

**Lehr-Lern-Interaktion im chinesischen universitären DaF-Unterricht:
Ein gesprächsanalytischer Beitrag**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

der
Philosophischen Fakultät
der Universität Erfurt

vorgelegt von
Miaoxin Chen
geboren in Jiaxing

Erfurt, den 20. Juli 2023

Erstes Gutachten: Prof. Dr. Dr. Csaba Földes (Universität Erfurt)

Zweites Gutachten: Prof. Dr. Michael Szurawitzki (Beijing Institute of Technology)

Datum der Promotion: 14.12.2023

urn:nbn:de:gbv:547-202400276

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich unermüdlich während der gesamten Promotionszeit unterstützt haben. Mein ganz besonderer Dank gilt zunächst meinem Betreuer und Erstgutachter Prof. Dr. Dr. Csaba Földes, der diese Dissertation erst durch seine Bereitschaft zur Übernahme der Betreuung ermöglicht hat und mich auch bei der Bewerbung für das Promotionsstipendium erfolgreich begleitet hat. Für seine konstruktiven Anmerkungen, kritischen sowie anregenden Vorschläge in allen Phasen der Dissertation bin ich sehr dankbar, denn sie waren wegweisend für mich. Für die Erstellung des Gutachtens und die hilfreichen Vorschläge bedanke ich mich sehr bei meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Michael Szurawitzki.

Zugleich möchte ich den Verantwortlichen des Christoph-Martin-Wieland-Promotionsstipendiums an der Universität Erfurt für die finanzielle Förderung danken, was es mir ermöglichte, mich voll und ganz auf mein Dissertationsprojekt zu konzentrieren. Insbesondere die hilfsbereiten Mitarbeiter(innen) in der Forschungs- und Nachwuchsförderung erleichterten es mir, die Promotion strukturiert anzugehen. Für den interdisziplinären Austausch und die zahlreichen Anregungen bin ich allen Kolleg(inn)en des Nachwuchskollegs „Sprachbeherrschung“ dankbar.

Mein herzlicher Dank gilt noch allen Beteiligten, die bei der Erhebung der Untersuchungsdaten mitgewirkt haben. Ohne ihre Unterstützungen hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Für die kollegiale Beratung und wertvolle Freundschaft in guten und schwierigen Zeiten der Arbeit sei besonders Gengkang Zhu, Yongqi Jiang, Dr. Renáta Péter-Szabó, Lea Wölk, Luana de Souza Sutter, Sarah-Maria Thumbeck, Pia Liebert, Hartmut Schermer, Philip Kehl, Dr. Falko Röhr und Stefan Maier gedankt.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meiner Familie ganz herzlich für ihre bedingungslose Liebe, Geduld und Aufmunterung bedanken, die mir den Rücken freigehalten, aber auch das Gefühl gegeben hat, dass sie immer hinter mir steht.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
1.1	Forschungshintergrund.....	9
1.2	Forschungsüberblick.....	10
1.3	Forschungsziele und -fragen.....	15
1.4	Aufbau der Arbeit.....	17
2	Unterrichtskommunikation als eine institutionelle Kommunikationsform.....	19
2.1	Unterrichtskommunikation.....	19
2.2	Asymmetrien in der Unterrichtskommunikation	33
3	Methodische Fundierungen.....	36
3.1	Linguistische Gesprächsanalyse	36
3.2	Vorgehensweise der Arbeit	41
4	Frage-Antwort-Sequenzen im chinesischen universitären DaF-Unterricht.....	52
4.1	Definition der Sequenzorganisation.....	52
4.2	Sprachlich-kommunikative Verfahren der Lehrkräfte im Umgang mit Reaktionen von Studierenden im analysierten Korpus	58
4.2.1	Akzeptierende Verfahren.....	58
4.2.1.1	Explizites Akzeptieren.....	59
4.2.1.2	Implizites Akzeptieren.....	65
4.2.2	Initiierung der gewünschten Antworten	71
4.2.2.1	Designedly incomplete utterance (DIU).....	71
4.2.2.2	Code-Switching.....	82
4.2.2.3	Alternativfragen	92

4.2.3	Ablehnende Verfahren	100
4.2.3.1	Explizites Ablehnen	100
4.2.3.2	Implizites Ablehnen	102
4.3	Zusammenfassung	107
5	Reparaturen im chinesischen universitären DaF-Unterricht.....	111
5.1	Begriffsklärungen der Reparatur.....	111
5.2	Reparaturen im untersuchten Korpus.....	115
5.2.1	Reparandum.....	115
5.2.2	Reparaturinitiierung	123
5.2.2.1	Selbstinitiierung aufseiten der Studierenden.....	124
5.2.2.1.1	Gebrauch von Partikeln	125
5.2.2.1.2	Prosodische Verfahren.....	126
5.2.2.1.3	Abbruch	127
5.2.2.1.4	Kombination mehrerer Initiierungsverfahren.....	128
5.2.2.2	Fremdinitiierung aufseiten der Lehrkräfte	132
5.2.2.2.1	Designedly incomplete utterance (DIU)	141
5.2.2.2.2	Wiederholung.....	147
5.2.2.2.3	Unspezifische Initiierungen	153
5.2.3	Reparaturdurchführung	158
5.2.3.1	Selbstreparatur seitens der Studierenden	158
5.2.3.1.1	Vervollständigung	158
5.2.3.1.2	Ersetzung	161
5.2.3.1.3	Einfügung	163

5.2.3.1.4	Code-Switching.....	165
5.2.3.2	Fremdreparatur seitens der Lehrkräfte.....	169
5.2.3.2.1	Unmittelbare Reparaturdurchführung.....	169
5.2.3.2.2	Mittelbare Reparaturdurchführung.....	176
5.3	Zusammenfassung.....	177
6	Sprecherwechsel im chinesischen universitären DaF-Unterricht.....	181
6.1	Theoretische Grundlage des Sprecherwechsels.....	181
6.1.1	System des Sprecherwechsels.....	181
6.1.1.1	Turnkonstruktionskomponente.....	183
6.1.1.2	Turnzuweisungskomponente.....	186
6.2	Lehrender-initiiertes Sprecherwechsel im untersuchten Korpus.....	189
6.2.1	Lehrkräfte ergreifen das Rederecht.....	189
6.2.2	Lehrkräfte wählen den oder die nächste(n) Sprecher(in) aus.....	194
6.2.2.1	Fragen.....	194
6.2.2.2	Namentlicher Aufruf.....	198
6.2.2.3	Sonstige Verfahren.....	199
6.3	Zusammenfassung.....	204
7	Fazit und Ausblick.....	207
8	Beispielverzeichnis.....	218
9	Abbildungsverzeichnis.....	221
10	Tabellenverzeichnis.....	222
11	Literaturverzeichnis.....	223

Zusammenfassung

Der Deutschunterricht blickt in China auf eine über 150-jährige Geschichte zurück. Die Anzahl der chinesischen Hochschulen mit dem Angebot des Deutschunterrichts für (Nicht-)Germanistikstudierende wuchs mit der gesellschaftlichen Entwicklung in den letzten 20 bis 30 Jahren markant. Darüber hinaus machen chinesische Studierende bereits seit über 20 Jahren laut einem vom DAAD und DZHW 2022 herausgegebenen Bericht kontinuierlich die größte Gruppe der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen aus. Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Arbeit relevant und aktuell, denn sie erforscht die sprachkommunikative Lehr-Lern-Interaktion im DaF-Unterricht an einer chinesischen Universität.

Die Lehr-Lern-Interaktion im hochschulischen DaF-Unterricht wurde bereits in verschiedenen Kontexten (z.B. im kanadischen, russischen, japanischen und chinesischen Kontext) aus linguistischen, didaktischen und kulturellen Aspekten erforscht. Allerdings liegt noch keine umfassende Analyse der Lehr-Lern-Interaktion im untersuchten Kontext vor, in dem die Gesprächsstrukturen in Bezug auf Frage-Antwort-Sequenzen, Reparaturen und Sprecherwechsel detailliert erforscht und die eingesetzten konkreten sprachlich-kommunikativen Verfahren ermittelt wurden.

Angesichts dessen widmet sich die vorliegende Arbeit einer sequenziellen Gesprächsanalyse zur Rekonstruktion der Unterrichtswirklichkeit im chinesischen universitären DaF-Unterricht zwischen chinesischen Lehrkräften und Nicht-Germanistikstudierenden am Material von 19 Unterrichtsstunden. Die Audiodaten wurden mittels des vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache entwickelten Transkriptionsprogramms FOLKER wesentlich nach den Transkriptionskonventionen von GAT 2 und cGAT transkribiert. Die chinesischen Gesprächsteile wurden glossiert.

Die Analyse des untersuchten Korpus zeigt, dass sich die Merkmale der interaktionalen Hervorbringung vorrangig in den folgenden interaktionalen Strukturen abzeichnen: Frage-Antwort-Sequenzen, Reparaturen und Sprecherwechsel. Zugleich tragen sie vor allem zur Verwirklichung des Ziels bei, Fremdsprachenlernenden deutsches Sprachwissen zu vermitteln und sie zur eigenen fremdsprachlichen Sprachproduktion anzuregen. Insofern fokussiert die vorliegende Arbeit auf die Analyse dieser drei Aspekte und geht konkret auf die folgenden Fragen ein: Welche sprachlich-kommunikativen Verfahren setzen die Lehrkräfte ein, wenn die Studierenden keine, ungewünschte oder die gewünschten Antworten liefern? Welche Reparanda führen zu Reparaturen? Welche sprachlich-kommunikativen Verfahren verwenden die Interagierenden als interaktionale Ressourcen bei der Reparaturinitiierung und -durchführung? Wie verteilen und ergreifen die Lehrkräfte das Rederecht?

Die Analyse der Frage-Antwort-Sequenzen im untersuchten Kontext hat zu vielfältigen Untersuchungsbefunden geführt: Aus der ausführlichen Erfassung einer Reihe von Beispielen geht hervor, dass die Lehrkräfte oftmals weitere Reaktionen mittels verschiedener sprachlich-kommunikativer Verfahren initiieren. Dann setzen sie oftmals desig-nedly incomplete utterances (Abk. DIUs), Alternativfragen bzw. Code-Switching ein, um bei den Studierenden die gewünschte Antwort hervorzurufen bzw. sie zur weiteren Partizipation am Unterricht aufzufordern. Aus der durchgeführten Analyse wurde deutlich, dass die Verwendung der verschiedenen Verfahren einen Zusammenhang mit der sequenziellen Struktur aufweist. Diese Sequenzen werden dadurch strukturell erweitert. Insofern können sie nicht immer wie die klassische dreiteilige Struktur sein. Die Frage-

Antwort-Sequenzen stellen eine häufig verwendete Paarsequenz in den analysierten Daten dar, die zugleich die Wissensasymmetrie zwischen den Lehrkräften und Studierenden widerspiegeln.

Die linguistische Auseinandersetzung mit Reparaturen im analysierten Korpus hat gezeigt, dass die Reparanda zumeist auf sprachliche Problemquellen bei den Studierenden in Bezug auf Aussprache, Wortwahl und Grammatik zurückgehen. Die Ergebnisse haben auch verdeutlicht, dass die Interagierenden vielfältige Verfahren zur Reparaturinitiierung und -durchführung verwenden, um die Unterrichtsinteraktionen fortzusetzen und das fremdsprachliche Wissen vermitteln zu können. Die Studierenden greifen selbst durch Partikeln, den Abbruch eines Redebeitrags oder die prosodischen Mittel bzw. eine Kombination aus mehreren Verfahren auf Reparaturinitiierungen zurück. Selbstreparaturen bewerkstelligen sie durch Vervollständigung, Ersetzung, Einfügung und Code-Switching. Die Lehrkräfte initiieren oftmals Selbstreparaturen bei Studierenden, wenn der Reparaturausgang von den Studierenden missglückt ist bzw. die Antworten nicht gewünscht sind. Sie produzieren DIUs, wiederholen teilweise den Redebeitrag der Problemquelle mit oder ohne das Fragewort *was* sowie realisieren unspezifische Initiierungen. Durch Reparaturen kommt es strukturell zu weiteren Sequenzen und Expansionen des Interaktionsablaufs.

Der Sprecherwechsel in den untersuchten Lehr-Lern-Interaktionen ist durch eine Mischung von den lokalen und vororganisierten Rederechtverteilungen gekennzeichnet. Hinsichtlich der Positionen des Sprecherwechsels können die Lehrkräfte im untersuchten Setting das Rederecht sowohl nach einem regulären Anschluss bzw. nach einer Lücke als auch während der Produktion der TKE seitens der Studierenden ergreifen können. Sie verteilen das Wort, indem sie Fragen stellen bzw. studentische Namen aufrufen, was charakteristisch für dieses Setting ist. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Lehrkräfte im Korpus den Studierenden aktiv und explizit das Wort übergeben, um die Disziplin im Unterricht beizubehalten oder einer Inaktivität bei den Studierenden vorbeugen zu können. Zudem kann ein Sprecherwechsel nach der Sitzordnung realisiert werden. Allerdings erfolgt im Korpus nicht immer ein Sprecherwechsel. Dies mag am begrenzten Sprachniveau der Studierenden liegen.

