DaF-Szene Korea

Nr. 61

Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht

herausgegeben vom

Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea FALK e. V.

und der

Lektoren-Vereinigung Korea

Berlin & Seoul, Dezember 2025

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463

Inhalt

Vorwort V

Beiträge zum Thema *Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht*
hgg. von Marcus Stein

Marcus Stein
Vorwort zum Themenschwerpunkt *Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht* 3

Marcus Stein
Interaktionale Kompetenz: Einige begriffliche Facetten und ihre Bedeutung für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Kurze Einführung in den Themenschwerpunkt *Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht* 5

Christian Fandrych & Maria Thurmair
Welches Deutsch vermitteln wir? »Deutsch im Gebrauch« als Orientierung für Lehrende und Studierende 19

Juliane Schopf
***Plattform Gesprochenes Deutsch*: Authentische Interaktion und didaktische Anschlussfähigkeit für den DaF-Unterricht** 33

Sam Schirm
Interaktionsorganisation durch die Anzeige von Nichtwissen: zum Erwerb von *ich weiß nicht* und *keine Ahnung* im L2-Deutschen 49

Carmen Konzett-Firth
Weniger »Sprechen« und mehr »Interaktion«: Evidenzbasierte Vorschläge für eine interaktionsfokussierte Förderung der mündlichen Kompetenz im kommunikativen Fremdsprachenunterricht 75

Budimka Uskokovic
»Ich habe eine Frage«: Die Fragestellung als Fenster zur Kultur in videobasierten Interaktionen zwischen L1- und L2-Deutschsprecher:innen 99

Andrea Bies
»Da bin ich ganz anderer Meinung« vs. »Ja, aber…« - Wie diskutiert man auf Deutsch? 115

Sophia Fiedler
***Learning by analyzing* – Wie DaF-Lernende für die syntaktische Variation in *weil*-Sätzen sensibilisiert werden können** 131

Silvia Vogelsang
»Das ging ja flott« und »Das ist doch schön« – Kommentieren mit den Modalpartikeln *ja* und *doch* als Thema im DaF-Unterricht **153**

Beiträge zu anderen Themen

Holger Steidele
Wissen und Lernen: Englische Vorkenntnisse und deutsche Progression Eine Studie zum Hörverstehen zweier Fremdsprachen bei Germanistikstudenten im ersten Jahrgang **177**

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Christian Horn
Bericht zum 17. »Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik« mit dem Thema »Förderung interaktionaler und handlungsorientierter Kompetenzen auf A1 – mutige Ansätze, innovative Konzepte und effektive Methoden« **199**

Über die Lektoren-Vereinigung Korea **203**

Autorenangaben **204**

Hinweise für Autorinnen und Autoren **207**

Kontakte **209**

Impressum **210**

Vorwort

Die vorliegende Ausgabe 61 der *DaF-Szene Korea* ist der Frage gewidmet, wie sich die Interaktionskompetenz im DaF-Unterricht fördern lässt. In den letzten Jahren hat die Interaktionsforschung zu vielen neuen Erkenntnissen und Fortschritten geführt, die sich in neuen Ideen und Konzepten für die Praxis des DaF-Unterrichts niederschlagen. Die Beiträge in der vorliegenden Ausgabe gehen spannenden Fragen nach wie denen, ob und wie und auf welcher Lernstufe die in der Interaktionsforschung beschriebenen Praktiken und sprachlichen Ressourcen zum Gegenstand des DaF-Unterrichts gemacht werden können und was das für die interaktive Gestaltung des DaF-Unterrichts selbst bedeutet. Interaktionale Kompetenz ist also nicht nur Ziel und Gegenstand des Unterrichts, sondern selbst dessen Instrument und Medium.

Initiator und Projektleiter und somit Herausgeber der aktuellen Ausgabe ist Marcus Stein. Er ist seit 2005 im Vorstand der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK) aktiv und hat im Rahmen dieser Tätigkeit Seminare organisiert, Fachvorträge gehalten und war ehrenamtlich mitverantwortlich für viele Veranstaltungen der LVK. Marcus Stein war bis zuletzt an der Chung-Ang-Universität in Seoul tätig und wurde kürzlich in den wohlverdienten Ruhestand versetzt. Die aktuelle Ausgabe 61 mit dem thematischen Schwerpunkt der Interaktionsforschung, und insbesondere der Kontakt zu den Autoren und Autorinnen, die in dem Bereich forschen, verdankt sich vor allem seiner persönlichen Kompetenz.

Auch in den Ruhestand geht mit dieser Ausgabe Frank Grünert, langjähriges Mitglied im LVK-Vorstand sowie in der Redaktion der *DaF-Szene Korea*. Er hat über 30 Jahre an mehreren Universitäten in Südkorea gearbeitet (SNU, KNUE und Sungkyungwan-Universität). Auch ihm herzlichen Dank für die aktive Mitarbeit!

Ein großer Dank geht auch an unsere Kollegen und Kolleginnen in Japan von der Redaktion des *LeRuBri – Zeitschrift für Lehrende in Japan*, die bei dieser Ausgabe mitgewirkt haben. Die Zusammenarbeit zwischen unseren Zeitschriften soll in Zukunft noch enger werden, für nächstes Jahr ist erstmals eine gemeinsame Ausgabe als Kooperationsprojekt geplant.

Die Fachbeiträge im vorliegenden Themenheft beginnen mit einer »Einführung in den Themenschwerpunkt Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht« von **Marcus Stein**. Sein Beitrag umreißt kurz die Entwicklung vom Kommunikations- zum Interaktionsparadigma in Teilen der modernen Sozialforschung, die in vier spezifischen Themenfeldern für die Fremdsprachenpädagogik im Allgemeinen und die DaF-Pädagogik im Besonderen relevant geworden sind und in denen Berührungspunkte zwischen empirischer Interaktionsforschung und dem Fach DaF bis hinein in

die Unterrichtspraxis bestehen. Dabei werden auch die Beiträge des Themenschwerpunkts in die einzelnen Themenfelder eingeordnet. Zuvor stellt er in einem teils persönlichen »Vorwort zum Themenschwerpunkt« die bisherigen Aktivitäten der LVK im Rahmen der projektartigen Beschäftigung mit dem Themenbereich Interaktion und DaF dar, deren Höhepunkt und Abschluss das vorliegende Heft bilden.

In ihrem Buch *Deutsch im Gebrauch: mündlich – schriftlich – medial* haben **Christian Fandrych** und **Maria Thurmair** jüngst ein Kompendium der Vielfalt des gegenwärtigen Sprachgebrauchs vorgestellt. Eine Auswahl von verschiedenen grammatisch-lexikalischen Gewohnheiten und Phänomenen, die im DaF-Unterricht meist zu kurz kommen, besprechen sie im ersten Fachbeitrag zum Thema »Welches Deutsch vermitteln wir? ›Deutsch im Gebrauch‹ als Orientierung für Lehrende und Studierende«.

Wer die gegenwärtige, lebendige Sprache im Unterricht integrieren will, braucht authentische Sprachbeispiele. Dafür stellt **Juliane Schopf** in ihrem Beitrag »*Plattform Gesprochenes Deutsch*: Authentische Interaktion und didaktische Anschlussfähigkeit für den DaF-Unterricht« eine Datensammlung mit ihren verschiedenen Formaten und Funktionen vor und zeigt an einem Beispiel, wie die Interaktionskompetenz in der Auslandsgermanistik bereits auf A-Niveau gefördert werden kann.

Einen Original-Forschungsbeitrag stellt **Sam Schirm** in »Interaktionsorganisation durch die Anzeige von Nichtwissen: zum Erwerb von *ich weiß nicht* und *keine Ahnung* im L2-Deutschen« vor. Dort analysiert er mit interaktionslinguistischen Mitteln die sprachliche Entwicklung einer Deutsch-Lernerin im Verlauf eines Jahres in Bezug auf Ausdrücke wie *ich weiß nicht* und *keine Ahnung* in Alltagsgesprächen, die ursprünglich Nichtwissen anzeigen, später aber immer mehr Interaktionsfunktionen übernehmen.

Carmen Konzett-Firth macht in »Weniger ›Sprechen‹ und mehr ›Interaktion‹« evidenzbasierte Vorschläge für eine interaktionsfokussierte Förderung der mündlichen Kompetenz im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Sie beleuchtet den Zusammenhang zwischen dem Konzept von Sprache bei Lehrkräften und der Gestaltung sowie dem Erfolg des Fremdsprachenunterrichts und diskutiert, wie ein interaktionsförderlicher Unterricht gestaltet werden und welche Rollen die Lehrkraft dabei spielen kann.

Praktiken des Fragenstellens in Gesprächen zwischen Deutschlernenden (L2) und Deutschsprechenden (L1) untersucht **Budimka Uskokovic** in ihrem Beitrag »›Ich habe eine Frage‹: Die Fragestellung als Fenster zur Kultur in videobasierten Interaktionen zwischen L1- und L2-Deutschsprecher:innen«. Lernende verhandeln in sprachlicher Interaktion kulturelles Wissen, und die Praktiken, mit denen dies geschieht, können gezielt beobachtet, gefördert und bewertet werden.

Wie die Interaktionskompetenz der DaF-Lernenden im Bereich des Diskutierens gefördert werden kann, dieser Frage geht **Andrea Bies** in »›Da bin ich ganz anderer

Meinung‹ vs. ›Ja, aber …‹« nach. Sie stellt die üblichen Redemittel zum Diskutieren aus ausgewählten DaF-Lehrwerken den tatsächlich benutzten aus authentischen Interaktionen gegenüber und untersucht die großen Diskrepanzen zwischen ihnen.

Sophia Fiedler stellt in ihrem Beitrag »*Learning by analyzing* – Wie DaF-Lernende für die syntaktische Variation in *weil*-Sätzen sensibilisiert werden können« eine Möglichkeit vor, wie die tatsächlich vorkommende Variation der Verbstellung bei *weil*-Sätzen und ihre unterschiedliche interaktionale Funktionalität im Unterricht vermittelt und wie Lernende dafür sensibilisiert werden können.

Im abschließenden Themenbeitrag »›Das ging ja flott‹ oder ›Das ist doch schön‹? – Kommentieren mit den Modalpartikeln *ja* und *doch* als Thema im DaF-Unterricht« untersucht **Silvia Vogelsang** die Funktionen dieser Modalpartikeln in authentischen Interaktionen und macht Vorschläge, wie sie im DaF-Unterricht vermittelt werden können. Über formelhafte Verwendungen können Lernende sie als *Chunks* einüben und automatisieren sowie dadurch auch ein intuitives Verständnis für angemessene Kontexte ihrer Verwendung entwickeln.

In einem Fachbeitrag zu einem anderen Thema analysiert **Holger Steidele** in »Wissen und Lernen: Englische Vorkenntnisse und deutsche Progression. Eine Studie zum Hörverstehen zweier Fremdsprachen« die Hörverstehenskompetenz von Germanistikstudierenden in Taiwan. Dabei untersucht er die Frage nach dem Zusammenhang zwischen ihrem Vorwissen bei der bereits gelernten englischen und dem neu gelernten Wissen bei der deutschen Sprache und kommt zum Ergebnis einer positiven Relation.

In den Berichten zu Seminaren und Tagungen fasst **Christian Horn** das 17. »Internationale Symposium zur DaF-Didaktik« zusammen, das am 29. November 2025 zum Thema »Förderung interaktionaler und handlungsorientierter Kompetenzen auf A1 – mutige Ansätze, innovative Konzepte und effektive Methoden« per Zoom stattfand.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren für die Mitgestaltung dieser Ausgabe sowie allen Gegenlesenden für das kollegiale Feedback zu den einzelnen Beiträgen. Eine anregende Lektüre wünschen

die Herausgeber
Berlin & Seoul, Dezember 2025

GastherausgeberIn bei der *DaF-Szene Korea* werden

Haben Sie Interesse, selbst GastherausgeberIn einer Ausgabe der *DaF-Szene Korea* zu werden und einen Forschungsschwerpunkt, der Ihnen am Herzen liegt, gemeinsam mit anderen zu diskutieren und in einem Themenheft zusammenzufassen? Dann kontaktieren Sie unser Redaktionsteam! Wir unterstützen Sie gern dabei, AutorInnen anzusprechen, Manuskripte zu lektorieren und ein thematisches Heft zusammenzustellen.

Beiträge zum Thema *Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht*

hgg. von Marcus Stein

Vorwort zum Themenschwerpunkt *Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht*

Marcus Stein

Als sich im Laufe des Jahres 2021 das Ende der COVID-19-Pandemie abzeichnete und sich mit deren Ende auch einige zeitliche Freiräume aufzutun versprachen, andererseits aber auch das Ende meines Dienstes an der Chung-Ang-Universität in Seoul langsam näher zu rücken begann, lag es für mich nahe, mich mit einem kleinen Arbeitsprojekt nun endlich einem Thema zu widmen, das ich seit Jahrzehnten – nicht systematisch, aber doch fortlaufend – verfolgt hatte: Der Frage nämlich, wie sich die vielfältigen, ungemein spannenden und erhellenden Erkenntnisse, die die Interaktionsforschung in vielen Jahrzehnten angesammelt hatte, mit den üblichen didaktischen und methodischen Fragen verbinden ließen, die sich im Zusammenhang mit der Beschreibung des Gegenstands ebenso wie mit der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts im Bereich des Deutschen als Fremdsprache stellen. Als langjähriges Mitglied des Vorstands der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK) schien es mir geboten, den Vorschlag zu machen, dieses Thema im Rahmen der LVK als Arbeitsschwerpunkt zu verfolgen, der in einer Reihe von sich gegenseitig ergänzenden Aktivitäten umgesetzt werden könnte. Meine Überlegungen dazu formulierte ich in mehreren Projektskizzen, die die Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF) dankenswerterweise aufgriff, deren eben neu gewählte Leitung um den Jahreswechsel 2022/23 herum in einer gewissen Verlegenheit war, da sie in extrem kurzer Zeit das erste ihrer Reihe Internationaler Symposien nach der Pandemie zu organisieren hatte. So kam es zur ersten Großveranstaltung in Korea überhaupt, die sich mit den Berührungspunkten von Interaktionsforschung und DaF beschäftigte: *Interaktionsforschung in DaF* hieß das am 2. und 3. Juni 2023 veranstaltete 20. Internationale Symposium der KGDaF, an dessen Konzeption, Organisation und Durchführung die LVK mit Iris Brose und mir (wir beide Mitglieder des LVK-Vorstands) wesentlich beteiligt waren, und für das wir eine der führenden Vertreterinnen dieses Themenfeldes in Deutschland, Kathrin Siebold (Universität Marburg), als leitende Referentin gewinnen konnten.

Gleichzeitig hatten bereits Planungen zu einem weiteren Baustein des Projekts, einem Workshop zum Thema *Interaktionskompetenz fördern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* begonnen, der ursprünglich im November 2024 unter der Leitung von Juliane Schopf (Universität Münster) stattfinden sollte, im letzten Moment aber wegen plötzlicher Erkrankung der Referentin abgesagt werden musste, dann aber glücklicherweise wenig später, im Februar 2025, nachgeholt werden konnte. Die Finan-

zierung dieses Workshops war aufgrund einer großzügigen Förderung durch den DAAD im Rahmen des Ortslektorenprogramms ermöglicht worden. Anders als bei dem stärker theorie- und forschungsorientierten KGDaF-Symposium ging es hier um konkretes Handwerkszeug für den praktischen Unterricht und für die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis, das den teilnehmenden Lektorinnen und Lektoren, ebenso wie jungen Nachwuchskräften von koreanischen Universitäten und anderen DaF-Lehrenden in Korea, vermittelt werden sollte.

Die vorliegende Ausgabe der *DaF-Szene Korea*, der inzwischen seit über 30 Jahren regelmäßig erscheinenden Verbandszeitschrift der LVK, ebenfalls mit dem Themenschwerpunkt *Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht*, bildet nun den letzten Baustein des Projekts. Obwohl die Planungszeit mit kaum einem Jahr vergleichsweise knapp bemessen war, ist es doch gelungen, eine ganze Reihe von sehr interessanten Beiträgen zu versammeln, die viele recht unterschiedliche Aspekte des Themenfeldes behandeln und bei deren Lektüre ich allen Leserinnen und Lesern viel Freude, Erkenntnisgewinn und Anregung wünsche.

Danksagung

Diese Ausgabe zum Themenschwerpunkt *Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht* verdankt sich vielen im Hintergrund Mithelfenden und Beratenden. Allen voran zu nennen sind selbstverständlich die Autorinnen und Autoren der Beiträge selbst, die es sich viel Zeit und Mühe haben kosten lassen, in der verfügbaren ungewöhnlich kurzen Zeit wertvolle substanzielle Einblicke in ihre Forschungen und deren Ergebnisse zu präsentieren. Die überaus freundliche, bereitwillige und offene Zusammenarbeit mit allen Autorinnen und Autoren war mir dabei eine große Freude. Im Vorfeld waren mir Emma Betz (Universität Waterloo), Katharina König (Universität Münster) und Juliane Schopf (Universität Münster) durch ihre Empfehlungen von potenziellen Autorinnen und Autoren eine ebenso unerwartete wie unverzichtbare Hilfe. Ihnen allen sei sehr herzlich gedankt. Auch dem LVK-Vorstand und all seinen Mitgliedern danke ich für wohlwollende Unterstützung und die Bereitstellung organisatorischer Ressourcen. Besonderer Dank gebührt dabei Iris Brose, die insbesondere bei den o. g. vorangehenden Bausteinen unseres Projekts eine unschätzbar wertvolle, tatkräftige Unterstützung gewesen ist. Großen Dank auch allen, die durch das Gegenlesen der Beiträge in vielen Fällen noch für wichtige Verbesserungen gesorgt haben, sowie dem gesamten Redaktionsteam, v. a. Thomas Kuklinski-Rhee, der in den letzten Wochen die organisatorische Hauptlast der Redaktionsarbeit getragen hat. Zu guter Letzt möchte ich ganz ausdrücklich auch Monika Moravkova danken für ihren unermüdlichen Einsatz bei Satz und Layout des Heftes, bei dieser Ausgabe insbesondere wegen der vielen, in mühevoller Handarbeit einzugebenden Transkripte eine außergewöhnliche Herausforderung und Belastung.

Interaktionale Kompetenz: Einige begriffliche Facetten und ihre Bedeutung für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Kurze Einführung in den Themenschwerpunkt *Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht*

Marcus Stein

Zusammenfassung

In dieser kurzen Einführung in den Schwerpunktteil des Themenhefts Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht *soll ein Überblick über die Entwicklung der Forschungsstränge gegeben werden, die dazu geführt haben, dass Interaktion als sprachliche Verwendungsdomäne und die spezifische Sprache, die für sprachliche Interaktion charakteristisch ist, inzwischen weithin als legitime Gegenstände des Fremdsprachenunterrichts, speziell auch des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (DaF), Geltung beanspruchen. Zunächst wird dem immer noch prävalenten, die sprachlich-kommunikative Realität spontan gebrauchter Sprache nicht adäquat erfassenden* Kommunikationsbegriff, *der die moderne DaF-Pädagogik nichtsdestotrotz in großen Teilen weiterhin prägt, ein* Interaktionsbegriff *gegenübergestellt, wie er in einer bestimmten sozialwissenschaftlichen Tradition entfaltet wurde. Anschließend werden vier Themenfelder umrissen, in denen sich Berührungspunkte zwischen Interaktionsforschung einerseits und Unterricht und Forschung im Bereich DaF andererseits ausmachen lassen.*

1. Einleitung

Nachdem seit der Proklamation der *Kommunikativen Fremdsprachendidaktik* als grundlegendem Paradigma des Fremdsprachenunterrichts nahezu 50 Jahre vergangen sind[1], und sich vermutlich bis heute jeder Fremdsprachenunterricht, der in irgendeiner Form auf den Aufbau praktisch anwendbarer Sprachkompetenzen in natürlichen Lebenskontexten gerichtet ist, nach wie vor diesem Paradigma zuordnet, bedarf es vielleicht der Erläuterung, dass es immer noch geboten erscheint, dass sich eine Zeitschrift wie die *DaF-Szene Korea* dem Themenschwerpunkt *Interaktionskompetenz fördern im DaF-Unterricht* als einem Feld von besonderer Aktualität widmet. Die Gründe dafür hängen aber gerade damit zusammen, dass jede In-Eins-Setzung der

1 Zwei der wichtigsten Publikationen zur Grundlegung der kommunikativen Didaktik waren Widdowson (1978) und Canale/Swain (1980).

Begriffe *Kommunikation* und *Interaktion*[2] eine ungerechtfertigte begriffliche Vermengung mit nicht zu unterschätzenden Konsequenzen darstellt. Im Folgenden sollen daher skizzenhaft einige wesentliche Konturen beider Begriffe umrissen werden, bevor im Anschluss daran die verschiedenen Felder gekennzeichnet werden, in denen die Erforschung von *Interaktion* für das Fach DaF relevant ist.

2. *Kommunikative Kompetenz* und *Interaktionskompetenz*

Während für die in der Fremdsprachenpädagogik nach wie vor dominierenden Vorstellungen von *Kommunikation* i. W. eine struktur-funktionalistische, und damit letztlich statisch bleibende Sicht auf Sprache charakteristisch ist, wie sie u. a. Dell Hymes' Begriff der *kommunikativen Kompetenz* kennzeichnete (Hymes 1972, Hymes 1974), wurde im Rahmen interaktionaler Ansätze zunächst der Sozialforschung[3], später auch der Sprach- und der Spracherwerbsforschung[4] und neuerdings schließlich immer mehr auch von Teilen der Fremdsprachenpädagogik[5] ein prinzipiell dynamisches Bild von sprachlicher Interaktion entworfen.

2.1 *Kommunikative Kompetenz*

Kommunikative Kompetenz i. S. von Hymes beschreibt demnach ein Wissen der Sprachverwendenden, das u. a. beinhaltet, wann und wann nicht, worüber, wo und mit wem gesprochen werden kann und welche Arten von sozialen Handlungen damit vollzogen werden (Hymes 1972, 277f.). Damit rücken in der Tat zwei Aspekte des Sprach*gebrauchs* ins Zentrum, die zuvor teils gar nicht gesehen oder als marginal betrachtet wurden: Das gesamte Tableau der sozialen Parameter, die für die angemessene Verwendung von Sprache eine Rolle spielen, ebenso wie die Tatsache, dass Sprechen neben der reinen Darstellung von Sachverhalten und weit darüber hinaus v. a. dem Vollzug eines praktisch unbegrenzten Spektrums unterschiedlichster Arten *sozialen Handelns* dient und die zu wählende sprachliche Form in unauflösbarem funktionalem Zusammenhang mit all diesen »Faktoren« steht (Hymes 1972, 278). Danach stellt sich *kommunikative Kompetenz* i. W. als die Verfügung über dieses sprachliche Repertoire und dessen funktional adäquaten Einsatz dar. Ein gutes Beispiel dafür, wie sich diese Vorstellung fremdsprachendidaktisch sprichwörtlich allgegenwär-

2 Auf die Notwendigkeit, beide Begriffe »scharf voneinander zu unterscheiden«, da sie auf jeweils recht unterschiedlichen Bildern von Sprache aufbauen, haben jüngst z. B. auch Huth/Betz (2023, S. 323) hingewiesen.
3 Hierzu gehören u. a. der Symbolische Interaktionismus (Mead 1967, Blumer 1969, auch Goffman 1956, 1961, 1966, 1967, 1969, 1974, 1981), die Interaktionale Soziolinguistik (Gumperz 1981, 1982, Gumperz/Levinson 1991), die Wissenssoziologische Gattungsanalyse (Luckmann 1986, Günthner 1995) und die Ethnomethodologische Konversationsanalyse (Garfinkel/Sacks 1969, Sacks/Schegloff/Jeffersson 1974, Sacks 1984, 1995 u. a.).
4 Vgl. dazu Abschnitt 3.1, 3.2.
5 Vgl. dazu Abschnitt 3.4.

tig niedergeschlagen hat, zeigt allein ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse aktueller Fremdsprachenlehrwerke: Neben der weiterhin die Progression wesentlich bestimmenden Angabe grammatischer Schwerpunkte jeder Einheit sind dort auch zu jeder Einheit die je thematischen Funktionen oder »Sprachhandlungen« (Funk/Kuhn 2013, 4-8, Funk/Kuhn/Nielsen/Eggeling 2019, 6-9.) verzeichnet, die dann in den einzelnen Einheiten oft in Form von Dialogen exemplifiziert werden, und für die die für die jeweilige Lernstufe geeigneten und als typisch unterstellten »Redemittel« angegeben werden (vgl. dazu auch Bies 2025, in diesem Heft).

2.2 *Interaktionskompetenz*

Was im Rahmen dieser geläufigen Konzeption von *kommunikativer Kompetenz* aber nicht im Fokus der Betrachtung stand, war die Frage, wie die in den entsprechenden Situationen handelnd Beteiligten im Handlungsvollzug auf dieses Wissen zurückgreifen, wie sie Situationen bzw. deren Merkmale als relevant erkennen und deuten, wie sie Äußerungen, die von anderen Beteiligten vorgebracht werden, interpretieren und wie sie auf der Basis solcher interpretativer Leistungen und mit engem Bezug auf die erkannten Merkmale von Situation und Kontext ihre Beiträge planen, zuschneiden und zum Vollzug bringen. Wenn aber symbolisches Handeln im Allgemeinen und sprachliches Handeln im Besonderen auf diese Weise in ihrem dynamischen Vollzug in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt, kommen Aspekte in den Blick, die andernfalls unbeachtet bleiben, die sich aber durchaus an der Oberfläche des Geschehens, also auch in der Gestalt, d. h. in formalen Eigenschaften des Äußerungsstroms niederschlagen, und die ansonsten unerklärbar bleiben – und die daher tatsächlich landläufig häufig als irrelevant, wenn nicht als zu vermeidende Fehlleistungen, zumindest »Unschönheiten«, jedenfalls aber Mängel betrachtet werden, wo sie doch tatsächlich wichtige interaktionale Funktionen erfüllen. Dies beginnt schon mit phonologischen Reduktionen, syntaktisch unvollständigen oder gebrochenen Gestalten (Ellipsen, Apokoinu), Sprachwechseln und -mischungen (*code switching*, *code mixing*), von der Schriftnorm abweichenden syntaktischen Konstruktionen (z. B. dem *am*-Progressiv und neuen partikelähnlichen Konstruktionen, vgl. Fandrych/Thurmair 2025 (in diesem Heft), *weil* in Syntagmen mit V2-Stellung, s. z. B. Günthner 1993, auch Fiedler 2025 (in diesem Heft), sog. Apokoinu- oder Pivot-Konstruktionen (Betz 2008)), einem z. B. in der Verschriftlichung leicht exzessiv erscheinenden Gebrauch von Modalpartikeln (vgl. auch Vogelsang 2025, in diesem Heft), erstreckt sich aber sehr viel weiter: Über intonatorische und syntaktische Mittel der Anzeige von möglichen Punkten des Sprecherwechsels (*transition relevance places*, Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, auch Selting 2000) bzw. der Anzeige der fortgesetzten Beanspruchung des Rederechts (*turn holding*) bis hin zu diversen Mitteln der Initiierung (Schegloff 1968) und Beendigung von Gesprächen (Schegloff/Sacks 1973), des Schließens laufender und des Initiierens neuer Gesprächsthemen (Button/Casey 1984, 1985,

1989; Maynard 1980, Maynard/Zimmerman 1984, Schegloff 2007, Schegloff/Sacks 1973), der Initiierung von Handlungssequenzen – z. B. von Entschuldigungen (Robinson 2004, Heritage/Raymond 2016, Drew 2018), von Bitten/Aufforderungen (Curl/Drew 2008, Carrol 2012, Drew/Couper-Kuhlen 2014), der Mitteilung von Neuigkeiten (Maynard 2003), von Beschwerden (Drew 1998, Dersley/Wootton 2000) usw. Weiter gehören dazu das Initiieren übergreifenderer Gestalten des Handelns wie des Erzählens (Couper-Kuhlen/Selting 2018), des Argumentierens (vgl. u. a. Bies 2025, in diesem Heft) sowie von komplexeren Verabredungen u. a. m. Bei alldem ist entscheidend, dass Interaktionen gesehen werden als gemeinsam erreichte Leistungen, als Prozesse, die sich in zeitlich aufeinander folgenden (wenn auch teils zeitlich überschneidenden oder sogar simultan verlaufenden) Einzelschritten vollziehen, die sich jeweils ad hoc und mit Rücksicht auf das unmittelbar zuvor Geschehene konstituieren und dabei neue Bedingungen schaffen für kommendes Verhalten von Mitinteragierenden, indem von ihnen beispielsweise Äußerungen getätigt werden, die bestimmte Folgehandlungen einfordern (*relevant machen*) oder ankündigen bzw. erwartbar machen (*projizieren*). Dies alles erfordert nicht nur ständiges (meist implizites) Aushandeln des Fortgangs der Interaktion, sondern auch die ständige *gemeinsame* konstruktive Arbeit am fortlaufenden Interaktionsgeschehen,also die *Ko-Konstruktion* aller Beiträge dazu, die bis in deren Ausformulierung hineinreichen kann: Sehr offensichtlich in Vervollständigungen von Beiträgen durch andere Interagierende, weniger offensichtlich aber z. B. durch minimale sprachliche Mittel (Rezeptionssignale) und vor allem die ja ständig durch die jeweils Sprechenden gleichzeitig wahrgenommen nonverbalen (leiblichen) Signale von Rezipierenden. Interaktion beinhaltet also weit mehr als eine schematische, dialogisch organisierte Abfolge von Beiträgen der Interagierenden. Das gesamte im Wahrnehmungsraum der Interagierenden präsente und ablaufende Geschehen, insbesondere alle Elemente des Verhaltens der Interagierenden, werden als symbolischer Beitrag zur Interaktion gedeutet, und die jeweils aktuell einen Redebeitrag Vollziehenden werden diesen mit Rücksicht auf und in Anpassung an die wahrgenommenen Signale – ggf. *schon im Vollzug* – neu ausrichten und modifizieren. D. h. dass sich mit jedem neuen Verhaltenselement, ja sogar mit jeder potenziell bedeutungsvollen Veränderung der im Wahrnehmungsraum befindlichen leiblich-räumlichen Konstellation auch die Bedingungen des Handelns verschieben, dass mithin nichts von all dem, was hier im Spiel ist, irgendeine statische Größe darstellt, sondern potenziell alle Aspekte des komplexen interaktionalen Geschehens sich in ständigem Fluss befinden. *Interaktionale Kompetenz* besteht aus dieser Sicht dann nicht nur im Verfügen über die in übergreifenden sprachlich-soziopraktischen Gemeinschaften geteilten sprachlich-leiblichen Ressourcen symbolischen Handelns. Vielmehr beinhaltet sie auch und vor allem die Fähigkeit, mithilfe dieses Repertoires in einer fortlaufenden und ihren Kontext ständig umschreibenden Interaktion die Beiträge Mitinteragierender ad hoc und mit Rücksicht auf die Merk-

male dieses sich permanent fortentwickelnden Kontexts angemessen zu deuten und eigene, sinnvolle Beiträge mit Rücksicht auf diesen Kontext sowohl handlungskonzeptionell als auch in ihrer formalen Gestalt zu entwerfen, zu vollziehen, zu modifizieren und damit selbst neue Elemente dieses Kontexts mitzukonstruieren, die den eigenen je verfolgten Handlungsentwürfen entsprechen.

Es wird – bei aller Vorläufigkeit dieser Begriffsskizze – schon hier deutlich, mit welch komplexer Dynamik zu rechnen ist, wenn von *Interaktionskompetenz* die Rede ist. Und dass wir mit Sicherheit noch weit entfernt davon sind, über einen annähernd vollständigen Überblick über die jeweils sprachspezifisch konkreten Inhalte einer Interaktionalen Fremdsprachenpädagogik zu verfügen, insbesondere für Deutsch als Fremdsprache.

3. Für DaF relevante Themenfelder der Interaktionsforschung

3.1 Charakteristika interaktionaler Sprache: Sprachliche Ressourcen der Interaktion und Interaktionale Linguistik

Das naheliegendste Feld einer für die Fremdsprachenpädagogik, und speziell für die DaF-Pädagogik, relevanten Interaktionsforschung bilden die sprachlichen und leiblichen Ressourcen, die im Deutschen als Erstsprache konventionell im Rahmen von Interaktionen beim Vollzug unterschiedlichster Praktiken zur Anwendung kommen. Dies sind – in der Redeweise der Fremdsprachendidaktik - »Redemittel«, denen eine spezifisch interaktionale Funktion zugeschrieben werden kann. Solche Ressourcen finden sich prinzipiell im sprachlichen wie im nonverbalen, i. d. R. also leiblichen Bereich. Beide sind in einem engen Zusammenspiel aufeinander bezogen, können sich teils gegenseitig verstärken, abschwächen oder ersetzen. Dort wo bspw. ein räumlich-leiblich geteilter Wahrnehmungsraum wie im Fall von (Audio-)Telefonaten ganz fehlt oder – wie bis zu einem gewissen Grade bei Online-Interaktionen – eingeschränkt ist, tragen Ressourcen der verfügbaren Modalität eine höhere funktionale Last: Bei (Audio-)Telefonaten sind allein sprachliche Ressourcen einsetzbar, in der Online-Interaktion können stattdessen – je nach medialem Format – spezifische visuelle Ressourcen ins Spiel gebracht werden. Im Fall der spezifisch interaktionalen sprachlichen Ressourcen hat sich inzwischen ein spezieller Forschungszweig etabliert, die *Interaktionale Linguistik*, deren Programm erstmals im Jahr 2001 in dem Sammelband *Studies in Interactional Linguistics* von Margret Selting und Elizabeth Couper-Kuhlen vorgestellt wurde (Selting/Couper-Kuhlen 2001)[6]. Es handelt sich dabei um eine Fortentwicklung konversationsanalytischer Methoden, die klassisch-

6 Mit dem monumentalen Werk *Interactional Linguistics* (Couper-Kuhlen/Selting 2018) legten die Autorinnen vor einigen Jahren eine umfassende und einheitliche Gesamtdarstellung vor, die die grundlegenden bis dahin gesammelten Forschungsergebnisse aufarbeitet. Ein aktueller Sammelband liegt mit Selting/Barth-Weingarten (2024) vor. Imo/Lanwer (2019) bieten eine deutschsprachige Einführung in das Gebiet.

linguistische Arbeitsweisen und Begriffe aufnimmt und sie für die Erforschung von Sprache als Mittel der Interaktion umdeutet und nutzbar macht, und zwar auf allen Ebenen der sprachlichen Organisation, von der Phonologie bis zur Pragmatik. Im Bereich der Interaktionalen Phonologie geht es dabei bspw. um Fragen des Beitrags prosodischer Ressourcen zum *Turn-Design*, also der formalen Gestaltung von Phrasen und Redebeiträgen im Sinne erkennbarer Einheiten, zur Organisation des Sprecherwechsels (Ford/Thompson 1996, Ford/Fox/Thompson 1996, Selting 1996, Fox 2001, Selting 2000, Selting 2001, Selting 2005, Ogden 2004, Tanaka 2004, Walker 2004), zur symbolischen Repräsentation von Affekt und Emphase (Selting 1994) und zur Organisation von Handlungssequenzen (Couper-Kuhlen 2004, Local 2004).

Neben interaktional-phonologischen Themen wurden ebenfalls interaktional-syntaktische Fragestellungen relativ intensiv verfolgt (s. dazu die Beiträge in dem Sammelband von Auli Hakulinen und Margret Selting, 2005) sowie fürs Deutsche die Monographie zu Apokoinu-Konstruktionen von Emma Betz (2008) und die Beiträge in den Sammelbänden von Arnulf Deppermann, Reinhard Fiehler und Thomas Spranz-Fogasy (2006) sowie von Susanne Günthner und Jörg Bücker (2009). Lexikogrammatische Studien zu »kleinen Wörtern« finden sich u. a. bei Golato (2002, 2003, 2005; Kompliment-Erwiderungen), zu Funktionen von *dann* (Helmer 2011), zu Reparaturen (Betz/Taleghani/Drake/Golato 2013, Pfeiffer 2015), Diskursmarkern (u. a. die Beiträge in Blühdorn/Deppermann/Helmer/Spranz-Fogasy 2017), oder auch die Behandlung von *weil*-Konstruktionen mit Zweit- vs. Letztstellung des Verbs (beispielhaft Günthner 1993), zu Modalverbformaten (Gubina 2022) und Wiedergaben von Gedachtem (Fiedler 2024). Neben solchen, spezifische sprachliche Ressourcen behandelnden Untersuchungen stehen Studien, die sich mit verschiedenen Gesprächstypen beschäftigen, z. B. Streitgesprächen (Spiegel 2011) oder Erstkontaktgesprächen (Bies 2015), desweiteren mit einzelnen Aktivitätstypen wie u. a. dem Widersprechen (Spranz-Fogasy 2005). Im vorliegenden Heft thematisierten Fandrych/Thurmair (2025) *am*-Progressiv-Konstruktionen und Mittel der Redewiedergabe und die Konstruktion von Gruppenidentitäten in der Interaktion. Außerdem nehmen eine Reihe von Beiträgen Bezug auf entsprechende Untersuchungen, indem sie sich mit dem Erwerb syntaktischer Konstruktionen als interaktionaler Ressourcen durch L2-Lernende des Deutschen beschäftigen (Schirm 2025, in diesem Heft) oder mit didaktischen Fragen in diesem Zusammenhang (Bies 2025, Fiedler 2025, Vogelsang 2025; alle in diesem Heft). Bevor ich mit der Thematisierung fremdsprachenpädagogischer und -didaktischer Fragen als einem weiteren Berührungspunkt von Interaktionsforschung und DaF komme, gilt es jedoch zunächst noch kurz auf entsprechende Entwicklungen in der Zweitsprachenerwerbsforschung einzugehen.

3.2 Zweitsprachenerwerbsforschung als Erforschung des Erwerbs von Interaktionskompetenz in der L2

Die Entwicklung der jüngeren Zweitsprachenerwerbsforschung wurde immer wieder als Abfolge verschiedener »Hypothesen« beschrieben, von denen man jeweils annahm, dass sie den grundlegenden, beim Erwerb einer Fremdsprache wirksamen Mechanismus benannten: Darunter die Input-/Intake-Hypothese, die davon ausging, dass erfolgreicher Zweitspracherwerb i. W. durch die Bereitstellung sprachlicher Modelle in der Interaktion (Input) vorangetrieben werde, dieser Input aber nur dann erwerbswirksam werde, wenn er von den jeweiligen Lernenden auch verarbeitbar, also in seiner strukturellen Komplexität dem jeweiligen Spracherwerbsstand angepasst sei (Corder 1967, später auch Krashen 1982, 1985). Michael Long positionierte sich dann dagegen mit dem, was auch als Interaktionshypothese bezeichnet wurde (Ellis 1990), indem er die Verarbeitbarkeit von interaktional bereitgestelltem sprachlichem Material als in erster Linie abhängig von der Art ihrer interaktionalen Einbettung betrachtete. Es war dann Johannes Wagner, der sich in einem 1996 erschienenen Aufsatz kritisch mit dem Begriff von Interaktion und den Forschungsmethoden und -designs von Studien auseinandersetzte, die bis dahin im Rahmen der Zweitsprachenerwerbsforschung versucht hatten, die Bedeutung von zielsprachlichem Input ebenso wie – im Anschluss an Long – Merkmalen der interaktionalen Gestaltung zielsprachlicher Kommunikation zu erforschen (Wagner 1996). Er benannte eine Reihe von essenziellen Verkürzungen des Begriffs von Interaktion im Rahmen dieses Forschungsstrangs und plädierte dafür, Interaktion mit und zwischen L2-Sprechenden fortan mit konversationsanalytischen Konzepten und Methoden[7] zu untersuchen. Damit war die Grundlage geschaffen für einen neuen Ansatz in der Zweitsprachenerwerbs- wie der Interaktionsforschung, der beides miteinander verknüpfte und der sich in der Folge in Sammelbänden wie denen von Rod Gardner und Johannes Wagner (2005), von Gabriele Pallotti und Johannes Wagner (2011) von Joan Kelly Hall, John Hellerman und Simona Pekarek Doehler (2011) sowie von Simona Pekarek Doehler, Johannes Wagner und Esther Gonzáles-Martínez (2018) dokumentierte. Dieser oft auch mit dem Kürzel *CA-for-SLA* (*Conversational Analysis for Second Language Acquisition* [*Research*]) titulierte Forschungsstrang ist und bleibt bisher äußerst produktiv in zwei Feldern: Das erste stellt dabei die Erforschung des *Erwerbs* von Interaktionaler Kompetenz in einer zweiten Sprache dar. Einen sehr guten Einblick in die Forschung in diesem Feld, insbesondere zum Erwerb von grammatischen Strukturen als Ressourcen der Interaktion, bieten u. a. die Arbeiten von Simona Pekarek Doehler (2014, 2021a, 2021b; Pekarek Doehler/Balaman 2021, Pekarek Doehler/Berger 2018, Pekarek Doehler/Eskildsen 2022). Die Frage, wie sich Interaktionale Kompetenz entwickelt,

7 Lesenswerte deutschsprachige Einführungen in die Konversationsanalyse sind Birkner/Auer/Bauer/Kotthoff (2020) und Deppermann (2008).

führt selbstverständlich unmittelbar zu der weitergehenden Frage, ob und wie Interaktionale Kompetenz bei den Lernenden überprüft und bewertet werden kann. Einschlägig dazu sind die Beiträge in dem Sammelband von Rafael Salaberry und Silvia Kunitz (2019), die aktuellsten Beiträge dazu bietet neben Roever (2025) das von Emma Betz, Taiane Malabarba, Dagmar Barth-Weingarten und Thorsten Huth herausgegebene Themenheft der Zeitschrift *Applied Pragmatics* (2023).

Zur Interaktionskompetenz im Deutschen als L2 liegen dabei eine ganze Reihe von Studien vor wie die zu Partikeln, mit denen Frage-Antwort-Sequenzen in einem dritten Beitrag potenziell abgeschlossen werden. Dazu gehören u. a. *genau, ach so, stimmt* u. ä. (Betz 2015), oder *oh, okay, wirklich* (Schirm/Uskokovic/Taleghani-Nikazm 2023). Relativ aktuelle Studien schließlich untersuchen Negationspartikeln wie *nein, nee* und *nö* (Gubina/Betz 2025) im Rahmen von Sequenzen der Mitteilung von Neuigkeiten sowie Erwiderungen auf Bestätigungsfragen (Gubina/Betz/Deppermann 2024). Das vorliegende Heft enthält zumindest zwei Beiträge, die sich diesem Bereich zuordnen (Konzett-Firth, 2025, Schirm 2025; beide in diesem Heft). Der Erstgenannte (Konzett-Firth 2025) untersucht dabei allerdings Interaktionen mit L2-Französisch-Sprechenden, und zwar nicht »in the wild« (wie in diesem Zusammenhang oft Kontexte bezeichnet werden, die außerhalb pädagogisch motivierter und damit institutionalisierter Handlungszusammenhänge stattfinden und zu starker Strukturiertheit tendieren), sondern im Rahmen von Unterrichtsinteraktionen, deren Untersuchung ein weiteres DaF-relevantes Themenfeld der Interaktionsforschung im Sinne der *CA-for-SLA* berührt.

3.3 Interaktion im Fremdsprachenunterricht

Oben war bereits darauf hingewiesen worden, dass schon zu Beginn der 1980er Jahre die Bedeutung der interaktionalen Kontexte, in denen L2-Lernende der Zielsprache begegnen, erkannt worden war. Nur gelang es nicht überzeugend, diese Annahme mit den in der kognitiven Psychologie und Psycholinguistik üblichen methodischen Mitteln (Datenerhebungen mithilfe strenger Experimentaldesigns, Datenanalyse und -auswertung auf der Basis kontextfrei definierter Kategorien und elaborierter statistischer Methoden) überzeugend nachzuweisen (Wagner 1996). So wurde deutlich, dass es einer Methodologie bedurfte, die Interaktion in der L2, insbesondere aber auch Interaktionen im L2-Unterricht, auf der Basis von Konzepten zu untersuchen in der Lage war, die sich durch systematische Berücksichtigung der jeweils spezifischen individuellen Kontexte, und zwar bis hin zu den unmittelbaren sequenziellen Verortungen einzelner Äußerungen sowie der Erfassung der individuellen Beiträge der einzelnen Beteiligten zum interaktionalen Geschehen auszeichnete. Ein solcher Ansatz wurde in dem Konzept der Konversationsanalyse gefunden (Wagner 1996, Firth/Wagner 1997). Im Laufe der folgenden Jahre erschienen wichtige Veröffentlichungen zu diesem Bereich, die sich z. B. detailliert mit dem methodi-

schen Instrumentarium der Konversationsanalyse und ihrer Anwendung auf die Erforschung von unterrichtstypischen Praktiken des Lehrens und ihrer Wirksamkeit im Prozess des Lernens einer Fremdsprache beschäftigen (Markee 2000), oder mit den spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen von Unterrichtsinteraktion (Seedhouse 2004). Weitere wichtige Beiträge finden sich in der Sonderausgabe von *The Modern Language Journal* aus dem Jahr 2004 (dazu einführend: Markee/Kasper 2004). Mehrere bedeutende Monographien (Walsh 2006, Hellerman 2008, Sert 2015) und Sammelbände (Hall/Looney 2019, Kunitz/Markee/Sert 2021) erschienen in der Folge, mit denen sich die Erforschung unterrichtlicher Interaktion als vielversprechende empirisch vorgehende, innovative Form der Reflexion und Evaluation insbesondere von Lehrpraktiken als Alternative zu herkömmlichen Vorgehensweisen der Fremdsprachendidaktik etablierte, was inzwischen auch in Deutschland zu neuen Konzeptionen in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften geführt hat (z. B. Huth/Betz/Taleghani-Nikazm 2019, Sacher 2018, Siebold/Obornik 2023), in denen es um die sukzessive Förderung der Entwicklung Interaktionaler Lehrkompetenz geht (Gnutzmann/Küster/Schramm 2019, Siebold/Obornik 2023). Der Beitrag von Konzett-Firth (2025, in diesem Heft) ordnet sich wie erwähnt auch in eben diese Forschungslinie ein.

3.4 Didaktik der Interaktionskompetenz – Interaktionskompetenz als Ziel und Gegenstand des DaF-Unterrichts

Auch wenn es – wie oben erwähnt – bisher kaum Erkenntnisse zum Verlauf des Erwerbs von Interaktionskompetenz gibt, hat sich die Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache durchaus der Frage gewidmet, wie spezifische sprachliche Ressourcen der Interaktion im Unterricht behandelt werden können. Ein wichtiger Motor dieser Entwicklung war sicher die im Jahr 2010 erstmals erschienene und 2021 nun in einer umfassenden Überarbeitung neu herausgegebene Monographie von Jean Wong und Hansun Zhang Waring (2010/2021), die eine auf fremdsprachenpädagogische Zwecke zugeschnittene, umfassende, systematische, aber gut verständliche Einführung in die Konversationsanalyse und ihre wichtigsten Ergebnisse für die Beschreibung des interaktionalen Englisch verband mit einer Reihe von didaktischen Vorschlägen zu jedem einzelnen der je einen Einzelbereich der Konversationsanalyse behandelnden Kapitel. Nahezu zeitgleich versuchten aber auch schon andere konversationsanalytisch Forschende sowohl in den Vereinigten Staaten als auch in Deutschland, die eine Affinität zum DaF-Unterricht hatten, konversationsanalytische Konzepte für den DaF-Unterricht fruchtbar zu machen (Huth 2007, 2010), mehrere Sammelbände bündelten Arbeiten zu den unterschiedlichsten Themen einer Didaktik interaktionaler Sprache, so Gallo/Moraldo/Reeg (2013), Moraldo/Missaglia (2013), Betz/Huth (2014), Imo/Moraldo (2015) und Günthner/Schopf/Weidner (2021). Bestehende Korpora von gesprochener Sprache wurden auch als Ressourcen für Un-

terricht und Forschung in DaF entdeckt (vgl. die Einführung in die Arbeit mit Korpora im DaF-Unterricht bei Imo/Weidner 2018). Ebenfalls schon um die Mitte der 2000er Jahre wurde unter der Leitung von Susanne Günthner und Beate Weidner die offen zugängliche *Plattform Gesprochenes Deutsch* aufgebaut, die ein eigens für DaF-Forschungs- und -Lehrzwecke zusammengestelltes Korpus mit passenden didaktischen Materialien bereitstellt (Schopf/Weidner 2021 und Schopf 2025, in diesem Heft). Mit Fiedler (2025) und Vogelsang (2025) bilden zwei weitere Beiträge zu didaktischen Fragen des DaF-Unterrichts den Abschluss des vorliegenden Hefts.

Literatur

Betz, E. (2008): *Grammar and Interaction. Pivots in German conversation*. Amsterdam.

Betz, E. (2015): Indexing Epistemic Access through Different Confirmation Formats: Uses of responsive ›(das) stimmt‹ in German interaction. *Journal of Pragmatics: Special Issue Reference in Interaction, 87*, 251-266.

Betz, E./Huth, T. (2014): Beyond Grammar: Teaching interaction in the German classroom. In: *Die Unterrichtspraxis 47* (2), 140–163.

Betz, E., Taleghani-Nikazm, C., Drake, V., & Golato, A. (2013): Third-Position Repeats in German: The case of repair and request-for-information sequences. *Gesprächsforschung, 14*, 133-166.

Betz, E. Malabarba, T.; Barth-Weingarten, D. (Hrsg.) (2023): Themenheft »Describing and Assessing Interactional Competence in a Second Language«. In: *Applied Pragmatics 5* (2). https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ap.00020.mal

Bies, A. (2015): Erstkontakt: Behandlung einer kommunikativen Gattung im DaF-Unterricht anhand von Transkripten. *InfoDaF 6*, 628–649.

Birkner, K./Auer, P./Bauer, A./Kotthoff, H. (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin. Boston.

Blumer, H. (1969): *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New Jersey.

Blühdorn, H. /Deppermann, A. /Helmer, H. /Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.) (2017): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen

Button, G./Casey, N. (1984): Generating topic: The use of topic initial elicitors. In M. Atkinson/J. Heritage (Hrsg.): *Structures of social actions*. New York. 167-190.

Button, G./Casey, N. (1985): Topic nomination and pursuit. In: *Human Studies, 8*(3), 3-55.

Button, G./Casey, N. (1989): Topic initiation: Business-at-hand. In: *Research on Language and Social Interaction, 22*, 61-92.

Canale, M./Swain, M. (1980): »Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing«. *Applied Linguistics*, 1–47.

Corder, S. P. (1967): The significance of learner's errors. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5* (4), 161-170.

Couper-Kuhlen, E. (2004): Prosody and Sequence Organization in English Intonation. In: Couper-Kuhlen, E./Ford, C. E. (Hrsg.): *Sound Patterns in Interaction. Cross-linguistic studies from conversation*. Amsterdam. 335-376.

Couper-Kuhlen, E./Selting, M. (2018): *Interactional Linguistics. An Introduction to language in social interaction*. Cambridge.

Curl, T. S./Drew, P. (2008): Contingency and Action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction, 41*(2), 129-153.

Carroll, D. (2012): What's your problem: Getting help the easy way. In: Ronald, J./Rinnert, C./Fordyce, K./Knight, T. (Hrsg.), *Pragtivities: Bringing pragmatics to second language classrooms* (pp. 95-101). Tokyo.

Deppermann, A. (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden.

Deppermann, A./Fiehler, R./Thomas Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.) (2006): *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*, Göttingen.

Dersley, I./Wootton, A. (2000): Complaint sequences within antagonistic argument. In: *Research on Language and Social Interaction, 33*(4), 375-406.
Drew, P. (1998): Complaints about transgressions and misconduct. In: *Research on Language and Social Interaction, 31*(3-4), 295-325.
Drew, P./Couper-Kuhlen, E. (2014): Requesting - From speech act to recruitment. In: Drew, P./Couper-Kuhlen, E. (Hrsg.): *Requesting in social interaction*. Amsterdam. 1-34.
Drew, P. (2018): Equivocal invitations (in English). *Journal of Pragmatics, 125*, 62-75.
Ellis, Rod (1990): *Instructed second language acquisition*. Oxford.
Fiedler, S. (2024): *The Grammar-in-use of Direct Reported Thought in French and German. An Interactional and Multimodal Analysis*. Göttingen.
Firth, A./Wagner, J. (1997): On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts of SLA Research. *The Modern Language Journal 81*, iii, 285-300.
Ford, C./Fox, B./Thompson, S. A. (Hrsg.) (1996): Practices in the Construction of Turns: The »TCU« revisited. In: *Pragmatics 6* (3), 427-454.
Ford, C./Thompson, S. A. (1996): Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. In: Ochs, E./Schegloff, E./Thompson, S. A. (Hrsg.): *Interaction and grammar*. 134-184.
Fox, B. (2001): An Exploration of Prosody and Turn Projection in English Conversation. In: Selting, M./Couper-Kuhlen, E. (Hrsg.): *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam. 287-315.
Funk, H./Kuhn, C./Nielsen, L./Eggeling, R. (2019): *Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A1*. Berlin.
Funk, H./Kuhn, C. (2013): studio [21]. *Das Deutschbuch. Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.
Gallo, P./Moraldo, S./Reeg, U. (Hrsg.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Münster
Gardner, R./Wagner, J. (Hrsg.) (2005): *Second Language Conversations*. London.
Garfinkel, H./Sacks, H. (1969): On formal structures of practical action. In: J.C. McKinney, J. C./Tiryakian, E. A. (Hrsg.): *Theoretical Sociology*. New York, 338–366.
Gnutzmann, C./Küster, L./Schramm, K. (Hrsg.) (2019): Videobasierte Lehre in der Fremdsprachendidaktik. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen 48*, 1. Tübingen: Narr Francke Attempto, 3–13.
Goffman, E. (1956): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York.
Goffman, E. (1961): *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis
Goffman, E. (1966): *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York
Goffman, E. (1967): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York.
Goffman, E. (1969): *Strategic Interaction*. Philadelphia
Goffman, E. (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. London.
Goffman, E. (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia
Golato, A. (2002): German compliment responses. *Journal of Pragmatics 34*, 547–571.
Golato, A. (2003): Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied Linguistics 24*, 90–121.
Golato, A. (2005): *Compliments and Compliment Responses: Grammatical Structure and Sequential Organization*. Amsterdam: John Benjamins.
Gubina, A. (2022): *Grammatik des Handelns in der sozialen Interaktion. Eine interaktionslinguistische, multimodale Untersuchung der Handlungskonstitution und -zuschreibung mit Modalverbformaten im gesprochenen Deutsch*. Göttingen. http://verlag-gespraechsforschung.de/2022/pdf/grammatik.pdf
Gubina, A./Betz, E. (2025): Responding to new information with negative discourse particles nein/nee/nö in German talk-in-interaction. *Journal of Pragmatics 250*, 174-195. doi.org/10.1016/j.pragma.2025.10.008
Gubina, A./Betz, E./Deppermann, A. (2024): Doing more than Confirming: Expanded responses to requests for confirmation in German talk-in-interaction. In: *Contrastive Pragmatics 6* (1-2), 307-346. https://brill.com/view/journals/jocp/5/1-2/article-p307_9.xml
Gumperz, J. (1981): *Discourse Strategies*. Cambridge
Gumperz, J. (1982): *Language and Social Identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
Gumperz, J./Levinson, S. (1991): Rethinking Linguistic Relativity. In: *Current Anthropology, 32*, 5, 613–623.

Günthner, S. (1993): ›...weil - man kann es ja wissenschaftlich untersuchen‹ - Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen. In: *Linguistische Berichte 143*, 37-59.
Günthner, S. (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ›kommunikativer Gattungen‹ als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: *Deutsche Sprache 3*, 193-218.
Günthner, S./Bücker, J. (Hrsg.) (2009): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin, New York.
Günthner, S./Schopf, J./Weidner, B. (Hrsg.) (2021): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis: Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF Unterricht*. Tübingen.
Hakulinen, A./Selting, M. (Hrsg.) (2005): *Syntax and Lexis in Converssation. Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction*. Amsterdam, Philadelphia.
Hall, J. K./Hellermann, J./Pekarek Doehler, S. (Hrsg.) (2011): *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol, New York.
Hall, J. K./Looney, S. (Hrsg). (2019): *The Embodied Work of Teaching*. Clevedon.
Hellermann, J. (2008): *Social Actions for Classroom Language Learning*. Multilingual Matters, Clevedon.
Helmer, H. (2011): *Die Herstellung von Kohärenz in der Interaktion durch Turnanschlüsse mit* dann. Göttingen
Heritage, J./Raymond, C. W. (2016): Are explicit apologies proportional to the offenses they address? *Discourse Processes, 53*(1-2), 5-25.
Huth, T. (2007): Pragmatics revisited: Teaching with natural language data. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 40* (1), 1–33.
Huth, T. (2010): Intercultural competence in conversation: Teaching German requests. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 43* (2), 154–164.
Huth, T./Betz, E. (2023): Schlaglichter: Interaktionskompetenz in DaFZ. In: *InfoDaF 2023, 50* (4), 315-332.
Huth, T./Betz, E. /Taleghani-Nikazm, C. (2019): Rethinking Language Teacher Training: Steps for making talk-in-interaction research accessible to practitioners. In: *Classroom Discourse 10* (1), 99-122. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19463014.2019.1570529
Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. B./Holmes, J. (Hrsg.) (1972): *Sociolingustics. Selected Readings*. Harmondsworth, 269-293.
Hymes, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia.
Imo, W./Lanwer, P. (2019): *Interaktionale Linguistik*. Stuttgart.
Imo, W./Moraldo, S. M. (Hrsg.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen.
Imo, W./Weidner, B. (2018): Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Schmidt, T./Kupietz, M. (Hrsg.): *Korpora in der Linguistik*. Berlin. 231-251.
Krashen, S. D. (1985): *The input hypothesis*. London: Longman.
Krashen, S. D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. London.
Kunitz, S./Markee, N./Sert, O. (Hrsg.) (2021): *Classroom-Based Conversation-Analytic Research. Theoretical and applied perspectives on pedagogy*. New York.
Local, J. (2004): Getting back to prior talk: and-uh(m) as back-connecting device in British and American English. In: Couper-Kuhlen, E./Ford, C. E. (Hrsg.): *Sound Patterns in Interaction. Cross-linguistic studies from conversation*. Amsterdam.
Luckmann, T. (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Kultur und Gesellschaft (Sonderheft 27)*, 191–211.
Maynard, D. W. (1980): Placement of topic changes in conversation. In: *Semiotica 30*(3/4), 263-290.
Maynard, D. W. (2003): *Bad News, Good News: Conversational order in everyday talk and clinical settings. Chicago.* Maynard, D./Zimmerman, D. (1984): Topical talk, ritual and the social organization of relationships. In: *Social Psychology Quarterly 47*(4), 301-316.
Markee, N. (2000): *Conversational Analysis*. New York.
Markee, N./Kasper, G. (2004): Classroom Talks: An introduction. *The Modern Language Journal 88*, 491-500.
Mead, G. H. 1967 [1934]: *Mind, Self, and Society*, hrsg. v. C. W. Morris. Chicago.
Moraldo, S. M./Missaglia, F. (Hrsg.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg

Ogden, R. (2004): Non-Modal Voice Quality and Turn-Taking in Finnish. In: Couper-Kuhlen, E./Ford, C. E. (Hrsg.): *Sound Patterns in Interaction. Cross-linguistic studies from conversation*. Amsterdam. 29-62.

Pallotti, G./Wagner, J. (Hrsg.) (2011): *L2 Learning as Social Practice. Conversation-analytic perspectives*. Honolulu.

Pekarek Doehler, S. (2014): How Grammar-for-Interaction Emerges over Time: Evidence from second language talk. In: *New Perspectives in Interactional Linguistic Research*, 334-360. https://benjamins.com/catalog/slsi.36.12pek

Pekarek Doehler, S. (2021a): How grammar grows out of social interaction: From multi-unit to single unit question. *Open Linguistics 7*, 837-864. doi.org/10.1515/opli-2020-0150

Pekarek Doehler, S. (2021b): L2 Interactional Competence and L2 Education. In: Kunitz, S./Markee, N./Sert, O. (Hrsg.): *Classroom-Based Conversation Analytic Rsearch: Theoretical and applied perspectives on pedagogy*, 417–424

Pekarek Doehler, S./Balaman, U. (2021): The Routinization of Grammar as a Social Action Format: A longitudinal study of video-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction, 54*, 183–202. doi.org/10.1080/08351813.2021.1899710

Pekarek Doehler, S./Berger, E. (2018): L2 Interactional Competence as Increasedability for Context-Sensitive Conduct: A longitudinal study of story-openings. In: *Applied Linguistics, 39*, 555–578. doi.org/10.1093/applin/amw021

Doehler, S. P./Eskildsen, S. W. (2022): Emergent L2 Grammars in and for Social Interaction: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal 106* (S1), 3-22. doi.org/10.1111/modl.12759

Pekarek Doehler, S./Wagner, J./González-Martínez, E. (2018): *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. Basingstoke

Pfeiffer, M. (2015): *Selbstreparaturen im Deutschen. Syntaktische und interaktionale Analysen*. Berlin.

Robinson, J. D. (2004): The Sequential Organization of »Explicit« Apologies in Naturally Occurring English. In: *Research on Language and Social Interaction, 37*(3), 291-330.

Roever, C. (2025): Assessment and L2 pragmatics. In: *Applied Pragmatics 6* (2), 117-130.doi10.1075/ap.00022.roe

Sacher, Julia (2018): Unterrichtskommunikation und -interaktion als Professionalisierungsthemen der Lehrer*innenausbildung. In: Caruso, C./Hofmann, J./Rohde, A./Schick, K. (Hrsg.): *Sprache im Unterricht: Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier. 103–118.

Sacks, H. (1995): *Lectures on Conversation*. (hrsg. v. Jefferson, G. und Schegloff. E. (1995). Malden, Oxford.

Sacks, H./Schegloff, E./Jefferson, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking in Conversation. In: *Language. 50* (4), 1974, 696–735.

Sacks, H. (1984): On Doing »Being Ordinary«. In: Atkinson, J./Heritage, J. (Hrsg.): *Structures of social action. Studies in conversational analysis*. Cambridge. 413–440.

Salaberry, R./Kunitz, S. (Hrsg.) (2019): *Teaching and Testing L2 Interactional Competence: Bridging theory and practice*. London: Routledge.

Schegloff, E. A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: *American Anthropologist, 70*(6), 1075-1095.

Schegloff, E. A. (2007): *Sequence Organization in Interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge:

Schegloff, E. A./Sacks, H. (1973): Opening up Closings. *Semiotica, 7*, 289-327.

Schirm, S./Uskokovic, B./Taleghani-Nikazm, C. (2023): The competence in little words. Response patterns in German L2 interaction. In: *Applied Pragmatics 5* (2), 142-168. doi.org/10.1075/ap.00010.sch

Schopf, J./Weidner, B. (2021): Die Vielfalt des Deutschen vermitteln. Lernmaterialien und Ressourcen für einen plurizentrizitätssensiblen DaF-Unterricht. In: Günthner, S./Schopf, J./Weidner, B. (Hrsg.): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg. S. 397–422.

Seedhouse, P. (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell, Malden.

Selting, M. (1994): Emphatic speech style – with special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation. *Journal of Pragmatics, 22*, 375-408.

Selting (1996): On the Interplay in the Construction of Turn-Constructional Units and Turns in Conversation. In: *Pragmatics 6* (3), 371-388.

Selting, M. (2000): The Construction of Units in Conversational Talk. In: *Language in Society 29*, 477-517.
Selting, M. (2001): Fragments of Units as Deviant Cases of Unit-Production in Conversational Talk. In: Selting, M./ Couper-Kuhlen, E. (Hrsg.): *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam. 229-258.
Selting, M. (2005): Syntax and prosody as methods for the construction and identification of turn-constructional units in conversation. In: Hakulinen, A. / Selting, M. (Hrsg.): *Syntax and Lexis in Conversation*. Amsterdam. 17-44.
Selting, M./Couper-Kuhlen, E. (Hrsg.) (2001): *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam.
Selting, M./Barth-Weingarten, D. (Hrsg.) (2024): *New Perspectives in Interactional Linguistic Research*. Amsterdam. https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027246912
Sert, O. (2015): *Social interaction and Classroom Discourse*. Edinburgh.
Siebold, K./Obornik, L. (2023): Videobasierte Fallarbeit zur Anbahnung unterrichtlicher Interaktionskompetenz in der Ausbildung von DaFZ-Lehrkräften. In: *InfoDaF 50* (4), 396–417.
Spiegel, C. (2011): *Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen*. Göttingen.
Spranz-Fogasy, T. (2005): *›widersprechen‹. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zu Form und Funktion eines Aktivitätstyps in Schlichtungsgesprächen*. Göttingen.
Tanaka, H. (2004): Prosody for marking transition-relevance places in Japanese conversation: The case of turns unmarked by utterance-final objects. In: Couper-Kuhlen, E./Ford, C. E. (Hrsg.): *Sound Patterns in Interaction. Cross-linguistic studies from conversation*. Amsterdam. 63-96.
Walker, G. (2004): On some interactional and phonetic properties of increments to turns in talk-in-interaction. In: Couper-Kuhlen, E./Ford, C. E. (Hrsg.): *Sound Patterns in Interaction. Cross-linguistic studies from conversation*. Amsterdam.147-169.
Walsh, S. (2006): *Investigating Classroom Discourse*. Routledge, New York
Wagner, J. (1996): Foreign language acquisition through interaction - A critical review of research on conversational adjustments. In: *Journal of Pragmatics 26*, 215-235.
Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication (Oxford Applied Linguistics)* (1st ed.). Oxford University Press.
Wong, J./Waring, H. Z. (2010, 2. neuberarb. Aufl. 2021): *Conversational Analysis and Second Language Pedagogy. A Guide for ESL/EFL Teachers*. New York.

Welches Deutsch vermitteln wir? »Deutsch im Gebrauch« als Orientierung für Lehrende und Studierende

Christian Fandrych & Maria Thurmair

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag zeigt anhand einiger ausgewählter Beispiele, wie eine am authentischen Sprachgebrauch orientierte Darstellung des Deutschen neue Perspektiven auf bekannte und neue sprachliche Phänomene und Entwicklungstendenzen eröffnen kann. Die Beispiele orientieren sich am Einführungswerk Deutsch im Gebrauch *(Fandrych / Thurmair 2025), welches sich zum Ziel gesetzt hat, Lehrenden und Studierenden des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache einen Überblick über wichtige Phänomene des aktuellen deutschen Sprachgebrauchs in einer kommunikativ immer vielfältiger werdenden Welt zu geben. Im hier vorliegenden Beitrag wird auf folgende Themen eingegangen: Die Entstehung neuer Partikeln, der sogenannte* am*-Progressiv, verschiedene Arten der Redewiedergabe sowie unterschiedliche Konstruktionen von Gruppenidentität.*

1. Einleitung

Wer sich mit Deutsch als Fremdsprache beschäftigt, sei es im Studium oder beim Unterrichten, wird feststellen, dass Deutsch in den unterschiedlichsten kommunikativen Umgebungen auftritt und sich dabei immer wieder verändert, um sich den kommunikativen und interaktiven Gegebenheiten der jeweiligen Situation anzupassen. Der gegenwärtige Sprachgebrauch ist vielfältig und variantenreich. Für den Aufbau einer interaktiven Kompetenz muss dieser Vielfalt in Text, Gespräch und in medialen Kontexten angemessen Rechnung getragen werden. Dabei ist es zunächst nötig, einen Überblick über die Vielfalt des gegenwärtigen Sprachgebrauchs zu entwerfen. Dies ist das Ziel unseres Werks *Deutsch im Gebrauch: mündlich – schriftlich – medial*, das dieses Jahr erschienen ist. Es gibt einen Überblick über Phänomene des gegenwärtigen Sprachgebrauchs, die häufiger und in auch für Lernende relevanten Kommunikationsdomänen auftreten. So soll Studierenden und Lehrenden eine strukturierte und gut verständliche Orientierung in diesem häufig als unübersichtlich wahrgenommenen Feld zur Verfügung gestellt werden. Wir nehmen dabei verschiedene sprachliche bzw. kommunikative Ebenen in den Blick und wollen so den Zusammenhang zwischen sprachlichen Mitteln, kommunikativen Funktionen und verschiede-

nen kommunikativen Gattungen immer wieder herstellen – von lexikalischen Mitteln über Äußerungen und Sätze bis hin zu verschiedenen Textsorten, Gesprächsarten und digital-medialen Kommunikationsereignissen. Es finden sich vielfältige Beispiele aus den unterschiedlichsten kommunikativen Domänen (private, öffentliche, institutionelle, fachliche und interaktiv-digitale Kontexte), zu einem wichtigen Anteil auch aus größeren Korpora des Deutschen.

Da es uns ein wichtiges Anliegen ist, auch Aspekte der Vermittlung einzubeziehen, stellen wir bei allen besprochenen sprachlichen Phänomenen didaktische Reflexionen vor. Wir diskutieren die Relevanz der einzelnen Aspekte im Hinblick auf die sprachliche Handlungsfähigkeit und Interaktionskompetenz von Lernenden, wir beleuchten die Frage, ob Phänomene rezeptiv verstanden oder auch produktiv verwendet werden sollten und wann dies im Spracherwerbsprozess günstigerweise erfolgt. Auch konkrete didaktische Handlungsempfehlungen werden gegeben (vgl. dazu auch die Übersicht über die didaktischen Reflexionen in Fandrych/Thurmair 2025: 10).

Das Buch greift somit zentrale grammatische Themen auf, wie sie in aktuellen Grammatiken des Deutschen dargestellt werden (vgl. etwa Fandrych/Thurmair 2021, Duden-Grammatik 2022), behandelt diese allerdings aus einer sprachgebrauchsorientierten Perspektive: Wie werden verschiedene sprachliche Mittel in Texten, mündlichen Kommunikationsereignissen und medial(-digital) vermittelter Kommunikation verwendet? Gerade in einer kommunikativ vielfältiger werdenden Welt, in der auch informelle Formen der Sprachverwendung immer sichtbarer werden und auch im Sprachunterricht genutzt werden, ist eine solche sprachgebrauchsorientierte Herangehensweise zentral: Wie hängen sprachliche und stilistische Optionen mit bestimmten Textsorten, Gesprächsarten und medialen Kommunikationsformen zusammen? Welche sprachlichen Mittel und Optionen sind also in bestimmten Kontexten häufig, kommunikativ relevant und angemessen – und daher rezeptiv oder gar produktiv vermittlungsrelevant?

Im Folgenden wollen wir anhand einiger Phänomenbereiche das Vorgehen und die Relevanz einer solchen Darstellung verdeutlichen. Dies kann an dieser Stelle selbstverständlich nur exemplarisch erfolgen. Wir greifen verschiedene sprachliche Themen auf, die aus dem aktuellen Sprachgebrauch resultieren und relevante sprachliche Ressourcen für eine gelungene Interaktion darstellen und deshalb aus durchaus unterschiedlichen Gründen für die Sprachvermittlung interessant sind. Dabei beginnen wir mit kleineren sprachlichen Einheiten und gehen dann zu größeren, interaktiv komplexeren Formen über.

Die mit der Sigle »FOLK« gekennzeichneten Belege entstammen dem größten deutschen Gesprächskorpus, dem Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch, das am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache in Mannheim angesiedelt ist und das laufend erweitert wird. Es ist für Wissenschaftler/-innen und Studierende

gegen Registrierung frei zugänglich (siehe Link im Anhang). Die Chat-Daten entstammen dem Korpus »Mobile Communication Database 2« (MoCoDa2), das an der Universität Duisburg-Essen angesiedelt ist und ebenfalls gegen Registrierung frei zugänglich ist (siehe ebenfalls Link im Anhang). Die Beispiele werden so wiedergegeben, wie sie in der Datenbank vorliegen, sowohl, was die Orthografie betrifft als auch, was die (nicht einheitliche) Namensnennung betrifft. Nicht weiter gekennzeichnete Beispiele entstammen der eigenen Belegsammlung.

2. Grammatikalisierung und Entstehen neuer Partikeln

Die informelle gesprochene und geschriebene Sprache birgt ein großes Veränderungspotential und trägt viel zur Entwicklung neuer Strukturen bzw. neuer Wortschatzeinheiten bei. Zu den besonders typischen Beispielen dafür gehören neue Partikeln, die sich auf Grund verschiedener Grammatikalisierungsprozesse, insbesondere Kürzungs- und Verfestigungstendenzen, entwickeln. So kann im informellen Kontext die Entstehung einer modalen Partikel *glaub* (aus *ich glaub*) beobachtet werden, wie in den Chat-Beispielen der Person D in (1).

(1) D. Ich würde glaub nicht wegfahren
D. Ich schlafe glaub bald. Bin total fertig von dem Tag :(
D. Gehe glaub bald schlafen. Bin total game over.
(MoCoDa2, Chat Code #gcPuE)

Eine weitere Formulierung auf dem Weg zur Partikel ist *lass*. Dieser Ausdruck dient unter anderem als (informelle) Adhortativform zum Ausdruck von Handlungswünschen, -plänen oder Aufforderungen (vgl. Fandrych/Thurmair 2025: 372-374). In der Datenbank der Chatnachrichten lassen sich dabei verschiedene Formulierungen finden: reflexive Verwendung mit oder ohne *mal* (2), nicht-reflexive Verwendung (sehr häufig mit *mal* wie in (3), das bisweilen als obligatorisch bezeichnet wird). Es finden sich aber auch schon Verwendungen ohne *mal* wie in den Belegen (4) und (5). Gemeinsam ist diesen partikelhaften Formulierungen, dass sie unabhängig von der Anzahl der Adressaten in der Form *lass* verwendet werden (s. (5)). Inwieweit sie auch in Kontexten des Siezens adäquat sind, ist unklar. Wir finden mit *lass uns* + Infinitiv – *lass mal* + Infinitiv – *lass* + Infinitiv also einen Ausdruck auf dem Weg zu einer Partikel. Vorbild könnte das englische *let´s* sein. Für Lernende handelt es sich auch hier um eine häufige, leicht handzuhabende und praktische Form, mit der sie durchaus bekannt gemacht werden sollten. (Zu weiteren Partikeln mit unterschiedlichen Funktionen siehe Fandrych/Thurmair 2025: 267-287.)

