

Lesya Skintey

## „Um eine kommunikative Kompetenz aufbauen zu können, darf eine beeinträchtigende mangelhafte Sprachrichtigkeit nicht toleriert werden“<sup>1</sup> – Konzepte von Sprache und DaF\*Z-Lernen sowie Potenziale gesprächsanalytischer Perspektiven in der Deutschlehrer\*innenbildung<sup>2</sup>

### Abstract

Im Fokus des Beitrags steht die Vermittlung des Themas Interaktionskompetenz im Kontext von DaZ-Erwerb und Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von angehenden Deutschlehrer\*innen. Anhand eines Seminars, dessen Ziel es war, den Studierenden die epistemologischen Prämissen und das methodische Vorgehen der *conversation analysis for second language acquisition (CA-SLA)* zu vermitteln und sie so zu befähigen, selbstständig Daten zu Interaktionen in DaZ zu erheben, aufzubereiten und zu analysieren, werden Potenziale und Herausforderungen der Vermittlung des Themas nach dem Konzept des Forschenden Lernens aufgezeigt und diskutiert.

The focus of this article is the teaching of the topic of interactional competence in the context of second language acquisition and multilingualism in the training of future German teachers. Based on a seminar whose aim was to teach the students the epistemological premises and the methodological procedure of *conversation analysis for second language acquisition (CA-SLA)* and thus enable them to independently collect, process and analyse data on interactions in German as a foreign language, the potentials and challenges of teaching the topic according to the concept of research-based learning are highlighted and discussed.

### Schlagwörter:

Interaktionskompetenz, Deutsch als Zweitsprache, Lehrer\*innenbildung, CA-SLA  
Interactional competence, German as a second language, teacher training, CA-SLA

### 1. Einleitung

In den letzten zwei Jahrzehnten wurde das Thema Professionalisierung von Lehrer\*innen für den Unterricht in sprachlich-kulturell heterogenen Klassen sowohl auf der bildungspolitischen Ebene als auch auf der wissenschaftlichen Ebene intensiv diskutiert. Während die Themen wie *sprachsensibler Fachunterricht*, *Bildungssprache* oder *Sprachstandsdiagnostik* zu den bereits etablierten Qualifizierungsinhalten im DaFZ-Bereich zählen können, ist das Interesse an der Interaktionskompetenz im Kontext von DaFZ noch vergleichsweise neu. Geht man davon aus, dass sich der Zweitspracherwerb „wesentlich

<sup>1</sup> Zitat aus einer Hausarbeit (S-9, S. 6).

<sup>2</sup> Für die Kommentare zu den früheren Versionen dieses Textes bedanke ich mich bei Björn Stövesand, Ann-Christin Leßmann, Marta García und Jens Gerlach.



in und durch Kommunikation vollzieht“ (Ahrenholz, 2012: S. 1), erscheint es dringend notwendig, (angehende) Lehrer\*innen im Hinblick auf die Entwicklung der lerner\*innen-seitigen Interaktionskompetenz zu professionalisieren (vgl. Skintey, 2023: S. 378).

Der Begriff *Interaktionskompetenz* wird in diesem Beitrag aus der Perspektive der CA-SLA-Forschung aufgefasst. Ähnlich wie die klassische ethnomethodologische Konversationsanalyse legt die CA-SLA-Forschung ihren Analysefokus auf die Rekonstruktion interaktioneller Praktiken und semiotischer Ressourcen der Interaktionsteilnehmenden, indem sie „why that now?“ (Schegloff & Sacks, 1973: S. 299) fragt und „the next-turn proof procedure<sup>3</sup>“ (Sidnell, 2013: S. 79) nutzt. Bei der Untersuchung der Frage, wie soziales Handeln im Kontext von Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit organisiert wird, greift sie auf die Erkenntnisse und Verfahren der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zurück (*turn taking, repair, sequence organization, preference organization* etc.; vgl. dazu die Einleitung in diesem Heft). Hierbei wird auch versucht, mikrogenetische Prozesse des sprachlichen Lernens sowohl in institutionellen als auch in natürlichen Interaktionskontexten zu rekonstruieren (vgl. Pekarek Doehler, 2020; Markee & Kunitz, 2015; Skintey, 2020a, 2020b, 2022).

Eine besondere Stärke der CA-SLA-Perspektive auf Interaktionskompetenz in DaFZ liegt darin, dass dabei die Fähigkeiten und nicht vermeintliche zweitsprachliche Defizite der L2-Lernenden fokussiert werden. So werden L2-Lernende „as capable interlocutors“ konzeptualisiert, „who, in their interactions with others display a systematic, interactional competence for participating in social interactions“ (Hall, 2018: S. 25). Demnach bezieht sich die Interaktionskompetenz im Kontext des Zweitspracherwerbs und des Fremdsprachenlernens auf „language users’ practices and methods for organising social interaction in classrooms and beyond“ (Sert; Kunitz & Markee, 2018: S. 1).

Während sich im englischsprachigen Raum die CA-SLA in der Forschung sowohl als Theorie als auch als Methode bereits etabliert hat (Hall & Pekarek Doehler, 2011: S. 1) und sogar den Eingang in die Lehrer\*innenbildung gefunden hat (Glaser et al., 2019; Kunitz et al., 2021)<sup>4</sup>, werden die Erkenntnisse zur CA-SLA-Forschung zur Interaktionskompetenz im deutsch/DaZ-didaktischen Fachdiskurs bislang ziemlich vernachlässigt (vgl. jedoch die Beiträge in der Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ).

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags soll die Sensibilisierung von angehenden Deutschlehrer\*innen und Germanist\*innen für die lernerseitige Interaktionskompetenz im Kontext von Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit stehen. Nach der Skizzierung der theoretischen Grundlagen des Konzepts *Interaktionskompetenz* in DaFZ (Kap. 2) und der Begründung seiner Relevanz für die Lehrer\*innenbildung (Kap. 3) wird argumentiert, dass die eigenständige Erhebung, Aufbereitung und Analyse von Interaktionen im Kontext von DaZ-Erwerb und Mehrsprachigkeit eine geeignete Lerngelegenheit darstellen,

---

<sup>3</sup> „[W]e can see in the recipient’s response just how s/he understood the prior turn, and we can use this to ground our own analysis of what a speaker meant to be doing by producing that turn“ (Sidnell, 2013: S. 79-80).

<sup>4</sup> So sieht Sert in der Auseinandersetzung mit audio-visuellen Interaktionsdaten und der Anfertigung einfacher Transkriptionen die Möglichkeit für (angehende) Sprachlehrer\*innen für die eigene Professionalisierung und plädiert für ihre Implementierung in die Lehrer\*innenbildung (Sert, 2021: S. 260).

um angehende Deutschlehrpersonen für die Interaktionskompetenz mehrsprachiger Personen zu sensibilisieren (Kap. 4). Anhand der Auswertung von studentischen Hausarbeiten, die im Rahmen des im WiSe 2021/2022 online asynchron durchgeführten Seminars *Gesprächsanalyse im Kontext von Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit* entstanden sind, werden exemplarisch studentische Konzeptualisierungen von Interaktionskompetenz im DaZ-Kontext rekonstruiert (Kap. 5). Zum Schluss sollen die Ergebnisse diskutiert und Implikationen für die Lehrer\*innenausbildung abgeleitet werden (Kap. 6).