Insgesamt liefert die durchgeführte Gesprächsanalyse einen detaillierten Einblick in die untersuchten Interaktionen und bietet anhand einer rekonstruktiven Vorgehensweise Aufschluss über die analysierte Vollzugswirklichkeit. Zur Schließung der Forschungslücke konnte deshalb beigetragen werden. Das Datenmaterial beschränkt sich zwar aufgrund des enormen Transkriptionsaufwands lediglich auf eine Universität, allerdings wurden mehrere chinesische Lehrkräfte mit ihrem Unterricht aufgenommen. Die Arbeit dient demzufolge als eine Fallstudie. Die Forschungsergebnisse können zudem wertvolle Erkenntnisse für die Fremdsprachendidaktik bieten. Zukünftig wären auch komparative Untersuchungen wünschenswert, in denen Daten aus DaF-Unterrichtsgesprächen mit deutschen Lehrkräften (eine Beteiligungskonstellation zwischen Muttersprachler(inne)n als Lehrende einerseits und Fremdsprachlernenden andererseits) ausgewertet werden.

1 Einleitung

1.1 Forschungshintergrund

Die Entwicklung des Deutschunterrichts in China beginnt 1872 mit der Einrichtung der „Deutschen Abteilung am Tongwenguan in Beijing (einer chinesischen staatlichen Ausbildungsinstitution)“ und hat deshalb bis jetzt bereits eine über 150-jährige Geschichte (Zhao 2019: 20). Im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung wurde der Bedarf nach der Verwendung deutscher Sprache in China immer größer. Denn die vielseitigen Zusammenhänge hinsichtlich der Politik, Kultur und Wirtschaft zwischen China und den deutschsprachigen Ländern „können und sollen nicht allein durch eine dritte Sprache – die internationale Lingua franca Englisch –“ dargestellt werden (Li/Roelcke 2019: 1).

Aus diesem Grund wurde immer mehr Deutschunterricht an chinesischen Hochschulen eingerichtet. Bis 2017 stieg die Anzahl der Hochschulen, an denen Germanistikabteilungen gegründet wurden, von etwa 20 zu Beginn der 1990er-Jahre auf 110 (vgl. Zhu 2019: 9). Zusätzlich wuchs die Zahl der Hochschulen mit einem Angebot an Deutschkursen für Nicht-Germanistikstudierende 1997 von 120 (ebd.: 10) auf 201 im Jahre 2019 an (vgl. Zhao/Zhang 2020: 26). Darüber hinaus ist Deutschland ein attraktives Ausbildungsland für viele chinesische Studierende. Bereits seit über 20 Jahren sind chinesische Studierende laut dem vom DAAD und DZHW 2022 herausgegebenen Bericht kontinuierlich die größte Gruppe der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen.¹ Im Wintersemester 2020/2021 lag die Anzahl der chinesischen Studierenden wieder auf dem ersten Platz (siehe auch der Bericht von DAAD und DZHW 2022: 37).

¹ Siehe den Bericht im Jahr 2022 vom DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) und DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH) auf der Seite 37. Der Bericht findet sich unter dem folgenden Link: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglefindmkaj/https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2022/10/wiwe_2022_web_de.pdf (Letzter Abruf: 30.03.2023).

Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Arbeit relevant und aktuell, denn sie erforscht die Lehr-Lern-Interaktion im DaF-Unterricht an einer chinesischen Universität mittels Gesprächsanalyse, die sich zwischen chinesischen Lehrkräften mit chinesischen Studierenden vollzieht.

1.2 Forschungsüberblick

Interaktionen im Rahmen von authentischen DaF-Unterrichtsgesprächen an ausländischen Hochschulen wurden bereits aus verschiedenen Perspektiven und in verschiedenen Kontexten untersucht. Zu nennen sind die Arbeiten von Liebscher und Dailey-O’Cain (2003, 2005), Boeckmann (2006), Nakagawa (2009), Schwarze und Bose (2013), Lalayan (2013) sowie Schwarze, Bose und Stecklum (2014). Liebscher und Dailey-O’Cain (2003, 2005) erforschen Reparaturen und Code-Switching auf derselben Datenbasis (DaF-Unterrichtsgespräche an einer kanadischen Universität). Anhand authentischer DaF-Unterrichtsgespräche an einer japanischen Universität befasst sich Boeckmann (2006) mit seiner didaktischen Analyse nicht nur mit „Typen von Sprechgelegenheiten für die Studierenden“, sondern auch mit dem Vorkommen der Interaktionsformen im Unterricht. Auch Nakagawa (2009) untersucht japanische authentische universitäre DaF-Unterrichtsgespräche, in denen Erklären aufgrund empirischer Analyse als eine routinisierte und verfestigte kommunikative Gattung betrachtet wird.

In der Untersuchung von Lalayan (2013) wird die kommunikative Wirklichkeit der Unterrichtsgespräche an einer Universität Armeniens aus der funktional-pragmatischen Perspektive erläutert. Schwarze und Bose (2013) setzen sich mit einem Konzept hinsichtlich der mündlichen Rede- und Gesprächskompetenzvermittlung auseinander. Das vorgestellte Konzept wird auf der Basis einer authentisch aufgenommenen Unterrichtseinheit an einer russischen Universität als ein Beispiel zum Debattieren und Argumentieren illustriert. Auf der Basis von DaF-Unterrichtsdaten, die an zwei Universitäten in Laos und Russland erhoben wurden, widmen sich Schwarze, Bose und

Stecklum (2014) einer Gesprächsanalyse, in der die Kulturaufrufe in ihrer Ausprägung und ihren Funktionen detailliert mit Beispielen aus dem Korpus veranschaulicht werden.

Der DaF-Unterricht an chinesischen Hochschulen wurde ebenfalls aus verschiedenen Perspektiven in China erforscht. An dieser Stelle werden die wesentlichen Forschungsaspekte wie folgt zusammengefasst:

- a) Lehrkonzeptforschungen: Mit dem Einsatz verschiedener Lehrkonzepte wurde sich in diversen Lehrkontexten bereits auseinandergesetzt, wie z.B. ein „integratives didaktisches Konzept“ im Wirtschaftsdeutschunterricht für Germanistikstudierende (Qian 2017), „Notional Syllabuses“ im technischen Deutschkurs (Chen 2022), Kooperationskonzept zwischen Unternehmen und Hochschulen (Wu/Wan 2022). Betrachtet wurde auch der Einsatz von aktuellen chinesischen spezifischen Konzepten oder die „Sprach(förderungs)politik“ (Földes 2016: 32) für Fremdsprachvermittlung wie „ideological and political education“ (Zheng 2021) im Deutschkurs (Qi 2022) sowie ein Lehrkonzept für Hochschuldeutsch im Rahmen von „College German Teaching Guidelines“ (Zhao/Zhang 2020).
- b) Lehrwerkanalyse und deren Forschungsüberblick: In vielen Studien wurden Lehrmaterialien analysiert. Vorrangig wurde dabei die Aufmerksamkeit auf das chinesische Lehrwerk „Studienweg Deutsch“² gelegt. Dong (2016) wendet sich einer Analyse der gesprochenen Sprache in diesem Lehrwerk zu und macht Verbesserungsvorschläge, wie die gesprochene Sprache im Lehrwerk vermittelt und behandelt werden kann. Auch Zheng (2021) und Ge (2022) beschäftigen sich mit der Analyse desselben Lehrwerks aus einer kulturellen Perspektive und unterbreiten Vorschläge zu Optimierungen des zukünftigen Lehrwerkentwurfs. Auf den derzeitigen Stand der Verwendung dieses Lehrwerks in China wird in der Studie von Du (2019a) mittels der Umfrage an 18 chinesischen Hochschulen fokussiert. Dieses Lehrwerk wurde von Liu (2013) mit dem Lehrwerk „Themen Aktuell“ in Hinsicht

² Das Lehrbuch „Studienweg Deutsch“ („当代大学德语“) hat insgesamt vier Bände und gilt als das weitverbreitetste Lehrwerk für Germanistikstudierende in China (vgl. Du 2019b: 93).

auf den Wortschatz, die Vermittlung von Grammatik, Hörverstehen und mündlicher Kompetenz etc. verglichen. Nach der Auswertung der Ergebnisse gibt sie Lehrenden und Lernenden auch Vorschläge zum Gebrauch des chinesischen und deutschen Lehrwerks. Mit der Analyse der Vermittlung von interkultureller Kommunikation im Lehrwerk „Studienweg Deutsch“ setzt sich Hou (2021) auseinander. Andere Lehrwerke wurden auch in der Lehrwerkanalyse berücksichtigt, wie z.B. das Lehrwerk „Klick auf Deutsch“ für chinesische Nicht-Germanistikstudierende (Cui/Zhu 2013) und dessen Vergleich mit dem Lehrwerk „Stichwort Deutsch“ (Chen/Szurawitzki 2018) sowie das Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch in China (Zhao 1998). Darüber hinaus gibt Du (2019b) einen Überblick über die Entwicklungsgeschichte und den Forschungsstand des Lehrwerks in China.

- c) Sprachvermittlung und -erwerb in Bezug auf Wortschatz, Grammatik, Lesen, Sprechen, Schreiben, Hören und interkulturelle Kommunikation: Es liegt bereits eine Reihe von Forschungen zur Sprachvermittlung und zum Spracherwerb in den bisher erwähnten Bereichen vor. In solchen Studien werden Fehler in schriftlichen bzw. mündlichen Produkten von chinesischen Deutschlernenden detailliert analysiert, wie z.B. Wortschatzfehler in von Deutschlernenden geschriebenen Aufsätzen (Chen 2014; Ding 2018; Lan 2020) und Fehler in schriftlichen Übersetzungsübungen (Luo 2020) sowie in Prüfungsgesprächen als einer Form von mündlicher Kommunikation (z.B. Liao 2019). Fragebögen (z.B. Han 2006; Liu 2015; Zhao 2018) und Interviews (u.a. Yin 2014; Lyu 2022 etc.) werden ebenfalls oft als Datenbasis für Untersuchungen genutzt. Auch Datenbanken dienen als Datengrundlage in Studien. Beispielsweise wurden Lehr- und Lernstrategien zur Vermittlung und zum Erlernen des deutschen Wortschatzes anhand der Datenbank des DWDS in den Beiträgen von Lu (2021), Fang (2021) und Yu (2023) ermittelt.

Aufgrund der Analyse der Daten werden von Forschenden oft Vorschläge gegeben, wie die Sprachvermittlung im Unterricht geändert bzw. der Spracherwerb

der chinesischen Deutschlernenden verbessert werden könnte. Beispielsweise werden verschiedene Lehrmethoden dazu angeboten, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, unter anderem die Verwendung der kommunikationsorientierten Vermittlung (Jiang 2006), „Task-based Language Teaching“ in der mündlichen Kommunikation (Li 2020) und in schriftlicher Textproduktion (Li 2019), „Praktizierung des Lern-Szenarios“ zur Förderung der interkulturellen Kompetenz (Yin 2014), des „Scaffolding Instruction Model“ zur Wortschatzvermittlung (Lu 2021) und zur Verbesserung der Vermittlung des Hörverstehens seitens der Lehrkräfte sowie auch zur Förderung des Erwerbs des Hörverstehens von Deutschlernenden (Zhou 2015). Von der „Project Teaching Method“ wird von Wang (2013) im Grundkurs, von Yu und Xu (2011) im fortgeschrittenen Deutschunterricht, von Gao (2015) im Seminar der deutschen Sprachwissenschaft sowie bei He (2019) in der Grammatikvermittlung Gebrauch gemacht.

An den Schnittstellen zwischen Linguistik und interkultureller Kommunikation lassen sich didaktische Forschungen verbinden, wie z.B. die Analyse der Textkohäsion und Textkohärenz in einem Aufsatzkorpus von Deutschlernenden (Liu 2014), die systematische Herausarbeitung der Merkmale wissenschaftlicher Texte (Zhao 2014), der Einsatz von Übungen zur Textkohäsion und Textkohärenz bei der Lehre von Leseverstehen (z.B. Niu 2016; Xu 2021) sowie die entsprechenden didaktischen Vorschläge. Es findet sich auch eine Analyse zum deutschen Wortschatzerwerb bzw. zur Wortschatzvermittlung im Rahmen der Neurolinguistik (z.B. Li/Xie/Guo/Yin/Gao 2017) und Psycholinguistik (z.B. Zhao 2018). Nach ausgiebiger Auseinandersetzung mit Begriffserläuterungen der interkulturellen Kommunikation fasst Chen (2006) in seinem Beitrag die Anforderungen für einen betont interkulturellen DaF-Unterricht in China zusammen. Aus derselben Perspektive entwickelt Yin (2014) eine modifizierte Lehrmethode „Praktizierung des Lern-Szenarios“ und gibt dabei Verbesserungsvorschläge für die DaF-Unterrichtsvermittlung.

- d) Entwicklungsgeschichte und Ausblick: Beispielsweise blicken Zhang (1985), Her-nig (2000), Reinbothe (2007),³ Wei (2011), Zhu (2019) und Zhao (2019) in ihren Beiträgen auf die Entwicklungsgeschichte und die Merkmale der bisherigen Didak-tik des Deutschunterrichts in China zurück. Szurawitzki (2019: 70) legt in seinem Beitrag einen Fokus auf die Germanistik in China in Hinblick auf „Wachstum, Pub-likationspraxen, Binnendifferenzierung und die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses“.

Der dargelegte Forschungsstand der chinesischen DaF-Unterrichtsforschung in China weist darauf hin, dass sich nicht selten Beiträge anhand von Daten aus Datenbanken, Umfragen, Interviews oder eigener Lehrerfahrungen mit verschiedenen Forschungsfra-gen befassen. Allerdings wurden bislang Lehr-Lern-Interaktionen im chinesischen uni-versitären DaF-Unterricht anhand von authentischen Unterrichtsgesprächen in der For-schung selten berücksichtigt. Nennenswert sind die Beiträge von Casper-Hehne (2008) und Chou (2015).