(2) Muriel: Versteh ich nich … lass uns morgen mal zusammen gucken (MoCoDa2, Chat Code #y91fl)

(3) Johanna: Lass mal aufm Weihnachtsmarkt Glühwein trinken gehen (MoCoDa2, Chat Code #kdnba)
(4) K.: Ja lass einfach gegen 18 Uhr in diesem Essens Raum treffen oder? (MoCoDa2, Chat Code #C3aNM)
(5) [Kontext: mehrere Personen suchen ein Haus für Silvester]
Anna: Komisch[1] aber wenn Lena dann morgen Bescheid sagt, lass direkt buchen
Elisa: Dann lass einfach das 2. Nehmen dann hat jeder ein Zimmer oder
Verena: Lass direkt bei dem Haus Anfragen bevor es wieder zu spät ist oder? (MoCoDa2, Chat Code #j1ykC)

3. *am*-Progressiv

Eine zunehmend häufiger in verschiedenen Kontexten verwendete verbale Form ist der sogenannte *am*-Progressiv. Dabei handelt es sich um eine Verbform aus *am* + Infinitiv + *sein* (z.B. *ich bin am Lernen*). Sie wird eingesetzt, um den Verlauf bzw. die zeitliche Erstreckung einer Handlung, eines Vorgangs oder eines Ereignisses anzuzeigen. Die Form stammt ursprünglich aus dem westmitteldeutschen Sprachgebiet (deshalb wird sie auch manchmal »rheinische Verlaufsform« genannt), ist aber mittlerweile im gesamten deutschen Sprachgebiet verbreitet, wenn auch unterschiedlich variantenreich. Grundsätzlich gilt diese Form als informell und ist deshalb nicht uneingeschränkt verwendbar. Sie tritt in mündlicher Rede auf, wie etwa im Beleg (6), besonders frequent aber auch im informellen Schreiben (wie in den Belegen 7, 8).

(6) nja in letzter zeit sitz ich ja die ganze zeit immer (0.35) eigentlich nu äh sitz ich die ganze zeit nur in meim zimmer und bin am lernen oder am hausarbeit schreiben oder so was (FOLK_E_00353_SE_01_T_01)
(7) Mara Beul: Bist du in der Skype Gruppe drin?
Sara Pulte: muss ich gleich gucken, bin grad noch eben am dinieren (MoCoDa2, Chat Code #CfEow)
(8) Maria Becker: Können wir vll 20 vor sagen? Wir sind noch am frühstücken. (MoCoDa2, Chat Code #9rj3Z)

Die Belege (7) und (8) aus WhatsApp-Kommunikation machen nicht nur die Funktion deutlich, dass die Schreibenden ihre aktuelle Tätigkeit fokussieren, was angesichts des fehlenden gemeinsamen Interaktionsraums besonders relevant ist, sondern zeigen auch eine oft hinzukommende diskursive Funktion, nämlich Nicht-Verfügbarkeit zu signalisieren oder vergangene Versäumnisse zu plausibilisieren (vgl. dazu auch Fandrych/Thurmair 2025: 253-255, 369-372).

1 Smiley mit der Bedeutung »nachdenkliches Gesicht«

Für Lernende ist diese Progressivstruktur also durchaus hilfreich und ein Baustein für eine Interaktionskompetenz. In Lehrmaterialien kommt diese Struktur so gut wie nicht vor.

4. Redewiedergabe

Bei der Redewiedergabe handelt es sich um eine sprachliche Handlung, die sowohl in der formellen schriftlichen als auch in der informellen schriftlichen und der mündlichen Interaktion eine wichtige Rolle spielt. Sehr häufig werden ja Äußerungen Anderer in der Interaktion aufgegriffen und zum Thema gemacht. Die dafür üblicherweise verwendeten sprachlichen Mittel zur Ausgestaltung sind allerdings recht unterschiedlich – und damit auch die Möglichkeiten des Anzeigens fremder Rede. Bei der Redewiedergabe geht es also darum, dass in einer Interaktion die Rede (hier im weiten Sinne verstanden als Äußerungen oder auch Gedanken) einer dritten Person wiedergegeben wird. Die aktuell Sprechenden/Schreibenden verwenden Kennzeichen der Redewiedergabe, um deutlich zu machen, dass sie keine Verantwortung für das Wiedergegebene übernehmen. Hinzu kommt, dass deiktische Verschiebungen stattfinden (z.B. *ich* → *er*, *morgen* → *am nächsten Tag*), weil ja zwei Äußerungssituationen mit unterschiedlichen deiktischen Zentren involviert sind. In der formell geschriebenen Sprache gibt es zum einen die direkte Redewiedergabe mit Hilfe von Anführungszeichen, wie dies z.B. in der Literatur oft üblich ist. Die indirekte Rede hingegen kann – neben den angesprochenen deiktischen Verschiebungen – grundsätzlich folgende Kennzeichen aufweisen: redeeinleitende Ausdrücke (*sie sagte, er erzählte*), Unterordnung (meist eingeleitet mit *dass*) und den Konjunktiv. Nicht alle drei Signale müssen vorhanden sein, eines aber ist erforderlich, um die Redewiedergabe als solche kenntlich zu machen. In der Sprachvermittlung wird dabei für formelle Texte besonderer Wert auf die Verwendung des Konjunktivs gelegt, auch deshalb, weil dies einer der Haupteinsatzbereiche des Konjunktivs ist (vgl. dazu Fandrych/Thurmair 2021: 50-53). Hier gilt die sogenannte Ersatzregel (bzw. Grundregel): In der indirekten Rede wird Konjunktiv I verwendet; wenn dieser nicht eindeutig ist, wird er durch den Konjunktiv II ersetzt, wenn dieser nicht eindeutig ist, wird die *würde*-Form verwendet. Das Textbeispiel (9) aus der Pressesprache zeigt die genaue Anwendung dieser Regel. Damit erklärt sich auch, warum hier Formen des Konjunktiv I (*gebe*) mit denen des Konjunktiv II (*bäten, hätten*) und der *würde*-Form (*würden versuchen*) gemischt auftreten. Eine Funktionsdifferenzierung ist nicht systematisch angelegt. Der Ersatzregel folgen im aktuellen Sprachgebrauch Qualitätsmedien, bestimmte Schriftsteller/-innen oder wissenschaftliche Texte.

(9) Die Ministerin teilte am Abend mit, sie <u>gebe</u> in den nächsten Tagen eine Pressekonferenz; sie und ihre Mitarbeiterinnen <u>bäten</u> um etwas Geduld, sie <u>hätten</u> alles im Griff und <u>würden</u> fieberhaft <u>versuchen</u>, die Probleme zu beheben.

In der informellen Sprache verändert sich der Gebrauch der sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der Redewiedergabe deutlich (vgl. auch Fandrych/Thurmair 2025: 251-253). Für die mündliche Sprache kann auf andere zusätzliche Mittel zurückgegriffen werden, etwa veränderte Prosodie (Stimme, Intonation, ...) oder Code-Switching: die wiedergegebene Rede wird oft richtiggehend inszeniert. Außerdem kommen zu den genannten redeeinleitenden Ausdrücken auch sehr häufig als Quotativ die Formen *ich so* / *(d)er so* / *die/sie so* hinzu, und schließlich wird der Konjunktiv kaum mehr verwendet. Eine Untersuchung der Datenbank Gesprochenes Deutsch zeigt, dass generell Konjunktiv I praktisch nicht mehr und Konjunktiv II nur bei den ganz häufigen Verben (*sein, haben* und einigen Modalverben, v.a. *können*), auftritt. Das bedeutet auch, dass in der indirekten Redewiedergabe der Konjunktiv als Signal eine Randerscheinung ist. Dies macht folgendes authentisches Beispiel deutlich:

(10) [Kontext: Gespräch in einer pädagogischen Einrichtung: die Rede der Mutter von Paula wird wiedergegeben]
... sie [= Mutter] sieht das einfach überhaupt nicht dass das klappt - die paula will ja immer auch nich also paula hat sich zum beispiel auch bei so ner geburtstagsfeier bei nem mädchen – wo sie so ne pyjamaparty gemacht haben abends wollt sie halt nicht übernachten un so und ähm sie sagt halt sie gibt sich den stress irgendwie nich sie hat keine ruhige minute und sie hat das gefühl das is für die paula ne totale quälerei weil sie sagt sie wär noch wie_n baby so daheim also mit ihrem schnuffeltuch und auch so völlig auf die mama halt auch irgendwie so fixiert und – will sie da deswegen auch also halt nich mitgeben weil_sie – sie sagt mit uns würde sie sie mitgeben da könnt sie sich äh äh weil sie das gefühl hat wir sehen die paula anders und wir können irgendwie mit ihr umgehn und [...] ((lacht)) und sie könnte uns äh halt vertrauen dass wenn wir sagen wir sagen ihr bescheid wenn was is dass wir das auch machen würden und in die schule hat sie des vertrauen halt nich
(FOLK_E_00026_SE_01_T_03, Transkription modifiziert, Name geändert)

Die Analyse des authentischen Belegs (10) zeigt, dass in der Redewiedergabe verschiedene Verbformen verwendet werden: vor allem der Indikativ, auch in uneingeleiteten Nebensätzen (*gibt, hat*), einige wenige übliche Konjunktivformen (*wär, könnt*) und eine *würde*-Form. Spätestens beim letzten Satz allerdings *und in die Schule hat se des Vertrauen halt nich* bleibt es ambig, ob hier die Rede der Mutter wiedergegeben wird oder der aktuelle Sprecher etwas feststellt. Eine wichtige Differenzierungsfunktion des Konjunktivs geht somit verloren.

Im informellen Schreiben sind wiederum andere Mittel zu verzeichnen: auch hier kommt Konjunktiv kaum vor, eine typische Redeeinleitung ist ebenfalls das Quotativ *ich so* / *(d)er so* (siehe Beleg 11 und 12).

(11) Katharina: Jemand hat den russischen Kommentator wohl gefragt ob die das zeigen und er so warum sollten wir nicht (MoCoDa2, Chat Code #WoYcK)
(12) Tobias: Ich so ja ich kann das nicht mal auf deutsch der so ach keine Sorge erste Arbeit verkacken ist nicht schlimm (MoCoDa2, Chat Code #IQH3p)

Außerdem kann hier gegebenenfalls wieder auf Anführungszeichen zur Markierung zurückgegriffen werden, wie in (13):

(13) Finn: Also ich hab andere Kowis gefragt die neben mir sitzen und die so »das war das was der Kurilla damals nicht erklären konnte«… (MoCoDa2, Chat Code #xU16A)

In der Sprachdidaktik ist also im Zusammenhang mit der Redewiedergabe eine differenzierte Betrachtung und didaktische Aufbereitung, insbesondere was die Konjunktivformen betrifft, empfehlenswert. Dabei ist auch den unterschiedlichen Lernzielen Rechnung zu tragen: wer im wissenschaftlichen oder im journalistischen Bereich tätig sein will, hat hier umfassendere Anforderungen.

5. Konstruktion von Gruppenidentität

In interaktiven Prozessen geht es häufig darum, sich selbst als Individuum zu sozialen Gruppen in Beziehung zu setzen, kommunikativ (Eigen-)Gruppenidentität herzustellen, häufig in Abgrenzung zu anderen sozialen Gruppen. Dies kann in unterschiedlicher Weise erfolgen: Kommunikativ durch Fremdpositionierungen der Gruppen, gegen die man sich abgrenzen möchte, durch Thematisierung von Normorientierungen für die eigene Gruppe (in Abgrenzung zu solchen anderer Gruppen) oder auch lexikalisch durch Anredeformen oder Code-Switching. Wir zeigen dies anhand ausgewählter Beispiele und fokussieren jeweils die sprachlichen Mittel, die in der Interaktion für die Etablierung von Gruppenidentität genutzt werden.

5.1 Erzählung

Im folgenden Abschnitt unterhalten sich vier Freundinnen auf einer Urlaubsreise über Erlebnisse in ihrem Wohnumfeld zu Hause. Dabei entsteht eine Sequenz von Erzählungen, in denen die Sprecherinnen Erlebnisse thematisieren, die sie als bedrohlich oder als sozial negativ beurteilen. Diese Erzählungen dienen u.a. dazu, über die kommunikativ konstruierte Fremdpositionierung (die negative und pauschalisierende Charakterisierung der »anderen Gruppe«) eine per Implikation davon abgehobene (positive) Eigenpositionierung und damit eine eigene Gruppenidentität herzustellen. Dies wird etwa am in Abbildung 1 wiedergegebenen Gesprächsausschnitt deutlich.

LP eröffnet in Zeile 029 eine Erzählsequenz. Beim interaktiven Erzählen müssen sich Sprecher/-innen meist zunächst eine Lizenz für ein ausgedehnteres Rederecht

(14) Erzählsequenz, Alltagsgespräch

```
028 AM  kleinbürgertum [halt wo wohn] t halt irgendwo          wo_s günstig is un dann (.) halt
029 LP                 [hmhm ]                                                          dieses mädchen
030                                                (0.37)                                (1.17)

031 LP  wurde ja da auch geschlagen                          auf dem ((FEST B)) ] letz [tes jahr  oh nein  (.) nee dieses
032                                   (0.78)        (0.57)
033 AM                                          welches          hmhm ]
034 LS                                                                          [hmhm

035 LP  jahr im frühjahr          also oh] ne grund einfach so        von diesen jugendlichen und        philipp war joggen
036                     (0.25)                                (0.3)                              (0.4)
037 LS                            hmhm ]

038     (0.91)
039 LP          und [ähm              ja als er da war und hatte gemeint ja der is an  zwei drei größeren gruppen von äh
040 AM              [in ((STADT U))

041 LP  so halbstarken (.) jugendlichen vorbeigerannt          gelaufen ähm (.) ja (.) gejoggt          und er hat sich auch
042                                                (0.26)                                (0.51)

043 LP  gedacht ja wenn die lust hätten dann          also auch so schlimm weißt du mit diesen (.) baggy hosen  [und dann
044                                          (0.72)
045 LS                                                                                                          [hmhm ]

046 LS                      [diese hip hoppe] [r ]          [ja
047 LP  diese ] halt dieser [assi style ]       [halt ] [ja ]                  is echt schlimm
048 AM                                          [echt ] [sch] [limm                                schlimm          hätt des
049                                                           (0.34)                    (0.78)          (0.59)

050 AM  eigentlich auch nie (.) nie ge (.) geglaubt früher  aber mein (.) ähm
```

Abb. 1: Gespräch von vier Freundinnen auf einer Urlaubsreise, FOLK_E_00053

sichern (vgl. Hoffmann 1997: 469). LP erreicht dies, indem sie deiktische Ausdrücke nutzt (*dieses mädchen wurde ja da auch geschlagen*), mit denen nicht an Vorerwähntes angeknüpft wird, wodurch der Verweis für die Hörerinnen nicht nachvollziehbar ist; auch die Modalpartikel *ja* suggeriert, dass hier auf gemeinsames Wissen rekurriert wird, welches aber nicht existiert. Die Äußerung evoziert eine Nachfrage (*welches*?, Z. 033), die von LP (und den anderen Beteiligten) als entsprechende Lizenz zum Erzählen aufgefasst wird. In der Folge signalisieren verschiedene Hörer-Diskurspartikeln sowie AMs Nachfrage nach dem Ort eines weiteren Geschehens (Z. 040), dass die Erzähllizenz weiterhin besteht. LP reiht in ihrer Erzählung zwei Episoden aneinander, in denen jeweils bestimmte Gruppen von Jugendlichen als gewalttätig (erste Episode, Z. 029, 031, 035) oder gewaltbereit bzw. bedrohlich geschildert werden (Z. 039ff.). In der ersten Episode wird mit *diesen Jugendlichen* nahegelegt, dass die Hörerinnen die (Art von) Jugendlichengruppe problemlos identifizieren können. In der zweiten Episode wird näher ausgeführt, welche Eigenschaften »diesen Jugendlichen« typischerweise zugesprochen werden: Sie sind *halbstark* (und werden aus Sicht eines Bekannten als potenziell gewaltbereit geschildert – in einer für das Mündliche typischen Redewiedergabe im Indikativ, s.o.), tragen *baggy hosen* und sind durch *diese[n] assi style* gekennzeichnet (Z. 041, 043, 047). So wird eine Fremdpositionierung konstru-

iert, die Gewaltbereitschaft, Lebensalter und damit verbundene Körperlichkeit, Kleidung und Lebensstil in einem stereotypisierenden Bild miteinander verbindet. Bestätigende und weiterführende Ko-Konstruktionen der Hörerinnen – also Ergänzungen der von der Sprecherin begonnenen syntaktischen Konstruktion durch die Hörerinnen – verdeutlichen nachdrücklich, dass diese Fremdpositionierung von den Hörerinnen geteilt wird (LS: *diese hip hopper*, Z. 046; AM: *echt schlimm … schlimm … hätt des eigentlich auch nie … geglaubt*, Z. 048; vgl. ausführlicher Fandrych/Thurmair 2025: 201-203, zu Ko-Konstruktionen allgemeiner Dausendschön-Gay et al. 2015). Auffällig sind daneben verschiedene sprachliche Mittel, die das Gesagte als evident markieren, wie Modalpartikeln (*halt dieser assi-style halt ja*, Z. 047) oder Intensivpartikeln in Verbindung mit (sehr) negativ bewertenden Adjektiven (*also auch so schlimm*, Z. 043; *echt schlimm*, Z. 047). Daneben dient die häufige Verwendung von *auch* sowie von deiktischem *dies-* dazu, das Beschriebene als typisch und durch verschiedene Indizien bestätigtes Bild (*auch*) darzustellen, das den Hörerinnen bekannt ist (*dies*). Die mehrfach explizit bestätigte Fremdpositionierung dient gleichzeitig der Konstruktion der eigenen Gruppenidentität – man hebt sich als Freundeskreis von *diesen Jugendlichen* positiv ab. Dabei haben bestimmte Wertungen (insbesondere die Zuschreibung eines *assi-styles*) einen sozial stark abwertenden und pauschalisierenden Unterton.

5.2 WG-Casting

WG-Castings (WG = Wohngemeinschaft) sind eine Art von Auswahl- und Vorstellungsgespräch, das dazu dient, geeignete Nachmieter/-innen für freiwerdende Zimmer in Wohngemeinschaften zu finden (vgl. Bies 2020, Fandrych/Thurmair 2025: 309-318). Häufig unterscheidet man »Zweck-WGs« von »echten« WGs: In Zweck-WGs besteht kein Anspruch auf ein engeres soziales Zusammenleben der Mitbewohner/-innen. In »echten« WGs hingegen besteht der mehr oder weniger stark ausgeprägte Wunsch, eine engere (WG-) Gruppenidentität aufzubauen, die auf gemeinsamen Interessen, gemeinschaftlichen Aktivitäten und geteilten Grundwerten bzw. geteilter (sub-)kultureller Zugehörigkeit basiert. Ein WG-Casting nun ist ein Gespräch zwischen den aktuellen WG-Mitgliedern und einem Bewerber / einer Bewerberin, das unter anderem dazu dient, die persönliche »Passfähigkeit« zwischen Bewerber/-in und den WG-Bewohnerinnen und Bewohnern kommunikativ zu ermitteln. Neben praktischen Fragen (Ausstattung und Nutzung der Wohnung, alltägliche Routinen etc.) geht es also wesentlich auch darum, dass die Gesprächsbeteiligten ihre Vorstellungen und Interessen miteinander abgleichen und interaktiv den Grad der Übereinstimmung in Lebensstil und soziokultureller Passung ermitteln und Gemeinsamkeiten feststellen. Hierbei kommt es nicht nur darauf an, *was* gesagt wird, sondern auch *wie* es gesagt wird – kommunikative Stile sind selbst Indikatoren für Lebensstile und soziokulturelle Zugehörigkeit. Dies kann für Bewerber/-innen eine ziemliche Herausforderung darstellen, insbesondere dann, wenn sie mit der Wohn- und Lebens-

form »Wohngemeinschaft« noch nicht so vertraut sind. Wichtig ist es für Bewerber/-innen, im Gespräch selbst auf implizite oder explizite Normen und Vorstellungen der Bewohner/-innen zu achten und hier auch subtilere Zeichen einordnen zu können. Dazu gehört es auch, negative Bewertungen bezüglich ihrer Implikationen für das eigene Gruppenverständnis zu verstehen.

Im folgenden Beispiel werden von den Bewohnern SL und ML Handlungsspielräume im WG-Leben thematisiert. Die Sequenz ist Teil einer längeren Gesprächsphase; unmittelbar vor dem hier gezeigten Beleg (15) hatte die Bewerberin gefragt, ob es regelmäßige gemeinsame Aktivitäten der WG-Bewohner/-innen gebe. Dies wurde u.a. damit beantwortet, dass man nicht gezwungen sei, an irgendetwas teilzunehmen (*also du kannsch dein ding machen* […] *wenn du die tür zuhast dann ist die tür zu*, FOLK_E_00253_SE_01_T_02, siehe Fandrych/Thurmair 2025: 316). In der folgenden Sequenz werden nun die Möglichkeiten von gemeinsamen Aktivitäten thematisiert; dies wird wiederum mithilfe einer hypothetisch dargestellten Handlung verdeutlicht (siehe Abb. 2).

(15) Normen und Handlungsspielräume in der WG

```
368 FN  [j]   a      (.) o    (.) hmhm
369 SL  [nn ]  ähm      ja          (.) und wenn du irgendwie  (.) klar wenn du von (.) irgendjemand was willst dann

370     (0.35)                          (0.25)
371 SL        kannst du auch immer klo also      ei [gentlich ] schon immer klopfen un s [o ]          u [nt ]
372 FN                                           [hmhm ]                                   hmhm
373 ML                                                                                [kl] aro        [ganz

374 ML  norma] les we ge le [ben hal] t al [so nich ] gezwungen und      [keine ] zweck we ge          [j]   a
375 SL                      [ja ]                                                                [ja ]
376 FN                                [okay ]                  [ja ]                          [o]  k [ay ]
377                                                   (0.49)                  (0.55)                  (0.22)

378 FN  hmhm                 alles klar
379          (0.48)                 (0.6)
380 ML                genau
381 SL                                   is dann oft bei uns eben so dass sich so spontan was weiß ich °h  (.) wenn
```

Abb. 2: WG-Casting, FN: Bewerberin, alle anderen Mitbewohner/-innen, FOLK_E_00253_SE_01_T_02

Anhand der hypothetischen, der aktuellen Bewerberin zugeschriebenen Handlung (*wenn du irgendwie (.) klar wenn du von (.) irgendjemand was willst …*) wird eine Handlungsnorm vermittelt, die im Zusammenleben der WG allgemein gilt: Man kann *eigentlich schon immer klopfen*, es kann sich dann *spontan* etwas ergeben. Das bedeutet umgekehrt selbstverständlich, dass auch neue Mitbewohner/-innen in ähnlicher Weise prinzipiell offen für spontane Anfragen nach gemeinschaftlichen Aktivitäten sein sollten. Interessant ist hier, dass die Thematisierung der Handlungsnorm mit einer

Abgrenzung von anderen WG-Arten verbunden wird; ML verallgemeinert die von SL geäußerte hypothetische Handlungsschilderung mit *normales we ge leben halt also nich gezwungen und keine zweck we ge* (Z. 374). Damit werden die eigenen Konventionen als »normal«, die anderen als abweichend bewertet. Auch in diesem Kontext wird also die Konstruktion der Gruppenidentität (auch) mithilfe von Fremdpositionierungen (Abgrenzungen) von anderen Gruppen und WG-Formen gestützt. Insgesamt fällt bei der Sichtung der WG-Casting-Interaktionen in FOLK auf, dass »Normalität« ein wichtiges Orientierungsprinzip bei der Selbstdarstellung, aber auch bei der Darstellung der WG-Konventionen ist (vgl. auch Bies 2020: 93-95), wobei das, was als »normal« gilt, jeweils interaktiv verdeutlicht wird.

5.3 Gruppenchat

Zuletzt wollen wir kurz anhand eines Beispiels aufzeigen, wie in Gruppenchats Zugehörigkeit und damit Gruppenidentität interaktiv hergestellt bzw. bestätigt wird. Eine wichtige Möglichkeit dazu bieten sprachspielerische Mittel. Hierfür können etwa die Begrüßungsformeln wie in (16) genutzt werden (siehe Abb. 3).

(16) Spielerische Nutzung von Begrüßungsformeln

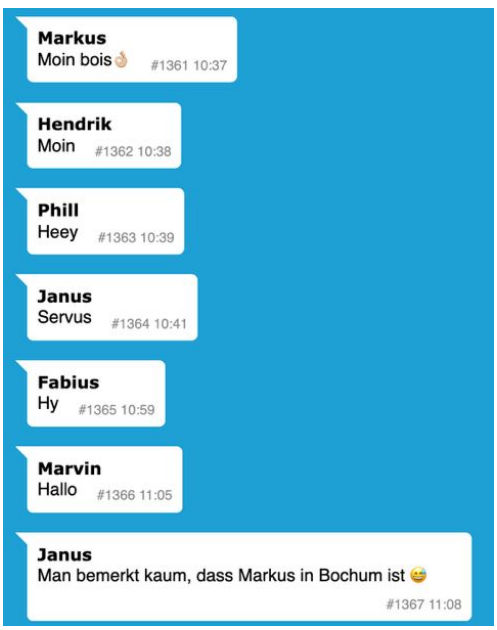

Abb. 3: Männerchat (16 Teilnehmer), MoCoDa2, Chat Code: #Qy1Pp

In diesem großen Gruppenchat stilisieren sich die Beteiligten als humorvoll, indem jeder Teilnehmer eine andere, teils dialektal bzw. regional gefärbte informelle Grußformel nutzt. So wird aus dem Begrüßungsritual eine Art kommunikatives Spiel,

das der gemeinschaftlichen Konstruktion der Gruppenidentität dient. Schon die eröffnende Grußformel stellt eine komplexere Art des spielerischen Code-Switchings dar: die eingedeutschte (und nicht etablierte) Schreibweise *bois* (von *boys*) rekurriert dabei auf die spezifischen Möglichkeiten der computerbasierten Interaktion, indem die orthografische Ebene für sprachspielerische Variation genutzt wird. Die regionalsprachliche Färbung einer Grußformel – *moin* – wird in der Folge dann selbst thematisiert: diese klingt für Janus untypisch für Bochum, wo sich Markus, der sie u.a. verwendet, offenbar gerade aufhält (der Atlas zur deutschen Alltagssprache bestätigt diese Einschätzung bezüglich Bochum, vgl. https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-2/f01/). So dient die sprachspielerische Variation der Grußformeln der (Selbst-) Bestätigung als Gruppe, die Beteiligung am Sprachspiel dient der Hervorhebung der eigenen Identifikation mit der Gruppe.

Grußformeln zeigen nach unserer Beobachtung (anhand des Korpus MoCoDa2) häufig emotionale Nähe und Informalität. Begrüßungsformeln (*Hey, Hallo/Hallöchen, Hi, Guten Morgen, Moin* …) und Abschiedsformeln (*Gute Nacht, LG, liebe Grüße, Bis dann, Bis bald*) dienen so als wichtige Marker der sozialen Beziehung zwischen den Beteiligten (siehe Fandrych/Thurmair 2025: 358 f.). In Gruppenchats treten auch häufiger Strukturen des Typs Vokativ + Personenbezeichnung/Name auf, so etwa *Hey Daniel; Hi Mädels* oder das schon erwähnte *Moin bois*. Mit dem Vokativ soll die Aufmerksamkeit der angesprochenen Person geweckt werden. Begrüßungs- und Abschiedsformeln werden zudem häufig mit Emojis kombiniert, die an dieser herausgehobenen Position der Etablierung oder Aufrechterhaltung einer positiven Stimmung oder der emotionalen Kommentierung des Geschilderten dienen.

Weitere sprachliche Mittel, die der Etablierung von Gruppenzugehörigkeit dienen, sind die schon erwähnten *code switches* (auch Wechsel zu regionalsprachlichen oder dialektalen Formen) und die Nutzung verschiedener informeller sprachlicher Mittel, die teils ähnlich auch in der Mündlichkeit auftreten (Verb-Erst-Konstruktionen, infinite Satzkonstruktionen, Adjektiv+*dass*-Konstruktionen etc., vgl. Fandrych/Thurmair 2025: 364-382).

Die hier kurz diskutierten Beispiele zur Etablierung und Bestätigung von Gruppenzugehörigkeit sollten einen Einblick in das Spektrum interaktiver Verfahren und (teils recht informeller) sprachlicher Mittel geben, die hierfür genutzt werden. Eine Sensibilisierung für solche Verfahren und das entsprechende Ausdrucksinventar kann Lernende des Deutschen als Fremdsprache nicht nur sprachlich auf solche Situationen vorbereiten, sondern auch helfen, die in solchen Interaktionen indirekt oder direkt versprachlichten Normerwartungen, Fremd- und Eigenpositionierungen und Bewertungen zu verdeutlichen. Eine solche Sensibilisierung und der Aufbau entsprechender alltagssprachlicher interaktiver Kompetenzen ist in einer kommunikativ zunehmend diversifizierten Welt von großer Relevanz, wird aber in vielen Lehr- und Lernmaterialien noch nicht ausreichend vermittelt.

6. Ausblick

Die hier präsentierten Phänomene sollten schlaglichtartig zeigen, dass der Blick auf den Sprachgebrauch in verschiedenen Kommunikationsdomänen, medialen Realisierungsformen und mündlichen wie schriftlichen Gattungen neue Perspektiven auf viele grammatisch-lexikalische Phänomene des Deutschen eröffnet. Differenziertere Darstellungen der verschiedenen Beschreibungsebenen des Sprachgebrauchs finden sich in *Deutsch im Gebrauch* (Fandrych/Thurmair 2025) – von der Mikroebene (grammatisch-lexikalische und morphologische Aspekte) über die Mesoebene (Konstruktionen, Aufbau von Äußerungen und Äußerungssequenzen) bis hin zu größeren kommunikativen Einheiten (Textsorten, Gesprächsarten, digital-medialen Gattungen und Kommunikationsformen). So soll der Bezug der verschiedenen Ebenen zueinander immer wieder hergestellt werden und die Funktionen einzelner sprachlicher Mittel immer auch im größeren kommunikativen Zusammenhang erläutert und illustriert werden – denn letztlich ist das Ziel von Fremdsprachenunterricht ja immer die kommunikative Handlungsfähigkeit.

Literatur

Bies, Andrea (2020): WG-Castings im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache 57*/2, S. 88–101.

Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (Hrsg.) (2015): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld.

Duden Grammatik (2022): *Die Grammatik*. Band 4. 10. Aufl. Berlin, Duden-Verlag.

Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2021, 2. Auflage): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2025): *Deutsch im Gebrauch. Mündlich, schriftlich, medial. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hoffmann, Ludger (1997): Zur Grammatik von Text und Diskurs. In: Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (Hg.): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: De Gruyter, 93-592.

Korpora

FOLK = Forschungs- und Lehrkorpus für Gesprochenes Deutsch/Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), http://dgd.ids-mannheim.de (10.11.2025)

MoCoDa2: Universität Duisburg-Essen/Universität Hamburg/Universität Münster (2016–2025): Mobile Communication Database 2, https://db.mocoda2.de/c/home (10.11. 2025)

Plattform Gesprochenes Deutsch: Authentische Interaktion und didaktische Anschlussfähigkeit für den DaF-Unterricht

Juliane Schopf

Zusammenfassung

Gesprochene Sprache ist eigenständig organisiert: Sie ist interaktiv, sequenziell und prosodisch strukturiert und zeigt – als plurizentrische Gesamtheit – Variation auf allen sprachlichen Ebenen. Für Lernende im Ausland, die Deutsch ohne kontinuierlichen Alltagskontakt erwerben, ist der Zugang zu authentischen Gesprächsdaten daher didaktisch zentral. Die Plattform Gesprochenes Deutsch *stellt solche Daten bereit, verknüpft sie mit GAT2-Transkripten, Such-/Filtermöglichkeiten sowie didaktischen Bausteinen und ermöglicht damit Unterrichtsgestaltung, die gesprochene Sprache nicht nur illustriert, sondern systematisch zum Gegenstand macht. Die Zielperspektive ergibt sich aus dem Desiderat der Lernenden: Sie wollen eine Sprachform erwerben, die es erlaubt, »Leute zu verstehen, wenn sie ganz normal sprechen« (Durrell 2006: 113). Gesprächsdaten schaffen die Chance, »Sprache in all ihrer Reichhaltigkeit« – Lexik, Syntax und sequenzielle Struktur – zu thematisieren (Imo 2013: 31). Der vorliegende Beitrag begründet diese Relevanz inhaltlich, beschreibt Daten, Formate und Funktionen der Plattform, entfaltet methodische sowie interaktionale Grundlagen (GAT2, Paarsequenzen, Präferenzorganisation, Reparaturen) und entwickelt workflow-nahe Unterrichtsarchitekturen für die Auslandsgermanistik. Ein kontrastiver Vergleich zwischen einem herkömmlichen Lehrwerksdialog und einem authentischen Verkaufsdialog zeigt schließlich, wie Hörrealismus, Varietätenbewusstsein und Interaktionskompetenz bereits auf A-Niveaus gefördert werden können.*

1. Einleitung: Verstehen als interaktive Praxis und Aufgabe der Auslandsgermanistik

Gesprochene Sprache ist »weder chaotisch noch regellos«, sie folgt jedoch »über weite Strecken anderen Regeln« als Schriftsprache (Fiehler 2012: 19f.). In der Unterrichtspraxis außerhalb des deutschsprachigen Raums entsteht eine Vermittlungslücke, wenn Hörtexte weitgehend in studiotypischer Vorleseaussprache bereitgestellt werden, während DaZ-Lernende in realen Begegnungen mit dem Deutschen mit spontaner, verschliffener und variantenreicher gesprochener Sprache konfrontiert sind. Authentische Daten schließen diese Lücke, indem sie prosodische Markierungen (z.B.

Dehnungen, Pausen, Akzente), turn-organisatorische Merkmale (z.B. Sprecherwechsel, Überlappungen) sowie sequenziell geordnete Paarhandlungen sichtbar und hörbar machen. In Lernzielkatalogen und Curricula wird die Relevanz mündlicher Kompetenzen und Reflexion über gesprochene wie geschriebene Sprache explizit gefordert (vgl. u.a. Europarat 2013); die *Plattform Gesprochenes Deutsch* liefert hierfür die empirische Grundlage und die didaktische Aufbereitung.

Ein zweiter Ausgangspunkt ist die Plurizentrik: Eine ausschließliche Reduzierung auf (Nord-)Deutschland entspricht nicht der sprachlichen und kulturellen Realität – vielmehr sollte ein plurizentrizitätssensibler Sprachunterricht handlungs- und lernerorientiert, interkulturell, binnenkontrastiv und länderübergreifend sein (vgl. de Cillia 2006). Für DaF-Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums impliziert dies, Variation nicht als Störung, sondern als reguläres Merkmal des Deutschen zu vermitteln. Viele Lehrwerke sind zwar konzeptionell an Plurizentrik ausgerichtet, setzen sie jedoch inkonsequent in sequenzieller und prosodischer Hinsicht um (vgl. Schopf/Weidner 2021) – genau hier setzt die Nutzung authentischer Gesprächsdaten ebenfalls an.

2. Die *Plattform Gesprochenes Deutsch*: Daten, Formate und Funktionen

Die *Plattform Gesprochenes Deutsch* ist eine universitäre Infrastruktur, die authentische Alltagsinteraktionen aus privaten und institutionellen Kontexten (z. B. Verkauf, Beratung, Verwaltung, medizinische Kommunikation, Familiengespräche) bereitstellt. Sie wurde im Rahmen des vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW geförderten Infrastrukturprojektes *Plattform Gesprochenes Deutsch – authentische Alltagsinteraktionen für die Forschung und Praxis im Bereich DaF und DaZ* unter der Leitung von Susanne Günthner und Beate Weidner aufgebaut. Nutzer*innen können sich über https://dafdaz.sprache-interaktion.de registrieren und die Materialien kostenlos nutzen. Zu jedem Datensatz liegen Audio-/Videodateien sowie Transkripte nach dem Gesprächsanalytischen Transskriptionssysten GAT2 (Selting et al. 2009) vor. Gespräche können vollständig oder in didaktisch sinnvollen Ausschnitten heruntergeladen werden; die Plattform hält EXMARaLDA-Dateien[1] sowie PDF/RTF/TXT-Transkripte und MP3/WAV/MP4-Dateien zum Download zur Verfügung. Die Datenbank ist nach sprachlichen Phänomenen, Metadaten, Schlagwörtern und Regionen durchsuchbar; Lehr-/Lerneinheiten zu u. a. Paarsequenzen, Gesprächseinstieg/-beendigung, *weil/obwohl* mit Verbzweitstellung, *am*-Progressiv und Sprecherwechsel sowie E-Learning-Angebote und eine Einführung

1 EXMARaLDA ist eine Software, mit deren Hilfe Transkriptionen von als Audio-oder Videodatei verfügbaren Gesprächen und Interaktionen in sogenannter Partiturform erstellt, bearbeitet und – teils automatisiert - analysiert werden können. Dabei werden die Transkriptionen so mit den Audio- bzw. Videodaten synchronisiert, dass ein optimales Arbeiten mit den Daten am Computer ermöglicht wird. Die deutschsprachige Version ist kostenlos herunterzuladen unter der URL https://exmaralda.org/de/.

in die Arbeit mit Transkripten schaffen unmittelbare Anschlussfähigkeit für die Lehre.

Die Plattform wurde sukzessive ausgebaut und enthält aktuell 129 Transkripte mit 160.418 Token und 29:45 h Audio- und Videomaterial; Transkriptionen folgen GAT2 als Basis- oder Minimaltranskript (Selting et al. 2009). Die Auswahl wurde auf ihren didaktischen Wert hin getroffen, lange Gespräche wurden geschnitten, um Nutzbarkeit zu gewährleisten. Diese kuratorische Arbeit – einschließlich standardisierter Wortlisten, Lerneinheiten und E-Learning – adressiert explizit die Brücke zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik: Es sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, gesprochene Sprache zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

3. Nutzungsprofile für DaF im Ausland: Hörrealismus, Variation, Professionalisierung

(1) Hörrealismus: Webbasierte Lerneinheiten binden authentische Hörbeispiele direkt ein, sodass die Besonderheiten der gesprochenen Sprache unmittelbar durch Beispiele veranschaulicht werden und Lernende hören, wie in realiter in typischen Settings gesprochen wird – ein klarer Gegenpol zu lehrwerkszugehörigen Studioaufnahmen in Vorleseaussprache (vgl. Lanwer/Schopf 2021). Dazu gehört auch, dass die zu hörenden Personen keine ausgebildeten Profi-Sprecher*innen sind, sodass statt Bühnenaussprache ein Deutsch aufgenommen wurde, das dem tatsächlichen Sprachgebrauch in Alltagssituationen entspricht.

(2) Varietätenbewusstsein: Unter anderem visualisiert ein Online-Arbeitsblatt zur Variablen BRÖTCHEN auf einer interaktiven Karte des deutschsprachigen Raums Varianten samt ortsüblichen Audiobeispielen und situativer Einbettung; vor dem Hintergrund, dass regionale Variation in Lehrwerken – jenseits von spezifisch landeskundlichen Kapiteln – kaum Beachtung erfährt (vgl. Hägi 2006), entsteht so ein realistischeres Bild des Deutschen.

(3) Professionalisierung: praxisorientierte Workshops, Einführungen in GAT2 und Lerneinheiten mit klaren Lernzielen und Lösungen zu allen Aufgaben reduzieren den Vorbereitungsaufwand und unterstützen Lehrkräfte bei der Integration authentischer Daten in ihren Unterricht.

In dieser Trias gewinnt der eingangs skizzierte normative Impuls empirische Basis: Lernende wollen »Leute verstehen, wenn sie ganz normal sprechen« (Durrell 2006: 113), und authentische Gesprächsdaten erlauben es, Lexik, Syntax und sequenzielle Struktur integral zu behandeln (Imo 2013: 31). Eine solche Verschränkung von Hörrealismus, Interaktionswissen und Variation ist außerhalb des deutschsprachigen Raumes insbesondere dort bedeutsam, wo die kommunikative Praxis außerhalb des Kursraums nur punktuell erfahrbar ist. Ganz besonders betrifft dies auch Länder

und Regionen, deren Zugang zu deutschsprachigen sozialen Medien, Podcasts und Plattformen wie YouTube eingeschränkt ist.

4. Methodische Schnittstellen zwischen Forschung und Didaktik

Die GAT2-Notation (Selting et al. 2009) stellt eine methodische Schnittstelle zwischen Interaktionsforschung und Didaktik dar. Sie modelliert u. a. Pausen ((.) und gemessene Pausen), Dehnungen (:/::/:::), Überlappungen [ ], Latching (=)[2], Rezeptionssignale (hm, ja, nee) sowie intonationsphrasenfinale Tonhöhenverläufe wie stark steigend (?), leicht steigend (,), gleichbleibend (-), leicht fallend (;), stark fallend (.). Zusätzlich werden Auffälligkeiten der Akzentuierung (Fokus-/Nebenakzente/extrastarke Akzente: akZENT/akzEnt/ak!ZENT!) sowie Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen («f» für forte = laut, «pp» für pianissimo = sehr leise, «all» für allegro = schnell, «len» = langsam u. a.) markiert. Gerade diese Sichtbarmachung prosodischer und turn-organisatorischer Ressourcen ermöglicht es, Hörverstehen und die Thematisierung gesprochensprachlicher Phänomene im Unterricht systematisch miteinander zu verschränken und die Daten zugleich für gesprächslinguistische/interaktionale Forschung nutzbar zu machen.

Didaktisch fungiert die sequenzielle Organisation als Leitkategorie: Paarsequenzen (vgl. u.a. Schegloff/Sacks 1973) strukturieren Alltagsinteraktion (z. B. Gruß/Gegengruß; Angebot/Annahme/Ablehnung; Dank/Gegendank) und steuern Erwartbarkeiten (konditionelle Relevanz). Präferenzorganisation[3], Sprecherwechsel und Reparaturen bilden – zusammen mit syntaktischen Konstruktionen des Gesprochenen (u. a. *weil/obwohl* mit V2, *am*-Progressiv) – das Set an Strukturen, an denen Lernende beobachten, beschreiben und handeln lernen.

5. Lehrwerksdialog versus authentischer Dialog: eine kontrastive Analyse

Das Minimalpaar »Wir möchten zahlen« (A1; *DaF kompakt neu*) versus »Breze an einem bayerischen Flughafen« (#1076; *Plattform Gesprochenes Deutsch*) macht den Unterschied zwischen konstruiertem und authentischem Material didaktisch sichtbar. Für das Lehrwerksbeispiel wird hier ein Auszug aus einer Bezahlinteraktion in einem österreichischen Restaurant, der im Transkriptheft in normaler Orthographie abgedruckt ist, als GAT2-Transkript (Selting et al. 2009) wiedergegeben:

2 Bezeichnet in der Gesprächsforschung den auffällig engen, schnellen Anschluss einer Intonationsphrase an die vorhergehende.
3 Beschreibt die Tatsache, dass bei Äußerungspaaren mit alternativen zweiten Gliedern wie Vorschlag – Annahme/Ablehnung oder Bitte – Annahme/Ablehnung regelmäßig eine der beiden Alternativen präferiert ist. Dies wird deutlich daran, dass die dispräferierten Alternativen i. d. R. spezifische Merkmale wie Verzögerungssignale, Pausen u. a. aufweisen.

Beispiel 1: *Wir möchten zahlen* (Braun et al. 2016)

```
01  Jan:        <<f> wir möchten gern beZAHlen.>
02  Kellner:    zuSAMmen? (-)
03              oder geTRENNT;
04  Jan:        zuSAMmen bitte.
05  Stefanie:   nein (.) geTRENNT.
06  Jan:        <<f> !NEIN! (.) HEU:te beZAHle ICH.>
07  Stefanie:   vielen DANK.
08  Kellner:    z:wei wiener SCHNITzel,(.)
09              ein ZANderfilet, (.)
10              eine COla:, (.)
11              einen W:EISSwein-
12              und ein m:ineRALwasser; (1.0)
13              das M:ACHT, (---)
14              fünfundfündzig euro: und vierzig CENT.
15  Jan:        (---) SECHzig euro. (.)
16  Kellner:    vielen DANK; (--)
17              un:d (.) vierzig euro zuRÜCK; (-)
18              danke für ihren beSUCH,
19              un:d auf WIEdersehen;
```

Da der Dialog für das Sprachniveau A1 konzipiert ist, ist nicht damit zu rechnen, dass er komplexe Merkmale gesprochener Sprache aufweist, die fortgeschrittene grammatische Kenntnisse voraussetzen – etwa normabweichende Satzstrukturen oder den Gebrauch von Modalpartikeln. Gleichwohl könnten auf diesem Niveau durchaus Elemente wie Häsitationssignale, lautliche Verschleifungen oder eine weniger formalisierte Artikulation auftreten, die dem Gespräch einen natürlicheren Klang verleihen würden.

Die in den Zeilen 08–14 zu beobachtenden Lautdehnungen und Pausen lassen sich als Signale des Nachdenkens des Kellners interpretieren, der an dieser Stelle offenbar die Bestellung rekapituliert und die Rechnungssumme berechnet. Zwar ist das Anzeigen von Überlegungsprozessen durch Dehnungen ein übliches Merkmal spontaner Interaktion, die auffällige Häufung dieser Erscheinung wirkt jedoch etwas künstlich.

Positiv hervorzuheben ist die für die Situation typische Nachfrage des Kellners, ob gemeinsam oder getrennt bezahlt werden soll, sowie die anschließende Aushandlung unter den Gästen. Diese Sequenz ist jedoch nicht ganz plausibel ausgestaltet, da Stefanie das Gespräch abrupt mit einem »vielen Dank« (Z. 07) beendet und Jans Angebot annimmt, ohne dass eine erwartbare Präsequenz – etwa in der Form von *Jan, das ist doch nicht nötig*. oder *Dann übernehme ich beim nächsten Mal.* – vorausgeht. Auffällig ist darüber hinaus, dass Jan sich beim Erhalt des Rückgeldes nicht bedankt und auch keine verbale Reaktion der Gäste erfolgt, als der Kellner sich verabschie-

det. Solche sequenziellen Unstimmigkeiten hätten mit geringem Mehraufwand und ohne zusätzliche lexikalische Anforderungen vermieden werden können.

Aus variationstheoretischer Perspektive fällt auf, dass im Dialog keinerlei lexikalische oder prosodische Merkmale des Österreichischen realisiert sind. Phonetisch ist einzig eine leicht dunklere Färbung des Vokals [a] im Wort *Zanderfilet* (Z. 9) zu beobachten, die auf eine intendierte lautliche Variante des österreichischen Deutsch hindeuten könnte. Insgesamt entspricht die Aussprache jedoch einer vorgelesenen bundesdeutschen Standardvarietät. Angesichts des thematischen Kontexts – einer Essensbestellung in einem österreichischen Restaurant – wäre hier die Möglichkeit gegeben gewesen, Lernende (zumindest rezeptiv) mit österreichischem Sprachgebrauch vertraut zu machen. Auch aus diesem Grund erscheint der Einsatz authentischer Gesprächsdaten besonders sinnvoll: Die kommunikative Komplexität solcher Sequenzen übersteigt die eines Lehrbuchdialogs in der Regel nicht, und durch die Einbettung österreichischer Lexik (z. B. über die Speisekarte) wären keine Verständnisschwierigkeiten zu erwarten. Gleichzeitig ließe sich die Lernmotivation, echte österreichische Sprache zu verstehen, deutlich steigern. Ein authentischer Bestellausschnitt würde somit in weit höherem Maße zur Sensibilisierung für die sequenzielle wie auch variationsbezogene Dimension der Kommunikationssituation beitragen.

Die exemplarische Analyse zu *Wir möchten zahlen* zeigt, dass selbst in D-A-CH-orientierten Lehrwerken prosodische und sequenzielle Natürlichkeit unterbelichtet bleiben. Authentizität ließe sich bereits mit einfachen Mitteln erhöhen, etwa durch Häsitationssignale, Verschleifungen, Reduktionen und realistische Pausenstrukturen. Für landeskundliche Settings (z. B. »Wiener Kaffeehaus«) besteht zudem die Notwendigkeit plastischer Varietätenarbeit (Lexik, Maßeinheiten, Benennungen wie *Obers*, *Erdäpfel*) – inklusive genauer Darstellung auf Materialebene (z.B. auf Speisekarten oder Preisschildern).

Die *Plattform Gesprochenes Deutsch* reagiert auf diese Diagnose, indem sie regionenübergreifende, passgenau kuratierte Datensätze bereitstellt und zugleich didaktische Pfade ausweist. Damit verschiebt sich Lehrwerkmaterial – statt zu dominieren – in die Rolle eines Strukturgebers, der durch authentische Daten mit Hörrealismus, Varietätenbezug und Interaktionswissen ergänzt wird. Folgendes Beispiel 2 zeigt einen authentischen Verkaufsdialog.

Beispiel 2: *Breze an einem bayerischen Flughafen* (*Plattform Gesprochenes Deutsch*, #1076)

```
001      HALlo;
002 KW   grüß GOTT;
003      eine BREze hätt ich [gern;]
004 VW   [hm_MH,]
005      was zum TRINken dazu,
006 KW   nein DANke.
007      (15.54)
008 VW   eins ACHTzig bitte;
009      (12.37)
010      ((kasse 2.25))
011      DANkeschön;
012 KW   DANke;
013 VW   schönen FLUG;
014 KW   [DAN     ]ke;
015 VW   [tschüss;]
```

Die Gesprächsorganisation des gesamten Dialogs folgt einer klaren Struktur von Paarsequenzen, etwa in Form von Gruß und Gegengruß (Z. 001–002), Bestellung und deren Ratifikation (Z. 003–004), Angebot und Ablehnung (Z. 005–006) sowie Wunsch und Dank (Z. 013–014). Diese Abfolge typischer Adjazenzpaare[4] verdeutlicht die zentralen kommunikativen Handlungen der Situation und trägt zur Ausbildung von Gattungswissen bei. Zugleich werden den Lernenden authentische sprachliche Realisierungsformen präsentiert – sowohl auf lexikalischer als auch auf syntaktischer Ebene –, die zur Erweiterung der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenz beitragen können.

Darüber hinaus eröffnet das Beispiel Möglichkeiten, regionale Variation im Unterricht zu thematisieren. Das Audio kann etwa in A1-Lerneinheiten zu Themen wie Einkaufen oder Lebensmittel als Hörverstehensübung eingesetzt werden, um Lernende implizit mit einer regionalen Varietät des Deutschen vertraut zu machen. Ebenso bietet sich ein expliziter Einsatz in einer Unterrichtssequenz mit Schwerpunkt auf Variation an. In diesem Kontext lassen sich beispielsweise regionale Unterschiede in der Begrüßung (Z. 002), bei der Bezeichnung des Laugengebäcks (Z. 003) oder in der grammatischen Realisierung von Formen wie der klitisierten Variante »etwas zum TRINken« (Z. 005) im Gegensatz zur norddeutschen Form *etwas zu trinken* aufzeigen.

Auch phonetische Varianten können hier thematisiert werden – etwa die Realisierung des Allophons [r] (vgl. Z. 002, 003, 005) oder des auslautenden Plosivs [k] in ACHTzig (Z. 008). Der besondere Mehrwert authentischer Audioaufnahmen liegt

4 Auch Nachbarschaftspaare. Der Begriff steht für die oben bereits erwähnten Paare von Äußerungen, die im einfachsten Fall direkt aufeinander folgen und deren erstes Glied ihr jeweiliges zweites Glied erwartbar machen: Frage-Antwort, Gruß-Gegengruß usw.

zudem darin, dass sie ein Einhören in die charakteristische, gattungsspezifische und gegebenenfalls auch regionalspezifische Intonation ermöglichen. Hierzu zählen typische Muster der Akzentuierung, Tonhöhenführung und Pausengliederung, die für ein vertieftes Verständnis gesprochensprachlicher Interaktion zentral sind.

Für die Unterrichtspraxis in der Auslandsgermanistik folgt daraus, dass das Lernpotenzial nicht in »mehr Vokabeln«, sondern in »strukturierter Authentizität« liegt: natürliche Prosodie, konditionelle Relevanzen, genuine Pausierung und Variation erzeugen einen realistischen Höreindruck bei überschaubarem lexikalischem Angebot. Der Befund korrespondiert mit der programmatischen Forderung, anhand authentischer Gesprächsdaten Kontextualisierung, Handlungsoptionen, Erfahrungsaufbau und Sprachreflexion zu ermöglichen (vgl. Elspaß 2007). Gleichzeitig wird evident, dass sich authentische Gespräche als Unterrichtsmaterial nicht nur für fortgeschrittene Lerngruppen eignen, sondern ab dem Level A1 für ein realistischeres Bild des Lerngegenstandes sorgen.

6. Vom Korpus zur Aufgabe: ein Workflow-nahes Unterrichtsdesign für die Auslandsgermanistik

Der folgende Workflow operationalisiert die Nutzung der *Plattform Gesprochenes Deutsch* für Planung und Durchführung von Unterricht in der Auslandsgermanistik. Er ist so konzipiert, dass er in regulären Sitzungen (45–90 Minuten) ebenso funktioniert wie in *Flipped-Classroom*-Arrangements und sich für die Niveaus A1 bis B1 modular anpassen lässt. Leitend ist die Idee, dass Lernende gesprochene Interaktion nicht als Zufallsprodukt, sondern als strukturiertes Handeln wahrnehmen und erproben – mit Fokus auf Sequenzialität, Prosodie und Variation.

Ausgangspunkt ist eine zielfokussierte Recherche auf der Plattform. Lehrkräfte formulieren zunächst ein präzises Lernziel auf der Ebene der interaktionalen Struktur (etwa Begrüßung–Gegengruß; Angebot–Annahme/Ablehnung; Gesprächseinstieg/-beendigung; einfache Reparaturen; syntaktische Muster des Gesprochenen wie *weil* mit Verbzweitstellung). Anschließend werden geeignete Suchbegriffe in die phänomenbasierte Suche der Plattform eingegeben und mit Metadatenfiltern verknüpft: Gattung (z. B. Verkauf, Beratung), Region und Gesprächslänge. Bewährt hat sich die Auswahl kurzer, lexikalisch zugänglicher Ausschnitte von 30 bis 90 Sekunden, welche die Zielstruktur mindestens zweimal enthalten und dadurch Mustererkennung ermöglichen. Für die Aufbereitung empfiehlt sich der Export von Audio (MP3/WAV) und Transkript (PDF/TXT bzw. EXMARaLDA); auf A-Niveaus sind Minimaltranskripte, auf A2/B1 Basistranskripte sinnvoll.[5] Zentral ist eine reduzierte Transkript-

5 Die Transkriptionskonventionen des Systems GAT2 unterscheiden unterschiedlich elaborierte, mit steigendem Detaillierungsgrad stufenweise aufeinander aufbauende Transkriptionsvarianten: Minimaltranskript, Basistranskript und Feintranskript (vgl. Selting u. a. 2009).

Legende, die nur die im jeweiligen Ausschnitt tatsächlich relevanten Zeichen umfasst (Pausen, Dehnungen, Überlappungen, Latching, Akzentmarkierung), um kognitive Überlastung zu vermeiden (vgl. Chandler/Sweller 1991).

Der Unterrichtseinstieg dient der Erwartungsbildung. Nach einer knappen Kontextualisierung der Gattung (z. B. Bestellvorgang am Imbiss, Kasseninteraktion am Schalter) wird die Hörstrategie explizit gemacht: Nicht isolierte Wörter stehen im Fokus, sondern die Abfolge konditionell verknüpfter Paarpositionen. Eine sehr kurze Demonstration (etwa *Guten Tag – Guten Tag*) verankert das Prinzip der Paarsequenz; sodann wird die Transkript-Legende in minimaler Form vorgestellt. Entscheidend ist, die Lernenden auf Struktur hören zu lassen, bevor einzelne Wörter herausgegriffen werden – ein Schritt, der die in der Literatur beklagte Wort-Fixierung in Richtung Handlungswahrnehmung verschiebt (vgl. Fiehler 2012).

Die didaktische Bearbeitung folgt einem vierstufigen Aufgabenzyklus. In der Noticing-Phase markieren Lernende in Transkript oder Lückentranskript die relevanten Paarsequenzen (Begrüßung/Gegengruß; Wunsch/Ratifikation; Angebot/Annahme bzw. Ablehnung; Dank/Gegendank sowie ggf. Preisnennung) und achten zusätzlich auf Häsitationssignale, Dehnungen und Pausen. Ein zweites, fokussiertes Nachhören gilt jeweils nur einer Paarbeziehung (z. B. Angebot–Reaktion), um Selektivität zu trainieren. In der Fokussierung werden prosodische Konturen (steigende/fallende Tonhöhen, Fokusakzente auf Zahlen, Preisen oder Produkten), Timing (Pausenlängen, Latching) und Variation (z. B. *Grüß Gott* vs. *Guten Tag*, *Breze* vs. *Laugenbrezel*) herausgearbeitet; damit verschränkt sich Hörwahrnehmung mit expliziter Sprachreflexion. Die performative Sicherung erfolgt als Re-Enactment in Kleingruppen, wobei GAT2-Markierungen als Stützen fungieren: Akzent, Dehnung und Pausen werden bewusst gesetzt; Formelkarten für Gruß, Wunsch, Angebot und Dank stabilisieren den Vollzug der Sequenzen. In einer zweiten Durchlauf-Variante wird gezielt variiert (anderer Gruß, anderes Produkt, Preiswechsel), um das Musterwissen zu flexibilisieren. In der Transfer-Phase wird die beobachtete Paarorganisation mit lokalen Service-Ritualen kontrastiert: Lernende benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Anredeformen, Höflichkeitsformate, Reihenfolge der Akte) und erstellen einen kurzen, möglichst authentisch wirkenden Mikro-Dialog für ein vertrautes Setting, wiederum mit bewusster Prosodie-Setzung. Auf diese Weise werden Strukturwissen, Varietätenbewusstsein und performative Kompetenz zusammengeführt.

Für die Niveaudifferenzierung bieten sich klare Progressionslinien an. Auf A1 ist die Transkriptionskomplexität gering und beschränkt sich auf wenige Zeichen (Mikropausen, Dehnungen, einfache Überlappungen), das Lernziel liegt auf Gruß, Wunsch, Dank und Zahlen/Preisen; Re-Enactments sind stark gestützt. Auf A2 kommen Angebot/Ablehnung sowie elementare Reparaturformate[6] (*Bitte?*, Wiederho-

6 Zu Reparaturen siehe u.a. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977, Pfeiffer 2015 sowie Birkner et al. 2020 (S. 331–414); für eine Darstellung aus didaktischer Sicht siehe Wong/Waring 2021 (S. 312–364).

lung) hinzu; das Basistranskript erlaubt mehr prosodische Beobachtung. Auf Niveau B1 werden Gesprächseinstieg/-beendigung, feinere Reparaturtypen, Registerkontraste (formell/locker) und syntaktische Varianten wie *weil*-V2 in authentischer Umgebung bearbeitbar. Diese Progression hält den lexikalischen Anspruch niedrig und verlagert die Komplexität auf Sequenzialität und Prosodie – genau die Dimensionen, die Studioproduktionen typischerweise glätten (Lanwer/Schopf 2021).

Auch Assessment und Feedback folgen der Logik des Gegenstands. Produktorientiert kann eine kurze Rubrik ausreichen, die Sequenzvollständigkeit, prosodische Markierung und Reaktionsangemessenheit im Re-Enactment bewertet. Prozessorientiert empfiehlt sich ein knappes Reflexionslog, in dem Lernende nach der Sitzung festhalten, was sie am »echten Sprechen« bemerkt haben (z. B. positionierte Pausen vor Preisnennungen, typische Kurzantworten). Für Hörverständniskontrollen sind Ja/Nein-Items zu Sequenzen (etwa: »Wurde ein Zusatzangebot gemacht?«) aussagekräftiger als reine Worterkennung, da sie auf die Wahrnehmung der Handlungslogik zielen. Diese Umsteuerung von Wort- auf Strukturvalidierung ist für frühe Niveaus besonders lernwirksam.

Der Workflow lässt sich problemlos als *Flipped Classroom* organisieren. Vor der Präsenzsitzung bearbeiten Lernende das Online-Arbeitsblatt zur regionalen Variation (Variablenfeld Brötchen) und hören ortsbezogene Audiobeispiele; sie bringen kurze Beobachtungen und Fragen mit. In der Präsenz werden die Noticing- und Fokussierungsphasen verdichtet durchgeführt; anschließend schließt eine performative Sicherung an. Nach der Sitzung kann eine optionale Selbstlern-Schleife verabredet werden (erneutes Hören mit Transkript; einfache Annotation in EXMARaLDA auf Anfänger*innen-Niveau). Dadurch verschiebt sich Zeit vom Erklären zum Erproben; zugleich wird Varietätenbewusstsein rezeptiv verankert, ohne produktive Überforderung zu erzeugen.

Erfahrungsberichte aus der Arbeit mit der *Plattform Gesprochenes Deutsch* verweisen auf potenzielle Stolpersteine und entsprechende Lösungen. Überfrachtete Transkripte lassen sich vermeiden, indem ausschließlich die im konkreten Ausschnitt vorkommenden Zeichen eingeführt und übrige Konventionen in eine separate Legende ausgelagert werden. Bei anfänglicher Verständnisskepsis empfiehlt es sich, zunächst nur »Was passiert?« auf Sequenzebene zu sichern und erst danach einzelne Wörter zu klären; selektives Nachhören kurzer Segmente reduziert die kognitive Last. Hemmschwellen bei Prosodie sinken, wenn Akzent und Dehnungen sichtbar sind und im Re-Enactment mit einfachen, klaren Aufträgen geübt werden (z. B. »Preis betonen«, »Dank verkürzen«). Varietätenbedingte Unsicherheiten werden durch eine vorrangig rezeptive Behandlung aufgefangen; produktive Aktivierung bleibt auf stabile, stark formelhafte Bereiche beschränkt (Begrüßungen, Dank), bis das Hör- und Strukturwissen gefestigt ist.

Schließlich ist Materialpflege didaktisch bedeutsam. Lehrkräfte können einen kursbegleitenden Ordner/Speicherort führen, der Audioversion, Transkript (mit Zeilenzählung), Arbeitsblätter, Bewertungsrubriken und Reflexionslogs enthält. Über die Zeit entsteht so ein »Mikro-Korpus« gut funktionierender, kurzformatiger Ausschnitte pro Gattung und Niveau. Die Rückbindung an die Plattform – also die systematische Notiz, welche Ausschnitte für welche Lernziele besonders tragfähig waren – erleichtert die interne Evaluation und den Austausch in Fortbildungen oder Workshops. Insgesamt adressiert der beschriebene Ablauf die in der Literatur benannten »Handicaps« der Umsetzung (Fiehler 2012) – fehlende Daten, unklare Lernzielanbindung, hoher Vorbereitungsaufwand – durch den klaren Pfad »Daten → Didaktisierung → Erprobung« und nutzt die von der *Plattform Gesprochenes Deutsch* bereitgestellten Bausteine (Suche/Filter, Export, GAT2-Einführung, Lerneinheiten, E-Learning) systematisch.

7. Auslandsgermanistik zwischen Plurizentrik und curricularer Verankerung

Während ein monozentrisch ausgerichteter Unterricht Lernende nicht optimal auf reale Kontakte vorbereitet, erweitert ein plurizentrizitätsbewusster Ansatz den Kommunikationsradius und fördert Sensibilität und Toleranz gegenüber Variation (vgl. de Cillia 2006). Die *Plattform Gesprochenes Deutsch* bündelt hierfür Daten aus Bayern, Sachsen, Berlin, NRW, Hessen, Wien, der Steiermark sowie aus den Kantonen Basel sowie Zürich und erlaubt so sowohl regionenspezifische Schwerpunktsetzungen (DaZ-Kontexte innerhalb des deutschsprachigen Raumes) als auch varietätenbewusste Breitenorientierung (DaF außerhalb des deutschsprachigen Raumes).

Für die curriculare Umsetzung schlägt sich dies in zwei Pfaden nieder. Erstens können Service-Gattungen auf A-Niveau (z.B. Bestellen, Bezahlen, kurze Beratung) als niederschwellige Eintrittsstelle dienen: formal einfach, interaktional reich, prosodisch markiert. Zweitens lässt sich Varietätenarbeit mit audiovisueller Evidenz verzahnen (Arbeitsblatt »BRÖTCHEN«) und sukzessiv in produktive Aufgaben überführen (kontrollierte Re-Performanz, rezeptive Sensibilisierung, ggf. selektive Produktion). In beiden Pfaden ist die GAT2-Unterstützung – einschließlich der sichtbaren Markierung von Pausen, Dehnungen, Überlappungen und Akzent – der Hebel, um Hörverstehen und Produktion integrativ zu entwickeln.

Die *Plattform Gesprochenes Deutsch* ist als Lehr- und Forschungskorpus konzipiert: Gesprächsdaten dienen in interaktionallinguistischen Lehrveranstaltungen als Materialgrundlage und stehen zugleich als empirische Basis für gesprochensprachliche Forschung zur Verfügung. Die Rückbindung an die Didaktik erfolgt über Lerneinheiten zu identifizierten Phänomenen (z. B. *weil/obwohl* mit V2, Sprecherwechsel), welche die Analyseergebnisse in Aufgabenzyklen operationalisieren. Dieser Zyklus (Daten → Analyse → Didaktisierung → Evaluation) ist insbesondere in der Lehre außer-

halb des deutschsprachigen Raumes ein struktureller Gewinn, weil er nachhaltige Materialentwicklung ermöglicht und institutionelles Wissen aufbaut.

8. Fazit: Strukturierte Authentizität als Schlüssel der Auslandsgermanistik

Aus didaktischer Perspektive erweist sich ein Ansatz als besonders tragfähig, der Authentizität nicht als Selbstzweck, sondern als strukturiert erschlossene Ressource begreift. Authentische Interaktionsdaten, die sequenziell und prosodisch analysierbar sind, erlauben es, genau jene Eigenschaften mündlicher Kommunikation zu fokussieren, die in vorgelesenen Studioproduktionen für klassische Lehrwerke typischerweise nivelliert werden: Paarsequenzen, Präferenzorganisation, Reparaturen sowie prosodische Indizierungen. Die *Plattform Gesprochenes Deutsch* bündelt hierfür Audio- und Videodaten, GAT2-Transkripte, phänomenorientierte Suchoptionen und anschlussfähige Lerneinheiten und schließt damit die operative Lücke zwischen Analyse und Sprachunterricht.

Der kontrastive Vergleich zwischen einem lehrwerksinhärenten Bezahl-Dialog und einem authentischen Verkaufsdialog zeigt zudem exemplarisch auf, dass didaktische Leistungsfähigkeit nicht an den Umfang des Wortschatzes, sondern an die Qualität der Interaktionsabbildung gebunden ist: Natürliches Timing, ratifizierte Paarpositionen und varietätensensible Realisierungen erzeugen Hörrealismus und Gattungswissen bereits auf A-Niveau, ohne die lexikalische Last zu erhöhen. In diesem Sinne verschiebt die Arbeit mit authentischem Material das Lernziel von wortzentrierter Reproduktion hin zu sequenziellem Hören und interaktionsbezogener Produktion – im Einklang mit dem Anspruch, »Leute [zu] verstehen, wenn sie ganz normal sprechen« (Durrell 2006) und der Forderung, »Sprache in all ihrer Reichhaltigkeit« zu thematisieren (Imo 2013).

Für die Anwendung im Unterricht ergeben sich daraus klare Implikationen: Erstens lässt sich Plurizentrizität früh rezeptiv verankern und in stabilen Formelfeldern selektiv produktiv machen, wodurch das außerhalb des deutschsprachigen Raums häufig beobachtete Passungsproblem zwischen Lehrwerk und realer Begegnung deutlich reduziert wird (vgl. de Cillia 2006). Zweitens sorgt die *Plattform Gesprochenes Deutsch* dafür, dass Üben mit gesprochener Sprache im Unterricht greifbar bleibt – etwa über Höraufgaben zu typischen Gesprächsschritten, kurze Rollenspiele und individuelle Lerntagebücher. Drittens senkt die Kombination aus Such-/Exportfunktionen, Einführung in GAT2-Transkripte und bereitgestellten Lerneinheiten den Planungsaufwand der Lehrkräfte und erhöht die Anschlussfähigkeit an bestehende Curricula, Prüfungen und Lehrpläne. Insgesamt wird gesprochene Sprache damit zum regulären, evaluierbaren Gegenstand für den Deutschunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raumes – mit facettenreichem Zugewinn an Hörverstehen, Interaktionskompetenz und Varietätenbewusstsein.

Literatur

Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Kotthoff, Helga (2020): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Braun, Birgit et al. (2016): *DaF kompakt neu. A1 Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Chandler, Paul/Sweller, John (1991): Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. In: *Cognition and Instruction*. Band 8 (4). S. 293–332.

De Cillia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 51–65.

Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.) *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/Main, S. 111-122.

Elspaß, Stephan (2007): Zwischen Wagen und Wägen abwägen. Sprachvariation und Sprachvarietätenpolitik im Deutschunterricht. In: Hägi, Sara (Hrsg.): *Plurizentrik im Deutschunterricht. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 37. S. 30–36.

Europarat (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Fiehler, Reinhard (2012): Gesprochene Sprache - gehört sie in den DaF-Unterricht? In: Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale/Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Lerngegenstandes*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 13–28.

Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Lang (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64).

Imo, Wolfgang (2013): Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Gallo, Pasquale/Moraldo, Sandro/Reeg, Ulrike (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF- Unterricht*. Münster: Waxmann, S. 29–56.

Lanwer, Jens P./Schopf, Juliane (2021): »Hölzernes Deutsch« im DaF-Unterricht. Zum Zusammenhang von phonologischer und konversationeller Kompetenz. In: *Deutsch als Fremdsprache* 58 (1), S. 16–24.

Pfeiffer, Martin (2015): *Selbstreparaturen im Deutschen*. Syntaktische und interaktionale Analysen. Berlin/Boston: De Gruyter.

Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica* 8 (4). S. 289–327.

Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language* 53 (2), S. 361–382.

Schopf, Juliane/Weidner, Beate (2021): Die Vielfalt des Deutschen vermitteln. Lernmaterialien und Ressourcen für einen plurizentrizitätssensiblen DaF-Unterricht. In: Günthner, Susanne/Schopf, Juliane/ Weidner, Beate (Hrsg.): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg. S. 397–422.

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. S. 353–402 (http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf).

Wong, Jean/Waring, Hansun Zhang (2021): *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy. A Guide for ESL/EFL Teachers*. New York/London: Routledge.

Anhang: Transkriptionskonventionen nach GAT2 (unverändert übernommen aus Selting u. a. 2009, 391f.)

Minimaltranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
[ ]	

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

Lachen und Weinen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))((weint))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo>	"smile voice"

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
nei_ein nee_e	
ˀhmˀhm,	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
( )	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben

(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (*latching*)

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite

Feintranskript

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Auffällige Tonhöhensprünge

↑	kleinere Tonhöhensprünge nach oben
↓	kleinere Tonhöhensprünge nach unten
↑↑	größere Tonhöhensprünge nach oben

↓↓	größere Tonhöhensprünge nach unten

Verändertes Tonhöhenregister

<<t> >	tiefes Tonhöhenregister
<<h> >	hohes Tonhöhenregister

Intralineare Notation von Akzenttonhöhenbewegungen

‘SO	fallend
´SO	steigend
¯SO	gleichbleibend
ˆSO	steigend-fallend
ˇSO	fallend-steigend
↑‘	kleiner Tonhöhensprung hoch zum Gipfel der Akzentsilbe
↓´	kleiner Tonhöhensprung herunter zum Tal der Akzentsilbe
↑¯SO bzw. ↓¯SO	Tonhöhensprünge zu auffallend höheren bzw. tieferen gleichbleibenden Akzenten
↑↑‘SO bzw. ↓↓´SO	auffallend hohe bzw. tiefe Tonhöhensprünge zum Gipfel bzw. Tal der Akzentsilbe

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f> >	forte, laut
<<ff> >	fortissimo, sehr laut
<<p> >	piano leise
<<pp> >	pianissimo, sehr leise
<<all> >	allegro, schnell
<<len> >	lento, langsam
<<cresc> >	crescendo, lauter werdend
<<dim> >	diminuendo, leiser werdend
<<acc> >	accelerando, schneller werdend
<<rall> >	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky> >	glottalisiert, ”Knarrstimme”
<<flüsternd> >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

Interaktionsorganisation durch die Anzeige von Nichtwissen: zum Erwerb von *ich weiß nicht* und *keine Ahnung* im L2-Deutschen

Sam Schirm

Zusammenfassung

Formate wie ich weiß nicht *und* keine Ahnung *tragen eine Semantik als Anzeigen von Nichtwissen. In der Interaktion fungieren solche Anzeigen kanonisch zunächst auf der epistemischen Ebene. Z. B. kann ein*e Interagierende*r auf eine Informationsfrage mit einer Nichtwissensanzeige reagieren, um zu begründen, weswegen er*sie keine Antwort liefern kann. Daneben werden Nichtwissensanzeigen auch als sog.* epistemic hedges *verwendet, die Informationen als unsicher oder unpräzis markieren. Die Interaktionsforschung zu Nichtwissensanzeigen in unterschiedlichen Sprachen zeigt allerdings, dass diese Anzeigen auch rein* interaktionsorganisatorische *Aufgaben übernehmen können; z. B. können das französische* je sais pas *»ich weiß nicht« und das deutsche* keine Ahnung *als Turnabgabesignal fungieren, also als finales Element eines (syntaktisch und/oder pragmatisch) unvollständigen Turns, das den Turn beendet und zu einer Reaktion von einer*m Mitinteragierenden auffordert. Zu Nichtwissensanzeigen in L2-deutschen Interaktionen liegen bisher keine Untersuchungen vor.*

Dieser Beitrag wird daher anhand eines longitudinalen interaktionslinguistischen Ansatzes untersuchen, wie sich die Verwendung der beiden Anzeigen von Nichtwissen ich weiß nicht *und* keine Ahnung *bei einer L2-Sprechenden des Deutschen im Laufe eines 12-monatigen Aufenthalts in Deutschland verändert. Die Analyse stellt dar, wie die Deutsch-L2-Sprechende Nina Nichtwissensanzeigen am Anfang ihres Deutschlandaufenthalts primär retrospektiv einsetzt, um sich im Laufe ihres Aufenthalts immer mehr auch prospektive Verwendungen mit stärker interaktionsorganisatorischer Relevanz anzueignen. Diese zunehmende funktionale Differenzierung in der Verwendung von Nichtwissensanzeigen deutet auf eine sich weiter entwickelnden Interaktionskompetenz hin. Abschließend wird diskutiert, in welchem Bezug die Semantik von IWN und KA zu deren Diversifizierung in deren interaktionellen Funktionen steht.*

1. Einleitung

In der Interaktion sind Anzeigen von Nichtwissen – wie etwa *ich weiß nicht* und *keine Ahnung* – eine nützliche Ressource. Mit solchen Anzeigen machen Interagierende

eine Aussage über ihren eigenen Wissensstand: Sie behaupten, kein Wissen über einen Sachverhalt zu haben. Auf dieser epistemischen Ebene verwenden Interagierende Nichtwissensanzeigen, um sich selbst von einer epistemischen Verantwortung zu befreien. Z. B. fungiert als Antwort auf eine Informationsfrage eine alleinstehende Nichtwissensanzeige als Begründung dafür, weswegen ein*e Interagierende*r die erfragte Information nicht liefern kann (Stivers, 2022, S. 75). Als *epistemic hedge* signalisieren Nichtwissensanzeigen die Unsicherheit eines*einer Interagierenden bzgl. einer kommenden oder vergangenen Information (vgl. Beach & Metzger, 1997; Bergmann, 2017; Weatherall, 2011). Neben diesen epistemischen Verwendungen erfüllen Nichtwissensanzeigen sprachübergreifend interaktionale Funktionen. Interagierende leiten mit ihnen ihre Redebeiträge ein, um dispräferierte Handlungen zu projizieren (Bergmann, 2017; Helmer & Deppermann, 2017; Pekarek Doehler, 2022; Pekarek Doehler et al., 2021, zu Projektion s. Auer, 2005), und schließen ihre Beiträge mit ihnen ab, um eine Turnabgabe zu signalisieren und Mitinteragierende zu einer Reaktion aufzufordern (vgl. Bergmann, 2017; Pekarek Doehler, 2016, 2019a).