## 2. Interaktionskompetenz als Untersuchungsgegenstand der CA-SLA-Forschung

Es gilt zunächst, den Begriff Interaktionskompetenz näher zu bestimmen, indem er vor dem Hintergrund seiner Genese von den Begriffen *Sprachkompetenz* und *Kommunikationskompetenz* bzw. *kommunikativer Kompetenz* unterschieden wird. Hall & Pekarek Doehler (2011: S. 3-6) führen die Entwicklung des CA-SLA-basierten Konzepts der Interaktionskompetenz zum einen auf den sprachanthropologischen Ansatz von Hymes (1972) und zum anderen auf die ethnomethodologische Konversationsanalyse (Sacks et al., 1974) zurück (vgl. auch Hall, 2018: S. 26-29). Als Reaktion auf Chomskys Konzept der Sprachkompetenz (linguistic competence) als „the speaker-hearer's knowledge of the language“ (Chomsky, 1965: S. 9), führte Hymes den Begriff kommunikative Kompetenz (communicative competence) ein und verstand diesen als „the most general term for the capabilities of a person“ und als „dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use“ (Hymes, 1972: S. 282, vgl. auch Pekarek Doehler, 2021b: S. 22-24). Neben dem genuin linguistischen Wissen als kognitiver Aspekt, wurden von Hymes soziale, affektive, volitionale Aspekte als – für den Sprachgebrauch und -erwerb – relevante Bestandteile der kommunikativen Kompetenz aufgefasst (Hymes, 1972). Die zweite wichtige konzeptuelle und forschungsmethodologische Grundlage für das Verständnis der Interaktionskompetenz liefert die Konversationsanalyse (Birkner, 2020; Sacks, 1995; Sacks et al., 1974) mit ihrem Interesse an der empirischen Erforschung der in Interaktionen sequenziell produzierten sozialen Ordnung. Während der Sprachanthropologie und der Konversationsanalyse das Interesse an der sozialen Konstruktion von Kompetenz gemeinsam ist, bestehen epistemologische Unterschiede im Hinblick darauf, dass die Erstere die Untersuchung von Varietäten individueller kommunikativer Kompetenzen innerhalb und zwischen verschiedenen Sprechgemeinschaften fokussiert, während die Letztere an der Erforschung universeller Prinzipien interessiert ist (Hall, 2018: S. 28-29).

Kramsch wird als diejenige angesehen, die als erste den Begriff in den SLA-Diskurs einführte (vgl. Hall, 2018: S. 29). In ihrem Aufsatz *From Language Proficiency to Interactional Competence* postuliert sie, dass „the final justification for developing students' proficiency in a foreign language is to make them interactionally competent on the international scene“ (Kramsch, 1986: S. 367). Sie versteht das Ziel gemeinsamer interaktionaler Bestrebungen in L2 Interaktionen in

reducing the uncertainty that each speaker has about the other's intentions, perceptions, and expectation" und "interaction always entails negotiating intended meanings, i.e., adjusting one's speech to the effect one intends to have on the listener. It entails anticipating the listener's response and possible misunderstandings, clarifying one's own and the other's intentions and arriving at the closed possible match between intended, perceived, and anticipated meanings (Kramersch, 1986: S. 367).

Sie kritisiert ferner, dass „the oversimplified view on human interactions taken by the proficiency movement can impair and even prevent the attainment of *true interactional competence* within a cross-cultural framework" (Kramersch, 1986: S. 367; Herv. d. Verf.).<sup>5</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die *Interaktionskompetenz* im weiteren Sinne auf die Herstellung von Sinn in der sozialen Welt abzielt und sich auf die menschliche Fähigkeit zur gemeinsamen Koordination von Handlungen in Interaktionen mit anderen bezieht (vgl. Hall & Pekarek Doehler, 2011: S. 1-2). Im engeren Sinne umfasst die Interaktionskompetenz

1. Wissen über soziokulturell spezifische Ereignisse, Aktivitäten, Ziele, konventionelle Verhaltensweisen, Rollen etc.;
2. Fähigkeit, kontextspezifische Muster der Organisation von Handlungen und Praktiken zu erkennen und auszuführen (turn taking, sequence organization, etc.);
3. semiotische (prosodische, verbale, nonverbale, paraverbale, sequenzielle) Ressourcen;
4. Fähigkeit, interaktionelle Probleme zu reparieren (vgl. Hall & Pekarek Doehler, 2011: S. 2; Hall, 2018: S. 31).

Demnach beinhaltet die Interaktionskompetenz sowohl eine soziale als auch eine kognitive Komponente (vgl. Hall & Pekarek Doehler, 2011: S. 3) und rekurriert sowohl auf die universelle menschliche Fähigkeit zur Interaktion als auch auf die Fähigkeit zu einem zielgerichteten und kontextspezifischen Gebrauch verschiedener semiotischer Ressourcen in sozialen Interaktionen (Hall, 2018: S. 31-32)<sup>6</sup>. Das Zuschneiden des interaktiven Verhaltens auf den jeweiligen situativen Kontext einerseits und auf die Ko-Interaktant\*innen andererseits macht nach Pekarek Doehler den Kern der Interaktionskompetenz aus: „Competences<sup>7</sup> are situation-based, context-bound, and ‘publicly’ observable practices that are shaped into being in ways to be understood, attended to and accepted by co-participants“ (2018: S. 5). Dieses Verständnis bedeutet auch eine Neukonzeptualisierung des

<sup>5</sup> Für den historischen Rekurs zum Gebrauch des Begriffs Interaktionskompetenz in der SLA-Forschung siehe Hall (2018: S. 29-32).

<sup>6</sup> Hall weist darauf hin, dass die Verschmelzung dieser beiden Bedeutungen im Begriff zur Unübersichtlichkeit innerhalb der CA-SLA-Forschung zur Interaktionskompetenz geführt hat, und schlägt stattdessen den Begriff *interactional repertoire* vor, das sie als „dynamic and malleable‘ conventionalized constellations of semiotic resources“ (Hall et al., 2006, S. 232) for taking action“ definiert (Hall, 2018: S. 33). Der Begriff *interaktionale Repertoires* (,interactional repertoires‘), so ihre Argumentation, trage der Multidimensionalität von Ressourcen und Entwicklungsprozessen besser Rechnung (Hall, 2018: S. 25). Da eine kritische Auseinandersetzung mit der Genese, der Reichweite sowie dem epistemologischen und praktischen Wert des Begriffs *interactional repertoire* den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, wird in diesem Beitrag der Begriff *Interaktionskompetenz* verwendet.