Unter dem interkulturellen Aspekt befasst sich Casper-Hehne (2008) mit einer em-pirischen Analyse des kulturellen Einflusses auf die deutsch-chinesische Seminarkom-munikation anhand eines fünfstündigen Literaturseminars für Germanistikstudierende an der Universität Nanjing, das von einer deutschen Dozentin gehalten wurde. In der Analyse stellt sie fest, dass sich die chinesischen Studierenden und die Lehrkraft im Unterrichtsverlauf aufeinander zubewegen, obwohl verschiedene kulturelle Einstellun-gen und Erfahrungen vorhanden sind. Auch Chou (2015) hat die interkulturelle Per-spektive in ihre Analyse mit einbezogen, indem sie das Grammatiklernen und -lehren im taiwanischen universitären DaF-Unterricht untersucht. Zudem werden die didakti-schen und sprachlichen Aspekte berücksichtigt. Im Vordegrund steht die Erforschung der drei Grammatikthemen (Präpositionen, Zustandspassiv und Konjunktiv II) und de-ren Unterrichtsverhalten seitens der Lehrkräfte und Studierenden.

³ Vgl. auch mehrere Beiträge dazu im Sammelband von Ammon, Reinbothe und Zhu (2007) mit dem Thema „Die deutsche Sprache in China. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven“.

Darüber hinaus finden sich zwar noch zwei Arbeiten aufgrund der Unterrichtsgespräche, allerdings wurden sie je nach den ihren Forschungsfragen und -zielen organisiert. Insofern können die Unterrichtsgespräche nicht in natürlicher Weise geführt werden, was für die Gesprächsanalyse kein authentisches Sprachmaterial darstellt. In der Studie von Lyu (2022) wird auf das Phänomen von Code-Switching (Sprachwechsel von Deutsch ins Chinesische) seitens der Lehrkraft und dessen Auswirkungen auf der Basis verschiedener Daten Augenmerk gerichtet, u.a. auf Notizen zu Unterrichtsbeobachtungen von einer anderen Person und der Aufnahme einer Unterrichtsstunde, die die Forschende selbst hielt. Vor dem Unterrichtsbeginn plant Lyu, wie und wann sie Code-Switching im Unterricht einsetzen möchte. Yang (2022) führt auch ihre Studie anhand von empirischen Daten durch, die auf Forschungsfragen und -zielen arrangierten Gruppengesprächen von Deutschlernenden im Konversationsunterricht beruhen. Die Deutschlernenden werden nach drei „Gruppenbildungsmethoden (nach Vorlieben, nach Zufall und nach Sprachniveau)“ in Gruppen eingeteilt und die Gruppen erhalten entweder eine geschlossene Aufgabe oder eine offene Entscheidungsaufgabe (ebd.). Daraufhin werden die Einflüsse der Gruppenbildungsmethoden und Aufgabentypen auf die Interaktionen unter den Lernenden betrachtet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der DaF-Unterricht aufgrund einer unterschiedlichen empirischen Datenbasis in verschiedenen Kontexten aus interkulturellen, didaktischen und linguistischen Aspekten erforscht wurde. Allerdings ergibt sich ein Forschungsdesiderat zur rekonstruktiven Analyse von Lehr-Lern-Interaktionen anhand von authentischen Unterrichtsgesprächen im untersuchten Setting in Bezug auf Frage-Antwort-Sequenzen, Sprecherwechsel und Reparaturen. Demzufolge versucht die vorliegende Arbeit, dieses Forschungsdesiderat zu schließen.

1.3 Forschungsziele und -fragen

Aufgrund des dargelegten Forschungsstands wurde eine linguistische Gesprächsanalyse, die auf den authentisch aufgenommenen Unterrichtsgesprächen basiert, in dieser Arbeit

vorgenommen. Die Gesprächsanalyse⁴ geht auf die ethnomethodologische Konversationsanalyse zurück (vgl. Deppermann 2008: 10) und liegt ihr Forschungsinteresse darin,

„nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen Menschen ihren Austausch gestalten und dabei die Wirklichkeit, in der sie leben, herstellen. Diese Gesprächswirklichkeit wird von den Gesprächsteilnehmern konstituiert, d.h. sie benutzen systematische und meist routinisierte Gesprächspraktiken, mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf organisieren.“ (ebd.: 9)

Die Sequenzanalyse zielt als zentraler methodischer Teil der Gesprächsanalyse (vgl. ebd.: 53) darauf ab, „zu rekonstruieren, wie die GesprächsteilnehmerInnen gemeinsam ihre Interaktion als schrittweise aufeinander bezogenen Prozess der Sinnbildung und Herstellung von Interaktionsstrukturen organisieren“ (Deppermann 2014: 22). Damit fungiert Sequenzanalyse als „technische[r] Basisapparat [...], um *lokale* Phänomene zu untersuchen“ (Birkner 2001: 31, Hervorhebung im Original). Insofern verfolgt die vorliegende Analyse das Ziel, die gesellschaftliche Wirklichkeit des chinesischen universitären DaF-Unterrichts zum einen zu rekonstruieren, indem die Interaktionsprozesse zwischen Lehrkräften und Studierenden rekonstruiert werden. Zum anderen wird dabei herauszuarbeiten versucht, wie die Interaktionen in situ bewerkstelligt bzw. organisiert werden.

Darüber hinaus ist die Hervorbringung der Wirklichkeit nicht beliebig, sondern geschieht nach „bestimmten methodischen bzw. formalen Merkmalen, die sich in der Struktur der Interaktion widerspiegeln“ (Franz 2015: 98; vgl. Bergmann 2010: 260 f.). Aufgrund der Analyse zeigt sich in dem untersuchten Kontext, dass sich solche Merkmale vorrangig in den folgenden interaktionalen Strukturen abzeichnen: Frage-Antwort-Sequenzen, Reparaturen und Sprecherwechsel (detaillierte Darlegungen siehe Kapitel 4, 5 und 6). Diese drei interaktionalen Organisationen sind charakteristische Strukturen für die untersuchten Unterrichtsinteraktionen (siehe auch Harren 2015: 41 ff.;

⁴ Ausführlich dargelegt ist die Gesprächsanalyse im Kapitel 3.1.

Willmann 2023: 72 ff.). Denn Frage-Antwort-Sequenzen sind die häufig vorgekommenen Paarsequenzen im untersuchten Kontext zur Hervorbringung der Lehr-Lern-Interaktionen und zur Wissensvermittlung. Zudem werden Gespräche nicht immer problemlos geführt. Wenn es vorkommt, beschäftigen sich die Gesprächsbeteiligten in der Regel mittels Reparaturen damit, um die Interaktionen fortzuführen. In den analysierten Daten kommt dies oft vor. Zum Rederecht wird es aufgrund des Ausgangspunkts in der Gesprächsanalyse nach bestimmten Regelungen organisiert, d.h. es wird gesteuert, wer spricht und wann dem oder der nächsten Gesprächsbeteiligten das Rederecht erteilt werden kann und soll (vgl. Bergmann 1988a: 2). Insofern fokussiert die vorliegende Arbeit auf die Analyse dieser drei Aspekte und geht konkret auf die folgenden Fragen ein:

- a) Frage-Antwort-Sequenzen: Welche sprachlich-kommunikativen Verfahren⁵ setzen die Lehrkräfte ein, wenn die Studierenden keine, ungewünschte oder die gewünschten Antworten liefern?
- b) Reparaturen:
 - Welche Reparanda führen zu Reparaturen?
 - Wie werden Reparanda durch Reparaturen behoben? D.h. welche sprachlich-kommunikativen Verfahren werden als interaktionale Ressourcen bei der Reparaturinitiierung und -durchführung von den Studierenden und Lehrkräften eingesetzt?
- c) Sprecherwechsel: Wie ergreifen und verteilen die Lehrkräfte das Rederecht?

1.4 Aufbau der Arbeit

Nach der Präsentation von Forschungsstand, Forschungszielen und -fragestellungen in der Einleitung (Kapitel 1) folgen die definatorischen Darlegungen zu institutioneller Kommunikation und Unterrichtskommunikationen mit Beispielen aus dem analysierten

⁵ Unter „sprachlich-kommunikativen Verfahren“ werden „grammatische (syntaktische, lexiko-semantische) wie auch prosodische und sequentiell-interaktive Strukturen in ihrem konkreten konversationellen Gebrauch“ verstanden (Günthner 2000: 5).

Korpus (Kapitel 2). Darauffolgend werden der methodische Rahmen sowie die Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit erläutert (Kapitel 3). Im Mittelpunkt der empirischen Analyse stehen drei elementare Aspekte, die der interaktionalen Organisation dienen: Frage-Antwort-Sequenzen, Reparaturen sowie der Sprecherwechsel (Kapitel 4–6). In diesen drei Kapiteln werden vor allem die Begriffe erläutert, die Grundlagen für die empirische Analyse schaffen. Im Anschluss werden die gewonnenen Ergebnisse anhand von authentischen Beispielen aus dem Korpus veranschaulicht, indem die Interaktionsprozesse anhand der Gesprächsanalyse rekonstruiert und sequenziell ausführlich betrachtet werden. Darauffolgend werden die empirischen Ergebnisse zusammengefasst. Zum Schluss folgt das Fazit der vorliegenden Arbeit und es wird ein Ausblick gegeben (Kapitel 7).

2 Unterrichtskommunikation als eine institutionelle Kommunikationsform⁶

2.1 Unterrichtskommunikation

Nicht nur Untersuchungen der Interaktionen in Unterhaltungen im Alltag werden erforscht, sondern auch institutionelle Gespräche vorgenommen, wie z.B. Gerichtsgespräche (Drew/Heritage 1992), Bewerbungsgespräche (Birkner 2001), schulische Unterrichtsgespräche (Spiegel 2006; Leßmann 2020; Willmann 2023) und Lehrkraft-Eltern-Gespräche (Wegner 2016; Röhrs 2023) sowie Arzt-Patient-Gespräche (Günthner 2017; Yu/Guo 2008) etc.

Interaktionen in institutionellen Gesprächen bezeichnen Drew und Heritage (1992: 3) als „the principal means through which lay persons pursue various practical goals and the central medium through which the daily working activities of many professionals and organizational representatives are conducted“. Demzufolge stellen solche Interaktionen eine Teilnehmerstruktur zwischen „Professionellen und Klienten“ dar (Drew 2012: 155).

Zu berücksichtigen ist, dass nicht alle Interaktionen, die in Arbeitsumgebungen stattfinden, als institutionelle Interaktionen angesehen werden (vgl. Birkner 2001: 8), denn das institutionelle Setting ist nicht das einzige Element zur Konstitution von Institutionalität (ebd.; Drew/Heritage 1992: 3). Beispielsweise kann man am Arbeitsplatz mit Kolleg(inn)en über private Angelegenheiten sprechen, die in keinem Zusammenhang mit der Arbeit stehen, während man miteinander auch Arbeitsangelegenheiten in privaten Sphären wie zu Hause besprechen kann (vgl. Drew/Heritage 1992: 3). Insofern hängt die Institutionalität noch von anderen Faktoren eng ab, wie z.B. den Zielen und Einschränkungen von Institutionen etc. (ebd.: 22).⁷ Darüber hinaus heben Drew und Heritage (1992: 21) im Folgenden hervor:

⁶ Die Zusammenstellung der Unterkapitel orientiert sich in diesem Kapitel an Wegner (2016) und Leßmann (2020).

⁷ Drew und Heritage (1992: 22) fassen die Merkmale der Interaktionen in Institutionen wie folgt zusammen:

„CA researchers cannot take ‚context‘ for granted nor may they treat it as determined in advance and independent of the participants own activities. Instead, ‚context‘ and identity have to be treated as inherently locally produced, incrementally developed and, by extension, as transformable at any moment.“

Daher ist der institutionelle Kontext nicht vorgegeben, sondern wird sie von den Gesprächsbeteiligten in situ hergestellt (vgl. Leßmann 2020: 28). Zugleich beeinflusst er die Handlungen und Äußerungen der Interagierenden (ebd.).

Wie Leßmann (2020: 18) darlegt, besitzt Unterrichtskommunikation als „eine sehr bekannte“ Form institutioneller Kommunikation „gesellschaftlich verfestigte Zwecke“ und wird von wenigen Lehrkräften und vielen Lernenden (also in einer asymmetrischen Teilnehmerkonstellation) als Interagierenden hervorgebracht.

Die untersuchte Unterrichtskommunikation als eine institutionelle Kommunikationsform findet in einem universitären Kontext statt. Universitäten haben die Ziele inne, „Wissen auszubauen und weiterzugeben, insofern dient die ‚Institution der Wissensorganisation‘ (Ehlich/Rehbein 1986, 166) dem gesellschaftlichen Wissenstransfer [...]“ (Bachmann-Stein 2018: 323). Daher hat das analysierte Korpus auch das gesellschaftliche Ziel, Wissen über Deutsch zu vermitteln.

„Da jeder Umgang mit Wissen (Ermittlung, Bereitstellung, Vermittlung, Überprüfung usw.) in der Regel an Sprache gebunden ist, zählt die Universität – ebenso wie andere Ausbildungsinstitutionen – zu den sprach- und kommunikationintensiven Institutionen [...]“ (Bachmann-Stein 2018: 323). Werden die Interaktionen in dieser Institution der Wissensorganisation aus der linguistischen Perspektive analysiert, dann lässt sich herausarbeiten, wie die Interaktionen mittels sprachlicher Ressourcen von den Interagierenden in diesem Korpus bewerkstelligt werden.

„1 Institutional interaction involves an orientation by at least one of the participants to some core goal, task or identity (or set of them) conventionally associated with the institution in question. In short, institutional talk is normally informed by goal orientations of a relatively restricted conventional form.