Auf Grund ihrer sowohl epistemischen als auch interaktionalen Funktionen sind Nichtwissensanzeigen auch in der Zweitspracherwerbsforschung bzw. in der Interaktionskompetenzforschung Forschungsgegenstand. In ihrer Studie zur Verwendung des französischen *je sais pas* »ich weiß nicht« bei vier L2-Sprechenden des Französischen mit unterschiedlichen Sprachniveaus (A1 bis B2) fand Pekarek Doehler (2018), dass die drei Sprechenden mit GER-Niveaus A1 bis B1 *je sais pas* in der Interaktion ausschließlich in einem epistemischen Sinne verwendet haben (z. B. um Nichtwissen als Antwort auf eine Frage anzuzeigen). Die B2-Sprechende hingegen benutzte *je sais pas* auch als Turnabgabesignal (Pekarek Doehler, 2018), eine interaktionsorganisierende Funktion, die auch für L1-Sprechende des Französischen nachgewiesen wurde (vgl. Pekarek Doehler, 2016, 2019a). Dass die L2-Sprecherin *je sais pas* auch auf einer eher interaktionalen Ebene verwendet, ist Nachweis ihrer zunehmenden »*ability for joint action*« im Französischen, also ihrer zunehmenden Interaktionskompetenz (Pekarek Doehler, 2019b, S. 30).

Der vorliegende Beitrag untersucht Nichtwissensanzeigen im L2-Deutschen im Hinblick auf den Erwerb von L2-Interaktionskompetenz. Untersuchungen zu anderen Sprachen – z. B. Englisch (s. Beach & Metzger, 1997; Weatherall, 2011) und Französisch (s. Pekarek Doehler, 2016, 2019a, 2022) sowie Tschechisch, Hebräisch, Mandarin und Rumänisch (s. Pekarek Doehler et al., 2021) – haben bisher nur die Verwendung von Äquivalenten von *ich weiß nicht* in der Interaktion nachgewiesen. Im Deutschen gibt es aber zwei Konstruktionen, die in der Interaktion als Nichtwissensanzeigen eingesetzt werden: *ich weiß nicht* (IWN) und *keine Ahnung* (KA). Obwohl diese zwei Konstruktionen eine Semantik des Nichtwissens teilen, deutet die bisherige Forschung sowohl auf Überlappungen als auch auf Unterschiede in deren interaktionalen Funktionen hin (vgl. Bergmann, 2017). Es ist aber bisher nicht untersucht

worden, wie L2-Sprechende des Deutschen mit solchen verwandten Konstruktionen umgehen und welchen Einfluss diese funktionalen Überlappungen und Unterschiede auf ihren Erwerb im L2-Deutschen haben.

Der vorliegende Beitrag bietet erste, vorläufige Antworten auf diese Fragen. Im Rahmen eines interaktionslinguistischen und longitudinalen Ansatzes wird untersucht, wie eine L2-Sprecherin des Deutschen (Nina) die Nichtwissensanzeigen IWN und KA in ihren Alltagsgesprächen während eines 12-monatigen Studienaufenthalts in Deutschland verwendet und wie sich diese Verwendung im Laufe des Aufenthalts ändert (zum Ansatz der interaktionalen Linguistik s. Couper-Kuhlen & Selting, 2018; zur longitudinalen Erforschung sozialer Interaktion s. Deppermann & Pekarek Doehler, 2021; Wagner, Pekarek Doehler & González-Martínez, 2018). Zunächst wird der theoretische Rahmen des Begriffs der Interaktionskompetenz besprochen (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 wird die konversationsanalytische Forschung zu Nichtwissensanzeigen zunächst sprachübergreifend (Abschnitt 3.1) und dann fürs Deutsche (Abschnitt 3.2) zusammengefasst. Danach wird sowohl das Datenkorpus und die Teilnehmerin (Abschnitt 4) als auch der methodische Ansatz (Abschnitt 5) vorgestellt. Die vorläufigen Analysen bilden Abschnitt 6. Es wird gezeigt, wie die Lernende Nina am Anfang ihres Aufenthalts im Zielsprachenland Nichtwissensanzeigen überwiegend *retrospektiv* einsetzt, z. B. um mit Nichtwissen auf eine Informationsfrage zu antworten (Abschnitt 6.1) oder um eine erfolglose Wortsuche abzuschließen (Abschnitt 6.2). Im Laufe des Aufenthalts verwendet Nina Nichtwissensanzeigen progressiv *prospektiver*, z. B. um eine ungenaue, aber ausreichende Lösung zu einer Wortsuche zu projizieren (Abschnitt 6.2) oder um eine Information von Mitinteragierenden zu erfragen (Abschnitt 6.3). In der abschließenden Diskussion wird besprochen, inwiefern diese Änderungen in Ninas Verwendung dieser Anzeigen auf ihren Erwerb von Interaktionskompetenz im L2-Deutschen hinweist und welchen Fragen in weiteren Arbeiten nachgegangen wird.

2. Interaktionskompetenz: Theoretischer Rahmen

Seit dem *social turn* in der Zweitspracherwerbsforschung – einer Bewegung, die eine Ergänzung kognitivistischer Konzeptualisierungen des Zweitspracherwerbs durch eine emische Perspektive fordert (s. Firth & Wagner, 1997) – hat die Konversationsanalyse methodologisch sowie theoretisch wesentlich zur Entwicklung des Forschungsfelds beigetragen. Konversationsanalytische Studien haben beispielsweise die Organisation der Interaktion im Sprachunterricht (z. B. Hellermann, 2008) und das Sprachenlernen innerhalb (z. B. Fasel Lauzon & Pekarek Doehler, 2013) sowie außerhalb (z. B. Eskildsen, 2018; Eskildsen & Theodórsdóttir, 2017; Theodórsdóttir, 2018) des Kontexts von Sprachunterricht untersucht.

Ein zentraler Beitrag der *Konversationsanalyse für den Zweitspracherwerb* (engl. *conversation analysis for second language acquisition*, auch CA-for-SLA; vgl. Seedhouse, 2004) ist die Untersuchung der *Interaktionskompetenz* (engl. *interactional competence*, auch IC, vgl. He & Young, 1998; Young, 2000). Die Konversationsanalyse konzeptualisiert IC als die Fähigkeit, »Methoden« (Garfinkel, 2020, S. 27, s. auch 1967, S. vii) einzusetzen, um soziale Handlungen in der Interaktion wahrnehmbar auszuführen (vgl. Pekarek Doehler, 2018, 2019b). Konversationsanalytische Studien der letzten zwei Jahrzehnte zu IC haben beschrieben, wie L2-Sprechende Methoden entwickeln, um z. B. Erzählungen für die Mitinteragierenden erkennbar zu eröffnen und dadurch eine effektivere Orientierung der Gesprächsteilnehmenden auf die Erzählaktivität zu gewährleisten (vgl. Pekarek Doehler & Berger, 2018); oder um effizienter das Rederecht zu erlangen, indem sie sich sowohl an sogenannten *möglichen Übergabepunkten* (engl. *transition relevance places*) als auch an der lokalen sequenziellen Organisation orientieren (vgl. Cekaite, 2013).

Um soziale Handlungen ausführen zu können, müssen Sprechende – neben Wortschatz – auch grammatische Strukturen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, die entsprechenden Handlungen für Gesprächsteilnehmende erkennbar zu machen. So fanden Pekarek Doehler und Berger (2019) in ihrer Studie zu Wortsuchen von L2-Französischsprechenden heraus, dass Sprechende die Konstruktion *comment on dit* »wie sagt man« nicht mehr im wörtlichen Sinne verwenden – um Unterstützung bei der Wortsuche einzufordern –, sondern als ein Mittel, um das Rederecht zu behalten und so zu markieren, dass es sich um eine private kognitive Suche der Sprechenden handelt (s. auch Pekarek Doehler & Skogmyr Marian, 2022). Das heißt, *comment on dit* wird zu einer Ressource für die Koordination des Sprecherwechsels und damit für die Interaktionsorganisation (Pekarek Doehler, 2018; Pekarek Doehler & Berger, 2019; Pekarek Doehler & Skogmyr Marian, 2022). Die Fokussierung auf die sprachliche Form in der L2-Interaktion und auf die IC-Entwicklung führte zur Konzeptualisierung einer *Grammatik für die Interaktion*, d. h. eines »functional use of language patterns for carrying out actions (e.g., requesting, accounting, promising, reporting) and accomplishing interaction-organizational purposes, such as managing floor-holding and speaker transition (…) or alerting coparticipants to incipient next actions« (Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022, S. 5).

Die vorliegende longitudinale Analyse trägt zu unserem Verständnis der *Grammatik für die Interaktion* und der IC bei mit einer Untersuchung des Erwerbs von zwei Gruppen von sprachlichen Ressourcen mit einer gemeinsamen Semantik in der L2 Deutsch: Varianten von IWN und KA. Die Analyse zeigt, wie Ninas Nichtwissensanzeigen im Laufe der Zeit sich entwickeln, von Ressourcen, die überwiegend *retrospektiv* funktionieren – d. h. sie beziehen sich und reagieren auf vergangene Rede – zu solchen, die auch *prospektiv* funktionieren – d. h. sie projizieren oder erzeugen sogar Redebeiträge von Mitinteragierenden. Bevor diese longitudinale Analyse präsentiert

wird, wird im folgenden Abschnitt 3 die vorliegende konversationsanalytische und interaktionslinguistische Forschung zu Nichtwissensanzeigen in der Interaktion zusammengefasst, und zwar mit besonderem Fokus auf die Ergebnisse zu den interaktionsfunktionalen Verwendungen dieser Anzeigen in anderen Sprachen (Abschnitt 3.1) und im Deutschen (Abschnitt 3.2).

3. Nichtwissensanzeigen in der Interaktion

3.1 Nichtwissensanzeigen in anderen Sprachen

Ihrer Semantik folgend fungieren Konstruktionen wie IWN und KA als Anzeige des Wissenszustands des*der Sprechenden: Mit diesen Konstrukten behaupten Interagierende, keinerlei kognitiven Zugang zu einer Information zu haben oder je gehabt zu haben (Beach & Metzger, 1997). Dies lässt sich von anderen kognitiven Zuständen unterscheiden, so z. B. von dem Zustand des Nichtverstehens (bei welchem eine Information erhalten wurde, aber nicht kognitiv verarbeitet werden kann, vgl. Golato & Betz, 2008) und dem des Vergessens (wo bei einer Information, die zuvor verfügbar war, der Zugang aber gegenwärtig temporär unterbrochen wurde, vgl. Betz & Golato, 2008; Koivisto, 2013). Nichtwissensanzeigen gelten insofern als *Behauptungen* (engl. *claims*, vgl. Beach & Metzger, 1997) des Nichtwissens, als ihr Vorbringen »may have little or nothing to do with not knowing« (Beach & Metzger, 1997, S. 563).

Die Forschung zu Nichtwissensanzeigen in mehreren Sprachen hat bereits nachgewiesen, wie Interagierende Nichtwissensanzeigen für interaktionale Zwecke einsetzen (vgl. zum Englischen Beach & Metzger, 1997; Weatherall, 2011; zum Französischen Pekarek Doehler, 2016, 2019a, 2022; Pekarek Doehler et al., 2021; zum Deutschen Bergmann, 2017; Helmer et al., 2016; Helmer & Deppermann, 2017). Bei diesen Verwendungen kann die Semantik des Nichtwissens mehr oder weniger im Vordergrund stehen. Z. B. treten Nichtwissensanzeigen regelmäßig als *epistemic hedges* auf, die Unsicherheit (vgl. Beach & Metzger, 1997; Weatherall, 2011) bzw. Ungenauigkeit (vgl. Bergmann, 2017) bzgl. einer kommenden Information, Meinung oder Bewertung signalisieren; in diesen Kontexten deuten Interagierende mit Nichtwissensanzeigen auf ein *fehlendes* Wissen hin. Interagierende verwenden Nichtwissensanzeigen ebenso, um Antworten auf Beiträge von Mitinteragierenden zu umgehen oder zu verschieben. Z. B. setzen Interagierende nach Einladungen oder Bitten Nichtwissensanzeigen ein, um eine Annahme oder Ablehnung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, aber das Thema noch offen zu halten; in diesem Kontext wird mit diesen Anzeigen behauptet, mehr Information sei nötig, bevor der*die antwortende Interagierende eine Entscheidung treffen kann (Beach & Metzger, 1997).

In anderen Verwendungen von Nichtwissensanzeigen steht die Semantik des Nichtwissens aber im Hintergrund. Wenn z. B. Interagierende keine Reaktion von Mitinteragierenden auf einen Redebeitrag erhalten, äußern sie im Französischen (Pe-

karek Doehler, 2016, 2019a) und im Deutschen (Bergmann, 2017) eine Nichtwissensanzeige als Turnabgabesignal, d. h. als Mittel, um den Redebeitrag erneut abzuschließen und damit entweder erneut eine Reaktion darauf einzufordern oder das Thema zu beenden. Und wenn sie auf Fragen (und andere sequenzinitiierende Handlungen) antworten, verwenden Interagierende sprachübergreifend Nichtwissensanzeigen als erstes Element, um zu signalisieren, dass die Antwort dispräferiert sein wird; in diesem Kontext fungieren Nichtwissensanzeigen nicht als Begründung dafür, weswegen ein*e Interagierende*r nicht antworten kann (z. B. weil ihm*ihr die Antwort nicht bewusst ist), sondern als Signal dafür, dass die Antwort nicht den durch die Frage bzw. sequenzinitiierende Handlung implizierten Erwartungen entsprechen wird (vgl. Helmer & Deppermann, 2017; Pekarek Doehler et al., 2021). Da Nichtwissensanzeigen wie *je sais pas*, IWN und KA auch solche interaktionellen Funktionen erfüllen, in denen die ursprüngliche Semantik des Nichtwissens deutlich weniger erkennbar ist, wird von einer Grammatikalisierung dieser Anzeigen zu Diskursmarkern gesprochen (vgl. Bergmann, 2017; Helmer & Deppermann, 2017; Pekarek Doehler, 2022; Pekarek Doehler et al., 2021).

3.2 Nichtwissensanzeigen in deutscher Interaktion: *(ich) weiß nicht* und *keine Ahnung*

In anderen Sprachen scheinen Übersetzungen von *ich weiß nicht* (z. B. engl. *I don't know*, vgl. Beach & Metzger, 1997; Weatherall, 2011; oder franz. *je sais pas*, vgl. Pekarek Doehler, 2016, 2019a, 2022; zu anderen Sprachen s. Pekarek Doehler et al., 2021) die Hauptressource für Nichtwissensanzeigen in der Interaktion zu sein. Die Forschung zu deutschsprachiger Interaktion hat aber nachgewiesen, dass es im Deutschen zwei sprachliche Ressourcen für Nichtwissensanzeigen gibt: *(ich) weiß nicht*[1] und *keine Ahnung* (Bergmann, 2017; s. auch Helmer & Deppermann, 2017). In ihrer vergleichenden Studie zu *weiß nicht* (ohne *ich*-Pronomen) und *keine Ahnung* außerhalb von Frage-Antwort-Sequenzen weist Bergmann (2017) sowohl funktionale Überlappungen als auch Unterschiede bei diesen zwei Konstruktionen nach.

Bergmann (2017) analysiert qualitativ diese Konstruktionen in Bezug auf ihre Position relativ zu dem Element, auf das sie sich beziehen: Vorangestellte Vorkommen der Konstruktionen stehen vor dem Bezugselement, nachgestellte Vorkommen nach dem Bezugselement. Funktionale Überlappungen zwischen *weiß nicht* und *keine Ahnung* gibt es ausschließlich in vorangestellten Positionen: In dieser Position können sowohl *weiß nicht* als auch *keine Ahnung* 1) ein kommendes Element (z. B. eine Distanzangabe in Metern) als ungenau bzw. unsicher markieren oder 2) »veranschaulichende Belege aus dem eigenen Erfahrungs- und Wissensbereich« einleiten, die die eigene Position verdeutlichen (Bergmann, 2017, S. 167). Als Unsicherheitsmarker

1 Also mit und ohne *ich*-Pronomen.

fungieren die Konstruktionen überwiegend epistemisch; hier steht die Semantik des Nichtwissens eher im Vordergrund (Bergmann, 2017). Als Vorlaufelemente zu veranschaulichenden Belegen problematisieren sie hingegen »die Angemessenheit bzw. Nützlichkeit der nachfolgenden Veranschaulichung zur Verdeutlichung der eigenen Position« (Bergmann, 2017, S. 169); sie fungieren also hier eher auf einer pragmatischen statt auf einer epistemischen Ebene (Bergmann, 2017).

Interaktionsfunktionale Unterschiede bei diesen zwei Konstruktionen weist Bergmann (2017) sowohl in vorangestellter als auch nachgestellter Position nach. In vorangestellter Position leitet nur *weiß nicht* Redebeiträge ein, in denen der*die Sprechende sich positioniert, etwas Heikles produziert oder eine disaffiliative[2] Bewertung äußert; in diesem Kontext dient *weiß nicht* als Verzögerungssignal, welches den kommenden Beitrag abschwächt (Bergmann, 2017). Nur *keine Ahnung* tritt in nachgestellter Position auf (Bergmann, 2017). Wie in vorangestellter Position kann nachgestelltes *keine Ahnung* das Bezugselement als unsicher markieren; in nachgestellter Position kann *keine Ahnung* aber auch als Turnabgabesignal, also als »›letztes‹ Mittel zur Turnabgabe« (Bergmann, 2017, S. 176), fungieren.[3] Bergmanns (2017) Analysen deuten also darauf hin, dass diese Konstruktionen sich in ihrer Orientierung unterscheiden: *Weiß nicht* ist überwiegend prospektiv orientiert, indem es mehr Rede projiziert; und *keine Ahnung* ist überwiegend retrospektiv bzw. beidseitig orientiert, indem es sich überwiegend auf vergangene Rede bezieht (Bergmann, 2017).

Wie bereits erwähnt hat die Forschung zu Nichtwissensanzeigen in anderen Sprachen nur für Äquivalente von *ich weiß nicht* interaktionelle Funktionen nachgewiesen (vgl. Beach & Metzger, 1997; Pekarek Doehler, 2016, 2019a, 2022; Pekarek Doehler et al., 2021; Weatherall, 2011); zu systematischen Verwendungen von Äquivalenten von *keine Ahnung* in anderen Sprachen gibt es bisher keinen Beleg. Diese Unterschiede in dem gut erkundeten Forschungsbereich der Nichtwissensanzeigen deuten darauf hin, dass das Deutsche eine Arbeitsteilung zwischen zwei semantisch verwandten Strukturen – IWN und KA – aufweist, die bisher für keine andere Sprache nachgewiesen wurde und die es dementsprechend evtl. nicht in (allen) anderen Sprachen tatsächlich gibt. Für L2-Sprechende des Deutschen scheint der Erwerb der Nichtwissensanzeigen IWN und KA eine besondere Herausforderung zu sein. Obwohl die zwei Konstruktionen eine Semantik teilen und in vielen interaktionellen Kontexten funktional austauschbar sind, gibt es auch deutliche Unterschiede in deren Gebrauchsprofil (vgl. Bergmann, 2017). In den vorliegenden Analysen wird mit Hin-

2 Affiliation beschreibt die *affektive* Ebene der Interaktion (vgl. Steensig 2012: 1). Ein *disaffiliativer* Redebeitrag ist einer, der der Haltung bzw. Meinung des*der Mitinteragierenden widerspricht, keine Empathie zeigt und/oder auf der Handlungsebene dispräferiert ist (vgl. Steensig 2012: 1).

3 Bergmann (2017) deutet aber darauf hin, dass *weiß nicht* in Frage-Antwort-Sequenzen auch als Turnabgabesignal fungieren kann; diese Sequenzen behandelt sie aber auf Grund des Fokus' ihres Beitrags nicht im Detail.

sicht auf diese Überlappungen und Unterschiede den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. Wie verwendet Nina Nichtwissensanzeigen während ihres Aufenthalts? Welche Funktionen erfüllen sie in Ninas Alltagsinteraktionen?
2. Wie ändert sich Ninas Verwendung von Nichtwissensanzeigen im Laufe des Aufenthalts?
3. Kann eine Arbeitsteilung für Ninas Verwendung von unterschiedlichen Nichtwissensanzeigen nachgewiesen werden?

4. Teilnehmerin und Kollektion

Die Fokusteilnehmerin dieser Studie ist Nina[4], eine Studentin der Germanistik einer kanadischen Universität. Das Datenkorpus besteht aus 9 Stunden aufgezeichneter Alltagsgespräche zwischen Nina und ihren Freund*innen und Bekannten in unterschiedlichen Kontexten (im Studierendenwohnheim, in der Universitätsmensa, im Café) und wurde von Nina während eines 12-monatigen Aufenthalts an einer deutschen Universität selbst aufgenommen.[5] Die Datenerhebung begann in Ninas zweitem Aufenthaltsmonat. Vor dem Aufenthalt hatte Nina Deutschkurse bis zum GER-Niveau B1 absolviert. Dieser Aufenthalt war nicht Ninas erster in Deutschland; im Jahr davor hatte Nina einen 5-wöchigen Intensivdeutschkurs in einer anderen deutschen Stadt besucht. Nina kommt aus einem Gebiet Kanadas, in dem hauptsächlich Englisch gesprochen wird; in ihrem Alltag und in ihrem Studium verwendet sie dementsprechend überwiegend Englisch. Nina hatte aber in der Schule neben dem englischsprachigen auch Französischunterricht; da viele der aufgezeichneten Gespräche mit Anna (einer L1-Sprecherin des Französischen) stattfinden, verwendet Nina im Datenkorpus einzelne französische Begriffe. Nina kommt auch aus einer mehrsprachigen Familie, in der Portugiesisch und Spanisch gesprochen werden; sie verwendet auch an einzelnen Stellen im Datenkorpus Spanisch. Es sind sowohl L1- als auch L2-Sprechende des Deutschen unter Ninas Gesprächspartner*innen. Die Gespräche im Korpus finden aber überwiegend auf Deutsch statt.

Die Analysen basieren auf einer Kollektion von 67 Nichtwissensanzeigen. In die Kollektion aufgenommen wurden alle Fälle, in denen Nina eine Konstruktion mit einer Semantik des Nichtwissens benutzt. Diese waren überwiegend Varianten von IWN (inkl. *weiß ich nicht*, *ich wusste nicht* und *wusste ich nicht*) und *keine Ahnung* (inkl. *ich habe keine Ahnung*). Der IWN-Kollektion wurden auch die zwei Fälle mit *kennen*

4 Dieser und sämtliche Teilnehmendennamen in den Transkripten und Analysen stellen Pseudonyme dar.

5 Die Ethikzulassung für diese Studie wurde vom *Office of Research Ethics* der *University of Waterloo* (Kanada) erteilt. Das Korpus befindet sich auf den Servern der *University of Waterloo* und ist für Mitglieder des Forschungsprojektes *Intercultural Encounters* der *University of Waterloo* zugänglich.

(*kenn ich nicht* und *ich kenne er nicht* [sic!]) im Korpus auf Grund der syntaktischen Ähnlichkeit zugeteilt; aus demselben Grund wurden die zwei Fälle von *kein Idee* (ohne Genusmarkierung auf *kein*) im Korpus der KA-Kollektion zugeteilt. Im Laufe des Aufenthalts verwendet Nina auch häufiger in ihrem deutschen Redefluss die englische Konstruktion *I don't know*; diese wurden auf Grund ihrer Semantik auch in die Gesamtkollektion aufgenommen, werden aber in dieser Arbeit nicht weiter behandelt. Einen Überblick über die Kollektion von Ninas Nichtwissensanzeigen im Korpus gibt Tabelle 1.

Zu erkennen ist, dass Nina Nichtwissen überwiegend mit Varianten von IWN anzeigt; 44 aus 67 der Nichtwissensanzeigen in der Gesamtkollektion sind Varianten von IWN. Ihre Verwendung on KA variiert deutlich mehr im Korpus: in den Monaten 5 bis 8 findet sich kein einziger Fall von KA von Nina im Korpus. Ebenfalls deutlich wird die steigende Häufigkeit der Verwendung von Nichtwissensanzeigen insgesamt, von 6,02/Stunde zu 14,12/Stunde. Weitere Analysen werden untersuchen, ob diese Zunahme an Verwendung auch auf eine Zunahme von Funktionen hindeutet, welche in vorheriger Forschung zum Erwerb von IC bzw. Grammatik-für-die-Interaktion nachgewiesen wurde (vgl. Skogmyr Marian, 2023).

5. Analytischer Ansatz: Interaktionale Linguistik und Langzeitstudien zu Interaktion

Die Daten werden im Rahmen des interaktionallinguistischen Ansatzes analysiert (vgl. Couper-Kuhlen & Selting, 2018). Die interaktionale Linguistik (IL) ist, wie die Konversationsanalyse, ein empirisches und emisches Verfahren welches die Interaktion als das natürliche Anwendungsgebiet von Sprache betrachtet. In der IL werden Aufnahmen und Transkripte natürlicher Interaktion kleinschrittig analysiert, um zu untersuchen, wie Interagierende Sprache, inkl. sprachlicher Konstruktionen und Ressourcen, einsetzen und wie die Interaktion Sprache prägt (vgl. Couper-Kuhlen & Selting, 2018).

Diese Längsschnittstudie wurde ebenso nach den Prinzipien der longitudinalen Konversationsanalyse konzipiert (s. Deppermann & Pekarek Doehler, 2021; Wagner, Pekarek Doehler & González-Martínez, 2018). Zentral zur longitudinalen Untersuchung der Interaktion ist die Vergleichbarkeit, also die Sicherstellung, dass Fälle des untersuchten Phänomens an zwei Zeitpunkten Exemplare des *gleichen* Phänomens sind. Gleichzeitig muss aber nachgewiesen werden, dass das Phänomen sich zwischen den zwei Zeitpunkten *geändert* hat (vgl. Koschmann, 2013, zur *same-but-different analysis*). Die Vergleichbarkeit wurde in dieser Studie in mehrfacher Hinsicht gewährleistet. Erstens handelt es sich bei allen Gesprächen dieses Korpus' um denselben Gesprächstyp, nämlich um Alltagsgespräche. Zweitens ist die Beziehung Ninas zu allen Mitinteragierenden ähnlichen Charakters; es handelt sich um Freund*innen

	Monate 2 bis 4	Monate 5 bis 8	Monate 11 und 12	Gesamt
Aufnahmelänge (Stunden)	5,65 Stunden	2,24 Stunden	1,13 Stunden	9,02 Stunden
Fälle von *ich weiß nicht* (Fälle/Stunde)	24 (4,25/Stunde)	13 (5,82/Stunde)	7 (6,18/Stunde)	44 (4,88/Stunde)
Fälle von *keine Ahnung* (Fälle/Stunde)	9 (1,59/Stunde)	0 (0,00/Stunde)	4 (3,53/Stunde)	13 (1,44/Stunde)
Fälle von *I don't know* (Fälle/Stunde)	1 (0,18/Stunde)	4 (1,79/Stunde)	5 (4,41/Stunde)	10 (1,11/Stunde)
Fälle insgesamt (Fälle/Stunde)	34 (6,02/Stunde)	17 (7,60/Stunde)	16 (14,12/Stunde)	67 (7,43/Stunde)

Tab. 1: Anzahl und Häufigkeit von Ninas Nichtwissensanzeigen nach Form und Zeitpunkt während ihres Aufenthalts[6]

und Bekannte von Nina, die alle Universitätsstudierende und alle ähnlich alt wie Nina sind. Und schließlich wurden Ressourcen zur Analyse ausgewählt, die nicht nur eine geteilte Semantik des Nichtwissens aufweisen, sondern auch empirisch nachgewiesene interaktionsfunktionale Ähnlichkeiten (vgl. Abschnitt 2).

6. Analysen

Die folgenden vorläufigen Analysen zeigen, wie Ninas Nichtwissensanzeigen im Laufe ihres Aufenthalts sich von Ressourcen, die überwiegend retrospektiv fungieren – d. h. sie bearbeiten etwas in vergangener Rede –, zu solchen entwickeln, die auch *prospektive* Funktionen ausüben – indem sie z. B. signalisieren, wie Mitinteragierende Ninas kommende Rede zu interpretieren haben, oder indem sie Mitinteragierende dazu mobilisieren, bestimmte Handlungen zu produzieren. In diesem Abschnitt wird diese Entwicklung durch Analysen zu drei Kontexten von Ninas Nichtwissensanzeigen dargelegt: Zuerst wird gezeigt, wie Nina am Beginn des Aufenthalts Nichtwissensanzeigen einsetzt, um Nichtwissen bekundende Antworten auf Informationsfragen zu produzieren (Abschnitt 6.1). Darauffolgend werden Ninas Verwendung von Nichtwissensanzeigen am Beginn und am Ende des Aufenthalts verglichen (Abschnitt 6.2); dabei wird gezeigt, wie Nina am Beginn des Aufenthalts

6 In Monat 6 hat Nina kein Gespräch aufgezeichnet, vermutlich weil in diesem Monat die Semesterferien stattfanden und viele von Ninas Freund*innen und Bekannten nicht mehr in der Stadt waren.
Die Datenerhebung fand zwischen September 2019 und Juli 2020 statt, also während der ersten Monate der Coronapandemie. Die Lücke zwischen den Monaten 8 und 11 (März und Juni 2020) entstand wegen der ersten Lockdowns zur Bekämpfung von COVID-19, bei denen Nina vermutlich weniger Kontakt mit ihren Freud*innen und Bekannten gehabt haben dürfte. Nina verließ Deutschland aber erst im Juli 2020.

Nichtwissensanzeigen benutzt, um erfolglose Wortsuchen ohne Lösung abzuschließen, wobei sie in den letzten Monaten des Aufenthalts Nichtwissensanzeigen am Start von Wortsuchen produziert, um zu projizieren, dass sie eine ungenaue, aber ausreichende Lösung äußern wird, und dass es keine weitere Suche nach einer genauen Lösung geben wird. Die letzten Analysen sind einem Kontext gewidmet, in dem Nina erst im vierten Monat des Aufenthalts den Einsatz von Nichtwissensanzeigen erwirbt: die Erfragung von Informationen (Abschnitt 6.3). Da es sich um vorläufige Analysen handelt, werden hier keine quantitativen Daten über die im vorherigen Abschnitt 4 hinaus systematisch gezeigt; diese werden in zukünftigen Arbeiten behandelt.

6.1 Antworten auf Informationsfragen mit Nichtwissensanzeigen

Zu Beginn ihres Aufenthalts verwendet Nina bereits Nichtwissensanzeigen in einer kanonischen Funktion, die auch für Nichtwissensanzeigen in zahlreichen anderen Sprachen nachgewiesen wurde: die Behauptung von Nichtwissen als Antwort auf eine Informationsfrage (vgl. Beach & Metzger, 1997; Pekarek Doehler, 2016). Diese Verwendung ist im Beispiel 1 aus Ninas zweitem Aufenthaltsmonat erkennbar. Hier erzählt Nina (NIN) ihren Mitinteragierenden Anna (ANN) und Karla (KAR) – die auch L2-Sprecherinnen des Deutschen sind – von dem Film *Warm Bodies*, in dem sich ein Zombie und eine normale Frau ineinander verlieben (siehe Zeilen 1–3). In Zeile 8 fragt Anna Nina, ob *Warm Bodies* auf der Streaming-Plattform *Amazon Prime Video* zu sehen ist.

Beispiel 1: NIN_2019.09.03_12:36-12:49 *zombie*[7]

```
01   NIN:   =ein\ ein ZOMbie,
02          mit ein_ah=
03   KAR:   =<<gedämpft>o::h.>=
04   NIN:   =ein: (0.4) norMAle(r) frau?
05          [also]
06   ANN:   [o:h ]
07   KAR:   <<h> oh>
08   ANN:   i[s es] (a/o)n amazon prime?
09   KAR:    [heHA]
10          (0.7)
11   NIN:   ich WEIß nIcht.=
12          =vielLEICHT—
13          <<all> aber es> ist ein: ein SCHÖnes film;
```

7 Alle Transkripte wurden nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Systems 2 (GAT-2; Selting et al., 2009) für Basistranskripte erstellt, wobei zusätzlich einzelne Konventionen für Feintranskripte hinzugenommen wurden, um Merkmale der Sprechgeschwindigkeit und der Lautstärke miteinzubeziehen.

```
14   ANN:   WO has du es gesehen.
```

Annas Frage in Zeile 8 ist eine Entscheidungsfrage (engl. *yes/no-interrogative*; Raymond, 2003), die eine Ja- oder Nein-Antwort relevant macht. Nina liefert jedoch keine der beiden Antwortmöglichkeiten; nach einem Schweigen (Zeile 10) antwortet sie mit *ich WEIß nIcht*, gefolgt von *vielLEICHT* (in Zeile 11). Nina unternimmt keinen Versuch, nach der Antwort zu suchen. Stattdessen fährt sie ohne Pause mit einer positiven Bewertung des Films fort (Zeile 13). Mit IWN zeigt Nina an, nicht das nötige Wissen zu haben, um die von Anna erfragten Informationen zu liefern. Nina verwendet in den ersten Monaten ihres Aufenthalts Nichtwissensanzeigen oft, um mit Nichtwissen auf eine Informationsfrage zu antworten: 9 der 34 Fälle aus den Monaten 2 bis 4 (vgl. Tabelle 1) werden in diesem Kontext eingesetzt. Hier zeigt Nina auch überwiegend Varianten von IWN: In nur einem Fall verwendet Nina KA (im klausalen Format *ich habe keine Ahnung*). Interessanteweise ist dieser Gebrauch im Korpus nur in der ersten Hälfte von Ninas Aufenthalt zu finden; es gibt keine weiteren Nichtwissensanzeigen nach Informationsfragen im Korpus ab dem siebten Monat. Da Nina vermutlich weitere Informationsfragen gestellt bekam, worauf sie die Antwort nicht wusste, ist es unwahrscheinlich, dass Nina Nichtwissensanzeigen nicht mehr in diesem Kontext einsetzt; es ist vielmehr zu vermuten, dass Nina in den aufgezeichneten Daten keine Fragen bekam, auf die sie wegen Wissensmangel nicht antworten konnte.

6.2 Anzeigen von Nichtwissen bei Wortsuchen: Vom Abschlussmarker zum Abschlussprojektor

Bereits am Anfang ihres Aufenthalts äußert Nina Nichtwissensanzeigen in Wortsuchen. Interagierende initiieren Wortsuchen (engl. *word searches*), wenn ihnen die nächste sprachliche Einheit (z. B. Wort, Phrase, Satz) fehlt und sie nach dieser Einheit ›suchen‹ müssen (vgl. Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Interagierende können diese Suchen allein erledigen, es können aber Mitinteragierende (sowohl auf Anfrage als auch auf Eigeninitiative) einbezogen werden (Egbert, 2009; Schegloff et al., 1977). Es handelt sich bei Wortsuchen also um eine Art Reparatur, die von dem*der suchenden Interagierenden selbst initiiert wird (also eine *selbstinitiierte Reparatur*), die aber sowohl von diesem*dieser Interagierenden (eine *Selbstreparatur*) als auch einem*einer Mitinteragierenden (eine *Fremdreparatur*) durchgeführt werden kann (Egbert, 2009; Schegloff et al., 1977).

Wortsuchsequenzen bestehen aus drei Komponenten: 1) einer Initiierung der Suche, 2) dem Suchprozess und 3) dem Ende bzw. der Lösung der Suche (vgl. Betz, 2008, S. 99). Nehmen wir das untere Beispiel von der Interagierenden RAC (ebenso eine L2-Sprecherin des Deutschen), die über ihre Freundschaften in ihrem deutschen Studierendenwohnheim spricht:

Beispiel 2: RAC_2019.08.13_00:10:38-00:10:39 *Deutschlandleute*

```
02   RAC:   alle die: (.) DEUTSCHlandleute sind hier,
```

Eine Wortsuch*initiierung* ist der Moment, in dem ein Problem der Produktion der nächsten Einheit erkennbar wird. Im obigen Beispiel deutet die Dehnung des bestimmten Artikels *die* (welche durch den Doppelpunkt gekennzeichnet wird) und die Mikropause auf ein solches Problem hin; auch typisch für Wortsuchinitiierungen sind Verzögerungsmarker, wie etwa das deutsche *äh* (vgl. Egbert, 2009) oder das englische *uh* (vgl. Schegloff et al., 1977). Der Such*prozess* beschreibt die kognitive Arbeit, die fehlende Einheit wieder zu ›finden‹. Dieser kann markiert erfolgen, z. B. indem die gesuchte Einheit sprachlich beschrieben bzw. körperlich verbildlicht wird (vgl. Streeck, 1995) oder der*die Suchende die kognitive Arbeit mimisch ausdrückt (z. B. mit einem *thinking face*, vgl. Goodwin & Goodwin, 1986). In Beispiel 2 ist der Suchprozess (sprachlich) unmarkiert: RAC spricht nicht (z. B. wiederholt sie nicht *die*, sie beschreibt nicht, wonach sie sucht, sie macht keine Metakommentare über den Suchprozess).[8] Das Ende des Suchprozesses ist in Beispiel 2 nicht erkennbar; Rachel produziert die Lösung *DEUTSCHlandleute* und fährt mit ihrem Turn fort.

RAC ist bei ihrer Wortsuche in Beispiel 2 erfolgreich; dass die Lösung unmarkiert bleibt und RAC mit ihrem Turn fortfährt, deutet darauf hin, dass *DEUTSCHlandleute* die Einheit ist, nach der RAC suchte. Es wird aber nicht bei jeder Wortsuche die gesuchte bzw. eine ausreichende Lösung gefunden. In solchen Fällen setzt unsere Fokussprecherin Nina Nichtwissensanzeigen ein, um Wortsuchen abzuschließen und zu der Hauptsequenz zurückzukehren bzw. mit ihr fortzusetzen. Wie Nina Nichtwissensanzeigen aber einsetzt, um solche Wortsuchen abzuschließen, ändert sich im Laufe ihres Aufenthalts. In den ersten vier Aufenthaltsmonaten treten Nichtwissensanzeigen in von Nina initiierten kollaborativen Wortsuchen auf, also Wortsuchen, in denen mehrere Interagierende sich an der Lösungsfindung beteiligen. In diesen Wortsuchen äußert Nina *nach* einem oder mehreren fehlgeschlagenen Lösungsversuchen eine Nichtwissensanzeige, um die Wortsuche ohne passende Lösung abzuschließen.

So verwendet Nina IWN in dem folgenden Beispiel 3, der aus einem Gespräch zwischen Nina (NIN) und Susa (SUS), einer L1-Sprecherin des Deutschen, die im selben Studierendenwohnheim wohnt, stammt. Vor dem Ausschnitt erzählt Susa von einem Familienurlaub nach Disneyland in Paris aus ihrer frühen Kindheit. Dazu fragt Nina, ob Susa seit diesem Urlaub wieder in Paris war. Diese Frage beantwortet Susa verneinend, erklärt aber dazu, dass sie öfters in Frankreich und vor allem im Elsass ist; diese Antwort führt sie in Zeile 01 fort. Fokus der Analyse ist Ninas *ich weiß nich* in Zeile 21.

8 Da keine Videoaufnahme des Gesprächs vorhanden ist, ist es unmöglich zu erkennen, ob RAC den Prozess körperlich markiert.

Beispiel 3: NIN_2019.09.18_22:01-22:44 *nicht nur die deutsche Bahn*

```
01   SUS:   °h abe:r a:h (2.0) nach paRIS? (1.0)
02          <<all> eientlich NICH so.=
03          =eher> nach STRASSburg mal.
04          wei:l\
05          straßburg liegt noch VOR paris dann,
06   NIN:   ja;
07   SUS:   is dann einfach KÜRzer—
08   NIN:   <<p> j[a:,>]
09   SUS:         [aber] theoREtisch,=kann man's (.) ECHT mal machen.=
10          =aber es is KOStet auch schon VIEL.=
11          =also °h
12   NIN:   ja weil es is nich nur DEUTsche bahn—=
13          =es is AUCH [ahm]
14   SUS:               [ja.]
15   NIN:   was. err\ ess ssee EFF? ((=RSCF))
16          [(der (unverständlich))]
17   SUS:   [  ja ich glaub—       ]
18   NIN:   <<pp> ja>
19   SUS:   <<p> irgendwie so (was)>
20   NIN:   °h french\ french rail\=mm
21          <<all> ich weiß nich—>
22          °hh ahm: (0.6) C:O:OL.
23          UND\ okay.
24          (0.3)
25   NIN:   °h ((schmatzt)) Ering\ errinGIERST du:: (.) von:
26          no.  (.)
27          eri\ <<len> eriNIENS (.) eriNIERST [du>]
28   SUS:                                      [ er]Innerst?
((NIN fragt SUS, ob sie eine Erinnerung aus dem Familienurlaub in
Paris hat))
```

In Zeilen 04 bis 07 begründet Susa, weswegen sie eher Straßburg (eine bekannte Stadt im Elsass) als Paris besucht: Straßburg liegt näher als Paris. In Zeile 09 vertritt Susa erst einmal die Meinung, dass Paris zu besuchen durchaus möglich sei. Direkt im Anschluss allerdings nennt Susa die hohen Kosten als ein Argument gegen eine Reise nach Paris (Zeile 10). In Zeile 12 stimmt Nina zunächst mit *ja* Susas Argument zu. Mit *weil* beginnt Nina anschließend einen Grund für die hohen Kosten zu formulieren, nämlich dass man *nich nur DEUTsche bahn* fährt, um nach Paris zu kommen. Das *nich nur* in Zeile 12 impliziert bereits, dass (mindestens) ein anderes (Eisenbahn-) Unternehmen an einer Fahrt nach Paris beteiligt wäre. In Zeile 13 projiziert Nina mit *es ist AUCH* den Namen des anderen Unternehmens. Diesen Namen äußert Nina aber nicht nach *AUCH* in Zeile 13, sondern stattdessen den Verzögerungsmarker

ahm, womit Nina ein Problem anzeigt, diesen Namen zu äußern; sie initiiert also eine Wortsuche.

Im Vergleich mit RACs einfacher Wortsuche in Beispiel 2 wird Ninas Wortsuche in diesem Beispiel 3 komplex. Erstens markiert Nina hier mit *was* in Zeile 15 den Suchprozess. Daran anschließend produziert sie *RSCF* als mögliche Lösung. Dies ist eine mögliche Lösung, denn Nina äußert sie mit steigender Intonation, womit sie Susa um eine Bestätigung der Richtigkeit der Lösung bittet (vgl. Koshik & Seo, 2012). Eine Bestätigung liefert Susa in ihrem folgenden Turn mit *ja* (Zeile 17). Susa zeigt aber dann in Zeile 17 mit *ich glaub* Unsicherheit an; mit *irgendwie so (was)* in Zeile 19 deutet sie darauf hin, dass Ninas Lösung dem gesuchten Eisenbahngesellschaftsnamen zwar ähnelt, aber dass der genaue Name ein anderer sei. Nina setzt mit dem Suchprozess in Zeile 20 fort, indem sie in der L1 Englisch die Nationalität der Eisenbahngesellschaft nennt (*french rail*); damit zeigt Nina an, wonach sie eigentlich sucht: den Namen bzw. die Abkürzung der französischen Eisenbahngesellschaft, *SNCF* (fr. *Société nationaux des chemins de fer français*). Diese Abkürzung wird aber in diesem Gespräch nie genannt; Nina produziert nach dieser Äußerung auf Englisch ein schnelles *ich weiß nich* in Zeile 21, womit sie die Wortsuchsequenz abschließt. In ihrer folgenden Rede kehrt Nina zum früheren Thema zurück: In Zeile 22, nach einem Einatmen, *ahm*, und einer Pause sagt Nina *COOL*, bevor sie Susa dazu fragt, ob sie noch eine Erinnerung aus dem Familienurlaub hat (ab Zeile 25); mit *UND* in Zeile 23 verbindet Nina die Frage mit dem früheren Austausch zu demselben Familienurlaub (vgl. Heritage & Sorjonen, 1994).

Ninas *ich weiß nich* in Beispiel 3 stellt dar, wie sie Nichtwissensanzeigen (sowohl IWN als auch KA[9]) in Wortsuchen in den ersten Aufenthaltsmonaten einsetzt: um eine Wortsuche abzuschließen, ohne eine ausreichende Lösung gefunden zu haben. In diesem Kontext ist die Nichtwissensanzeige selbst der Abschluss der Wortsuche; danach kehren die Teilnehmenden zu dem Hauptthema zurück. Die Nichtwissensanzeigen dienen also dazu, den Abschluss der Wortsuche zu markieren; dabei steht die semantische Bedeutung von Nichtwissen im Vordergrund als Begründung für den Nichterfolg bei der Wortsuche.

Im Korpus verwendet Nina nur in den ersten vier Aufenthaltshaltmonaten Nichtwissensanzeigen, um den Abschluss von erfolglosen Wortsuchen zu markieren. In der zweiten Aufenthaltshälfte äußert Nina erneut Nichtwissensanzeigen in ihren Wortsuchen, allerdings an einer anderen Stelle, nämlich *vor* einer Lösung zur Wortsuche. In dieser Position projiziert zwar die Nichtwissensanzeige eine kommende Lösung und markiert dabei diese Lösung als ungenau, aber ausreichend; damit zeigt Nina an, dass eine weitere Suche nach einer genaueren Lösung unnötig ist.

9 In zwei Fällen verwendet Nina im zweiten Aufenthaltsmonat im selben Kontext das weniger idiomatische *kein idee* (ohne weibliche Genusmarkierung auf *kein*; s. Abschnitt 4). Ab dem dritte Aufenthaltsmonat sind keine Verwendungen von *kein Idee* von Nina im Korpus vorhanden.

Dies ist der Fall in Beispiel 4 aus dem letzten Aufenthaltsmonat zwischen Nina und Susa (derselben L1-Deutschsprecherin aus Beispiel 3). Kurz vor Beginn des Ausschnitts hat Nina ihren Besuch eines Konzerts von P!nk geschildert. Nun beginnt sie in Zeile 1 von der Erfahrung einer Freundin zu erzählen.

Beispiel 4: NIN_2020.07.26 02:12-02:31 *lady gaga*

```
01 NIN: ahm: eine FREUNdin von mir hat_ä:h lady gaga in konzert gesehen,
02 SUS: mmhm,
03 NIN: und sie hat geSAGT dass (.)
04      DIE un:d- (1.2)
05      <<all> keine Ahnung ob es> PINK oder katy pErry war.=
06      =aber beide ha\ s:ind (.) nicht nur: (.) SÄNgerin;=
07      =sondern (.) like=
08 SUS: =enterTAIner-
09 NIN: enterTAIner.
```

In Zeile 3 leitet Nina eine Redewiedergabe mit *sie hat geSAGT dass* ein, welche in Zeile 4 mit *DIE un:d* beginnt (*DIE* bezieht sich dabei auf Lady Gaga). Mit der Konjunktion *un:d* projiziert Nina syntaktisch eine Nominalphrase, nämlich den Namen einer weiteren Interpretin. Die Dehnung von *un:d* und die Pause in Zeile 4 deuten jedoch darauf hin, dass Nina Schwierigkeiten hat, den projizierten Namen zu produzieren. Nina initiiert also eine Wortsuche.

Statt den projizierten Namen einer anderen Interpretin zu nennen, produziert Nina nun die Nichtwissensanzeige *keine Ahnung* (Zeile 5), gefolgt von einem *ob*-Satz, in welchem sie zwei mögliche Interpretinnen nennt: P!nk oder Katy Perry. Dies erfüllt nicht die syntaktische Projektion der koordinierenden Konjunktion *un:d*, die eine Nominalphrase erwartbar macht; auf interaktionaler Ebene hingegen enthält Ninas Turn die Namen zweier möglicher Interpretinnen und erfüllt damit die *interaktionale* Projektion in Bezug auf den Informationsgehalt (Auer, 2005).

In Zeile 6 knüpft Nina an die begonnene Redewiedergabe an und berichtet, dass ihre Freundin beide Künstlerinnen nicht nur als Sängerinnen wahrnimmt. Der weitere Verlauf ihres Redebeitrags wird durch *sondern* in Zeile 7 projiziert und von Susa in Zeile 8 kollaborativ mit *enterTAIner* ergänzt; Nina ratifiziert die kollaborative Ergänzung mit einer Wiederholung in Zeile 9 (vgl. Betz, Taleghani-Nikazm, Drake & Golato, 2013). Von besonderem Interesse ist hier, dass weder Nina noch Susa zu irgendeinem Zeitpunkt der Interaktion versuchen herauszufinden, über welche zweite Interpretin Ninas Freundin gesprochen hat. KA scheint dazu zu dienen, diese Orientierung an der Progressivität der Erzählung zu markieren und eine weitere Wortsuche zu vermeiden.

Beispiel 4 zeigt eine wiederkehrende Praktik in Ninas Verwendung von KA und IWN am Ende ihres Aufenthalts: In einer Erzählung wird eine Wortsuche eingeleitet, die von IWN oder KA in Verbindung mit einer ungenauen oder unsicheren Lösung

in Teilsatzform beendet wird, bevor die Sprecherin die Erzählung fortsetzt, jedoch ohne weitere Lösungsversuche zu unternehmen. Nina orientiert sich dabei an einer Präferenz für Progressivität in der Interaktion, indem sie Informationen auf der für die Erzählung erforderlichen und verfügbaren Granularitätsebene bereitstellt, die Interaktion aber nicht (erneut) unterbricht, um die genauen Informationen zu suchen. In diesem Kontext fungieren IWN und KA als *epistemic hedges*, »displaying that [Nina] is not fully committed« (Weatherall, 2011, S. 317) in Bezug auf ihren Lösungsvorschlag. Mit anderen Worten: In Erzählkontexten verwendet Nina IWN und KA als Vorlauf (engl. *preface*) für Lösungsvorschläge zu Wortsuchen, die damit als ungenau, aber ausreichend markiert werden (s. auch Bergmann, 2017).

Die Orientierung auf Progressivität bei Ninas Nichtwissensanzeige in Beispiel 4 wird deutlicher im Vergleich mit der Wortsuche in Beispiel 3. Bei der zweiten handelt es sich ja um eine *kollaborative* Wortsuche, bei der Nina mit steigender Intonation in Zeile 15 auf der möglichen Lösung *RSCF* Susas Hilfe in der Wortsuche erbittet; daraus entsteht nach der Initiierung eine expandierte Wortsuche über mehrere Turns von beiden Interagierenden. Die Wortsuche in Beispiel 4 hingegen verläuft nach der Initiierung über eine einzige Turnkonstruktionseinheit (oder *TKE*, vgl. Auer, 2020); Nina unternimmt keine Maßnahme, um eine Bestätigung der Passung bzw. Verständlichkeit der Lösung von Susa einzuholen. Obwohl die Nichtwissensanzeigen in Wortsuchen in den früheren Monaten und den späteren Monaten also alle der Progressivität dienen, indem sie zum Abschluss einer Wortsuche führen, fungieren die früheren Nichtwissensanzeigen überwiegend retrospektiv – und zwar gleichzeitig als Abschluss der Wortsuche wie auch als Marker des Misserfolgs der vorangegangenen Wortsuche. Die späteren Nichtwissensanzeigen operieren dagegen überwiegend vorauswirkend: Sie projizieren bereits vor der Lösung den Abschluss der Wortsuche.

6.3 *Fishing* nach Information mit Nichtwissensanzeigen

Im vierten Aufenthaltsmonat erwirbt Nina eine neue Verwendung für Nichtwissensanzeigen, welche weiterhin auf die progressive Entwicklung der vorauswirkenden Funktion dieser Anzeigen hindeutet. In den Wortsuchen aus der zweiten Aufenthaltshälfte (s. Abschnitt 6.2) wirkte diese prospektive Funktion durch ihre projektive Kraft auf der Ebene des Turndesigns, indem die Nichtwissensanzeige den Abschluss einer eigenen Wortsuche (ohne Beitrag von Mitinteragierenden) direkt nach der Initiierung projiziert. Hier nun wird eine Verwendung von Nichtwissensanzeigen durch Nina behandelt, die eine prospektive Kraft auf einer sequenziellen Ebene ausüben: um eine Information von Mitinteragierenden zu erfragen.[10] Die Funktion

10 Eine ähnliche Funktion hat Pomerantz (1980) für *my side*-Aussagen (also Aussagen zum Eigenerleben) beschrieben; den englischen Begriff *fishing*, »angeln«, übernehme ich von ihr.

von den Nichtwissensanzeigen in diesen Kontexten ändert sich ebenso im Laufe des Aufenthalts, von einer rein semantischen Anzeige des eigenen Nichtwissens zu einer Ressource, die epistemische Erwartungen abschwächt.

Das folgende Beispiel 5, das aus dem vierten Aufenthaltsmonat stammt, stellt den ersten Fall dieser Funktion im Korpus dar. Hier isst Nina zusammen mit Simon (SIM) und Emma (EMM) zum Mittag in der Mensa ihrer Universität; alle Mitinteragierenden sprechen Englisch als L1 und Deutsch als L2. In Zeilen 01 und 02 bewertet Nina die Suppe (die sie vermutlich in dem Moment isst)[11] überwiegend positiv; diese positive Bewertung rezipiert Simon in Zeile 03 mit *HM*. Nach einer längeren Pause in Zeile 04 bewertet Nina erneut die Suppe positiv, diesmal aber relativiert durch Selbstbezug (*es: gefällt mir*). Nach einer Pause in Zeile 07 stimmt erst Simon (mit *ja*) und dann Emma (mit einer eigenen Bewertung *doch (es) super gut (AUS)*) Nina zu. In Zeile 10 schließt Nina diese Bewertungssequenz mit *ja* ab (s. Schegloff, 2007, zu *sequence-closing thirds*). Der Fokus der Analyse liegt auf Ninas *ich ↑WEISS noch nicht* in Zeile 11.

Beispiel 5: NIN_2019.11.19-1_04:50-05:21 *gefällt oder mag*

```
01   NIN:   wow.
02          die supper ((=Suppe)) ist S::Uper lecker heute.
03   SIM:   HM.
04          (3.9)
05   NIN:   es: geFÄLLT mir;
06          (0.7)
07   SIM:   ja.
08   EMM:   doch. (es) super gut (AUS);
09          (1.0)
10   NIN:   <<h, vib> ja:>
11   NIN:   ja ich ↑WEISS noch nicht-
12          wenn (1.0) <<Engl.> no.>
13          wenn ich soll (.) ähm gefällt mir, benutzen,
14          ode:r (.) MAG benutzen;
15          <<Engl.> like>
16          (0.9)
17   SIM:   ode:r
18          (1.0)
19   EMM:   [mag ]
20   NIN:   [like] mög\
21          like ich MA:G etwas?
22          like [mö\] MÖgen?
23   SIM:        [OH.]
```

11 Da es sich um eine Audioaufnahme handelt, ist anhand der Daten nicht zu erkennen, ob und wann Nina genau Suppe zu sich nimmt.

```
24   SIM:   die sind GLEICH.
25   NIN:   [OH. ]
26   EMM:   [aha,] ((=Engl. ”uh huh”))
27   SIM:   es gefällt mir,
28          ich MAG
```

In Zeile 12 beginnt Nina mit der Konjunktion *wenn* eine neue syntaktische Einheit, die sie direkt mit der Partikel *no* (also »nein«) in derselben Zeile abbricht; mit dieser Partikel initiiert sie eine Selbstreparatur, indem sie die syntaktische Einheit (ebenso mit *wenn*) in Zeile 13 erneut aufnimmt (zu Markern der Selbstreparatur im Deutschen s. Pfeiffer, 2017). In Zeilen 13 und 14 nennt Nina eine Wissenslücke ihrerseits, nämlich zur differenzialen Nutzung der Verben *gefallen* (in konjugierter Form *gefällt*) und *mögen* (in konjugierter Form *mag*). In Zeile 15 äußert Nina ein Englisches *like*, womit sie eine Weiterführung ihres Turns projiziert. Es kommt aber nach der Pause in Zeile 16 erstmal keine Rede von Nina, sondern ein *oder* von Simon, womit er ein Problem mit Ninas letztem Turn anzeigt; er initiiert also eine Reparatur auf Ninas Turn. Da Simon diese Reparatur mit einer Wiederholung eines Elements aus Ninas Turn initiiert, zeigt er an, worin sein Problem liegt, also in Ninas Rede nach *oder* in Zeile 14 (s. Egbert, 2009, S. 101).

Nach einer Pause bieten sowohl Emma als auch Nina eine Reparatur an. Emma wiederholt in Zeile 19 *mag* aus Zeile 14 und behandelt dabei Simons *oder* als Anzeige eines Hörproblems. Nina hingegen behandelt die Reparaturinitiierung als Anzeige eines Problems des Verstehens: Statt das problematische Element *mag* zu wiederholen, beginnt sie erstens in Zeile 20 den Infinitiv *mög(en)* zu äußern; dies bricht sie ab und produziert in Zeile 21 einen Beispielsatz mit dem problematischen Element (*ich MA:G etwas*), und in Zeile 22 den vollständigen Infinitiv *mögen*. Auf den Beispielsatz aus Zeile 21 antwortet Simon mit *OH* (Zeile 23), einen Erkenntnisprozessmarker, womit er signalisiert, sein Problem mit Ninas Beitrag in Zeile 14 sei behoben (zu *oh* s. Heritage, 1984).[12] In den weiteren Zeilen zeigt Simon dann auch an, dass sein Hörproblem mit Ninas Redebeitrag Zeile 14 behoben ist, indem er eine Information bzgl. Ninas Wissenslücke in den Zeilen 13 und 14 liefert; in Zeile 24 sagt Simon, dass *gefällt* und *mag* Äquivalente sind. Dass Simon diese Information liefert, deutet auch auf die Funktion von Ninas Anzeige einer Wissenslücke in den Zeilen 13 und 14 hin: Infor-

12 Konversationsanalytische Arbeiten zur Partikel *oh* im Englischen (Heritage, 1984) und im Deutschen (Golato, 2012) deuten darauf hin, dass es sich in beiden Sprachen zwar um einen Erkenntnisprozessmarker (Engl. *change-of-state token*, vgl. Imo, 2009) handelt, Interagierende jedoch nur im Englischen mit *oh* signalisieren, dass es sich um einen epistemischen Erkenntnisprozess handelt (z. B., dass der*die Sprechende Information erhalten hat, dass er*sie eine Information versteht, vgl. Heritage, 1984). In deutschsprachiger Interaktion fungiert die Partikel auf der affektiven Ebene; d. h. es werden mit *oh* emotionale Prozesse (wie Enttäuschung oder Überraschung) signalisiert (vgl. Golato, 2012). Da Simon weder in der Intonation von seinem *oh* in Zeile 23 noch in seiner folgenden Rede auf eine Emotion hindeutet, ist davon auszugehen, dass er *oh* in der für das Englische (seiner L1) typischen interaktionalen Funktion als Marker seines Verstehens verwendet.

mation von einem Mitinteragierenden in einem nächsten Turn zu erfragen, die die genannte Wissenslücke schließt.

Wie bereits erwähnt stellt diese Verwendung Ninas Erwerb von vorauswirkenden Funktionen für Nichtwissensanzeigen auf einer *sequenziellen* Ebene dar: Mit einer Nichtwissensanzeige kann Nina also Mitinteragierende dazu mobilisieren, ihr fehlende Informationen zu liefern. Wichtig anzumerken ist, dass Nina in Beispiel 5 kein interrogatives Format verwendet (z. B. *was ist der Unterschied zwischen gefällt und mag*), das explizit um Informationen bittet; Nina verwendet also die Nichtwissensanzeige rein semantisch, um mangelndes Wissen auszudrücken. Darüber hinaus ist die Nichtwissensanzeige syntaktisch integriert in die syntaktische Einheit; der *wenn*-Satz in Zeilen 12, 13 und 14 ist das Komplement des Verbs *wissen* in Zeile 11. Nina verwendet in auch eine Form von IWN (und nicht KA). Diese drei Merkmale – die rein semantische Verwendung, die syntaktische Integration und das IWN-Format – gelten für alle *fishing*-Nichtwissensanzeigen in den Aufenthaltsmonaten 4 bis 8.

Am Ende des Aufenthalts (in Monaten 10 und 11) verwendet Nina Nichtwissensanzeigen weiter, um Informationen von Mitinteragierenden zu erfragen. Diese Verwendungen unterscheiden sich aber von denen in den früheren Monaten, indem es sich 1) nicht um eine *rein* semantische Verwendung handelt, was durch 2) die syntaktische Desintegration der Nichtwissensanzeige (Positionierung im Vor-Vorfeld von Informationsfragen mit Verberststellung) sichtbar wird (s. Auer, 1997, zu Vor-Vorfeldbesetzung und Grammatikalisierung im Deutschen). Darüber hinaus verwendet Nina in diesem Kontext 3) nicht mehr IWN, sondern KA. Dies ist der Fall im Beispiel 6 aus dem Gespräch zwischen Nina und Susa im letzten Aufenthaltsmonat. Vor dem Beginn von Beispiel 5 erzählt Nina Susa davon, wie sie im Jahr 2013 auf einem Konzert von der Band *One Direction* war. In Zeilen 01, 02 und 04 (mit einer Fremdreparatur durch Susa in Zeile 03) äußert Nina ihre Vermutung, dass die Band sich *EIN oder ZWEI jähr später* getrennt hat. Diese Vermutung rezipiert Susa mit *mmhm* in Zeile 05; nach einem hörbaren Einatmen (Zeile 06) und einer Pause (Zeile 08) produziert Nina in Zeile 08 die Nichtwissensanzeige *keine AHnung*; dies ist der Fokus der Analyse.

Beispiel 6: NIN_2020.07.26_06:00-06:28 *One Direction*

```
((Nina erzählt von ihrem Besuch eines One Direction Konzerts im Jahr
2013))
01    NIN:   aber ich glaube: (.) EIN oder ZWEI jähr später,=
02           =sie haben (.) sich (.)
03    SUS:   geTREN[NT. ]
04    NIN:         [(ge)]TRENNT,=
05    SUS:   mmhm,
06    NIN:   °hh
07           (0.5)
```

```
08    NIN:   ja— <<p, all> keine AHnung;>=
09           =<<p> W:AR es in zweitausendvIErzehn?=
10           =oder (.) [FÜNF]zehn,>
11    SUS:             [oah;]
12           (1.1)
13    SUS:   warte mal,=(das findn wir) gleich RAUS.
14           ((räuspert sich))
15           (2.1)
16    NIN:   aber ja diese konzert war: (0.4) s:uper cool—
17           (1.2)
18    SUS:   mm::? zwotausenFÜNFzehn.
19    NIN:   zweitausendFÜNFzehn=Okee;
20           °h aber ja es war:\=
((Nina erzählt wie sie die Konzertkarten von einer Freundin geschenkt
bekam))
```

In Zeile 09 und 10 erfragt Nina mit einer Alternativfrage (mit Verberststellung), in welchem Jahr die Band sich trennte. Es kommt nicht direkt eine Antwort von Susa; sie äußert erst in Überlappung mit Ninas *FÜNFzehn* (Zeile 10) ein *oah* (Zeile 11), nachdem eine 1,1-sekündige Pause entsteht (Zeile 12). In Zeile 13 suspendiert sie mit *warte mal* die Frage-Antwort-Sequenz (vgl. Pekarek Doehler & Balaman, 2021, zu *let me check* im L2-Englischen); mit (*das finden wir) gleich RAUS* in derselben Zeile signalisiert Susa, sie unternimmt eine Maßnahme, um die Antwort zu finden, und projiziert damit auch die kommende Antwort. Nach einer Pause in Zeile 15 bewertet Nina das Konzert von *One Direction* positiv, bevor Susa die Antwort in Zeile 18 liefert: die Band hat sich *zwotausendFÜNFzehn* getrennt. Nina rezipiert diese Antwort mit einer Wiederholung der Jahresangabe und einem nachgestellten *okee*, womit sie ihr Verständnis der Antwort präsentiert (s. Betz et al., 2013, zu Wiederholungen als Rezeptionssignalen mit Frage-Antwort-Sequenzen schließender Kraft). Nina führt in Zeile 20 ihre Erzählung über das Konzert von *One Direction* fort.

In Beispiel 6 erfragt Nina eine Information anhand einer Alternativfrage mit Fragesyntax (also Verberststellung), welche eine Antwort (mit der erfragten Information) allein sequenziell relevant macht (vgl. Schegloff, 2007); ihr *keine AHnung* deutet also wie *ich WEISS noch nicht* in Beispiel 5 auf fehlendes Wissen hin, allerdings bekommt sie in Beispiel 5 das fehlende Wissen, ohne eine Frage-Antwort-Sequenz zu initiieren. Nicht nur auf der syntaktischen, sondern auch auf der Handlungsebene ist Ninas *keine AHnung* weglassbar. Die ist der Fall bei allen Nichtwissensanzeigen am Aufenthaltsende, auf die Nina eine Information erhält: Sie sind alle Vorlaufelemente zu Informationsfragen mit Fragesyntax. Es lässt sich also fragen, warum Nina hier Nichtwissen anzeigt.

Hinweise zu einer möglichen Antwort sind in den vorherigen Zeilen erkennbar. Bereits in Zeile 01 deutet Nina auf ihre Wissenslücke hin: Sie stellt in den Raum, dass die Band sich nach Ninas Konzertbesuch im Jahr 2013 *EIN oder ZWEI jähr später* (also

2014 oder 2015) trennte. Hierauf wäre eine erste Möglichkeit für Susa, das Trennungsjahr zu präzisieren und damit Ninas Wissenslücke zu schließen. Dies geschieht aber nicht, und Nina erfragt die Information explizit (Zeilen 09 und 10). Dass Susa erst nach der Antwort suchen muss (s. Zeile 13) deutet darauf hin, dass sie diese Information nicht hatte und dementsprechend zuvor nicht liefern konnte. Nina stellt also eine Informationsfrage nach einem Hinweis, dass ihre Mitinteragierende diese nicht wird beantworten können; dies ist der Fall bei allen Nichtwissensanzeigen vor Informationsfragen am Aufenthaltsende. Nichtwissensanzeigen an diesen Stellen scheinen also auf einer epistemischen Ebene zu fungieren; hiermit deutet Nina nicht nur darauf hin, dass die Information ihr nicht bekannt ist, sondern auch, dass sie ebenso *ihren Mitinteragierenden* evtl. nicht bekannt ist. Das *keine AHnung* ist also nicht nur eine Anzeige des eigenen Nichtwissens, sondern auch eine Orientierung auf das mögliche Nichtwissen des Gegenübers. Mit einer vorangestellten Nichtwissensanzeige schwächt Nina also die durch die Frage implizierte epistemische Erwartung, dass der*die Mitinteragierende eine Antwort wird liefern können.

Die Analysen in diesem Abschnitt haben gezeigt, wie Ninas Nichtwissensanzeigen im Laufe der Zeit auch auf der sequenziellen Ebene eine vorauswirkende Funktion erwerben: um Informationen zu erfragen. Die ersten Belege dieser Funktion tauchen im Korpus erst im vierten Aufenthaltsmonat auf. Im Vergleich mit Ninas *ich weiß noch nicht* in Beispiel 5, welche ausschließlich semantisch als Nichtwissensanzeige fungiert, erfüllt *keine AHnung* in Beispiel 6 vom Ende von Ninas Aufenthalt eine zusätzliche interaktionale Funktion, nämlich die, die epistemische Erwartung, dass der*die gefragte Mitinteragierende die Frage beantworten kann, abzuschwächen. In diesem Sinne fungieren diese Nichtwissensanzeigen vorauswirkend auf einer *sequenziellen* Ebene: Im vierten bis achten Monat mobilisieren Ninas IWN-Nichtwissensanzeigen Mitinteragierende, eine nächste Handlung in Form von Informationsbereitstellung zu produzieren, ohne eine Frage-Antwort-Sequenz zu initiieren; und im zehnten und elften Monat mindern Ninas KA-Nichtwissensanzeigen vorab die epistemischen Erwartungen auf die Antwort auf Ninas Informationsfrage. Es lässt sich nach diesen Analysen fragen, warum Nina in diesem Kontext erst IWN verwendet und später KA. Weitere Arbeiten zu Ninas Erwerb von Interaktionskompetenz werden dieser Frage nachgehen. Nachgegangen wird auch der Frage danach, was Ninas Erwerb dieser Funktionen von Nichtwissensanzeigen stimuliert.

7. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die obigen Analysen (s. auch Abschnitt 6.1 und Abschnitt 6.2) zeigen, wie Ninas Nichtwissensanzeigen zunehmend prospektive Wirkung erhalten. Am Anfang ihres Aufenthalts verwendet Nina Nichtwissensanzeigen als Begründung dafür, dass sie keine Antwort auf eine Informationsfrage liefert (vgl. Beispiel 1) und zu dem Zweck,

eine Wortsuche ohne passende Lösung anzuschließen (vgl. Beispiel 3). Im Laufe des Aufenthalts tauchen zunehmend Nichtwissensanzeigen mit prospektiveren Funktionen auf, sowohl auf der Ebene des Turns – z. B. in Wortsuchen, um vorab eine kommende Lösung als ungenau, aber ausreichend zu markieren und damit weitere Suchen auszuschließen (vgl. Beispiel 4) – als auch auf einer sequenziellen Ebene – z. B. um Informationen von Mitinteragierenden zu erhalten (vgl. Beispiel 5 und Beispiel 6). In der letzten Verwendung entwickeln die Nichtwissensanzeigen eine zusätzliche prospektive Funktion als Signal der abgeschwächten epistemischen Erwartung, dass der*die Mitinteragierende die erfragte Information liefern kann (vgl. Beispiel 6).

Dieser Erwerbsfortschritt deutet auf Ninas zunehmende Fähigkeit hin, auf Deutsch zur interaktionellen Organisation beizutragen, da sie zunehmend nicht nur auf vergangene Rede reagiert, sondern auch kommende Rede antizipiert, erzeugt und evtl. umgeht (s. Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022; außerdem Schirm, 2024, zur Interaktionskompetenz als Erwerb von interaktionsorganisatorischen Fähigkeiten). Die Analysen dieses Abschnitts liefern aber keine Erklärung für diesen Erwerbsfortschritt. Hat Nina diese Funktionen erworben in der Bemühung, erlebte interaktionale Turbulenzen zu vermeiden? Oder nimmt sie diese Funktionen von ihren Mitinteragierenden auf (vgl. Nguyen & Malabarba, 2024)? Diese Fragen werden in kommenden Analysen zu diesem Datensatz verfolgt.

Die bisherige qualitative Analyse konnte auch keine Arbeitsteilung zwischen IWN und KA nachweisen; vielmehr scheint Nina am Ende ihres Aufenthalts (noch) die *Semantik* der Konstruktionen für interaktionale Zwecke einzusetzen. Grund für diese Ergebnisse mag die Länge von Ninas Aufenthalt bzw. der Datenerhebung sein. Wäre Nina länger in einem deutschsprachigen Gebiet geblieben, hätte sie evtl. differenziertere Funktionen dieser Konstruktion erworben mit weniger Bezug zur Semantik des Nichtwissens (wie dies für *je sais pas* im L2-Französischen nachgewiesen wurde, s. Pekarek Doehler, 2018). Darüber hinaus konnten im Rahmen des für diesen Beitrag zur Verfügung stehenden begrenzten Raumes die Fälle von *I don't know* in dem Datensatz nicht untersucht werden. Möglich ist nämlich auch, dass es zu einer Arbeitsteilung zwischen den drei Konstruktionen – also IWN, KA und *I don't know* – kommt. Auch dieser Frage wird in kommenden Analysen nachgegangen.

Literatur

Auer, P. (1997). Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch. In P. Schlobinski (Hrsg.), *Syntax des gesprochenen Deutsch* (S. 55–91). Westdeutscher Verlag.

Auer, P. (2005). Projection in interaction and projection in grammar. *Text*, *25*(1), S. 7–36.

Auer, P. (2020). Die Struktur von Redebeiträgen und die Organisation des Sprecherwechsels. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse* (S. 106–235). De Gruyter

Beach, W. A. & Metzger, T. R. (1997). Claiming insufficient knowledge. *Human Communication Research*, *23*(4), S. 562–588.

Bergmann, P. (2017). Gebrauchsprofile von *weiß nich* und *keine ahnung* im Gespräch – Ein Blick auf nicht-responsive Vorkommen. In H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer & T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen* (S. 157–182). Verlag für Gesprächsforschung.