<sup>7</sup> Dabei ist nicht ganz klar, warum der Begriff hier im Plural verwendet wird.

Begriffs für die – traditionell eher individuell-kognitivistisch orientierte – Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung:

IC is not simply a cognitive property, enclosed in the mind of the individual, and merely put to use in social interaction; rather, it is the ability to act conjointly with others, and is hence situated, contingent upon the occasions of its use, and emerging from social interaction (Pekarek Doehler, 2021a: S. 419).

In der hier eingenommenen CA-SLA-Perspektive wird unter *interaktionaler Kompetenz* bzw. *Interaktionskompetenz* in einer Zweitsprache die Fähigkeit verstanden, unter Nutzung diverser verbaler, paraverbaler und nonverbaler Ressourcen eine kontext-sensitive und rezipient-designte Talk-in-Interaction zu produzieren (vgl. Pekarek Doehler, 2018: S. 6; 2021b: S. 25). Ferner ist die Entwicklung von der Interaktionskompetenz in der L2 eng mit Veränderungen in Bezug auf die von L2-Sprecher\*innen eingesetzten methods<sup>8</sup> („L2 talk-in-interaction“) verbunden: Vor allem werden die Diversifizierung von Praktiken sowie deren bessere Passung zum situativen Kontext mit einer zunehmenden Effektivität des Sprecher\*innenverhaltens in Verbindung gebracht (Hall & Pekarek Doehler, 2011: S. 7; Pekarek Doehler, 2018: S. 6). Konkret wird die Entwicklung der Interaktionskompetenz in einer Zweitsprache an folgenden Aspekten festgemacht: Organisation von Turn-Taking (Pausen beim Sprecher\*innenwechsel werden z. B. kürzer oder Überlappungen treten seltener auf), Sequenz-Organisation (z. B. eine angemessene Gesprächseröffnung), Repair-Organisation (z. B. ein zunehmendes Auftreten von selbstinitiierten Selbstreparaturen) und Präferenz-Organisation (z. B. die Lieferung einer Begründung bei der Ablehnung einer Einladung) (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015: S. 237-261).

### 3. Interaktionskompetenz als Thema in der Lehrer\*innenbildung

Wie in der Einleitung angerissen, beschäftigt sich die internationale CA-SLA-Forschung zunehmend mit der Frage, wie ihre Erkenntnisse für die Praxis der Sprachvermittlung nutzbar gemacht werden und Eingang in die Lehrer\*innenbildung finden können (vgl. Glaser et al., 2019; Kunitz et al., 2021; Markee & Kunitz, 2015). Das Konzept der Interaktionskompetenz und das damit verbundene Verständnis von Fremd- und Zweitsprachenlernen wird in den aktuellen bildungspolitischen Bestimmungen und Curricula für Fremdsprachenunterricht, in der Lehrer\*innenbildung und der Unterrichtspraxis noch unzureichend berücksichtigt (vgl. Pekarek Doehler, 2021b: S. 21). Dies gilt in großem Maße auch für den DaFZ-Bereich im deutschsprachigen Diskurs. Ausgehend davon, dass sich die Schüler\*innenschaft in deutschen Schulen durch eine zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität auszeichnet und die Entwicklung von Interaktionskompetenz für L2-Lernende ein relevantes Ziel darstellt (Betz & Huth, 2014; Hoshii & Schumacher, 2021;

---

<sup>8</sup> Methods werden dabei definiert als „systematic procedures (of turntaking, opening or closing a story-telling, repairing interactional trouble, etc.) through which participants in an interaction coordinate their actions, accomplish roles and relationships, establish mutual comprehension, and maintain intersubjectivity. These procedures include verbal resources—but also prosodic and embodied resources such as gesture, posture, gaze—that contribute to situated meaning-making and the coherent coordination of mutual actions within social encounters“ (Pekarek Doehler, 2021b: S. 24).

siehe auch die Abstracts zur Tagung *Interaktionskompetenz in DaFZ 2023*<sup>9</sup> sowie die Beiträge in der *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*<sup>10</sup>), erscheint es lohnenswert, sich mit dem Thema *Interaktionskompetenz im Kontext von DaFZ und Mehrsprachigkeit* im Rahmen der Lehrer\*innenbildung zu beschäftigen. „Es hat erstens das Potenzial, den bislang auf das Individuum fokussierten Blick der *Sprachdiagnostik* um eine soziale Komponente zu erweitern, liefert zweitens eine theoretisch und methodisch fundierte Grundlage für die Analyse von Unterrichtsinteraktionen und kann drittens angehende Lehrer\*innen dazu anregen, über institutionelle (und außerinstitutionelle) Möglichkeiten der Förderung von Interaktionskompetenz zu reflektieren“ (Skintey, 2023: S. 381)<sup>11</sup>.

Zwei didaktische Konzepte, die mit ihrem inhaltlichen Fokus und Zielen dem hier präsentierten Vorhaben am nächsten kommen, werden im Folgenden kurz erläutert. Mit *language teacher training for Conversation Analysis-based Interactional Competence Instruction* präsentieren Huth et al. (2019) ein theoretisch fundiertes und empirisch erprobtes Konzept, das folgende drei Schritte umfasst:

1. *Reflection about beliefs*: Aufgreifen von Beliefs von (angehenden) Lehrer\*innen in Bezug auf Sprache, Sprachlernen und -lehren und Talk-in-Interaction sowie Reflexion darüber;
2. *Understanding real-time interaction*: Einführung in konversationsanalytische Grundlagen anhand der Arbeit mit Transkripten aus der CA-Literatur;
3. *Understanding learner interaction*: Weitere Arbeit an Transkripten aus L1-, L1-Varietäten und L2-Interaktionen mit Fokus auf Reparaturen (*repairs*) sowie Arbeit an Unterrichtsmaterialien (Huth et al., 2019: 107-115).

Ein zweites Konzept<sup>12</sup> stammt von Sacher (2019), die aufgrund der eigenen Erfahrungen mit der Vermittlung des Themas Unterrichtskommunikation an Masterlehramtsstudierende im Rahmen eines forschungsorientierten Seminars dafür plädiert, die Konversationsanalyse als „hochschuldidaktisches Werkzeug“ einzusetzen, um Studierende im Rahmen des Forschenden Lernens „dazu zu befähigen, für die Entwicklung des eigenen Projektes potenziell relevante Interaktionsphänomene überhaupt erst einmal wahrnehmen<sup>13</sup> und beschreiben und um gleichzeitig über eigene Vorstellungen von Unterrichtskommunikation ins Gespräch kommen zu können“ (Sacher, 2019: S. 12). Durch die Auseinandersetzung mit Videografien und Transkripten zur Unterrichtsinteraktion, die Einführung in „grundlegende analytische Konzepte der Gesprächsanalyse“ sowie Schreib- und Reflexionsaufgaben könne das Wissen zu Unterrichtskommunikation vertieft und

---

<sup>9</sup> [https://www.interaktion-dafz.de/?page\\_id=1667](https://www.interaktion-dafz.de/?page_id=1667) (zuletzt aufgerufen am 03.11.2023).