2 Institutional interaction may often involve special and particular constraints on what one or both of the participants will treat as allowable contributions to the business at hand.

3 Institutional talk may be associated with inferential frameworks and procedures that are particular to specific institutional contexts.“ (ebd.)

Ausführliche Erläuterungen der Merkmale mit Beispielen siehe z.B. Heritage (1992: 22 ff.; 2005: 106 ff.).

Wie eingangs dargelegt wurde, wird unter dem Kontext ein „dynamic ,context re-
newing““ verstanden (Drew/Heritage 1992: 21). Institutioneller Kontext ist damit dyna-
misch und nicht vorgegeben. Er wird von den Gesprächsbeteiligten interaktiv erzeugt,
hat dabei Einfluss darauf, wie die Interagierenden sprechen und handeln (vgl. Leßmann
2020: 28).

Beispielsweise veranschaulicht das folgende Beispiel aus dem untersuchten Korpus,
wie die Interaktantin den institutionellen Kontext herstellt und sich gleichzeitig danach
ausrichtet.

Beispiel 1: C_00_00_03⁸

0005 L SO.=

0006 =DANN fangen wir an;=JA,

0007 FANgen wir an mit unserem unterricht;

Die Lehrkraft kündigt in dem Ausschnitt unmittelbar den Beginn der Unterrichtsstunde
an (Z. 0007 *FANgen wir an mit unserem unterricht;*). Sie weist explizit
die Situation als Unterricht aus. Damit orientiert sich die Lehrkraft nicht nur am insti-
tutionellen Kontext, sondern produziert sie gleichzeitig auch den institutionellen Kon-
text, indem sie ihn als unterrichtliches Geschehen betrachtet.⁹

Durch „membership category device“ (Sacks 1972: 332) lässt sich ein institutio-
neller Kontext auch konstituieren. Dies kann durch das folgende Beispiel aus meinen
Daten illustrieren.

Beispiel 2: C_01_33_13

1159 L 我们把它做一做;

wo men ba ta zuo yi zuo

ich PL BA 3sg machen eins machen

wir machen mal die Übung

1160 S1 欧啦;

o la

⁸ Die ausführlichen Transkriptionskonventionen siehe das Kapitel 3.2.

⁹ Siehe auch Wegner (2016: 70) in Lehrkraft-Eltern-Interaktionen.

- okay PAR
okay
- 1161** 老师明天有没有 ((unverständlich));
laoshi mingtian you mei you
Lehrer(in) morgen haben nicht haben
Lehrerin, gibt es morgen
- 1162** (0.29)
- 1163 L** NEIN.
- 1164** LEIder nicht.

Dieser Auszug stammt aus der Endphase einer Unterrichtsstunde, in der die Lehrkraft den Studierenden Hausaufgaben gibt. S1 stellt eine Frage an die Lehrkraft. Vor der Fragestellung adressiert er zuerst die Lehrkraft in Zeile 1161 mit *laoshi* (老师, Lehrer(in)) an. Die Anrede indiziert, dass sich S1 als Interaktant an dem institutionellen Kontext orientiert und dabei auch den Kontext konstituiert. Diese Anrede entspricht einem membership category device, denn S1 ordnet die Lehrkraft dadurch in die gesellschaftliche Gruppe der Lehrenden ein.

Interagierende können sich auch selbst durch Nennung des eigenen Berufs kategorisieren. Dies illustriert der nächste Gesprächsauszug aus dem analysierten Korpus.

Beispiel 3: C_00_25_26

- 0790 L** wenn ich SAge:,
0791 du MÜSStest fleißig lernen;
0792 das ist eine HÖFlicher vorschlag;=JA,
0793 (0.24)
0794 可能作为老师我只能这样子
keneng zuowei laoshi wo zhi neng zhe yangzi
vielleicht als Lehrer(in) ich nur können dieser Zustand
vielleicht kann ich dir als Lehrerin nur so sagen

跟你说;
gen ni shuo
mit du sagen

Im Beispiel positioniert sich die Lehrkraft in Z. 0794 (可能作为老师我只能这样子跟你说;) explizit als Lehrende, womit sie sich ebenfalls am institutionellen Rahmen orientiert.

Ein weiteres Beispiel ist eine membership category aufseiten der Lehrkraft.

Beispiel 4: B2_00_29_21

0410 L 框架结构;=

kuang jia jiegou
Rahmen Regal Struktur
Satzklammer

0411 =什么东西构成框啊.

shenme dongxi goucheng kuang a
was Ding bilden Rahmen PAR
was bildet die Satzklammer

0412 同学们;

tongxue men
Studierende PL
Studierende

0413 (0.5)

0414 S1 可;

ke
können
können

0415 (1.96)

In diesem Gesprächsausschnitt initiiert die Lehrkraft eine grammatische Frage über die Satzklammer. Nachdem er die Frage formuliert hat, ruft er noch die Studierenden auf Chinesisch *tongxue men* (同学们, Studierende) auf. Die Lehrkraft ordnet die Studierenden durch explizite Anrede einer sozialen Gruppe der Lernenden zu. Das Beispiel illustriert ebenfalls die Orientierung der Interagierenden am institutionellen Kontext und zugleich dessen Hervorbringung.

Wie im Kapitel 1.3 erläutert, setzt sich die Untersuchung der Unterrichtskommunikation in meinem Korpus mit der detaillierten Analyse in Bezug auf die Frage-Antwort-

Sequenzen, Reparaturen sowie den Sprecherwechsel auseinander. Im Folgenden werden diese drei Perspektiven im Kontext der Unterrichtskommunikation, besonders der fremdsprachlichen Unterrichtskommunikation, zusammenfassend dargelegt.

Frage-Antwort-Sequenzen wurden bereits hinsichtlich ihrer gesamten Sequenzstruktur und auch ihrer einzelnen Teile (die Lehrendenfrage und der dritte Turn¹⁰) berücksichtigt. Im Folgenden konzentrieren sich die Darlegungen deshalb auf die erwähnten Perspektiven.

Paarsequenzen sind die Grundlage der sequenziellen Organisation.¹¹ In Unterrichtsinteraktionen folgt nach dem zweiten Paarteil oft eine Rückmeldung durch die Lehrkräfte. Diese Sequenzstruktur wird als „Initiation-Response-Feedback (IRF)“ (Sinclair/Coulthard 1975: 26) oder „Initiation-Reply-Evaluation (IRE)“ (Mehan 1979a) bezeichnet. Das Interaktionsmuster schildert Leßmann (2020: 43) als

„den von vielen als ‚klassischen‘ Fall angesehenen Prozess im lehrergeleiteten Unterricht, dass die Lehrperson (1) eine Frage oder Aufgabe stellt, (2) die Schülerinnen und Schüler darauf antworten bzw. den Zugzwang bedienen (müssen) und (3) die Lehrperson ein Feedback, eine Evaluation o.Ä. anschließt.“

Demzufolge bestehen die Sequenzen von IRE/IRF aus einer dreigliedrigen sequenziellen Struktur. Das folgende Beispiel aus Mehan (1979b: 287) illustriert das typisch realisierte Sequenzmuster im Kontext von Unterrichtsgesprächen:

Beispiel 5 (ebd.):

(3:1) ...what does this word say? Beth

Beth: one

T: very good

¹⁰ Die deutsche Übersetzung des englischen Begriffs „turn“ orientiert sich an Auer (2020), wobei die deutsche Übersetzung für „Turn“ aus stilistischen Gründen als Alternative eingesetzt wird (vgl. ebd.). Der dritte Turn wird auch als „sequence closing third“ und „post-expansion“ bezeichnet (Harren 2015: 51). Seine Position in Frage-Antwort-Sequenzen liegt wie folgt: „[...] in question-and-answer sequences in classrooms, we can observe the students’ learning state as publicly displayed in their responses to the teachers’ questions, and teachers’ understanding of the students’ responses as displayed in their next actions or third turns.“ (Hosoda/Aline 2013: 64)

¹¹ Ausführliche Darlegungen siehe Kapitel 4.1.

In diesem Beispiel wird eine Frage im ersten Redebeitrag initiiert, wobei hier Beth direkt durch Namensnennung dazu aufgefordert wird, diese zu beantworten, sodass die Adressierte die Frage beantwortet. Danach bewertet die Lehrkraft mit *very good* die Antwort von Beth.

Das Beispiel zeigt eine „Basic Elicitation Sequence“ (ebd.) oder nach Margutti (2010: 344) eine „idealized three-part sequence“. Allerdings sind in Unterrichtsinteraktionen „extended sequences“ zu finden, wenn keine gewünschte Antwort im nächsten Redebeitrag erfolgt bzw. sie nicht quittieren (Mehan 1979b: 287). Dann könnten die Lehrkräfte weitere sprachlich-kommunikative Verfahren von Initiierungen einsetzen, bis sie eine gewünschte Antwort erhalten (vgl. ebd.). Insofern weist Leßmann (2020: 45) darauf hin, dass die dreiteilige idealtypische Struktur auch „in komplexeren Schritten als den ursprünglich rekonstruierten Dreierschritten ablaufen kann“.

Im untersuchten Korpus ist nicht nur das grundlegende Interaktionsmuster zu finden, sondern es kommen auch expandierte Formen vor. Demzufolge werden in der Analyse beide Formen berücksichtigt.

Fragen stehen in Unterrichtsinteraktionen im Mittelpunkt, mit denen Lehrende das Wissen vermitteln (vgl. Bak 1996: 94). Searle (1969: 66) unterscheidet zwei Typen von Fragen: „(a) real questions, (b) exam questions. In real questions *S* wants to know (find out) the answer; in exam questions, *S* wants to know if *H* knows“ (Hervorhebung im Original).¹² Mit den sogenannten „real questions“ werden Informationen angefordert und bei „exam questions“ wollen Lehrende den Wissenszustand der Rezipienten erfassen (ebd.: 69).

Laut Mehan (1979b: 285) sind große Unterschiede zwischen Lehrendenfragen in und außerhalb der Unterrichtsinteraktionen vorhanden, wobei sich die Unterschiede an seinen beiden Beispielen verdeutlichen lassen:

a: 1 Speaker A: What time is it, Denise?

¹² *S* steht für *Sprecher(in)* und *H* für *Hörer(in)* (Searle 1969).

2 Speaker B: 2:30

3 Speaker A: Thank you, Denise

b: 1 Speaker A: What time is it, Denise?

2 Speaker B: 2:30

3 Speaker A: Very good, Denise

Die erste Sequenz verdeutlicht, dass A eine Frage an B stellt, um Informationen zu erbitten, über die B vermutlich verfügt, da A sich für die Information von Sprecher B nach der Antwort bedankt (vgl. ebd.). Dieser Fragetyp der Frage wird als „information seeking questions“ bezeichnet (ebd.). Die Frage in der zweiten Sequenz von A wird als „known information questions“ definiert, denn A ratifiziert die Antwort von B im dritten Redebeitrag (ebd.). Damit zeigt A an, dass A die Antwort der selbst gestellten Frage bereits kennt. Seine zwei Kategorien der Fragen haben großen Einfluss auf die späteren Forschung im pädagogischen Kontext (vgl. Koshik 2010: 161).

Long und Sato (1983) widmen sich in ihrer kontrastiven Analyse der Form und Funktion von Lehrendenfragen im Kontext des ESL-Unterrichts und der Alltagsgespräche zwischen Muttersprachler(inne)n und Nicht-Muttersprachler(inne)n. Sie unterscheiden aus der epistemischen Perspektive unter anderem „display questions“ und „referential questions“ seitens der Lehrkräfte (ebd.: 276).¹³

All die erwähnten Typen von Fragen mit den verschiedenen Bezeichnungen sind nach dem Wissensstand des Fragestellers oder der Fragestellerin zu unterscheiden (vgl. Demir 2020: 32). Die englischen Klassifikationen von verschiedenen Fragetypen übersetzt Demir (ebd.) wie folgt ins Deutsche:

Autor	Fragetypen
Searle (1969)	Prüfungsfragen vs. echte Fragen (exam questions vs. real questions)

¹³ Long und Sato (1983: 276) geben die folgenden Beispiele für die beiden Kategorien von Lehrendenfragen: „display questions“ wie z.B. „What's the opposite of ‚up‘ in English?“ und „referential questions“ wie „Why didn't you do your homework?“.

Mehan (1979)	Fragen mit bekannter Antwort vs. informationssuchende Fragen (known information questions vs. information seeking questions)
Long and Sato (1983)	Vorführfragen vs. referenzielle Fragen (display questions vs. referential questions)

Tabelle 1: Die Unterscheidung der Fragen nach dem Wissensstatus des Fragestellers (Demir 2020: 32)

Demnach beziehen sich Prüfungsfragen, Fragen mit bekannter Antwort oder Vorführfragen darauf, dass die Lehrkräfte die Antworten der von ihnen gestellten Fragen kennen (vgl. Shomoossi 2004: 98; Lee 2006: 692). Sie werden eingesetzt, um den Wissensstand der Lernenden zu überprüfen bzw. Erklärungen zu verlangen etc. (vgl. Shomoossi 2004: 98). Der zweite Fragentyp, die echten, informationssuchenden Fragen oder referenziellen Fragen, werden häufig als Gegenteil von Prüfungsfragen angesehen (vgl. Koshik 2010: 160), denn die Lehrkräfte kennen die Antworten der von ihnen selbst gestellten Fragen an die Lernenden noch nicht (vgl. Shomoossi 2004: 97 f.). Solche Fragen treten oft in Alltagsgesprächen auf (vgl. Koshik 2010: 160).