Betz, E. (2008). *Grammar and interaction. Pivots in German conversation*. John Benjamins.

Betz, E. & Golato, A. (2008). Remembering relevant information and withholding relevant next actions: The German token *achja*. *Research on Language and Social Interaction, 41*(1), S. 58–98.

Betz, E., Taleghani-Nikazm, C., Drake, V. & Golato, A. (2013). Third-position repeats in German: The case of repair- and request-for-information sequences. *Gesprächsforschung, 14*, S. 133–166.

Cekaite, A. (2013). Child pragmatic development. In *The encyclopedia of applied linguistics* (S. 1–7). Wiley-Blackwell.

Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (2018). *Interactional linguistics*. Cambridge University Press.

Deppermann, A. & Pekarek Doehler, S. (2021). Longitudinal conversation analysis – Introduction to the special issue. *Research on Language and Social Interaction, 54*(2), S. 127–141.

Egbert, M. (2009). *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Verlag für Gesprächsforschung.

Eskildsen, S. W. (2018). ›We're learning a lot of new words‹: Encountering new L2 vocabulary outside of class. *Modern Language Journal, 102*, S. 46–63.

Eskildsen, S. W. & Theodórsdóttir, G. (2017). Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics, 38*(2), S. 143–164.

Fasel Lauzon, V. & Pekarek Doehler, S. (2013). Focus on form as a joint accomplishment: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 51*(4), S. 323–351.

Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal, 81*(3), S. 285–300.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.

Garfinkel, H. (2020). *Studien zur Ethnomethodologie*. Campus Verlag.

Golato, A. (2012). German *oh*: Marking an emotional change of state. *Research on Language and Social Interaction, 45*(3), S. 245–268.

Golato, A. & Betz, E. (2008). German *ach* and *achso* in repair uptake: Resources to sustain or remove epistemic asymmetry. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 27*(1), S. 7–37.

Goodwin, M. H. & Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica, 62*(1–2), S. 51–76.

He, A. W. & Young, R. F. (1998). Language proficiency interviews: A discourse approach. In A. W. He & R. F. Young (Hrsg.), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency* (S. 1–24). Benjamins.

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

Helmer, H. & Deppermann, A. (2017). ICH WEIß NICHT zwischen Assertion und Diskursmarker: Verwendungsspektren eines Ausdrucks und Überlegungen zu Kriterien für Diskursmarker. In H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer & T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen* (S. 131–156). Verlag für Gesprächsforschung.

Helmer, H., Reineke, S. & Deppermann, A. (2016). A range of uses of negative epistemic constructions in German: ICH WEIß NICHT as a resource for dispreferred actions. *Journal of Pragmatics, 106*, S. 97–114.

Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (S. 299–345). Cambridge University Press.

Heritage, J. & Sorjonen, M.-L. (1994). Constituting and maintaining activities across sequences: *And*-prefacing as a feature of question design. *Language in Society, 23*(1), S. 1–29.

Imo, W. (2009). Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (»change-of-state tokens«) im Deutschen. In S. Günthner & J. Bücker (Hrsg.), *Grammatik im Gespräch* (S. 57–86). De Gruyter.

Koivisto, A. (2013). On the preference for remembering: Acknowledging an answer with Finnish *ai nii(n)* (»oh that's right«). *Research on Language and Social Interaction, 46*(3), S. 277–297.

Koschmann, T. (2013). Conversation analysis and learning in interaction. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (S. 1038–1043). Wiley-Blackwell.

Koshik, I. & Seo, M.-S. (2012). Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text & Talk, 32*(2), S. 167–189.

Nguyen, H. thi & Malabarba, T. (2024). *Developing interactional competence at the workplace: Learning English as a foreign language on the shop floor*. Routledge.

Pekarek Doehler, S. (2016). More than an epistemic hedge: French *je sais pas* ›I don't know‹ as a resource for the sequential organization of turns and actions. *Journal of Pragmatics, 106*, S. 148–162.

Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse, 9*(1), S. 3–24.

Pekarek Doehler, S. (2019a). At the interface of grammar and the body: *Chais pas* (»dunno«) as a resource for dealing with lack of recipient response. *Research on Language and Social Interaction, 52*(4), S. 365–387.

Pekarek Doehler, S. (2019b). On the nature and the development of L2 interactional competence. State of the art and implications for praxis. In M.R. Salaberry & S. Kunitz (Hrsg.), *Teaching and testing L2 interactional competence* (S. 25–59). Routledge.

Pekarek Doehler, S. (2022). Multimodal action formats for managing preference: *Chais pas* ›dunno‹ plus gaze conduct in dispreferred responses to questions. *Journal of Pragmatics, 197*, S. 81–99.

Pekarek Doehler, S. & Balaman, U. (2021). The routinization of grammar as a social action format: A longitudinal study of video-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction, 54*(2), S. 183–202.

Pekarek Doehler, S. & Berger, E. (2018). L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: A longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics, 39*(4), S. 555–578.

Pekarek Doehler, S. & Berger, E. (2019). On the reflexive relation between developing L2 interactional competence and evolving social relationships: A longitudinal study of word-searches in the ›wild‹. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler & A. Piirainen-Marsh (Hrsg.), *Conversation analytic research on learning-in-action. The complex ecology of second language acquisition »in the wild«* (S. 51–75). Springer.

Pekarek Doehler, S. & Eskildsen, S. W. (2022). Emergent L2 grammars in and for social interaction: Introduction to the special issue. *Modern Language Journal, 106*(1), S. 3–22.

Pekarek Doehler, S. Polak-Yitzhaki, H., Li, X., Stoenica, I. M., Havlík, M. & Keevallik, L. (2021). Multimodal assemblies for prefacing a dispreferred response: A cross-linguistic analysis. *Frontiers in Psychology, 12*, S. 1–24.

Pekarek Doehler, S. & Skogmyr Marian, K. (2022). Functional diversification and progressive routinization of a multiword expression in and for social interaction: A longitudinal L2 Study. *Modern Language Journal, 106*, S. 23–45.

Pfeiffer, M. (2017). Über die Funktion der Reparaturmarker im Deutschen. In H. Blühdorn, A. Deppermann, H. Helmer & T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen* (S. 259–283). Verlag für Gesprächsforschung.

Pomerantz, A. (1980). Telling my side: »Limited access« as a »fishing« device. *Sociological Inquiry, 50*(3–4), S. 186–198.

Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review, 68*(6), S. 939–967.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.

Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language, 53*(2), S. 361–382.

Schirm, S. (2024). From doing work on your own talk to doing work on others' talk: The longitudinal development of *also* ›so‹ in L2 German. *Interactional Linguistics, 4*(1), S. 68–96.

Seedhouse, P. (2004). Resources for conversation analysis research in applied linguistics and second language acquisition. *Language Learning, 54*, S. 271–272.

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzau-

cher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung, 10*, S. 353–402.

Skogmyr Marian, K. (2023). Longitudinal change in linguistic resources for interaction. The case of *tu vois* ('you see') in L2 French. *Interactional Linguistics, 4*(1), S. 3–37.

Steensig, J. (2013). Conversation Analysis and Affiliation and Alignment. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (S. 1–6). Blackwell.

Stivers, T. (2022). *The book of answers: Alignment, autonomy, and affiliation in social interaction*. Oxford University Press.

Streeck, J. (1995). On projection. In E. N. Goody (Hrsg.), *Social intelligence and interaction: Expressions and implications of the social bias in human intelligence* (S. 87–110). Cambridge University Press.

Theodórsdóttir, G. (2018). L2 teaching in the wild: A closer look at correction and explanation practices in everyday L2 interaction. *Modern Language Journal, 102*, S. 30–45.

Wagner, J., Pekarek Doehler, S. & González-Martínez, E. (2018). Longitudinal research on the organization of social interaction: Current developments and methodological challenges. In S. Pekarek Doehler, J. Wagner & E. González-Martínez (Hrsg.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction* (S. 3–35). Palgrave Macmillan.

Weatherall, A. (2011). *I don't know* as a prepositioned epistemic hedge. *Research on Language and Social Interaction, 44*(4), S. 317–337.

Young, R. F. (2000). Interactional competence: Challenges for validity. *Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics*, S. 1–17.

Weniger »Sprechen« und mehr »Interaktion«: Evidenzbasierte Vorschläge für eine interaktionsfokussierte Förderung der mündlichen Kompetenz im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Carmen Konzett-Firth

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet, wie die Überzeugungen von Lehrkräften über Sprache die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und die Gesprächsfähigkeit der Lernenden beeinflussen. Ergebnisse aus einer qualitativen Videostudie (Konzett-Firth, in Vorbereitung) zum schulischen Fremdsprachenunterricht zeigen, dass der Unterricht oft von einer Sicht auf Sprechen als Produktion von Aussagen geprägt ist. Die Analyse der fremdsprachlichen Interaktionskompetenz der Lernenden weist Defizite nach. Es wird ein Zusammenhang zwischen den didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft und den begrenzten Interaktionsfähigkeiten der Lernenden vermutet. Im zweiten Teil des Beitrags wird diskutiert, wie ein interaktionsförderlicher Unterricht gestaltet werden kann. Es werden besonders die möglichen Rollen der Lehrkräfte diskutiert: als aktive Teilnehmer:innen im Unterrichtsdiskurs, als Gestalter:innen von Interaktionsgelegenheiten, als Expert:innen für Sprache und Lernprozesse sowie als Prüfende und Feedback-Gebende. Ziel ist es, konkrete Ansätze zur Förderung der Gesprächskompetenz der Lernenden aufzuzeigen.

1. Einleitung

Wenn jemand eine Fremdsprache lernt, wird zumindest eines der Ziele – wenn nicht das zentrale – darin bestehen, in dieser Sprache schriftlich und mündlich mit anderen Menschen zu kommunizieren. Das ungezwungene Reden miteinander in spontanen, nicht geplanten Situationen gilt dabei meist als ultimative Herausforderung, aber auch als Krönung des Lernerfolgs. Gerade in Lehr-Lern-Kontexten, in denen die gelernte Fremdsprache außerhalb der Unterrichtssituation kaum präsent ist, kann es allerdings leicht passieren, dass sowohl Lehrende als auch Lernende dieses Ziel etwas aus den Augen verlieren. Meine Studierenden der Fremdsprachendidaktik etwa berichten regelmäßig aus Praktika im schulischen Französischunterricht, dass insbesondere Lernende niedriger Kompetenzniveaus die Fremdsprache nicht sprechen könnten oder wollten, dass Unterrichtsgespräche in der Fremdsprache daher kaum möglich und in der Folge gar nicht erst unternommen würden oder dass Lehrkräfte

schlicht keine Zeit hätten, die Förderung von mündlicher Interaktion angesichts des dichten Lehrplans bei nur geringer Kontaktzeit mit den Lernenden unterzubringen. Im Seminar versuchen wir dann, uns den verschiedenen Schwierigkeiten, die in solchen Bestandsaufnahmen durchklingen, systematisch zu nähern, indem wir typische Lehr-Lern-Interaktionen sprach- und interaktionssensibel analysieren. Daraus können wir meist gut ableiten, an welchen didaktischen Schrauben man drehen könnte, um Schüler:innen gezielt bei der Interaktionsbeteiligung in der Fremdsprache zu fördern. Denn dass dies wünschenswert für einen gelungenen Fremdsprachenunterricht wäre, darüber sind sich meine Studierenden immer einig. In meinem Beitrag möchte ich in ähnlicher Weise zunächst kurz auf den aktuellen Stellenwert der Mündlichkeit in der Fremdsprachendidaktik eingehen, bevor ich einige Ergebnisse aus einer qualitativen Longitudinalstudie vorstelle, die ich im Französischunterricht an einer österreichischen Schule durchgeführt habe (Konzett-Firth, in Vorbereitung). Die umfassende interaktionsanalytische Auswertung eines Videokorpus liefert wichtige Hinweise für die Gestaltung eines interaktionsförderlichen Unterrichts. Im zweiten Teil dieses Beitrags werde ich auf einige dieser Hinweise konkret eingehen und daraus ableiten, was Lehrkräfte zur Förderung von mündlicher Interaktionskompetenz im Unterricht tun könnten und sollten.

2. Stand der Forschung zum Lehren und Lernen mündlicher Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

2.1 Das kommunikative Paradigma

Die moderne Fremdsprachendidaktik ordnet sich weitestgehend dem sogenannten kommunikativen Paradigma zu. Darunter versteht man grob gesprochen einen didaktischen Ansatz, wonach es das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sei, Lernende zur Kommunikation mit anderen Menschen in der Zielsprache (im Folgenden »L2«) zu befähigen. Wir nehmen eine solche Feststellung heutzutage beinahe als trivial wahr, so sehr sind wir bereits an relativ natürlich wirkende Dialoge in Lehrbüchern, authentische Textsorten und nicht-literarische Lesetexte gewöhnt. Doch erst in den 60er und 70ern des 20. Jahrhunderts vollzog sich dieser Paradigmenwechsel (cf. Decke-Cornill & Küster, 2015, für einen informativen Überblick). Davor spielte im Fremdsprachenunterricht die Grammatik-Übersetzungsmethode, die von der klassischen Tradition des europäischen Lateinunterrichts abgeleitet wurde, eine große Rolle. Das Lernziel der Logikschulung oder die Schriftlichkeit als Bezugsnorm entstammten dem Lernen und Lehren einer toten Sprache. Lehrer-Schüler-Interaktion in Form von Frage-Antwort-Sequenzen galt als Kernform des traditionellen Fremdsprachenunterrichts. Der Übergang von dieser Phase zum Paradigma des kommunikativen Unterrichts wurde durch ein Behaviourismus-Intermezzo unterbrochen, in welchem mit Hilfe der audiolingualen und audiovisuellen Methode durch Imitation und

Repetition in ausschließlich mündlich durchgeführten Drillübungen versucht wurde, den Sprachunterricht zu systematisieren und seine Effizienz zu steigern. Auch wenn sich die Fremdsprachendidaktik zunächst kategorisch von beiden früheren Phasen abgewandt hat (Piepho, 1974), können wir doch feststellen, dass beide ihre Spuren im kommunikativen Unterricht hinterlassen haben – etwa in den Frage-Antwort-Sequenzen im Unterrichtsgespräch, in so mancher Übersetzungsübung, in drillartigen Trainingseinheiten zur Konjugation und in einem nach wie vor dominanten Fokus auf Grammatik als Progressionsprinzip in Lehrwerken. Der moderne kommunikative Fremdsprachenunterricht speist sich aber aus unterschiedlichen Quellen und inspiriert sich sowohl vom Habermas'schen Ideal der herrschaftsfreien, gleichberechtigten Kommunikation, der linguistischen Pragmatik (etwa der Sprechakttheorie) oder der Interaktionshypothese (Long, 1996), wonach erst ein bedeutungsvoller Aushandlungsprozess zwischen Interaktionsteilnehmer:innen zum Lernen führe. Es ist wohl auch auf diese Vielfalt an Einflussfaktoren zurückzuführen, dass sich das kommunikative Unterrichtsparadigma heute durch eine große Methodenbreite auszeichnet, die möglichst prinzipiengeleitet ausgewählt werden sollte (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 122).

2.2 Die soziale und multimodale Wende in der Fremdsprachenforschung

Bis heute ist die Spracherwerbsforschung von psycholinguistischer Forschung geprägt, in welcher Sprache und Spracherwerb vorrangig als individuell ablaufender, mentaler Prozess modelliert und untersucht wird. Seit mindestens zwei Jahrzehnten beschäftigen sich allerdings viele Forschende gezielt mit sogenannten »alternativen Ansätzen« (Atkinson, 2011). Dazu gehören kognitiv-konstruktivistische Theorien, welche Lernen als gemeinsame Bedeutungsherstellung und als zunehmende Partizipationsfähigkeit konzeptualisieren (Lantolf & Thorne, 2006; Van Lier, 2004), Ansätze aus der Mehrsprachigkeitsforschung, welche den Fokus auf Lerner:innen als multilinguale und hochgradig diverse Individuen legen sowie Ansätze aus der Interaktionsforschung, welche Lernende als selbstbestimmte und kompetente Sprachverwender:innen untersuchen, anstatt ihnen von vornherein mit einem Blick auf (sprachliche) Fehler zu begegnen (Firth & Wagner, 1997). Allen alternativen Ansätzen gemeinsam ist eine Perspektive auf Sprache und Sprachenlernen als nicht rein mentale Abstraktion, sondern auch bzw. sogar vordergründig als sozial verhandelte Koordinationsaktivität, weswegen auch häufig von der »sozialen Wende« (Block, 2003) in der Fremdsprachenforschung die Rede ist. In jüngster Zeit sind noch weitere Aspekte von Fremdspracherwerb mit in die Diskussion einbezogen worden, u.a. der Zusammenhang von Lernprozessen mit biographischen und identitätsstiftenden Faktoren (Hellermann, 2018; Eskildsen, 2018). Ein weiterer Aspekt, der erst seit wenigen Jahren Einzug in die Fremdsprachenforschung gehalten hat, ist in der Linguistik unter dem Begriff der *multimodalen Wende* bekannt: Es ist die Einsicht, dass Sprache – und damit

auch Sprachenlernen – stets in einer »leiblichen Infrastruktur« (Deppermann, 2018) vorkommt. Damit ist gemeint, dass Sprachverwender:innen bei der Konstruktion ihrer Äußerungen nicht nur von sprachlichen Faktoren wie etwa der Verfügbarkeit von Vokabular, sondern immer auch von den körperlich-räumlichen Bedingungen der Interaktionssituation abhängen. Es macht z.B. einen Unterschied, ob Gegenstände, über die man spricht, sich im gemeinsamen Blickfeld befinden, oder ob bei einer Aufforderungshandlung physisch auf etwas gezeigt werden kann – etwa ein Gebäck in der Verkaufsauslage einer Bäckerei. Die Forschung zeigt, dass Interaktionsteilnehmer:innen sich dieser multimodalen Zusammenhänge hochgradig bewusst sind und ihre sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungen in überaus fein abgestimmter Koordination durchführen. Auch in empirisch entwickelten Modellen des Lernens von Fremdsprachen spielt die natürliche Multimodalität von Sprachverwendung mittlerweile eine große Rolle in der theoretischen Konzeption, sodass Steven Thorne und John Hellermann von einem *brain-body-world-continuum* sprechen (Sato et al., 2025). Demnach gehen mentale Prozesse und soziale Handlungen über den Weg der körperlich vermittelten Wahrnehmung ineinander über und müssen folgerichtig auch in der Forschung zusammengedacht werden.

2.3 Der Ansatz der Interaktionsforschung für die Fremdsprachendidaktik

Ausgehend von Firth und Wagners (1997) einflussreichem Aufsatz zur fundamentalen Kritik der damals vorherrschenden Theorien in der Spracherwerbsforschung hat sich in den letzten fünfundzwanzig Jahren der höchst produktive Forschungsbereich der CA-SLA[1] entwickelt, den man auf Deutsch mit »konversationsanalytische Spracherwerbsforschung« übersetzen könnte. Zunächst wurde vor allem versucht, Lernprozesse in natürlichen Interaktionsdaten zu erforschen, indem Momente der expliziten Aushandlung – z. B. in Wortsuchsequenzen – gesprächsanalytisch untersucht wurden. Von Anfang an gab es auch Forschende, welche formale Lehr-Lern-Kontexte, also Unterrichtssituationen, untersuchten (z.B. Markee, 2008). Ein ganzer Zweig der Unterrichtsinteraktionsforschung ist daraus entstanden. Erst etwas später galt das Interesse der Beobachtung von Lernprozessen als Veränderung über längerfristige Zeiträume. Frühe Studien fokussierten sich auf bestimmte Interaktionshandlungen – z.B. *Widersprechen* oder *sich im Unterricht melden* – und untersuchten Unterschiede zwischen Gruppen mit Forschungsdesigns im Querschnitt (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011) oder Längsschnitt (Cekaite, 2007). In den letzten Jahren wird hingegen verstärkt untersucht, wie sich der Gebrauch bestimmter sprachlicher Formen, etwa die französische Konstruktion *comment on dit* (›wie sagt man‹), bei einzelnen Sprecher:innen im Laufe vieler Interaktionen verändert (Pekarek Doeh-

1 »CA« steht dabei für das Forschungsparadigma der »Conversation Analysis«, dt. Konversations- oder Gesprächsanalyse und SLA für die sich der »Second Language Acquisition« widmende, dt. Zweit- bzw. Fremdsprach(en)erwerb(sforschung).

ler & Skogmyr Marian, 2022). Für die genannte Formulierung konnte etwa gezeigt werden, dass sich diese bei L2-Lernenden von einer zunächst wörtlich gebrauchten, an die Interaktionspartnerin gerichteten *echten* Frage hin zu einer Art Diskursmarker entwickelt. Kennzeichen dieser Veränderung sind die Positionierung der Konstruktion im Sprecher:innen-Turn als Einschub sowie die prosodisch und gestisch unauffälligere Gestaltung. Zentral ist für beide genannten Teilbereiche der spracherwerbsrelevanten konversationsanalytischen Forschung, dass die Veränderungen der Lernendensprache *in der Interaktion* beobachtet werden. Sie sind also Teil der L2-Interaktionskompetenz der Lernenden, d. h. ihrer Fähigkeit, zur Bearbeitung interaktionsrelevanter Aufgaben (z.B. Rederechtsübergabe, Themeninitiierung oder Reparaturaushandlung) fremdsprachliche Mittel effektiv einzusetzen. In der Interaktionskompetenzforschung wird auch von der *Mobilisierung* sprachlicher Ressourcen gesprochen. Die Forschungsergebnisse zeigen klar, dass die Veränderung mündlicher Sprachkompetenz in der Interaktion passiert, und dass zur kompetenten Beteiligung an Interaktionen weitaus mehr gehört als nur die syntaktisch korrekte Aneinanderreihung von Wörtern. Erst in der tatsächlichen interaktiven Handlung mit anderen können Sprecher:innen die Effizienz und Effektivität ihrer sprachlichen Ressourcen ausprobieren, rekalibrieren, erneut einsetzen und dadurch Sprache lernen.

3. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Longitudinalstudie zur Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden möchte ich einige konkrete Ergebnisse aus einer Studie zum Lehren und Lernen des Französischen als Fremdsprache vorstellen, die an der Universität Innsbruck durchgeführt wurde. Die Untersuchung basiert auf dem umfangreichen longitudinalen Videokorpus FRAISE (= Französisch in Interaktion in der Schule, s. Konzett-Firth, 2017), welches Aufzeichnungen der mündlichen Interaktionen von Lernenden im Französischunterricht – sowohl mit der Lehrkraft als auch mit Klassenkamerad:innen – enthält. Zwei der Klassen wurden über jeweils fünf bzw. sechs Unterrichtsjahre begleitet; in zwei weiteren Klassen wurden jeweils Aufnahmen im zweiten Lernjahr angefertigt. Insgesamt umfasst das Korpus zirka 150 videographierte Unterrichtsstunden. Die Daten wurden systematisch inventarisiert sowie auszugsweise transkribiert und nach den Methoden der ethnomethodologischen Konversationsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse geben Aufschluss über relevante Merkmale von Unterrichtskommunikation in Bezug auf die Förderung von Interaktionskompetenz im Klassenzimmer. Zudem lassen sich aus der Analyse des Schüler:innenverhaltens sowie jenes der Lehrkräfte Implikationen für einen interaktionsförderlichen Unterricht ableiten.

3.1 Charakteristika des Fremdsprachenlernens in formalen Unterrichtssettings

Die Analyse des FRAISE-Korpus erlaubt es, den »institutional fingerprint« (Heritage und Greatbatch, 1991) der Unterrichtsinteraktion detailliert zu beschreiben. Geprägt wird dieser *Fingerabdruck* unter anderem von der moralischen, epistemischen und deontischen Ordnung der Interaktion. Das bedeutet, dass die Rolle der Lehrkraft als Repräsentantin der Institution Schule, die besonders im Sprachunterricht deutliche Kluft zwischen Schüler:innen und Lehrkraft in Bezug auf die fachlich-diskursive Kompetenz sowie das aufgrund des Altersunterschieds im Schulkontext besonders starke Autoritätsgefälle Einfluss darauf haben, welche sprachlichen Handlungen von Lernenden ausgeführt werden (können). Bereits in den ersten Lernjahren werden zudem die Grundlagen für Interaktionsnormen gelegt, die im Laufe der Zeit von der Lehrkraft und den Lernenden gemeinsam weiterentwickelt werden. Die Schüler:innen lernen durch ihre aktive Teilnahme und durch explizite Anweisungen der Lehrkraft, welche Formen der Beteiligung und welche Redebeiträge als angemessen gelten. Beispielsweise wird früh vermittelt, dass Antworten auf Lehrerfragen in vollständigen Sätzen formuliert werden müssten, dass die Fremdsprache das einzig legitime Kommunikationsmittel sei und dass Folgebeiträge von SchülerInnen etwas noch nicht bereits Gesagtes enthalten sollten (s. Konzett-Firth, in Vorbereitung).

Die plenare Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:innen wird als Multilog inzeniert, d.h. sie zeichnet sich durch die simultane Adressierung der gesamten Klasse und einzelner Lernenden aus. Die Lehrkraft wechselt dabei zwischen dyadischen Interaktionen mit einzelnen Schüler:innen und der Ansprache der gesamten Gruppe. Diese Mehrfachadressierung erfordert eine präzise Koordination von sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen. Multimodale Aspekte wie Blickkontakt, Gestik und Körperhaltung spielen eine zentrale Rolle. Beispielsweise nutzt die Lehrkraft den *lighthouse gaze*, bei dem der Blick über die gesamte Klasse schweift, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu lenken und Rederechte zuzuweisen. Auch das räumliche Arrangement des Klassenzimmers, wie die Anordnung der Tische und Stühle, beeinflusst die Interaktion, indem es die Verfügbarkeit und Ansprechbarkeit der Lehrkraft für die Schüler:innen erleichtert oder erschwert. Diese räumlich-körperlichen Gegebenheiten werden als Affordanzen betrachtet, die die Interaktion strukturieren und die Entwicklung der L2-Interaktionskompetenz unterstützen können.

Die Handlungsspielräume der Lernenden in der plenaren Unterrichtsinteraktion sind durch institutionelle und interaktionale Asymmetrien geprägt. Die Lehrkraft behält stets die Kontrolle über die Rederechtsvergabe und die Themenentwicklung, was die Schüler:innen in ihren Möglichkeiten einschränkt, aber ihnen auch als Gerüst dient. Zudem sind Lernendenäußerungen stets potenziell evaluierbar (Seedhouse, 2004) und Gespräche zwischen einzelnen Schüler:innen und der Lehrkraft eigentlich als halböffentliches Sprechen zu kategorisieren (Schwab, 2009). Dennoch bietet die

plenare Interaktion den Schüler:innen wichtige Lerngelegenheiten. Sie lernen zum Beispiel, ihre Redebeiträge auf der Ebene der Informationsverteilung effektiver zu strukturieren, sich spontan an die laufende Interaktion anzupassen und ihre Beiträge retrospektiv an vorherige Redebeiträge anzubinden. Die Lehrkraft wiederum schafft durch strategische Nutzung von Blickkontakt, Gestik und sprachlicher Hilfestellung Gelegenheiten für die Lernenden, sich mehr oder weniger aktiv zu beteiligen. Auch die räumliche Anordnung der Möbel und die Positionierung der Schüler:innen im Raum haben Einfluss auf die Interaktionsmöglichkeiten der Lernenden. Dies wird deutlich, wenn Konstellationen verändert werden, z. B. von einer traditionellen Bestuhlung in einen Sitzkreis gewechselt wird. So kann ein Interaktionsraum transformiert werden, welcher den epistemischen Status der Lernenden modifiziert und es ihnen beispielsweise (leichter) erlaubt, die sprachliche Performanz von Klassenkamerad:innen zu bewerten (s. Konzett-Firth, in Vorbereitung). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die gemeinsame Interaktionsgeschichte der Klasse, welche sowohl aus Interaktionspraktiken als auch aus geteiltem Wissen über Gelehrtes und Gelerntes besteht. Darauf können die Interaktionsteilnehmenden beim Formulieren ihrer Redebeiträge zurückgreifen.

Peer-Interaktionen unterscheiden sich von plenaren Interaktionen im Schulunterricht vor allem in Bezug auf ihre Partizipationstruktur und auf den moralischen, epistemischen und deontischen Status der Beteiligten. Während plenare Interaktionen stark von der Lehrkraft gesteuert werden, sind Peer-Interaktionen durch eine größere Gleichberechtigung der Teilnehmenden geprägt. Die Themenentwicklung und die Gesprächsführung sind weniger stark vorgegeben, was den Lernenden mehr Freiraum für die Ko-Konstruktion von Inhalten bietet. Andererseits müssen Lernende in Peer-Interaktionen mehr Verantwortung für die Organisation und den Verlauf der Interaktion übernehmen, denn die Lehrkraft leitet sie nicht Schritt für Schritt an.

Ein besonderes Merkmal von Peer-Interaktionen im Fremdsprachenunterricht ist ihre große Diversität über die Lernjahre hinweg in Bezug auf ihre Komplexität und die Anforderungen an die Lernenden. Zu Beginn sind die Interaktionen sprachlich stark gestützt und stark vorgegeben, sodass sie nur wenig Eigeninitiative erfordern, wie etwa bei Frage-Antwort-Mustern oder gemeinsamen Nacherzählungen. Im Verlauf der Lernjahre werden jedoch andere Interaktionstypen von der Lehrkraft verlangt, die von schematisch organisierten und inhaltlich vorbereiteten Diskussionen mit gegensätzlichen argumentativen Positionen bis hin zu freieren Formen reichen, die durch eine ergebnisoffene Struktur gekennzeichnet sind und dabei verstärkt auf die dynamische Herstellung von Intersubjektivität angewiesen sind. Eine weitere zentrale Unterscheidung, die aus den Analysen des FRAISE-Korpus hervorgegangen ist (Konzett-Firth, in Vorbereitung), ist jene zwischen *vorgeführten*, also vor der Zuseherschaft der Klasse vollzogenen Peer-Interaktionen, die Ähnlichkeiten mit einer Testsituation aufweisen und den nicht-öffentlichen Interaktionen, die ohne Pu-

blikum stattfinden. Sie unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Notwendigkeit, in der Fremdsprache zu sprechen.

Interessant in Bezug auf aufgabenbasierte Gespräche, also Aktivitäten, bei denen der Schwerpunkt nicht auf der Interaktion selbst liegt, sondern auf der Erstellung eines Produkts oder der Erledigung einer Aufgabe, die über die Interaktion hinausgeht, ist der Zusammenhang der Interaktion mit den schriftlichen Produkten, die in solchen Kontexten oft erstellt werden müssen. Solche Aktivitäten umfassen beispielsweise das Anfertigen schriftlicher Notizen, den Vergleich von Lösungen oder die Vorbereitung von Präsentationen. Im FRAISE-Korpus ist es charakteristisch für diese Art von Interaktionen – mit Ausnahme einer einzigen Interaktion im sechsten Lernjahr –, dass der Fokus auf eben diesen schriftlichen Ergebnissen liegt (Konzett-Firth, in Vorbereitung). Da das Schreiben als körperliche Aktivität im Vordergrund steht, spielt das Sprechen bzw. die mündliche Kommunikation in diesen Kontexten eine eher untergeordnete Rolle. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass in diesen Interaktionen besonders häufig ins Deutsche gewechselt wird.

Was lernen nun Französisch-Lernende im schulischen Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die Teilkompetenz *an Gesprächen teilnehmen* (Europarat, 2001)? Wie lernen sie, ihre in der L1 oder anderen Sprachen bereits bestehende Interaktionskompetenz zu rekalibrieren? Es ist analytisch nützlich, zur Beantwortung dieser Fragen die verschiedenen Interaktionsgelegenheiten, die den Lernenden im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen, in zwei Typen aufzuteilen: jene, in denen sie mit der Lehrkraft sprechen und jene, in denen sie mit Peers sprechen. Im vorherigen Abschnitt wurde bereits deutlich sichtbar, dass zwischen diesen beiden Interaktionsoptionen auf verschiedenen Ebenen Unterschiede bestehen, die sich auf die Gesprächsstruktur und damit auf die Beteiligungsoptionen auswirken. Es sei vorweggenommen, dass die Analyse der FRAISE-Daten als zentrales Ergebnis für beide Interaktionstypen ergibt, dass in Bezug auf die mündliche Kompetenz im Französischunterricht weniger auf Interaktionskompetenz als auf Sprechen fokussiert wird, d.h. auf Sprache als individuelles Werkzeug zur autonomen Herstellung von Äußerungen. Wir werden im Folgenden sehen, wie sich diese didaktische Perspektive auf Sprache und Sprachenlernen jeweils konkret darstellt.

3.2 Perspektiven auf Sprache und Interaktion in der plenaren Unterrichtsinteraktion

Die Analysen des FRAISE-Korpus zeigen, dass Schüler:innen in der plenaren Unterrichtsinteraktion mit der Zeit lernen, ihre Redebeiträge erstens selbständiger, zweitens handlungsadäquater und drittens sequenzsensibler zu formulieren. Mehr Selbständigkeit bedeutet, dass sie in ihren sprachlichen Formulierungen weniger stark von Hilfestellungen wie dem Lehrbuch oder den Äußerungen der Lehrkraft abhängig sind. Dies wird auch von der Lehrkraft gezielt gesteuert. In den Anfangsjahren

stellt die Lehrkraft etwa spezifisch Fragen nach bestimmten Textabschnitten, sodass Lernende durch einfaches Ergänzen die Frage gut beantworten können:

Datenausschnitt 1

```
4A_130612c1
026 LP    c'est quoi la grande tache noire
          was ist das der große schwarze fleck
027       (0.4)
028 LP    oui,
          ja
029 TIN   ähm le: pétrole,
          ähm das öl
030 LP    oui
          ja
031 TIN   euh ähm [ä: ]
032 LP            [que] le bateau a perdu
                  das das boot verloren hat
033 TIN   a: perdu.
          verloren hat
034 LP    oui c'est le pétrole que le bateau a perdu
          ja das ist das öl das das boot verloren hat
```

Dieselbe Lehrkraft stellt in derselben Klasse in späteren Lernjahren Fragen mit einem viel breiteren Fokus, für deren Beantwortung es nicht reicht, Sprachmaterial wortwörtlich aus einem Text oder aus dem Redebeitrag der Lehrkraft zu entnehmen. Zudem sind die Antworten auf Fragen in späteren Lernjahren nicht so leicht vorhersehbar und erfordern häufig längere Redebeiträge der Schüler:innen:

Datenausschnitt 2

```
7B_051114
054 LP    oui; (.) >hector s´approche du
          ja       Hektor nähert sich dem
055       bonheu:r>; (.)<pourquoi c´est un
          Glück   warum ist das ein
056       titre intéressant: carolina;> (.)
          interessanter titel carolina
057       qu´est-ce que tu trouves;
          was meinst du
058       (0.2)
059 CAR   parce que: cette histOIre ahm
          weil diese geschichte
```

```
060        s´agit d´hector; qui veut trouver le bonheur?
           handelt von hektor der sein glück finden will
061 PRO    ↑oui:, (0.5)
           ja
062 CAR    et::
           und
```

Trotz starker Steuerung durch die Lehrkraft und der diskursiv schwächeren Position der Lernenden kann also in diesen plenaren Unterrichtssequenzen durchaus eine Entwicklung aufgezeigt werden (Konzett-Firth, 2020).

Mit dem zweiten Punkt, der Handlungsadäquatheit, ist gemeint, dass Lernende in der Lage sind, die Formulierung ihrer Äußerungen so zu gestalten, dass sie zu jener sozialen Handlung passen, die sie ausführen möchten. Das bedeutet zum Beispiel, dass sie eine Bitte, eine Entschuldigung oder einen Widerspruch so formulieren können, dass die sprachliche Form auf der Ebene der Pragmatik angemessen ist, also den erwarteten Höflichkeitskonventionen entspricht oder gegebenenfalls nötige Begründungen oder Abschwächungen enthält. Im FRAISE-Korpus ist etwa eine Entwicklung im Bereich der Gestaltung responsiver Handlungen beobachtbar: Während Schüler:innen in den ersten Lernjahren alle Fragen der Lehrkraft unabhängig von ihrem Format je nach Können mit kurzen Phrasen oder in kompletten Sätzen beantworten (s. Datenausschnitt 1), sind sie in späteren Phasen zunehmend fähig, Antworten im Einklang mit einer erwarteten Form zu gestalten, d. h. kurze, phrasale Antworten auf Fragen nach spezifischen Ergänzungen zu liefern (s. Datenausschnitt 3) oder aber längere, satzwertige Antworten auf Fragen nach größeren Zusammenhängen oder gar Erzählaufforderungen (s. Datenausschnitt 4) zu geben.

Datenausschnitt 3

```
8B060416
066 LP     où est-ce qu'il se met d'abord. il se met,
           wo setzt er sich zunächst hin. er setzt sich
067        (1.2)
068 LYN    uh. non c'est le petit prince qui s'approche du renard ou?
                nein es ist der kleine prinz der sich dem fuchs nähert oder
069 LP     oui,
           ja
070 LYN    oui.
           ja
071        (0.4)
072 LP     ok?
           okay
073        (0.3)
```

```
074        e:t chaque jour,
           und jeden tag
075 LYN    u:hm i::l ahm (0.6) il est un peu plus proche.
                 kommt er     ist er ein bisschen näher
076 LP     °exactement.° est-ce qu'il parle beaucoup penda:nt euh ce:
             genau      spricht er viel während d-
077 LYN    non il ne dit rien.
           nein sagt er nichts
```

Datenausschnitt 4

```
8B060416
093 LP   est-ce que tu vois autre chose dans ces (.) quatre passages.
         siehst du noch andere aspekte in diesen vier absätzen
094      (0.4)
095 THE  oui: uhm le petit prince uhm (1.6) u:hm (0.4)
          ja der kleine prinz
096      sait maintenant que: sa rose l- l'apprivoisé
         weiss jetzt dass seine rose ihn gezähmt hat
097      (0.4)
098 LP nhn, qu'il a apprivoisé sa rose qu'elle elle est apprivoisé oui,
             dass er seine rose gezähmt hat dass sie sie gezähmt ist ja
099 THE  oui,
         ja
100      (0.5)
101      u:hm e:t quand il (.) euh regarde euh des autres roses,
               und als er      andere rosen ansieht
102      (0.4)
103      u:hm il sait que: sa rose est unique pour lui.
               er weiß dass seine rose für ihn einzigartig ist
104 LP   °exactement,° très bien.
          genau        sehr gut
```

Der dritte Aspekt, die Sequenzsensibilität, bezieht sich auf die Position der schülerischen Redebeiträge im Interaktionsverlauf. Es geht darum, einen Turn sprachlich so gestalten zu können, dass dies klar erkennbar zu seiner Position in der Sequenz passt, also nicht etwa direkt auf eine Begrüßung mit einer Verabschiedung zu antworten oder nicht eine Frage mit einer Gegenfrage zu kontern, wenn sie nicht explizit als solche – d.h. als Gegenfrage – markiert ist. Üblicherweise wird in Interaktionen zwischen kompetenten Sprechern der sequenzielle Zusammenhang anhand der Formulierung deutlich hergestellt, z. B. werden abrupte Neueinführungen von Themen mit sogenannten *misplacement markers* angezeigt (im Deutschen etwa mit *übrigens*). Lernende im FRAISE-Korpus müssen am Anfang ihrer Französisch-Laufbahn

in den Interaktionen mit der Lehrkraft jedoch kaum die Position ihrer Redebeiträge markieren, weil ja bereits aus der reinen linearen Abfolge die initiative oder responsive Stellung eines Redebeitrags in der Sequenz klar ersichtlich wird. Interessant ist auch die Tatsache, dass es in den ersten Lernjahren praktisch ausschließlich die Lehrkraft ist, die die Interaktion vorantreibt, dass also Lernende kaum je in die Situation kommen, ein Thema einzuführen oder in eine bestimmte Richtung lenken zu *müssen*. Dass sie allerdings Themen erweitern oder umlenken *dürfen* und auch *können*, das zeigt sich erst in den späteren Lernjahren, in welchen die Lehrkraft erstens weniger starke Hilfestellung gibt aber auch mehr Beteiligung der Lernenden zulässt, indem sie sie länger ununterbrochen sprechen lässt und nicht alle Fehler korrigiert. Im folgenden Beispiel (Datenausschnitt 5) möchte die Lernende Thea sich zu einem bereits behandelten und abgeschlossenen Thema äußern, und zwar mit einer Kritik an der Darstellung eines Sachverhalts. Das ist aufgrund der gesprächsstrukturellen Bedingungen kein einfaches Unterfangen. Thea muss zunächst das Rederecht erhalten, also hebt sie die Hand (Zeile 209-210). Bevor sie aufgerufen wird, melden sich aber zunächst Letizia und Helena unmittelbar auf die Frage der Lehrkraft zu Wort, ohne dass ihnen das Rederecht explizit zugewiesen wurde. Erst in Zeile 212 gibt die Lehrkraft durch eine Handbewegung zu verstehen, dass Thea an die Reihe kommt. Die Lernende muss jetzt ihren Redebeitrag an die laufende Frage-Antwort-Sequenz anpassen und schon den Anfang ihres Turns so konstruieren, dass die anderen Interaktionsteilnehmenden möglichst vorhersehen können, welche Handlung damit ausgeführt werden soll. Schon der Beginn von Theas Antwort lässt erahnen, dass es sich dabei nicht einfach um eine weitere Antwort auf die sequenzeinleitende Frage der Lehrkraft (»Haben wir wirklich Nizza gesagt?«, Zeile 209) handeln wird. Thea startet nämlich mit einer adversativen Konjunktion, die hier als diskurseinleitender *misplacement marker* fungiert (Schegloff & Sacks, 1973) und so einen Themenwechsel markiert. Die Lernende schiebt dann noch einen routinisierten Ausdruck (»ich wollte sagen, dass«) hinterher, welcher die Redeabsicht explizit nennt und somit den Turn als etwas Neues rahmt und gleichzeitig mehr Planungszeit für die folgende Formulierung schafft.

Datenausschnitt 5

```
7B_051114
209 LP    ©oui, est-ce qu'on a dit n- nice +vraiment?
          ja haben wir wirklich nizza gesagt
    pro   ©blick klasse --->
    the                                +.......
210 LET   +©non
            nein
    pro   ©wiegt kopf --->
```

```
    the   +hebt hand--->
211 HEL   non ©
          nein
    pro   --->©
212 LET   °parce que %c'est §au bord de la ©mer,°    ©
           weil es am Meer liegt
    pro                                ©zeigt THE©
213 THE   %+mais ähm+ euh je: voulais dire que äh dans le (.)
              aber      ich wollte sagen dass in der
    the    +,,,,,,,,+
214       äh (.) dans l'histoire il ne eu:h (.)
                   in der geschichte er nicht
215       il ne dit que c'est français.
          sagt er nicht dass es französisch ist
216       il di:t ah toujours ah le pays d'héctor,
          er sagt immer das land von hektor
```

Die Beispiele zeigen deutlich eine beobachtbare Entwicklung der L2-Interaktionskompetenz von Lerner:innen in der plenaren Interaktion mit Lehrkräften. Trotzdem ist der Handlungsspielraum der Schüler:innen insofern klein, als sie nur eine relativ beschränkte Bandbreite an interaktionalen Handlungen durchführen. Dies ist deswegen problematisch, weil in der L2-Interaktionskompetenzforschung empirisch nachgewiesen werden konnte, dass Kompetenzentwicklungen auf pragmatischer und interaktionaler Ebene an das Erleben und Mitgestalten von spezifischen Interaktionen geknüpft sind (Hellermann, 2018). Man geht davon aus, dass beim aktiven Beitragen zur Interaktion sogenannte Form-Handlungs-Paare hergestellt werden, dass also bestimmte Ressourcen – z.B. L2-spezifische Formen – mental an die Durchführung einer bestimmten Handlung – etwa eine Aufforderung – gekoppelt werden. Das heißt im Umkehrschluss, dass eine Interaktionshandlung, die nie ausgeführt werden muss, auch nicht trainiert werden kann. Die FRAISE-Daten legen nahe, dass ein Faktor für die mangelnde Diversität an Interaktionshandlungen im Lehrer-Schüler-Gespräch eine von Schüler:innen und Lehrkräften geteilte latente Konzeption von Mündlichkeit als *Sprechen* ist. Hinweise auf eine solche Konzeption gibt die Art, wie Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden gestaltet werden. Es beginnt damit, dass Lehrkräfte ihre Lernenden ganz zu Beginn ihrer Französisch-Laufbahn dazu ermuntern, möglichst lange Redebeiträge zu produzieren, was sich in der Aufforderung, ganze Sätze zu sprechen, niederschlägt. Interaktional ist die Einforderung von ganzen Sätzen häufig nicht relevant oder sogar widersinnig (s. den typischen *Schul*-Eindruck, den solche Frage-Antwort-Sequenzen erzeugen), doch in Bezug auf die Sprechproduktivität ist sie ein durchaus bewährtes Mittel. Auch das Feedback, das von Lehrkräften an Schüler:innen gegeben wird, lässt auf eine primär korrektheitsorientierte und auf die reine Quantität der Sprachproduktion bedachte Haltung schließen: Lehr-

kräfte korrigieren zwar sowohl implizit (z.B. durch Wiederholung) als auch explizit, aber praktisch ausschließlich auf der Ebene von Grammatik- oder Wortschatzfehlern und nur sehr selten mit Bezug auf einen Aspekt der linguistischen Pragmatik. Dies trifft sowohl auf spontane Korrekturen im direkten Gespräch zu als auch auf Feedback, das Lehrkräfte den Schüler:innen im Anschluss an eine vorgeführte Interaktion oder nach einer monologischen mündlichen Performanz geben. Eine weitere Konsequenz dieser Praxis besteht übrigens darin, dass Schüler:innen kaum Gelegenheit haben, interaktional übliche Reparaturpraktiken in der L2 zu erlernen, weil sie es immer nur mit *Korrektur* und kaum einmal mit *konversationeller Reparatur* zu tun haben, in der es eigentlich darum geht, intersubjektives Verständnis herzustellen oder Interaktionsziele zu koordinieren. Schließlich ist ein primärer Fokus auf bloßes Sprechen ohne Berücksichtigung seiner interaktionalen Funktionalität und Hervorbringung in plenaren Lehrer-Schüler-Gesprächen auch daran ersichtlich, dass neben den Frage-Antwort-Sequenzen nur das gemeinsame Nacherzählen von Texten als regelmäßiger Interaktionstyp vorkommt, in dem überwiegend die L2 verwendet wird. Viele interaktionale Handlungen, die im Unterricht sonst mit einer gewissen Regelmäßigkeit auftreten, z. B. Nachfragen von Lernenden oder organisatorische Angelegenheiten, werden hingegen häufig auf Deutsch (also in der L1) durchgeführt.

3.3 Perspektiven auf Sprache und Interaktion in der Peer-Interaktion

Die Lernenden des FRAISE-Korpus orientieren sich in den Peer-Interaktionen der ersten Lernjahre eng an den vorgegebenen Themen und Strukturen, was zu einer eher mechanischen Bearbeitung der Aufgaben führt. Die Interaktionen sind häufig durch einfache Frage-Antwort-Muster gekennzeichnet. Die Schüler:innen zeigen in dieser Phase eine geringe Eigenständigkeit bzw. verlassen sich stark auf schriftlich vorbereitete Notizen. Ab dem dritten Lernjahr treten komplexere Interaktionsformen wie Diskussionen und dissensorientierte Gespräche auf. Die Schüler:innen beginnen, ihre Beiträge besser zu strukturieren, Themen eigenständig zu initiieren und sich an der Kohärenzherstellung und Progressivität von Interaktionen zu beteiligen. Sie nutzen mit der Zeit zielsprachlich formulierte Diskursmarker, um ihre Beiträge zu organisieren und auf die ihrer Gegenüber einzugehen. Die Interaktionen werden dadurch dynamischer und interaktiver, und die Schüler:innen zeigen eine größere Bereitschaft, Verantwortung für den Verlauf der Gespräche zu übernehmen. In den späteren Lernjahren, insbesondere im fünften und sechsten Lernjahr, ist beobachtbar, dass Schüler:innen damit beginnen, Themen nicht nur zu initiieren, sondern auch weiterzuentwickeln. Lernende zeigen eine erhöhte Fähigkeit zur Ko-Konstruktion von Themen in der Fremdsprache. Zudem wird eine erste Verschiebung von konfrontativen hin zu zu kooperativen Interaktionsmustern beobachtet, insbesondere in argumentativen Diskussionen.

Die Entwicklung von Interaktionskompetenz in der Fremdsprache ist allerdings durch verschiedene Herausforderungen geprägt. Deutlich ist ein Mangel an L2-Ressourcen, um Gesprächsbeiträge im Sinne einer Handlungspassung oder Positionssensibilität zu gestalten. Dies bedeutet, dass Handlungen oft nicht sprachlich als solche erkennbar gemacht werden, beispielsweise als abgeschwächte Kritik, als wohlüberlegter versus spontaner Einwand oder als klar responsiv versus initiativ. Weiters orientieren sich die Lernenden erst in späteren Lernjahren an Intersubjektivität als oberstem Prinzip der Interaktion, was sich unter anderem in der größeren Selbstverständlichkeit von Sprachmischung und Sprachwechseln zeigt. Ebenso wird Präferenzsensibilität – also die Gestaltung von Redebeiträgen als sozial präferiert oder dispräferiert – erst im letzten Lernjahr sprachlich markiert.

Auch in den Peer-Interaktionen wird Mündlichkeit häufig eher als die Fähigkeit zum bloßen Sprechen denn als die Fähigkeit zur Interaktion konzeptualisiert. Diese Perspektive, die das Sprechen primär als das Hervorbringen propositionaler Akte versteht, zeigt sich in Peer-Interaktionen auf verschiedene Weise. So wird in Gesprächen zwischen Lernenden oft ein Aufführungscharakter deutlich, bei dem die sprachliche Korrektheit im Vordergrund steht. Selbst wenn die gegenseitige Verständlichkeit bereits gegeben ist, beispielsweise durch einen Wechsel ins Deutsche, wird dennoch nach der korrekten Formulierung in der Fremdsprache gesucht oder diese von anderen Lernenden ergänzt. Zudem wird von der Lehrkraft ein gleichmäßig verteiltes Produzieren von Sprache sowie eine hohe Quantität von sprachlicher Produktion eingefordert und positiv bewertet, während die Ko-Konstruktion von Interaktion – also das gemeinsame Gestalten von Gesprächen – nicht thematisiert wird, auch nicht in höheren Lernjahren.

Ein bedeutender Unterschied zeigt sich zwischen nicht-öffentlichen und öffentlichen Peer-Interaktionen. In nicht-öffentlichen Interaktionen mobilisieren Lernende zwar zunehmend L2-basierte Ressourcen für verschiedene kommunikative Praktiken. Dennoch bleiben metakommunikative Handlungen, wie etwa Bezüge auf die Aufgabenstellung, bis ins sechste Lernjahr häufig auf Deutsch. L2-Diskursmarker, die beispielsweise eine Selbstreparatur oder die Initiierung eines Gesprächsbeitrags anzeigen, werden erst sehr spät, wenn überhaupt, verwendet (z.B. *alors* ›also‹, *donc* ›daher‹, *enfin* ›das heißt‹ oder *en fait* ›tatsächlich‹). Wie die französischen Beispiele zeigen, müssen solche Redemittel gar nicht komplex sein; im Deutschen wären etwa so einfache Diskursmarker wie *also* (Schirm, 2024) oder *achso okay* (Schirm et al., 2023) vorstellbar. Zudem dominieren längere, monologische Redebeiträge einzelner Lernender, während Unterbrechungen und Ko-Konstruktion (z.B. die Vervollständigung von Redebeiträgen des Gegenübers) selten sind und erst gegen Ende der Lernzeit häufiger auftreten, wie im Beispiel 6 ersichtlich:

Datenausschnitt 6

```
8B_130116
150 LYN   oke: ab- hum (9,9) ahm je m'intéresse aussi beaucoup ah aux
              ich interessiere mich sehr für
151       spécialités, (1,0) [(x) (un)] guadeloupéins
           Spezialitäten        guadeloupische
152 THE                          [e:t     ]
                                  und
153       à la (.)d- uh forêt tropicale
          für den Regenwald
154 LYN   oui
          ja
155       (1,9)
156 LYN   alors en général c'est la cuisine
          also allgemein ist das die küche
157       (0,5)
158 THE   oui
          ja
159 LYN   oui.
          ja
160       (0,3)
161 LYN   ok.
```

In öffentlichen Peer-Interaktionen zeigt sich hingegen ein deutlich stärkerer monolingualer L2-Habitus. Es scheint hier eine ausgeprägtere Normorientierung vorzuherrschen, vermutlich aufgrund der großen Ähnlichkeit des Sprechens vor der Klasse mit einer Testsituation.

4. Was können Lehrkräfte tun, um ihren Unterricht interaktionsförderlich zu gestalten?

Die Analysen des FRAISE-Korpus legen einen zwar komplexen, aber doch kausalen Zusammenhang zwischen der oben beschriebenen »De-facto-Didaktik« (Schmitt, 2011) und der im selben Korpus untersuchten schülerseitigen fremdsprachlichen Interaktionskompetenz nahe. Insbesondere die Perspektive der Lehrenden und Lernenden auf Mündlichkeit, die von einem Fokus auf Sprach*produktion* anstatt -*interaktion* gekennzeichnet ist, scheint dafür verantwortlich, dass Schüler:innen zwar auf der Ebene der Grammatik und des Vokabulars große Fortschritte machen, die erwartete Kompetenz in der spontanen Interaktion aber im Vergleich dazu deutlich geringer ausfällt. Aus Sicht der Fremdsprachendidaktik können Lehrkräfte in drei Rollen dafür sorgen, dass L2-Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht stärker gefördert wird: als Teilnehmende am Unterrichtsdiskurs, als Designer:innen von Interaktionsgelegenheiten und Lernaufgaben sowie als Prüfende und Feedback-Gebende.

4.1 Lehrkräfte als Interaktionsteilnehmende

In der plenaren Unterrichtsinteraktion und darüber hinaus in jeder Phase des Unterrichts, in der sie mit Schüler:innen in der Fremdsprache kommunizieren, können Lehrkräfte die aktive Beteiligung der Lernenden direkt über ihre Rolle als Interaktionsteilnehmende fördern. Im klassischen Lehrer-Schüler-Gespräch können sie Schüler:innen durch Mikro-*Scaffolding* (Willmann, 2023) anregen, ihre Redebeiträge zu elaborieren und zu präzisieren. Sie können den Lernenden regelmäßig wiederkehrende Möglichkeiten bieten, sich in vorhersehbarer Weise zu beteiligen, was die Routinisierung von sprachlichen Ressourcen unterstützt. Gleichzeitig sollten aber auch Bedeutungsaushandlungen ermöglicht werden. Aus der Forschung ist bekannt, dass Aushandlungsphasen häufiger dann auftreten, wenn ein Sprachkompetenzgefälle zwischen den Interaktionsteilnehmenden besteht. Andernfalls kommt es zu einem Phänomen, das als Erstes in der Lingua-Franca-Kommunikation beobachtet und als *let it pass*-Strategie (Firth, 1996) bekannt wurde. Das bedeutet, dass Interaktionsteilnehmer:innen über Passagen, die sie im Redebeitrag des Gegenübers nicht verstehen, einfach hinweggehen, ohne eine Reparatur anzuregen. Dieses Phänomen ist auch typisch für Peer-Interaktionen im Fremdsprachenunterricht (Konzett-Firth, 2021). In diesem Punkt kann die plenare, von der Lehrkraft gesteuerte Interaktion sogar als vorteilhafter gegenüber der Peer-Interaktion gelten, denn die Lehrkraft kann Bedeutungsaushandlung einfordern und Lernende so zur Umformulierung zwingen. Wichtig ist aber auch, dass Schüler:innen lernen, wie sie selbst Reparaturen in Interaktionen initiieren können, wie sie zum Beispiel bei Unklarheit nachhaken, um Wiederholung oder langsameres Sprechtempo bitten oder eine Erklärung verlangen können. Auch für solche Interaktionshandlungen sollten Lernende ein Repertoire an sprachlichen Ressourcen aufbauen können und entsprechende Trainingsgelegenheit erhalten.

Um Lernende auch jene Handlungen erleben zu lassen, die in traditionellen Lehrer-Schüler-Interaktionen aufgrund der diskursiv-asymmetrischen Konstellation kaum vorkommen, sind verschiedene Szenarien vorstellbar. Zum einen können Lehrkräfte über die Veränderung der räumlichen Anordnung (z.B. Sitzkreis statt Sitzreihen) die Partizipationsformen beeinflussen oder gar die Verhältnisse umkehren, z.B. indem Schüler:innen kurzzeitig die Rolle der Erklärenden, Fragenden oder Diskursleitenden übernehmen. So etwas wäre etwa in einem *Flipped-Classroom*-Modus gut durchführbar. Zum anderen scheint es sinnvoll, dass Lehrpersonen hin und wieder gezielt Interaktionsverhalten *modellieren*, also in einer Art Rollenspiel vorführen, wie sprachliche Ressourcen der L2 in bestimmten Situationen eingesetzt werden, sodass Lernende diese übernehmen können, am besten indem sie selbst in der Interaktion involviert sind.

Insgesamt deuten die FRAISE-Daten darauf hin, dass ein größeres Bewusstsein bei Lehrkräften für das Funktionieren von Sprache in Interaktion und für den engen

Zusammenhang zwischen sprachlichen Ressourcen und interaktionalen Handlungen bereits eine gute Grundlage für eine gute Förderung von L2-Interaktionskompetenz liefert, denn gute Lehrkräfte gehen in plenaren Unterrichtsgesprächen ohnehin spontan und gleichzeitig systematisch auf die Bedürfnisse ihrer Schüler:innen ein. Wenn dies nun noch mit einem Fokus auf interaktionsrelevante Sprache verknüpft wird, kann Unterrichtsinteraktion mit Lehrkräften eine sehr förderliche Lernumgebung für L2-Interaktionskompetenz darstellen.

4.2 Lehrkräfte als Designer:innen von Interaktionsgelegenheiten

Neben ihrer Rolle als Teilnehmer:innen an Interaktionen sollten sich Lehrkräfte unbedingt auch als *Designer:innen* von Interaktionsgelegenheiten (Wagner, 2015) verstehen. Lehrkräfte können lernförderliche L2-Interaktionsgelegenheiten schaffen, indem sie gezielt Aufgaben und Unterrichtssituationen gestalten, die die Interaktionskompetenz der Lernenden fördern. Dabei sollten sie die Erkenntnisse der Interaktionsforschung in ihre didaktische Planung einbeziehen und mündliche Interaktionen mit den Schüler:innen reflektieren, um diese *diskurserwerbsförderlich* zu gestalten. Dies schließt ein, dass die Schüler:innen innerhalb ihrer Zone der nächsten Entwicklung agieren können, was durch Anpassung und Individualisierung der Aufgaben (z.B. mit entsprechenden Hilfestellungen oder auch gezielten Aufgabenwiederholungen) erreicht werden kann. Zudem ist es essenziell, dass eine gezielte Förderung von L2-Interaktionskompetenz auch das Fokussieren auf konkrete interaktionale Praktiken und auf mündlichkeitsspezifische sprachliche Ressourcen umfasst. Dazu gehören beispielsweise Diskursmarker und andere sprachliche Mittel, die für responsive Handlungen in Interaktionen notwendig sind.

Mündlichen Formaten sollte prinzipiell mehr didaktische Aufmerksamkeit geschenkt werden. Sie sollten genauso systematisch vorbereitet, angeleitet, strukturiert und nachbesprochen oder nachbearbeitet werden, wie es derzeit im Fremdsprachenunterricht meist nur für schriftliche Aufgaben der Fall ist. Auch die Vorbereitung von Interaktionsaufgaben muss im Sinne der interaktiven Mündlichkeit speziell gestaltet werden. Aus dem FRAISE-Korpus geht hervor, dass Listen von Wendungen und Diskursmarkern, die den Lernenden im Rahmen eines kommunikativen Unterrichtskonzepts zur Verfügung gestellt werden, nur selten in den tatsächlichen mündlichen Aktivitäten zum Einsatz kommen (ähnliche Ergebnisse liefern Miede, 2019 und García García, 2022). Diese Diskrepanz ist vermutlich der Tatsache geschuldet, dass Lernende mithilfe von Listen isolierter Wörter oder Phrasen keine Form-Handlungs-Paare bilden können und dann in der spontanen Situation entweder diese Handlung (z.B. Abschwächung eines Widerspruchs, Überleitung zu einem neuen Thema) nicht ausführen, oder Ressourcen aus anderen Sprachen oder nicht-sprachliche (z.B. mimisch-gestische) Ressourcen einsetzen. Besser wäre es, Lernende mündlich, etwa

durch Analyse bzw. Betrachtung von Modellperformanzen (z.B. Filmausschnitten), auf mündliche Aufgaben vorzubereiten.

Das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit ist auch über Vokabellisten hinaus ein relevantes Thema in Bezug auf L2-Interaktionskompetenz. Jedes Verhalten in sozialer Interaktion ist prinzipiell stark von lokalen Faktoren wie dem Interaktionspartner, der räumlichen Anordnung und Position oder parallel ausgeführten Aktivitäten abhängig. Dies gilt natürlich auch, wenn schriftliche Unterlagen oder schriftliche Produkte Teil der Aufgabe und damit der Interaktion sind. Im FRAISE-Korpus zeigt sich deutlich, dass Heftnotizen, Fragenkataloge, Schulbücher, Tafelanschriebe usw. sowohl Affordanzen für die L2-Interaktion bieten als auch Störfaktoren sein können, welche den Interaktionsfluss unterbrechen. Die Orientierung auf das Schreiben und das Geschriebene kann auf diese Weise zum Hauptfokus werden, während die Interaktion innerhalb der Multiaktivität eine Hintergrundrolle einnimmt. Wichtig wäre es, das Zusammenspiel von Mündlichkeit und Schriftlichkeit möglichst funktional in die Aufgabe einzubauen (etwa als eigener Aufgabenschritt mit *information gap*) und es nicht dem Zufall zu überlassen. Gleichzeitig können solche Aufgaben natürlich auch eine Gelegenheit bieten, für eben genau jene Kombination aus Schriftlichkeit und Mündlichkeit, die ja auch im Alltag häufig ist, Interaktionsroutinen zu erwerben.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Schaffung von Gelegenheiten, die eine Routinisierung und Progression in Bezug auf Interaktionspraktiken ermöglichen. Das heißt, dass Aufgaben gezielt wiederholt oder mehrere ähnliche Aufgaben mit denselben Interaktionshandlungen (z.B. »jemandem eine Handlungsanweisung geben« oder »sich für eine (unterlassene) Handlung rechtfertigen«) hintereinander durchgeführt werden sollten. Als didaktischer Fokus der Aufgaben sollten Handlungen und Sequenzen im Fokus stehen, da diese die Grundlage für die Entwicklung von Interaktionskompetenz darstellen. Dies bedeutet, dass die didaktische Planung auf konkreten interaktionalen Praktiken und der gemeinsamen Hervorbringung von Interaktion basieren sollte, anstatt sich auf isolierte sprachliche Formen zu konzentrieren.

Nicht zu vergessen ist auch das mehrsprachige Repertoire der Lernenden, das besonders im Fremdsprachenunterricht, d. h. im Unterricht einer Sprache, die dort, wo die Lernenden sich befinden, nicht als Umgangssprache gesprochen wird, eine große Rolle spielt. Denn Lernende in diesem Kontext, z. B. Schüler:innen einer Schule der Sekundarstufe, aber auch andere Fremdsprachenlernende, die keinen unmittelbaren Kontakt zur Zielsprache haben, verfügen neben der Zielsprache L2 über mindestens eine weitere Sprache, die alle Klassenkamerad:innen beherrschen. Es ist daher ganz natürlich, dass *Translanguaging*-Praktiken zum Einsatz kommen. Diese sollten nicht untersagt werden, sondern im Gegenteil als dynamischer Schlüssel für das Lehren

und Lernen gelten, der den Lehrenden und den Lernenden u.a. wertvolle Informationen zu nötigen L2-Ressourcen liefert.

4.3 Lehrkräfte als Feedback-Geber:innen

Lehrkräfte sollten bei den Lernenden ein Bewusstsein für Sprache-in-Interaktion schaffen. Dies kann durch transparente, interaktionsfokussierte Lernziele, die Modellierung von Sprachgebrauch in Interaktion und die Reflexion über die eigene Sprachverwendung geschehen. Gerade die Nachbearbeitung von mündlichen Interaktionsaufgaben bietet ein fruchtbares Feld, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf pragmatische Aspekte der L2-Verwendung zu lenken. Im FRAISE-Korpus ist dies nicht häufig zu beobachten; viel öfter fokussieren Lehrkräfte auf die bloße Quantität der Sprachproduktion von Individuen oder auf grammatikalische oder lexikalische Elemente (Konzett-Firth, 2025).

Außerschulische Erfahrungen, wie Tandem- oder Telekollaborationsprojekte, können selbstverständlich ebenfalls als Grundlage für die Entwicklung von Interaktionskompetenz genutzt werden. In diesen Fällen ist eine Nachbesprechung (*Debriefing*) wichtig, um sprach- und kulturspezifische Routinen zu reflektieren, gemeinsam an der Erarbeitung von Ressourcen für bestimmte Situationen zu arbeiten und Gehörtes bzw. Erlebtes einzuordnen.

Feedback geben Lehrkräfte auch im Interaktionszusammenhang ständig, und zwar im Sinne eines abschließenden Turns in den typischen Frage-Antwort-Sequenzen plenarer Unterrichtsinteraktion. Auch diese können mehr oder weniger diskurserwerbsförderlich gestaltet werden (Walsh, 2011; Heller & Morek, 2015). Empfehlenswert sind lehrerseitige Redebeiträge, die mehr tun als nur eine Bewertung (à la *Gut gemacht*) abzugeben, sondern dem Redebeitrag des Schülers oder der Schülerin auf inhaltlicher Ebene begegnen und ihn weiterbearbeiten, oder gar das Rederecht gleich weiter geben an einen Peer, um so die Frage-Antwort-Routine zu unterbrechen. Besonders in Unterrichtsphasen, in denen die Kommunikation im Vordergrund steht, bekämen Lernende auf diese Weise die Gelegenheit, Feedback nicht als Fehlerkorrektur, sondern als natürliche Interaktionshandlung zu erleben.

5. Fazit

Mündliche Interaktionskompetenz in einer Fremdsprache zu erwerben bedeutet, dass Lernende ihre vorhandenen Ressourcen und Routinen so anpassen müssen, dass sie mit dem Formeninventar und dem Konventionsrepertoire der L2 übereinstimmen oder ihm zumindest nahekommen. Die empirische Forschung zur L2-Interaktionskompetenzentwicklung zeigt uns deutlich, dass dieser Anpassungsprozess langsam verläuft und über viele einzelne Interaktionsereignisse hinweg erfolgt. Ressourcen aus der L2 werden mit der Zeit immer passgenauer, immer effizienter und effekti-

ver eingesetzt, und ihre Funktionalität wird sowohl ausgeweitet als auch geschärft. Im Fremdsprachenunterricht sind wir mit erschwerten Bedingungen konfrontiert, darunter typischerweise ein Mangel an routinemäßigen Möglichkeiten zur direkten Interaktion mit kompetenten L2-Sprecher:innen und auch eine mangelnde Notwendigkeit, die Sprache mündlich zu kommunikativen Zwecken zu verwenden. Über die oft geäußerte Vermutung, Lernende würden bei einem Aufenthalt in der Zielsprachengemeinschaft quasi ›von selbst‹ Interaktionskompetenz erwerben, gibt es in der Forschung leider nur unzureichende bzw. widersprüchliche Evidenzen, u. a. weil Lernende mangelnde Risikobereitschaft zeigen oder weil die Aufenthalte schlicht zu kurz sind (Mitchell et al., 2015). Aus didaktischer Sicht sollten wir daher neben der Nutzung neuer Technologien, um authentische Interaktionserfahrungen in Form digitaler Austauschformate zu integrieren, auch im regulären Unterricht den Lernenden systematisch Gelegenheit bieten, sich an unterschiedlichen Interaktionshandlungen mit verschiedenen Interaktionspartner:innen zu beteiligen, ihr Augenmerk auf geeignete fremdsprachliche Ressourcen für mündliche Interaktionshandlungen lenken und sie immer wieder durch spezifisch interaktionsbewusstes Feedback in ihrer Entwicklung fördern. Dass sie dann sehr wohl Fortschritte machen und dass es möglich ist, Interaktionskompetenz auch im Unterricht zu fördern, das konnte – so hoffe ich – der vorliegende Beitrag zeigen.

Literatur

Atkinson, D. (Hrsg.). (2011). *Alternative approaches to second language acquisition* (1st ed). Routledge.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh Univ. Press.

Cekaite, A. (2007). A Child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *Modern Language Journal, 91*(1), 45–62.

Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto Verlag.

Deppermann, A. (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 51–86). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110538601-004

Eskildsen, S. W. (2018). Building a semiotic repertoire for social action: Interactional competence as biographical discovery. *Classroom Discourse, 9*(1), 68–76. https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437052

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On ›lingua franca‹ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics, 26*(2), 237–259. https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00014-8

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal, 81*(3), 285–300.

García García, M. (2022). Débattre le débat. Neue Perspektiven auf ein altbewährtes Format zur Förderung der Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht. In C. Konzett-Firth & A. Wojnesitz (Hrsg.), *Mündlichkeit im Französischunterricht: Multiperspektivische Zugänge / L'oralité dans l'enseigenement du français: Perspectives multiples* (S. 49–68). Narr Francke Attempto.

Heller, V. & Morek, M. (2015). Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken. *leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität, 3*, 1–23. https://doi.org/10.58098/lffl/2015/3/548

Hellermann, J. (2018). Languaging as competencing: Considering language learning as enactment. *Classroom Discourse, 9*(1), 40–56. https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433052

Heritage, J., & Greatbatch, D. (1991). On the institutional character of institutional talk: The case of news interviews. In D. Boden & D. H. Zimmerman (Hrsg.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (S. 93–137). Polity Press.

Konzett-Firth, C. (2017). Gesprächsforschung als Schnittstelle zwischen romanistischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Vorstellung des Forschungsprojekts FRAISE - FRAnzösisch in Interaktion in der SchulE. In A. Corti & J. Wolf (Hrsg.), *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen—Theorien—Methoden* (S. 103–116). Waxmann.

Konzett-Firth, C. (2020). Co-adaptation processes in plenary teacher-student talk and the development of L2 interactional competence. *Classroom Discourse, 11*(3), 209–228. https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1597744

Konzett-Firth, C. (2021). Der Umgang mit Formulierungsschwierigkeiten in fremdsprachlichen Peer-Gesprächen: Eine konversationsanalytische Untersuchung von Interaktionen im Französischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung, 2*, 52–73.

Konzett-Firth, C. (2025). Feedbackpraktiken im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme mit Überlegungen zur Förderlichkeit von Feedback für die Entwicklung von Interaktionskompetenz. *Fremdsprachen lehren und lernen, 54*(1), 73–88.

Konzett-Firth, C. (in Vorbereitung). *Die Entwicklung von L2-Interaktionskompetenz im Französischunterricht. Eine konversationsanalytische Längsschnittstudie*. Berlin: Metzler

Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (S. 413–468). Academic Press.

Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics, 29*(3), 404–427. https://doi.org/10.1093/applin/amm052

Miede, S. (2019). *Förderung des Sprechens im kompetenzorientierten Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe: Eine qualitativ-empirische Studie*. Narr Francke Attempto.

Mitchell, R., Tracy-Ventura, N. & McManus, K. (2015). *Social Interaction, identity and language learning during residence abroad*. The European Second Language Association.

Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2011). Developing ›Methods‹ for Interaction: A Cross-Sectional Study of Disagreement Sequences in French L2. In J. K. Hall & S. Pekarek Doehler (Hrsg.), *L2 Interactional Competence and Development* (S. 206–243). Multilingual Matters.

Pekarek Doehler, S. & Skogmyr Marian, K. (2022). Functional diversification and progressive routinization of a multiword expression in and for social interaction: A longitudinal L2 study. *The Modern Language Journal, 106*, 23–45. https://doi.org/10.1111/modl.12758

Piepho, H.-E. (1974). Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Frankonius.

Sato, M., Thorne, S. L., Michel, M., Alexopoulou, T. & Hellermann, J. (2025). Language, people, classrooms, world: Blending disparate theories for united language education practices. *The Modern Language Journal, 109*(1), 15–38. https://doi.org/10.1111/modl.12976

Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica, VIII*(4), 289–327.

Schirm, S., Uskokovic, B. & Taleghani-Nikazm, C. (2023). The competence in little words: Response patterns in German L2 interaction. *Applied Pragmatics, 5*(2), 142–168. https://doi.org/10.1075/ap.00010.sch

Schirm, S. (2024). From doing work on your own talk to doing work on others' talk: The longitudinal development of also ›so‹ in L2 German. *Interactional Linguistics, 4*(1), 68–96. https://doi.org/10.1075/il.23008.sch

Schmitt, R. (Ed.). (2011). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Institut für deutsche Sprache.

Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Verlag Empirische Pädagogik.

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Wiley-Blackwell.

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer.
Wagner, J. (2015). Designing for Language Learning in the Wild: Creating social infrastructures for second language learning. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Hrsg.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (S. 75–101). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110378528-006
Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.
Willmann, M. (2023). *Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen: Gesprächsanalytische Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk*. Verlag für Gesprächsforschung.

»Ich habe eine Frage«: Die Fragestellung als Fenster zur Kultur in videobasierten Interaktionen zwischen L1- und L2-Deutschsprecher:innen

Budimka Uskokovic

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht, wie Fragen in Gesprächen zwischen Deutschlerner:innen (L2) und Deutschsprecher:innen (L1) interkulturelle Momente initiieren. Im Zentrum steht ein L2-Sprecher mit Chinesisch als Erstsprache. Ein Literaturüberblick zu Frageformaten bildet den Einstieg (Levinson 2012; Deppermann & Spranz-Fogasy 2011). Entscheidungs-, Aussage- und W-Fragen werden hinsichtlich Funktion und epistemischer Position analysiert. Der Datensatz umfasst 680 Fragen, davon 280 von L2- und 400 von L1-Sprecher:innen. Im Fokus stehen kulturbezogene Fragen zu Produkten, Praktiken und Perspektiven. Nach der Einleitung gliedert sich der Beitrag in drei Teile: Frageformate und interkulturelle Einstiege, sequenzielle Platzierung und Aushandlung von Wissen, Bewertung interkultureller Interaktionskompetenz. Ziel ist es, konkrete Einblicke zu geben, wie Lernende kulturelles Wissen sprachlich verhandeln – und wie dieses Verhalten gezielt beobachtet, gefördert und bewertet werden kann.