<sup>10</sup> <https://journals.uni-marburg.de/ziaf/issue/archive> (zuletzt aufgerufen am 03.11.2023).

<sup>11</sup> Für CA-orientierte Programme für die Lehrer\*innenbildung siehe Kupetz 2018, 2021; Sacher, 2018a, 2018b, 2019; Sert 2021.

<sup>12</sup> Obwohl das Thema in diesem Konzept aus der hochschuldidaktischen bzw. fächerübergreifenden Perspektive beleuchtet und der Begriff Kompetenz als „kommunikative Kompetenzen“ (5) und „Gesprächs- oder Kommunikationskompetenz“ mit dem gleichzeitigen Hinweis auf seinen Diskussionsbedarf (15) auftaucht, erscheint der entwickelte Ansatz insofern anschlussfähig, als er die Konversationsanalyse mit dem Forschenden Lernen verbindet.

<sup>13</sup> Hier bezieht sich Sacher auf das von Goodwin (1994) entwickelte Konzept „professional vision“ (2019: S. 5-6).

eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und subjektiven Theorien in Bezug auf Unterrichtskommunikation angestoßen werden (Sacher, 2019: S. 12-14).

Anknüpfend an diese Arbeiten wird im Folgenden dargestellt, wie die Vermittlung des Themas Interaktionskompetenz in DaFZ aus der CA-SLA-Perspektive in der Lehrer\*innenausbildung im Format des Forschenden Lernens erfolgen kann.

#### 4. Seminar

Mit dem hier kurz präsentierten Seminarkonzept nach dem Ansatz Forschendes Lernen (vgl. Feindt et al., 2020; Huber, 1970; im DaF/DaZ-Bereich siehe Ohm/Zörner, 2019)<sup>14</sup> zur Vermittlung des Themas Interaktionskompetenz in der Lehrer\*innenbildung wurde angestrebt, dass die Studierenden selbständig Fragestellungen im Hinblick auf das DaZ-/DaF-Lernen in und durch Interaktionen oder im Hinblick auf die Gestaltung der Unterrichtsinteraktion im Kontext von Mehrsprachigkeit entwickeln und diesen in den eigenen Projekten nachgehen.

Konkret verfolgte das Seminar folgende Lern- und Qualifikationsziele:

##### **Fachkompetenz:**

- Kenntnisse der Modellierung der Interaktionskompetenz im Kontext von DaF/DaZ und deren Entwicklung
- Fähigkeit zur Erfassung der Interaktionskompetenz mehrsprachiger Schüler\*innen sowie zur empirischen Analyse von Unterrichtsinteraktion
- Kenntnisse in Bezug auf die Methoden zur Förderung der Interaktionskompetenz und Fähigkeit, anhand der Analysen der Interaktionsdaten Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung bzw. für die Förderung abzuleiten

##### **Methodenkompetenz:**

- Planung und Durchführung eines empirischen Forschungsprojekts (Forschungskompetenz)
- Transkription der Interaktionsdaten nach der Transkriptionskonvention GAT-2
- Grundlagen des methodischen Vorgehens der KA-/CA-SLA-Analysen
- Wissenschaftliches Schreiben

##### **Sozialkompetenz:**

- Gestaltung von Arbeitsprozessen in Gruppen (vgl. Skintey 2023: S. 383)

In der ersten Sitzung setzten sich die Studierenden anhand der Transkriptarbeit (Transkript 1 „Was nun?“, Zeilen 28 bis 63 (Heller, 2012: S. 227-228) und Transkript 2 „Was nun?“, Zeilen 79 bis 131 (Heller, 2012: S. 217-218)) mit verschiedenen Aspekten der Unterrichtsinteraktion auseinander und wurden danach gebeten, ein One-Minute-Paper zu

---

<sup>14</sup> Das vorliegende Seminarkonzept stellt eine leicht modifizierte Form des Seminars dar, das ich im WiSe 2021/2022 an der Universität Koblenz-Landau im digital-asynchronen Format durchgeführt habe. Die Zielgruppe waren Bachelorstudierende des Fachs Germanistik (überwiegend Lehramtsstudierende), die im Modul 4 Sprache und Handeln neben dem Seminar eine Vorlesung und eine Übung besuchten.

verfassen. Die Impulsfragen (1. Was waren für mich die zentralen Erkenntnisse, die ich aus der heutigen Seminarsitzung (Transkriptanalyse) mitnehme? 2. (Wozu) Brauchen angehende Lehrer\*innen die Kompetenz, Gespräche zu analysieren? 3. Welche Konsequenzen ergeben sich für mein (künftiges) Handeln in mehrsprachigen Lerngruppen?) zielten darauf ab, Einblicke in studierendenseitige Konzeptionen und Überzeugungen in Bezug auf sprachliche Interaktionen, Unterrichtsinteraktion, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Deutschunterricht zu gewinnen und daran anzuknüpfen.

Durch die Auseinandersetzung mit der Literatur zu Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit (Ahrenholz, 2014a; 2014b; Geist, 2021), Gesprächskompetenz (Becker-Mrotzek, 2008) und konversationsanalytischen Grundlagen (Sacks et al., 1974) erarbeiteten sich die Studierenden im Laufe der weiteren Sitzungen theoretische Wissensbestände, bevor sie in die Themen und Vorgehensweisen des CA-SLA-Ansatzes (vgl. Pekarek Doehler, 2020; Markee & Kunitz, 2015; Skintey, 2020a; 2020b) eingeführt wurden.

Um die Verknüpfung der Seminarinhalte mit der Lebenswelt herzustellen, wurde das Seminarkonzept im zweiten Durchlauf um die Aufgabe „Gedankenexperiment“ erweitert:

#### Gedankenexperiment

Nehmen Sie ein Blatt Papier, zeichnen Sie für sich selbst in die Mitte einen Punkt (oder eine Figur) und überlegen Sie, mit wem Sie heute schon gesprochen haben. Zeichnen Sie für jeden Kontakt einen weiteren Punkt, den Sie mit dem ersten Knotenpunkt (also Ihrer Person) verbinden. Auf diese Art und Weise entsteht ein Netz mit Ihnen im Zentrum. Notieren Sie auf den Verbindungslinien, über welche Themen und in welchen Sprachen/Dialekten und sonstigen Varietäten Sie heute/diese Woche mit bestimmten Personen gesprochen haben. Überlegen Sie auch, ob Sie schon einmal in einer von Ihnen in einer bestimmten Situation eher unerwarteten Sprache angesprochen wurden (Tracy, 2008: S. 52).