Weitere Studien widmen sich der feineren Kategorisierung der Fragentypen im lokalen Kontext. Beispielsweise ermittelt Koshik (2010) vier verschiedene untergeordnete Typen von Fragen mit bekannter Antwort, nämlich „designedly incomplete utterances“, „reversed polarity questions“, „alternative questions“ und „questions that animate the voice of an abstract audience“. Mit dem ersten Fragentyp „designedly incomplete utterances“, der nach den „claims of insufficient knowledge“ seitens der Lernenden folgen kann, beschäftigt sich Sert (2011) detailliert im EAL-Unterricht. Demir (2020) schließt sich an Koshik (2010) an, indem er der Form von „was heißt x?“-Fragen im universitären deutschsprachigen L2-Unterricht nachgeht und erforscht, welche implizierten Handlungen damit verbunden sind. Danach unterscheidet er vier Typen von „was heißt x?“-Fragen, 1. verengende „was heißt x?“-Fragen, 2. „was heißt x?“-Fragen

als fokussierte Wiederholungen, 3. „was heißt x?“-Fragen nach dispräferierten Lernerantworten sowie 4. wissensüberprüfende „was heißt x?“-Fragen im referenziellen Nachlauf.

Die vorliegende Analyse der Lehrendenfragen knüpft an die Beiträge von Koshik (2010) und Demir (2020) an, indem die Lehrendenfragen im sequentiellen Kontext untersucht werden, was auch der eingesetzten Sequenzanalyse in den untersuchten Daten entspricht.

Dem dritten Turn wird viel Aufmerksamkeit in Studien zu Unterrichtsinteraktionen geschenkt, in dem komplexe Expansionen bzw. Varianten auftreten können (vgl. Konzett 2014: 60).

Mehan (1979b: 290) vertritt die Auffassung, dass die Evaluation in der dritten Position in Unterrichtsinteraktionen eine wichtige Rolle spielt, denn „[...] it is an essential component of instructional interaction. It contributes information to students about the teachers' intentions, and contributes to the negotiation of a mutually acceptable reply.“

Insofern untersucht Lee (2007) die dritten Redebeiträge im universitären Unterricht für Englisch als Zweitsprache. Danach identifiziert er fünf Funktionen, die Lehrendenfragen neben Feedback im dritten Turn erfüllen: „parsing“, „steering the sequences“, „intimating answers“, „discovering language learners in action“ und „class management and orders“.

„Sowohl Seedhouse (2004: 65) als auch Margutti (2010) fordern, über die Charakterisierung als Elizitierung oder Feedback hinauszugehen und spezifischer zu bestimmen, worin die Leistung einzelner Turns liegt und wie sie innerhalb längerer Sequenzen funktionieren“ (Harren 2015: 54). Beispielsweise nimmt Leßmann (2020: 47) „keine starre Analysen nach IRE-Sequenzstruktur (Hervorhebung im Original)“ vor, sondern untersucht die Funktionen der Rückmeldungen auf Seiten der Lehrkräfte in lokalen Sequenzen.

In der vorliegenden Arbeit wird auch untersucht, wie die Lehrkräfte mit den Reaktionen der Studierenden sprachlich umgehen. Dies wird dabei analog zu Seedhouse (2004), Margutti (2010) und Leßmann (2020) in situ betrachtet.

Unterrichtsgespräche¹⁴ stellen eine Subgattung von institutionellen Gesprächen dar, in denen sich die Lern- und Lehrpraktiken zwischen Lehrenden und Lernenden manifestieren (vgl. Sert 2015: 1). Die Reparaturen werden auch in den untersuchten Daten in den Blick genommen. Es liegt eine Reihe von Forschungen zu Reparaturen im Fremdsprachenunterricht vor, besonders im Fokus auf den englischen Fremdsprachenunterricht (wie z.B. Kasper 1985; Jung 1999; Terzi 2010; Lenhard 2016 etc.).

Wie Lehrkräfte und Lernenden mit Reparaturen im fremdsprachlichen Unterricht umgehen, wurde bereits berücksichtigt: Lenhard (2016) erforscht, wie und wann Lehrkräfte die Fehler von Lernenden behandeln. Dazu wurde ein eigenes Kategoriensystem entwickelt, das sich aus „ausdrücklichen Wertungen, direkten und indirekten Korrekturen, metasprachlichen und inhaltlichen Erklärungen sowie ausdrücklichen Aufforderungen“ zusammensetzt (ebd.: 198). Rolin-Ianziti (2010) untersucht die Fremdinitiierung von Lehrkräften, nachdem die Lernenden eine kommunikative Aktivität abgeschlossen haben. Sert (2015) betrachtet auch die lehrerseitige Fremdinitiierung durch nonverbale Verfahren wie z.B. die spezifische Gestik (Hand zum Ohr). Lernende initiieren oft Selbstreparaturen, was in Lius Beitrag (2016) zur Auflistung von verschiedenen Typen und zur Struktur der selbstinitiierten Selbstreparaturen seitens der Lernenden anhand des Chinesischen als Fremdsprache bei Unterrichtsgesprächen führt. Die Funktionen der Selbstreparaturen beziehen Simpson, Eisenchlas sowie Haugh (2013) noch in die Analyse ein. Emrani und Hooshmand (2019) kommen bei ihrer Analyse von selbstinitiierten Selbstreparaturen bei fortgeschrittenen EFL-Lernenden auf vier sprachliche Verfahren („replacing, inserting, deleting and aborting“, ebd.: 57). Allerdings ereignen sich Reparaturen nicht nur in der Konstellation zwischen Lehrenden und Lernenden,

¹⁴ Einen Überblick über die Forschung zu Unterrichtsgesprächen findet man z.B. in Gardner (2013) und O'Connor/Snow (2018).

sondern auch zwischen Lernenden, die nach Aleksius und Saukah (2018) zur Behebung von Verstehensproblemen im EFL-Unterricht eingesetzt werden.

Insofern richten sich diese erwähnten Studien entweder auf die Reparaturen der Lehrkräfte oder auf die Lernenden. In dieser Arbeit werden sowohl die Reparaturen aufseiten der Lehrkräfte als auch der Lernenden untersucht, denn hier sind die konkreten sprachlich-kommunikativen Verfahren von Interesse, mit denen Lehrkräfte und Lernenden die Reparaturen gemeinsam bewerkstelligen. Dadurch lässt sich ein umfassender Überblick über diese interaktionalen Prozesse gewinnen.

Wenige Untersuchungen existieren allerdings zu Reparaturen in DaF-Unterrichtsgesprächen. Zu nennen sind die Beiträge von Lochtman (2003) sowie Liebscher und Dailey-O’Cain (2003). Lochtman (2003) befasste sich mit der didaktischen Analyse in Bezug auf die Typen der mündlichen Korrektur seitens der Lehrkräfte und deren Einfluss auf die Lern- und Interaktionsprozesse im belgischen schulischen DaF-Unterricht. Dabei hat sich in ihrer Studie gezeigt, dass das Verstehen der Lehrkräfte über das Korrekturverhalten einen signifikanten Einfluss darauf hat. Insofern besteht der Vorschlag aus ihrer Sicht, dass sich die Lehrkräfte ihr Korrekturverhalten bewusst sein sollten, um die Lernenden noch effektiver beim Lernen zu unterstützen. Liebscher und Dailey-O’Cain (2003) erforschen das „content-based“ Seminar im Studiengang der angewandten Linguistik an einer kanadischen Universität.¹⁵ Deshalb liegt der Fokus im Unterricht weniger auf dem Erwerb des deutschen Wortschatzes oder der Grammatik, sondern vielmehr auf den angewandten linguistischen Grundkenntnissen durch die deut-

¹⁵ Kasper (1985: 202) unterscheidet anhand des Englischen als Fremdsprache bei Unterrichtsgesprächen in Dänemark die „language-centered“ und „content-centered“. Seedhouse (2004) vertieft die bisherigen Forschungsergebnisse von Kasper (1985) und Lier (1994), indem er in seiner Analyse Reparaturinitiiierungen und -durchführungen unter Lernenden auch beobachtet. Deshalb untersucht er in drei verschiedenen Kontexten Reparaturen, nämlich „form-and-accuracy context“, „meaning-and-fluency context“ und „task-oriented context“ (ebd.: 142). Der „form-and-accuracy context“ bezieht sich auf die sprachliche Form und dessen Angemessenheit (ebd.: 143), während beim „meaning-and-fluency context“ berücksichtigt wird, welche Bedeutungen die Äußerungen der Gesprächsbeteiligten haben und deren sprachliche Artikulation (ebd.: 149). Beim „task-oriented context“ wird beachtet, dass die von den Lehrenden eingeforderten Aufgaben von den Lernenden bewerkstelligt werden (ebd.: 153).

sche Sprache (vgl. ebd: 378). Die Studierenden sind Nicht-Muttersprachler(innen), jedoch beherrschen die Studierenden ausreichend Deutsch zur Teilnahme des Seminars (ebd.). Die verschiedenen Verwendungen von Reparaturen aufseiten der Lehrkräfte und der Lernenden spiegeln nach ihrer Studie ihre jeweilige Sprecherrollen als Vermittelnde von Wissen und Lernende wider.

Wie Reparaturen in der Lehr-Lern-Interaktion im chinesisches universitären DaF-Unterricht erfolgen, wurde bislang noch nicht gesprächsanalytisch behandelt. Demzufolge besteht ein Desiderat zur Forschung der Reparaturen im chinesisches DaF-Unterricht, welches mit dieser Arbeit zu schließen versucht wird.

Für den Sprecherwechsel in formellen institutionellen Kommunikationen ist häufig charakteristisch, dass er von bestimmten Verfahren stark eingeschränkt wird (vgl. Drew/Heritage 1992: 27). Dies ist auch bei der Unterrichtskommunikation der Fall, denn hier wird der Sprecherwechsel teilweise maßgeblich von den Lehrenden organisiert, damit die Partizipation der Lernenden von den Lehrenden kontrolliert werden kann (ebd.). Die Lehrkräfte verfügen in der Regel aufgrund ihrer Sprecherrolle über mehr Rechte bei der Verteilung des Rederechts als die Lernenden (vgl. Markee/Kasper 2004: 492). So entsteht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden bei der Organisation des Sprecherwechsels in Unterrichtsgesprächen, z.B. bei einem Frontalunterricht (vgl. Markee/Kasper 2004: 492; Markee 2009: 77). Dabei wird diese Asymmetrie von den Gesprächsbeteiligten lokal aktualisiert und aufrechterhalten (vgl. Drew/Heritage 1992, zitiert nach Stukenbrock 2013: 237).

In authentischen englischen Unterrichtsgesprächen untersuchte McHoul (1978), nicht nur die Anwendungen, sondern auch die Verstöße gegen die Regeln des Sprecherwechsels. Aufgrund der Transkriptionen und detaillierter Analyse werden die Regeln des Sprecherwechsels von Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) modifiziert und an die

Unterrichtsgespräche angepasst.¹⁶ Die von ihm entwickelten Regeln des Sprecherwechsels lassen sich in einem Satz zusammenfassen: Nur Lehrkräfte haben das Recht, den Sprecherwechsel auf kreative Weise zu organisieren (vgl. McHoul 1978: 188).

Mazeland (1983) widmet sich dem Sprecherwechsel in der schulischen Kommunikation und kritisiert die Sprecherwechselregeln von McHoul (1978: 188), denn McHoul (ebd.) habe nur die „nicht-programmierte Selbstwahl von Schülern“ (Mazeland 1983: 83) berücksichtigt und die „bedingte, ungerichtete turn-Zuteilung mit programmierter Selbstauswahl“ (ebd.) nicht.¹⁷ Insofern legt Mazeland einen eigenen Vorschlag zur Sprecherwechselorganisation in unterrichtlichen Gesprächssituationen vor, in dem er die von McHoul (1978) nicht betrachteten beiden Fälle in seine Betrachtung einbezieht.¹⁸

¹⁶ Die konkreten modifizierten Regeln siehe McHoul (1978: 188).

¹⁷ Ungerichtete Rederechtverteilung bezieht sich auf die Äußerungen von Lehrkräften, die an alle Lernenden gerichtet sind (vgl. Mazeland 1983: 83). Durch „programmierte Selbstauswahl“ können alle Lernenden von Lehrkräften „eine Möglichkeit für bedingte Selbstwahl“ gegeben werden (ebd.).

¹⁸ Die modifizierten Regeln der Rederechtverteilung von Mazeland (1983: 96 f.) sind wie folgt:

„(I) Für jeden Lehrerturn an jeder von ihm bestimmten Stelle des Sprecherwechsels gilt:

- (a) Wenn der Lehrer eine ‚gegenwärtiger-Sprecher-wählt-nächsten-Technik‘ verwendet, hat nur der Schüler, der als nächster Sprecher ausgewählt ist, das Recht und die Verpflichtung, als nächster zu sprechen. Kein anderer hat dieses Recht oder die Verpflichtung, und der Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle;
- (b) wenn der Lehrer eine ‚Technik der programmierten Selbstauswahl‘ verwendet, haben die einzelnen Schüler das Recht, als nächste zu reden oder um den turn zu bitten; Sprecherwechsel findet an dieser Stelle nur statt, wenn ein oder mehrere Schüler dieses Recht benutzen; wenn nicht, dann bleibt der turn beim Lehrer.