1. Einleitung

Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, über kulturelle Produkte, Praktiken und Perspektiven zu sprechen und Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur zu identifizieren, zu analysieren und miteinander zu vergleichen. Byram (1997) führte aber einen zusätzlichen Begriff ein – interkulturelle Kommunikationskompetenz als die Fähigkeit, sich über kulturelle Produkte, Praktiken und Perspekiven in der Zielsprache auszudrücken. Obwohl viele Forscher:innen und Theoretiker:innen (Bennett 1993; Byram 1997; Deardorff 2004; Fantini 2018) versucht haben, interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikationskompetenz zu definieren, muss betont werden, dass bislang kein Konsens darüber besteht, was diese Begriffe tatsächlich bedeuten und welche Komponenten sie umfassen. Darüber hinaus wurde bisher kein einheitliches Bewertungsparadigma etabliert, das sich auf die Bewertung interkultureller Momente in Echtzeit konzentriert. Ein Beispiel für einen solchen theoretischen Ansatz ist Fantinis Modell der *Intercultural Interlocutor Competence* (der interkulturellen Gespächskompetenz).

Alvino Fantini (2018) entwickelte ein Modell der interkulturellen Gesprächskompetenz, das die enge Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Weltanschauung in den Mittelpunkt stellt. Das Modell basiert auf selektiven Wahrnehmungen, die sich in semantischen Clustern und sprachlichen Ausdruckseinheiten manifestieren. Fantini identifiziert vier zentrale Dimensionen interkultureller Kompetenz: Einstellungen/Affekt, Fähigkeiten, Wissen und Bewusstsein, wobei letzteres als zentrale Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz gilt. Darüber hinaus unterscheidet er zwischen angeborenen Eigenschaften und kulturell geprägten Merkmalen, die sich in der Fähigkeit zu Beziehungsgestaltung, Kommunikation und Zusammenarbeit widerspiegeln. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Zielsprachkompetenz (L2), die laut Fantini entscheidend für das Verständnis fremder Kulturen und die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist.

Fantinis Modell stellt einen theoretischen Ansatz dar, der die Bedeutung von Sprache und Sprachkultur (*languageculture*) für interkulturelles Lernen hervorhebt, jedoch bleibt offen, wie gegenseitiges Verständnis zwischen Gesprächspartner:innen empirisch entsteht und sich in der Interaktion entfaltet. Deshalb werden in diesem Beitrag interkulturelle Momente behandelt, die auch in Echtzeit bewertet werden können.

Interkulturelle Momente sind solche Momente zwischen L1- und L2-Deutschsprecher:innen, in denen kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Interaktion sichtbar werden. Während der Interaktion mit L1-Deutschsprecher:innen können L2-Deutschsprecher:innen über diverse kulturelle Themen sprechen und Fragen zu den kulturellen Themen stellen. Dabei bringen sie ihr Wissen über kulturelle Produkte, Praktiken und Perspektiven zum Ausdruck, und ihr kultureller Hintergrund wird relevant für gegenseitiges Verständnis. In manchen intekulturellen Momenten müssen gemeinsame Verständnisebenen durch fremdinitiierte Reparaturen (vgl. Uskokovic 2024) ausgehandelt werden. Jedoch stehen im Zentrum der Initiierung interkultureller Momente Frage-Antwort-Sequenzen. Durch das Stellen von Fragen bringen L2-Deutschsprecher:innen nicht nur ihr kulturelles Wissen zum Ausdruck, sondern auch, inwieweit sie mit verschiedenen kulturellen Produkten, Praktiken und Perspektiven vertraut sind. In diesem Beitrag wird die Fähigkeit, kulturelles Wissen und Vertrautheit in einer Interaktion, d.h. in einem interkulturellen Moment, zu zeigen, zu reparieren und an der Bedeutung von einem kulturellen Produkt aus der Zielkultur mit dem L1-Sprecher zusammen zu arbeiten, als *interkulturelle Interaktionskompetenz* bezeichnet.

Die interkulturellen Momente dieses Beitrags stammen aus einem umfangreichen Datensatz von 28 Stunden videobasierter Interaktionen mit 680 Fragen, davon 280 von L2- und 400 von L1-Sprecher:innen. Im Rahmen einer curricular eingebetteten Aufgabe führten sie vier Gespräche à 30 Minuten mit L1-Sprecher:innen. Die Gespräche behandelten alltagsnahe und kulturelle Themen wie Verkehr, Wohnen, Freizeit

und Sport. Zur Vorbereitung entwickelten die L2-Sprecher:innen jeweils zehn Fragen, die sie im Gespräch stellten, um sowohl kulturelle Informationen zu gewinnen als auch das im Unterricht Gelernte zu reflektieren. Dabei brachten sie teilweise eigene Stereotype ein, die in den Interaktionen sichtbar wurden. In den Interaktionen haben die L2-Sprecher:innen nicht nur ihre interkulturelle Interaktionskompetenz entwickelt, sondern auch ihre *Interaktionskompetenz* – die Fähigkeit, verbale und nonverbale Ressourcen zu nutzen, um interaktionbezogene Ziele zu erreichen. Die Beispiele, in denen die L2-Sprecher:innen ihre Interaktionskompetenz im Allgemeinen entwickelt haben, stehen nicht im Fokus dieses Beitrags (vgl. Uskokovic & Taleghani-Nikazm 2022).

In diesem Beitrag werden interkuturelle Momente in der Interaktion zwischen einem L2-Sprecher (Aiden) mit Chinesisch als Erstsprache im dritten Semester (A2) an einer staatlichen US-amerikanischen Universität und zwei L1-Deutschsprechern (Mark und Theodor) in zwei verschiedenen videobasierten Gesprächen dargestellt. Die Gespräche wurden über die Plattform *TalkAbroad* geführt. *TalkAbroad* ist eine synchrone Online-Plattform, die Echtzeitgespräche zwischen L1- und L2-Sprecher:innen ermöglicht.

Um die Sequenzen aus diesen Gesprächen effektiv zu präsentieren und zu analysieren, werden die Theorie und die Methodik der Konversationsanalyse (Sacks et al. 1974, Heritage 1988, Hutchby & Wooffitt 1998) und der multimodalen Analyse (Mondada 2018) verwendet. Der Fokus der Analyse liegt auf den Frage-Antwort-Sequenzen. Es werden drei Frageformate analysiert – Entscheidungs-, Aussage- und W-Fragen. Außerdem werden ihre Funktionen und sequenzielle Platzierung erläutert. Die Fragen, die in diesem Beitrag beantwortet werden sollen, lauten wie folgt: Welche Merkmale kennzeichnen die interkulturellen Momente, die in videobasierten Gesprächen zwischen dem L2-Sprecher und dem L1-Deutschsprecher entstehen? Wie kann Interaktionskompetenz in diesen interkulturellen Momenten bewertet werden?

2. Frageformate und interkulturelle Einstiege

Von Bedeutung für die erste Forschungsfrage dieses Beitrags – Welche Mermale kennzeichnen die interkulturellen Momente, die in videobasierten Gesprächen zwischen dem L2-Sprecher und den L1-Deutschsprechenden entstehen? – ist die Untersuchung, wie interkulurelle Momente strukturiert sind und wie sie in der Interaktion zwischen L1- und L2-Sprecher:innen entstehen. Aus der Sicht der Konversationsanalyse (KA) führen Interagierende durch Interaktion eine Vielzahl sozialer Handlungen allein durch Folgen sogenannter Adjazenzpaare (*adjacency pairs*) aus, zum Beispiel:

Sprecher:in A: Wie oft fährst du mit der Deutschen Bahn? (eine Frage, die Informationen erfragt)
Sprecher:in B: Nie. (eine Anwort, die Informationen liefert)

In diesem Beispiel fragt der/die Sprecher:in A nach Informationen, die der/die Sprecher:in B im nächsten Turn liefert. Die sprachliche Formulierung der Frage zeigt das vorausgesetzte Wissen des/der Sprecher:in A über den/die Sprecher:in B. Der/Die Sprecher:in A geht also nicht nur davon aus, dass der/die Sprecher:in B die Deutsche Bahn (DB) kennt, sondern auch, dass er/sie mit ihr fährt. Je nach Kontext und kulturellem Wissen kann diese Frage gestellt werden.

In einer Interaktion zwischen Interagierenden mit gemeinsamem kulturellem Hintergrund teilen beide das Wissen darüber, was die Deutsche Bahn ist und wie ihre Qualität bzw. Pünktlichkeit einzuschätzen ist. Der/Die Sprecher:in A könnte die Frage stellen, um herauszufinden, ob man gemeinsam reisen kann, oder um eine Beschwerde auf Grundlage gemeinsamer Erfahrungen einzuleiten.

In interkulturellen Interaktionen ermöglichen Fragen jedoch nicht nur das Einholen neuer Informationen, sondern ihre Formulierungen zeigen auch das kulturelle Wissen des/der Sprecher:in A über die Zielkultur. Um eine solche Frage stellen zu können, muss der/die Sprecher:in A zunächst wissen, was die Deutsche Bahn ist. Anders gesagt: Der Eintritt in einen interkulturellen Moment setzt ein gewisses Maß an Vertrautheit mit kulturellen Produkten, Praktiken und Perspektiven voraus. Durch die Analyse der Frageformulierungen von L2-Sprecher:innen lässt sich erkennen, welche Annahmen sie über die Erfahrungen ihrer L1-Sprecher:innen mit kulturellen Produkten der Zielkultur treffen und in welchem Maße sie mit dieser vertraut sind.

KA-Forscher:innen betrachten Fragen als »die häufigste Form höherstufiger Handlungen in allen Sprachen« (Levinson 2012, S. 112). Basierend auf ihrer Form lassen sich Fragen im Deutschen in drei Kategorien (Deppermann & Spranz-Fogasy 2011, S. 111) einteilen. Beispiele:

- Ist das dein Auto? (Verb-Erst-Stellung – Entscheidungsfrage)
- Dieses Auto ist also deins. (Aussagefrage)
- Wann hast du das erste Auto gekauft? (W-Frage)

In der ersten Frage prüft der/die Fragende, ob das Auto dem/der Mitinteragierenden gehört; eine Ja- oder Nein-Antwort reicht aus (Raymond 2003, S. 940). Der/Die Fragende zeigt hier lediglich, dass ihm/ihr Wissen fehlt. Die zweite Frage ergibt sich aus dem vorherigen Gespräch und zeigt, dass der/die Fragende den/die Mitinteragierende(n) verstanden hat und Rückschlüsse aus dessen vorherigen Äußerungen ziehen kann. Der Fokus der dritten Frage liegt auf dem Inhalt: Der/Die Fragende weiß, dass der/die Mitinteragierende bereits mehrere Autos hatte, und möchte spezifische Informationen über das erste Auto erhalten.

Im Folgenden werden Beispiele gezeigt, die verdeutlichen, wie sich diese drei verschiedenen Frageformate in Echtzeit entfalten.

2.1 Beispiele

2.1.1 Entscheidungsfragen

In diesem Abschnitt wird ein Beispiel von Entscheidungsfragen präsentiert, die 70 % der gestellten Fragen ausmachen. In einer der vier Kategorien der Entscheidungsfragen geht der L2-Sprecher davon aus, dass bestimmte kulturelle Produkte, Praktiken oder Perspektiven möglicherweise auch in der Zielkultur existieren – weil sie in seiner eigenen oder in einer anderen Kultur, die er gut kennt, vorhanden sind – und er sucht nach einer Bestätigung. Dabei erhält er jedoch keine positive Antwort. In solchen Beispielen zeigt der L2-Deutschsprecher durch die verwendeten lexikalischen Mittel in seinen Fragen seine Annahmen über die Zielkultur, auf die sich die L1-Sprecher dann beziehen.

Betrachten wir folgendes Beispiel aus einer Interaktion zwischen Aiden (AID, L2-Sprecher) und Theodor (THE, L1-Sprecher) zum Thema Unterhaltung in Deutschland. Nachdem sie sich kennengelernt und über verschiedene Musikrichtungen sowie *Marching Bands*[1] in den USA gesprochen haben, stellt Aiden eine Frage zu *Marching Bands* in Deutschland (Zeilen 1–2).

Beispiel 1: *Marching Bands*

```
01  AID:  hast du-hast du-hast du e:hm e:hm marching band
02        von-von deiner u:ni
03  THE:  a::h ich glau:be nicht ähm sport an der universität
04        ist nicht so: populär wie in amerika
```

In Zeile 1 fragt Aiden, ob es an Theodors Hochschule *Marching Bands* gibt (Zeilen 1–2), und setzt damit voraus, dass es solche Bands in Deutschland gibt – ist sich aber nicht sicher, ob sie speziell an Theodors Hochschule existieren. Aidens Frage ist begleitet von Zögern, Störungen und gedehnten Vokalen (*e:hm*), was darauf hinweist, dass er Schwierigkeiten hat, die Frage zu formulieren und seinen Gesprächsbeitrag abzuschließen.

In Zeile 3 beginnt Theodor seine Antwort ebenfalls mit einem Zeichen von Unsicherheit (*a::h ich glaube nicht ähm*) und fährt fort mit einem Vergleich zum College-Sport: *nicht so populär wie in Amerika* (Zeile 4). Indem er äußert, dass er nicht glaubt, dass es *Marching Bands* in Deutschland gibt, zeigt Theodor sein Wissen über deren

1 In den USA sind *Marching Bands* (dt. Spielmannszüge) ein fester Bestandteil von Sportveranstaltungen und Sportfesten – in Deutschland hingegen spielen solche Musikformationen im Hochschul- und Studentenleben keine Rolle.

geringe Popularität in Deutschland im Hochschul- und Studentenleben, was er anschließend durch den Vergleich sprachlich untermauert.

Durch den Vergleich zwischen College-Sport in Deutschland und den USA bezieht sich Theodor auf eine größere kulturelle Kategorie, ohne direkt auf *Marching Bands* einzugehen. Aidens Frage zeigt, dass er nicht weiß, dass es in Deutschland keine *Marching Bands* an der Uni gibt – und dass dieses Thema daher für Theodor nicht relevant sein kann.

Statt jedoch einfach zu sagen, dass es keine *Marching Bands* gibt, erkennt Theodor Aidens Mangel an kulturellem Wissen und bietet zunächst einen Vergleich an, damit Aiden versteht, warum dieses Thema für Deutschprecher:innen kulturell nicht relevant ist.

Obwohl *Marching Bands* im Hochschul- und Studentenleben keine Rolle spielen, versucht der chinesische L2-Deutschprecher hier, eine kulturelle Perspektive aus seiner Zweitkultur – der amerikanischen – einzubringen. Diese Perspektive könnte ebenso gut durch ein kulturelles Produkt aus einer anderen Kultur ersetzt werden, etwa aus der koreanischen Kultur. Dies zeigt, wie der L2-Sprecher kulturelles Wissen aus verschiedenen Kontexten nutzt, um interkulturelle Momente zu initiieren.

2.1.2 Aussagefragen

In diesem Abschnitt wird ein Beispiel von Aussagefragen präsentiert, die 20 % der gestellten Fragen ausmachen. Das zweite Beispiel stammt aus der Interaktion zwischen Aiden (AID, L2-Sprecher) und Mark (MAR, L1-Sprecher). In dieser Interaktion besprechen sie verschiedene Verkehrsmittel in Deutschland. Der Fokus liegt auf den Zeilen 19 bis 24.

Beispiel 2: Honda

```
01  AID: wo bist DU?
02  MAR: ich (.) lebe in hAmburg
03  AID: ^hamburg?^
         ^nickend^
04  MAR: JA↓
05       ^(.)^
    aid: ^nickend^
06  AID: habst^a DU ein auto?
07       (0.2)
08  MAR: a::hm (lachend)
09       ich habe kein auto:
10       ä:hm ich hatte ein auto
11  AID: mhm
12  MAR: aber es ist ä:h in einem ä:hm unfall
13  AID: A:H
```

```
14  MAR: unfall kaputt [((lachend)) ja.
15  AID:               [((lachend))
16  MAR: hast DU ein auto?
17  AID: ja, ich habe ein (0.2) honda
18  MAR: honda, okay
19  AID: ja. honda ist .hh nicht e:h populär
20       e:h in e:h europa
21       (0.2)
22  MAR: ja↓ mhm es ist ein bisschen populär
23       es ist ein ä:h gutes auto
24       aber (.) ich denke deu-
25       deutsche menschen mögen deutsche £autos£ [ja.
                                                  £lachend£
26  AID:                                           [ja.
```

a Beachten Sie, dass der L2-Deutschsprecher hier einen Fehler macht. Statt *hast* sagt er *habst*, aber der L1-Deutschsprecher korrigiert ihn im nächsten Turn nicht.

Beim Versuch, Aidens Frage (Zeile 6) zu beantworten, nennt Mark den Hauptgrund dafür, dass er kein Auto besitzt (Zeilen 8–15): Er hatte einen Autounfall, bei dem sein Fahrzeug vollständig beschädigt wurde. Während Marks Gesprächsbeiträge verwendet Aiden das Fortsetzungszeichen (*continuer*) *mhm*, um sein Verständnis und seine Erwartung an die Fortsetzung von Marks Beitrag zu signalisieren (Zeile 12) sowie seine Überraschung auszudrücken (*A:H* in Zeile 8).

Anstatt weitere Details zu seinem Auto zu geben, antwortet Aiden auf die Frage in Zeile 16 – *hast DU ein Auto?* – mit *honda ist .hh nicht e:h populär e:h in e:h europa* (Zeile 19). Damit bringt er ein neues Thema ein und berührt neue thematische Aspekte (vgl. Deppermann & Spranz-Fogasy 2011): die Beliebtheit von Automarken in Europa.

In Zeile 21 reagiert Mark mit der Aussage *Honda ist ein bisschen populär* und bezieht sich damit auf Aidens Einschätzung aus Zeile 19, die er als Aussagefrage interpretiert. Er zeigt damit, dass er Aidens vorherigen Beitrag verstanden hat und über Wissen zur Automarke verfügt. Gleichzeitig wertet er Aidens Aussage auf (vgl. Pomerantz 1984) – von *nicht so populär* (Zeile 22) zu *ein bisschen populär*. Hier zeigt er nicht nur sein Wissen über deutsche Automarken, sondern auch über japanische Fahrzeuge, die in Europa gefahren werden.

In Zeile 23 bewertet Mark das Auto als *ein gutes Auto*. In den Zeilen 24 und 25 schließt er seinen Beitrag mit einer persönlichen Einschätzung darüber ab, welche Automarken Deutsche fahren würden. Dabei formuliert er eine verallgemeinernde Aussage, die nicht evidenzbasiert ist und von Aiden im nächsten Turn hinterfragt werden könnte. Bemerkenswert ist, dass er seine eigene Aussage in Zeile 25 ironisiert, indem er über seine eigene Aussage lacht.

Durch die Formulierung einer Aussagefrage hinterfragt Aiden bestimmte Erfahrungsaspekte, die Mark in seinen vorherigen Beiträgen nicht angesprochen hat. Aiden stellt zunächst eine Frage (Zeile 6), auf die er persönliche Informationen erhält,

und anschließend eine weitere Frage, bei der er sachliche Informationen und ein tieferes Verständnis des kulturellen Themas erwartet.

Der L1-Sprecher beschränkt sich jedoch erneut auf seine persönliche Meinung und liefert nur minimale Informationen. Obwohl der L2-Sprecher versucht, spezifischere Informationen zu erhalten, gibt der L1-Sprecher – möglicherweise mangels eigener Erfahrung – keine detaillierte Auskunft über beliebte Automarken in Deutschland.

Das hier gezeigte Beispiel verdeutlicht, dass der L2-Deutschsprecher durch die Aussagefrage versucht, mehr Informationen zu erhalten und dadurch ein tieferes Wissen über kulturelle Produkte, Praktiken und Perspektiven zu gewinnen. Gleichzeitig zeigt er seine Neugier auf das Thema und sein Verständnis für die vorherigen Äußerungen des L1-Sprechers. Allerdings erhält er nicht in allen Fällen zufriedenstellende Antworten. In welchem Maße er das Thema im Gespräch weiter erkunden kann, hängt vom Erfahrungswissen und der kulturellen Vertrautheit des L1-Sprechers ab.

2.1.3 W-Fragen

In diesem Abschnitt wird ein Beispiel aus dem Bereich der am seltensten verwendeten Frageformate vorgestellt, nämlich den W-Fragen, die lediglich 10 % der gestellten Fragen ausmachen. Das folgende Beispiel stammt aus der ersten Interaktion zwischen Aiden und Mark zum Thema Verkehrsmittel in Deutschland.

Beispiel 3: Busticket

```
01  AID: so ... wie koste ... wieviele kostet
02           a:hm die bahncard oder bus?
03  MAR: a:hm ... jA
04       es gibt ein . zentrales
05       bus. ^metrosystem^ in hamburg
    aid:      ^nickend---->^
06  MAR: und ich bin student
07       und ich kriege eine
08       m:hm ^subvention^
    aid:      ^nickend--->^
09       also ... es ist günstig
10       für mich als student
11       ich za:hle (0.2)
12       für ein semester
13       m:hm ich glaube
14       zweihundertfünfzig euro
15       und ich kann a:hm
16       so viel bus fahren
17          und bahn ^fahren^
```

```
    aid:             ^nickend^
18  AID: A:ha
19  MAR: es ist sehr gut für studenten
20  AID: JA
```

Nach einem Gespräch über die hohen Kosten für Autos in Deutschland, die Parkgebühren an einer US-amerikanischen Universität sowie die Dauer von Marks täglichem Weg zur Universität (nicht im Transkript enthalten) stellt Aiden nach Zögern und Schwankungen eine Frage zu den Ticketkosten (Zeilen 1–2). Mit dieser Frage zeigt Aiden, dass er verstanden hat, dass Fahrkarten für Bus und Bahn nicht kostenlos sind und dass deren Erwerb mit Kosten verbunden ist. Bemerkenswert ist, dass Aiden den Begriff *Bahncard* verwendet und damit implizit davon ausgeht, dass Mark mit diesem kulturellen Produkt vertraut sein könnte. Mark reagiert nach kurzem Zögern in Zeile 3 und erklärt, dass er ein ermäßigtes Ticket erhält, da er Student ist (Zeile 6) und eine Subvention bekommt (Zeile 8), wodurch der Erwerb einer Bahncard für ihn nicht notwendig ist.

In Zeile 14 äußert Mark Unsicherheit hinsichtlich des genauen Preises (*ich glaube*) und führt anschließend aus, dass er Bus (Zeile 16) und Bahn (Zeile 17) unbegrenzt nutzen kann. Bereits in Zeile 9 beginnt er, die Erschwinglichkeit von Fahrkarten zu thematisieren, und schließt seine Ausführungen in Zeile 19 mit der Feststellung *es ist sehr gut für Studenten* ab. Während Marks Beiträge (Zeilen 5, 8, 17) zeigt Aiden durch Nicken seine rezeptive Beteiligung und sein Verständnis, das er schließlich in den Zeilen 18 und 20 explizit bestätigt.

Es ist hervorzuheben, dass Aiden seine Frage nicht direkt auf Mark bezieht, sondern allgemein nach den Kosten einer Bahncard oder eines Bustickets fragt. Durch die Formulierung dieser W-Frage wird deutlich, dass ihm spezifische inhaltliche Informationen fehlen – insbesondere nachdem er verstanden hat, dass Mark auch für längere Strecken öffentliche Verkehrsmittel nutzt. Aiden positioniert Mark somit als kulturellen Repräsentanten, der aufgrund seiner kulturellen Expertise in der Lage ist, diese Frage zu beantworten.

Mark hingegen liefert eine persönliche Darstellung seiner Situation als Student. Indem er betont, dass er nur über seine eigenen Erfahrungen sprechen kann, zeigt er seine Orientierung an der Frage und grenzt seine Antwort bewusst ein. Anstatt allgemeine Informationen zu den Kosten einer Bahncard zu geben, beschränkt er sich auf seine individuelle Perspektive.

Bis zu diesem Punkt wurde gezeigt, dass der L2-Sprecher Entscheidungsfragen verwendet, um Annahmen zu bestätigen oder zu widerlegen bzw. um mehr über seinen Gesprächspartner und die Zielkultur zu erfahren. Im Gegensatz dazu dienen Aussage- und W-Fragen dazu, spezifischere Informationen über die Zielkultur zu erlangen, insbesondere im Kontext des öffentlichen Verkehrs. Im Folgenden wird

die sequenzielle Position der Fragen analysiert, um deren kommunikative Funktion und Effektivität besser zu verstehen.

3. Sequenzielle Platzierung und Aushandlung von Wissen

In diesem Abschnitt wird die sequenzielle Platzierung einer zuvor analysierten Interaktionssequenz untersucht. Die Analyse der sequenziellen Einbettung zeigt, wie interkulturelle Momente entstehen und wie Mitinteragierende sich auf diese Momente beziehen. Durch die Betrachtung der Frage-Antwort-Sequenzen kann festgestellt werden, dass Aiden fortgeschrittene Praktiken entwickelt hat, die auf seinem sprachlichen Repertoire, seinem kulturellen Wissen, seiner Interaktionskompetenz sowie seinem Interesse an der Zielkultur basieren. Er neigt dazu, sein Wissen über die eigene oder die Zielkultur vor der Einleitung interkultureller Momente oder vor dem Stellen von Anschlussfragen zu elaborieren. Durch die Elaborierung kulturellen Wissens und das Stellen von Anschlussfragen eröffnen sich für ihn sprachliche Möglichkeiten, sich intensiver mit kulturellen Produkten, Praktiken und Perspektiven auseinanderzusetzen. Im Folgenden liegt der Fokus der Analyse auf seinen fortgeschrittenen Praktiken.

3.1 Beispiel

Hier wird die sequenzielle Platzierung des Beispiels 1 gezeigt. Im Beispiel 1 diskutieren Aiden und Theodor über das Thema *Marching Bands* in den USA, da diese bei Theodor Erinnerungen an die Vereinigten Staaten hervorrufen. Sehen wir uns nun die Interaktion vor Zeile 1 im Beispiel 1 an.

Beispiel 1a: *Marching Bands*

```
01  THE: a:hm ja ich denke nur
02       wenn-wenn ich an amerika
03       denke-denke ich an
04       von der universität
05       vielleicht eine marching band oder so: was?
06  AID: ach ja ja.
07       wir haben ein
08       e:h sehr bekannten
09       und e:h marching band
10       für e:hm american e:h
11       football fußball
12  THE: m:hm
13  AID: ja a:hm unsere uni
14       foot-a:hm für fußballmannschaft
15       ist se:hr gu:t
```

```
16        und a:hm die band
17        die marching band ist sehr gut auch
18        a:hm ja a:hm die die marching band spielen-
19        spielt a:hm duett
20        die e::h die-die-die between teile
21        zwei teile e:h
22        zwischen zwei teile spielt die band
23  THE: m:hm ah ah okay okay
24  AID: im stadion m:hm
25  THE: und a:hm eine band spielt musik für fußball
26  AID: a:hm sie: spielt-
27        sie spielen für american football, baseball oder
28        e:hm etwas sports –
29        sportmannschaften von die uni
30        von dem uni
31  THE: mhm
32  AID: mhm nicht nur für football
33  THE: a:h okay okay
34        alles klar ich verstehe
35  AID: mhm
36  THE: nice interessant [und
37  AID:                  [hast du-hast du...
                              (s. Beispiel 1)
```

In diesem Beispiel erläutert Aiden, was eine typische Marching Band tut, nämlich dass sie Musik für verschiedene Sportmannschaften spielt – nicht nur für Fußball. In den Zeilen 1–5 stellt Theodor eine Aussagefrage zu *Marching Bands* in den USA. In Zeile 6 zeigt Aiden sein Verständnis für Theodors vorherigen Gesprächsbeitrag durch das minimale Bestätigungssignal *ja* und beansprucht kulturelle Expertise, indem er sagt: *wir haben ein e:h sehr bekannten und e:h marching band* (Zeilen 7–9). Im weiteren Verlauf seines Beitrags erklärt er, dass die Marching Band in der Halbzeitpause eines Spiels spielt (Zeile 22).

Nach Aidens Selbstreparatur in Zeile 22 zeigt Theodor durch das Äußern von *m:hm ah ah okay okay* in Zeile 23 sein Verständnis für Aidens vorherige Aussagen. In Zeile 25 formuliert er eine mögliche Lesart mit der Aussage *eine Band spielt Musik für Fußball*. In Zeile 27 modifiziert Aiden dieses Verständnis, indem er erklärt, dass eine Marching Band für American Football, Baseball oder andere Sportarten spielt (Zeilen 27–28).

Obwohl Aidens Gesprächsbeiträge von zahlreichen Selbstreparaturen (Zeilen 11, 14, 16–17, 18–19, 20–22, 26–27, 29–30), Störungen, Satzabbrüchen und gedehnten Lauten begleitet sind, zeigt Theodor in den Zeilen 33–34, dass er Aidens Beiträge verstanden hat. Er signalisiert einen kognitiven Zustandswechsel (vgl. Golato 2012) durch

das Antwortsignal *a:h* und das Verständnissignal *okay* in Zeile 33 sowie durch die explizite Aussage *ich verstehe* in Zeile 34.

Da Aiden in Zeile 35 ebenfalls das minimale Bestätigungssignal *mhm* verwendet, versucht Theodor, das Thema mit der Äußerung *nice interessant* in Zeile 36 abzuschließen und ein neues Thema einzuleiten, indem er den Diskursmarker *und* (vgl. Bolden 2010) verwendet. Indem er Theodor eine Rückfrage zu den *Marching Bands* an seiner Universität stellt, versucht Aiden, ein neues Thema einzuführen und zeigt damit seine Neugier gegenüber dem Thema in der Zielkultur.

Diese Praxis wird als fortgeschrittene Praxis gewertet, da Aiden eine Anschlussfrage stellt – trotz Überlappung in der Interaktion und obwohl diese Frage für die deutsche Kultur oder zumindest für diesen deutschen Gesprächspartner weniger relevant erscheint.

Da Merkmale der interkulturellen Momente anhand der Echtzeitbeispiele detailiert präsentiert, analysiert und beschrieben wurden, liegt der Fokus des nächsten Abschnitts auf der Bewertung interkultureller Interaktionskompetenz.

4. Bewertung interkultureller Interaktionskompetenz

Bisher wurde gezeigt, dass die Frageformate (Entscheidungs-, Aussage- und W-Frage) und die sequenzielle Platzierung der Fragen eine wichtige Rolle bei der Initiierung interkultureller Momente spielen. Sie zeigen nicht nur, dass Gesprächspartner:innen ihr kulturelles Wissen gemeinsam konstruieren und dass Deutschlerner:innen dieses Wissen aktiv erzeugen, sondern auch, dass auch L2-Sprecher:innen interkulturelle Momente initiieren, indem sie eine Vielzahl von Fragen stellen und dadurch das Wissen von L1-Sprecher:innen herausfordern. Dementsprechend sollte diese interkulturelle Interaktionskompetenz, das richtige Frageformat auszuwählen, eine relevante Frage sequenziell richtig zu platzieren und dabei eigenes Wissen über kulturelle Produkte, Praktiken und Perspektiven zum Ausdruck zu bringen, auch beobachtet, gefördert und bewertet werden.

Zur Bewertung interkultureller Momente in Gesprächen eignet sich ein kombinierter Rahmen aus Konversationsanalyse und interkultureller Pragmatik, insbesondere bei der Betrachtung der sequenziellen Platzierung und der Frageformate. Die sequenzielle Platzierung bezieht sich auf die Position einer Frage innerhalb der Interaktion und zeigt, ob sie ein neues Thema einleitet, auf eine vorherige Äußerung reagiert oder als Vor- bzw. Nachbereitung dient.

Bei der Bewertung interkultureller Momente sollte sich die Lehrkraft die folgenden Fragen stellen:

1. Initiierung vs. Reaktion: Leitet die Frage ein neues Thema ein oder reagiert sie auf etwas zuvor Gesagtes?

2. Vor-Expansion oder Nach-Expansion: Erweitert die Frage einen vorherigen Gesprächsbeitrag oder antizipiert sie einen zukünftigen?
3. Überlappung oder Übergangsstelle (*Transition Relevance Place, TRP*): Wird die Frage während einer Überlappung gestellt oder in einer natürlichen Gesprächspause?

Fragen, die an Übergangsstellen (*Transition Relevance Places, TRPs*) oder nach Verständnissignalen wie »okay« oder »mhm« gestellt werden, deuten häufig auf ein tieferes Engagement und eine hohe interaktionale Kompetenz hin. Im Gegensatz dazu können abrupt oder kontextlos gestellte Fragen auf eine eingeschränke interaktionale Kompetenz und mittelbar auf begrenzte kulturelle Vertrautheit hinweisen. Anschlussfragen, die auf vorherige Gesprächsbeiträge aufbauen, zeigen aktives Zuhören und kulturelle Neugier und tragen zur gemeinsamen Konstruktion interkultureller Bedeutung bei.

Auch das Format der gestellten Frage spielt eine entscheidende Rolle für die Gestaltung interkultureller Interaktionen. Entscheidungsfragen dienen meist der Bestätigung von Annahmen oder dem Test kultureller Hypothesen, während W-Fragen spezifisches kulturelles Wissen erfragen und ein tieferes Verständnis signalisieren. Aussagefragen implizieren häufig Annahmen und laden zur Bestätigung oder Korrektur ein, wodurch sie kulturell aufgeladen sein können.

Die Kombination aus sequenzieller Platzierung und Frageformaten erlaubt Rückschlüsse auf die Interaktionskompetenz, kulturelle Sensibilität und Anpassungsfähigkeit der Sprecher:innen. In einem Gespräch zwischen Aiden und Theodor zeigt sich dies exemplarisch (s. 2.1.2): Aiden stellt eine Aussagefrage, gefolgt von einer Erläuterung und einer Anschlussfrage, was auf ein starkes interkulturelles Engagement hinweist. Die Platzierung der Frage nach Verständnissignalen unterstützt eine kollaborative Dynamik, während Theodors Verständnisangebot und Aidens Korrektur eine gemeinsame Orientierung am kulturellen Wissen erkennen lassen.

5. Fazit

Der Beitrag zeigt, dass Fragen in videobasierten Interaktionen zwischen L2- und L1-Deutschsprecher:innen nicht nur als Mittel zur Informationsgewinnung dienen, sondern auch als Fenster zur Kultur fungieren. Durch die Analyse von Entscheidungs-, Aussage- und W-Fragen wurde deutlich, dass L2-Sprecher:innen wie Aiden interkulturelle Momente initiieren, indem sie kulturelles Wissen einbringen, Hypothesen formulieren und Anschlussfragen stellen. Die sequenzielle Platzierung der Fragen sowie deren Format geben Aufschluss über die interkulturelle Interaktionskompetenz und das Engagement der Deutschlerner:innen.

Besonders hervorzuheben ist, dass interkulturelle Interaktionsompetenz nicht allein durch sprachliche Korrektheit, sondern durch die Fähigkeit zur kulturellen Aus-

handlung und zum aktiven Zuhören sichtbar wird. Die Kombination aus Konversationsanalyse und interkultureller Pragmatik bietet einen geeigneten Rahmen zur Bewertung solcher Momente in Echtzeit. Lehrkräfte können anhand der Frageformate und deren Platzierung gezielt beobachten, fördern und bewerten, wie Lernende kulturelles Wissen sprachlich verhandeln.

Zukünftige Forschung sollte untersuchen, wie diese Erkenntnisse in didaktische Konzepte überführt werden können, um interkulturelle Interaktionskompetenz systematisch im DaF-Unterricht zu stärken.

Literatur

Bennett, M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for intercultural experience* (pp. 21-71). Intercultural Press.

Bolden, G. (2010). Articulating the unsaid via and-prefaced formulations of others' talk. *Discourse Studies, 12*(1), 5-32.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States* (Unpublished dissertation). North Carolina State University.

Deppermann, A., & Spranz-Fogasy, T. (2011). Doctor's questions as displays of understanding. *Communication & Medicine, 8*(2), 111-124.

Fantini, A. (2018). *Intercultural communicative competence in educational exchange: A multinational perspective*. Routledge.

Golato, A. (2012). German oh: Marking an emotional change of state. *Research on Languages and Social Interaction, 45*(3), 245-268.

Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: A conversation analytic perspective. In C. Antaki (Ed.), *Analyzing everyday explanation: A casebook of methods* (S. 127–144). Sage Publications.

Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Polity Press.

Levinson, S. C. (2012). Action formation and ascription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 103-130). Wiley-Blackwell.

Mondada, L. (2018). Transcription in linguistics. *Research Methods in Linguistics*, 85-115.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 57–101). Cambridge University Press.

Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: yes/no interrogatives and the structure of responding. *American Sociological Review, 68*(6), 939-967.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*(4), 696–735.

Uskokovic, B. (2024). Aushandeln gemeinsamer Verständnisebenen in mehrsprachiger videobasierter Interaktion. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 53*(1).

Uskokovic, B., & Talehgani-Nikazm, C. (2022). Talk and embodied conduct in word searches in video-mediated interactions. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality, 5*(1).

Anhang

Symbol	Bedeutung (Deutsch)	Beispiel
. oder ↓	fallende Intonation (Aussagesatz)	Das ist gut.
?	steigende Intonation (Frage)	Wirklich?
,	leicht steigende Intonation	Also, ich denke...
-	abrupter Abbruch	Ich wollte nur sa-
--	längere Pause oder Unterbrechung	Ich dachte-- na ja, egal
::	Dehnung	se:hr gu::t
(...)	unverständliche Passage	Ich habe (...) gesagt.
(.)	kurze Pause	ich (.) kann
(0.2)	Pause (Länge in Sekunden)	ich (0.2) kann
WORT	laut gesprochen	ICH SAG'S DIR!
.hh	hörbares Einatmen	hh das war knapp.
£wort£	hörbares Lachen	£autos£
[ ]	simultanes Sprechen	A: Ich denke [wir sollten- B: [Ja, genau!]
((...))	Beschreibung nichtsprachlicher Ereignisse	((lacht)) oder ((klopft auf den Tisch))
^wort^	Kopfbewegung beginnt	^nickend^
---->^	Kopfbewegung dauert bis zum Symbol	

Übersicht über die verwendeten Transkriptionskonventionen

»Da bin ich ganz anderer Meinung« vs. »Ja, aber…« - Wie diskutiert man auf Deutsch?

Andrea Bies

Zusammenfassung

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie die Interaktionskompetenz der DaF-Lernenden im Bereich Diskutieren gefördert werden kann. Der Vergleich der Darstellung des Diskutierens in ausgewählten DaF-Materialien mit authentischen Interaktionen verschiedener Kontexte zeigt, dass in dieser sowohl prüfungs- wie auch alltagsbezogen hoch relevanten Gesprächspraktik eine große Diskrepanz zwischen Lehrmaterial und authentischer Interaktion besteht. Nach einer detaillierten Transkript-Analyse schließt der Artikel mit Anregungen für den Unterricht.

1. Einführung

Der Ausgangspunkt meiner Auseinandersetzung mit dem Thema dieses Beitrags war ein konkreter unterrichtspraktischer Anlass. In einer Unterrichtseinheit wollte ich Redemittel für Diskussionen, wie sie in einem gängigen DaF-Lehrwerk präsentiert werden, anhand einer authentischen Fernsehdiskussion veranschaulichen. Zu diesem Zweck transkribierte ich eine etwa 20-minütige Talkshow, in der kontrovers über ein aktuelles Thema debattiert wurde, und suchte anschließend gezielt nach den im Lehrwerk aufgeführten Redemitteln. Überraschenderweise ließ sich keines der Redemittel in der Talkshow wiederfinden. Diese Beobachtung warf erste Zweifel an der Authentizität der im Lehrwerk dargestellten Gesprächsmuster auf. Im weiteren Verlauf ergab sich ein zusätzliches Problem: die Umsetzung einer Talkshow im Unterricht. Meine Herangehensweise orientierte sich dabei traditionell an der Entwicklung von Argumenten für oder gegen ein - von den Studierenden selbst gewähltes - Thema, welche anschließend im Rahmen einer Debatte vorgetragen werden sollten.

Das Ergebnis war jedoch wenig überzeugend: Die »Diskussion« bestand überwiegend aus einer Abfolge halb auswendig gelernter, teils abgelesener Monologe, die stark schriftsprachlich geprägt und entsprechend schwer verständlich waren. Ein echter Austausch fand kaum statt – entweder, weil den Beiträgen nicht gefolgt werden konnte, oder weil der Fokus der Lernenden ausschließlich darauf lag, ihre vorbereiteten Argumente unter Verwendung der gelernten Redemittel vorzutragen. Insgesamt handelte es sich um eine wenig interaktive und damit unbefriedigende Situati-

on. Aus dieser Erfahrung heraus ergaben sich zwei Fragen, die im Folgenden ausgeführt werden sollen: Wie wird im Deutschen diskutiert und wie lässt sich Diskutieren im DaF-Unterricht sinnvoll vermitteln?

2. Diskutieren als kommunikative Praktik

Diskutieren spielt eine wichtige Rolle im DaF-Unterricht. Es soll diskutiert werden, um die mündliche Kompetenz zu verbessern und um in Prüfungen diese Kompetenz unter Beweis zu stellen. Im GER (Europarat 2001: 81f.) wird das formelle und informelle Diskutieren ab Niveaustufe A2 als Bestandteil der mündlichen Kompetenz genannt. Angesichts der Häufigkeit, mit der wir im Alltag – sei es privat oder beruflich – diskutieren, überrascht die Bedeutung, welche dieser mündlichen Praktik im Lehrplan für DaF zugemessen wird, nicht.

In Anlehnung an Fiehler (2000: 97) lassen sich kommunikative Praktiken als »gesellschaftlich herausgebildete konventionalisierte Formen« verstehen, die durch ihre kommunikative Zweckbezogenheit, eine gewisse Strukturierung und alltagssprachliche Bezeichnungen gekennzeichnet sind. Sie enthalten soziale und sprachlich-kommunikative Regeln und Konventionen, an denen sich die Interagierenden orientieren[1]. Eine solche kommunikative Praktik stellt nach Vogt (2002: 29f.) das Diskutieren dar, »wenn die Teilnehmer ein gemeinsam für wichtig erachtetes Thema in Verfolgung gemeinsamer oder aber entgegengesetzter Interessen durch aufeinander bezogene argumentative sprachliche (und nicht-sprachliche) Handlungen etablieren, bearbeiten und zu einem Abschluss bringen.« Beim Diskutieren steht also das Argumentieren im Mittelpunkt.[2] Das bedeutet aber nicht nur das Äußern des eigenen Standpunktes, sondern auch dessen Verteidigung, Modifizierung und Präzisierung sowie das Anwenden von eskalierenden und deeskalierenden sprachlichen Mitteln (vgl. Fandrych/Thurmair 2025: 345). Als gesellschaftlich herausgebildete Praktik stellt sich auch die Frage nach der kulturellen Übertragbarkeit. Vor einer Generalisierung kultureller Argumentationsstile (im Sinne von Deutsch = direkt, Chinesisch = indirekt) ist jedoch zu warnen, da sich diese je nach Situation, Teilnehmenden und Anlass stark unterscheiden können (Günthner 2000: 237f.).

Mit der Herausforderung der erfolgreichen Lehre von Diskutieren oder Argumentieren[3] stehen DaF-Lehrende nicht allein da. Auch im Bereich Deutsch als Erstsprache ist die Verbesserung der mündlichen Argumentationsfähigkeit nicht unproblematisch. Für fehlende Interaktionskompetenz werden hier die Schulbücher und

1 Das Konzept »Kommunikative Praktik« ist dem Konzept »Kommunikative Gattung« sehr ähnlich. Zu Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen siehe Fiehler (2000: 99f.).
2 Zur emotionaleren Variante der Diskussion, dem Streit, siehe Bies (2025).
3 Viele Publikationen beziehen sich auf das Argumentieren. Da das Argumentieren als Begründung eines Standpunkts elementarer Bestandteil des Diskutierens (Meinungsaustausch) ist, werden die Begriffe argumentieren/diskutieren hier synonym verwendet.

Unterrichtsformen verantwortlich gemacht, welche sich am Argumentieren der Schriftsprache orientieren (Mundwiler et al. 2017). Schriftliches und mündliches Argumentieren unterscheiden sich aber deutlich: das Ergebnis des schriftlichen Argumentierens ist ein Text, der auf bereits vorhandenes Wissen aufbaut. Das mündliche Argumentieren ist ein Prozess, der »das Wissen um Sachverhalte vertieft, Positionierungen ermöglicht und andere Perspektiven als die eigene kennen lernen lässt« (Spiegel 2011: 49). Ein weiterer wichtiger Aspekt für das Lehren von Diskutieren ist die Einsicht, dass mündliche Diskussionen nicht aus komplexen, monologisch vorgetragenen Argumenten (im Sinne von These, Begründung, Beispiel) bestehen, sondern dass spontane Argumentationen aus gesprächsanalytischer Perspektive kokonstruiert, also von den Interagierenden gemeinsam entwickelt werden: Beim sequentiellen Aufbau von Argumenten und Gegenargumenten durch syntaktische und inhaltliche Anschlussverfahren entwickeln die Beteiligten gemeinsam die argumentative Struktur im Verlauf des Gesprächs, in welcher Konsens oder Dissens interaktiv hergestellt wird (vgl. Mundwiler et al. 2017: 117).

Diese Erkenntnisse aus der Erstsprachendidaktik lassen sich auch auf den DaF-Unterricht übertragen. Wer hier Diskutieren lehren will, muss sich aber außerdem mit den sprachlichen Mitteln auseinandersetzen, mit denen argumentiert, zugestimmt, widersprochen oder modifiziert wird. Im folgenden Abschnitt werden daher auch typische Redemittel des Diskutierens in einem einschlägigen Lehrwerk und in authentischen Interaktionen verschiedener Settings miteinander verglichen.

3. Diskutieren laut Lehrwerk und in authentischen Interaktionen

Der folgende Dialog ist eine Transkription des *YouTube*-Videos *Weitblick Strategievideo: Eine Diskussion führen*[4] des Cornelsen-Verlags zur gleichnamigen Lehrwerkreihe *Weitblick*.

Melvin	Also meiner Einschätzung nach wird die Kommunikation durch digitale Medien oberflächlicher. Weil viele Menschen nur noch über ihre Smartphones in kurzen Textnachrichten kommunizieren und gar nicht mehr wirklich miteinander reden.
Lisa	Teilweise hast du Recht. Ich finde es ebenfalls kritisch, wenn die digitale Welt wichtiger wird als die Realität. Gleichzeitig aber ermöglichen die digitalen Medien, dass mehr Menschen über große Distanzen miteinander in Kontakt bleiben. Das verbessert die Kommunikation.
Melvin	Kannst du das bitte genauer erklären? Wieso verbessert das die Kommunikation?
Lisa	Naja, früher war es zum Beispiel gar nicht so einfach, mit Freunden im Ausland in Kontakt zu bleiben. Heute ist das mit den Smartphones schon viel einfacher.

4 Ab Minute 2:39 (bis 3:31), abrufbar unter der URL: https://www.youtube.com/watch?v=bthVriSbauY (letzter Zugriff am 28.10.2025).

Melvin	Also da bin ich anderer Meinung. Ich bin der Ansicht
Lisa	Melvin, vielen Dank, ich glaube das reicht jetzt.

Dass es sich hierbei um eine inszenierte, nicht authentische Gesprächssituation handelt, wird sofort deutlich. Die Gesprächsbeiträge wirken stark konstruiert und orientieren sich deutlich an argumentativen Mustern, wie sie in schulischen oder didaktischen Kontexten vorkommen. Aussagen wie *Ich finde es ebenfalls kritisch, wenn die digitale Welt wichtiger wird als die Realität* entsprechen eher der Schriftsprache als der spontan gesprochenen Sprache und deuten auf eine geplante und schriftlich vorbereitete Interaktion hin. Trotz des thematischen Potentials für persönliche Erfahrungen bleibt die Diskussion rein sachlich. Es fehlen typische Merkmale authentischer Gespräche wie emotionale Bewertungen, Zustimmungsbekundungen (»Das kenne ich auch«, »Ja, stimmt«) oder persönliche Beispiele. Die Beiträge folgen einem schematischen Wechsel, der wenig Raum für tatsächliche Interaktion lässt.

Dass der Dialog nicht der Struktur einer natürlichen Unterhaltung folgt, zeigt sich auch in der Verwendung formelhafter Ausdrucksweisen wie *meiner Einschätzung nach, gleichzeitig aber*, die im Kontext einer informellen Alltagsinteraktion von zwei jungen Personen künstlich wirken. Diese Beobachtung wirft die Frage auf, inwiefern die im Lehrwerk vermittelten Redemittel der authentischen Sprachverwendung entsprechen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Diskussionen je nach Kontext – etwa informellen oder formellen Gesprächssituationen – sehr unterschiedliche sprachliche Mittel erfordern. Die folgende Analyse nimmt lediglich eine exemplarische Gegenüberstellung von Redemitteln aus einem Lehrwerk und solchen aus einem Alltagsgespräch, einer Fernseh-Debatte und einer Seminar-Diskussion vor. Sie erhebt keineswegs Anspruch auf empirische Vollständigkeit, sondern soll erste Einblicke in mögliche Diskrepanzen zwischen didaktischer Vermittlung und tatsächlicher Sprachpraxis geben.

Für das Lehrwerk *Mittelpunkt neu* wird auf der Webseite des Verlags ein PDF mit Redemitteln für Diskussion und Besprechung zum Herunterladen angeboten.[5] Folgende kommunikativen Funktionen sind dort aufgeführt: S*eine Meinung sagen, Dagegen sein, Dafür sein, Zustimmen und Einwände äußern* und *Um Erklärung bitten*.[6] Nicht weniger als 35 Redemittel werden für deren Realisierung vorgeschlagen. Die Anlehnung an schriftliches Argumentieren zeigt sich bereits an der Gewichtung der kommunikativen Funktionen: Den Funktionen *Dagegen sein* und *Dafür sein*, deren Redemittel der Initiierung monologischer Pro-Contra-Argumente dienen, sind insgesamt

5 https://www.klett-sprachen.de/downloads/14813/Mittelpunkt_5Fneu_5FC1_5F_2D_5FPoster_3A_5FBesprechungen_2FDiskussionen_5F/pdf (letzter Zugriff am 28.10.2025).
6 Die ebenfalls dort vorhandenen kommunikativen Funktionen und dazugehörigen Redemittel *eine Lösung finden* und *etwas vereinbaren* werden in der vorliegenden Untersuchung nicht weiter behandelt, da sie nicht unbedingt Teil einer Diskussion, sondern eher einer Besprechung sind.

16 Redemittel gewidmet. Demgegenüber werden für die interaktiven Funktionen des Zustimmens und der Äußerung von Einwänden nur acht Redemittel aufgeführt.

Interessant ist nun der Vergleich dieser Redemittel mit authentischen oder auch medienvermittelten Diskussionen. Zu diesem Zweck wurde in drei Interaktionen nach Verwendung dieser Redemittel gesucht: in einer Fernseh-Talkshow (eigene Transkription)[7], einer informellen Diskussion unter Studierenden (Audio und Transkript aus dem FOLK-Korpus der Datenbank für gesprochenes Deutsch-DGD)[8] und in einer Seminardiskussion (GWSS-Korpus, ebenfalls DGD)[9]. In der Fernseh-Talkshow konnte kaum eines der 35 Redemittel des Lehrwerkes ausfindig gemacht werden. In den beiden Diskussionen aus den Korpora kommen lediglich zwei Redemittel (*Das sehe ich auch so, meiner Meinung nach*) mehrfach vor. Dies soll nicht bedeuten, dass die im Lehrwerk präsentierten Redemittel in natürlichen Interaktionen keine Verwendung finden; allerdings treten sie nicht in der vom Lehrwerk suggerierten Häufigkeit auf.

Diese Analyse zeigt, dass erstens also authentische Interaktionen nicht als Illustrierung der Verwendung in Lehrwerken aufgeführter Redemittel benutzt werden können – weil sie dort schlicht kaum benutzt werden. Und das wirft zweitens die wichtige Frage auf: Wie werden denn dann die kommunikativen Funktionen sprachlich umgesetzt?

Die Tabellen 1 und 2 der verwendeten Redemittel beantworten die Frage für die kommunikativen Funktionen *Meinung äußern* und *Einwände äußern*.

Redemittel der kommunikativen Funktion *Meinung äußern*			
Lehrwerk	**Talk-Show**	**Mensa**	**Seminar (Auswahl)**
Ich finde / bin überzeugt, dass ...	Und meine Meinung ist ganz eindeutig: …	Ich find'...	Ich meine… (mehrmals)
Ich bin der Meinung / der Ansicht / der Auffassung, dass …	Ich glaube nicht, dass…	Meiner Meinung nach…	Wir sehen das so, dass…

7 Stern TV – *Der Talk: Sollte der Muezzin in ganz Deutschland rufen dürfen?* Abrufbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=mXyOASGrYnQ (letzter Zugriff am 28.10.2025).
8 Ereignis-ID FOLKER_E_00042; URL der DGD: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome?v_session_id=
9 Ereignis-ID GWSS_E_00063, Diskussion ab Minute 10:43.

Meiner Meinung / Ansicht nach ...	Für mich schon!	… bin ich der Meinung.	Also sag ich mal, was ich schön finde. Schön finde ich, dass…
Ich vertrete den Standpunkt / stehe auf dem Standpunkt, dass…	Ich glaube…		Das find' ich … (mehrmals)
Meine Einschätzung der Lage ist folgende / folgendermaßen: ...	Aber das sehe ich so nicht.		Also mir hat sehr gut gefallen, wie…
Ich beurteile dieses Problem folgendermaßen / wie folgt: ...	Das würde ich so nicht sehen.		Obwohl ich es wirklich sehr gut fand letztlich.
	Also mich persönlich…		

Tab. 2: Redemittel für das Äußern von Meinung

Redemittel der kommunikativen Funktion *Einwände äußern*			
Lehrwerk	**Talk-Show**	**Mensa**	**Seminar (Auswahl)**
Vielleicht ist das so, aber man sollte bedenken, dass ...	Nee!	Doch,…	Mir kam das alles ´n bisschen viel vor.
Tut mir leid, ich sehe das doch etwas anders.	Nee nee nee.	Aber des stimmt doch überhaupt net!	Ja das is´ mir schon klar, so is´ nich´, ne, aber…
Ich kann mir nicht vorstellen, dass…	Nein, überhaupt nicht.	Des stimmt nicht.	Ja aber mir kam das trotzdem relativ viel vor.
In diesem Punkt muss ich Ihnen widersprechen.	Nein nein nein.	Aber…	Es is´ ja jetz´nich´so, dass…

Glauben Sie wirklich, dass…? Schließlich…	Moment mal!	Da bin ich mir net so sicher.	Ich find das aber trotzdem irgendwie…
	Das ist jetzt absurd, was Sie hier machen, also so kann man nicht ernsthaft diskutieren.	Was is denn des für´n Quatsch, Leo!	Warum wollen Sie eigentlich, dass…
	Das ist Polemik jetzt!	Wieso.	Ich verstehe eigentlich nicht, warum…
	Ja aber Entschuldigung!	Nein nein nein nein nein, so habe ich des nicht gesagt!	Weil theoretisch wäre ja auch möglich…
	Herr Laschke!	Ihr habt nicht Recht Leute!	Aber das wollen Sie ja nich´, Sie wollen ja, dass…
	Aber Herr Laschke!	Quatsch, Quatsch, purer Quatsch.	Wo ich jetzt noch´n bisschen meine Probleme hätte, wäre…
	Eben nicht, …	…bin ich eigentlich nicht der Meinung, dass da…	Dann müssten Sie natürlich auch…
	Doch natürlich!		Trotzdem…
	Doch, genau		…is´mir zu wenig deutlich geworden
	Das stimmt nicht!		

Tab. 3: Redemittel für das Äußern von Einwänden

Die Gegenüberstellung der Redemittel zeigt deutlich, dass die kommunikative Umsetzung von Meinungsäußerung und Einwänden stark vom jeweiligen Setting abhängig ist. Die Sprache variiert nicht nur im Hinblick auf Formalitätsgrad und Sprachregister, sondern auch hinsichtlich argumentativer Struktur, Emotionalität und Beziehungsorientierung. Im Lehrwerkskontext dominieren hochgradig standardisierte, formelhafte und sachlich strukturierte Redemittel, die auf Höflichkeit, Rationalität und transparente Argumentation abzielen (*Ich bin der Meinung, dass…, In diesem*

Punkt muss ich Ihnen widersprechen.). Sie repräsentieren ein idealisiertes Modell von argumentativer Kommunikation, das in realen Gesprächssituationen oft so nicht anzutreffen ist. Die Sprache in Talkshows ist deutlich emotionaler und konfrontativer. Die Redemittel zeichnen sich durch Wiederholungen, spontane Einwürfe und teilweise dramatisierende Bewertungen aus (*Nee nee nee, Das ist absurd, Das stimmt nicht*). Ziel ist hier natürlich weniger der Gewinn neuer Einsichten der Interagierenden, sondern vielmehr die Selbstdarstellung und die Wirkung auf das Publikum, das unterhalten werden soll. In der Mensa wiederum, einem Alltagskontext, überwiegen umgangssprachliche, informelle und oft dialektale Formen (*Des stimmt doch überhaupt net, Ihr habt nicht Recht, Leute*). Die Einwände und Meinungen sind weniger argumentativ ausgearbeitet, jedoch direkt formuliert. Das Seminargespräch schließlich bildet eine Zwischenform ab: Die Beiträge sind zwar mündlich und spontan, aber zugleich reflexiv, kooperationsorientiert und vorsichtig positionierend. Die Einwände werden relativierend und abgeschwächt vorgebracht (*Mir kam das ein bisschen viel vor, Ich verstehe eigentlich nicht, warum…, Wo ich noch meine Probleme hätte, wäre…)*.

Diese Unterschiede machen deutlich, dass es im DaF-Unterricht nicht ausreicht, ausschließlich standardisierte Redemittel zu vermitteln. Vielmehr sollten Lernende auch für verschiedene sprachliche Register sensibilisiert werden und üben, wie man sich in unterschiedlichen Gesprächssituationen angemessen ausdrückt. Dazu gehört nicht nur die Kenntnis formeller Ausdrucksweisen, sondern auch ein Gefühl für alltagsnahe, authentische Kommunikationsformen.

4. Diskutieren im DaF-Unterricht lehren

Ebenso wie Fandrych/Thurmair (2025: 344f.) bin ich der Auffassung, dass angesichts der sprachlichen und kommunikativen Vielfältigkeit und Komplexität von Diskussionen diese am besten anhand von authentischen Materialien veranschaulicht werden können. Für DaF-Studierende im Ausland ist das ein wertvoller Einblick in die Realität deutscher Kommunikation, zu der sie sonst keinen Zugang haben. Authentische Ausdrucksweisen zu vermitteln, verbessert das Hörverstehen in realen Situationen, und das Üben der gemeinsamen Entwicklung von Argumenten verbessert die Interaktionskompetenz in Diskussionen. Dazu soll hier das bereits erwähnte Transkript einer Alltagsinteraktion von Studierenden verwendet werden. Im Fokus der Analyse stehen kommunikative Routinen und Redemittel zur Positionierung, Zustimmung, Ablehnung und Relativierung. Die Arbeit mit diesem Transkript empfehle ich ab Niveau B1. Zunächst sollte das gesamte Audio abgespielt werden und die Studierenden können dazu das Transkript lesen. Danach können im Plenum folgende Fragen zum ersten Eindruck besprochen werden:

- Welche Sprache wird verwendet? (Formell, informell, dialektal?)
- Wie wirkt die Diskussion auf euch? (Chaotisch, emotional, natürlich?)

- Welche Unterschiede gibt es zur Sprache in einem Lehrwerk?

Hierauf folgt ein zweites Hören und Lesen zur Orientierung. Die Teilnehmenden sollen sodann folgende Fragen beantworten:

- Welche Personen diskutieren miteinander?
- Worum geht es in der Diskussion inhaltlich?
- Welche Meinungen stehen sich gegenüber?

Nach dieser Einführung beginnt die Arbeit mit dem Transkript in kleinen Abschnitten, welche Lektüre, Analyse und Übungen verbinden.

Die Studierenden Anna (A), Paula (P) und Leo (L) sitzen zusammen in der Mensa und sprechen gerade über politische Zugehörigkeit. Das Transkript[10] beginnt mit einer Äußerung Annas, die zum Auslöser für eine Diskussion wird:

01	**A**	also ich [find´ ich schwierig ich kann] mich keiner Partei richtig [anschließen]	
02	**P**		[ich auch nicht]
03	**L**	[doch des kann ich ähm] (.) ne ja	[gut ich ich hab´]

Annas zurückhaltende Positionierung zu politischer Zugehörigkeit, markiert durch *find´ ich schwierig* und *richtig*, wird von Paula mit der Formel *ich auch nicht* unterstützt[11]. Leo leitet mit *doch* eine gegenteilige Position ein, schwächt jedoch seinen Widerspruch unmittelbar ab (*ne ja ... gut*). Dieser Ausschnitt zeigt verschiedene Formen der Gesprächsbeteiligung: Bestärkung, Dissens, aber auch Zurücknahme.

Nutzen für DaF-Lernende: Einsatz von *ich finde* als Redemittel zur Positionierung; Unentschlossenheit ausdrücken mit *finde ich schwierig*; bewertende Hörer-Rückmeldung[12] mit *ich auch/nicht*; Dissens anzeigen mit *doch*.

Transkript-Lektüre: Die Lernenden sollen im Transkript-Ausschnitt markieren: Wie und wo wird Meinung/Positionierung signalisiert? Wie und wo Zustimmung? Wie und wo Widerspruch?

10 Das Transkript wurde an einer Stelle nach Hören des Audios korrigiert, außerdem wurde die Schreibweise an die Lektüregewohnheiten von DaF-Lernern angepasst. Die eckigen Klammern bezeichnen gleichzeitiges Sprechen, Punkte in Klammern bedeuten kleine Pausen. Audio (Minute 1:25 - 2:30) und Original-Transkript mit der Ereignis-ID 00042 sind nach Registrierung im FOLK-Korpus der DGD (https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome) abrufbar.
11 Implizite Positionierung durch Höreraktivität (Grundler et al. 2020: 111f.).
12 Auf die Relevanz solcher hörerseitiger Diskurspartikeln für die Interaktionskompetenz weisen u. A. auch Fandrych/Thurmair (2025: 276) hin.

Übung: Mini-Dialoge in Gruppen mit Kärtchen mit einfachen Aussagen, auf die zustimmend oder widersprechend reagiert werden muss, bspw.: Ich kann nicht stundenlang Netflix sehen. // Ich auch nicht. // Doch, das kann ich schon.

Das ist je nach Niveau natürlich auch mit der Aussage dieser Diskussion möglich: Ich kann mich keiner Partei richtig anschließen.

Anna fragt im Folgenden mit *wem kannst du dich denn anschließen* nach einer Konkretisierung, wobei die Partikel *denn* Zweifel oder Skepsis signalisiert (*denn* taucht im Kontext von Fragen in Lehrwerken vor allem als Signal für Interesse auf):

04	**A**	[wem kan]nst du [dich denn anschließen ja]
05	**P**	[mir geht´s genauso] mir geht´s genau[so]
06 07	**L**	[na ja] gut ich hab´ ich hab´ na ja (.) so richtig (.) hundert Prozent unterstützen kann ich keine sonst [wär ich ja auch in ´ner Partei]
08	**A**	[ja siehst du also]
09	**L**	ja (.) sonst wär´ ich ja in ´ner Partei

Paula äußert zweimal eine weitere Routineformel (*mir geht´s genauso*) zur Positionierung auf der Seite von Anna, während Leo seine Opposition weiter deutlich abschwächt. Dazu nutzt er neben der wiederholten Partikel *na ja* auch den Diskursmarker *gut*, was alles sein Einlenken signalisiert. Er relativiert seine vorherige Aussage, indem er sie mit *so richtig* und *hundert Prozent* abschwächt. Das Trainieren solcher Abschwächungen oder Relativierungen von eigenen Aussagen ist sehr wertvoll für die Interaktionskompetenz in Diskussionen. Sie ist wichtiger Bestandteil einer gemeinsamen Aushandlung divergierender Positionen. Anna bestätigt die gelungene Einigung über das Thema (*ja siehst du also*), die darin besteht, dass man sich keiner Partei anschließen könne. Diese Einigung bestätigt Leo zweimal mit der gleichen Konjunktiv-Konstruktion (*sonst wär´ ich ja in ´ner Partei*).

Nutzen für DaF-Lernende: Partikel *denn* zum Signalisieren von Zweifel; Routineformel *mir geht´s genauso* zur Unterstützung von Interagierenden; Partikeln und Routineformeln zur Abschwächung von Äußerungen (*naja; so richtig; hundert Prozent*), Diskursmarker *gut* zum Einlenken (isoliert, meist in initialer Position; nicht zu verwechseln mit positiver Bewertung).

Transkript-Lektüre: Die Lernenden sollen im Transkript-Ausschnitt markieren: Wo findet man eine Zustimmung zu einer Aussage? Welche Redemittel benutzt Leo zur Relativierung seiner Aussage, er könne sich einer Partei anschließen? Und sie sollen überlegen: Welche Funktion hat die Partikel *denn* in Annas Frage?

Übung: Mini-Dialoge in Gruppen. Eine Person liest eine These vor und die anderen positionieren sich zu dieser Aussage. Dafür können sie die markierten Routineformeln aus dem Transkript benutzen (*naja, so richtig, nicht hundert Prozent*), um ihre Aussagen bei Bedarf abzuschwächen oder auch die Positionen anderer Teilnehmender zu unterstützen. Beispiele für Thesen:

1. Jeder Mensch sollte in einer Partei sein.
2. Junge Menschen interessieren sich nicht für Politik.
3. Politik ist langweilig.
4. Es gibt keine Partei, der man vertrauen kann.

Im Anschluss führt Leo seine Begründung an, warum er sich auch nicht der Partei *Die Grünen* anschließen kann:

10 11	**L**	weil ich überall Punkte hab´(.) normal hab´ ich immer gesagt ich bin Grüner aber es gibt einfach Punkte bei den Grünen (.) wo ich sag´ ey und des kann ich net un[terstützen]
12	**P**	[des is´ übertrieben]
13	**L**	[unter] ander [nee es is´ nicht übertrieben]
14	**P**	[(lacht kurz)] na [da]
15	**L**	es gibt ja gut es gibt Teile die sind übertrieben zum Beispiel Frauenquo[te] (.)
16	**P**	[jaa]
17 18 19	**L**	ja des braucht kein Mensch (.) meiner Meinung nach sollen die Plätze nach Leistung besetzt werden und wenn´s nun mal heißt dass die Männer mehr Leistung bringen [ja dann dann is´ es so]
20	**A**	[aber des stimmt doch überhaupt nicht] Männer bringen nie mehr Leistung
21	**P**	[ähm]
22	**L**	ja aber ´ne Quote
23	**A**	aber du siehst doch wenn du jetzt [mal so]
24	**L**	[Männer bringen] nie [mehr Leistung was is denn des für]
25	**P**	[ja aber des (.) Gefühl]
26 27	**A**	[ja de des] des bed des bedeutet nur dass Frauen und Männer gleich viel (.) Leistung bringen bin ich der Meinung

Leo wiederholt zweimal recht unkonkret *Punkte* der Partei *Die Grünen* als Begründung. Paula ko-konstruiert das Argument Leos, indem sie die Politik der Grünen als *übertrieben* bewertet. Leo ist aber mit dieser Ko-Konstruktion nicht einverstanden. Er wehrt sich gegen diese Interpretation seiner Aussage, indem er sie mit einer Negation des von Paula verwendeten Adjektivs abstreitet.

Wieder ist es im weiteren Verlauf Leo, der mit *ja gut* einlenkt, und Paula teilweise Recht gibt, indem er konzediert, dass *Teile* der grünen Politik *übertrieben* sind. Als Beleg dieser Aussage führt Leo die *Frauenquote* als Beispiel an und bewertet sie mit der Ablehnungsformel *des braucht kein Mensch*. Mit seiner Meinung über die Vergabe von Arbeitsplätzen, eingeleitet mit der Formel *meiner Meinung nach*, setzt er die Themenverschiebung zur Geschlechtergerechtigkeit fort. Seine dann geäußerte pauschalisierende Ansicht, dass *die Männer mehr Leistung bringen* und dies zur Besetzung von Positionen durch Männer führe (*ja dann is es so*), führt zum sofortigen Widerspruch von Anna mit der Formel *aber des stimmt doch überhaupt net*. Die generalisierende Aussage Leos wird von ihr dann ebenso pauschalisierend wiederholt und mit *nie* negiert. Leo wiederholt daraufhin Paulas Aussage wörtlich und schließt eine (nicht vollständige, wahrscheinlich fehlt das Wort »Aussage« oder »Behauptung«) rhetorische Frage in Form einer *Was ist denn das für …*-Konstruktion an. Beide Techniken, Wiederholung einer Aussage und rhetorische Frage, bringen Ablehnung bis hin zu Spott zum Ausdruck. Diesmal lenkt Anna ein und modifiziert ihre Aussage bzw. erklärt, wie sie diese verstanden haben möchte. Dafür benutzt sie die Formel *das bedeutet nur*, modifiziert ihre Aussage zu *Frauen und Männer bringen gleich viel Leistung* und markiert sie mit der Formel *bin ich der Meinung* als keine allgemein gültige Aussage.

Nutzen für DaF-Lernende: Lernen, Aussagen zu modifizieren.

Transkript-Lektüre: Wo findet eine negative Bewertung statt und wie wird diese abgewehrt? Wo werden im Transkript pauschalisierende/verallgemeinernde Aussagen getroffen? Welche Aussage wird modifiziert und wie?

Reflexion: Wie nehmen Sie die Gesprächsatmosphäre wahr? In welchen Kontexten kann man in Ihrem Land so diskutieren?

Nun bringt sich auch Paula mit dem Argument der Frauenquote als *Schutzschild für Frauen* in die Diskussion ein. Die epistemische Markierung *glaub' ich* dient hier nicht nur als Hinweis auf den subjektiven – also keinesfalls abgesicherten – Wissensstand, sondern kann auch als Abschwächung der Aussage und damit als ein Mittel der Gesichtswahrung angesehen werden. Leo geht jedoch nicht darauf ein, sondern zieht Annas vorherige Aussage der gleichen Leistung von Männern und Frauen in Zweifel (*naja, da bin ich mir net so sicher*), wobei letztere Routineformel eine ebenso epistemische wie abschwächende Funktion hat: Der Zweifel wird gesichtsschonend ausgedrückt. Dann schränkt er Annas Feststellung mit der partiellen Negation *nich´ in jeder Position* ein.

---

28 29	**P**	aber die Grünen wollen glaub' [ich einfach da so'n Schutzschild für die] Frauen [einschieben weil so]
30 31	**L**	[na ja (.) na ja (.) da bin ich mir net so sicher] [nich' (.) in jeder Position]
32	**P**	weil´s [so viel sind]
33 34	**A**	[in welcher welcher] Position bringen denn Männer mehr Leistung (.) was is' denn des für´n Quatsch [Leo]
35	**L**	[wieso] (.) es is' so (.) dass Menschen unterschiedliche Leistungen bringen
36 37	**A**	[ja aber du kann] ja [gut Menschen aber es is' doch so wenn du dir die Führ]ungspositionen [anguckst] in Wirtschaft [oder]
38	**L**	[Menschen]
39	**P**	[(lacht) is' okay]
40	**L**	[und wenn es dann mal so is' dass] [aber es] [hör mir doch mal zu]
41	**P**	[und es artet schon] wie[der in 'ne] [Männer Frauen Diskussion (.) äh (.) ja]

Wieder verlangt Anna mit einer zweifelnden Frage (*denn*) eine Konkretisierung. Diesmal bringt sie zudem mit einer rhetorischen Frage in Form einer »Was ist denn das für …«-Konstruktion Ablehnung und Spott hinsichtlich Leos Aussage zum Ausdruck. Wichtig ist im DaF-Unterricht, auf den vertraulichen Kontext der Diskussion hinzuweisen. Die Abwertung von Leos Redebeitrag als *Quatsch* ist sehr unhöflich, unter befreundeten Personen jedoch durchaus möglich, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Leo signalisiert mit *wieso*, dass ihm das Argument von Anna nicht einleuchtet, und setzt mit *es ist so, dass …* zu der allgemeingültigen Aussage an, dass *Menschen unterschiedliche Leistungen bringen*. Anna widerspricht mit der Formel *ja gut …, aber*. Diese Formel bejaht partiell das zuvor Geäußerte und leitet gleichzeitig die eigene widersprechende Position ein (vgl. Schwarze 2012: 57). Sie kann somit als gesichtsschonende Art des Widerspruchs angesehen werden, da ein Teil der Aussage als richtig bewertet wird. Annas Widerspruch bezieht sich nun auf die Führungspositionen in der Wirtschaft, sie kommt aber nicht dazu, ihren Einwand zu Ende zu formulieren. Leo versucht, das Rederecht mit *hör mir doch mal zu* wieder zu gewinnen. Paula, die bei dem Schlagabtausch zwischen Leo und Anna nur eine Nebenrolle einnehmen konnte, fasst das Gespräch mit dem Metakommentar zusammen, dass es mal wieder um eine *Männer-Frauen-Diskussion* gehe. Das Thema dieser Diskussion scheint also allgemein oder zumindest in diesem Freundeskreist sehr geläufig zu sein und kontrovers diskutiert zu werden.

Nutzen für DaF-Lernende: Lernen, Zweifel auszudrücken und pauschale Aussagen einzuschränken.

Transkript-Lektüre: Wo wird im Transkript Zweifel zum Ausdruck gebracht?

Übung: Mini-Dialoge in Gruppen. Zweifel und Einschränkungen zu Aussagen auf Kärtchen ausdrücken. Beispiel: Alle Deutschen sind pünktlich. => Da bin ich mir nicht so sicher, nicht alle Deutschen.; ja, gut, viele Deutsche sind pünktlich, aber nicht alle Deutschen etc.