Im Austausch der Studierenden über die an dem Tag stattgefundenen Interaktionen, verwendeten Sprachen, Sprachvarietäten und Sprachregister wurden sowohl inhaltliche Aspekte (Anzahl der Interaktionen, der Sprachen etc.) als auch methodische Fragen thematisiert (Definition von Interaktionen, zeitliche Grenzen einer Interaktion etc.). Ein zentrales Ziel des Seminars *Gesprächsanalyse im Kontext von Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit* bestand darin, dass Studierende im Rahmen der Projektarbeit selbstständig Interaktionsdaten im Kontext von DaFZ und Mehrsprachigkeit erheben, transkribieren und analysieren. Dabei konnten sie zum einen das konversationsanalytische Instrumentarium in der Praxis anwenden und hatten zum anderen die Möglichkeit, mehrsprachigkeitsbezogene Phänomene forschend zu entdecken.

Für die Projektarbeit benötigten die Studierenden eine bis drei Interaktionen, an denen mindestens eine mehrsprachige Person beteiligt ist. Den Studierenden wurde überlassen, ob sie eine alltägliche Konversation oder eine Unterrichtsinteraktion als Erhebungssituation wählen. Dadurch können angehende Lehrer\*innen, so wie Sacher es vorschlägt (2018a: S. 24), sowohl die schul-/anwendungsbezogene Perspektive als auch die forschungsbezogene Perspektive (ohne Schulbezug) kennenlernen. Mittels des Leitfadens zur Durchführung einer Projektarbeit wurden Studierende in verschiedene Aspekte



der Datenerhebung, -aufbereitung und -transkription nach dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2, Basistranskript)<sup>15</sup> (Selting et al., 2009) eingeführt.

Die Analyse der Transkripte erfolgte in den Projektgruppen in der Orientierung an dem CA-SLA-Ansatz und umfasste die konversationsanalytische Auswertung, die DaZ-/DaF-/mehrsprachigkeitsbezogene Auswertung<sup>16</sup> der Transkripte sowie die Reflexion des Forschungsprozesses.

### 1. Konversationsanalytische Datenanalyse

Gehen Sie die Transkripte Zeile für Zeile durch (nach dem analytischen Dreischritt):

- 1) Was passiert in der jeweiligen Äußerung bzw. im jeweiligen Sprecherbeitrag? (Sprecher\*in A) (z. B. eine Frage wird gestellt, ein Arbeitsauftrag wird gegeben etc.)
- 2) Was passiert in der darauffolgenden Äußerung bzw. im darauffolgenden Sprecherbeitrag? (Sprecher\*in B)
- 3) Wie ist die Reaktion der\*des Sprecher\*in A auf die Äußerung/den Sprecherbeitrag der\*des Sprecher\*in B? Hinweis: Ein Sprecherbeitrag kann aus mehreren Äußerungen einer\*s Sprecher\*in bestehen.

### 2. Datenanalyse mit Fokus auf DaF/DaZ und Mehrsprachigkeit

- Welche Besonderheiten weisen die Sprecherbeiträge (beider Interaktionspartner\*innen) auf der linguistischen Ebene auf?
- Gibt es Hinweise auf sprachbedingte Reparaturen?
- Gibt es Hinweise auf Lernprozesse in DaZ? (Nachfragen, Wiederholungen etc.)
- Werden mehrsprachige Ressourcen genutzt?
- Falls Sie longitudinale Daten haben: Gibt es beobachtbare Veränderungen? Worin zeigen sich diese und wie können sie interpretiert werden?

### 3. Reflexion

- Was sind Ihre Erkenntnisse aus dem Analyseprozess?
- Gab es besondere Herausforderungen?
- Welche Fragen sind offen geblieben?

In einer synchron veranstalteten Online-Sitzung konnten die Seminarteilnehmenden ihre Projekte und deren Ergebnisse kurz vorstellen und anschließend im Plenum diskutieren. Dabei wurden sowohl inhaltliche Erkenntnisse als auch forschungsmethodologische Aspekte reflektiert.

## 5. Reflexion des Seminarkonzepts anhand studentischer Konzeptualisierungen von Interaktionskompetenz

Während der Erprobung des vorliegenden Seminarkonzepts wurden im Rahmen der aktiven Teilnahme von sieben Forschungsgruppen Projekte durchgeführt und präsentiert.

<sup>15</sup> Zum Kennenlernen hatten die Studierenden die Gelegenheit, an einem Folker-Workshop teilzunehmen. Ferner stellt das online-Tutorial GAT-TO zum Transkribieren von Gesprächsdaten (<https://gato.uni-jena.de/index.html>, zuletzt aufgerufen am 24.08.2022) hierzu eine praktische Hilfe dar.

<sup>16</sup> Hier analytisch getrennt, damit die Studierenden zunächst die Hervorbringung des sozialen Handelns in Interaktionen analysieren und sich erst dann auf die DaF-/DaZ-/mehrsprachigkeitsbezogene Aspekte fokussieren.

Für die Modulprüfung konnten die Studierenden die Daten aus dem eigenen Projekt und/oder aus den Projekten der anderen Gruppe nutzen, um diese unter eigenen Fragestellungen im Rahmen einer Hausarbeit zu analysieren. Anhand der Ausführungen in den Hausarbeiten werden im Folgenden einige Aspekte der Nutzung von GA in der Lehrveranstaltung mit Fokus auf DaF/DaZ in den Blick genommen.

Anders als ursprünglich gedacht, hat es sich als schwierig erwiesen, longitudinale Daten zu erheben, weshalb das Potenzial der CA-SLA als Methode zur Untersuchung der Veränderungen in Bezug auf die Interaktionskompetenz nicht ausgeschöpft werden konnte. Diese – für die\*den Studierenden womöglich wichtige – Erkenntnis kann im Rahmen des Forschenden Lernens als lokal generiertes Wissen verstanden werden (vgl. Fichten, 2010: S. 144). Auch der Aspekt der Multimodalität ist in den studentischen Arbeiten weniger präsent, stellt in der aktuellen Forschung jedoch eine wichtige Entwicklung dar (vgl. z. B. Eskildsen, 2021).

In den studentischen Auswertungen der transkribierten Interaktionsdaten zeigt sich, dass die Konzepte *Interaktionskompetenz* und *Sprachkompetenz* häufig gleichgesetzt und anstelle von Reparaturen „Fehler“ und Korrekturen fokussiert werden (vgl. Skintey, 2023, S. 385-386). Ein Beispiel hierfür stellt folgende Aussage dar: „Um eine kommunikative Kompetenz aufbauen zu können, darf eine beeinträchtigende mangelhafte Sprachrichtigkeit nicht toleriert werden“ (S-9, S. 6). Diese wird von der Studierenden anhand der Analyse des folgenden Auszugs aus dem selbst erstellten Transkript mit dem Titel „Eine Abenteuer/Bildergeschichte erzählen“ veranschaulicht:

```

066      u:nd da:nn °h äh also Ich un johanna un han:nah,
067      wir hab schnell gehen balancIERen,
068      und dann wenn es(.) gegANG der floß,
069      wir hab gehen zu SCHA:f,
070 L:   ah ja (.) zu den schafEN,
071 A:   hm_hm °hh und da: an de SCHA::f,
072      hh°°h wie du dann sieht eine schaf siehe wenn ich hab
        geangfasst seine NAsE sie hat gespringen hoch.