(II) Selbstauswahl eines Schülers kann – aber muß nicht – erfolgen, wenn:

- (a) nicht I (a);
- (b) an einer vom Lehrer bestimmten Stelle des Sprecherwechsels der Lehrer den Schülern das Recht, als nächste zu reden, durch eine Technik der programmierten Selbstauswahl zugeteilt hat; wenn mehrere Schüler anfangen, als nächste zu reden oder ein oder mehrere Schüler sich melden, um den turn zugeteilt zu bekommen, geht der turn zurück zum Lehrer;
- (c) ein Schüler während des Redebeitrags eines anderen Beteiligten (entweder Lehrer oder Schüler) – unabhängig davon, ob es eine Stelle möglichen Sprecherwechsels gibt oder nicht - anfängt zu reden oder bittet, als nächster Sprecher ausgewählt zu werden, und der gegenwärtige Sprecher mit seinem turn aufhört oder diesem den turn zuteilt.

(III) Wenn der Sprecherwechsel über I (a), I (b), II (b) oder II (c) stattgefunden hat ist für jeden Schülerturn an der ersten Stelle möglichen Sprecherwechsels der Lehrer der nächste Sprecher.

(IV) Regel III gilt nicht, wenn:

- (a) der Lehrer nicht anfängt, als nächster zu reden; dann muß der gegenwärtige Sprecher bis zur nächsten Stelle möglichen Sprecherwechsels fortfahren;
- (b) der Lehrer den Redebeitrag des Schülers vor dem ersten Vervollständigungspunkt unterbricht; dann ist der Lehrer nächster Sprecher;
- (c) der Lehrer ein Handlungsmuster initiiert hat, in dem mehrere Positionen hintereinander von Schülern ausgefüllt werden müssen; in diesem Fall geht der turn nach den Realisierungen dieser Positionen durch die Schüler zum Lehrer zurück.“ (ebd.)

Ähnlich wie Mazeland (1983) unterscheidet Redder (1984: 43) drei Verfahren der Rederechtverteilung: „L-initiiert[es]“, „L-S-initiiert[es]“ und „S-initiiert[es]“ Verfahren. Das erste Verfahren bezieht sich auf die „unmittelbar lehrerbestimmte“ Technik der Wortzuweisung – „das Aufrufen eines einzelnen Schülers“ (ebd.). Durch das Lehrer-Schüler-initiierte Verfahren gibt die Lehrkraft ein „turn-Angebot“ an alle Lernenden in der Klasse und danach bewerben sich die Lernenden, die das Rederecht ergreifen möchten (ebd.: 44). Im Anschluss daran wählt die Lehrkraft den oder die nächste(n) Sprecher(in) zwischen den sich gemeldeten Lernenden aus (vgl. ebd.: 44 ff.). Mit dem dritten Verfahren initiiert ein(e) Lernende(r) eine Selbstauswahl des Rederechts, ohne das turn-Angebot aufseiten der Lehrkraft zu haben (vgl. ebd.: 46 f.).

Die drei Verfahren der Rederechtverteilung von Redder (1984) reduzierte Schwab (2009) auf zwei: „die Lehrer- und die Schülerinitiative“ (ebd.: 148). Er begründet dies damit, dass selbst das L-S-initiierte Verfahren bei Redder (1984) eigentlich dem lehrer-initiierten Verfahren in seinem System zuzuordnen sei, denn die Initiative geht auch hier letztendlich von der oder dem Lehrenden aus (vgl. Schwab 2009: 148). Insofern orientiert sich die vorliegende Arbeit an den Verfahren der Rederechtverteilung von Schwab (2009).

2.2 Asymmetrien in der Unterrichtskommunikation

Interaktionen im institutionellen Kontext zeichnen sich laut Heritage (2013: 16) überwiegend durch Asymmetrien aus unterschiedlichen Perspektiven aus, wie z.B. die Asymmetrien von Wissen, Beteiligung usw.

„Die ungleiche Verteilung von Wissen scheint also in nahezu allen institutionellen Settings eine Quelle für Asymmetrien zu sein [...]“ (Drew 2012: 153). Wie Lüders (2003: 15) den Unterricht bezeichnet, ist er „ein soziales Verhältnis zwischen mindestens zwei Personen, das sich dadurch auszeichnet, dass zwischen diesen Personen eine Wissens- oder Fähigkeitsdifferenz besteht[...]“. Beispielsweise bestätigt die empirische

Analyse, dass verschiedene Wissensbestände in den untersuchten Unterrichtsgesprächen auch eine der Quellen für Asymmetrien sind, die sich in den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Studierenden manifestieren, besonders in den Frage-Antwort-Sequenzen. Die Lehrkräfte haben die Rolle als „Wissensvermittler“ in der Unterrichtskommunikation (Leßmann 2020: 20). Deshalb stellen sie oft „known information questions“ (Mehan 1979b: 285), deren Antwort sie wissen, um den Wissens- und damit Lernstand der Lernenden überprüfen zu können.¹⁹ Wenn die Lernenden keine wohlgeformten Antworten formulieren, initiieren sie oft Selbstreparaturen bei den Lernenden, da sie wissen, was sie erwarten. Demzufolge zeigt sich darin das Wissensgefälle.

Allerdings aktualisiert sich die ungleichen Wissensverteilungen in situ und lässt sich ändern. D.h. die Lehrkräfte haben nicht immer die Rolle als Fachleute inne und die Lernenden können mehr Wissen haben. Dies lässt sich durch das folgende Beispiel aus meinem Korpus verdeutlichen.

Beispiel 6: C_00_42_36

0820 L wo (.) Rüber sprechen sie mit ihren freunden;
 0821 S1 ((unverständlich, 1.41s))
 0822 S2 (学习);
 xuexi
 Studium
 Studium
 0823 **viele** ((unverständlich, 2.32s))
 0824 L woRüber sprechen sie mit ihren freunden;

Die Lehrkraft stellt eine Frage an die Studierenden zu den Themen, die sie mit den Freunden besprechen. In diesem Ausschnitt geht es um das Thema Tabu zwischen Freunden. Die Lehrkraft weiß die Antwort der von ihr initiierten Frage offensichtlich nicht. Zu dieser Frage haben die Studierenden „Erkenntnisse aus erster Hand“ und sind damit die „autoritative Wissensquelle“ (Drew 2012: 159). Sie wissen, worüber sie sich

¹⁹ Mehr Erläuterungen dazu siehe das Kapitel 4.2.

mit ihren Freunden üblicherweise unterhalten. Insofern ist das Beispiel eine Abweichung von der bekannten Wissensasymmetrie in der Unterrichtskommunikation, in der die Lehrkräfte mehr Wissen als die Lernenden innehaben. Trotz des Vorkommens von abweichenden Beispielen spielen die Studierenden in Hinblick auf Wissensstände meistens die Rolle als Klienten und die Lehrkräfte als Professionelle.

Eine andere Art der Asymmetrie im Hinblick auf die ungleiche verteilte Beteiligung an den Interaktionen verbindet sich mit der Wissensasymmetrie von Interagierenden (vgl. Leßmann 2020: 20). Aufgrund der Wissensasymmetrie kann auch die Beteiligung der Lehrkräfte und der Lernenden ungleich verteilt sein. Beispielsweise können Lehrkräfte angesichts ihres Mehrwissens das Rederecht ergreifen und Fragestellungen sowie Reparaturen initiieren bzw. unmittelbar durchführen. In nicht-institutionellen Gesprächen ist das Rederecht in der Regel gleichberechtigt verteilt (vgl. Drew 2012: 152). Jedoch wird das Wort im untersuchten Kontext ungleich zugewiesen. Die Lehrkräfte können entscheiden, wer als nächste(n) Sprecher(in) das Wort übernehmen kann und wann sie selbst das Rederecht ergreifen und zu Wort kommen können.²⁰

²⁰ Ausführliche Auseinandersetzungen siehe Kapitel 6 über Sprecherwechsel in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen.

3 Methodische Fundierungen

3.1 Linguistische Gesprächsanalyse

Die Gesprächsanalyse basiert auf der ethnomethodologischen Konversationsanalyse²¹ (vgl. Deppermann 2008: 10). Am Namen kann man erkennen, dass KA ihren Ursprung in der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) hat (vgl. Wegner 2016: 40). Nach der Ethnomethodologie wird soziale Wirklichkeit von Interagierenden in Gesprächen lokal bewerkstelligt und als ein „Resultat von Interaktionsprozessen“ betrachtet (Birkner 2020a: 10).

Von diesem Ausgangspunkt begründete Harvey Sacks die ethnomethodologische Konversationsanalyse (vgl. Birkner 2020a: 7 f.; Auer 2013a: 141). Die Grundannahme der Konversationsanalyse ist,

„dass sich soziale Wirklichkeit kontinuierlich in kommunikativen Akten aufbaut und dass in allen Formen von sprachlicher und nicht-sprachlicher Kommunikation die Handelnden damit beschäftigt sind, die Situation und den Kontext ihres Handels zu analysieren, die Äusserungen ihrer Handlungspartner zu interpretieren, die situative Angemessenheit ihrer eigenen Äusserungen herzustellen und das eigene Tun mit dem Tun der anderen zu koordinieren.“ (Bergmann 2001: 919)

²¹ „Conversation analysis“ (Abkürzung „CA“) wird als „ethnomethodologische Konversationsanalyse“ übersetzt, um die enge Verbindung mit Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson hervorzuheben (Birkner 2020: 5). Häufig wird sie auch abgekürzt als Konversationsanalyse bezeichnet.

Zwar wird Konversationsanalyse auch als Synonym von Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum verwendet (vgl. Franz 2015: 96; Imo 2013: 72). Allerdings wird in der vorliegenden Arbeit die Gesprächsanalyse nicht als Synonym von Konversationsanalyse betrachtet (vgl. auch Franz 2015: 96), denn die Gesprächsanalyse wird beispielsweise noch durch „ethnographisches Wissen“ (Deppermann 2008: 87 f.) und „interaktionale Soziolinguistik“ ergänzt (ebd.: 10). Dabei berücksichtigt sie „lexiko-semantische, grammatische, stilistische, varietätenspezifische, prosodische und stimmliche Zeichen“ (Günthner 2000: 27; Wegner 2016: 42). Diese Ergänzung ist auch relevant für die vorliegende Arbeit, da solche erwähnten sprachlichen Ressourcen zur Hervorbringung der Interaktionen beitragen können (vgl. auch Wegner 2016: 41 f.).

Inzwischen gilt die Gesprächsanalyse als eine „am weitesten verbreitete“ Vorgehensweise, mit der die „Strukturen der sozialen Interaktion und der Verwendung von Sprache im Gespräch“ untersucht werden (Deppermann 2014: 19).

Demzufolge wird die soziale Wirklichkeit von Gesprächsbeteiligten in den Interaktionen gemeinsam hergestellt (vgl. Birkner 2020a: 9) und stellt eine „Vollzugswirklichkeit“ dar (Bergmann 1988b: 52). In diesem Sinne wird in der vorliegenden Arbeit die Vollzugswirklichkeit des chinesischen universitären DaF-Unterrichts untersucht.

Um diese Vollzugswirklichkeit zu erläutern, steht die Erforschung von „Gesprächspraktiken“ in der Gesprächsanalyse im Vordergrund (Deppermann 2008: 10). Gesprächspraktiken können als Mikro- („wie prosodische Verfahren“) oder Makroform („wie gesprächsübergreifende Handlungsschemata“) vorkommen (ebd.: 79). Sie dienen „zur Bearbeitung bestimmter Gesprächs-Probleme bzw. -Aufgaben“ (ebd.). Die Probleme beziehen sich auf die „*Aufgaben, Funktionen, Zwecke und Ziele*“, an denen sich die Interagierenden bei der Konstitution der Redebeiträge orientieren (ebd.: 81, Hervorhebung im Original). Sie können beispielsweise in der Form von organisationalen Aufgaben wie „Regelung des Sprecherwechsels bis hin zu übergreifenden gemeinsamen Gesprächszwecken (etwa einer Tarifverhandlung) reichen“ (ebd.). Dies ist eine der Eigenschaften von Gesprächen, nämlich „Pragmatizität“ (ebd.: 9). Insofern wird in der Gesprächsanalyse rekonstruiert, welche Gesprächspraktiken die Interagierenden zum Vollzug bestimmter Zwecke verwenden werden (vgl. ebd.). Deshalb haben die Gesprächspraktiken eine „*prozedurale ‚Wie‘-Seite*“ sowie eine „*funktionale ‚Wozu‘-Seite*“ (ebd.: 79, Hervorhebung im Original). „Sie sind meistens nicht nur für ein spezifisches Problem einzusetzen, sondern können *Leistungen* für unterschiedliche Aufgaben und Zwecke erbringen“ (ebd.: 81, Hervorhebung im Original). Beispielsweise können „*designedly incomplete utterances*“ (Abk.: „DIUs“, Koshik 2002) im analysierten Setting sowohl als Fremdreparaturinitiierungen der Lehrkräfte als auch Initiierungen weiterer Antworten bei keiner Reaktion der Studierenden in verschiedenen lokalen Kontexten dienen.

Hinzu kommt, dass die Hervorbringung von Wirklichkeit nicht beliebig ist, sondern sie erfolgt nach „bestimmten methodischen bzw. formalen Merkmalen, die sich in der Struktur der Interaktion widerspiegeln“ (Franz 2015: 98; vgl. Bergmann 2010: 260 f.).