Abschluss-Reflexion im Plenum: Was würdet ihr in einer ähnlichen Diskussion auf Deutsch sagen – und was vielleicht lieber nicht?

5. Fazit

Die Analyse hat deutlich gemacht, dass zwischen der Darstellung des Diskutierens in gängigen DaF-Lehrmaterialien und der Realität authentischer Gesprächssituationen eine erhebliche Diskrepanz besteht. Insbesondere die Auswahl und Vermittlung von Redemitteln erscheint auf der einen Seite nicht ausreichend nach verschiedenen Kontexten (formell-informell) differenziert, was in realen Kommunikationssituationen zu unangemessener Gesprächsgestaltung führen könnte. Auf der anderen Seite richten sich diese zu stark auf konfrontative Diskussionen aus, was der Vielfalt argumentativer Ereignisse und deren sprachlicher Handlungen nicht gerecht wird. Für eine wirkungsvolle Förderung der Interaktionskompetenz im Bereich Diskutieren ist es daher notwendig, Unterrichtsmaterialien stärker an den realen Sprachgebrauch anzupassen und den Lernenden Raum für kontextangemessene Sprachverwendung zu geben. Darüber hinaus sollte der Fokus mehr auf die interaktive Entwicklung von Argumenten gerichtet werden. Nur so kann eine realitätsnahe, handlungsorientierte Vorbereitung auf Diskussionen in Alltag, Studium und Beruf gelingen.

Literatur

Bies, A. (2025). Die kommunikative Praktik ´Streit´ im DaF-Unterricht und Reality-Shows als Ressource zur Vermittlung. *Deutsch als Fremdsprache* 3/2025, 62. Jahrgang, 144-154.

Europarat (Hrsg.) (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München: Langenscheidt.

Fandrych, C. & Thurmair, M. (2025). *Deutsch im Gebrauch: mündlich – schriftlich – medial. Grundlagen und Vermittlung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Fiehler, R. (2000). Gesprochene Sprache – gibt´s die? In V. Ágel & A. Herzog (Hrsg.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2000* (S. 93-104). Budapest/Bonn: GuG/DAAD.

Günthner, S. (2000). Argumentation and Resulting Problems in the Negotiation of Rapport in a German-Chinese Conversation. In H. Spencer-Oatey (Hrsg.), *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures* (S. 217-239). London: Continuum.

Grundler, E., Rezat, S. & Schmölzer-Eibinger, S. (2020). Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik 72*, 99-127.

Mundwiler, V., Kreuz, J., Hauser, S., Eriksson, B. & Luginbühl, M. (2017). Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (S. 91-123). Bern: Hep.

Schwarze, C. (2012). Vom dreigliedrigen Argument zum fünfgliedrigen Sequenzschema des Argumentierens: Ergänzungen der Gesprächslinguistik zu einem rhetorischen Grundbegriff. *Forum Artis Rhetoricae 3*/2012, 47-63.

Spiegel, C. (2011). Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In U. Behrens & B. Eriksson (Hrsg.), *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* (S. 35-52). Bern: Hep.

Vogt, R. (2002). *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik.* Tübingen: Niemeyer.

Learning by analyzing – Wie DaF-Lernende für die syntaktische Variation in *weil*-Sätzen sensibilisiert werden können

Sophia Fiedler

Zusammenfassung

Im geschriebenen Deutsch leitet weil *einen Nebensatz mit Verbletztstellung (VL) ein. Dieses syntaktische Format wird so auch im DaF-Unterricht eingeführt – oft veranschaulichend für VL in Nebensätzen. Dass VL in* weil-*Sätzen im gesprochenen Deutsch tatsächlich nur für eine inhaltliche Kausalitätsmarkierung auftritt und* weil-*Sätze häufig auch mit Verbzweitstellung (V2) vorkommen, bleibt dabei meist unerwähnt, wenngleich zahlreiche Forschungsbeiträge immer wieder zu einer stärkeren Integration der gesprochenen Sprache in den DaF-Unterricht aufrufen (Richter, 2002; Vorderwülbecke, 2008; s. auch Beiträge in Moraldo & Missaglia, 2013), auch spezifisch in Bezug auf* weil-*Sätze (Bendig et al., 2016; Okamura, 1991; Vandergriff, 2005; Watzinger-Tharp, 2006). Der vorliegende Beitrag stellt eine Vermittlungsmöglichkeit für die syntaktische Variation von* weil-*Sätzen im DaF-Unterricht vor und fokussiert dabei insbesondere auf eine Sensibilisierung für die Form-Funktionspaare von VL und V2 anhand authentischer spontansprachlicher Datenbeispiele. Die gezielte Auseinandersetzung mit interaktionalen Daten und eine induktive Erarbeitung der Form-Funktions-Variation von* weil *je nach syntaktischer Realisierung in sogenannten ›Datensitzungen‹ (Betz, 2024) bildet dabei das Kernstück der Unterrichtseinheit für Lernende. Neben gezielten Ideen zur Förderung einer ›Meta-Interaktionskompetenz‹ diskutiert der Beitrag außerdem eine geeignete Bewertungsmöglichkeit für die vorgeschlagene Unterrichtseinheit. Die Datenbeispiele stammen aus dem Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (Schmidt, 2014; s. auch Reineke et al., 2023) und können so von DaF-Lehrkräften nach Registrierung bei der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim) für den Unterricht aufgerufen und genutzt werden.*

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt eine Unterrichtseinheit zu *weil* vor, die ergänzend zur Einführung der Konjunktion *weil* im DaF-Unterricht verwendet werden kann. *Weil*-Sätze sind seit den 1990er Jahren ein immer wiederkehrendes Thema in der sprachwissenschaftlichen Forschung und – anders als dies sonst bei grammatischen Phänomenen der Fall ist – im öffentlichen Diskurs, wo die Wortstellung nach *weil* immer wieder kontrovers diskutiert wurde (für einen Überblick s. Günthner, 2008). Grund

hierfür ist, dass *weil* im mündlichen Sprachgebrauch mittlerweile regelmäßig (aber keinesfalls exklusiv) mit Verbzweitsyntax (V2) auftritt, während im schriftlichen Gebrauch *weil* nach wie vor ausschließlich mit Verbletzt-Syntax (VL) vorkommt.[1]

Obwohl *weil*-Sätze sowohl in der Gesprochenen-Sprache-Forschung als auch – wenngleich in geringerem Umfang – in der (interaktionalen) DaF-Forschung bereits unter verschiedenen Aspekten behandelt wurden (Okamura, 1991; Vandergriff, 2005; Günthner, 1993; Gohl & Günthner, 1999; Günthner, 1996, 2002, 2008; Pasch, 1997), liegen bisher nur wenige Beiträge vor, die konkrete Vorschläge zu einer didaktischen Umsetzung des Phänomens machen (aber s. Bendig et al., 2016; Watzinger-Tharp, 2006). Dieser Beitrag beschreibt eine Unterrichtseinheit, die so bereits im Rahmen eines Workshops mit DaF-Lernenden in den USA erfolgreich umgesetzt wurde. Der Unterrichtsentwurf arbeitet mit authentischen Interaktionen zwischen L1-Sprechenden des Deutschen, die DaF-Lernende nutzen, um induktiv syntaktische Muster und dazugehörige Funktionen zu erkennen. Dies geschieht teilweise angeleitet, teilweise individuell oder in Kleingruppen, jedoch in ständiger Nähe zu konkreten Datenausschnitten (in diesem Fall Videoaufnahmen) und Transkriptionen, wovon im vorliegenden Beitrag einige exemplarisch zur weiteren Verwendung vorgestellt werden.

Die funktionale Differenzierung von *weil* mit V2 und *weil* mit VL als Lerngegenstand wird in diesem Beitrag als Teil einer *L2-Grammatik für die Interaktion* verstanden (Pekarek Doehler, 2018; für weitere Beispiele spezifisch für DaF s. Fiedler & Schirm, i. V.). Diese ist wiederum von hoher Relevanz für den Erwerb von Interaktionskompetenz, denn »linguistic constructions evolve through language use situated in social practice, and (…) becoming a competent interactant in an L2 means being able to engage in joint action with others in locally adaptive ways« (Pekarek Doehler, 2023, S. 286). Sprachliche Muster, wie etwa die verschiedenen syntaktischen Formate mit *weil*, sind also Praktiken, die Sprechende für bestimmte Handlungen nutzen – eine Verquickung, die es für L2-Lernende zu erwerben gilt, um ein ›kompetentes Mitglied‹ einer Sprechendengemeinschaft zu werden. Ein solcher Erwerbsverlauf einer *L2-Grammatik für die Interaktion* kann natürlich ungesteuert im Zielland erfolgen und wurde für *weil* auch bereits beschrieben. Erste Ergebnisse einer interaktionslinguistischen Längsschnittstudie zum Gebrauch von *weil* bei einer DaF-Lernenden während ihres 11-monatigen Deutschlandaufenthalts zeigen, dass die L2-Sprecherin die Nutzung von *weil* mit V2 oder VL zunehmend differenziert für die Funktionen einsetzt, für die auch L1-Sprechende das jeweilige syntaktische Muster verwenden (s. Abschnitt 2 für eine Ausführung der Form-Funktionspaare) (Fiedler & Schirm, i. V.). Nun ist allerdings zu bedenken, dass nicht viele DaF-Lernende die Möglichkeit eines längeren Aufenthaltes in Deutschland haben, zumal wenn es sich dabei um we-

1 Die gelegentliche Verwendung von *weil* gefolgt von einem Doppelpunkt und einem Satz mit V2-Syntax im Schriftlichen sei an dieser Stelle aufgrund der überwiegenden Verwendung mit Komma und Nebensatz ausgeblendet.

niger fortgeschrittene Lernende handelt. Die Zielgruppe des vorliegenden Beitrags sind insbesondere DaF-Lehrende. Diese sollen durch die Umsetzung der hier vorgeschlagenen Methode Lernenden eine Möglichkeit eröffnen, empfänglich für das Phänomen Interaktionskompetenz und insbesondere für die damit eng verzahnte *Grammatik für die Interaktion* zu werden und so dafür sensibilisiert zu werden, dass mit bestimmten grammatischen Mustern bestimmte Dinge *getan werden können*, wie etwa verschiedene Arten der Begründung.

Hierzu wird zunächst ein kurzer Überblick über die bisherigen Ergebnisse aus der Gesprochenen-Sprache-Forschung sowie eine Einführung in die verschiedenen nachgewiesenen Formate von *weil*-Sätzen gegeben (Abschnitt 2), die Lehrkräfte mit dem Thema vertraut machen soll. Gleichzeitig kann diese – in Auszügen – als thematische Einführung oder Wiederholung für Lernende genutzt werden. Anschließend wird das Format der Datensitzung als Möglichkeit der Arbeit mit authentischen Daten eingeführt (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 wird die Sensibilisierungsphase vorgestellt, also die konkrete Analysearbeit mit Datenausschnitten, gefolgt von einigen Überlegungen zu möglichen Bewertungskriterien. Der Beitrag wird mit einer Diskussion und einigen Schlussworten abgerundet.

2. *Weil*-Sätze in der Gesprochene Sprache – eine Einführung für DaF-Lehrende und Lernende

Die Gesprochene Sprache-Forschung hat sich vielfach mit *weil*- und *obwohl*-Sätzen in der Interaktion auseinandergesetzt und dabei wiederholt bekräftigt, dass es sich bei Adverbialsätzen dieser Art mit V2-Syntax nicht um Grammatikfehler handelt, sondern vielmehr um eine funktionale Variation (Ágel, 2016; Golato & Golato, 2018; Günthner, 1996, 2008; Moraldo, 2013).[2] Insbesondere Günthner (1993, 1996, 2002, 2008) hat sich eingehend mit den Funktionen von *weil*-Sätzen in der Interaktion befasst (s. auch Gohl & Günthner, 1999; Gohl, 2006, S. 128ff). Dabei wird vor allem deutlich, dass die Verwendung von *weil* mit V2-Syntax nicht zu Lasten der VL-Syntax geht und auch nicht als erster Schritt in Richtung eines allgemeinen Verlustes der Nebensatzsyntax im Deutschen gedeutet werden kann. Vielmehr stellt Günthner klar, dass es sich bei der syntaktischen Variation um eine funktionale Differenzierung handelt (Günthner, 2002), die spezifisch für mündliche Interaktion ist und deshalb nicht mit der schriftlichen Norm verglichen werden kann und darf. Zum einen ist die V2-

2 Anders als dies in manchen DaF-Lehrbüchern vermittelt wird, stellen *weil* und *denn* im mündlichen Sprachgebrauch außerdem keine austauschbaren Alternativen dar, die sich nur in der Wortstellung des eingeleiteten Teilsatzes unterscheiden. Im mündlichen Sprachgebrauch ist *denn* als Kausalkonjunktion »einem offiziellen Register zuzuordnen und wird eher schriftsprachlich verwendet« (Günthner, 2008, S. 113). Ob und wie *weil* die koordinierende Konjunktion *denn* in dessen Verwendung in Alltagsgesprächen ersetzt hat, kann an dieser Stelle nicht ausführlich diskutiert werden. Für eine umfassendere Beleuchtung verschiedener Hypothesen dahingehend sei an dieser Stelle lediglich auf Pasch (1997) und Gohl (2006, S. 128–152) verwiesen.

Stellung nur bei nachgestellten *weil*-Sätzen der Fall – was darauf hinweist, dass es sich dabei um eine diskursmarkerartige Verwendung handelt (Günthner, 2008, S. 112; s. auch Gohl & Günthner, 1999). Zugleich stellen die mit *weil* verknüpften ›Teile‹ »zwei (getrennte) Sprechhandlungen« dar (Günthner, 2008, S. 112). Außerdem kann *weil* als Diskursmarker thematische Wechsel markieren oder die Fortsetzung des eigenen Redebeitrags projizieren (Gohl & Günthner, 1999).

Sprechende nutzen *weil*-Sätze mit V2-Syntax in der Interaktion also für andere Zwecke als *weil*-Sätze mit VL-Syntax. Dieser Unterschied sei an drei erfundenen Satzbeispielen veranschaulicht.

(1) Der Vater nimmt das Kind auf den Arm, *weil* es hingefallen **ist**. (VL)
(2) Melina ist wohl noch krank, *weil* sie **war** heute nicht beim Training. (V2)
(3) Kommst du heute Abend vorbei, *weil* ich **habe** extra gekocht. (V2)

Satz (1) entspricht der Verwendung und auch dem grammatischen Format, das in DaF-Lehrbüchern zu finden ist. Die Konjunktion *weil* leitet einen Nebensatz mit VL-Syntax ein; der *weil*-Satz liefert eine Begründung des Hauptsatzes auf der Inhaltsebene, d.h. der Nebensatz begründet den Inhalt des Hauptsatzes. Dies verhält sich bei Satz (2) anders. Hier wird im Hauptsatz eine Annahme geäußert (Melina ist wohl noch krank), welche dann durch den *weil*-Satz mit V2-Syntax begründet wird (zur epistemischen Verwendung von *weil* s. auch Günthner, 2008, S. 110).[3] Anders als in Satz (1) wird also nicht der Inhalt des Hauptsatzes begründet, sondern der mit der Vermutung angezeigte Wissensstand (kein sicheres Wissen), den der Hauptsatz vermittelt. Es handelt sich dabei um das sogenannte *epistemische weil*. Satz (3) ist auf gewisse Weise mit Satz (2) vergleichbar. Der Hauptsatz (Kommst du heute Abend vorbei) ist eine Frage. Weshalb die Frage gestellt wird, begründet der *weil*-Satz mit V2-Syntax, der hier die Information liefert, dass die Sprecherin oder der Sprecher extra gekocht hat (s. dazu auch Günthner, 2008, S. 110f; Vandergriff, 2005, S. 64). Zusammen bilden Haupt- und *weil*-Satz hier eine Einladung, die so an ein Gegenüber gerichtet werden könnte und eine Annahme bzw. Ablehnung in nächster Position einfordert. Das *weil* begründet hier also auf der Ebene der Handlung.[4] Während *weil* als subordinierende Konjunktion in Satz (1) den Nebensatz als untergeordnet mit dem Hauptsatz verknüpft, sind Sätze (2) und (3) parataktische Verbindungen, in denen *weil* als koordinierende Konjunktion fungiert (Günthner, 1993). Diese »[lose] kausale Verknüpfung« (Günthner, 2008, S. 112) tritt besonders in einer weiteren Verwendung zu Tage, in der *weil* als Diskursmarker keine – oder nicht nur – satzwertige

3 Ob es tatsächlich eine systematische Nutzung von V2-Syntax bei der epistemischen Verwendung von *weil* gibt, gilt es systematisch zu prüfen. Trotz der wiederholten Angabe in der Forschungsliteratur konnte diese Korrelation in den für diese Publikation vorbereiteten Daten nicht systematisch bestätigt werden.
4 Die Unterscheidung zwischen den drei Kausalitäten in Sätzen (1)-(3) geht auf die Differenzierung von Sweetser (1999) zum Englischen *because* zurück (für nähere Ausführungen s. Bendig et al., 2016). Aus Gründen der methodologischen und theoretischen Kohärenz mit dem interaktionalen Ansatz wird das sogenannte Sprechakt-*weil* von Sweetser durch den Begriff des ›handlungsbegründenden *weil*‹ ersetzt.

Einheiten miteinander verknüpft, sondern Redebeiträge, wie im folgenden Beispiel aus Günthner (2008, S. 112):

Ausschnitt 1: autopanne

```
01 Nina: ohh ja des- bei mir wars eigentlich ziemlich lustig;
02       weil also-
03       ich hatte mal ne zeitlang n auto gehabt,
04       und dann ähm: hatt ich auf der autobahn ne panne,
05       und äh s ging echt nichts;
06 Iris: mhm,
07 Nina: mehr ne ganze elektrik war kaputt und so
08       ohh und dann äh,
09      ja halt notrufsäule ne,
10      dann kam halt der ADAC an,
```

In diesem Gesprächsausschnitt erzählt Nina ihrer Interaktionspartnerin Iris von einer Autopanne, die sie vor kurzem hatte. Die Erzählung wird mit einer Bewertung als ›lustig‹ in Zeile 01 angekündigt und in Zeile 02 mit *weil also* eingeleitet. Wenngleich der unmittelbar darauffolgende Satz V2-Syntax aufweist (›ich hatte mal ne zeitlang n auto gehabt‹, Zeile 03), so besteht der kausale Zusammenhang nicht auf inhaltlicher Ebene zwischen dem Teilsatz in Zeile 01 und dem Teilsatz in Zeile 03. Stattdessen wird eine ganze Erzählung eingeleitet, die sich über mehrere Teilsätze zwischen Zeilen 03 und 10 erstreckt. *Weil* dient der Herstellung einer ›losen kausalen Verknüpfung‹ zwischen der evaluativen Rahmung und der Erzählung selbst.

Die vier vorgestellten Verwendungsarten von *weil*-Sätzen – oder zumindest der Unterschied zwischen Satz (1) und Satz (3)[5] – können vor der Sensibilisierungsphase mit authentischen Datenbeispielen thematisch eingeführt werden, sodass alle Lernenden die gleiche Wissensgrundlage im Hinblick auf das Zusammenspiel von Syntax und Funktion von *weil*-Sätzen haben. Eine alternative Möglichkeit für fortgeschrittene Lernende wäre eine vollständig induktive Herangehensweise, in der lediglich die bisher erlernte Syntax in *weil*-Sätzen wiederholt wird, um dann die Funktionen von *weil* mit V2 in den Datensitzungen erarbeiten zu lassen.

Zur Verständnissicherung und auch als gezieltes Werkzeug können den Lernenden zwei Tests an die Hand gegeben werden, welche die Kausalität zwischen den mit *weil* verbundenen Teilsätzen offenlegen: der Umstellungstest und der Linksversetzungstest. Der Umstellungstest erfolgt durch die Voranstellung des *weil*-Satzes. Behält der Satz seinen Sinn und dieselbe Kausalität, handelt es sich um eine Kausalität auf inhaltlicher Ebene. Vertauscht man beispielsweise die Teilsätze in Satz (1),

5 Da der Unterschied zwischen Satz (1) und (3) der eklatanteste ist, der auch für Lernende erfahrungsgemäß am leichtesten voneinander abgrenzbar ist, wäre dies eine Möglichkeit, die Thematik in reduzierter Form bei weniger fortgeschrittenen Lernenden einzuführen

ergibt sich der Satz ›*Weil* es hingefallen ist, nimmt der Vater das Kind auf den Arm‹ – ein stimmiger Satz, der den gleichen Kausalitätszusammenhang aufweist wie der ursprüngliche Satz (1). Wendet man den Umstellungstest auf Satz (2) an, ergibt sich ein anderes Bild. Die Version ›*Weil* sie war heute nicht beim Training, ist Melina wohl noch krank‹ ist kein wohlgeformter Satz mehr und ergibt so keinen Sinn. Selbst wenn die Wortstellung im *weil*-Satz zu VL abgeändert wird (›*Weil* sie heute nicht beim Training war, ist Melina wohl noch krank‹) entsteht eine falsche Kausalität, nämlich, dass der Grund für Melinas Kranksein die Tatsache ist, dass sie nicht beim Training war. Noch deutlicher sichtbar wird dies bei Satz (3), der umgestellt zu ›*Weil* ich habe extra gekocht, kommst du heute Abend vorbei‹ und damit unverständlich wird. Funktioniert der Umstellungstest nicht, ist also klar, dass es sich nicht um Kausalität auf inhaltlicher Ebene handelt. Der Linksversetzungstest lohnt sich insbesondere für die weitere Differenzierung zwischen epistemischem *weil* und handlungsbegründendem *weil*. Bei der Linksversetzung entsteht das Muster ›Es ist, weil x, dass y‹. Dieser Test funktioniert problemlos bei Satz (1) und (2). Bei Satz (3) ergibt sich der inkorrekte Satz ›Es ist, weil ich extra gekocht habe, dass kommst du heute Abend vorbei‹. Dieser Satz kann allerdings berichtigt werden, indem der Sprechakt, der begründet wird, hinzugefügt wird: ›Es ist, weil ich extra gekocht habe, dass *ich dich frage*: kommst du heute Abend vorbei‹. Dieser Einschub kann ebenso für die Überprüfung der epistemischen Kausalität verwendet werden, z.B. durch ›Es ist, weil Melina heute nicht im Training ist, dass *ich vermute*: sie ist wohl noch krank‹. Bei der Verwendung von *weil* als Diskursmarker wie in Ausschnitt 1 funktioniert keiner der oben genannten Tests. Hier muss anhand der Sequenzstruktur erkannt werden, dass *weil* größere Einheiten miteinander verknüpft als zwei Teilsätze. Diese Verwendung wird am besten fortgeschrittenen Lernenden vorbehalten, welche die Funktionsdiversität von *weil* bereits durchdrungen haben. Um den vorliegenden Entwurf auch für weniger fortgeschrittene Lernende zugänglich zu machen, wird diese letzte Verwendung hier ausgespart.

Die Erforschung des Gebrauchs von *weil*-Sätzen in der Interaktion ist keinesfalls neu. Zwar wird die Debatte um die Korrektheit von *weil*-Sätzen mit V2 nicht mehr so hitzig geführt wie noch in den 90er Jahren und die Funktionalität des Formats scheint mittlerweile weitestgehend anerkannt, Einzug in DaF-Lehrbücher fand die funktionale Differenzierung von *weil*-Sätzen jedoch nach wie vor nicht.[6] Bereits vorhandene

6 Grammatiken führen die Besonderheit von *weil* mit V2-Syntax zwar zunehmend auf (s. beispielsweise die *Grammatik der deutschen Sprache* von Zifonun et al., 1997, S. 2316; Weinrich, 2005), auf der Seite des Dudens, einem sehr bekannten Nachschlagwerk bei DaF-Lernenden, wird jedoch in der Kategorie ›Sprachwissen‹ nach wie vor folgendes vermerkt: »in der gesprochenen Sprache wird *weil* oft wie eine nebenordnende Konjunktion gebraucht, der Satzbau folgt dem Hauptsatzschema Subjekt – Prädikat – Objekt. Standardsprachlich gelten diese Satzkonstruktionen allerdings als nicht korrekt, also nicht: **Sie hat das Buch umgetauscht, weil sie hatte es schon*, sondern: *Sie hat das Buch umgetauscht, weil sie es schon hatte.*« (https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Satzbau-nach-weil, letzter Zugriff: 23.09.2025). Das grammatische Informationssystem *grammis* wiederum dokumentiert das Vorkommen von *weil* mit V2-Syntax: https://grammis.ids-mannheim.de/konnektoren/406991 (Zugriff: 09.10.2025).

Didaktisierungsvorschläge zu *weil*-Sätzen stellen in Hinblick auf diese Lücke jedoch völlig zu Recht fest, dass »das Ignorieren von Sprachvariation im Fremdsprachenunterricht zu Missverständnissen führen kann, sobald Lernende auf authentische Sprachverwendung in der Interaktion treffen« (Bendig et al., 2016, S. 214, Übersetzung: SF; s. auch Watzinger-Tharp, 2006, S. 50ff). Da die detaillierte Vermittlung von syntaktischer Variation mit authentischen Daten für weniger fortgeschrittene Lernende eine große Herausforderung darstellen kann, schlägt der vorliegende Beitrag eine induktive Lehrmethode *mit Übersetzungen* der Transkriptionsausschnitte vor. Dadurch wird Lernenden einerseits die Möglichkeit gegeben, grammatische Phänomene selbst zu bestimmen und deren Funktion zuzuordnen, ohne dass Wortschatzlücken ein Hindernis darstellen; andererseits erfolgt darüber eine Auseinandersetzung mit Interaktionen zwischen L1-Sprechenden, was Lernende wiederum auf einen möglichen Aufenthalt im Ausland vorbereiten kann. Die Datensitzung (s. Abschnitt 3) wird dabei als eine Sensibilisierungsmethode eingeführt, die – insbesondere bei regelmäßiger Umsetzung – eine Chance für Lernende darstellt. Sie üben so einerseits den Umgang mit Gesprächen im Deutschen und entwickeln andererseits ein Gefühl für die möglichen Abweichungen zwischen gesprochener Sprache und einem schriftlichen Standard, der ihnen im DaF-Unterricht überwiegend vermittelt wird. Bevor analysierbare Datenbeispiele vorgestellt und exemplarisch analysiert werden, wird im folgenden Abschnitt das Format der Datensitzung zunächst näher beschrieben.

3. Die Datensitzung als Sensibilisierungsmethode im DaF-Unterricht

Datensitzungen sind integraler Teil der Konversationsanalyse (KA) (Sacks et al., 1974), welche als »observational science« (Betz, 2024, S. 173) Erkenntnisse zu sozialer Interaktion im Wesentlichen aus der detaillierten Beobachtung von Datenaufnahmen zieht. Das Format dient in erster Linie dazu, in einer Gruppe aus Expert:innen und Neulingen der KA-Daten miteinander zu analysieren. Ziel dabei ist es, erste Ideen oder Intuitionen im Hinblick auf ein sprachliches, sequenzielles oder leibliches Phänomen (z.B. die Bedeutung von Gesten oder Blickverhalten in Wortsuchen und zu deren Rolle im Sprecherwechsel; s. dazu u. a. Eskildsen, 2021; Janin, 2024; Lilja & Eskildsen, 2022; Skogmyr Marian & Pekarek Doehler, 2022; Taleghani-Nikazm, 2015) mit anderen zu teilen, zu diskutieren und gegebenenfalls zu hinterfragen. Dadurch wird einerseits ermöglicht, dass die eigene Subjektivität zugunsten einer gemeinsam erarbeiteten Objektivität in den Hintergrund treten kann. Andererseits ist die Datensitzung auch eine ›pädagogische Institution‹ (vgl. Stevanovic & Weiste, 2017), mithilfe derer Neulinge durch wiederholte Anwendung und durch den Dialog mit Expert:innen mit der Methode der KA vertraut werden.

Im Kontext von DaF bietet das Format der Datensitzung Lernenden ab Niveau A2 die Möglichkeit, sich intensiv mit authentischen Daten auseinanderzusetzen, sodass sich über einen längeren Zeitraum idealerweise ein Gewöhnungseffekt in Hinblick auf gesprochenes Deutsch einstellt. Die Datenausschnitte müssen gegebenenfalls passend zu dem jeweiligen Lernendenniveau ausgewählt werden. Lernende können dabei induktiv ein grammatisches oder lexikalisches Phänomen selbst erarbeiten, indem sie sich im Austausch mit anderen sozusagen an ein Phänomen ›herantasten‹. Wichtig dabei ist, dass innerhalb der Datensitzung selbst Wortschatzwissen in den Hintergrund rückt. Lehrkräften wird deshalb geraten, die Datenbeispiele mit einer entsprechenden interlinearen Übersetzung zu versehen, um sicherzustellen, dass Lernende unterschiedlicher Niveaus den gleichen Ausgangspunkt in Hinblick auf das globale Verständnis des besprochenen Ausschnitts haben und nicht wegen Wortschatzlücken an der Datenanalyse gehindert werden. Die Transkriptionssymbole sollten auf ein Minimum beschränkt werden, aber mindestens Überlappungen, Ein- und Ausatmen, turnfinale Intonation und hörbare Betonungen markieren (s. transkribierte Ausschnitte in Abschnitt 4).

Durch die Konfrontation mit interaktionalen Daten fördert die Datensitzung, was ich hier ›Meta-Interaktionskompetenz‹ der Lernenden nennen möchte. Das bedeutet, dass zunächst keine Förderung der aktiven Interaktionskompetenz im Sinne einer Sprachproduktion in der Interaktion erfolgt. Allerdings wird durch die wiederholte Auseinandersetzung mit authentischen Daten eine Basis für einen Wiedererkennungseffekt geschaffen, der von Nutzen ist, wenn Lernende irgendwann selbst in der Zielsprache (und im Zielland) interagieren müssen. Selbstverständlich können jedoch entsprechende Lern- oder Übungsszenarien entwickelt werden, die die hier vorgeschlagene Methode ergänzt. Durch die Implementierung von Datensitzungen als ›*calisthenics*‹ – wie Emanuel Schegloff, einer der Begründer der KA, die tägliche Arbeit mit authentischen Daten bezeichnete – kann bei DaF-Lernenden eine solide Grundlage geschaffen werden, um wiederkehrende Muster des gesprochenen Deutsch ›*in the wild*‹ (für einen Überblick, s. Wagner, 2019) zu beobachten, zu erkennen und beschreiben zu lernen.

Der im folgenden aufgeführte Ablauf einer Datensitzung ist in der KA gebräuchlich und sollte so auch den DaF-Lernenden – unabhängig von deren Niveau oder der Art des Deutschunterrichts – einmalig vorgestellt werden (inklusive der Transkriptionskonventionen, s. Anhang), um die Motivation hinter der Anwendung des Formats zu erklären und eventuelle Ängste in Hinblick auf das Verständnis authentischer Daten abzubauen.

Zunächst werden den Lernenden die Transkriptionsausschnitte in ausgedruckter Form zur Verfügung gestellt. Anschließend machen sich die Lernenden mit dem

Transkript durch mehrmaliges Lesen vertraut und die zugehörige Aufnahme[7] wird – nach der Bereitstellung eventuell nötiger Kontextinformationen durch die Lehrkraft (s. Abschnitt 4 für eine Umsetzung) – zwei Mal abgespielt. Im Anschluss daran können Vokabel- und Verständnisfragen geklärt werden, sollten diese auftreten. Wenn alle Lernenden ein gutes inhaltliches Verständnis des Ausschnitts erreicht haben, wird die Aufnahme mehrere Male hintereinander abgespielt (etwa zehn Mal). Danach sollen Lernende alleine Notizen machen oder in Kleingruppen etwa zehn Minuten über den Transkriptionsausschnitt diskutieren und ihre Impressionen im Transkript vermerken. Speziell in Bezug auf *weil*-Sätze würde dies einerseits bedeuten, dass Lernende die Form des *weil*-Satzes bestimmen (V2 oder VL) und andererseits, dass sie versuchen herauszufinden, welche Funktion der *weil*-Satz in dem jeweiligen Ausschnitt hat, mit anderen Worten: was begründet wird. Je nach Niveau der Lernenden erfolgt diese Bestimmung nach einer mehr oder weniger umfangreichen thematischen Einführung in mögliche Form-Funktionspaare mit *weil* (s. dazu Abschnitt 2), um den induktiven Charakter der Phänomenerschließung an das Lernendenniveau anzupassen.

Nach den Analysen in Gruppen- oder Einzelarbeit werden die Beobachtungen im Plenum gesammelt. Hierbei ist es wünschenswert, dass – je nach Klassengröße – jede:r Lernende:r eine Beobachtung in Bezug auf den Datenausschnitt nennt[8] und zwar unabhängig davon, ob die vorangegangene Analyse in Kleingruppen oder Einzelarbeit erfolgte. Die genannten Beobachtungen werden zunächst unkommentiert gesammelt. Auch Wiederholungen von Beobachtungen sind erwünscht und sollten von der Lehrkraft im Vorhinein gezielt ermutigt werden, da jede Beobachtungsformulierung oft kleine Abweichungen mit neuen Details hervorbringt. Nach einer ›Beobachtungsrunde‹ wird eine Diskussion eröffnet, bei der gemeinsam über die geäußerten Beiträge gesprochen wird, um diese gegeneinander abzuwägen und das kollektive Wissen zu bündeln: »Collaborative viewing and analysis can also make visible details and issues that have passed unnoticed in individual work« (Betz, 2024, S. 174).

Während in einer klassischen Datensitzung die Person, die den Datenausschnitt mitbringt, alle Beobachtungen sammelt und individuell notiert, wird im Zuge des vorliegenden Didaktisierungsvorschlags dazu geraten, alle Beobachtungen in einem für alle Lernenden sichtbaren Dokument zu sammeln und diese im Anschluss an die Unterrichtsstunde oder -einheit zur Verfügung zu stellen.

7 Es wird empfohlen, überwiegend Videoaufnahmen auszuwählen, wie dies in den Ausschnitten in Abschnitt 4 der Fall ist. Das visuelle Input erhöht erfahrungsgemäß das Verständnis des Gesprächs.
8 Diese Beobachtung wird, außer im Falle sehr weit fortgeschrittener Lernender, in der L1 der Lernenden geäußert, um Sprachbarrieren abzubauen.

4. Didaktischer Entwurf zur Einführung von *weil*-Sätzen mit V2 und VL

Der folgende Didaktisierungsvorschlag sollte nach der Einführung von ›klassischem‹ *weil*, wie es im Lehrbuch vorgesehen ist, erfolgen, denn er baut auf vorhandenem Wissen zu *weil*-Sätzen mit Nebensatzsyntax auf. Es ist empfehlenswert, den Datenanalysen eine kurze Einführungs- und/oder Wiederholungsphase in Bezug auf *weil* voranzustellen. Lernende sollen dabei wiedergeben, was sie über *weil* bereits wissen und sollten folgende Punkte nennen:

- Es handelt sich um eine Konjunktion.
- *Weil* verknüpft zwei Sätze, einen Haupt- und einen Nebensatz.
- Im Nebensatz – dem *weil*-Satz – steht das Verb in finaler Position (im Hauptsatz in zweiter Position).
- *Weil* erlaubt es, Kausalität zwischen den zwei verknüpften Sätzen herzustellen.
- Die Kausalität betrifft den Inhalt der beiden Sätze.
- *Weil*-Satz und Hauptsatz können vertauscht werden, ohne die Kausalität zu verändern.

Nach einer Konsolidierung dieses Wissens führt die Lehrkraft die Information ein, dass im gesprochenen Deutsch das Verb im *weil*-Satz nicht immer in letzter Position steht, sondern auch in zweiter Position stehen kann. An dieser Stelle erfolgt dann, wenn gewünscht, eine intensivere Einführung in die syntaktische Variation von *weil*-Sätzen unter Einbeziehung des hiesigen Abschnitts 2 (siehe oben). Wie bereits erwähnt, kann bei fortgeschrittenen Lernenden überlegt werden, diese Einführung in die syntaktische Variation auszusparen und eine vollständig induktive Methode anzuwenden. Bei Lernenden der Niveaus A2/B1 könnte dies jedoch schnell zu Überforderung führen, weshalb eine genauere Behandlung der syntaktischen Muster angeraten wird. Ungeachtet des Umfangs, mit welchem die Thematik eingeführt wird, sollten in jedem Fall die Testverfahren, die in Abschnitt 2 beschrieben wurden, vorgestellt werden.

Im Anschluss an die Einführungs- und Wiederholungsphase wird dann die Datensitzung als eine Methode eingeführt, die es erlauben soll, die Funktion dieser *weil*-Sätze mit V2 anhand authentischer Daten gemeinsam zu erarbeiten. Dabei sollten auch die Transkriptionskonventionen einmal kurz erklärt werden (s. Anhang). Der ideale Verlauf der Sitzung wäre, zwei Form-Funktionspaare des *weil*-Satzes anhand authentischer Daten zu behandeln. Je nach Niveau der Lernenden können dies entweder zwei verschiedene Nutzungen von *weil* mit V2-Syntax sein (z.B. Sprechakt-*weil* und *weil* zur Einführung einer Erzählung) oder eine Gegenüberstellung von VL-Syntax mit einer der beiden Arten von V2-Sytnax. Um der Klarheit willen ist die Gegenüberstellung von VL mit dem handlungsbegründendem *weil* empfehlenswert, welche auch in den folgenden Unterabschnitten erfolgt.

An Abschnitten 4.1 und 4.2 werden nun Beispielanalysen für Datenausschnitte ausformuliert, die jeweils eine Nutzung von *weil* darstellen. Weitere repräsentative Ausschnitte sind mit Links zu konkreten Ausschnitten im Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch im Anhang vermerkt.[9] Die Lehrkräfte können diese Transkripte mit den jeweiligen Videodaten im Unterricht nutzen, solange darin nicht explizit vermerkt ist, dass das Material nicht für Lehrveranstaltungen genutzt werden darf. Die folgenden Analysen werden als Muster zur Verfügung gestellt und sollen in erster Linie der Lehrkraft als Richtanalyse dienen, welche gegebenenfalls die von den Lernenden erarbeiteten Analysen ergänzen können.

4.1 Kausalität auf Inhaltsebene: *weil*-Sätze mit VL

Die folgenden Gesprächsausschnitte zeigen Vorkommen von *weil* mit Verbletzt-Syntax. Entsprechend werden beide Teilsätze durch Kausalität auf inhaltlicher Ebene miteinander verknüpft, und der *weil*-Satz ist dem Hauptsatz untergeordnet.

Ausschnitt 2 enthält ein Vorkommen der Satzverknüpfung Haupt- und Nebensatz und ein weiteres Vorkommen, bei dem der *weil*-Satz einen vorangestellten Nebensatz (*dass*-Satz) begründet. Die beiden Gesprächsteilnehmenden, Ilona und Flo, ziehen gerade um und fahren mit einem Mietwagen zu ihrer neuen Wohnung. Ilona erzählt Flo von einem anderen Mietwagen, den ihre Eltern wohl für den Umzug bei einer unbekannten Firma kurzfristig mieten mussten, weil es bei bekannteren Firmen keine verfügbaren Autos mehr gab.

Ausschnitt 2: auto (FOLK_E_00301_SE_01_c1187)[10]

https://dgd.ids-mannheim.de/DGD2Web/ExternalAccessServlet?command=displayTranscript&id=FOLK_E_00301_SE_01_T_01_DF_01&cID=c1187&wID=w3452&textSize=300&contextSize=8&startTime=1903.925

```
01 ILO: .h wir waren jetz ja auch also eigentlich mieten meine
02      eltern ja hier nur bei europcar oder bei sixt,
03     (0.22)
04 FLO: ja,
05 ILO: ich glaub mein papa (.) sogar meistens zu ner europcar,
06      ich weiß es jetz aber nich genau,
07      (0.86)
08 ILO: ähm,
09     (5.13)
```

9 Um Zugriff auf die Datenausschnitte zu bekommen, muss eine einmalige Registrierung bei der Plattform *Datenbank Gesprochenes Deutsch* erfolgen, die vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache zur Verfügung gestellt wird. Weitere Informationen zur Registrierung und Nutzung können auf der folgenden Internetseite eingesehen werden: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome

10 Die finiten Verben in den *weil*-Sätzen werden nicht explizit markiert, um die Transkriptionsausschnitte für die direkte Anwendung im DaF-Unterricht nutzbar zu machen.

```
10 ILO: aber das ging jetz halt irgendwie nich,=
11      =weil wir ja so kurzfristig warn,
12      dass uns schon zwei autos von sixt abgesagt wurden,=
13      =weil sie doch nich verfügbar warn, .h
14 FLO: oka[y,]
15 ILO:    [un] das war dann das einzige bei diesem (sailo) rent.
```

In Zeilen 01 bis 06 beschreibt Ilona, dass ihre Eltern beziehungsweise ihr Vater normalerweise bei bekannteren Autovermietungen Autos mietet. Nach einer längeren Pause (Zeile 09) eröffnet Ilona einen Kontrast mit turn-initialem *aber*. Sie informiert Flo darüber, dass es in diesem speziellen Fall wohl nicht möglich war, bei diesen Firmen ein Auto zu mieten und begründet diesen Sachverhalt mit der Kurzfristigkeit der Anfrage (Zeile 11). Die Begründung wird mit einem *weil*-Satz mit VL-Syntax gegeben. *Weil* leitet hier einen Nebensatz ein, der dem Teilsatz in Zeile 10 untergeordnet ist und auf inhaltlicher Ebene begründet, weshalb eine Automiete bei Sixt oder Europcar nicht umsetzbar war. In Zeile 12 wird dann eine Konsequenz aus der Kurzfristigkeit der Anfrage formuliert: zwei angefragte Autos bei Sixt wurden storniert. Auch hierfür liefert Ilona einen Grund mit einem *weil*-Satz (Zeile 13), der erneut VL-Syntax aufweist. Die finale Konsequenz aus den dargelegten Umständen gibt Ilona dann in Zeile 15 durch die Nennung der Firma, die ihr Vater letztendlich ausgewählt hat.

Ausschnitt 3 beinhaltet auch zwei Vorkommen von *weil*, die als Teil einer Erklärungssequenz auftreten. Eine Geigenlehrerin erklärt ihrer Schülerin, die gerade etwas von Beethoven vorgespielt hatte, warum Beethoven in diesem Stück mit so vielen Lautstärkewechseln (forte = laut; piano = leise) komponiert hat.

Ausschnitt 3: forte (FOLK_E_00384_SE_01_c250)

https://dgd.ids-mannheim.de/DGD2Web/ExternalAccessServlet?command=displayTranscriptVideo&id=FOLK_E_00384_SE_01_T_01_DF_01&cID=c248&wID=w1152&textSize=400&contextSize=12&startTime=1101.58

```
01 ARI: forte und dann doch nicht und dann piano >und so<,
02      un weil er auch ähm viellei:cht also kann man so (0.39) äh
03      interpretieren,=
04      dass er ((click)) frustriert war,
05      weil er nich hören konnte.
06      und weil er wenn er in gesellschaft war (0.4)
07      nicht (0.38) verstehen konnte was die leute gesagt
08      haben und die haben sich lustig gemacht über ihn,
```

Nach einer Beschreibung der Lautstärkeveränderungen innerhalb des Stücks, das die Schülerin gerade vorgespielt hat (Zeile 01), beginnt die Lehrerin in Zeile 02 einen ersten *weil*-Satz, den sie allerdings nach einem parenthetischen Einschub (›also kann

man so (0.39) äh interpretieren‹) zu einem *dass*-Satz repariert (Zeile 04). Die Wiedergabe der affektiven (also emotionalen) Einstellung Beethovens als ›frustriert‹ (Zeile 04) wird mit einem *weil*-Satz begründet: ›weil er nicht hören konnte‹ (Zeile 05). Das finite Verb steht hier am Ende und ordnet den Nebensatz somit dem vorangestellten Satz unter. Begründet wird hier die Frustration des Komponisten, also die Proposition in Zeile 04. Mit *und* in Zeile 06 schließt die Lehrerin eine weitere Begründung an, nämlich, dass Beethoven in Gesellschaft wegen seines abnehmenden Gehörs kaum mehr etwas verstanden hat. Dieser zweite *weil*-Satz ist deutlich komplexer als der erste, da er einen Einschub mit *wenn* enthält (Zeile 06). Für Lernende niedrigeren Niveaus könnte dieser Abschnitt deshalb alternativ ohne Zeilen 06 bis 08 genutzt werden.

4.2 Kausalität auf Handlungsebene: *weil*-Sätze mit V2

Die nächsten drei Gesprächsausschnitte können genutzt werden, um Lernende mit dem sogenannten handlungsbegründendem *weil* vertraut zu machen. In diesen Fällen tritt der *weil*-Satz mit V2-Syntax auf und begründet die Handlung, die durch den vorangehenden Satz oder Redebeitrag umgesetzt wird – etwa eine Aufforderung (Ausschnitt 3), eine Frage (Ausschnitt 4) oder eine geplante Handlung in der Zukunft (Ausschnitt 5). Um welche der drei Handlungen – oder Sprechakte – es sich handelt, kann durch den Linksversetzungstest (s. Abschnitt 2) bestimmt werden.

In Ausschnitt 4 sprechen Leo und seine Familie darüber, was sie am selben Tag zu Abend essen werden. Zur Auswahl stehen Gemüselasagne oder Saumagen. »Die zwei« (Zeile 01) bezieht sich auf zwei Saumägen, die noch eingefroren sind, wie aus dem vorangehenden Gespräch deutlich wird.

Ausschnitt 4: vegetarier (FOLK_E_00356_SE_01_c671)

https://dgd.ids-mannheim.de/DGD2Web/ExternalAccessServlet?command=displayTranscript&id=FOLK_E_00356_SE_01_T_01_DF_01&cID=c671&wID=w1685&textSize=200&contextSize=4&startTime=1075.974

```
01 LEO: ja dann ess [ich die   z]wei,
02 ARN:             [ja kuck ma.]
03 LEO: und ihr kümmert euch dann um eure gemüselasagne,
04      weil ich bin kein vegetarier,
05      .h (.) und äh mir schmeck[t das eh nich.        ]
06 ING:                          [ich bin auch kein vege]tarier.
07 LEO: mir schmeckt diese lasagne nich ohne fleisch.
```

In Zeile 01 kündigt Leo an, dass er die zwei Saumägen essen möchte und führt diese Ankündigung damit fort, dass der Rest der Familie sich um die Gemüselasagne ›kümmern‹ soll, was hier gleichbedeutend mit ›essen‹ verstanden werden kann. Seine Aufforderung an die beiden Eltern und die zwei Geschwister, die Gemüselasagne

statt der Saumägen zu essen, begründet er mit einem *weil*-Satz mit V2-Syntax: ›ich bin kein vegetarier‹ (Zeile 04). Diese Begründung wird durch die zusätzliche Information, dass ihm Gemüselasagne ›eh nicht schmeckt‹ ergänzt (Zeile 05). In Reaktion auf den Einwand der Schwester Inga, die in Zeile 06 darüber aufklärt, dass sie auch keine Vegetarierin ist und damit Leos Argument die Grundlage nimmt, formuliert Leo eine Steigerung, nämlich, dass ihm diese Lasagne ohne Fleisch nicht schmeckt (Zeile 07). Der *weil*-Satz liefert hier keinen Grund auf inhaltlicher Ebene – was dadurch festgestellt werden kann, dass der Hauptsatz (›ihr kümmert euch dann um eure gemüselasagne‹) und der weil-Satz nicht umgestellt werden können. Stattdessen begründet Leo damit, warum er die geäußerte Essenszuordnung in Zeilen 01 und 03 so vornimmt und seine Familie dazu auffordert, die Gemüselasagne zu essen.

In Ausschnitt 5 begründet der *weil*-Satz eine Frage, die Paula stellt. Die beiden Schwestern Tabea und Paula sind gerade mit dem Streichen von Paulas Zimmer fertig und Paula versucht, ein Knäuel von benutztem Klebeband, das überall ›babbt‹ (dialektale, süddeutsche Variante von ›klebt‹), in einen Plastikmüllbeutel zu tun, den sie in der Hand hält.

Ausschnitt 5: orange streifen (FOLK_E_00218_SE_01_c916)

https://dgd.ids-mannheim.de/DGD2Web/ExternalAccessServlet?command=displayTranscriptVideo&id=FOLK_E_00218_SE_01_T_01_DF_01&cID=c916&wID=w3356&textSize=200&contextSize=4&startTime=1255.094

```
01 TAB: sieht jetz irgendwie voll hässlich
02      aus mit den (.) orangen str[eifen,      ]
03 PAU:                            [und wie soll] ich des jetz da
04      reinkriegen weil des bleibt jetz gleich (.) überall (.) babben,
05      na ja.
06     (0.79)
```

Während Tabea das Endergebnis der fertiggestrichenen Wände als ›hässlich‹ bewertet, weil durch das neu aufgetragene Weiß noch immer Streifen der ursprünglich orangenen Wand durchscheinen, betritt Paula das Zimmer. In einer Hand hält sie einen leeren Plastikmüllsack, in der anderen das klebende Knäuel gebrauchtes Klebeband. In Zeile 03 stellt Paula die Frage, wie das Klebeband in den Müllbeutel gehen soll, wobei unklar bleibt, ob die Frage an sie selbst oder an ihre Schwester Tabea gerichtet ist (z.B., um deren Hilfe zu rekrutieren). Da Paula während der Frage bereits im Begriff ist, das Knäuel in den Müllsack zu tun, liegt die erste Deutung nahe. Es gelingt ihr ohne größere Probleme, ihr Vorhaben umzusetzen und sie schließt die Handlung mit *naja* (Zeile 05) als halbwegs zufriedenstellend ab. Der *weil*-Satz begründet hier, warum die Frage gestellt wird und damit die Ratlosigkeit von Paula, die sie mit der (rhetorischen) Frage für Tabea sichtbar formuliert.

Im letzten Ausschnitt formuliert Niko einen zukünftigen Plan, dessen Motivation durch den *weil*-Satz begründet wird. Niko ist Resas Voltigier-Trainer und Resa übt gerade in der Sporthalle den Abgang vom Pferd beziehungsweise vom Sportgerät. Nach ihrer Landung bestätigt Niko Resas Umsetzung in Zeile 01 und fährt dann fort, wie die zukünftige Planung ist.

Ausschnitt 6: sporthalle (FOLK_E_00514_SE_01_c1506)

https://dgd.ids-mannheim.de/DGD2Web/ExternalAccessServlet?command=displayTranscript&id=FOLK_E_00514_SE_01_T_01_DF_01&cID=c1502&wID=w3970&textSize=300&contextSize=8&startTime=2215.716

```
01 NIK: und so bitte landen .h und die nächsten wochen h.
02      (2.04)
03 NIK: nach fehmann .h
04      sporthalle sporthalle spo[rthalle s::porthalle.]
05 RES:                          [.hh ((lacht)) .hh    ] hh.
06      (0.26)
07 NIK: weil [da können wa     ] dat (.) bis zum erbrechen üben.
08 RES:      [(               )]
```

Niko projiziert in Zeile 01 seine zukünftigen Pläne in Bezug auf Resas Training für ›die nächsten wochen‹. Diese Pläne werden mit minimalem lexikalischen und grammatischen Aufwand in Zeilen 03 und 04 formuliert. Nach einem Wettbewerb auf Fehmarn[11] wird Resa wohl viel Zeit für Trockenübungen in der Sporthalle verbringen. Die vierfache Wiederholung des Lexems ›Sporthalle‹ steht dabei indexikalisch für die große Menge Zeit, die offenbar angedacht ist. Resa reagiert darauf mit Lachen. Nach einer kurzen Pause (Zeile 06) liefert Niko eine Begründung für die Tatsache, dass das Training in der Sporthalle (statt auf dem Pferd) erfolgt: ›weil da können wa dat ((= wir das)) bis zum erbrechen üben‹ (Zeile 07). Diese Begründung durch einen *weil*-Satz mit V2-Syntax gilt der Umsetzung des genannten Trainingsvorhabens. Die Tatsache, dass der *weil*-Satz hier nicht mit einem vollständigen Satz verknüpft ist, sondern mit Nominalphrasen, verdeutlicht die syntaktische und pragmatische Unabhängigkeit der Begründung, die der Trainer hier nutzt, um seinen Plan als sinnvoll zu untermauern.

4.3 Zur Bewertung von ›Meta-Interaktionskompetenz‹

Es stellt sich nun die Frage, welche Komponente im obigen Format der Datensitzung in Hinblick auf Interaktionskompetenz bewertet werden kann. Eine gezielte Testung durch etwaige, bereits vorhandene Prüfungsformate scheint hier nicht zielführend, wie auch an anderer Stelle im Hinblick auf Interaktionskompetenz bereits diskutiert

11 Dass es sich um einen Wettbewerb handelt, wird in der vorangehenden Interaktion klar.

wurde (siehe Überblick in Malabarba & Betz, 2023; Huth, 2020; Huth & Betz, 2019). Eine Möglichkeit, die im Folgenden näher diskutiert werden soll, ist die Bewertung der ›Meta-Interaktionskompetenz‹, also eines Zuwachses an *Verständnis* für Deutsch in Interaktion in authentischen Gesprächen. Interaktionskompetenz wird als »[the] ability to understand the actions accomplished by prior turns-at-talk and to respond to those actions with relevant and fitting turns-at-talk« beschrieben (Salaberry & Kunitz, 2019, S. 2). Durch das Format der Datensitzung kann insbesondere die Komponente der ›Fähigkeit zum Verständnis von Redebeiträgen‹ abgeprüft werden. Gleichzeitig stehen Lernende dabei nicht unter dem Druck, selbst einen Redebeitrag in Reaktion auf den verstandenen Redebeitrag formulieren zu müssen. In gewisser Weise wird in der Datensitzung das Verständnis von Redebeiträgen also als Kompetenz isoliert, weil es von der Produktionsseite entkoppelt wird. Wenngleich die Bewertung damit auf einer Metaebene stattfindet, da nicht die Implementierung von Interaktionskompetenz, sondern lediglich die Sensibilisierung dafür bewertet wird, so ist dadurch doch in einem ersten Schritt gewährleistet, dass Lernende mit dem Medium ›Interaktion‹ vertraut werden und ein Gefühl insbesondere für Grammatik in der Interaktion entwickeln – im vorliegenden Fall spezifisch für die formale Variation von *weil*-Sätzen und die dazugehörigen Funktionen.

Noch immer fehlt es im Bereich der Interaktionskompetenz an »operational tools for implementing practicable language assessment of IC [*interactional competence*, SF] without compromising validity – and this is true both for classroom testing and for standardized assessment procedures" (Pekarek Doehler, 2023, S. 281). Ein wesentlicher Grund hierfür ist die Tatsache, dass Interaktionskompetenz, obwohl sie mittlerweile als Kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachenlernen anerkannt ist (Council of Europe, 2020), im Klassenzimmer nach wie vor nur spärlich gefördert werden kann, weil zu wenig konkrete Umsetzungsmöglichkeiten vorliegen, die eine Integration von authentischen Daten vorsehen. Des Weiteren stellt die Verquickung von Kommunikations- oder Interaktionskompetenz mit Vokabelwissen im Sprachunterricht oft eine Hürde dar. Natürlich ist Sprachenlernen ohne Wortschatz unmöglich. Dennoch sollte auch ermöglicht werden, zumindest teilweise die Bewertung von Interaktionskompetenz und Wortschatzwissen zu entkoppeln, denn »IC [*interactional competence*, SF] does not necessarily correlate with linguistic proficiency« (Malabarba & Betz, 2023, S. 6; s. auch Kim, 2018). Gerade Datensitzungen ermöglichen durch die Übersetzung der Transkripte sowie die wiederholte Verständnissicherung der Audiodaten diese Entkopplung und bieten so gerade in heterogenen Lernendengruppen die Möglichkeit, ein Verständnis für interaktionale Phänomene zu entwickeln, die keinen großen Wortschatz erfordert. Wie eingangs erwähnt, fokussiert der vorliegende Beitrag zunächst nur auf das deklarative Wissen der Lernenden. Unberücksichtigt bleibt dabei jedoch eine Überführung des durch Datensitzungen erlernten abstrakten Verständnisses für mündliche Inter-

aktionen in prozedurales Handlungswissen, welches natürlich einen wesentlichen Teil von Interaktionskompetenz ausmacht. Lehrkräften wird deshalb empfohlen, in einem nächsten Schritt Übungs- und Anwendungseinheiten einzubauen, in denen Lernende ihre Meta-Interaktionskompetenz implementieren können (für einen konkreten Vorschlag s. beispielsweise Barth-Weingarten & Freitag-Hild, 2021).

Die Bewertung, die hier vorgeschlagen wird, basiert auf zwei wesentlichen Linien. Zum Ersten bieten die Datensitzung die Gelegenheit, Interaktion auf einer Metaebene zu bewerten. Dadurch, dass alle Teilnehmenden bei der Datensitzung Beiträge leisten müssen, können, bei regelmäßiger Durchführung von Datensitzungen, die Einzelbeiträge der Lernenden über einen gewissen Zeitraum (z.B. zwei Datensitzungen) bewertet werden, wie dies bei klassischen Mitarbeitsnoten der Fall ist. Im Zentrum sollte hierbei die Qualität der Beobachtungen stehen, welche die Interaktion betreffen beziehungsweise das Verständnis des sequenziellen Ablaufs des Ausschnitts. Zum Zweiten kann bewertet werden, ob Lernende das Phänomen, das den Fokus der Datensitzung darstellt, verstanden haben und zu einer ›Regel‹ umformulieren können. Dieser zweite Punkt kann zudem die Ergebnissicherung abdecken, die entsprechend von Lernenden geleistet werden kann.

Der Vorteil, den eine Bewertung der Beobachtung und Beschreibung von authentischer Interaktion im Vergleich zu einer direkten Bewertung von umgesetzter Interaktion hat, ist einerseits, dass Lernende ein Gefühl für Gespräche im Deutschen entwickeln können und dabei induktiv grammatische oder interaktionale Phänomene erarbeiten. Durch die Entkopplung von Vokabelwissen wird Raum für sprachliche Beobachtungen geschaffen, die eine Kompetenz unabhängig von Auswendiglernen (von Vokabeln oder Regeln) anspricht. So werden auch Lernende gefördert, denen dieser Teil des Sprachenlernens schwerfällt, obwohl vielleicht ein Grundverständnis für Interaktion vorliegt. Eine Erweiterung der bisherigen Lern- und Lehrmethoden um das Format der Datensitzung könnte somit Interaktionskompetenz aus einem neuen Blickwinkel gezielt und gleichzeitig langsam angehen. Andererseits wird damit die Lücke an Lehrmaterialien umgangen, die es Lehrkräften nach wie vor erschwert, Interaktionskompetenz tatsächlich mit Lernenden zufriedenstellend zu üben. Wenngleich Rollenspiele hierfür durchaus Potenzial haben (Barth-Weingarten & Freitag-Hild, 2021), so bleiben doch große Hürden bestehen, die Lehrkräfte abschrecken, Interaktionskompetenz aufgabengebunden in den Unterricht einzubauen. Ein letzter großer Vorteil des Formats Datensitzung ist zudem, dass für beliebige grammatische Phänomene oder für die Veranschaulichung von Wortschatzverwendung im gesprochenen Deutsch eine gezielte Suche im FOLK-Korpus durchgeführt werden kann, die Lehrkräfte ohne viel Zeitaufwand in ihre Unterrichtsstunden einbinden können.

5. Schluss

In diesem Artikel wurde ein Didaktisierungsvorschlag für die Einführung von *weil*-Sätzen im DaF-Unterricht ausformuliert, der die Datensitzung als eine Möglichkeit der Sensibilisierung für ein grammatisches Phänomen des gesprochenen Deutsch vorstellt. Dabei zielt der Beitrag auf ein Feld ab, das im DaF-Unterricht nach wie vor ein Desiderat darstellt: der Umgang mit authentischen Daten und deren Nutzung für die induktive Erarbeitung grammatischer Nutzungsvarianten, die so in Lehrbüchern nicht eingeführt werden. Die Forschungsergebnisse der Interaktionalen Linguistik und der Gesprochenen-Sprache-Forschung zum Deutschen sind weitläufig und stellen eine gewinnbringende Ressource für Lehrkräfte dar, um Phänomene des mündlichen Sprachgebrauchs für den Unterricht auszuwählen. Gleichzeitig fehlt es oft an Zeit, um sich intensiv und tiefergehend mit den angewandten Methoden und Thematiken zu befassen. In diesem Beitrag wurde deshalb versucht, die Forschungslandschaft bezüglich *weil* knapp und verständlich darzustellen, was wiederum als thematische Einführung in die Unterrichtseinheit verwendet werden kann. Die Vorstellung des Formats ›Datensitzung‹ als Methode zur Förderung der ›Meta-Interaktionskompetenz‹ soll Lehrkräfte motivieren, in einem ungezwungenen Rahmen authentische Daten in ihren Unterricht zu integrieren, damit Lernende darin geschult werden, interaktionale Phänomene zu erkennen und zu beschreiben. Die weiteren Ausführungen zu dem Format stellen eine Möglichkeit dar, zumindest das Verständnis von und für Interaktion abzuprüfen. Gleichzeitig wäre denkbar, Datensitzungen regelmäßig ohne Bewertung in den Unterricht einzubauen, um die Beobachtungsgabe der Lernenden zu schulen und die Analysen gleichzeitig von Leistungsdruck zu entkoppeln.

Wenngleich die hier vorgeschlagene Unterrichtseinheit bisher nur mit fortgeschrittenen Lernenden erfolgreich durchgeführt wurde, so ist die Umsetzung auch in Klassen weniger fortgeschrittenen Niveaus denkbar. Änderungsvorschläge wurden an entsprechenden Stellen eingefügt. Die gesamte Einheit soll Lehrkräften konkretes Werkzeug an die Hand geben, das sie ohne viele Anpassungen in ein Curriculum einpassen können. Wenngleich Interaktionskompetenz in der hier vorgeschlagenen Einheit nicht *in situ* von Lernenden umgesetzt wird, so bietet sie doch die Möglichkeit einer langsamen Heranführung, welche einerseits einen wachsamen Blick für Phänomene der Interaktion fördert und andererseits einen Wiedererkennungseffekt erzeugen kann, wenn sich Lernende irgendwann im Zielland aufhalten.

Literatur

Ágel, V. (2016). Obwohl (.) fährt der eigentlich auch am Sonntag? Der Verbzweit-Mythos. In B. Handwerker, R. Bäuerle, & B. Sieberg (Hrsg.), *Gesprochene Fremdsprache Deutsch* (S. 75–100). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Barth-Weingarten, D. & Freitag-Hild, B. (2021). Assessing interactional competence in secondary schools: Issues of turn-taking. In M. R. Salaberry & A. R. Burch (Hrsg.), *Assessing speaking in context: Expanding the construct and its applications* (S. 237–262). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Bendig, I., Betz, E. & Huth, T. (2016). »weil – das ist eben doch richtig so«: Teaching variant types of weil- and obwohl-structures in German. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 49*(2), 214–227. https://doi.org/10.1111/tger.12013

Betz, E. (2024). Data sessions. In K. H. Kendrick, Clift, Rebecca, Robinson, Jeffrey D., & C. W. Raymond (Hrsg.), *The cambridge handbook of methods in conversation analysis* (S. 172–188). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108936583.007

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Brüssel: Council of Europe Publishing.

Eskildsen, S. W. (2021). Doing the daily routine: Development of L2 embodied interactional resources through a recurring classroom activity. In N. M. Silvia Kunitz & O. Sert (Hrsg.), *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy* (S. 71–101). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6_5

Fiedler, S. & Schirm, S. R. (i. V.). Für eine *Grammatik für die Interaktion* in der DaFZ-Forschung.

Gohl, C. (2006). *Begründen im Gespräch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. https://doi.org/10.1515/9783110928631

Gohl, C. & Günthner, S. (1999). Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 18*(1), 39–75.

Golato, P. & Golato, A. (2018). The real-time processing of real-world pragmatics: An experimental psychological-conversation analytic study of *obwohl* clauses in spoken German. *Journal of Pragmatics, 132*, 21–32. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.05.006

Günthner, S. (1993). Weil – Man kann es ja wissenschaftlich untersuchen. Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in *weil*-Sätzen. *Linguistische Berichte, 180*, 37–59.

Günthner, S. (1996). From Subordination to Coordination? Verb-Second Position in German Causal and Concessive Constructions. *Pragmatics, 6*(13), 323–370.

Günthner, S. (2002). Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung? *Deutsch als Fremdsprache, 2*(39), 74.

Günthner, S. (2008). »Weil – Es ist zu spät«. Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? In M. Denkler, S. Günthner, W. Imo, J. Macha, D. Meer, B. Stoltenburg, & E. Topalović (Hrsg.), *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff.

Huth, T. (2020). Testing interactional competence: Patterned yet dynamic aspects of L2 interaction. *Papers in Language Testing and Assessment, 9*(1), 1–24.

Huth, T. & Betz, E. (2019). Testing interactional competence in second language classrooms: Goals, formats and caveats. In M. R. Salaberry & S. Kunitz (Hrsg.), *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice* (S. 322–356). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315177021-13

Janin, L. (2024). A multimodal perspective on adult learners' vocabulary explanations in the beginner-level L2 classroom. *Classroom Discourse, 15*(1), 94–115. https://doi.org/10.1080/19463014.2023.2222857

Kim, S. H. (2018). Two types of trouble with questions: A comparative perspective on turn-initial particles in Korean. In J. Heritage & M.-L. Sorjonen (Hrsg.), *Between turn and sequence: Turn-initial particles across languages* (S. 97–118). Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/slsi.31.04kim

Lilja, N. & Eskildsen, S. W. (2022). The embodied work of repairing-for-teasing in everyday L2 talk. *Social Interaction: Video-Based Studies of Human Sociality, 5*(1). https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130872

Malabarba, T. & Betz, E. (2023). Describing and assessing interactional competence in a second language: Introduction to the Special Issue. *Applied Pragmatics, 5*(2), 121–141. https://doi.org/10.1075/ap.00020.mal

Moraldo, S. M. (2013). »Ich muss Kunst und Deutsch lernen. Obwohl – nee, Deutsch lernen hab ich nicht nötig«. Sprachwandel als Sprachvariation: *Obwohl*-Sätze im DaF-Unterricht. In S. M. Moraldo & F. Missaglia (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 267–286). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Moraldo, S. M. & Missaglia, F. (Hrsg.). (2013). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Okamura, S. (1991). Plädoyer für weil mit Verbzweitstellung im DaF-Unterricht. In H. Kawaguchi & M. Itoh (Hrsg.), *Die deutsche Syntax im Kreuzfeuer. Festschrift für Toyo Hayakawa* (S. 151–173). Tokyo.

Pasch, R. (1997). *Weil* im Hauptsatz – Kuckucksei im *denn*-Nest. *Deutsche Sprache, 25*(3), 252–271.

Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse, 9*(1), 3–24. https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759

Pekarek Doehler, S. (2023). L2 interactional competence and assessment: Insights and challenges – a discussion paper. *Applied Pragmatics, 5*(2), 280–288. https://doi.org/10.1075/ap.00018.pek

Reineke, S., Deppermann, A. & Schmidt, T. (2023). Das Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch (FOLK). Zum Nutzen eines großen annotierten Korpus gesprochener Sprache für interaktionslinguistische Fragestellungen. In A. Deppermann, M. Kupiez & C. Fandrych (Hrsg.), *Korpora in der germanistischen Sprachwissenschaft. Mündlich, schriftlich, multimedial* (S. 71–102). Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). https://doi.org/10.1515/9783111085708-005

Richter, R. (2002). Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht. *Info DaF, 29*(4), 306–316.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*(4), 696–735.

Salaberry, M. R. & Kunitz, S. (Hrsg.). (2019). Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice. In *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315177021

Schmidt, T. (2014). The Research and Teaching Corpus of Spoken German – FOLK. *Proceedings of LREC'14*, 383–387.

Skogmyr Marian, K., & Pekarek Doehler, S. (2022). Multimodal word-search trajectories in L2 interaction: The use of gesture and how it changes over time. *Social Interaction: Video-Based Studies of Human Sociality, 5*(1). https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130867

Stevanovic, M. & Weiste, E. (2017). Conversation-analytic data session as a pedagogical institution. *Learning, Culture and Social Interaction, 15*, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.001

Sweetser, E. (1999). *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taleghani-Nikazm, C. (2015). Multimodality and coordinated participation in L2 interaction: A conversation-analytic perspective. In D. A. Koike & C. S. Blyth (Hrsg.), *Dialogue in multilingual and multimodal communities* (S. 79–103). Amsterdam: Benjamins. https://doi.org/10.1075/ds.27.03tal

Vandergriff, I. (2005). »weil der schmeckt so gut!« The learner as linguist. *Unterrichtspraxis, 40*, 21–33.

Vorderwülbecke, K. (2008). Sprache kommt von Sprechen—Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In C. Chlosta, G. Leder, & B. Krischer (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin* (S. 275–292). Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen.

Wagner, J. (2019). Towards an epistemology of second language learning in the wild. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (Hrsg.), *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction ›in the wild‹* (S. 251–271). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2_10

Watzinger-Tharp, J. (2006). German weil-clauses: Current research and its implications for the L2-classroom. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 39*(1/2), 46–54.

Weinrich, H. (2005). *Textgrammatik des Deutschen*. Hildesheim: Olms.

Zifonun, G., Hoffmann, L., Strecker, B. & Ballweg, J. (1997). *Grammatik der Deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.

Danksagung

Der vorliegende Beitrag wurde mit der freundlichen Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds als Teil des Projekts *Developing an L2 grammar-for-interaction: elaborations on interactional competence* (2021–2025) verfasst.

Anhang

`[`	Beginn der Überlappung
`]`	Ende der Überlappung
`=`	schneller Anschluss (keine Pause, keine Überlappung)
`(.)`	Mikropause (unter 0.2 Sekunden)
`(0.6)`	Gemessene Pause (in zehntel Sekunden)
`?`	turn-finale steigende Intonation
`,`	turn-finale kontinuative Intonation
`.`	turn-finale fallende Intonation
`word`	Betonung
`.h`	Einatmen
`h.`	Ausatmen
`((lachen))`	Kommentar der transkribierenden Person
`( )`	Unverständlicher Teil eines Turns

Transkriptionskonventionen

Ausschnitte mit *weil*-Sätzen mit VL

https://dgd.ids-mannheim.de/DGD2Web/ExternalAccessServlet?command=displayTranscriptVideo&id=FOLK_E_00217_SE_01_T_02_DF_01&cID=c1255&wID=w5244&textSize=300&contextSize=8&startTime=2128.498

https://dgd.ids-mannheim.de/DGD2Web/ExternalAccessServlet?command=displayTranscriptVideo&id=FOLK_E_00225_SE_01_T_01_DF_01&cID=c541&wID=w2756&textSize=200&contextSize=4&startTime=830.772

Weitere Ausschnitte mit weil-Sätzen mit V2

https://dgd.ids-mannheim.de/DGD2Web/ExternalAccessServlet?command=displayTranscriptVideo&id=FOLK_E_00217_SE_01_T_03_DF_01&cID=c956&wID=w3230&textSize=200&contextSize=4&startTime=3773.706

https://dgd.ids-mannheim.de/DGD2Web/ExternalAccessServlet?command=displayTranscriptVideo&id=FOLK_E_00217_SE_01_T_04_DF_01&cID=c375&wID=w1255&textSize=200&contextSize=4&startTime=638.148

»Das ging ja flott« und »Das ist doch schön« – Kommentieren mit den Modalpartikeln *ja* und *doch* als Thema im DaF-Unterricht

Silvia Vogelsang

Zusammenfassung

Modalpartikeln kommen in authentischen deutschen Gesprächen in fast jeder Äußerung vor; ohne sie wirkt gesprochene Sprache steif und hölzern. Die feinen Bedeutungsnuancen, die Modalpartikeln einer Äußerung verleihen, sind für DaF-Lernende jedoch nur schwer zu erkennen. Selbst Deutsch-Muttersprachler:innen können die Bedeutung von Modalpartikeln meist nicht explizit erklären, sondern die Angemessenheit einer Formulierung mit Modalpartikel lediglich intuitiv beurteilen. Für Lernende der deutschen Sprache, die interaktionale Kompetenz aufbauen wollen, sind Modalpartikeln somit ein zentraler und zugleich herausfordernder Lerngegenstand.

Während die ersten Vorschläge zur Didaktisierung von Modalpartikeln in den 1980er Jahren noch auf eine sehr explizite Wissensvermittlung ausgerichtet waren, wird dem intuitiven Erwerb durch Automatisierung und Chunk*-Lernen inzwischen mehr Bedeutung beigemessen. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, der Vorschläge zur Vermittlung von Modalpartikeln unterbreitet und dabei die explizite Bewusstmachung ihrer Funktionsweise mit automatisierenden Methoden kombiniert. Am Beispiel von kommentierenden Aussagesätzen wie »Das ging ja flott« und »Das ist doch schön« sollen Lernende eine mögliche Verwendungsweise der Modalpartikeln* ja *und* doch *kennenlernen, die dem Kommentieren von vorangegangenen Äußerungen oder situationsbedingten Wahrnehmungen dient. Der Beitrag plädiert dafür, Modalpartikeln im Kontext ihres typischen Auftretens zu vermitteln und den Lernenden so den Weg zu einem intuitiven Verständnis der Angemessenheit von Modalpartikeln in bestimmten Äußerungen zu ebnen.*

1. Einleitung

Eines der wichtigsten Ziele des DaF-Unterrichts ist der Aufbau mündlicher Handlungsfähigkeit. Lernende des Deutschen als Fremdsprache verfolgen häufig das Ziel, einen späteren Lebensabschnitt in einem deutschsprachigen Land zu verbringen. Für die Bewältigung eines solchen Vorhabens sind ausgebaute mündliche Kompetenzen unabdingbar, denn Mündlichkeit »bilde[t] den unmarkierten Modus der menschlichen Sprachverwendung bzw. der zwischenmenschlichen Kommunikation« (Aguado, 2021, S. 253).