```

Abb. 1: (S-9, S. 25)

Um ihre Geschichte abzurunden, fügte sie noch einen Ausflug zu den Schafen hinzu, wobei jedoch ihre Formulierung nicht ganz vollständig war. Sie vergaß bei der Äußerung „zu den Schafen“ den passenden bestimmten Artikel „den“. Dieser Fehler wurde schließlich im nächsten Gesprächsturn von der Lehrerin korrigiert. Die Reparatur vollzog sie mittels einer Wiederholung der Äußerung „zu den Schafen“, in der sie den fehlenden Artikel ergänzte.

Damit handelt es sich hierbei erneut um eine fremdinitiierte Fremdreparatur, da der Fehler sowohl von der Lehrkraft erkannt als auch von ihr korrigiert und berichtigt wurde.

Die Ursache des Fehlers ist allerdings nicht ganz ersichtlich. Er kann zum einen aus Flüchtigkeit entstanden sein, zum anderen aber auch aus fehlendem Sprachwissen. In letzterem Falle war es für Andreea die einfachste Lösung, den Artikel auszulassen. Wahrscheinlich ist der Fehler allerdings eher aus Flüchtigkeit entstanden, da Andreea sich in der gesamten In-

teraktion zumeist bemüht, die Nomen auch mit einem Artikel zu versehen, auch wenn dieser nicht immer der richtige ist. Es kann allerdings auch nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass der Fehler auf unvollständigem Wissen beruht, da Andreeas Äußerungen in vielen Bereichen noch grammatikalische Defizite aufweisen. (S-9, S. 13-14)

Es zeigt sich, dass in der Analyse der transkribierten Interaktion, weniger der Interaktionsverlauf selbst, sondern die grammatischen Fehler in den Beiträgen der L2-Lernenden und die Fehlerkorrektur durch die Lehrperson fokussiert werden. Im einführenden theoretischen Teil schreibt die Studierende:

Korrekturen und Reparaturen können allerdings nicht nur mittels der Selbst- und Fremdkorrektur von unterschiedlichen Interaktionspartnern/-partnerinnen ausgeführt werden, sondern auch von unterschiedlichen Interaktionspartnern/-partnerinnen initiiert werden und demnach selbstinitiiert oder fremdinitiiert sein (S-9, S. 5).

Diese Gleichsetzung von Reparaturen und Fehlerkorrekturen kann einerseits dem aus dem Englischen unglücklich übersetzten Inventar in der früheren konversationsanalytischen Literatur selbst geschuldet sein (vgl. z. B. Desgranges, 1990; Selting, 1987). Andererseits wird auf die fremdsprachendidaktischen Literatur Bezug genommen, in der den Bereichen Fehleranalyse und Fehlerdidaktik eine wichtige Rolle zukommt (z. B. auf die Arbeiten von Ciepielewska (2010) und Kleppin (2010)).

Was auf jeden Fall deutlich wird, ist die Dominanz der Normativität gegenüber der Deskription: Der normative Blick der – künftigen – Lehrperson analysiert den Sprachgebrauch vor der Folie der sprachlichen Korrektheit, anstatt zunächst mit dem analytisch-deskriptiven Blick zu schauen, was in der Interaktion passiert. Gerade hier zeigt sich das Potenzial des Forschendes Lernens in der Lehrer\*innenbildung. Durch den unkritischen Umgang mit älterer konversationsanalytischer Literatur und die Rezeption der auf die kommunikative Kompetenz als Unterrichtsziel ausgerichteten fremdsprachendidaktischen Literatur kommt es zur Überlagerung der beiden Konzepte *Interaktionskompetenz* und *Sprachkompetenz*. Inwiefern die explizite Thematisierung dieser Problematik hilfreich gewesen wäre, um falschen Konzeptbildungen vorzubeugen, wäre noch zu diskutieren bzw. durch die praktische Umsetzung zu überprüfen.

Dennoch ist es erfreulich, dass in den studentischen Arbeiten auch selbstreflektierende Elemente deutlich werden:

Vor Beginn dieser Hausarbeit war mir der Gedanke bekannt, dass produzierte Fehler eine Korrektur, die möglichst umgehend vorgenommen wird, erfordert, da die niedrige zeitliche Distanz für eine bessere Verinnerlichung sorgt. Durch die Auseinandersetzung mit dieser Thematik habe ich jedoch gelernt, welchen immensen Einfluss Fehlerkorrekturen auf die Lernenden haben und dass beispielsweise der Zeitpunkt einer Fehlerkorrektur entscheidend darüber ist, wie der Lernende die Korrektur aufnimmt. Dadurch wurde ich dafür sensibilisiert, dass trotz einer positiven Intention hinter einer Korrektur das Empfinden der Empfänger negativ ausfallen kann. Daher ist es von hoher Bedeutung Gestiken, Mimiken, Hinweise und sprachliche Anmerkungen situationsbedingt anzupassen. Besonders neu und lehrreich ist die Tatsache, dass im DaF-Unterricht eine Fehlertoleranz seitens der Lehrkraft aufgebaut werden muss (S-11, S. 18).

Auch wenn die Sensibilisierung für die lernendenseitige Interaktionskompetenz in DaFZ hier als „Fehlertoleranz“ aufgefasst wird, können solche Selbstreflexionen auf Entwicklungsprozesse im Kompetenzerwerb der Studierenden hindeuten.

Des Weiteren ist die Bemühung um ein gemeinsames Verständnis zentraler Konzepte nicht nur in der Lehrer\*innenprofessionalisierung, sondern auch in der L2-Forschung von Belang (vgl. Pekarek Doehler, 2021b: S. 21). Huth et al. schlagen vor, (angehende) Lehrer\*innen im ersten Schritt zur Reflexion über eigene *Beliefs* in Bezug auf die Konstrukte *Sprache* und *Gespräch* anzuregen (Huth et al., 2019: S. 107-109). Ferner können angeleitete Analysen von Interaktionsdaten helfen, angehende Lehrpersonen für die Relevanz des Auseinanderhaltens von „notions of proficiency and competence from notions of correctness and target-likeness“ zu sensibilisieren (Huth et al., 2019: S. 111).