Aufgrund der Analyse der untersuchten Lehr-Lern-Interaktionen zeigt sich, dass sich solche Merkmale in den folgenden interaktionalen Strukturen abzeichnen: Frage-Antwort-Sequenzen, Reparaturen und Sprecherwechsel. Diese drei interaktionalen Organisationen sind charakteristische Strukturen für die untersuchten Unterrichtsinteraktionen (siehe auch Harren 2015: 41 ff.; Willmann 2023: 72 ff.). Frage-Antwort-Sequenzen sind die häufig vorgekommenen Paarsequenzen in dem untersuchten unterrichtlichen Kontext zur Hervorbringung der Interaktionen. Gespräche werden nicht immer problemlos geführt. Zumeisten sind die Gesprächsbeteiligten in der Regel damit beschäftigt, die Interaktionen weiter zu führen. Deshalb treten in den analysierten Daten oft Reparaturen auf. Der Sprecherwechsel wird aufgrund des Ausgangspunkts in der Gesprächsanalyse nach bestimmten Regelungen organisiert, mit denen gesteuert wird, wer spricht und wann dem oder der nächsten Gesprächsbeteiligten das Rederecht erteilt werden kann und soll (vgl. Bergmann 1988a: 2). Demzufolge spielen Frage-Antwort-Sequenzen, Reparaturen und Sprecherwechsel zur Erzeugung der unterrichtlichen Interaktionen eine relevante Rolle (ausführliche Darlegungen über diese drei Perspektiven siehe Kapitel 4, 5 und 6). Die vorliegende Arbeit zielt deshalb darauf ab, die Lehr-Lern-Interaktionen in situ zu rekonstruieren, um die Gesprächspraktiken zur Bewerkstelligung der interaktionalen Organisation im Unterricht herauszuarbeiten.

Gegenstand der Gesprächsanalyse sind natürliche Gespräche in der Form von Audio- oder Videodaten, die nicht zum Zweck der Forschungszielen und -fragen erhoben wurden (vgl. Kallmeyer 2005: 1212; Bergmann 2001: 922).²² Daher ist die Gesprächsanalyse ein „*materialgestütztes Untersuchungsverfahren*“ (Deppermann 2008: 19, Hervorhebung im Original). Die Fragestellungen der Untersuchungen sind nicht vorab festgelegt, sondern werden in den Analyseprozessen schrittweise spezifiziert (vgl. ebd.).

²² Die Erläuterungen der analytischen Prozesse bzw. Schritte orientieren sich an Birkner (2020a: 22 ff.). Die Vorgehensweise im Kapitel 3.2 ist ebenfalls der Fall.

Entweder auditive oder audiovisuelle Daten werden in der Gesprächsanalyse transkribiert, da sie flüchtig sind. In den USA hatten sich in der frühen Phase der Konversationsanalyse die Transkriptionskonventionen von Gail Jefferson etabliert (vgl. Birkner 2020a: 25). Im deutschsprachigen Raum wurde das „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem“ (Abkürzung als „GAT“, Selting et al. 1998)²³ entwickelt. Nun gilt GAT „im deutschsprachigen Raum seit dem Erscheinen in seiner ersten Erfassung im Jahr 1998 in fast allen Bereichen der empirischen Erforschungen von Kommunikation weitestgehend als Standard“ (Hagemann/Henle 2021: 1). Aktualisiert wurde das Transkriptionssystem aufgrund neuer Ansprüche der Gesprächsforschung durch das „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2“ (Abkürzung als „GAT2“, Selting et al. 2009)²⁴, in dem der Feinheitsgrad der Transkriptionen von zwei Stufen auf drei Stufen weiterentwickelt wurde und es neue Hinweise auf die Beschreibung komplexerer Erscheinungen in spezifischen Zeilen gibt (vgl. ebd.: 353). Als „Ergänzung“ von GAT 2 liegt noch „cGAT“ (Schmidt/Schütte/Winterscheid 2015) für das Projekt „Forschungs- und Lehrkorpus des Gesprochenes Deutsch“ von Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim vor (ebd.: 3). Für dieses Projekt wird zudem ein Transkriptionseditor von IDS (FOLKER) entwickelt, mit dem sich die Audiodaten transkribieren lassen und in verschiedenen Ansichten auszugeben sind (vgl. Hagemann/Henle 2021: 1). Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden mit diesem Programm transkribiert.

Um „Formen, sequenzielle Organisation, Bedeutung und Funktionen sprachlicher Phänomene in Gesprächen“ (Deppermann 2007: 24) zu analysieren, geht die Gesprächsanalyse „rekonstruierend“ vor (Birkner 2020a: 19), d.h. sie erfasst „anhand der

²³ Unter *et al.* sind folgende Forschende verstanden: Peter Auer, Birgit Barden, Jörg Bergmann, Elizabeth Couper-Kuhlen, Susanne Günthner, Christoph Meier, Uta Quasthoff, Peter Schlobinski und Susanne Uhnmann. Aus Platzgründen werden sie als *et al.* angegeben.

²⁴ Unter *et al.* sind folgende Forschende verstanden: Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzluft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock und Susanne Uhnmann. Aus Platzgründen werden sie als *et al.* angegeben.

genauen Dokumentation und Beschreibung aufgezeichneter Interaktionsereignisse systematisch das sprachliche Handeln der Beteiligten in seiner sequenziellen Abfolge“ (ebd.).

Der zentrale methodische Teil der Gesprächsanalyse besteht in der „detaillierte[n] Sequenzanalyse einzelner Gesprächsausschnitte“ (Deppermann 2008: 53). Zur Prämisse der Sequenzanalyse gehört, „dass sprachliches Handeln unausweichlich in die voranschreitende Zeit eingebunden ist“ (Birkner 2020a: 22). Dies zeigt eine der Eigenschaften von Gesprächen, nämlich ihre „Prozessualität“²⁵ (Deppermann 2008: 8). Daher werden die vorherigen und danach folgenden Sequenzen einer Äußerung in der Analyse in Betracht einbezogen (Birkner 2020a: 22) und die Sequenzen werden „Zugum-Zug in ihrem interaktiven Zustandekommen nachvollzogen“ (Heller/Morek 2016: 232). Dies zeigt, dass sich die Gesprächsbeiträge ausschließlich adäquat erfassen lassen, „wenn sie in Hinblick auf diesen Kontext und die durch ihn geschaffenen Interpretations- und Strukturvoraussetzungen analysiert werden“ (Deppermann 2007: 46). Daher stehen die Gesprächsbeiträge mit dem Kontext in enger Verbindung: „ein *dynamischer und reflexiver Kontext* [...], der permanent in Veränderung begriffen und durch das Gespräch selbst bestimmt ist“ (Deppermann 2007: 46, Hervorhebung im Original).²⁶

Bedeutsam sind in der Sequenzanalyse die direkt nachfolgenden Reaktionen der Hörer(innen) in den Folge-Turns, mit denen aufgezeigt wird, wie sie die vorausgehenden Äußerungen verstehen (vgl. Deppermann 2010: 648). Dieses Verfahren wird als „Sinnüberprüfung an nächsten Redebeitrag“ („next-turn-proof-procedure“,²⁷ Birkner 2020b: 241) bezeichnet, das die Ressourcen für die Analyse des vorherigen Redezugs und die Belege der angemessenen Interpretationen liefern (vgl.

²⁵ Prozessualität zeigt sich an Folgendem: „Gespräche sind zeitliche Gebilde, die durch die Abfolge von Aktivitäten entstehen“ (Deppermann 2008: 8).

²⁶ In der interaktionalen Soziolinguistik ist ein „reflexiver Kontextbegriff“ typisch (Günthner 2000: 29). Unter dem Begriff wird verstanden, „dass Sprache nicht (nur) vom Kontext ihrer Verwendung determiniert wird, sondern auch umgekehrt Kontexte schafft [...]“ (Auer 2013b: 172). Insofern wird „Kontextualisierung“ statt „Kontext“ verwendet (ebd.). Um zu analysieren, wie die Kontexte hergestellt werden, kann man von „Kontextualisierungshinweise[n]“ ausgehen, die auf verschiedene Art und Weise realisiert werden können (Günthner 2000: 31).

²⁷ Mehr Erläuterungen dazu siehe Sacks, Schegloff und Jefferson (1974: 729).

Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 729). Demzufolge ist das Verfahren für die Forschenden zum Zweck der Überprüfungen bzw. Validierung der Analysen relevant.

Wie erläutert, wird jede Gesprächssequenz Gesprächsbeitrag für Gesprächsbeitrag analysiert. Im Analyseprozess werden solche kleinen Elemente wie Mikropausen und Lachen etc. auch in die Betrachtung mit einbezogen, die von Interagierenden eingesetzt werden können und sich Beiträge zur Herstellung der Interaktionen leisten lassen (vgl. Heller/Morek 2016: 223 f.). Insofern ist die Gesprächsanalyse ein „mikroanalytisches“ Vorgehen“, denn „sie betrachtet Gespräche wie durch ein Mikroskop und zoomt im Analyseprozess ganz nah an Details des Miteinander-Sprechens heran“ (ebd.: 223). Diese Vorgehensweise zeichnet sich nach dem Prinzip von Sacks (1984: 22) durch die Annahme „order at all points“ aus, die darauf beruht, „dass auch jedes kleinste Element in der Interaktion einer Geordnetheit bzw. sich selbst reproduzierenden Ordnung der Beteiligten unterliegt und dadurch motiviert ist“ (Franz 2015: 99). Zudem gilt die Gesprächsanalyse als eine qualitative Vorgehensweise (vgl. Heller/Morek 2016: 223).

Nach der Analyse von Fallstudien werden ähnliche „phänomen- und fragestellungsbezogen[en]“ Fälle aus den Daten herausgesucht und gesammelt (Deppermann 2010: 649). Daraus ergeben sich „Kollektionen“ (Birkner 2020a: 23). Insofern basiert die Gesprächsanalyse auf einem induktiven Vorgehen (vgl. ebd.: 19). Methodisch bedeutsam sind für die Datenanalyse auch Datensitzungen, wodurch sich die Gesprächsanalytiker(innen) in einem kleinen Rahmen zusammensetzen und sich mit Gesprächsabschnitten auseinandersetzen (vgl. ebd.: 23; Have 2007: 140).

3.2 Vorgehensweise der Arbeit

Das Datenkorpus dieses Projekts setzt sich aus den auditiven Aufnahmen von 19 DaF-Unterrichtsstunden²⁸ zusammen, die an einer chinesischen Universität zwischen September 2018 bis Juni 2019 aufgenommen wurden. Die Audioaufnahmen stammen von

²⁸ Eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten.

drei chinesischen DaF-Lehrkräften. Die beteiligten Studierenden aus 4 Gruppen sind Nicht-Germanistikstudierende und haben ein anderes Studienfach. Sie lernen Deutsch als Fremdsprache zum Erlangen des deutschen Bachelortitels von deutschen Partnerhochschulen bzw. als Vorbereitung für ihr Studium in Deutschland. Sie haben bereits zwei bzw. drei Semester Deutsch gelernt. Die aufgenommenen Unterrichtsstunden stammen aus dem B1 Deutschkurs.

Das Lehrwerk „Studio 21 B1“ (Funk/Kuhn/Nielsen/Winzer-Kiontke 2018) und dessen Arbeitsheft wurden in den erhobenen Unterrichtsstunden eingesetzt. Demzufolge setzen sich die meisten aufgelisteten Unterrichtsthemen in der Tabelle 2 aus diesen zwei Heften zusammen. Während der Aufnahme war die Forscherin nicht im Unterricht anwesend. Damit basiert die Gesprächsanalyse auf „natürlichen Daten“ (Günthner/Knoblach 2007: 55, Hervorhebung im Original), denn die Einflüsse der Anwesenheit der Forscherin auf die Interaktionen können vermieden werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das analysierte Korpus.

Lehrkraft	Unterrichtsthema	Unterrichtsstunde	Gruppe
A1 ²⁹	Hörübung zu vielen Angeboten in einer deutschen Schule, Erzählen über eigene Schulbiographie	2	1
A2	Diskussion und Leseverstehen über Benehmen in der Öffentlichkeit, Grammatik des Konnektors <i>Obwohl</i> , Partizip I und II	3	1
A3	Lese- und Hörverstehen über internationalen Knigge, Grammatik des Konnektors <i>nachdem</i>	2	1
A4	Verschiedene Lebensabschnitte, Film „Blaue und graue Tage“	2	1

²⁹ Die drei chinesischen DaF-Lehrkräfte wurden anonymisiert und mit den Großbuchstaben *A*, *B*, *C* im Transkriptkopf gekennzeichnet. Die Nummer hinter den Großbuchstaben steht für die verschiedenen Unterrichtseinheiten. In den Transkriptionen werden die Lehrkräfte als *L* abgekürzt und die Studierenden als *S*. Die Studierenden werden noch nummeriert, wie z.B. steht *S1* für *der oder die Studierende 1*. Wenn zwei oder mehr Studierende simultan sprechen, werden die Sprecher(innen) in diesem Transkriptionssystem als *Viele* notiert.

A5	Grammatik der Präposition/des Konnektors <i>seit</i> , Diskussion der Probleme und Austausch der Pro- und Kontraargumente	2	1
B1	Vergleich eines schriftlichen Tests, Alltagsprobleme und Stress	2	2
B2	Alltagsprobleme, ein schriftlicher Test, kausale Adverbien und Konnektoren	4	3
C	Vorschläge gegen Stress, Tabuthemen zwischen Freunden, Grammatik von Konjunktiv II	2	4

Tabelle 2: Übersicht über das untersuchte Korpus

Die aufgenommenen Daten wurden anschließend transkribiert. „Das *Transkribieren*, also *Verschriften* von *authentisch Gesprochenem*, ist eine Tätigkeit, die wissenschaftliche Ausbildung und beständige Reflexion, ja Interpretation verlangt“ (Redder 2001: 1038, Hervorhebung im Original). Durch das Transkribieren wird das Problem der flüchtigen Gespräche gelöst und bietet einen Zugang detaillierter Betrachtungen (vgl. ebd.). Insofern ist es notwendig, die untersuchten Gespräche mithilfe eines „für analytische Zwecke ausgebildet[en]“ (ebd.) Transkriptionssystems zu verschriftlichen, womit das Forschungsziel dieser Arbeit erfüllt wird. Die untersuchten Gesprächsdaten wurden vor allem in Anlehnung an GAT 2 und teilweise cGAT³⁰ mittels des Transkriptionseditors FOLKER³¹ transkribiert, denn Daten können mit dem Programm systematisch bearbeitet werden.