Der Fremdsprachenunterricht orientiert sich jedoch in der Regel viel stärker an der Schrift als an Mündlichkeit und Dialogizität. Das Ausgehen von der Schrift ist im gesteuerten Fremdspracherwerb nicht grundsätzlich falsch und hat gute Gründe, nicht zuletzt den Aufbau von Sicherheit und dadurch auch Lernmotivation der (oft erwachsenen) Lernenden. Insbesondere, wenn die Ausgangssprache nicht mit dem lateinischen Alphabet realisiert wird, wie es etwa beim Koreanischen der Fall ist, ist es sinnvoll, sich bei der Vermittlung grammatischer Strukturen und des Kernwortschatzes an der Schrift bzw. an der Schriftsprache zu orientieren (Choi & Imo, 2021, S. 25). Häufig wird der primäre Fokus auf den schriftsprachlichen Modus jedoch auch im weiteren Verlauf des Fremdsprachenunterrichts unvermindert beibehalten. Wenn Mündlichkeit in den Unterricht eingebracht wird, z. B. durch Lehrervorträge, Hörübungen oder mündliche Präsentationen der Lernenden, zeichnen sich die dabei verwendeten Versprachlichungsstrategien meist durch eine starke Orientierung an konzeptioneller Schriftlichkeit aus (Aguado, 2021, S. 259). Die mündlichen Kompetenzen, die Lernende auf diese Weise erwerben, sind »primär schriftfundiert und -orientiert« (Lanwer & Schopf, 2021, S. 17) und unterscheiden sich in hohem Maße von den mündlichen Kompetenzen von L1-Sprechenden, die spontan in sozialer Interaktion erworben werden und so ein Wissen hervorbringen, das »kontextsensitiv, phonetisch spezifisch, hochgradig automatisiert (…) und vor allem impliziter Natur« (Lanwer & Schopf, 2021, S. 17) ist. Hierzu hält Aguado (2021, S. 259) treffend fest: »Was im Fremdsprachenunterricht generell – und somit auch im DaF-Unterricht – zu kurz kommt, ist der spontane, freie, konzeptionell mündliche Sprachgebrauch.«

Eine Möglichkeit, den sowohl medial als auch konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch im DaF-Unterricht zu fokussieren, soll in diesem Beitrag anhand des Lerngegenstands der Modalpartikeln aufgezeigt werden. Modalpartikeln treten nicht zwangsläufig nur in gesprochener Sprache auf, sie sind dort aber aufgrund ihrer kontextschaffenden interaktionalen Funktionen in besonderem Maße vertreten. In den Abschnitten 2 und 3 wird zunächst skizziert, welche Rolle Modalpartikeln beim Aufbau von Interaktionskompetenz spielen und welche Ansätze bei der Vermittlung von Modalpartikeln möglich sind. Am Beispiel der Modalpartikeln *ja* und *doch*, deren Verwendungskontexte in Abschnitt 4 genauer beschrieben werden, werden in Abschnitt 5 Vorschläge zur Vermittlung von Modalpartikeln im Kontext kommentierender Aussagesätze (»Das ging ja flott«, »Das ist doch schön«) präsentiert. Hierbei soll aufgezeigt werden, wie authentische, kontextuell eingebettete Gesprächsdaten die Erschließung typischer Verwendungskontexte von Modalpartikeln vorantreiben können, wie der Lerngegenstand der Modalpartikeln darauf aufbauend in Automatisierungsübungen gefestigt werden kann und wie auf diese Weise die Lernenden für die Funktionalität und Bedeutung von Modalpartikeln in interaktionaler gesprochener Sprache sensibilisiert werden können.

2. Modalpartikeln und ihre Rolle für den Aufbau von Interaktionskompetenz

Modalpartikeln (teils auch ›Abtönungspartikeln‹) grenzen sich von anderen Arten von Partikeln u. a. dadurch ab, dass sie unbetonbar sind (mit Ausnahme der Modalpartikeln *ja* und *doch* in manchen Kontexten, siehe Abschnitt 3), keine Satzglied- oder Phrasenfähigkeit haben, sich jeweils auf bestimmte Satztypen beschränken, in der Regel eine satzintegrierte Position im Mittelfeld haben und miteinander kombinierbar sind (Müller, 2014; Pittner, 2010). Modalpartikeln haben außerdem typischerweise Dubletten in anderen Wortarten (Müller, 2014; Pittner, 2010): In dem Ausruf »Du hast vielleicht Glück!« ist *vielleicht* eine Modalpartikel, während das *vielleicht* in dem Satz »Vielleicht hast du ja nächstes Mal mehr Glück« ein Adverb ist. Das Adverb *vielleicht* überträgt die Bedeutung, dass etwas ungewiss bzw. möglich ist, wohingegen diese Bedeutung der Modalpartikel *vielleicht* nicht inhärent ist.

In der deutschen Sprache treten Modalpartikeln insbesondere in dialogischen Situationen in einer Häufigkeit auf, die es in keinem Fall rechtfertigen könnte, sie aus dem Lerncurriculum auszulassen. Sprecher:innen mit Deutsch als L1 nutzen Modalpartikeln in nahezu jedem Gespräch. Das Weglassen von Modalpartikeln würde zu »recht merkwürdiger, nämlich sehr ›hölzern‹ wirkender, Kommunikation« (Müller, 2014, S. 3) führen.

Trotz ihrer Häufigkeit sind Modalpartikeln für DaF-Lernende – besonders sicherlich für jene, die Modalpartikeln nicht aus ihrer Erstsprache kennen – oftmals eine große Herausforderung. Ohne täglichen Input in der deutschen Sprache werden die Lernenden nicht regelmäßig mit Modalpartikeln in verschiedenen Kontexten konfrontiert und können so kein implizites Verständnis ihrer Funktionsweise aufbauen. DaF-Lernende, die sich mit Modalpartikeln auseinandersetzen, können es daher schnell als überfordernd wahrnehmen, dass ein Satz je nach darin verwendeter, meistens auch recht unauffällig erscheinender Modalpartikel eine andere Bedeutung haben kann. Dies soll anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden:

- »Der ist *ja* noch nicht da.«
- »Der ist *halt* noch nicht da.«
- »Der ist *nur* noch nicht da.«
- »Der ist *doch* noch nicht da.« (unbetontes doch)
- »Der ist *DOCH* noch nicht da.« (betontes doch)

Der simple Austausch der Modalpartikel bewirkt hier eine Verschiebung der mit der Aussage mitvermittelten Bedeutungsnuancen, sodass die Proposition »Der ist noch nicht da« jeweils etwas anders modalisiert (das heißt, »flexibel in den Kontext oder in die Situation eingebunden«, Weinrich, 2005, S. 841) wird. Für L1-Sprecher:innen sind die mitschwingenden Bedeutungsnuancen in der Regel intuitiv gut erkennbar, auch wenn sie schwer in Worte zu fassen sind. »Der ist ja noch nicht da« beinhaltet etwa den Verweis auf einen gemeinsamen Wissensbestand (Thurmair, 1989, S. 105)

bzw. das Vorliegen einer Evidenz (Silberstein, 2024, S. 233ff.), während »Der ist halt noch nicht da« auf die Unabänderlichkeit des konstatierten Sachverhalts verweist (Hoffmann, 2021, S. 468). Der Kontext ist für das Verstehen der modalpartikelhaltigen Aussage von enormer Wichtigkeit. Auf die Frage »Willst du nicht mal mit ihm sprechen?« würde die Antwort »Der ist ja noch nicht da« zum Beispiel eine andere Wirkung haben als die Antwort »Der ist doch noch nicht da«: Erstere fungiert lediglich als Hinweis darauf, dass die bisherige Abwesenheit des anvisierten Gesprächspartners ein Gespräch, wie es in der vorherigen Frage vorgeschlagen wird, noch nicht *ermöglicht*; letztere betont, dass die Abwesenheit des Gesprächspartners dem in der vorangehenden Frage enthaltenen Vorschlag *entgegensteht*. Beides läuft letztlich auf dasselbe hinaus, es werden aber unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge, die die Aussage für den Kontext haben kann, in den Fokus gerückt.

Die verschiedenen Wirkungen von Modalpartikeln zu erkennen und mithilfe ihrer selbstständigen Verwendung eigene Aussagen passend modalisieren zu können, erfordert eine hohe Interaktionskompetenz. Huth und Betz (2023) definieren Interaktionskompetenz folgendermaßen:

> Interaktionskompetenz beinhaltet (…) zunächst die Fähigkeit, dem Gesagten aktiv Bedeutung als Handlung zuzuschreiben. Dazu gehört außerdem, erkennen und verhandeln zu können, wie es dann weitergehen kann/soll. Was wurde gerade gesagt (und damit getan) und was sage (und tue) ich in relevanter und passender Weise danach? (Huth & Betz, 2023, S. 319)

Mit Bezug auf die Rolle von Modalpartikeln in Gesprächen bedeutet das beispielsweise, erkennen zu können, dass nach der beispielgebenden Frage »Willst du nicht mal mit ihm sprechen?« mit der Antwort »Der ist ja noch nicht da« eine Handlung des Problematisierens mithilfe des Verdeutlichens von Offensichtlichem durchgeführt wird, wohingegen bei der Antwort »Der ist doch noch nicht da« das In-Kontrast-Setzen des Vorschlags mit der (noch) nicht vorhandenen Möglichkeit, diesen Vorschlag umzusetzen, als zentrale Handlung im Vordergrund steht. Mit einer dritten möglichen Antwort, »Der ist halt noch nicht da«, würde dagegen eine Handlung des Erklärens und Rechtfertigens durchgeführt werden (Betz, 2015).

Selbst weit fortgeschrittene DaF-Lernende haben häufig noch Probleme mit der Differenzierung verschiedener Bedeutungen und Handlungen, die durch modalpartikelhaltige Aussagen übertragen bzw. durchgeführt werden. Da Modalpartikeln nur kontextgebunden funktionieren, ist ein reines Auswendiglernen von Modalpartikel-Bedeutungen nicht zielführend. Im Folgenden wird zunächst skizziert, welche Vermittlungsansätze für Modalpartikeln in der Forschung bisher diskutiert wurden, bevor spezifische Vermittlungsmöglichkeiten für die Modalpartikeln *ja* und *doch* in kommentierenden Aussagesätzen vorgestellt werden.

3. Ansätze zur Vermittlung von Modalpartikeln

Vor dem Hintergrund der Schwierigkeit des Lerngegenstands steht die Modalpartikel-Didaktik »vor der Aufgabe, Verfahren zu entwickeln, die den Lernenden die kommunikative Leistung der [Modalpartikeln] bewusst machen, und die ihr Bedürfnis wecken, die mit den [Modalpartikeln] verbundenen Informationen zu versprachlichen« (Silberstein, 2024, S. 77). Die Frage nach der richtigen Vermittlungsweise von Modalpartikeln ist bereits seit den späten 1970er Jahren Gegenstand der Forschung (Silberstein, 2024, S. 81ff.). In den 1980er und 1990er Jahren stand dabei neben der Ermittlung sinnvoller Progressionsfolgen vor allem die Erarbeitung kognitiv-metakommunikativ ausgerichteter Vermittlungsverfahren im Vordergrund (Silberstein, 2024, S. 87ff.). Gleichzeitig wurde bereits zu dieser Zeit erörtert, dass die bis dahin vorherrschende Praxis der Modalpartikel-Vermittlung anhand isolierter Einzelsätze nicht zielführend sei und das kontextuelle Umfeld von Modalpartikeln bei ihrer Vermittlung unbedingt mitbeachtet werden müsse.

Jiang (1994) plädierte bereits früh für die Ersetzung expliziter Erklärungen zu Modalpartikel-Bedeutungen durch »Übungen, die zur Entwicklung der Verstehensleistung der Lernenden beim Rezipieren der im Text enthaltenen Informationen beitragen sollen« (Jiang, 1994, S. 131). Äußerungen mit Modalpartikeln sollten dabei stets in ihrem Kontext präsentiert werden, was den Lernenden die Möglichkeit gebe, gelenkt durch die Verständnisübungen die Verwendungsmöglichkeiten der Modalpartikeln besser zu erkennen (Jiang, 1994, S. 132f.). Modalpartikeln werden bei diesem Ansatz also anhand von Dialogen und damit einhergehenden Übungsformen zu deren Verständnis vermittelt – ein Ansatz, der sich stark von einer expliziten und deduktiven Modalpartikel-Didaktik abgrenzt. Für die inhaltliche Erschließung der Dialoge schlägt Jiang (1994, S. 146ff.) typische Aufgaben zur Textarbeit vor, z. B. Fragen zum Text und Multiple-Choice-Aufgaben. Die kontextuelle Einbettung der modalpartikelhaltigen Äußerungen und die Bedeutungserschließung über den Kontext, die einem induktiven Vorgehen entspricht, erlauben es den Lernenden, typische Verwendungskontexte vollständiger zu erfassen, als es in den vorherigen Vermittlungsansätzen möglich war. Da der zentrale Punkt in der Bedeutungserschließung liegt, ist dieser Vermittlungsansatz allerdings noch immer klar kognitiv ausgerichtet.

In einem Plädoyer für den Einbezug neuer Ansätze in die Modalpartikel-Didaktik fordert Thurmair (2010), die Vermittlung formaler Aspekte von Modalpartikeln in den Hintergrund zu rücken und sich stattdessen auf Imitation als zentrale Erwerbsstrategie zu fokussieren. Als Grund für die Abkehr von zu stark kognitivierenden Verfahren wird u. a. die offene Frage angeführt, ob sich Bedeutungen von Modalpartikeln überhaupt kognitiv vermitteln lassen (Thurmair, 2010, S. 4). Die von Thurmair vorgeschlagene Herangehensweise zur Vermittlung von Modalpartikeln stützt sich

auf »Chunk-Lernen, Imitation und ein gewisses Maß an Automatisierung« (Thurmair, 2010, S. 5).

Auch Silberstein (2024, S. 446f.) schlägt in ihren didaktischen Empfehlungen zur Vermittlung von Modalpartikeln die Arbeit mit *Chunks* und festen Wendungen (Formeln und Mustern) vor, da »formelhaften Wendungen eine wichtige Rolle für den idiomatischen und flüssigen Sprachgebrauch zugesprochen wird« (Silberstein, 2024, S. 446). Dabei sei insbesondere darauf zu achten, dass die zu vermittelnden formelhaften Sequenzen »an konkrete Situationen, in denen sie angemessen sind, gebunden werden« (Silberstein, 2024, S. 447). Basierend auf Befunden zum unterrichtlichen Modalpartikelerwerb leitet Silberstein (2024, S. 448) allerdings auch die Empfehlung ab, Bewusstmachung/Kognitivierung und Automatisierung zu kombinieren, denn ein sicherer Modalpartikelerwerb durch ausschließlich implizite Vermittlungsverfahren könne im Unterricht nicht sichergestellt werden.

Wie sich zeigt, besteht einer der zentralen Diskussionspunkte bei der Frage nach der bestmöglichen Vermittlungsweise von Modalpartikeln in der Frage, wie die Gewichtung von Bewusstmachung/Kognitivierung und Automatisierung/musterhaftem Lernen vorzunehmen ist. Dass Modalpartikeln aufgrund ihrer Beschaffenheit idealerweise im Kontext ihrer sequenziellen Umgebung vermittelt werden sollten, wird mittlerweile nicht mehr in Frage gestellt.

4. Verwendungskontexte und Funktionen der Modalpartikeln *ja* und *doch*

Bevor in Abschnitt 5 aufgezeigt werden kann, wie typische Kontexte für die Vermittlung der Modalpartikeln *ja* und *doch* in kommentierenden Aussagesätzen nutzbar gemacht werden können, werden im Folgenden zunächst die grundlegenden Funktionsweisen und typischen Verwendungskontexte dieser Modalpartikeln skizziert. Hierbei ist festzuhalten, dass eine vollumfängliche Beschreibung im Kontext dieser Arbeit nicht möglich ist und lediglich ausgewählte Aspekte fokussiert werden.

4.1 Die Modalpartikel *ja*

Während die betonte Modalpartikel *ja*, um die es im Folgenden nicht weiter gehen soll, primär in Imperativsätzen vorkommt (»Komm *JA* nicht zu früh!«), tritt die unbetonte Modalpartikel *ja* in Aussagesätzen und in Exklamativsätzen auf (»Die beiden haben *ja* letztes Jahr geheiratet«, »Das ist *ja* toll!«). Bei Äußerungen wie »Das ist ja toll« oder »Das ging ja flott« ist nicht immer eindeutig differenzierbar, ob es sich um Aussagesätze oder um Exklamativsätze handelt. Thurmair (1989, S. 104) fasst Äußerungen dieser Form gesammelt unter den Begriff ›emphatische Aussagen‹, während Silberstein (2024, S. 226f.) sie zu den V2-Exklamativsätzen zählt, dabei aber auch thematisiert, dass es sich eigentlich »um einen Mischtyp aus Aussage- und Exklamativsatz« handelt (Silberstein, 2024, S. 227). Da in den Beispielen, die im weiteren Verlauf

dieser Arbeit gegeben werden, mit Aussagen wie »Das ging ja flott« im sequenziellen Kontext eher Kommentare als Ausrufe getätigt werden, werden sie im Rahmen dieser Arbeit als kommentierende Aussagesätze bezeichnet, ohne dass hieraus eine Allgemeingültigkeit abgeleitet werden soll.

Die Bedeutung der Modalpartikel *ja* wird in den meisten Arbeiten mit dem semantischen Merkmal <BEKANNT> beschrieben. Laut Weinrich (2005, S. 844) dient die Verwendung der unbetonten Modalpartikel *ja* dazu, dem/der Gesprächspartner:in anzuzeigen, dass ein Sachverhalt als bekannt angesehen werden soll. Thurmair (1989, S. 105) schreibt, die sprechende Person »nimmt zwar an, daß der Sachverhalt bekannt ist, erwähnt ihn aber explizit, um sicherzugehen, daß er auch dem Hörer gegenwärtig ist«. Die Bedeutungszuschreibung anhand des Merkmals <BEKANNT> erscheint in den meisten Fällen schlüssig, stößt aber in einzelnen Fällen auch an Grenzen (Silberstein 2024, S. 230f.). Silberstein (2024, S. 233ff.) beschreibt die Grundbedeutung der Modalpartikel *ja* in Reaktion auf diese Problematik deshalb nicht mit dem Verweis auf Bekanntheit, sondern mit dem Verweis auf das Vorliegen einer Evidenz.

Wie in Abschnitt 3 ausgeführt, sind für die Frage nach einer geeigneten Vermittlungsweise vor allem die typischen Verwendungskontexte der zu vermittelnden Modalpartikeln relevant. Li (2017, S. 127ff.) zufolge wird die unbetonte, in Aussagesätzen auftretende Modalpartikel *ja* besonders häufig in Kontexten des Argumentierens genutzt, sie kommt aber auch in Kontexten des Widersprechens, Zustimmens, Erinnerns, Kommentierens und in einigen weiteren vor. All diese Gebrauchskontexte könnten mögliche Inhalte für die Vermittlung im DaF-Unterricht sein – was bereits aufzeigt, dass eine vollumfängliche Behandlung aller möglichen Verwendungskontexte von Modalpartikeln im DaF-Unterricht rein zeitlich nicht realisierbar wäre. An dieser Stelle soll lediglich auf den von Li (2017, S. 135) beschriebenen Gebrauchskontext des Kommentierens näher eingegangen werden:

> Die Abtönungspartikel *ja* kann auch beim Kommentieren oder bei der Formulierung persönlicher Meinungen, Einschätzungen oder Wahrnehmungen verwendet werden, hier dominiert dann die konsenssuggerierende Bedeutungskomponente: Der Sprecher drückt seine subjektive Einschätzung oder Bewertung aus und unterstellt durch *ja* eine Übereinstimmung mit dem Gesprächspartner[.] (Li, 2017, S. 135)

Im Gebrauchskontext des Kommentierens auffindbare Konstruktionen sind z. B. [Das ist *ja* + Prädikativ], [Das finde ich *ja* + Akkusativergänzung] oder [Ich hätte *ja* + Akkusativergänzung] (Li, 2017, S. 135). Äußerungen nach dem Muster dieser Konstruktionen sind nicht immer leicht abzugrenzen von dem von Li ebenfalls beschriebenen Gebrauchskontext des Ausrufens (Li, 2017, S. 135). Silberstein (2024, S. 238) hält fest, dass in Sätzen dieser Form, die sie wie oben ausgeführt als V2-Exklamativsätze bezeichnet, mithilfe der Modalpartikel *ja* »durch den Verweis auf vorliegende Evidenz

die Gültigkeit der Aussage bestätigt und der geäußerten Beobachtung oder Bewertung Nachdruck verliehen wird«.

4.2 Die Modalpartikel *doch*

Die Modalpartikel *doch* kann im Vergleich zur Modalpartikel *ja* in deutlich mehr Satzarten vorkommen, nämlich in Aussagesätzen, Imperativsätzen, Wunschsätzen, *w*-Exklamativsätzen und bestimmten *w*-Fragesätzen (Thurmair, 1989, S. 111). Aufgrund der unklaren Trennschärfe zwischen Aussagesätzen und Exklamativsätzen werden manche Sätze, die Thurmair zu den (emphatischen) Aussagesätzen zählt (vgl. das titelgebende Beispiel »Das ist doch schön«), von anderen Autor:innen als Exklamativsätze bezeichnet. Wie bereits oben für *ja* ausgeführt, werden Äußerungen dieses Typs im Rahmen dieser Arbeit zu den Aussagesätzen mit kommentierender Funktion gezählt.

Den Bedeutungsinhalt der Modalpartikel *doch* beschreibt Weinrich (2005, S. 845) mit den semantischen Merkmalen <BEKANNT> und <WENDUNG>; ›Wendung‹ steht hierbei für die Korrektur eines vorausgehenden geäußerten oder im Raum stehenden Sachverhalts. Thurmair (1989, S. 111) benennt die zwei relevanten semantischen Merkmale als <BEKANNT> und <KORREKTUR> und erläutert dazu: »Der Sprecher zeigt also durch *doch* neben dem Verweis auf Bekanntes auch an, daß der Gesprächspartner seine bisherigen Annahmen und Erwartungen oder sein bisheriges Verhalten korrigieren soll und zwar aufgrund des ihm eigentlich bekannten Wissens« (Thurmair, 1989, S. 112). Die mit dem Merkmal <Wendung> bzw. <Korrektur> bezeichnete adversative Bedeutung wird in der Forschung teils nicht als ausreichend angesehen und durch die Annahme einer adversativ-konzessiven Bedeutung ersetzt (Silberstein, 2024, S. 267ff.). Insbesondere Sätze nach dem Muster des titelgebenden Beispiels »Das ist doch schön« werden als

> emphatische, spontane Reaktionen geäußert, mit denen eine zuvor vertretene Annahme oder Bewertung in Frage gestellt wird. Dabei kann *doch* auf zwei verschiedene Arten von Gegensätzen verweisen: auf einen Gegensatz zwischen a) der Erwartung des Sprechers und der Realität, und b) einer Einschätzung des Sprechers und einer Einschätzung des Hörers. (Silberstein, 2024, S. 274)

Die sprechende Person wendet sich mit Äußerungen dieses Musters also gegen eigene Annahmen oder gegen Bewertungen anderer Personen – genau hierin besteht die konzessive Bedeutungskomponente, die Silberstein (2024, S. 276) mit der Formel ›p trotz –p‹ auf den Punkt bringt. Insgesamt schreibt Silberstein (2024, S. 313) der Modalpartikel *doch* die Bedeutung zu, auf einen Widerspruch zu verweisen. Die Grundfunktion besteht darin, eine Auffassung aufrechtzuerhalten und gegen andere Auffassungen zu verteidigen (Silberstein, 2024, S. 313).

Laut Li (2017, S. 194f.) finden sich Aussagesätze mit der Modalpartikel *doch* am häufigsten im Gebrauchskontext des Widersprechens, aber auch die Gebrauchskontexte Argumentieren und Kommentieren sind häufig vertreten. Wenn *doch* reaktiv für einen direkten Widerspruch verwendet wird, steht die Bedeutungskomponente des Widerspruchs bzw. der Korrektur klar im Vordergrund. Bei anderen Gebrauchskontexten wie dem Kommentieren, um das es in dieser Arbeit gehen soll, tritt diese Bedeutungskomponente jedoch in den Hintergrund (Li, 2017, S. 200); erkennbar ist dies auch in Beispiel 3 in Abschnitt 5. Einen interessanten inhaltlichen Gebrauchskontext der Modalpartikel *doch* stellt Moroni (2017, S. 319ff.) mit Sequenzen zum Treffen von Vereinbarungen heraus; hier sind neben kommentierenden Aussagesätzen wie »Das wär doch super« auch Formulierungen wie »Dann machen wir das doch einfach so« und »Dann lass uns das doch machen« häufig vertreten. Ein Beispiel dafür, wie dieser Gebrauchskontext zur Vermittlung der Modalpartikel *doch* im DaF-Unterricht genutzt werden kann, findet sich bei Vogelsang und Zhao (2023).

5. Vorschläge zur Vermittlung von *ja* und *doch* in kommentierenden Aussagesätzen

In diesem Abschnitt sollen Vorschläge zur Vermittlung der Modalpartikeln *ja* und *doch* in kommentierenden Aussagesätzen (auch: ›V2-Exklamativsätze‹, ›emphatische Aussagesätze‹) gegeben werden, die sich der Förderung von Interaktionskompetenz mittels der Arbeit an authentischen Gesprächsdaten verschreiben. Nachdem zunächst einige Grundüberlegungen präsentiert werden, wird in den Abschnitten 5.2 und 5.3 anhand konkreter Beispiele dargelegt, wie eine kontextsensitive Modalpartikel-Vermittlung in zwei zentralen Schritten erfolgen kann.

5.1 Grundüberlegungen

Wie Weidner (2024: 141) ausführt, ist es insbesondere für DaF-Lernende, die einen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum planen, essenziell, bereits im Unterricht mit authentischem gesprochenen Deutsch in Berührung zu kommen. Der Einbezug authentischer Daten in den Unterricht ermöglicht eine gebrauchsorientierte Darbietung des Lerninhalts und kann aufgrund der hohen Realitätstreue besser auf die Herausforderungen des Alltags in Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern vorbereiten als redaktionell gestaltetes Unterrichtsmaterial (Imo & Weidner, 2018, S. 233). Dass die Realitätstreue authentischer Daten insbesondere bei der Vermittlung von Modalpartikeln eine wichtige Rolle spielt, sollte durch die bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein. Der Einbezug authentischer Daten ist dabei nicht auf informelle Gespräche beschränkt; auch Aufnahmen formeller Gespräche sowie Audio- und Videodaten aus Radio- und Fernsehsendungen sind geeignet (Imo & Weidner, 2018, S. 233). Audio- und Videoaufnahmen informeller sowie auch institutioneller

Gespräche, die für den DaF-Unterricht nutzbar gemacht werden können, finden sich in verschiedenen Korpora (für einen Überblick vgl. Imo & Weidner, 2018). Die Daten der hier folgenden Didaktisierungsvorschläge wurden der *Plattform Gesprochenes Deutsch* (http://dafdaz.sprache-interaktion.de) sowie der *Datenbank Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* (https://daad-gda.sprache-interaktion.de) entnommen.

Authentische Sprachdaten ermöglichen neben dem Erfahren von Realitätstreue auch die Sprachwahrnehmung auf der auditiven Ebene. Silberstein (2024, S. 110) bilanziert, dass die Möglichkeiten auditiven Inputs bisher noch zu wenig für die Vermittlung von Modalpartikeln benutzt werden. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund, dass Modalpartikeln stark kontextbezogen funktionieren und mit Intonation sehr viel Kontext mitvermittelt wird, problematisch. Auch aus lernpsychologischer Sicht ist der Einbezug der auditiven Ebene wichtig (Silberstein, 2024, S. 110). Für die Vermittlung von Modalpartikeln anhand authentischer Sprachdaten ist es deshalb zentral, das Sprachmaterial nicht nur in Transkriptform zu präsentieren, sondern wiederholt zu hören bzw. zu sehen. Dies schult nicht nur das Hörverstehen bzw. bei Videodaten das Hör-Seh-Verstehen (Aguado, 2021, S. 255), sondern ermöglicht es auch, für authentische Intonationsverläufe modalpartikelhaltiger Äußerungen sensibilisiert zu werden. Die Intonation kann zudem das Verständnis der (für modalpartikelhaltige Äußerungen typischen) Handlungen wie Auffordern oder Ausrufen unterstützen. Auch für den Aufbau der mündlichen Kompetenzen ist das wiederholte Hören der typischen Intonation modalpartikelhaltiger Äußerungen hilfreich, um den Grundstein für eine Nachahmung im produktiven Sprachgebrauch zu legen.

Um Funktionsvarianten von Modalpartikeln anschaulich zeigen zu können, sollten die ausgewählten Audio- bzw. Videoaufnahmen eingebettet in ihren kontextuellen Rahmen präsentiert werden: »[E]ine gewinnbringende Analyse von Interaktion muss kontextorientiert Aktion und Reaktion (…) im Interaktionsfluss aufeinander beziehen« (Huth & Betz, 2023, S. 319). Für eine erste Hinführung zur Funktionsweise der (unbetonten) Modalpartikeln *ja* und *doch* wird in dieser Arbeit der häufig auftretende Kontext des Kommentierens gewählt. Die Gesprächsauszüge sollten jeweils so dargeboten werden, dass der für das Verstehen der Situation relevante Gesprächskontext erkennbar ist; für die jeweilige Sequenz relevante Sprachhandlungen kurz vor oder nach der modalpartikelhaltigen Äußerung sollten also in jedem Fall im Auszug enthalten sein. Entsprechend den Vorschlägen von Jiang (1994) wird für den ersten Schritt der Didaktisierung die Bedeutungserschließung des Kontexts angestrebt, um dadurch den Weg zu einem induktiv abgeleiteten, intuitiven Verständnis der in diesem Kontext genutzten Modalpartikel zu ebnen (zu diesem Vorgehen vgl. auch Vogelsang, 2021). Die typischen Verwendungsweisen der behandelten Modalpartikeln werden durch die kontexteingebettete Darbietungsweise »greifbarer (…) als abstrakte Bedeutungsangaben« (Silberstein, 2024, S. 80). Für dieses Ziel sind Videodaten

deutlich besser geeignet als reine Audiodaten; da in den genutzten Korpora jedoch viele Daten nur in Audioform verfügbar sind, können die in den folgenden Didaktisierungsvorschlägen präsentierten Daten zum größten Teil lediglich in Audioform im Unterricht genutzt werden.

Ein in der Forschung strittiger Punkt ist die Frage nach der schriftbasierten Darbietung der authentischen Gesprächsauszüge in Form eines Transkripts. Ein sinnvolles Arbeiten im Unterricht ist ohne die Bereitstellung eines Transkripts kaum denkbar – die Flüchtigkeit gesprochener Sprache würde bei lediglich auditiver Präsentation der Daten den Erkenntnisfortschritt stark hemmen; außerdem ist die Übertragung in die Schriftform für Lernende eine wichtige Stütze, um Probleme beim Hörverständnis auszugleichen. Es darf jedoch nicht aus den Augen verloren werden, dass das schriftliche Transkript lediglich als Hilfsmittel zu verstehen ist und der Inhalt primär über die originale mündliche Form erschlossen werden muss (Lanwer & Schopf, 2023, S. 21). Ob eine Orientierung an den Transkriptionskonventionen von GAT 2 (Selting et al., 2009), wie sie in den Transkripten der *Plattform Gesprochenes Deutsch* und der *Datenbank Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* vorhanden ist, für den Einsatz im regulären (nicht wissenschaftlich orientierten) DaF-Unterricht geeignet ist, kann stark angezweifelt werden. Die lautgetreue Darstellung, die häufig von der orthografischen Schreibung abweicht, ist für die Lernenden eine zusätzliche Herausforderung und läuft dem eigentlichen didaktischen Nutzen des Transkripts, eine Hilfestellung für die Strukturierung und Erkennung des lautlichen Inputs zu sein, zuwider (Lanwer & Schopf, 2023, S. 21). Lanwer und Schopf (2023) plädieren für den Einsatz untertitelter Videos von Alltagsinteraktionen im DaF-Unterricht. Didaktisch ist dies sicherlich am sinnvollsten, praktisch steht derartiges Material für authentische, informelle Alltagssituationen bisher aber kaum zur Verfügung. Basierend auf der ausgeführten Problematik wird in dieser Arbeit dafür plädiert, Transkripte zumindest bei Lernenden auf A- und B-Niveau im Regelfall nach den orthografischen Regeln und nicht nach GAT 2 zu gestalten. In den nachfolgenden Unterabschnitten werden die Transkriptausschnitte zwar entsprechend der Konventionen von GAT 2 präsentiert – dies allerdings nur, um die lautlichen Besonderheiten zu verdeutlichen, die die Lernenden im Unterricht über das Hören wahrnehmen. Für die den Lernenden bereitgestellte Transkriptform wird eine Orientierung an der Orthografie empfohlen, falls sie noch nicht mit den gesprächsanalytischen Transkriptionskonventionen vertraut sind und keine sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Mündlichkeit anstreben.

Wie bereits erläutert, besteht der erste Teil der hier vorgeschlagenen Vermittlungsweise in der Präsentation kontextuell eingebetteter Sprachbeispiele und deren Bedeutungserschließung. Den didaktischen Empfehlungen von Silberstein (2024, S. 448ff.) folgend sollen bei der Vermittlung jedoch kognitive Verfahren wie das selbstentdeckende Lernen mit automatisierenden Verfahren, zu denen das Einüben und Wieder-

holen von *Chunks* gehört, kombiniert werden. Da Kenntnisse über sprachliche Strukturen »häufig phonetisch sehr spezifisch und in größeren Einheiten (sog. *Chunks*) vorformatiert sind« (Lanwer & Schopf, 2021, S. 16), wird dem Lernen mittels *Chunks* ein hoher didaktischer Nutzen zugesprochen. *Chunks* entlasten die Lernenden bei der Sprachproduktion allein dadurch, dass bei ihrer Nutzung keine kognitiven Ressourcen mehr für die Sicherstellung der grammatischen Korrektheit der Formulierung aufgebraucht werden müssen (Aguado, 2021, S. 262); die Lernenden können auf diese Weise eine flüssige Sprachproduktion einüben und gewinnen Routine in der mündlichen Anwendung von modalpartikelhaltigen Äußerungen. Besonders für »sprechängstliche oder sprachlernunerfahrene Lernende oder solche, die von ihrer Lerntradition eher an passiv-instruktivistische Methoden gewöhnt sind« (Aguado, 2021, S. 262), ist dies ein hilfreiches Verfahren, das Sicherheit bei der Sprachproduktion geben kann und zudem den Aufbau von Sprachflüssigkeit fördert (Aguado, 2021, S. 258).

5.2 Schritt 1: Bedeutungserschließung durch kontextuell eingebettete authentische Beispiele

Die folgenden Vorschläge zur Vermittlung der Modalpartikeln *ja* und *doch* im Kontext des Kommentierens richten sich an Lernende auf B-Niveau. Sie werden als Vorschläge und nicht als konkretes Unterrichtsmaterial präsentiert, weshalb die Arbeitsaufgaben und etwaige Hilfestellungen flexibel an das Niveau der Lerngruppe angepasst werden können.

In den beiden durchsuchten Datenkorpora finden sich zwei sehr ähnliche Vorkommnisse für Aussagesätze mit *ja*, die jeweils den Verlauf einer Beratungssequenz (in beiden Fällen handelt es sich um eine Studienberatung) abschließend mit »das ging ja FLOTT« bzw. »das ging ja WIRKlich schnell« kommentieren. Da ein solcher Abschlusskommentar mit der Modalpartikel *ja* ein routiniertes sprachliches Muster zu sein scheint, bietet sich die Behandlung im Unterricht an, um beispielhaft eine typische Verwendungsweise für kommentierende Aussagesätze mit der Modalpartikel *ja* zu verdeutlichen. Beispiel 1 zeigt einen der beiden Gesprächsabschlüsse: Der Student TB hat soeben ein Beratungsgespräch bei der Studienfachberatung der Theologie wahrgenommen. Nachdem alle Anliegen geklärt sind, leitet er mit »dann HAT sich das schon« (Z. 54) die Abschlusssequenz des Gesprächs ein, worauf die Studienberaterin LS mit »ja das ging ja FLOTT« (Z. 55) eine abschließende Bewertung des Gesprächsvorgangs vornimmt.

```
Beispiel 1: Studienberatung Theologie 3
(Plattform Gesprochenes Deutsch, #907, ab 1:37)

52  TB  OKEE [(.)      ] gut.
```

```
53  LS       [j(a/o);  ]
54  TB  dann HAT sich das schon.
55  LS  ja das ging ja FLOTT h°.
56      (2.41)
57  TB  so (.) dann (.) n schönen [TAG noch;]
58  CR                            [ja       ] [EBENso tschü_üß;     ]
59  LS                                        [GLEICHfalls tschü_üß;]
```

In der Datenbank ist das gesamte Beratungsgespräch samt Begrüßung in einer Audiodatei von 1:47 Minuten Länge enthalten. Um einen möglichst breiten Zugang zum Sprachmaterial zu ermöglichen, bietet es sich an, zum Einstieg zunächst das gesamte Gespräch ohne Vorabinformationen einmal abzuspielen und den Lernenden dazu eine Aufgabe zum globalen Hörverstehen zu geben. Mit Fragen wie »Wo findet dieses Gespräch statt?«, »Welche Personen sprechen hier miteinander?« und »Was wird besprochen?« kann das Erfassen der Situation angeleitet werden, womit ein erster Schritt zur Erschließung des Kontexts erfolgt ist.

In einem zweiten Schritt kann der Fokus nun auf die Abschlusssequenz, in die der kommentierende Aussagesatz mit der Modalpartikel *ja* eingebettet ist, gelenkt werden. Zur Gewährleistung des primären Zugangs über die auditive Ebene sollte auch an dieser Stelle noch keine Bereitstellung des vollständigen Transkripts erfolgen. Neben einer weiteren, nun selektiveren Hörverstehensaufgabe ist auch die Aufbereitung der Abschlusssequenz als Lückentext denkbar, der während des Abspielens der Sequenz ausgefüllt werden soll.

Um die Bedeutungserschließung des konkreten sequenziellen Kontexts voranzutreiben, kann mithilfe des (nach orthografischen Regeln aufbereiteten) Transkripts der Fokus auf die Äußerung »das ging ja FLOTT« (Z. 55) gelenkt werden. In der Gesprächsaufnahme ist diese Äußerung recht leise und schnell realisiert; für die Lernenden ist der Lautstrom somit eventuell ohne Hilfe des Transkripts nicht leicht in einzelne Wörter zerlegbar. Genau aus diesem Grund sollte die Abschlusssequenz mehrmals abgespielt werden, sodass auch die Lernenden, die zunächst Schwierigkeiten mit dem Verstehen der Äußerung haben, die Wortfolge mithilfe des Transkripts nachvollziehen können – das Transkript erfüllt so seine primäre didaktische Funktion (Lanwer & Schopf, 2023).

Aufgaben zur Erschließung der unmittelbaren sequenziellen Umgebung der modalpartikelhaltigen Äußerung können z. B. in Form von Richtig/Falsch-Fragen dargeboten werden. Sie sollten die Lernenden insbesondere zu einem Verständnis darüber führen, dass die Bewertung »das ging ja FLOTT« positiv zu verstehen ist und den Gesprächsabschluss vorantreibt, ohne ihn direkt einzufordern. Mögliche Fragen könnten sein:

- Der Student hat keine offenen Fragen mehr. (*Richtig/Falsch*)
- Die Studienberaterin fordert den Studenten auf, zu gehen. (*Richtig/Falsch*)

- Die Studienberaterin ist unzufrieden, weil das Gespräch so schnell vorbei ist. (*Richtig/Falsch*)

Auch, wenn diese Fragen noch nicht direkt auf die Funktionsweise der Modalpartikel *ja* abzielen, sind sie wichtig für die Erfassung der Gesamtsituation. Die Lernenden sollten animiert werden, ihre Urteile weniger auf Grundlage der im Transkript auffindbaren Sätze, sondern vor allem auf Grundlage des auditiven Eindrucks zu fällen. Dieser liefert wichtige Kontextualisierungshinweise, deren Erkennen die Lernenden darin bestärken kann, auf ihr intuitives Urteil zu vertrauen. Wenn der situative Kontext voll erfasst wurde, sollte zur expliziten Bewusstmachung der Funktionsweise der Modalpartikel *ja* übergegangen werden.

Die Explizierung der Rolle, die *ja* in »das ging ja FLOTT« spielt, kann durch die Bestimmung der damit durchgeführten Handlung erreicht werden. Zur Anregung eigener Überlegungen kann zunächst z. B. folgende Multiple-Choice-Frage gestellt werden, über die die Lernenden auch miteinander diskutieren können (aufgelistet sind hier ausschließlich korrekte Antworten):

- Variante 1 (für fortgeschrittenere Lernende):
  Welche Aussagen treffen auf die Aussage »Das ging ja flott« der Studienberaterin zu?
  - Die Studienberaterin verweist auf etwas, das für alle Beteiligten offensichtlich ist.
  - Die Studienberaterin verweist auf etwas, das sie überrascht.
  - Die Studienberaterin macht einen Kommentar über die Situation, in der sich die Beteiligten gemeinsam befinden.
- Variante 2 (einfachere Version):
  Welche Aussagen sind richtig?
  - Alle wissen, dass das Gespräch schnell zu Ende gegangen ist.
  - Die Studienberaterin ist überrascht, weil das Gespräch so schnell zu Ende ist.
  - Die Studienberaterin macht einen Kommentar darüber, dass das Gespräch so kurz war.

Um die Kognitivierung abzuschließen, sollte für alle gesichert werden, welche Rolle die Modalpartikel *ja* in kommentierenden Aussagesätzen übernimmt. Aufbauend auf den Erkenntnissen zur Funktionsweise der Modalpartikel *ja* werden im folgenden Infotext, der den Lernenden bereitgestellt werden könnte, die wichtigsten Punkte erläutert:

> *Die Modalpartikel* ja *wird oft in Kommentaren verwendet. Diese Kommentare können sich z.B. auf die Situation oder auf eine vorherige Aussage einer anderen Person beziehen. Wenn man die Modalpartikel* ja *in einem Kommentar benutzt,*

> *macht man damit deutlich, dass der Sachverhalt für alle Beteiligten offensichtlich ist. Das bedeutet: Wenn ich den Kommentar »Das ist ja super« sage, dann denke ich, dass alle anderen – genauso wie ich – ganz leicht erkennen können, dass der Sachverhalt »Das ist super« stimmt.*

Für Lernende, für die dieser Infotext sprachlich noch zu komplex ist, könnte als Verständnishilfe auch eine Umformung von kommentierenden Aussagesätzen mit *ja* vorgenommen werden: »Das ist ja super« bedeutet »Das ist super, und ich glaube, dass auch du sehen kannst, dass das super ist«.

Mit dieser Sicherung ist die erste Phase – die Bedeutungserschließung durch ein kontextuell eingebettetes Beispiel – abgeschlossen. In diesem Fall wurde die Bedeutungserschließung an einem Sprachbeispiel mit einem kommentierenden Aussagesatz mit der Modalpartikel *ja* vorgenommen. Ohne Frage wird sich der Lerninhalt aber besser festigen, wenn er an weiteren Beispielen exemplifiziert wird. In diesem Fall bietet sich besonders der bereits genannte Gesprächsauszug aus einer zweiten Studienberatung an, in dem der abschließende Kommentar »das ging ja WIRKlich schnell« vorkommt:

Beispiel 2: Studienberatung: Fragen zu Test und Kurseinschreibung (Datenbank Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik, ab 2:25)

```
119  S2  oKAY-
120      ja GUT.
121  MI  das WARS schon?
122  S2  [ja-]
123  S1  [ja-] ((lacht))
124  MI  das ging ja WIRKlich [schnell.]
125  S1                       [vielen  ] dank für ihre HILfe.
126      ((S1 lacht))
127  MI  [alles KLAR-   ]
128  S2  [ja DANkeschön.]
129  MI  GERne-
130  S1  gut TSCHÜß-
131  MI  tschüß-
132  S2  tschüß-
```

Auf dieses Beispiel soll an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden; eine Bedeutungserschließung könnte nach dem oben beschriebenen Vorgehen, eventuell in gekürzter Form, vorgenommen werden. Auch ein Vergleich mit dem ersten Beispiel bietet sich an. Die Behandlung beider Beispiele im Unterricht würde den Lernenden das Muster sequenzabschließender Kommentare der Form »Das ging ja flott/schnell« nahebringen und damit anhand einer typischen Konstruktion die Funktionsweise der Modalpartikel *ja* in kommentierenden Aussagesätzen veranschaulichen.

Zur genaueren Konturierung der Funktionsweise der Modalpartikel *ja* ist eine Abgrenzung zu einer anderen Modalpartikel in ähnlichen Kontexten sinnvoll. Im Folgenden wird dies am Beispiel eines kommentierenden Aussagesatzes mit der Modalpartikel *doch* veranschaulicht. Beispiel 3 ist einer Interaktion im Krankenhaus entnommen: Die Ärztin FM kommt zur Kontrolle in das Krankenzimmer des Patienten KM, der am Tag zuvor am Blinddarm operiert wurde. Der abgebildete Gesprächsausschnitt ist recht weit am Anfang des siebenminütigen Gesprächs angesiedelt, welches in der *Plattform Gesprochenes Deutsch* vollständig als Videodatei abrufbar ist.

```
Beispiel 3: Blinddarm Post-OP
(Plattform Gesprochenes Deutsch, #1075, ab 1:29)

139  FM  öhm (.) FIEber ham sie keins?
140      (0.3)
141  KM  ne.
142      fieber hatt ich VORher,=
143      =und das is jetz auch WEG,
144  FM  ?hm_hm,
145  KM  (0.3)
146      ALso, (0.1)
147  FM  oKAY;
148  KM  is jetz wieder BESser ja;
149      ?hm_hm;
150  FM  ja das is doch SCHÖN;
```

Auch bei diesem Beispiel sollte der erste Zugang mindestens über die auditive, besser aber über die hier mögliche audiovisuelle Ebene erfolgen. Ebenso wie bei Beispiel 1 könnte zunächst eine Präsentation der Gesamtsituation (in diesem Fall z. B. des Gesprächsbeginns bis zum Ende des hier gezeigten Ausschnitts) mit Aufgaben zum globalen Hör-Seh-Verstehen erfolgen. Die Videoform ermöglicht den Einbezug von Gestik, Mimik, Körperpositionen und Bewegungsabläufen bei der Bedeutungserschließung und bildet somit eine für die Lernenden auf authentischerem Wege erfassbare Situation ab.

Im Unterschied zu Beispiel 1 wird in diesem Beispiel mit der modalpartikelhaltigen Äußerung »das is doch SCHÖN« (Z. 150) kein Abschlusskommentar zur Bewertung des vorangehenden Gesprächs gegeben, sondern ein Kommentar zu der direkt im Vorlauf befindlichen Aussage des Gesprächspartners (»is jetz wieder BESser ja«, Z. 148). Die Funktionsweise des Kommentars »das is doch SCHÖN« gilt es im Verlauf der Erarbeitung zu entschlüsseln. Auch in diesem Gesprächsausschnitt ist der im Fokus stehende Kommentar recht leise realisiert, sodass ein mehrmaliges Abspielen der Videodatei erforderlich ist, um sicherzustellen, dass die Lernenden – mit Unterstützung des (orthografisch regelgerechten) Transkripts – die genaue Wort-

folge nachvollziehen können. So wird eine solide Grundlage für die Abspeicherung als *Chunk* geschaffen.

Nach der Erschließung des sequenziellen Kontexts durch die Beantwortung von Fragen oder andere auf das Verständnis abzielende Aufgaben muss – wie bereits bei Beispiel 1 – die Bewusstmachung der konkreten Funktion der modalpartikelhaltigen Äußerung anvisiert werden. Die adversative bzw. adversativ-konzessive Bedeutung der Modalpartikel *doch* (Silberstein, 2024, S. 267ff.) wird in Beispiel 3 nicht unmittelbar deutlich, da sich die Ärztin mit ihrer Aussage weder gegen eigene Annahmen noch gegen Bewertungen anderer Personen wendet. Wie Li (2017, S. 200) ausführt, tritt die Bedeutungskomponente Widerspruch bei bestimmten Gebrauchskontexten, zu denen das Kommentieren zählt, oft in den Hintergrund. Dies ist auch in diesem Beispiel der Fall; trotzdem kann aber zumindest der Widerspruch zwischen der Erwartung anhaltenden Fiebers nach einer Blinddarm-OP und der Besserung der Beschwerden des Patienten KM ermittelt werden. Für eine den Lernenden bereitzustellende kognitivierende Erklärung, die sich an die sequenzielle Bedeutungserschließung anschließen sollte, ist folgende Formulierung möglich:

> *Die Modalpartikel* doch *wird oft in Kommentaren verwendet. Diese Kommentare können sich z.B. auf die Situation oder auf eine vorherige Aussage einer anderen Person beziehen. Wenn man die Modalpartikel* doch *in einem Kommentar benutzt, macht man damit deutlich, dass (a) der Sachverhalt allen Beteiligten bekannt ist, und (b) ein Widerspruch zu einem anderen Sachverhalt besteht. Das bedeutet: Wenn ich den Kommentar »Das ist doch schön« sage, dann denke ich, dass (a) alle anderen Beteiligten genauso wie ich darüber Bescheid wissen, dass die Sache schön ist, und dass es (b) Gründe gibt, die eigentlich das Gegenteil – also dass die Sache nicht schön ist – erwartbar machen würden.*

Zur praktischen Anwendung dieser Erklärung können die Lernenden den Auftrag erhalten, genau zu beschreiben, welche Gründe im situativen Kontext von Beispiel 3 enthalten sind, die das Gegenteil der Aussage »das is doch SCHÖN« (Z. 150) erwartbar machen würden. Dies entspricht zwar einem deduktiven statt einem induktiven Vorgehen, fördert aber die tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Gesprächsausschnitt und der Bedeutungsbeschreibung der Modalpartikel *doch*. Es gibt zudem Gelegenheit, eventuell schon in einem vorherigen Schritt ermittelte Bedeutungszusammenhänge in anderen Worten zu erklären.

Um die Bedeutungserschließung der Modalpartikeln *ja* und *doch* in kommentierenden Aussagesätzen abzuschließen, bietet es sich an, mit den Lernenden vergleichend auf die Beispiele 1 und 3 zu schauen und zu diskutieren, ob die Modalpartikeln *ja* und *doch* in diesen Kontexten auch ausgetauscht werden könnten. Den Lernenden soll durch diese Diskussion im Idealfall klar werden, dass tatsächlich in Beispiel 1 auch die Äußerung »das ging doch FLOTT«, und in Beispiel 2 die Äußerung »das is

ja SCHÖN« möglich wäre, dass die veränderten Äußerungen aber eine etwas andere Wirkung erzielen würden. Besonders für Beispiel 1 sollte herausgearbeitet werden, dass die Formulierung mit *doch* eine dieser Aussage entgegengesetzte ursprüngliche Erwartungshaltung betont – eine Bedeutungskomponente, die in der Originalaussage »das ging ja FLOTT« nicht in dieser Deutlichkeit in Erscheinung tritt. Die Lernenden können durch diesen Vergleich für die vagen Bedeutungsunterschiede, die Modalpartikeln bewirken können, sensibilisiert werden.

5.3 Schritt 2: Automatisierung mittels *Chunks*

Nach der Phase zur Bedeutungserschließung der Modalpartikeln *ja* und *doch* anhand authentischer Sprachdaten darf die Automatisierung der gelernten Muster nicht zu kurz kommen. Dies dient nicht nur dazu, den Lernenden die Entwicklung einer Routine in der Anwendung modalpartikelhaltiger Äußerungen zu ermöglichen, sondern bringt ihnen auch das Vorkommen von Modalpartikeln als Normalfall in der Sprache nahe. Dadurch, dass die Modalpartikeln *ja* und *doch* in dieser Phase als feste Bestandteile von *Chunks* eingeübt werden, müssen die Lernenden nicht mehr explizit über ihre Verwendung nachdenken und gelangen im Idealfall zu einer gewissen Intuition darüber, in welchen Kontexten bestimmte Wendungen mit bestimmten Modalpartikeln angemessen sind.

In Phase 1 wurde mit der Formulierung »Das ging ja flott/schnell« eine formelhafte Wendung thematisiert, die nun als *Chunk* gelernt und automatisiert werden kann. Die Automatisierung sollte in mündlicher Form erfolgen, um der authentischen Verwendung gerecht zu werden. Bei der Einübung sollten formelhafte Wendungen zudem »an konkrete Situationen, in denen sie angemessen sind, gebunden werden« (Silberstein, 2024, S. 447). Eine passende performative Übung für die Formel »Das ging ja flott/schnell« könnte das Nachstellen von Situationen sein: Eine von Lerner:in A erbetene Handlung wird von Lerner:in B szenisch nachgespielt, woraufhin Lerner:in A mit »Das ging ja flott/schnell!« antwortet (z. B.: »Könntest du mir bitte einen Tacker bringen?« – Lerner:in B bringt einen Tacker oder stellt dies szenisch dar – »Super, das ging ja schnell!«). Diese Übung lässt sich in verschiedenen Formen realisieren (z. B. als Partnerübung, als Fishbowl oder als Einübung von Szenen mit Präsentation). Bei der Durchführung spielt die intonatorische Realisierung eine wichtige Rolle für die Festigung: Das wiederholte Aussprechen im etablierten Intonationsverlauf, am besten kombiniert mit unterstützender Gestik und Mimik, kann im Sinne eines dramapädagogischen Vorgehens in besonderer Weise zur Verankerung im Gedächtnis beitragen. Auch aus diesem Grund ist es wichtig, bei der Bedeutungserschließung der Gesprächsausschnitte in Schritt 1 wiederholt die Sprachaufnahme zu hören – typische Intonationsverläufe können so bereits verinnerlicht werden.

Der *Chunk* »Das ist doch schön« (vgl. Beispiel 3) unterscheidet sich von »Das ging ja flott/schnell« insofern, als dass es sich hier um eine Konstruktion mit einer Leer-

stelle handelt: [Das ist doch ADJ]. Die Automatisierung kann ebenso wie bei »Das ging ja flott/schnell« durch performative Übungen erfolgen. Wichtig ist dabei, dass der Kontext passend gestaltet wird – am besten durch eine Vorläuferäußerung, der bereits ein Kontrast inhärent ist, sodass die (wenn in Kommentaren mit *doch* auch oft recht vage ausgeprägte) adversativ-konzessive Bedeutung von *doch* durchscheinen kann. Beispiele für mögliche Dialogverläufe, die die Lernenden um weitere Beispiele ergänzen können, sind:

- »Ich habe kein Fieber, obwohl ich dachte, dass man nach einer Blinddarm-OP Fieber hat.« – *»Das ist doch schön!«*
- »Ich war bei meiner Führerscheinprüfung total entspannt, obwohl ich dachte, dass ich ganz nervös sein würde.« – *»Das ist doch schön!«*
- »Ich habe mir ein Haus gekauft, obwohl ich dachte, dass ich mir das gar nicht leisten kann.« – *»Das ist doch schön!«*

Durch die Formulierung der Vorläuferäußerungen mit »obwohl ich *dachte*, dass …« wird eine abweichende Erwartungshaltung als Grundlage für die adversativ-konzessive Bedeutung des nachfolgenden *doch*-Kommentars geschaffen. Der Kontext für den *doch*-Kommentar wird auf diese Weise besser gesetzt als durch eine Formulierung ohne eine solche Bezugnahme auf eine abweichende Erwartungshaltung (z. B.: »Ich habe kein Fieber, obwohl ich eine Blinddarm-OP hatte«). Eine Möglichkeit, bei der Realisierung der *Chunks* Abwechslung zu schaffen, ist die Variation des verwendeten Adjektivs. Die Lernenden sollten dazu angeregt werden, nach einer Zeit der Eingewöhnung auch Varianten wie »Das ist doch gut«, »Das ist doch super« etc. zu formulieren.

Die hier dargebrachten Vorschläge zeigen, wie die zuvor in authentischen Gesprächsausschnitten erarbeiteten kommentierenden Aussagesätze mit *ja* und *doch* durch »Chunk-Lernen, Imitation und ein gewisses Maß an Automatisierung« (Thurmair, 2010, S. 5) gefestigt werden können. Grundlage für diese Übungen ist die vorherige intensive Erarbeitung typischer Verwendungskontexte anhand beispielhafter authentischer Ausschnitte. Auf diese Weise wird ein Zusammenspiel kognitivierender und automatisierender Verfahren erreicht, die sich gegenseitig sinnvoll ergänzen.

6. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag zeigt, wie die Arbeit an authentischen, kontextuell eingebetteten Gesprächsdaten die Erschließung eines typischen Verwendungskontexts der Modalpartikeln *ja* und *doch* – das Kommentieren vorangegangener Äußerungen oder situationsbedingter Wahrnehmungen – vorantreiben kann. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit relevanten Verwendungskontexten in authentischen Gesprächsdaten

trägt zum ganzheitlichen Verständnis der Funktionsweise von Modalpartikeln bei und ist somit auch ein wichtiger Schritt zum Aufbau von Interaktionskompetenz. Die Automatisierung mittels *Chunks* ebnet den Weg für die eigenständige Nutzung von Modalpartikeln und sensibilisiert zugleich für das Auftreten von Modalpartikeln in bestimmten Kontexten.

Die Funktionsweise der Modalpartikeln *ja* und *doch* kann mit den hier vorgeschlagenen Methoden und Lernschritten natürlich keineswegs vollumfänglich erschlossen werden. Ebenso wie der in Vogelsang (2021) unterbreitete Vorschlag zur Vermittlung des reaktiven, widersprechenden *doch* geht der hier thematisierte Ansatz in die Tiefe, nicht in die Breite. Die Lernenden werden kein allumfassendes Verständnis der Modalpartikeln aufbauen, sie werden wohl aber für die Unterschiede, die Modalpartikeln in Äußerungen machen können, sensibilisiert. Die Erfassung einzelner Gesprächssequenzen im Detail trägt zu einer tiefergehenden Verstehensleistung bei. Es zeigt sich, dass die gründliche Auseinandersetzung mit authentischem Sprachmaterial ergiebig für den DaF-Unterricht sein kann.

Für die Weiterentwicklung des dargebrachten Ansatzes kann ein fundierterer Einbezug dramapädagogischer Methoden ertragreich sein – auch, um die Rolle der Intonation stärker zum Tragen zu bringen. Die genauere Auseinandersetzung mit typischen Intonationsverläufen der einzelnen modalpartikelhaltigen Muster wäre lohnend; diese sind aber leider aufgrund einer recht geringen Anzahl passender Sprachbeispiele in den durchsuchten Korpora nicht quantitativ beschreibbar.

Für die Vermittlung von Modalpartikeln bietet sich auch ein sprachkontrastives Vorgehen an (Silberstein, 2024, S. 80). In der Forschung sind bereits einige sprachvergleichende Untersuchungen zu Modalpartikeln vorhanden – so etwa Li (2017) zur Ermittlung der Entsprechungen deutscher Modalpartikeln im Chinesischen. Eine Möglichkeit, wie die Erstsprache Chinesisch als zusätzliche Ressource für die Erschließung von Modalpartikeln im DaF-Unterricht genutzt werden kann, wird von Vogelsang und Zhao (2023) aufgezeigt.

Literatur

Aguado, K. (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* (S. 253-267). Stuttgart: J.B. Metzler.

Betz, E. (2015). »*des is halt so*«: Explaining, Justifying, and Convincing with halt. D*ie Unterrichtspraxis/Teaching German, 48*(1), 114-132.

Choi, M.-W. & Imo, W. (2021). Authentisches Alltagsdeutsch im DaF-Unterricht: Lehrwerke, Lehrende und Lernende in Südkorea. In S. Günthner, J. Schopf & B. Weidner (Hrsg.), *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht* (S. 25-41). Tübingen: Stauffenburg.

Hoffmann, L. (2021). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (4. überarb. u. erw. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Huth, T. & Betz, E. M. (2023). Schlaglichter: Interaktionskompetenz in DaFZ. *Info DaF, 50*(4), 315-332.

Imo, W. & Weidner, B. (2018). Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. In T. Schmidt & M. Kupietz (Hrsg.), *Korpuslinguistik* (S. 231-251). Berlin: de Gruyter.

Jiang, M. (1994). *Deutsche Modalpartikeln als Lehr- und Lernproblem im Fach Deutsch als Fremdsprache für Ausländer mit didaktischen Überlegungen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Lanwer, J. P. & Schopf, J. (2021). »Hölzernes Deutsch« im DaF-Unterricht. Zum Zusammenhang von phonologischer und konversationeller Kompetenz. *Deutsch als Fremdsprache, 1*, 16-24.

Lanwer, J. P. & Schopf, J. (2023). Zeichenmaterialität und Fremdspracherwerb. Möglichkeiten und Grenzen der schriftgestützten Vermittlung gesprochener Sprache im DaF-Unterricht. In K. König & O. Lämke (Hrsg.), *Zugänge zu Mündlichkeit im Kontext DaF* (S. 11-42). Baden-Baden: Georg Olms.

Li, S. (2017). *Kontextprofile der deutschen Abtönungspartikeln und ihre Äquivalente im Chinesischen. Eine neue Perspektive für die Vermittlung der Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.

Moroni, M. C. (2017). Verwendungsweisen von *doch* im Gespräch: Korpusuntersuchung und Chunks für den DaF-Unterricht. In M. C. Moroni & F. Ricci Garotti (Hrsg.), *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik* (S. 293-340). Bern: Peter Lang Verlag.

Müller, S. (2014). *Modalpartikeln*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Pittner, K. (2010). Modalpartikeln in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In N. Hinrichs & A. Limburg (Hrsg.), *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource* (S. 171-184). Tübingen: Stauffenburg.

Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10*, 353-402.

Silberstein, D. (2024). *Modalpartikeln als Lerngegenstand. Partikelprofile für die Vermittlung von aber, ja, doch, mal, denn, eigentlich und etwa im DaF-Unterricht*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Thurmair, M. (1989). *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.

Thurmair, M. (2010). Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln. *Deutsch als Fremdsprache, 47*(1), 3-9.

Vogelsang, S. (2021). Modalpartikeln im DaF-Unterricht. Möglichkeiten ihrer Vermittlung anhand von authentischen Gesprächsaufnahmen. In S. Günthner, J. Schopf & B. Weidner (Hrsg.), *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht* (S. 371-395). Tübingen: Stauffenburg.

Vogelsang, S. & Zhao, J. (2023). Die Vermittlung von Modalpartikeln durch kontrastive Arbeit an authentischen Gesprächsdaten – ein Lehreinheitenentwurf zur Modalpartikel *doch* für chinesische DaF-Lernende. In K.-B. Boeckmann, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.), *Mit Sprache handeln. Partizipativ Deutsch lernen und lehren* (S. 185-191). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Weidner, B. (2024). Gesprochenes Deutsch als Unterrichtsgegenstand. In Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für Mehrsprachigkeit* (S. 139-154). Berlin: Cornelsen.

Weinrich, H. (2005). *Textgrammatik der deutschen Sprache* (3. überarb. Aufl.). Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Beiträge zu anderen Themen

Wissen und Lernen: Englische Vorkenntnisse und deutsche Progression
Eine Studie zum Hörverstehen zweier Fremdsprachen bei Germanistikstudenten im ersten Jahrgang

Holger Steidele

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der englischen und deutschen Hörverstehenskompetenz von Studenten des ersten Jahrgangs im Fachbereich Germanistik an der Tamkang University *(New Taipei City, Taiwan). Über verschiedene Englisch- und Deutsch-Hörtests im Wintersemester 2024/25 und im Sommersemester 2025 wurde ermittelt, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen dem sprachlichen Wissen in der ersten Fremdsprache, das die Studenten an die Universität mitbringen, und der Leistungsprogression in der Tertiärsprache am Anfang und im Verlauf ihres Deutschstudiums. Das Ergebnis der Untersuchung, in welches auch verschiedene Kursnoten für die Leistungen im Konversationskurs und in einem parallel laufenden Hörkurs, an denen dieselben Probanden teilgenommen haben, Eingang gefunden haben, gibt erste Hinweise darauf, dass die Korrelation der Ergebnisse der Deutsch-Tests, der Noten und der Englisch-Tests in Bezug auf den ersten Jahrgang einen positiven Zusammenhang zwischen den Sprachleistungen im Deutschen und im Englischen aufweist, während dies im zweiten Jahrgang, der als Vergleichsgruppe herangezogen wurde, nicht der Fall ist. Es ist demnach zu vermuten, dass die Sprachkenntnisse im Englischen im Verlauf des Studiums stagnieren.*

1. Einleitung

In der vorliegenden Studie geht es um den Bezug zwischen der englischen Sprachkompetenz beim Hören und der Progression im Deutschen bei Studenten[1] des ersten Jahrgangs im Fachbereich Germanistik an der Tamkang-Universität (TKU) in Taiwan. Wenn hier der Frage nachgegangen wird, ob sich ein Zusammenhang zwischen den Englischkenntnissen, über die die Germanistik-Studenten im ersten Jahrgang verfügen, mit einer Progression im Lernen des Deutschen finden lässt, so kann es sich

1 Im vorliegenden Beitrag referieren die maskulinen Formen wie *Lerner* oder *Student* selbstverständlich auch auf Frauen und Menschen unbestimmten Geschlechts. Ich gehe davon aus, dass bei solchen Wörtern, sofern sie nicht in direkter Opposition zu Feminina gebraucht werden, alle Geschlechter bzw. Gender nicht etwa ›mitgemeint‹ sind, sondern vielmehr keines der Geschlechter bzw. Gender als solches bedeutet wird (vgl. Meineke 2023: 53).

lediglich um eine tentative Vorstudie über einen speziellen Ausschnitt im Rahmen allgemeiner Zusammenhänge zwischen Wissensbeständen handeln, welche die Studenten haben, und denjenigen, die es im Rahmen ihres Studiums zu erwerben gilt; zudem beschränkt sich diese Studie auf die englische und deutsche Sprachkompetenz im Bereich des Hörverstehens, weil sich die Probanden in einem Konversationskurs des Verfassers befanden und Lesen und Schreiben keine Rolle gespielt haben. Nur die Hörkompetenz lässt sich relativ leicht überprüfen und bewerten, so dass die Sprechkompetenz und ebenso ihre Evaluierung aus der Untersuchung ausgeschlossen wurden. Die Aufgabe, die Hörkompetenz zu steigern, kann in der Fremdsprachenlehre zumindest in Taiwan nach wie vor als vernachlässigt angesehen werden, da authentische Hörmaterialien (vor allem ohne visuelle Unterstützung) meist zu wenig zum Einsatz kommen (vgl. zu diesem Themenkomplex Steidele 2005) und die Unterrichtssprache in vielen DaF-Kursen noch immer oft Chinesisch ist, worauf jüngst Parchwitz (2025: 21) erneut hingewiesen hat.

Ich gehe folgendermaßen vor: Zunächst stelle ich den Hintergrund der Studie vor (Abschnitt 2.1) und formuliere das Ziel der Studie (2.2). Anschließend beschreibe ich die Testgruppen (2.3) und das Testmaterial (2.4) und die Durchführung der Tests (2.5). Die Tests ergänzend werden Kursnoten in verschiedenen Kursen als Vergleichsdaten für die Analyse herangezogen (2.6). Der Darstellung der Selbsteinschätzung der Studenten hinsichtlich ihrer Englischkenntnisse (3) folgen die Ergebnisse der Englisch-Tests (4.1), der Deutsch-Tests (4.2), der Deutsch-Tests im Vergleich mit den Kursnoten (4.3) und der Deutsch-Tests und der Kursnoten im Vergleich mit den Englisch-Tests, auch im Kontrast zu den Ergebnissen des zweiten Jahrgangs (4.4). Die Gesamtergebnisse werden in Abschnitt 4.5 zusammengefasst. Abschließend werden Folgerungen für eine daran anschließende Langzeitstudie als Fazit präsentiert (5).

2. Konzeption und Durchführung der Studie

2.1 Hintergrund

Es ist erstaunlich, dass derzeit keine Studien vorliegen, die sich mit der Relation »Englische Sprachkompetenz – Progression in einer Tertiärsprache« an der TKU beschäftigen. Die Studenten sind für die Lehrenden nach wie vor eine zweifache *black box*: zum einen, wenn sie an die Universität kommen, zum anderen, wenn sie nach einem Austauschjahr an die Universität zurückkommen. Welche Wissensbestände sind bereits vorhanden und wurden erworben vor dem Studium bzw. während des Studiums oder im Ausland? Es ist überraschend festzustellen, dass diejenigen, die für den Aufbau neuen Wissens sorgen sollen, so wenig über das bestehende Wissen derjenigen verfügen, die neues Wissen aufnehmen bzw. Erkenntnisse gewinnen sollen. Mit Bezug auf Leibniz (vgl. Steidele 2025) kann man ohne Zweifel von einem dunklen Wissen (*cognitio obscura*) seitens der Sprachlehrer sprechen, das sich nicht

vorteilhaft auf die Lehre auswirken kann. Worauf kann überhaupt aufgebaut werden? Offensichtlich ist es doch so, dass die Studenten zum Beispiel in der Schule Englisch gelernt haben. Über die dort stattfindenden Lehr- und Lernprozesse kann man streiten (vgl. Merkelbach 2003), aber sicher ist, dass etwas gelernt wurde, was unbedingt auch im Unterricht Deutsch-als-Fremdsprache Beachtung finden sollte, worauf hin und wieder verwiesen wird (vgl. Rohs 2001). Was jedoch tatsächlich hängen geblieben, also auch zu späterer Zeit noch verfügbar ist, wissen wir nicht. Das gleiche gilt bei den Austauschstudenten. Erst wenn wir etwas darüber wüssten, ob ein längerer Auslandsaufenthalt auch Auswirkungen hat auf die Sprachkompetenz im Englischen, könnte überhaupt sinnvoll gefragt werden, wo und wie man welche Lerner abholen könnte und wie man dieses Wissen nutzbar machen könnte für den Tertiärspracherwerb zum Beispiel des Deutschen.

Aus eigener Erfahrung ist die englische Sprachkompetenz der jungen Leute in Taiwan außerordentlich unterschiedlich ausgeprägt. Das gilt natürlich auch in Bezug auf das Hörverstehen, um das es in dieser Untersuchung geht. Im Alltag begegnen einem viele jungen Menschen, die nahezu fehlerlos auf Englisch parlieren, aber auch viele, die noch nicht einmal Zahlen auf Englisch verstehen können. Und ebenso aus eigener Erfahrung profitieren die Austauschstudenten in ganz unterschiedlichem Ausmaß von ihrem Auslandsaufenthalt, sowohl was die Deutschkenntnisse als auch was das allgemeine oder kulturspezifische Weltwissen und andere Sprachkenntnisse betrifft.

Die hier vorgenommene Studie reiht sich ein in eine Untersuchungsrichtung meinerseits, die ursprünglich als Projektarbeit mit Studenten an der Yeungnam-Universität in Korea ihren Ausgang nahm (dazu Steidele 2009). In dieser außercurricularen Projektarbeit ging es darum, in einer freiwilligen Lerngemeinschaft im Sinne der theoretischen Konzeption in Steidele (2016) ein gemeinschaftliches Tun zwischen einem Professor und Lernern in Bezug auf ein von beiden Seiten unbearbeitetes Forschungsthema vorzunehmen, das zur Selbstreflexion anregen und zugleich aufschlussreiche und später verwertbare Ergebnisse zutage fördern sollte (vgl. Steidele 2009: 92). Inhaltlich ging es beispielsweise um die Motivation der Studenten, Deutsch zu lernen, um Wissen über Deutschland und Deutsches, über die Muttersprache der Studenten und ihr Heimatland sowie die Qualitäten eines guten Sprachlehrers. Der Fragenkatalog wurde später als Grundlage für eine Vergleichsstudie Korea-Taiwan herangezogen (vgl. Steidele 2011) und in erweiterter Form in einem größeren theoretischen Rahmen in Bezug auf die Fremdsprachenlehre im Ganzen verortet (vgl. Steidele 2016: 67-93). In keiner der erwähnten Publikationen stellten jedoch die englischen Sprachkenntnisse der Studenten einen Untersuchungsgegenstand dar.

2.2 Ziel der Studie

Das Ziel der vorliegenden Vorstudie besteht daher darin, diese Lücke zu schließen und eine Grundlage für ein Langzeit-Forschungsprojekt an der TKU zu legen, das wiederum das Ziel verfolgt, mehr Klarheit über den Zusammenhang von Vorwissen im Englischen als in der Regel erster Fremdsprache und eine Lernprogression im Deutschen als Tertiärsprache zu schaffen. Für eine langfristige Ausrichtung eines Curriculums der 2025 neu geschaffenen *Abteilung für Europäische Sprachen und Kulturen* an der Fakultät für Fremdsprachen der TKU ist es dabei von Belang, kontinuierliche Datenerhebungen durchzuführen und nicht bei punktuellen Momentaufnahmen stehenzubleiben, die für sich zwar aufschlussreich sind, aber keine Anpassung eines Curriculums rechtfertigen könnten.

2.3 Testgruppen

Die vorliegenden Daten dieser Studie stammen aus mehreren Tests, die Germanistik-Studenten aus verschiedenen Jahrgängen der TKU in den eigenen Kursen des Verfassers im WS 2024/25 (September 2024 bis Januar 2025) und im SS 2025 (Februar 2025 bis Juni 2025) vorgelegt wurden. Im Zentrum des Interesses steht der erste Jahrgang, der im Rahmen meines *Konversationskurses* viermal getestet wurde: Im WS 2024/25 wurde ihnen ein Englisch-Test (= Englisch-Test 1) und ein Deutsch-Test (= Deutsch-Test 1) vorgelegt, im SS 2025 ein weiterer Englisch-Test (= Englisch-Test 2) und ein weiterer Deutsch-Test (= Deutsch-Test 2). Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Um die Englisch-Kompetenz des ersten Jahrgangs besser einschätzen zu können, wurden auch im von mir geleiteten *Konversationskurs* im zweiten Jahrgang beide Englisch-Tests in der gleichen Zeit in den jeweiligen Semestern durchgeführt, ebenfalls auf freiwilliger Basis. Darüber hinaus wurde in der gleichen Konversationsgruppe im zweiten Jahrgang einmal derselbe Deutsch-Test (Deutsch-Test 2) durchgeführt wie im ersten Jahrgang. Als zusätzliche Vergleichsgruppe in Bezug auf das Wissen im Englischen wurden Studenten aus dem vierten Jahrgang in meinem eigenen Seminar *Medienkompetenz* gebeten, den zweiten Englisch-Test zu absolvieren, natürlich auch auf freiwilliger Basis. Die Anzahl der jeweiligen Probanden ist in Tabelle 1 zusammengefasst. Es sei darauf hingewiesen, dass aufgrund der freiwilligen Teilnahme die Anzahl der Probanden pro Seminar nicht der Anzahl der Teilnehmer pro Seminar entspricht.