Angesichts einer guten Erkenntnisbasis aus der KA- und der CA-SLA-Forschung kann Reparaturen (Bauer, 2020) ein besonderes Potenzial für die Behandlung des Themas Interaktionskompetenz in der Lehrer\*innenbildung zugesprochen werden (vgl. Huth et al., 2019: S. 114–115). Gleichzeitig erscheint es wichtig, die Studierenden darauf aufmerksam zu machen, dass Reparaturen mit Korrekturen nicht gleichzusetzen sind. So wäre es zu überlegen, bereits in der Einführung in die GA anstelle des Transkripts einer Unterrichtsinteraktion das einer Alltagsinteraktion ohne explizite Sprachlernende zu nehmen, um zu zeigen, dass Reparaturen auch in den Interaktionen jenseits der Mehrsprachigkeit vorkommen. Zu betonen wäre hier, dass sich die Reparaturen darauf beziehen, was aus der Sicht der Interaktant\*innen als reparaturwürdig erscheint.

Pekarek Doehler plädiert für „[i]ntegrating IC and the related understanding of L2 learning into teacher training and curriculum design“ und sieht darin „an indispensable basis for bridging the gap between research and practice“ und einen Weg, „to raise teachers’ awareness for IC and how it can be observed in social interaction“ (Pekarek Doehler, 2021b: S. 29). Die eigenständige Erhebung und Analyse authentischer Sprachdaten aus den DaFZ- und Mehrsprachigkeitskontexten in Alltag oder Schule ermöglicht den Lehrernstudierenden Einblicke in die Spezifika von Talk-in-Interaktion und in den Forschungsprozess der Angewandten Linguistik und der Deutsch-/DaFZ-Didaktik (vgl. auch Pekarek Doehler, 2021a: S. 420; Sacher, 2018a: S. 24-25). Im Hinblick auf die Frage, ob es den Studierenden im Rahmen des hier präsentierten Lehrveranstaltungsformats gelungen ist, fachliche Wissensbestände um das Konzept *Interaktionskompetenz* in DaFZ sowie um sprachlernförderliche Gelegenheiten innerhalb und außerhalb der Unterrichtsinteraktion zu konstruieren, zeigt sich die Notwendigkeit weiterer konzeptueller Überlegungen in Bezug auf die hochschuldidaktische Vermittlung des Themas Interaktion und DaFZ und weiterer wissenschaftlicher Diskussionen.

## 6. Diskussion und Ausblick

Mit dem hier präsentierten Konzept wurde eine Lerngelegenheit im Sinne des Ansatzes Forschendes Lernen präsentiert, das Thema Interaktionskompetenz in DaFZ im Rahmen der Lehrer\*innenbildung zu vermitteln, die sowohl den Erkenntnissen der aktuellen Fremdsprachen- und Zweitspracherwerbsforschung als auch der Forderung nach der Entwicklung einer forschenden Haltung bei angehenden Deutschlehrer\*innen Rechnung trägt.

Es zeigt sich, dass sich die Seminarteilnehmenden in der Regel relativ zügig in die Grundlagen der methodischen Vorgehensweise der Konversationsanalyse (Datenerhebung, -aufbereitung und -transkription, Ausführung von Turn-für-Turn-Analysen etc.) einarbeiten konnten. Bei der Konzeptualisierung von Interaktionskompetenz orientieren sich die Studierenden jedoch in erster Linie an der sprachlichen Korrektheit und der Nähe zur (schriftlichen) Zielsprache (vgl. auch Huth et al., 2019: S. 111; Sacher, 2019: S. 12)<sup>17</sup>.

Um die Frage zu beantworten, inwiefern es den Studierenden mit dem gewählten Seminar tatsächlich gelingt, die erworbenen Wissensbestände um die Interaktionskompetenz in das fach- und fachdidaktische Wissen zu integrieren und auf die spätere Unterrichtspraxis im Kontext von DaFZ und Mehrsprachigkeit zu transferieren, würde es sich anbieten, neben den Hausarbeiten als eine spezifische Textsorte mit einer klar definierten Zielsetzung (Leistungsnachweis) auch weitere Daten zu erheben, welche umfassendere Einblicke in die Genese und Entwicklung des Konzepts Interaktionskompetenz und der benachbarten Konzepte ermöglichen würden. Ein möglicher Zugang hierfür könnte die Videografie von Studierendeninteraktionen sein (vgl. Stövesand in diesem Heft).

## 7. Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2012). Methodische Verfahren der Zweitspracherwerbsforschung – zur Einführung. In Ahrenholz, Bernt (Hg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1-26.
- \_\_\_ (2014a). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In Ahrenholz & Oomen-Welke (Hg.), S. 3-16.
- \_\_\_ (2014b). Mündliche Produktionen. In Ahrenholz & Oomen-Welke (Hg.), S. 173-188.
- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2014). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bauer, Angelika (2020). Reparaturen. In Birkner et al. (Hg.), S. 331-414.
- Becker-Mrotzek, Michael (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde & Köller, Olaf (Hg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 50-77.
- Betz, Emma & Huth, Thorsten (2014). Beyond grammar: Teaching interaction in the German language classroom. In *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 47(2), S. 140-163. <https://doi.org/10.1111/tger.10167>
- Birkner, Karin (2020). Grundlegendes. In Birkner et al. (Hg.), S. 3-31.
- Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika & Kotthoff, Helga (Hg.) (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: Cambridge/Massachusetts Institute of Technology.

---

<sup>17</sup> Sacher stellt fest, dass von den Studierenden „häufig vorschnell monokausale Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge angenommen werden, die sich in zu entwickelnden Forschungsfragen widerspiegeln (etwa „Wie kann man mit Schüler\*innen-Äußerungen des Typs X umgehen?“ oder „Wie wirkt sich die Sitzordnung auf die Verteilung von Aufmerksamkeit aus?“) (2018a: S. 23).

- Ciepielewska, Luzia (2010). Mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In *Lingwistyka Stosowana* 2, S. 83-92.
- Desgranges, Ilka (1990). *Korrektur und Spracherwerb. Selbst- und Fremdkorrekturen in Gesprächen zwischen Deutsch und ausländischen Kindern*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Eskildsen, Søren Wind (2021). Embodiment, semantics and social action: The case of object-transfer in L2 classroom interaction. In *Frontiers in Communication* 6, S. 1-19. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.660674>
- Feindt, Andreas; Fichten, Wolfgang; Klewin, Gabriele; Weyland, Ulrike & Winkel, Jens (2020). Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. In *PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 2(1), S. 1-10. <https://doi.org/10.4119/pflb-3555>
- GAT-TO – Das Online-Tutorial zum Transkribieren von Gesprächsdaten. <https://gat-to.uni-jena.de/index.html> (zuletzt aufgerufen am 24.08.2022).
- Geist, Barbara (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, S. 77-87.
- Glaser, Karen; Kupetz, Maxi & You, Hie-Jung (2019). Embracing social interaction in the L2 classroom: perspectives for language teacher education – an introduction. In *Classroom Discourse* 10(1), S. 1-9. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1571260>
- Goodwin, Charles (1994). Professional Vision. In *American Anthropologist* 96(3), S. 606-633. <https://www.jstor.org/stable/682303>
- Hall, Joan Kelly (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. In *Classroom Discourse* 9(1), S. 25-39. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050>
- Hall, Joan Kelly; Cheng, An & Carlson, Matthew (2006). Reconceptualizing Multicompetence as Theory of Language Knowledge. In *Applied Linguistics* 27, S. 220-240. <https://doi.org/10.1093/applin/aml013>
- Hall, Joan Kelly & Pekarek Doehler, Simona (2011). L2 Interactional Competence and Development. In Hall, Joan Kelly; Hellermann, John & Pekarek Doehler, Simona (Hg.), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol u. a.: Multilingual Matters, S. 1-15.
- Heller, Vivien (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2021). Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DAFZ* 1 (1), S. 13-34. <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8416>
- Huber, Ludwig (1970). Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. In *Neue Sammlung* 10(3), S. 227-244.