Jahrgang	Englisch-Test 1	Englisch-Test 2	Deutsch-Test 1	Deutsch-Test 2
1	21	17	21	17
2	13	10	-	12
4	-	4	-	-

Tab. 1: Anzahl der Probanden pro Test

2.4 Testmaterial

2.4.1 Englisch-Tests

Bei der Auswahl der englischen Hörtexte spielten folgende Aspekte eine Rolle: (a) es sollte sich um Liedtexte handeln, die den Studenten unbekannt sind; (b) das Vokabular sollte sich überwiegend im Rahmen des Niveaus A2 und B1+ bewegen und nicht zu umfangreich ausfallen, aber Rücksicht nehmen auf eine jahrelange Beschäftigung mit der englischen Sprache in der Schule; (c) die grammatischen Strukturen sollten einfach sein, damit der Fokus ganz auf dem Vokabular liegt; (d) die Aussprache sollte klar und unmissverständlich sein; (e) der formale und inhaltliche Schwierigkeitsgrad und der Umfang des Vokabulars beider Lieder sollte in etwa gleich sein, mit einer leichten Steigerung von Test 1 zu Test 2, um das vermutete Sprachniveau besser einschätzen zu können und eine Vergleichbarkeit mit den Deutsch-Tests (vgl. 2.4.2) in der Steigerung ihrer Komplexität herzustellen; (f) der Inhalt sollte in einer kurzen Geschichte mit einer Entwicklung liegen, die gedanklich nachvollzogen werden kann, und dergestalt sein, dass eine typisch westliche Perspektive dargeboten wird, die für ostasiatische Studenten nicht selbstverständlich ist und einen gedanklichen Transfer erzwingt. Da es sich um authentische Texte handelt, die nicht speziell für Lerner geschrieben worden sind, ist der verwendete Wortschatz natürlicherweise nicht nach Prüfungsanforderungen klassifiziert; dementsprechend gibt es in beiden Liedern Wörter, die sich oberhalb des Niveaus B1 befinden. Bei dem ersten Lied, das als Grundlage für Englisch-Test 1 im WS 2024/25 herangezogen wurde, handelt es sich um *Summer Wine*, gesungen im Duett von Nancy Sinatra und Lee Hazlewood (1967); das zweite Lied stammt von Chris de Burgh aus dem Jahr 1980 und trägt den Titel *Wall Of Silence*; dieses war die Grundlage für Englisch-Test 2 im SS 2025. Bei beiden Liedern war davon auszugehen, dass sie den Studenten aller Jahrgänge unbekannt sein würden, was nach Selbstbekundung der Studenten auch tatsächlich durchgängig der Fall war.

(1) Nancy Sinatra/Lee Hazlewood: Summer Wine (1967)

Strawberries, cherries and an angel's kiss in spring
My summer wine is really made from all these things
I walked in town on silver spurs that jingled to
A song that I had only sang to just a few
She saw my silver spurs and said let's pass some time
And I will give to you summer wine
Oh summer wine
Strawberries, cherries and an angel's kiss in spring
My summer wine is really made from all these things
Take off your silver spurs and help me pass the time

And I will give to you summer wine
Oh summer wine
My eyes grew heavy and my lips they could not speak
I tried to get up but I couldn't find my feet
She reassured me with an unfamiliar line
And then she gave to me more summer wine
Oh summer wine
Strawberries cherries and an angel's kiss in spring
My summer wine is really made from all these things
Take off your silver spurs and help me pass the time
And I will give to you summer wine
Mmm summer wine
When I woke up the sun was shining in my eyes
My silver spurs were gone, my head felt twice its size
She took my silver spurs, a dollar and a dime
And left me cravin' for more summer wine
Oh summer wine
Strawberries, cherries and an angel's kiss in spring
My summer wine is really made from all these things
Take off those silver spurs and help me pass the time
And I will give to you my summer wine
Oh summer wine

(2) Chris de Burgh: Wall Of Silence (1980)

Hollywood is such a dream
And when you're only seventeen, it's wonderful
A movie man said she could be a star
A beauty queen, or a cover girl
She believes and packs up her things
And the wall of silence begins

Every night was party night
She was everyone's delight, he let her stay
And when he'd had enough, he threw her out
And she found work in a small cafe
When she called they put her on hold
And the wall of silence grows

Give me a break
Give me a break
This is Hollywood

Open the door
Open the door
What am I going to do
Oh, when the money runs out
And there isn't any doubt
That I'll have nowhere to go

Hollywood is just a dream
But when you're only seventeen, it's magical
She went home to hide away
She wore her sadness like a veil, and closed the door
Till the day she smiles and recalls
And the wall of silence falls...

Vergleicht man den Wortschatz beider Liedtexte (Tabelle 2), erkennt man, dass das Lied von Chris de Burgh ein wenig schwieriger ist als *Summer Wine*, weshalb *Summer Wine* als Material für Englisch-Test 1 im Wintersemester gewählt wurde.

Lied	Wortzahl	Wörter über B1	Wörter über B1 in %
Summer Wine	226	7	3,1
Wall of Silence	175	28	16,1

Tab. 2: Sprachniveau der Liedtexte der Englisch-Tests

Sicher über das Niveau B1 hinaus sind im ersten Lied Wörter wie *spurs*, *craving*, *reassured* und *dime* zu sehen, zudem der metaphorische Gebrauch von *unfamiliar line*. Insgesamt ist das Lied für fortgeschrittene A2- oder B1-Lerner geeignet. In *Wall Of Silence* sind Wörter wie *delight*, *recall* und *veil* sicher erst auf Niveau B2 zu erwarten und das metaphorische *she wore her sadness like a veil* auf dem Niveau C1. Somit kann das zweite Lied im Ganzen, auch angesichts komplexerer Nebensätze, als anspruchsvoller betrachtet werden, obwohl es über eine geringere Wortanzahl verfügt. Was die Schwierigkeit zusätzlich erhöht, sind die wechselnden Tonlagen Chris de Burghs gegenüber dem eher einheitlichen Gesang von Sinatra und Hazlewood. Problemverständnisse einzelner Ausdrücke können jedoch etwas abgemildert werden durch präzise Wiederaufnahmen in den schriftlich fixierten Fragen; dennoch ist erwartbar, dass die Studenten den ersten Liedtext (in Englisch-Test 1) besser bewältigen können als den zweiten (in Englisch-Test 2).

Der Fragenkatalog zum Lied *Summer Wine* bestand neben formalen Angaben und der Frage, ob ihnen das Lied bekannt sei, aus folgenden acht Fragen:

(3) Englisch-Test 1: Fragenkatalog

(i) What are the main ingredients of »summer wine«, according to the song? (3 Punkte)

(ii) What does the phrase »an angel's kiss in spring« suggest? (3 Punkte)
(iii) How does the man react after realizing his silver spurs and money are gone? (3 Punkte)
(iv) What do you think »left me cravin' for more summer wine« means? Is he angry, sad, or something else? (3 Punkte)
(v) Imagine what the male singer sings might happen to you. What would you do after waking up and finding your silver spurs gone? (2 Punkte)
(vi) How would you describe the relationship between the two characters in the song? (3 Punkte)
(vii) Why do you think the song is performed as a duet? How does this format affect the storytelling? (3 Punkte)
(viii) In many stories, there is a clear sense of right and wrong. Do you think this song has a moral lesson? If yes, what is it? If not, why do you think the story is told this way? (3 Punkte)

Der Fragenkatalog zum Lied *Wall Of Silence* bestand aus folgenden Fragen:

(4) Englisch-Test 2: Fragenkatalog

(i) How old is the girl when she goes to Hollywood? (1 Punkt)
(ii) What does the movie man promise her? (2 Punkte)
(iii) What kind of work does the girl find after being thrown out? (2 Punkte)
(iv) What happens when she tries to call someone for help? (3 Punkte)
(v) What does »she wore her sadness like a veil« mean in your own words? (3 Punkte)
(vi) What emotions are expressed in the guitar solo preceding the chorus and in the chorus (»Give me a break… Open the door…«)? (3 Punkte)
(vii) What kind of life does the girl experience in Hollywood compared to her expectations? (4 Punkte)
(viii) How does the song end? Do you think the final line »the wall of silence falls« is hopeful? Why or why not? (4 Punkte)

In beiden Texten wird unter inhaltlichem Gesichtspunkt eine westliche Perspektive der Welt deutlich, die von einer ostasiatischen Perspektive als fremd zumindest wahrgenommen werden könnte. Dies war ein Auswahlkriterium der Lieder, vgl. Punkt (f) oben. Beispielsweise ist auf die selbständige Rolle der Frauen hinzuweisen, die in beiden Liedern zum Ausdruck kommt.

2.4.2 Deutsch-Tests

Für die deutschen HV-Tests wurden Hörtexte der Webseite des Hueber-Verlags entnommen, die auch Testtrainer für *Schritte international neu* für die Niveaus A1.1 und A1.2 anbietet; beide Lehrwerke wurden im Konversationskurs im ersten Studienjahr

verwendet. Aus Platzgründen gebe ich hier nicht alle zwölf Hörtexte in Transkription wieder, sondern verweise lediglich auf die Webseite des Hueber-Verlags (2025). Im Unterschied zu den Englisch-Tests wurden zu jeweils sechs Hörtexten von mir zehn Fragen formuliert, die ausschließlich genaue Antworten des Gehörten verlangen. Die Fragen entsprechen damit genau dem Typ an Fragen in den Englisch-Tests, die ein punktuelles Verstehen erfordern wie beispielsweise die jeweiligen Fragen (i) in Bezug auf *Summer Wine* und *Wall Of Silence* (vgl. (3) und (4) in 2.4.1). Im Unterschied zu diesen Fragen in den Englisch-Tests handelt es sich bei den Fragen der Deutsch-Tests stets um Fragen nach sprachlichen Einheiten, die im Unterricht im Laufe des jeweiligen Semesters explizit im Konversationsunterricht geübt worden sind, sowohl in Bezug auf das Sprechen als auch in Bezug auf das Hören.

(5) Deutsch-Test 1: Fragenkatalog

(i) (Text 1) Wie ist die Telefonnummer? (10 Punkte)
(ii) (Text 2) Wie groß ist das Zimmer von Fridolin? (10 Punkte)
(iii) (Text 2) Welche Möbel hat Fridolin? (10 Punkte)
(iv) (Text 2) Was braucht Fridolin noch? (10 Punkte)
(v) (Text 2) Hat Fridolin einen Balkon? (10 Punkte)
(vi) (Text 3) Wann ist die Bibliothek geöffnet? (10 Punkte)
(vii) (Text 4) Wann ist das Restaurant geöffnet? (10 Punkte)
(viii) (Text 5) Wann ist das Café Hansen geöffnet? (10 Punkte)
(ix) (Text 6) Wie ist das Wetter heute? (10 Punkte)
(x) (Text 6) Wie ist das Wetter am Dienstag? (10 Punkte)

(6) Deutsch-Test 2: Fragenkatalog

(i) (Text 1) Wann arbeitet die Frau als Kellnerin? (10 Punkte)
(ii) (Text 1) Wo arbeitet der Mann? (10 Punkte)
(iii) (Text 2) Wann möchte der Mann mit dem Bus fahren? (10 Punkte)
(iv) (Text 2) Wie teuer ist die Fahrkarte? (10 Punkte)
(v) (Text 3) Warum geht es Annette nicht gut? (10 Punkte)
(vi) (Text 3) Was braucht sie? (10 Punkte)
(vii) (Text 4) Warum ruft der Mann an? (10 Punkte)
(viii) (Text 5) Wie ist die Telefonnummer? (10 Punkte)
(ix) (Text 6) Wie teuer ist die Hose? (10 Punkte)
(x) (Text 6) Warum gefällt dem Mann die Hose nicht? (10 Punkte)

Den Fragenkatalogen in (5) und (6) kann man entnehmen, dass es sich um Fragen handelt, die auf dem Niveau A1.1 im WS 2024/25 bzw. A1.2 im SS 2025 angemessen sind, da erwartet werden kann, dass sie den Studenten des ersten Jahrgangs, nach zahlreichen Übungen im Konversationsunterricht, vollkommen verständlich sind. Was die Antworten betrifft, spielen in Deutsch-Test 1 vor allem Zahlen eine

herausragende Rolle. In Deutsch-Test 2 sind die Fragen ein wenig komplexer, neben Zahlen sollen Schlüsselwörter gehört und Motive identifiziert werden, z.B. in (6) (v): *Warum geht es Annette nicht gut? → Sie hat Kopfschmerzen, Husten und Fieber*, oder in (6) (x): *Warum gefällt dem Mann die Hose nicht? → Der Frau / der Tochter steht die Farbe Grün nicht*.

Der wichtigste Unterschied in Bezug auf beide Sprachtests besteht darin, dass die Anfänger im Deutschen das Deutsche auf-etwas-hin lernen, nämlich auf Noten für ihren Kurs als Mittel zum Zweck (den Studienabschluss), während die Englisch-Tests das testen, was von einem ehemaligen Auf-etwas-Hin-Lernen (nämlich Noten für frühere Englisch-Tests in der Schule) übriggeblieben ist.

2.5 Durchführung der Tests und Bewertung

Alle Tests in allen Klassen wurden im WS 2024/25 und im SS 2025 jeweils zwischen der offiziellen Zwischenprüfung und der Abschlussprüfung in derselben Woche durchgeführt. Sowohl die englischen Lieder als auch die deutschen Kurzaudios wurden jeweils zweimal vorgespielt, nachdem ein Papier verteilt wurde, auf dem die Studenten formale Angaben machen sollten. Im Falle der Englisch-Tests bestanden diese in Folgendem: Studentennummer; Alter; Geschlecht; besuchte Schule; Angabe der Jahre, die man in der Schule Englisch gelernt hat; Selbsteinschätzung der Englischkenntnisse von 1-10; sowie die Frage, ob man das Lied schon einmal gehört hat. Im Falle der Deutsch-Tests war lediglich die Studentennummer zu nennen, um eine Zuordnung zu ermöglichen. Bei allen Tests waren Hilfsmittel und Nachfragen nicht erlaubt. Die Teilnahme war grundsätzlich freiwillig.

In der Einleitung wurde behauptet, dass sich das Hörverstehen relativ leicht überprüfen und bewerten lasse. Im Unterschied zum Sprechen und seiner Bewertung, die neben der inhaltlichen Verständlichkeit des Geäußerten beispielsweise auch Aspekte der phonetischen Klarheit und der Indirektheit berücksichtigen müsste, kann man sich bei der Überprüfung des ›richtig‹ Gehörten darauf beschränken, die inhaltlich korrekte (schriftliche) Wiedergabe zu bewerten. Wurde eine mehrteilige Antwort erwartet wie beispielsweise in Deutsch-Test 2, Aufgabe (6) (i) (*Wann arbeitet die Frau als Kellnerin? → Von Montag bis Freitag zwischen 14 und 18 Uhr*), dann wurden Punkte abgezogen, wenn Teile fehlten oder fehlerhaft waren (z.B. *18:40 Uhr*). Orthografische Fehler spielten bei der Bewertung keine Rolle, da es nicht um die Schreibkompetenz ging. Der wichtigste Punkt bei der Bewertung ist eine einheitliche Punktevergabe, also ein einheitlicher Maßstab. Für jede Antwort gab es im besten Fall 10 Punkte in den Deutsch-Tests; eine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad wurde nicht vorgenommen, denn diese lag bereits inhärent zwischen Deutsch-Test 1 und Deutsch-Test 2 vor. Anders war dies in den Englisch-Tests, die Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit beinhalten. Dementsprechend musste auch die Punktevergabe für die einzelnen Aufgaben differenziert erfolgen. So konnte man beispielsweise in Englisch-Test 2 für

Aufgabe (4) (i) (*How old is the girl when she goes to Hollywood? → She is seventeen*) lediglich einen Punkt bei richtiger (auch verkürzter) Antwort (wie *17*) erhalten, aber für Aufgabe (4) (ii) (*What does the movie man promise her? → He says she could be a star, a beauty queen, or a cover girl*) maximal zwei Punkte für die Nennung von mindestens zwei der drei Optionen, für Aufgabe (4) (iv) (*What happens when she tries to call someone for help? → They put her on hold, and no one answers – the wall of silence grows*) maximal drei Punkte bei Erkennen der Bedeutungslosigkeit ihrer Versuche und dem Bezug zur Metapher, und in Aufgabe (4) (viii) (*How does the song end? Do you think the final line »the wall of silence falls« is hopeful? Why or why not?*) vier Punkte, wenn man erkennen konnte, dass das Lied mit Erinnerung und einem Lächeln als Zeichen zumindest einer möglichen emotionalen Heilung und einer neuen Verbindung mit ihrer Familie endet. Je nach Antwort wurden die Punkte (z.B. bei unklarer Interpretation) gestaffelt und bei der Auswertung vor allem einheitlich reduziert. Pro Englisch-Test waren maximal 22 Punkte (= 100%) zu erreichen.

2.6 Noten als Vergleichsdaten zu den Deutsch-Tests

Neben den Englisch- und Deutsch-Tests wurden bei der Datenanalyse auch verschiedene Kurs- und Prüfungsnoten des ersten Jahrgangs berücksichtigt: für das WS 2024/25 und das SS 2025 jeweils die Ergebnisse der Zwischenprüfung und die Gesamtnote beider Semester in der eigenen Konversationsgruppe und darüber hinaus das Ergebnis der Zwischenprüfung und die Gesamtnote des von einer anderen Lehrkraft gegebenen *Hörkurses* im SS 2025. Der Vergleich mit den Noten eines anderen Lehrers in einem Kurs, der sich speziell dem Hörverstehen widmet, erscheint außerordentlich aufschlussreich zu sein. Da es in einem Konversationskurs nicht nur um das Hören, sondern gleichermaßen um das Sprechen geht, ist erwartbar, dass die Noten in einem Hörkurs den Ergebnissen der hier vorgenommenen Deutsch-Tests besser entsprechen.

3. Selbsteinschätzung der Studenten hinsichtlich ihrer Englischkenntnisse

Die Studenten sollten vor der Beantwortung der Fragen zu den englischen Tests angeben, wie sie ihre eigene Sprachkompetenz im Englischen auf einer Skala von 1 (sehr schwach) bis 10 (sehr stark) beurteilen. Dabei ging es nicht speziell um das Hörverstehen, sondern um eine generelle Einschätzung. Erfahrungsgemäß schätzen die Studenten ihre Fähigkeit, eine fremde Sprache auditiv zu verstehen, zu Recht schlechter ein als ihre Fähigkeit, sie zu lesen oder zu schreiben. Das deckt sich mit den Erfahrungen der Deutschen Abteilung an der TKU in Bezug auf das Abschneiden der Studenten beim B1-Test, den die Studenten erfolgreich bestehen müssen, um ihr Studium abschließen zu können; denn die Punktezahl im Bereich Hörverstehen ist traditionell am niedrigsten.

Jahrgang	Semester	Anzahl Probanden	Korrelation
1	WS 2024/25	21	0,372
1	SS 2025	17	0,649
2	WS 2024/25	13	0,634
2	SS 2025	10	0,003
4	SS 2025	4	0,350

Tab. 3: Selbsteinschätzung der Studenten vor Englisch-Tests

Die Ergebnisse, die in Tabelle 3 verzeichnet sind, geben ein uneinheitliches Bild. Eine hohe und deutlich positive Korrelation zwischen Selbsteinschätzung und Testergebnissen zeigen allein die Ergebnisse für den ersten Jahrgang im SS 2025 und für den zweiten Jahrgang im WS 2024/25: Denn je höher der Korrelationskoeffizient ausfällt, umso treffsicherer ist die Selbsteinschätzung. Im WS 2024/25 gibt es nur eine mäßige Korrelation im ersten Jahrgang, vergleichbar mit dem Ergebnis des vierten Jahrgangs, und im zweiten Jahrgang im SS 2025 kann nahezu gar keine Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung und Testergebnis festgestellt werden. Ein Grund für letzteres Ergebnis könnte darin liegen, dass Studenten ihre Selbsteinschätzung fehlerhaft notiert haben; z.B. notierte Student *213* (zweiter Jahrgang, Nr. 13) bei der ersten Selbsteinschätzung im WS eine *10* und im SS eine *1*. Ob hier ein Schreibfehler vorliegt oder nicht, kann nicht geklärt werden; dergleichen Angaben der Studenten können zu einer erheblichen Verzerrung bei einer schmalen Datenbasis wie hier führen und bei der Auswertung für Unklarheiten sorgen.

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Englisch-Tests

Auch wenn wir nur eine schmale Datenbasis von 4 Personen für den vierten Jahrgang haben, kann uns das Ergebnis der Englisch-Tests im Vergleich zwischen den Jahrgängen nicht überraschen; wie Tabelle 4 zeigt, schneiden die Studenten im vierten Jahrgang (Kurs *Medienkompetenz*) besser ab als die Studenten im ersten und zweiten Jahrgang (Konversationskurse), und die Studenten aus dem zweiten Jahrgang besser als die Studenten im ersten Jahrgang. Gleichwohl gilt letzteres nur für den Gesamtdurchschnitt, nicht für jeden Englisch-Test. Erstaunlicherweise erzielen die Probanden im ersten Jahrgang ein besseres Ergebnis in Englisch-Test 2 als die Probanden im zweiten Jahrgang.
Betrachtet man die Ergebnisse der ersten beiden Jahrgänge nach Geschlecht (vgl. Tabelle 5), ergibt sich ebenfalls kein eindeutiges Bild; Test 1 wird besser von den Männern, Test 2 besser von den Frauen bewältigt. Die Unterschiede sind zusammengenommen nicht signifikant.

Jahrgang	ø Englisch-Test 1	ø Englisch-Test 2	ø gesamt
1	32,90%	46,54%	37,98%
2	46,16%	39,09%	42,21%
4	-	54,55%	54,55%

Tab. 4: Ergebnisse der Englisch-Tests nach Jahrgang

Geschlecht	ø Englisch-Test 1	ø Englisch-Test 2
Männlich	41,10%	44,62%
Weiblich	36,26%	45,47%

Tab. 5: Ergebnisse der Englisch-Tests nach Geschlecht

Fazit ist, dass zwischen den Jahrgängen 1 und 2 kein Kompetenzunterschied in den Englisch-Tests vorliegt. Die Studenten beider Jahrgänge scheinen sich auf ähnlichem Niveau zu befinden, wenn ein Test deutlich besser und ein Test deutlich schlechter bewältigt wird.

Werfen wir einen Blick auf die Selbsteinschätzung der Studenten (Abschnitt 3) zurück, dann ist jedoch auffällig, dass der erste Jahrgang vor Englisch-Test 2 eine bessere Selbsteinschätzung vorgenommen hat als vor Englisch-Test 1, und dass umgekehrt der zweite Jahrgang vor Englisch-Test 1 eine bessere Selbsteinschätzung vorgenommen hat als vor Englisch-Test 2. Wenn wir zudem berücksichtigen, dass der zweite Englisch-Test ein wenig schwieriger war als der erste, dann könnte dies dafür sprechen, dass das Hörverstehen bei komplexeren und schnelleren Passagen bei den jüngeren Studenten besser ausgebildet ist als bei den Studenten im zweiten Studienjahr, dass sich möglicherweise sogar im Laufe des Studiums, in dem sich die Studenten des zweiten Jahrgangs vor allem mit dem Deutschen und nicht mit dem Englischen beschäftigt haben, die Englischkompetenz abgebaut hat oder dass diese, im Gesamtergebnis gesehen, zumindest nicht signifikant zugenommen hat, also stagniert. Dass hingegen die Studenten aus dem vierten Jahrgang in Englisch-Test 2 besser abschneiden, ist möglicherweise dem Umstand geschuldet, dass es sich um ›bessere‹ Studenten handelt als der Durchschnitt ihres Jahrgangs; denn der Kurs *Medienkompetenz* ist relativ schwierig, so dass sich überdurchschnittlich gute Studenten dort leichter einfinden als durchschnittliche Studenten. Ebenfalls möglich wäre eine erneute Beschäftigung mit dem Englischen im späteren Studienverlauf, in Taiwan oder während eines Austauschjahrs. Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es anders als in Korea in Taiwan keine Unterbrechung des Studiums gibt, um den Militärdienst abzuleisten; dieser wird nach dem Studium absolviert.

Mit einem Gesamtergebnis von ca. 38 % liegt der erste Jahrgang, vor allem angesichts des besseren Abschneidens bei Englisch-Test 2, ungefähr auf dem Niveau B1, einzelne Studenten haben sicher das Niveau B2 oder darüber hinaus. Schaut man

sich Einzelfälle näher an, wird dieser Eindruck bestätigt; so erreicht Student *118* (erster Jahrgang, Nr. 18) im Englisch-Test 1 81,8 % und in Englisch-Test 2 86,4 %, also ein durchschnittliches Gesamtergebnis von 84,1 %, deutlich über dem Durchschnittswert der ganzen Klasse. Ein anderer Student *112* erreicht mit 40,9 % im ersten und 77,3 % im zweiten Englisch-Test insgesamt 59,1 %; auch hier ist auffälligerweise der zweite, anspruchsvollere Test, deutlich besser als der erste. In seltenen Fällen bleibt der Wert konstant gut, so erreicht *119* in beiden Tests jeweils 77,3 %, nämlich 17 von 22 möglichen Punkten.

4.2 Ergebnisse der Deutsch-Tests

Die Ergebnisse der Deutsch-Tests sind relativ eindeutig und fallen im Ganzen so aus, wie man es erwartet. Jahrgang 2 hat beim gleichen Deutsch-Test 2 im Sommersemester 2025 deutlich besser abgeschnitten als Jahrgang 1, und Jahrgang 1 hat beim Deutsch-Test 2 besser abgeschnitten als beim Deutsch-Test 1 im Wintersemester 2024/25, wie Tabelle 6 zeigt.

Jahrgang	Semester	Deutsch-Test 1	Deutsch-Test 2
1	WS 2024/25	52,52%	
1	SS 2025		63,12%
2	SS 2025		86,67%

Tab. 6: Deutsch-Tests 1 und 2 in den Jahrgängen 1 und 2

Die Ergebnisse zeigen, dass in beiden Jahrgängen eine Progression im Hörverstehen deutscher Texte stattgefunden haben muss. Sie zeigen jedoch zugleich, dass noch Spielraum nach oben besteht. So ist selbst im zweiten Jahrgang zum Beispiel auffällig, dass viele Studenten auch am Ende ihres zweiten Studienjahrs Probleme haben, Zahlen zu verstehen (z.B. in Deutsch-Test 2, Aufgabe (6) (viii) in Abschnitt 2.4.2).

4.3 Ergebnisse der Deutsch-Tests im Vergleich mit den Noten

Über die Noten der Studenten des ersten Jahrgangs gibt Tabelle 7 Auskunft. Der eigene Konversationskurs zeigt vier unterschiedliche Notendurchschnitte, der Parallelkurs Hören mit denselben Studenten zeigt zwei Notendurchschnitte, nämlich nur die für das Sommersemester 2025, also das finale Semester nach einem Studienjahr. Aus dem Hörkurs bei einer anderen Lehrkraft wurden hier nur die Studenten berücksichtigt, die auch in meinem Konversationskurs eingeschrieben waren.
Im Konversationskurs zeigt sich, dass sich die Noten sowohl im Laufe des Semesters als auch vom WS zum SS hin verschlechtern: WS ø 86,00 → 79,91 (- 6,09 Punkte) und SS ø 80,81 → 71,71 (- 9,10 Punkte) und WS/SS ø 79,91 → 71,71 (- 8,2 Punkte). Im Vergleich mit dem Hörkurs startet der Konversationskurs im SS besser (80,81 vs.

Semester und Kurs	Ergebnisbereich	Durchschnitt
WS 2024/25 Konversation	Zwischenprüfung	86,00
WS 2024/25 Konversation	Endnote	79,91
SS 2025 Konversation	Zwischenprüfung	80,81
SS 2025 Konversation	Endnote	71,71
SS 2025 Hörkurs	Zwischenprüfung	62,12
SS 2025 Hörkurs	Endnote	66,24

Tab. 7: Kursnoten im ersten Jahrgang im WS 2024/25 und im SS 2025

62,12), aber der Vorsprung schrumpft in der End-Gesamtnote (71,71 vs. 66,24 Punkte). Auffällig ist, dass im Hörkurs die Durchschnittsnote im Laufe des Semesters ansteigt: ø 62,12 → 66,24 (+ 4,12 Punkte).

Stellt man die Entwicklung der Noten der Ergebnisentwicklung bei den Deutsch-Tests aus Abschnitt 4.2 (Tabelle 6) gegenüber, kann man im Konversationskurs über die Zeit eine deutliche Verbesserung der Hörkompetenz in den Deutschs-Tests sehen, was für ein echtes inhaltliches Lernen und eine bessere auditive Textverarbeitung spricht; gleichzeitig sinken die Durchschnittsnoten sowohl innerhalb eines Semesters als auch vom WS zum SS deutlich. Mit den Testdaten liegt also ein messbarer Kompetenzgewinn vor, der sich in den Noten des Konversationskurses nicht widerspiegelt. Ganz anders sieht der Vergleich zwischen den Deutsch-Tests und den Noten des Hörkurses aus: hier haben wir eine erstaunliche Parallele, denn der Deutsch-Test 2 (63,12 %) harmoniert auffällig gut mit den beiden Noten des Hörkurses (62,12 und 66,24 von je 100 Punkten), und zudem ist eine Progression zu erkennen. Die Gegenüberstellung der Ergebnisse in Tabelle 8 verdeutlicht die Entwicklung im Ganzen.

Bereich	WS ZP	WS Ende	SS ZP	SS Ende	Entwicklung
Deutsch-Tests	52,52		63,12		+ 10,6
Konversation	86,00	79,91			- 6,09
Konversation			80,81	71,71	- 9,10
Konversation		79.91		71,71	- 8,20
Hörkurs			62,12	66,24	+ 4,12

Tab. 8: Gegenüberstellung der Deutsch-Tests und der Kursnoten im ersten Jahrgang

Freilich überrascht dieses Ergebnis nur auf den ersten Blick, denn die Bewertungslogik und die Gewichtung der Kompetenzen fallen in Konversationskursen und Hörkursen anders aus. Es scheint offensichtlich zu sein, dass selbst dann, wenn die Hörkompetenz im Konversationskurs messbar gestiegen sein sollte, die Sprechkompetenz sich verschlechtert haben muss und das Gesamtergebnis dementsprechend schlechter ausfällt. Die unterschiedlichen Kursarten ebenso wie unterschiedliche Methoden im Unterricht und eine unterschiedliche Gewichtung einzelner Fertig-

keiten werden vermutlich dafür verantwortlich sein, dass sich einerseits der Notenverlauf anders entwickelt hat und andererseits die speziell auf das Hören ausgerichteten Deutsch-Tests eher den Noten im Hörkurs entsprechen als im Konversationskurs. Offensichtlich ist, dass sich die Sprechleistungen der Studenten im Konversationsunterricht nicht in einem Maße verbessert haben, das sich in besseren Noten geäußert hätte; auf die Schwächen im mündlichen Ausdruck kann in dieser Studie jedoch nicht näher eingegangen werden, weil keine diesbezüglichen Tests durchgeführt worden sind.

4.4 Ergebnisse der Deutsch-Tests und der Noten im Vergleich mit den Englisch-Tests

Der nächste und finale Schritt unserer Untersuchung besteht darin, die Ergebnisse der Deutsch-Tests (vgl. Abschnitt 4.2) und der verschiedenen Noten (vgl. 4.3) mit den Ergebnissen der Englisch-Tests (vgl. 4.1) zu korrelieren. Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Veränderungen der Tests und der Noten gegenüber den jeweils vorhergehenden Ergebnissen (anhand von Tabelle 9):

Bereich	Durchschnittliches Ergebnis	Veränderung gegenüber Vorergebnis
Deutsch-Test 2	63,12	+10,6
Konversation Noten Ende WS	79,91	-6,09
Konversation Noten Ende SS	71,71	-9,10
Hörkurs Noten Ende SS	66,24	+4,12
Englisch-Test 2	46,54	+13,64

Tab. 9: Korrelation der Ergebnisse im ersten Jahrgang

Deutlich wird an diesen Daten, dass sich die rezeptive Sprachkompetenz sowohl in der ersten Fremdsprache Englisch (+ 13,64%) als auch in der Tertiärsprache Deutsch (+ 10,6%) im Laufe des ersten Studienjahrs verbessert hat, wenn man die Veränderung des jeweiligen zweiten Tests gegenüber dem jeweils ersten Test (Deutsch-Test 1 und Englisch-Test 1) betrachtet. Die Noten im Hörkurs stützen die Annahme einer Steigerung der Hörkompetenz und bestätigen die Vermutung in Abschnitt 2.6, dass die Noten dieses Kurses die tatsächliche Steigerung der rezeptiven Kompetenz, wie sie in den Tests deutlich wird, besser untermauern als die Noten im Konversationskurs, in dem zusätzliche Anforderungen im Bereich Sprechen gestellt werden und andere Bewertungsfaktoren eine Rolle spielen.

Die Ergebnisse der Englisch-Tests sind, wie Tabelle 9 im Vergleich zu den anderen Daten zeigt, moderat niedrig, aber eine klare Lernkurve ist erkennbar.

Korrelieren wir nun allein die Ergebnisse der vier Tests im ersten Jahrgang (vgl. Tabelle 10). Die stärksten Korrelationen zeigen die Ergebnisse der beiden Englisch-

Tests (0,79) und der beiden Deutsch-Tests (0,78); moderatere Korrelationen liegen vor beim Vergleich Englisch-Test 1 und Deutsch-Test 2 (0,64), Englisch-Test 2 und Deutsch-Test 1 (0,59) sowie Englisch-Test 1 und Deutsch-Test 1 (0,58). Die Korrelation zwischen Englisch-Test 2 und Deutsch-Test 2 ist schwächer ausgeprägt (0,48).

	Englisch-Test 1	Englisch-Test 2	Deutsch-Test 1	Deutsch-Test 2
Englisch-Test 1	1,00	0,79	0,58	0,64
Englisch-Test 2	0,79	1,00	0,59	0,48
Deutsch-Test 1	0,58	0,59	1,00	0,78
Deutsch-Test 2	0,69	0,48	0,78	1,00

Tab. 10: Korrelation der Englisch-Tests und der Deutsch-Tests im ersten Jahrgang

Aufschlussreich ist ein Vergleich dieser Ergebnisse mit den Ergebnissen aus dem zweiten Jahrgang. Auch wenn in diesem lediglich ein Deutsch-Test durchgeführt wurde, wird ein interessanter Unterschied zum ersten Jahrgang deutlich, wie Tabelle 11 zeigt.

	Englisch-Test 1	Englisch-Test 2	Deutsch-Test 2
Englisch-Test 1	1,00	0,81	0,25
Englisch-Test 2	0,81	1,00	-0,07
Deutsch-Test 2	0,25	-0,07	1,00

Tab. 11: Korrelation der Englisch-Tests und Deutsch-Test 2 im zweiten Jahrgang

Zwar zeigen die beiden Englisch-Tests in beiden Jahrgängen eine fast identische Korrelation (Jahrgang 1: 0,79; Jahrgang 2: 0,81), was bedeutet, dass die Leistung im ersten Test ein relativ guter Prädiktor für den zweiten Test ist; beide Gruppen zeigen eine klare sprachliche Konstanz im Englischen. Anders liegt der Fall beim Vergleich der Englisch- und Deutsch-Leistungen beider Jahrgänge. Im ersten Jahrgang gibt es einen klaren positiven Zusammenhang zwischen den einzelnen Sprachleistungen (0,58 bzw. 0,59 und 0,69 bzw. 0,48), während im zweiten Jahrgang der Zusammenhang deutlich schwächer ausgebildet ist und im Falle von Englisch-Test 2 sogar im negativen Bereich liegt (-0,07). Das bedeutet, dass im ersten Jahrgang die Kompetenz in beiden Fremdsprachen angestiegen ist, im zweiten Jahrgang hingegen nicht.

Machen wir uns noch einmal klar, was verglichen wird. Es geht hier um die bereits vorhandene Englischkompetenz, die in der Schulzeit (nicht zwangsläufig in der Schule) erworben (und zum Teil sicher vergessen) worden ist, in Kombination mit den aktuellen Lernfortschritten im Deutschen mit kontrolliertem Vokabular und in der Absicht, im Rahmen des Studiums gute Noten zu bekommen. Aus den Ergebnissen könnte man schließen, dass die Englischkenntnisse des ersten Jahrgangs beim Erwerb des Deutschen hilfreich sind, zum Beispiel in Bezug auf Hörstrategien; und dies selbst dann, wenn das Vokabular für die Deutsch-Tests speziell trainiert wurde.

Es besteht die Möglichkeit, dass die Studenten im ersten Jahrgang ihr Transferwissen effektiv einzusetzen in der Lage sind. Im Konversationskurs des zweiten Jahrgangs war die Ausgangslage insofern anders, als der Deutsch-Test 2 nicht durch Wortschatzübungen vorbereitet wurde, wenngleich der Wortschatz im Studienjahr zuvor geübt worden war. Insofern zeigt der Deutsch-Test 2 im zweiten Jahrgang den allgemeinen Sprachstand der Studenten an. Zudem liegt die Schulzeit weiter zurück, so dass die Englisch-Tests eher als ein Indikator fürs Langzeitlernen zu betrachten sein mögen als für einen aktiven Transfer von Wissen. Das Vorwissen im Englischen scheint im Laufe des Studiums an Bedeutung zu verlieren. Das korrespondiert mit der Annahme einer Stagnation der Englischkenntnisse in Abschnitt 4.1, wenngleich vermutet werden darf, dass sich zumindest ein Teil der Studenten gegen Ende des Studiums wieder verstärkt dem Englischen zuwendet, was die in Tabelle 4 (vgl. Abschnitt 4.1) aufgeführten Ergebnisse der Kontrollgruppe aus dem vierten Jahrgang nahelegen.

4.5 Gesamtergebnis

Wenngleich wir uns in dieser Studie mit einer schmalen Datenbasis von insgesamt 38 Studenten auf unsicherem Terrain befinden, können wertvolle Einsichten gewonnen werden, die Grundlage sein können für umfangreichere Studien. Die ausgewerteten Daten geben kein klares Bild ab, was die Selbsteinschätzung der Studenten aller Jahrgänge in Bezug auf ihre Englischkompetenz betrifft (Abschnitt 3); es scheint ein Zufallsergebnis vorzuliegen. Die Englisch-Test-Ergebnisse bieten insofern keine Überraschung, als die höheren Jahrgänge erwartbar besser abschneiden als die unteren (vgl. 4.1); allerdings ist nur im ersten Jahrgang eine Progression festgestellt worden (vgl. Tabelle 4), was angesichts dessen, dass Englisch-Test 2 schwieriger war als Englisch-Test 1, überrascht. Erklärungsbedürftig ist daher das schlechtere Ergebnis der Probanden des zweiten Jahrgang bei Englisch-Test 2. Sowohl Jahrgang 1 als auch Jahrgang 2 bewegen sich jedoch insgesamt auf ähnlichem Niveau (B1). Die Ergebnisse der Deutsch-Tests zeigen wie bei den Englisch-Test-Ergebnissen ebenfalls, dass der zweite Jahrgang besser abschneidet als der erste; im ersten Jahrgang ist eine Steigerung der Leistungen vom WS zum SS hin klar feststellbar (vgl. 4.2). Die Korrelation der Deutsch-Tests mit den erreichten Noten der Studenten aus dem ersten Jahrgang zeigt klar, dass die Noten des Hörkurses die Ergebnisse in den Deutsch-Tests besser widerspiegeln als die Noten des Konversationskurses (vgl. 4.3). Dies wurde darauf zurückgeführt, dass im Konversationskurs der Anteil der Sprechkompetenz höher (und schlechter) bewertet worden sein musste als der Anteil der Hörkompetenz. Die Korrelation der Ergebnisse der Deutsch-Tests, der Kursnoten und der Englisch-Tests weist im ersten Jahrgang einen positiven Zusammenhang zwischen den Sprachleistungen im Deutschen und im Englischen auf, aber nicht im zweiten Jahrgang (vgl. 4.4). Es ist daher zu vermuten, dass die Sprachkenntnisse im Englischen im Verlauf

des Studiums zunächst einmal stagnieren. Das Niveau der Englisch-Tests bleibt auch im zweiten Jahrgang moderat niedrig (siehe Tabelle 9 in 4.4).

5. Fazit und Folgerungen für eine Langzeitstudie

Ohne Zweifel verfügen die Studenten, die an der TKU eine weitere Fremdsprache nach Englisch studieren, über Englischkenntnisse, die beim Tertiärspracherwerb eine Rolle spielen könnten. Ob diese Kenntnisse ausschließlich bei den Anfängern eine größere Rolle spielen als im weiteren Verlauf des Studiums, wie es die Ergebnisse unserer Studie nahelegen, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Hier brauchen wir weitaus mehr Daten über einen längeren Zeitraum. Andere Studien zum Einfluss des Englischen auf den Erwerb des Deutschen widersprechen einander (vgl. Merkelbach 2003) und können nicht ohne Weiteres auf die Situation der Studenten an der TKU übertragen werden.

Für die Studienanfänger ist auch in einer Langzeitstudie zu erwarten, dass die noch nicht weit zurückliegende Beschäftigung mit dem Englischen in der Schule einen messbaren Einfluss auf den Tertiärsprachenerwerb ausübt. Ob sich dieser Einfluss je nachdem unterscheidet, welche weitere Sprache gelernt wird, ist ein vollkommen offenes Forschungsfeld. Da die einzelnen Fremdsprachen Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch an der TKU ab dem WS 2025/26 in einer gemeinsamen Abteilung *Europäische Sprachen und Kulturen* zusammengelegt werden, böten sich vielfältige interlinguale Untersuchungsmöglichkeiten weit über die hiesigen Studienziele hinaus an.

Die Zusammenlegung einzelner bislang unabhängiger Fremdsprachenabteilungen wird eine Veränderung mit sich bringen, die großen Einfluss auf das Lernen zukünftiger Studenten haben wird, denn es werden in der Folge der Zusammenlegung viele Kurse (wie Literatur oder Linguistik) sektionsübergreifend auf Englisch angeboten werden müssen. Das dürfte zwangsläufig dazu führen, dass sich die Studenten weitaus mehr mit der englischen Sprache beschäftigen müssen, als dies bislang der Fall gewesen ist. Aus dieser Situation heraus ergibt sich die Frage, ob die Studenten in der Zukunft zum Beispiel vom verstärkten Hören der englischen Sprache auch in der weiteren Fremdsprache profitieren werden.

Eine praktische Forschungsmöglichkeit, die im Rahmen einer Langzeitstudie denkbar ist, könnte darin bestehen, den Unterricht so auszurichten, beispielsweise im Konversationskurs, der notwendigerweise auf Deutsch (oder Spanisch, Französisch, Russisch in den anderen Sektionen) durchgeführt werden muss, verstärkt englische Erklärungen oder Sprachvergleiche zu integrieren, so dass die Sprachkompetenz im Englischen zwangsläufig trainiert würde. Würde dieses Training dazu führen, dass der Tertiärspracherwerb beschleunigt würde? Ein integriertes Lernen dieser

Art wäre der sicherste Weg, sprachliche Wissensbestände immer wieder aufs Neue zu aktivieren und fruchtbar zu machen für das weitere Lernen.

Literatur und Internetverweise

Literatur

Meineke, Eckhard (2023): *Studien zum genderneutralen Maskulinum*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Merkelbach, Chris (2003): Deutsch nach Englisch in Taiwan. In: *Info DaF 30*, 6. S. 541-548.

Parchwitz, Jörg (2025): Problematische Aspekte des gegenwärtigen DaF-Unterrichts an tertiären Bildungseinrichtungen Taiwans – und zwei Lösungsansätze. In: *Deutsch-taiwanische Hefte 32*. S. 19-63.

Rohs, Kai (2001): Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache Englisch im ›Deutsch als Fremdsprache‹-Unterricht in Südkorea. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6*. 19 Seiten. [https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/2874/galley/2805/download/]

Steidele, Holger (2005): Über die Notwendigkeit, gesprochensprachliche Varietäten im ausländischen DaF-Unterricht zu behandeln. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea 16*. S. 43-79.

Steidele, Holger (2009): Wissensbestände koreanischer Erstsemesterstudenten – Über die Bedeutung von Datenerhebungen für die Unterrichtspraxis DaF. In: *DaF-Szene Korea 30*. S. 90-104. [https://lvk-info.org/daf-szene-korea-nr-30/]

Steidele, Holger (2011): Wissensbestände koreanischer Erstsemesterstudenten (II). Ergebnisse dreier koreanischer Erstsemesterbefragungen und einer taiwanesischen Vergleichsstudie. In: *DaF-Szene Korea 34*. S. 26-39. [https://lvk-info.org/daf-szene-korea-nr-34/]

Steidele, Holger (2016): *Sinnvoll(es) Deutsch lernen und lehren. Ein kritischer Beitrag zum universitären Deutschunterricht im zielsprachenfernen Ausland unter besonderer Berücksichtigung der Lehr- und Lernsituation Koreas und Taiwans*. München: Iudicium.

Steidele, Holger (2025): Von Leibniz zur Linguistik im Deutschunterricht. In: *Linguisten-Seminar: Forum japanisch-germanistischer Sprachforschung 7*. S. 98-124. [https://www.jstage.jst.go.jp/article/jggls/7/0/7_98/_article/-char/en]

Internetverweise

Chris de Burgh (1980): *Wall Of Silence*. https://www.youtube.com/watch?v=idTPfY54tJY

Hueber-Verlag (2025): S*chritte international neu. Materialien zum Download*. https://www.hueber.de/schritte-international-neu/lernen?kategorie=audio&kategorie_1=aktivitaeten&band=&band_1=&lektion=&lektion_1=&livefilter=false

Sinatra, Nancy/Lee Hazlewood (1967): *Summer Wine*. https://www.youtube.com/watch?v=IVe_DsEi4pY

Berichte zu Seminaren & Tagungen

Bericht zum 17. »Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik« mit dem Thema »Förderung interaktionaler und handlungsorientierter Kompetenzen auf A1 – mutige Ansätze, innovative Konzepte und effektive Methoden«

Christian Horn

Das 17. »Internationale Symposium zur DaF-Didaktik« am 29. November 2025 stand unter der Überschrift »Förderung interaktionaler und handlungsorientierter Kompetenzen auf A1 – mutige Ansätze, innovative Konzepte und effektive Methoden«. 21 Personen aus neun Ländern (Argentinien, Burkina Faso, Deutschland, Japan, Slowakei, Südkorea, Taiwan, Thailand und Vietnam) hatten sich für das Symposium angemeldet, das per Zoom durchgeführt und vom Autor dieses Berichts veranstaltet wurde.

A1-Kurse gelten im Unterrichtsalltag häufig als begrenzt in ihren Möglichkeiten: Die sprachlichen Mittel der Lernenden seien noch zu eingeschränkt, um bereits interaktional anspruchsvoll und inhaltlich interessant zu arbeiten – so ein verbreitetes Klischee. In der Praxis führt das nicht selten zu einem stark lehrbuchzentrierten Unterricht, bei dem Lektion für Lektion abgearbeitet wird, bis eine gewisse sprachliche Basis erreicht ist. Das Symposium stellte dieser defizitorientierten Sichtweise eine potenzialorientierte Perspektive gegenüber. Im Fokus stand die Frage: Wie können Lernende bereits auf A1-Niveau aktiv zur erfolgreichen Interaktion auf Deutsch befähigt und wie können ihre sprachlichen und landeskundlichen Kompetenzen dazu systematisch erhöht werden? Anhand vier praxisnaher Beispiele zeigten Referentinnen und Referenten von Hochschulen in Argentinien, Burkina Faso, Deutschland, Japan, Südkorea, Thailand und der Türkei, wie bereits in frühen Kursphasen interaktionale Kompetenzen gefördert und Inhalte auf differenzierende Weise vermittelt bzw. thematisiert werden können.

Im ersten Beitrag stellten Christian Horn (*Hankuk University of Foreign Studies*, Seoul), Anke Holzapfel (*Universidad Nacional de Río Cuarto*, Argentinien), Nina Kanematsu (*University of Tsukuba*, Japan) und Torsten Andreas (*Universität Potsdam*, Deutschland) unter dem Titel »Authentische Interaktion auf A1: Videokonferenzen als Lern- und Handlungsraum im DaF-Unterricht« eine Studie zur Wahrnehmung von Videokonferenzen zwischen DaF-Lernenden und Studierenden mit Deutsch als Erstsprache vor. Die DaF-Lernenden, die an den jeweiligen Universitäten Deutsch lernten, befanden sich zu diesem Zeitpunkt auf den Niveaus A1.1 bzw. A1.2. Die Studierenden aus Deutschland befanden sich in Ausbildung zu künftigen DaF-Lehrkräften, sodass für sie beim Austausch der praktische Einsatz ihrer didaktischen und in-

terkulturellen Kompetenzen im Vordergrund stand. Die zentrale Frage der Studie war, ob die Videokonferenzen zu diesem frühen Zeitpunkt der Sprachausbildung von den Lernenden eher als belastend oder sogar überfordernd wahrgenommen wurden oder als motivierende Bereicherung. Zu diesem Zweck hatte das Autorenteam drei Videokonferenzen durchgeführt (Argentinien – Deutschland, Japan – Deutschland und Südkorea – Deutschland) und die Wahrnehmungen der Studierenden im Anschluss durch Umfragen erhoben. Die Ergebnisse zeigten insgesamt äußerst positive Rückmeldungen der Studierenden, sowohl der DaF-Lernenden als auch der deutschen Mitwirkenden. Rund 90% der DaF-Lernenden empfanden das Treffen als (sehr) hilfreich für ihr Deutschlernen und berichteten von einer deutlichen Steigerung ihrer Motivation. Insofern stellt das Format eine wertvolle Ergänzung des Sprachunterrichts dar, auch schon in einem recht frühen Stadium der Sprachausbildung.

Im zweiten Beitrag mit dem Titel »Diskursive Landeskunde von Anfang an? Was Lehrwerke (nicht) bieten und Lehrkräfte tun können« widmete sich Michael Seyfarth (*Marmara University*, Istanbul, Türkei) der Frage, wie kultur- und landeskundliche Themen in den Unterricht integriert werden können. Er begann mit einer grundlegenden Reflexion über kultur- und landeskundliche Kategorisierungen und betonte die innere Heterogenität von Gesellschaften. Anschließend richtete sich der Fokus auf kulturbezogenes Lernen, das als Annäherung an diskursive Praktiken verstanden wird, mit dem Ziel, die »Diskursfähigkeit« der Lernenden zu fördern. Der Referent stellte den im weiteren verfolgten Ansatz der Diskursiven Landeskunde den traditionellen Landeskundeansätzen gegenüber und hob dessen Vorteile hervor. Diskursive Landeskunde wurde durch drei wesentliche Aspekte charakterisiert: Die Lernenden sollten »Meinungen und Positionen kennen«, »an Diskursen mitwirken« und »Meinungen haben, anerkennen und aushalten«. Der Referent argumentierte, dass Lerngelegenheiten zur Förderung der Diskursfähigkeit bereits zu Beginn der Sprachausbildung geschaffen werden sollten – also auch auf A1-Niveau. Er präsentierte eine Pilotstudie, in der zwei Lehrwerke hinsichtlich ihrer Eignung für diskursbezogenes Lernen auf A1 untersucht wurden. Die Ergebnisse zeigten jedoch, dass diskursives Lernen in diesen Materialien nur rudimentär umgesetzt wurde. Abschließend wurden praxisorientierte Vorschläge vorgestellt, wie Lerngelegenheiten im Unterricht gestaltet werden können. Er empfahl einen Dreischritt: Zunächst sollten geeignete Diskursthemen identifiziert, dann passende Texte ausgewählt und schließlich die Aufgabenumgebung gestaltet werden. Das Fazit des Vortrags war, dass Diskursive Landeskunde grundsätzlich bereits ab Niveau A1 effektiv umsetzbar ist, jedoch in den Lehrwerken derzeit noch unzureichend berücksichtigt wird.

Der dritte Beitrag mit dem Titel »Kollokationen als Brücke zwischen Rezeption und Produktion: Kollokationsbewusstsein auf Niveau A1 fördern« wurde von Rasmus Terörde (*Chulalongkorn University*, Bangkok, Thailand) präsentiert. Der Vor-

trag widmete sich häufig auftretenden Wortkombinationen wie »eine Reise machen«, »Hunger haben« oder »es tut weh« – sogenannten Kollokationen. Im Vortrag wurde dafür argumentiert, dass Kollokationen nicht erst auf höheren Sprachniveaus eingeführt werden, sondern bereits auf Niveau A1, da sie eine zentrale Rolle für eine flüssige und idiomatische Sprachproduktion spielten. Das Bewusstsein für gängige Kollokationen erleichtert zudem deren Aufnahme und kognitive Verarbeitung. Ein zentraler Kritikpunkt des Referenten war, dass sich A1-Unterricht und -Lehrwerke häufig auf Einzelwörter konzentrieren. Obwohl Kollokationen im Input erscheinen, werden sie oft nicht bewusst thematisiert. Dies führe dazu, dass Lernende zwar einzelne Wörter verstehen, diese aber nicht effektiv in Kommunikation einbinden können. Um Kollokationen im Unterricht gezielt wahrnehmbar, lernbar und übungstauglich zu machen, stellte der Referent fünf »goldene Regeln« vor: Erstens sollten pro Unterrichtseinheit nur wenige, aber häufig vorkommende Kollokationen vermittelt werden. Zweitens sollten diese grundsätzlich im thematischen Kontext eingeführt werden, nicht isoliert. Drittens können Partnerwörter farbgleich/visuell gekoppelt werden, um ihre Zuordnung zu erleichtern. Viertens sollte eine positive Fehlerkultur den Erwerb von Kollokationen unterstützen. Fünftens sollte jede Kollokation von den Lernenden mindestens einmal produktiv im Unterricht verwendet werden. Abschließend präsentierte der Referent verschiedene Szenarien für das Erlernen und Üben von Kollokationen, die leicht in die eigene Unterrichtspraxis integriert werden können.

Im vierten Beitrag »Deutschunterricht in Burkina Faso – Bestandsaufnahme und Perspektiven des Einsatzes digitaler Medien am Beispiel von Padlet zur Hausaufgabenerledigung in A1-Anfängerkursen« präsentierte Somtinda Kafando (*École Normale Supérieure*, Koudougou) die aktuelle Situation des Deutschunterrichts in Burkina Faso. Bemerkenswert war die dort seit den 1970er Jahren steigende Anzahl an DaF-Lernenden, die Deutsch vor allem aus beruflichen Gründen erlernen. Der Referent berichtete von derzeit bestehenden Herausforderungen im DaF-Unterricht: So sei der Unterricht in der Regel stark lehrwerkzentriert, die Klassen überfüllt und digitale Medien würden nur sehr beschränkt im Unterricht eingesetzt, sodass die Lernenden wenig Motivation entwickelten und als Folge ihre Hausaufgaben nur selten erledigten. Ursachen für diese Probleme sah er in unzureichenden Fortbildungsmöglichkeiten und der fehlenden Medienaffinität der Lehrkräfte. Um zu prüfen, wie sich die Motivation der Lernenden durch einen entsprechend angepassten Unterrichtsstil erhöhen ließe, führte der Referent eine Studie durch, bei der zwei Lehrkräfte im Umgang mit *Padlet* geschult wurden und das Tool im Anschluss im Unterricht systematisch einsetzten. Dies sollte u. a. auch die Lernerautonomie und die Schreibkompetenz der Lernenden fördern und die kollaborative Lernkultur stärken. Die anschließenden Befragungen von Lernenden und Lehrkräften zeigten, dass die Lernenden motivierter wurden, ihre Hausaufgaben regelmäßiger erledigten und ihre produkti-

ven Fertigkeiten verbesserten. Der Vortrag bestätigte, dass eine an den Bedürfnissen der Lerngruppen orientierte Unterrichtsgestaltung zu einer deutlichen Steigerung der Motivation und des Lernengagements führen kann.

Die fachlich anspruchsvollen und inhaltlich inspirierenden Beiträge führten zu intensivem Austausch, sodass die Anwesenden zahlreiche anregende Impulse für den eigenen Unterricht mitnehmen konnten. Allen Referentinnen und Referenten sei daher noch einmal herzlich für ihre Beiträge gedankt, ebenso den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus den verschiedenen Ländern für den fruchtbaren Gedanken- und Erfahrungsaustausch.

Über die Lektoren-Vereinigung Korea

Unsere Ziele

- Ansprechpartner und fachlicher Repräsentant für deutschsprachige Lektorinnen und Lektoren in Korea
- Gelegenheiten zur fachlichen Weiterentwicklung im Bereich DaF geben
- Gelegenheiten zur Diskussion von Methoden und Inhalten des DaF-Unterrichts in Korea schaffen
- Interessenten über relevante und interessante Inhalte informieren
- Zusammenarbeit und soziales Miteinander der Lektorinnen und Lektoren in Korea fördern

Unser Angebot

- Fachveranstaltungen und Workshops zu DaF und DaF-bezogenen Themen
- Möglichkeit zur Publikation in unserer Fachzeitschrift *DaF-Szene Korea*
- regelmäßige Lektorentreffen
- Möglichkeit zur Zusammenarbeit in Form von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen
- Newsletter mit Informationen zu fachlichen und kulturellen Veranstaltungen und Stellenangeboten in Korea (Anmeldung auf unserer Website)

Mitgliedschaft

Wir freuen uns immer sehr über neue Mitglieder! Als Mitglied der LVK …

- können Sie an allen LVK-Veranstaltungen teilnehmen,
- informieren wir Sie mit unserem Newsletter automatisch über aktuelle Veranstaltungen und Stellenangebote,
- erhalten Sie kostenlos zwei Ausgaben jeder *DaF-Szene Korea*,
- bieten wir Ihnen den Zugang zum geschützten Bereich unserer Website mit ergänzenden Informationen und Arbeitsmaterialien,
- können Sie die LVK als stimmberechtigtes Mitglied aktiv mitgestalten.

Mitglied werden

- Registrieren Sie sich auf unserer Website: https://www.lvk-info.org
- Überweisen Sie den Mitgliedsbeitrag von 20 000 Won (oder 20 Euro) auf die auf der Website angegebene Bankverbindung.

Autorenangaben

Andrea Bies: Dozentin für Deutsche Sprache an der *Universidad de Granada* (Spanien). M.A. in den Fächern Interkulturelle Germanistik/DaF, Geschichte und Romanistik, Promotion mit einer linguistischen Arbeit über interkulturelle Erstkontakt-Gespräche (Universität Bayreuth). Forschungsinteressen: Gesprächsanalyse und deren Anwendung in der DaF-Didaktik, Reiseliteratur/Imagologie.

Christian Fandrych: ist seit 2006 Inhaber der Professur für Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig. Seine Arbeitsschwerpunkte bilden Wortschatz, Wortbildung, Diskursanalyse, funktionale Grammatik, Wissenschaftssprache, Kontrastive Linguistik, Korpuslinguistik sowie Sprachdidaktik. Er ist an einer Reihe von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache beteiligt: Zusammen mit Ulrike Tallowitz verfasste er die Übungsgrammatik *Klipp und Klar für die Grundstufe* und das Wortschatz-Übungsbuch *Sage und Schreibe* und gab die Übungsgrammatik *Klipp und Klar für die Mittelstufe* heraus. Daneben hat er zahlreiche wissenschaftliche Beiträge publiziert, so etwa – neben dem in diesem Heft vorgestellten Werk – die Bände *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* sowie *Textsorten des Deutschen* (beide zusammen mit Maria Thurmair). Er ist Chefredakteur der ältesten Zeitschrift des Faches, Deutsch als Fremdsprache. Für seine Verdienste um das Fach *Deutsch als Fremdsprache* und um die Erforschung der deutschen Sprache erhielt Christian Fandrych im Jahr 2018 den Konrad-Duden-Preis.

Sophia Fiedler: ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Mannheim) in der Abteilung Lexik. Dabei arbeitet sie in einem Projekt an der Schnittstelle zwischen Lexik und Pragmatik, indem sie ein Wörterbuch des gesprochenen Deutsch konzipiert und umsetzt. Ihre Promotion mit dem Titel *The Grammar-in-use of direct reported thought in French and German: An interactional and multimodal analysis* schloss sie im Cotutelle-Verfahren im Februar 2023 an der *Université de Neuchâtel* und der Universität Hamburg ab. Neben ihren Schwerpunkten Grammatik in der Interaktion, Satzverknüpfung und Multimodalität baute sie während ihres Postdocs an der *Université de Neuchâtel* den Schwerpunkt L2-Interaktionskompetenz aus. Ihr wissenschaftlicher Fokus liegt insbesondere auf syntaktischen und lexikalischen Einheiten des gesprochenen Deutsch und Französisch und auf der sprachvergleichenden Perspektive.

Christian Horn: Linguist und Mediator. *Associate Professor* an der *Hankuk University of Foreign Studies*, Seoul. Vorher wissenschaftlicher Mitarbeiter in linguistischen Projekten in der DFG-Forschergruppe 600 sowie im DFG-Sonderforschungsbereich 991 an der Universität Düsseldorf. Forschungs- und Arbeitsfelder im Bereich DaF: Plattformprojekte, Telekollaboration, Interkulturalität, Phonetik, Schlüsselkompetenzen.

Carmen Konzett-Firth: ist assoziierte Professorin am Institut für Romanistik sowie am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck. In ihrer Forschung widmet sie sich vorrangig dem Er-

werb von mündlichen Kompetenzen in einer Fremdsprache sowie der Unterrichtskommunikation, jeweils aus der Perspektive und mit der Methodologie der ethnomethodologischen Konversationsanalyse. Daneben gilt ihr Interesse der Erforschung von Mehrsprachigkeit als Ressource in L2-Interaktionen sowie der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien vor dem Hintergrund mehrsprachigkeitsdidaktischer und aufgabenorientierter Ansätze.

Sam Schirm: ist seit Oktober 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in medizinischen Berufsfeldern an der Universität Bielefeld. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der konversationsanalytischen Erforschung des Erwerbs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der gesprochenen Interaktion. Zudem forscht er auch zu Partikeln und Diskursmarkern in deutschen Alltagsgesprächen. Nach seinem Bachelor- und Masterstudium an den Universitäten Waterloo (Kanada) und Mannheim promovierte er an der Universität Waterloo mit einer konversationsanalytischen Studie über Verwendung und Erwerb von Diskursmarkern in Alltagsgesprächen von L2-Deutsch-Lernenden in Deutschland.

Juliane Schopf: Linguistin, Promotion an der Universität Münster zum Thema »Gespräche in der Impfsprechstunde. Linguistische Analysen einer Gesprächsgattung mit Anwendungsbezug für die Medizindidaktik«. Seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Medizinischen Fakultät der Universität Münster.

Holger Steidele: *Associate Professor* an der *Tamkang University* in Taiwan und Beauftragter für Internationales im Germanisten- und Deutschlehrerverband Taiwans (GDVT). Von 2004 bis 2011 an der *Sungshin Women's University* in Seoul und an der *Yeungnam University* in Gyeongsan. Zuvor Promotion mit einer linguistischen Arbeit über Konjunktionen. Derzeitiges Forschungsgebiet: Michel Houellebecq und Arthur Schopenhauer.

Marcus Stein: war 30 Jahre lang tätig an der Chung-Ang-Universität in Seoul, wo er im Frühjahr 2024 emeritiert wurde. Forschungs- und Interessengebiete bilden: Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts, insbesondere Förderung der Interaktionskompetenz, daneben psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs, Gesprächs- und Interaktionsanalyse, Interaktionale Linguistik, Phonetik/Phonologie, Kulturanthropologie, Ethnographie. Seit 2005 Mitglied im Vorstand der LVK.

Maria Thurmair: hat seit 1998 die Professur für Deutsch als Fremdsprachenphilologie an der Universität Regensburg inne. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen auf der Erforschung der Grammatik des Deutschen, insbesondere auch der gesprochenen Sprache und der Gebrauchssprache, so u. a. in den Bereichen (Modal-)Partikeln, Vergleiche und Vergleichsstrukturen, Wortbildung, Morphologie, Syntax, Eigennamen, Wissenschaftssprache u. Wissenschaftskommunikation. Weitere wichtige Arbeitsgebiete sind Textlinguistik und Sprachdidaktik, darunter besonders pädagogische Grammatik, Grammatikvermittlung und textsortenorientierte Grammatik. Sie war führend beteiligt an dem DaF-Lehrwerk *Die Suche* und trat insbesondere durch die folgenden Veröffentlichungen hervor: *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, *Textsorten des Deutschen* (beide zusammen mit Christian Fandrych), das Kapitel »Gesprochene Sprache« im Grammatikband des *DUDEN* von 2022, außerdem *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*.

Budimka Uskokovic: ist *Assistant Teaching Professor* und Leiterin des deutschen Sprachprogramms am *Department of Germanic Languages and Literatures* der *Ohio State University*. Sie promovierte in Germanistischer Angewandter Linguistik mit dem Schwerpunkt interkulturelle kommunikative Kompetenz. Sie verfügt über umfangreiche Lehrerfahrung in Deutsch als Fremdsprache und Englisch als Zweitsprache und hat Lernende aller Altersgruppen unterrichtet. Zu ihren wichtigsten Arbeitsgebieten zählen Gesprächsanalyse, interkulturelle Kommunikation, digitale Sprachvermittlung, Pragmatik im Fremdsprachenunterricht sowie die Entwicklung und Bewertung von interaktionaler Kompetenz.

Silvia Vogelsang: ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der germanistischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik an der Universität Münster. Sie koordiniert das Zertifikatsprogramm *Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache* sowie das Projekt *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte*. Forschungsinteressen liegen in der Vermittlung interaktionaler Sprache im Fach DaF/DaZ, der Vermittlung von Partikeln und der interkulturellen Kommunikation.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Die *DaF-Szene Korea* betrachtet sich als Plattform für den fachlichen Austausch zwischen Unterrichtenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Sie wird vor allem in Korea und Deutschland gelesen und an zahlreiche Germanistikabteilungen an koreanischen und deutschen Universitäten versendet sowie seit 2004 in der Deutschen Nationalbibliothek archiviert. Neben der Printausgabe ist sie auch auf der Website der LVK (https://www.lvk-info.org) als PDF verfügbar.

Die *DaF-Szene Korea* erscheint zweimal jährlich zu wechselnden Themenschwerpunkten, die sich auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache beziehen, wobei die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region im Fokus stehen. Außerdem werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache diskutiert.

Neben dem jeweiligen Schwerpunktthema umfassen die Rubriken auch »Fachtexte zu anderen Themen«, »Forum«, »Rezensionen & Filmbesprechungen« und »Seminare & Tagungen«. Die Sprache der Beiträge ist i. d. R. Deutsch.

Eingegangene Beiträge werden stets von zwei Gegenlesenden unabhängig voneinander auf sprachliche Korrektheit und Angemessenheit überprüft und in Bezug auf inhaltliche Schlüssigkeit kommentiert. Die Anmerkungen der Gegenlesenden sollten von den Beitragenden als kollegiales Feedback zur Optimierung des Manuskriptes verstanden werden.

Wir bitten bei der Erstellung der Beiträge um Stil und Ausdrucksweise in fachlich angemessener Art. Für den Inhalt der einzelnen Texte sind die jeweils benannten Autorinnen und Autoren verantwortlich. Er spiegelt nicht zwangsläufig die Meinung der Herausgeber wider.

Bitte senden Sie Ihr Manuskript per E-Mail an: kontakt@lvk-info.org

Wir bitten um folgende Gestaltung Ihrer Texte:

- Verwenden Sie bitte das Dateiformat DOC(X) oder RTF.
- Bitte senden Sie Ihre Manuskripte möglichst unformatiert.
- Bei Beiträgen ab vier Seiten sollte dem Text eine knappe deutschsprachige Zusammenfassung wesentlicher Inhaltspunkte oder Ziele des Beitrags vorangestellt werden.
- Sämtliche Abbildungen wie Fotos, Screenshots, Grafiken etc. sollten nochmals separat in einer eigenen Datei mit einer Auflösung ab 300 dpi beigefügt werden, z.B. als JPG oder TIF.
- Abbildungen sollten durchnummeriert sowie knapp betitelt werden.
- Für die Einhaltung der urheberrechtlichen Bestimmungen sind die Beitragenden selbst verantwortlich.
- Sämtliche Literaturhinweise sind als Kurzbelege in Klammern zu setzen, z.B. (Müller 2021, 123).

- Fußnoten sollten lediglich für ergänzende, den Lesefluss möglichweise störende Informationen genutzt werden; nicht für ausführliche Zitationen.
- Bitte fassen Sie alle Literaturangaben am Ende des Beitrags alphabetisch zusammen. In Bezug auf Struktur der Literaturliste sowie Zitierweise orientieren wir uns an etablierten Richtlinien wie *Modern Language Association* (MLA) oder *American Psychological Association* (APA).

Konkrete Hinweise für das Erstellen der Beiträge sowie Beispiele für Zitierweisen finden Sie auf unserer Webseite unter https://lvk-info.org/daf-szene/hinweise-fuer-beitragende/

Kontakte

DAAD-Informationszentrum Südkorea
Dr. Hokyeong Rhee (이호경), Leiterin
☎ (02) 3785 0657
✉ hokyeong.rhee@daad.or.kr
https://www.daad.or.kr

Goethe-Institut Seoul
Tanja Olbrich, Leiterin der
Spracharbeit Region Ostasien
Stellvertretende Institutsleiterin
☎ (02) 2021-2819
✉ tanja.olbrich@goethe.de
https://www.goethe.de/korea

Deutsche Botschaft Seoul
Martin Kasperek, Leiter des
Kulturreferats
☎ (02) 748-4117
✉ ku-1@seou.diplo.de
Heike Siebeneicher-Kwon, Kulturreferat
☎ (02) 748-4120
✉ ku-10@seou.diplo.de
http://www.seoul.diplo.de

Schweizerische Botschaft Seoul
Suna Kim, Kulturabteilung
☎ (02) 3704-4757
✉ suna.kim@eda.admin.ch
https://www.eda.admin.ch/seoul

Österreichische Botschaft Seoul
☎ (02) 732-9071
✉ seoul-ob@bmeia.gv.at
https://www.bmeia.gv.at/oeb-seoul

Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF, 한국독일어교육학회)
Suyon Yu (유수연), Vorsitzende
✉ kgdaf2015@gmail.com
http://www.kgdaf.or.kr

Koreanische Gesellschaft für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft (KGD, 한국독일어문학회)
Tae-ho Kang (강태호), Vorsitzender
☎ (043) 230-3548
✉ chaeys@knu.ac.kr
http://kdsl.or.kr/xe/

Koreanische Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (한국독어독문학교육학회)
Sang Hwan Seong (성상환), Vorsitzender
✉ sseong@snu.ac.kr
http://dugerman.or.kr

Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)
Chang-Uh Kang (강창우), Vorsitzender
✉ kgg@kggerman.or.kr
http://kggerman.or.kr

Koreanischer Deutschlehrer-Verband (KDV, 한국독일어교사회)
Sung-Young Lee (이성영), Vorsitzende
☎ 010 2289 3630
✉ wiebitte@icloud.com
http://www.kdv.or.kr

DAAD Bonn
Arpe Caspary, Referent für das
Ortslektorenprogramm
☎ +49 (228) 882-650
✉ ortslektoren@daad.de
https://www.daad.de/ortslektoren

Interessengemeinschaft der deutschsprachigen Lehrenden in Japan (IDL)
Gabriela Schmidt, Vorsitzende
✉ kontakt@idl-japan.org
https://idl-japan.org/

Impressum

Herausgeber: Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.)
Postanschrift: M. Adelhoefer, Zabel-Krüger-Damm 192, 13469 Berlin
und
Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)
Postanschrift: Songpa-gu, Samjeon-ro 4-gil 17, 05593 Seoul

Vorstand FALK
Mathias Adelhoefer (Geschäftsführer)
Christina Youn-Arnoldi (stv. Geschäftsführerin)

FALK_eV@gmx.de

Vorstand LVK
Iris Brose
Aylin Can
Anne Geiges
Frank Grünert
Thomas Kuklinski-Rhee
Michael Menke
Marcus Stein

kontakt@lvk-info.org

Webseite der LVK: https://www.lvk-info.org
Redaktion: Aylin Can, Anne Geiges, Thomas Kuklinski-Rhee, Roman Lach, Michael Menke
Layout & Coverdesign: Monika Moravkova
Anzeigen: Michael Menke
Bankverbindung Korea: Kto.: 795-21-0072-726 (Kookmin Bank, Michael Menke)
Bankverbindung Deutschland: IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00
BIC: DEUTDEDBBER (Deutsche Bank 24, Michael Menke)

Die *DaF-Szene Korea* wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich, i. d. R. im Juni und im Dezember. Sprache der Beiträge ist i. d. R. Deutsch. Die *DaF-Szene Korea* hat wechselnde thematische Schwerpunkte, etwa zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region besonders berücksichtigt werden. Auch werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die *DaF-Szene Korea* umfasst jeweils nach Rubriken gegliedert Beiträge zum jeweiligen Themenschwerpunkt, fachliche Beiträge zu anderen Themen, nicht-fachliche Beiträge im Forum sowie Rezensionen und Tagungsberichte. Kulturfeuilletons und Berichte im Forum können etwa Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind. Die *DaF-Szene Korea* fördert insbesondere die wissenschaftliche Diskussion zwischen den Mitgliedern von LVK und FALK, steht aber grundsätzlich allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.

Für den Inhalt der einzelnen Texte sind die jeweils benannten Autoren verantwortlich. Die Inhalte der Texte spiegeln nicht zwangsläufig die Meinung der Herausgeber wider.

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: **10. April 2026**

Botschaft
der Bundesrepublik Deutschland
Seoul

Der Druck der *DaF-Szene Korea* wird finanziell unterstützt von der

❧ *Wir danken unseren Anzeigekunden für die gute Zusammenarbeit.* ☙