- Huth, Thorsten; Betz, Emma & Taleghani-Nikazm, Carmen (2019). Rethinking language teacher training: steps for making talk-in-interaction research accessible to practitioners. In *Classroom Discourse* 10(1), S. 99-122.  
<https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1570529>
- Hymes, Dell (1972). On communicative competence. In Pride, John B. & Holmes, Janet (Hg.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, S. 269-293.
- Kleppin, Karin (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter. S. 1060-1072.
- Kramsch, Claire (1986). From language proficiency to interactional competence. In *The Modern Language Journal* 70(4), S. 366-372. <https://doi.org/10.2307/326815>
- Kunitz, Silvia; Markee, Numa & Sert, Olcay (Hg.) (2021). *Classroom-based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Cham: Springer Nature.
- Kupetz, Maxi (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer\*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In Rohde et al. (Hg.), S. 49-67.
- (2021). Kulturreflexivität im Lehramtsstudium? – Konversationsanalyse als Zugang zur Durchführung und Analyse von Fallarbeit. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 1(1), S. 137-142.  
<https://doi.org/10.17192/ziarf.2021.1.8422>
- Markee, Numa & Kunitz, Silvia (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? In Markee, Numa (Hg.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Hoboken/ New Jersey: John Wiley & Sons, S. 425-439.
- Ohm, Udo & Zörner, Anika (2019). Gelegenheiten Forschenden Lernens im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache im Praxissemester. Theoretische Modellierung und empirische Analysen auf der Basis narrativer Interviews. In *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*.  
<https://doi.org/10.4119/hlz-2450>
- Pekarek Doehler, Simona (2018). Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. In *Classroom Discourse* 9(1), S. 3-24.  
<https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759>
- (2020). Conversation analysis and second language acquisition: CASLA. In Chapelle, Carol A. (Hg.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. West Sussex: John Wiley & Sons, S. 283-285.
- (2021a). L2 Interactional Competence and L2 Education. In: Kunitz et al (Hg.), S. 417-424.
- (2021b). Toward a Coherent Understanding of L2 Interactional Competence: Epistemologies of Language Learning and Teaching. In Kunitz et al. (Hg.), S. 19-33.
- Pekarek Doehler, Simona & Pochon-Berger, Evelyne (2015). The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In Cadierno, Teresa &

- Eskildsen, Søren (Hg.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 233-268.
- Rohde, Andreas; Hofmann, Judith; Caruso, Celestine Gilda & Schick, Kim-Sarah (Hg.) (2018). *Sprache im Unterricht – Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Sacher, Julia (2018a). Theorie- und Praxis-Bezüge in der Lehrer\*innenausbildung: Hochschuldidaktische Implikationen. In *Didaktik Deutsch* 23(44), S. 21-26.
- (2018b). Unterrichtskommunikation und -interaktion als Professionalisierungsthemen in der Lehrer\*innenausbildung. In Rohde et al. (Hg.), S. 103-118.
- (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* 2(2), S. 1-19. <https://doi.org/10.4119/hlz-2443>
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In *Language* 50(4), S. 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on Conversation*. Volumes I & II. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey (1973). Opening up closings. In: *Semiotica* 8(4), S. 289-327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Selting, Margret (1987). Fremdkorrekturen als Manifestationsformen von Verständigungsproblemen. In: *Postprints der Universität Potsdam* 43, S. 38.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (zuletzt aufgerufen am 22.07.2022).
- Sert, Olcay (2021). Transforming CA findings into future L2 teaching practices: Challenges and prospects for teacher education. In Kunitz et al. (Hg.), S. 259-279.
- Sert, Olcay; Kunitz, Silvia; Markee, Numa (2018). Editorial. In *Classroom Discourse* 9(1), S. 1-2. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437953>
- Sidnell, Jack (2013). Basic conversation analytic methods. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (Hg.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester (UK): Wiley-Blackwell, S. 77-99.
- Skintey, Lesya (2020a). CA und SLA: eine glückliche Ehe? Was kann CA-SLA zur Erforschung des zweitsprachlichen Lernens in natürlichen Interaktionen leisten? In Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hg.), *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 271-289.
- (2020b). *Zweitspracherwerb im Kindergarten aus der Community-of-Practice-Perspektive: Ressourcen, Praktiken, Positionierungen*. Münster / New York: Waxmann.



- \_\_\_ (2022). Conversation analysis for second language acquisition: Potenziale und Grenzen der Methode zur Erforschung von Interaktionen im Kontext von DaFZ. In *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 2(1), S. 89-104.  
<https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.8514>
- \_\_\_ (2023). Forschendes Lernen und Gesprächsanalyse in der Deutschlehrer- und -lehrerinnenausbildung: das Spannungsfeld von Grammatik und Interaktion im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Informationen Deutsch als Fremdsprache. Themenheft „Interaktionskompetenz“* 50(4), S. 377-395.  
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0066>
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

## Anhang: Transkriptionskonvention GAT-2

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
°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
(.)	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)
((lacht))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<lachend>>	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<erstaunt>>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
hm hm ja_a	zweisilbige Signale
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	eine bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente
:	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.
akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
?	hoch steigend

,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

## Über die Autorin

**Dr. Lesya Skintey** ist Universitätsassistentin am Institut für Germanistik der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sie studierte Deutsche Philologie an der Universität Tscherniwzi, promovierte zum frühen Zweitspracherwerb an der Universität Bielefeld und war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten zu Köln und Koblenz tätig. Im Sommersemester 2023 vertrat sie die W2-Professur für Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Koblenz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Zweitspracherwerb, Herkunftssprache Ukrainisch, Mehrsprachigkeit, Lehr\*innenprofessionalisierung im Bereich DaF\*DaZ, Implementierung von Konzepten sprachliche Bildung sowie qualitative Forschungsmethoden.

Korrespondenzadresse: [lesya.skintey@uibk.ac.at](mailto:lesya.skintey@uibk.ac.at)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4825-8185>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Lesya-Skintey-2>