³⁰ Aus cGAT werden die Transkriptionskonventionen der Pausen übernommen, in denen sie außer der Mikropause unter 0.2 Sekunde (die als Wahrnehmung eines kurzen Absetzens) präzise gemessen und angegeben werden (vgl. Schmidt/Schütte/Winterscheid 2015: 48). Denn die Pausenwerte lassen sich durch das Transkriptionsprogramm FOLKER in einem separaten Segment automatisch generieren und angeben und bei Änderungen werden sie automatisch aktualisiert (ebd.). Detaillierte Ausführungen des Transkribierens der Pausen nach cGAT siehe Schmidt/Schütte/Winterscheid (ebd.: 48 f.) und ausführliche Darstellungen der Transkriptionskonventionen der Pausen nach GAT2 siehe Selting et al. (2009: 356 f.).

³¹ Ausführliche Darstellungen des Transkriptionsprogramms FOLKER und dessen Anleitungsvideos sowie das Benutzerhandbuch kann man der folgenden Webseite vom IDS entnehmen: <http://agd.ids-mannheim.de/folker.shtml> (letzter Zugriff: 01.12.2021). Zudem gibt es regelmäßige Schulungen zu diesem Programm vom IDS.

Über den Grad des Transkribierens lässt sich je nach der eigenen Forschungsfrage bzw. Zielsetzungen entscheiden. Es wurden drei Feinheitstufen des Transkripts vorgeschlagen: „Minimal-, Basis- und Feintranskript“³² (Selting et al. 2009). Das Minimaltranskript ist die „basale Ausbaustufe von GAT“, das „nur für wenige konversationsanalytische und linguistische Untersuchungsinteressen hinreichend“ ist (ebd.: 359). Im Basistranskript als eine weitere Stufe werden noch prosodische Details notiert, „um Missverständnisse hinsichtlich der semantischen Struktur und pragmatischen Funktion der Segmente im Gesprächskontext auszuschließen“ (ebd.: 369). Das Feintranskript ist abhängig davon, ob im Basistranskript aufgrund der Forschungsziele und -fragen noch weitere Elemente notiert werden, wie z.B. die gestischen Teile (vgl. ebd.: 377). In der vorliegenden Arbeit werden die Daten nach der Feinheitstufe des Basistranskripts notiert, d.h. die prosodischen Teile werden auch markiert, denn sie können eine relevante Rolle bei der Konstitution der Interaktionen spielen.

Da auch chinesische Äußerungen neben deutschen Äußerungen in den untersuchten Gesprächen auftauchen, sind die allgemeinen Transkriptionskonventionen von GAT 2 und cGAT für die Gesprächsanalyse nicht hinreichend. Daher besteht die Notwendigkeit für Veränderungen und Erweiterungen der Transkriptionskonventionen, damit die untersuchten Daten adäquat wiedergegeben werden können.

Im Folgenden werden die vorgenommenen Veränderungen sowie Erweiterungen der Transkriptionskonventionen beleuchtet.³³

Transkriptkopf der Audioaufnahmen

Der Transkriptkopf eines Transkriptausschnitts gilt auch als ein Bestandteil der Transkription (ebd.: 357). Die Transkriptköpfe der Audioaufnahmen werden im analysierten

³² Detaillierte Erläuterungen der drei Feinheitstufen des Transkripts siehe Selting et al. (2009). Hier werden sie aus Platzgründen nur kurz erläutert.

³³ Im Folgenden werden nicht alle eingesetzten Transkriptionskonventionen von GAT 2 bzw. cGAT ausgeführt, sondern ausschließlich die komplizierten und wichtigen. Die in den weiteren Unterkapiteln nicht dargelegten, jedoch eingesetzten Transkriptionskonventionen finden sich in der Tabelle 3.

Korpus nach der Reihenfolge der anonymen Bezeichnungen der Lehrkräfte und der Beginnzeit³⁴ des Beispiels in den Aufnahmen, wie z.B. *A1_00_66_66*, gekennzeichnet.

Transkriptvereinfachung

In den analysierten Unterrichtsgesprächen kommt es oft vor, dass ein „Paralldiskurs“ oder „Nebendiskurs“ zum „Hauptdiskurs“ läuft (Leßmann 2020: 94).³⁵ Beispielsweise unterhält sich eine Studierende mit ihrem Nachbar über das Essen in der Mensa (nicht das Unterrichtsthema), während die Lehrkraft mit anderen Studierenden über einen Text im Lehrwerk diskutiert. Solche Nebendiskurse werden in meinem Korpus nicht transkribiert, „um die Lesbarkeit des Transkripts für den analytischen Fokus der betreffenden Textstelle zu erhöhen“ (Morek 2012: 53). Da die Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Stillzeitarbeit nicht der Fokus dieser Arbeit sind, werden sie auch nicht transkribiert und nur mit Kommentar und Zeitangabe notiert, wie z.B. *((Gruppenarbeit, 5 Minuten))*.

Darüber hinaus werden die parallel laufenden nonverbalen Handlungen und Ereignisse an einigen Stellen nicht notiert. Wie z.B. hustet oder niest eine Studierende, während eine andere Studierende spricht. Dies stört ebenso die Lesbarkeit. Allerdings muss noch darauf hingewiesen werden, dass nicht alle nonverbalen Handlungen und Ereignisse weggelassen, sondern die für die Analyse relevanten beibehalten werden.

Transkriptionskonventionen der chinesischen Gesprächsteile

Die verwendeten Transkriptionen basieren auf den Gesprächsdaten, in denen die Lehrkräfte und Studierenden auf Deutsch oder in einer Sprachenmischung aus Chinesisch

³⁴ Die Zeit ist in Hunderstelsekunde in dem untersuchten Korpus notiert.

³⁵ Leßmann (2020: 93 f.) unterscheidet drei Diskursformen in schulischen Unterrichtsgesprächen: „Paralldiskurs“, „Hauptdiskurs“ und „Nebendiskurs“. Den Hauptdiskurs bildet der „Unterrichtsdiskurs“, in dem die Lehrenden und Lernenden die Unterrichtsziele bewerkstelligen (ebd.). In dem Paralldiskurs reden die Lernenden neben dem Hauptdiskurs über das Thema des Unterrichts, wobei sich der Nebendiskurs darauf bezieht, dass die Lernenden über private Themen sprechen (vgl. ebd.).

und Deutsch sprechen. Die chinesischen Gesprächsteile werden wie die deutschen Teile im Korpus nach GAT 2 und cGAT transkribiert. Allerdings müssen einige Transkriptionskonventionen aufgrund der sprachlichen Besonderheiten im Deutschen und Chinesischen geändert und ergänzt werden. Im Folgenden wird die Methode der Transkription der chinesischen Teile³⁶ mit den Änderungen und Erweiterungen der GAT 2-Konventionen dargelegt.

Die chinesischen Teile werden im untersuchten Korpus vor allem mit den chinesischen Standardschriftzeichen in ein vereinfachtes Chinesisch verschriftlicht. Da die Arbeitssprache dieser Dissertation Deutsch ist, ist es nötig, bei der Erläuterung der Beispiele, die chinesische Teile enthalten, „eine interlineare Übersetzung unter das Original-Transkriptsegment zu setzen“ (Selting et al. 2009: 388), damit die Beispiele für die Leser(innen) verständlicher sind. Demzufolge wird in der vorliegenden Arbeit „interlinear morphemic gloss (IMG)“ (Lehmann 2004: 1834) verwendet, deren Darstellungen und Ziele wie folgt sind:

„Given an object language L1 and a metalanguage L2, then an **interlinear morphemic gloss** (IMG) is a representation of a text in L1 by a string of elements taken from L2, where, ideally, each morph of the L1 text is rendered by a morpheme of L2 or a configuration of symbols representing its meaning, and where the sequence of the units of the gloss corresponds to the sequence of the morphs which they render. Its primary aim is to make the reader understand the grammatical structure of the L1 text by identifying aspects of the free translation with meaningful elements of the L1 text. The ultimate purpose may be to aid the reader in grasping the spirit of the language, to control the linguistic argument the author is making by means of the L1 example or to scan a corpus for a certain gloss in order to find relevant examples.“ (ebd., Hervorhebung im Original)

Daher wird im untersuchten Datenkorpus die Objektsprache (Chinesisch als L1) durch die Metasprache (Deutsch als L2) glossiert. Die chinesischen Daten werden zuerst in *jiantizi* (简体字, vereinfachte Schriftzeichen) transkribiert und eine Zeile darunter wer-

³⁶ Die Transkriptionsverfahren der chinesischen Gesprächsdaten orientieren sich an Zhu (2015). Allerdings werden sie ergänzt und teilweise modifiziert.

den sie mittels *Pinyin* (拼音, lateinische Umschrift der chinesischen Schriftzeichen) notiert (vgl. Zhu 2015: 65). Anschließend folgt die Zeile der wörtlichen deutschen Übersetzung der chinesischen Schriftzeichen. In diesem Schritt kommt es vor, dass für einige chinesische Schriftzeichen keine entsprechenden deutschen Übersetzungen vorhanden sind, wie z.B. einige chinesische Präpositionen. In diesem Fall orientiert sich das Transkribieren an den Konventionen von Li/Thompson (1989)³⁷ und Zhu (2015: 67)³⁸. Die folgende Tabelle veranschaulicht die eingesetzten Transkriptionskonventionen (Li/Thompson 1989; Zhu 2015: 67):

Abkürzungen	Grammatische Kategorien
ASSOC 的/de	associative
BA 把	ba construction
CRS 了/le	currently relevant state
CSC 得/de	complex stative construction
CL 个/ge	classifier
DUR 着/zhe	durative aspect
GEN 的/de	genitive
NOM 的/de	nominalizer
ORD 第/di	ordinalizer
PAR 呀/ya	partikel
PFV 了/le, 过/guo	perfective aspect
PL 们/men	plural
3sg	third person singular pronoun

Tabelle 3: Transkriptionskonventionen der chinesischen grammatischen Kategorien (ebd.)

³⁷ Auf der Seite der Liste von Abkürzungen steht keine Seitennummer.

³⁸ Die Termini in den Transkriptionskonventionen von Zhu (2015: 67) beruhen auf Li und Thompson (1981) sowie Tao (1996).

Zum Schluss werden die chinesischen Gesprächsteile sinngemäß unter der Zeile der wörtlichen Übersetzungen ins Deutsche übersetzt.

Demzufolge erfolgt die Bearbeitung der chinesischen Gesprächsteile bei der Transkription in vier Schritten aufgegriffen. Die folgende Abbildung stellt den Prozess der Transkription dar:



Abbildung 1: Schritte des Transkribierens der chinesischen Gesprächsteile

Darüber hinaus werden die Akzentuierungen in den chinesischen Redezügen unterstrichen,³⁹ denn die chinesische Sprache setzt sich aus Schriftzeichen zusammen. Damit lässt sich die Intonation nicht durch die Großschreibung einer einzelnen Silbe die Intonationen kennzeichnen (wie *ich habe DAS schon erledigt*), sondern nur durch Unterstreichen. Das folgende Beispiel veranschaulicht das Transkriptionsverfahren der chinesischen Gesprächsausschnitte:

Beispiel 7: A4_00_09_29

0411 分得很详细。

fen de hen xiang xi
teilen CSC sehr detailliert fein
sehr detailliert geteilt

0412 (0.31)

0413 我们来看看第一个阶段(肯定)是哪一个啊;

wo men lai kan kan di yi ge jieduan kending shi na
yi ge a
ich PL kommen sehen sehen ORD eins CL Abschnitt be-
stimmt sein welche eins CL PAR
lassen wir uns sehen, welcher der erste Lebensab-
schnitt ist

³⁹ Diese Transkriptionskonvention basiert auf Li (2014).

Beibehaltene Transkriptionskonventionen nach GAT 2 und cGAT

Die beibehaltenen Transkriptionskonventionen von GAT 2 und cGAT⁴⁰ sind in folgender Tabelle aufgelistet:

sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur	
[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprechbeiträge oder Segmente (<i>latching</i>)
Ein- und Ausatmen	
°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen bis ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen bis ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen bis ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
Pausen	
(.)	Mikropause bis 0.2 Sek. Dauer
(0.36)	gemessene Pause von 0.36 Sek. Dauer
(2.15)	gemessene Pause von 2.15 Sek. Dauer (Angaben mit zwei Stellen hinter dem Punkt)
Sonstige segmentale Konventionen	
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
:	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.
Lachen und Weinen	
hahaha 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, nei_ein, nee_e	zweisilbige Signale
?hm?hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend
Akzentuierung	
akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
<u>重音</u>	Akzentuierung chinesischer Wörter/Morpheme
Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen	
?	hoch steigend

⁴⁰ Für detaillierte Erläuterungen der einzelnen Transkriptionskonventionen liefern Selting et al. (2009) und Schmidt/Schütte/Winterscheid (2015).

,	mittel steigend
—	gleichbleibend
;	mittel fallen
.	tief fallend
sonstige Konventionen	
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
((xxx), (xxx xxx))	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
((unverständlich, ca. 3.0s.))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung

Tabelle 4: Die beibehaltenen Transkriptionskonventionen

Nach den erläuterten Konventionen wurden in der Anfangsphase der Datenanalyse zwei beliebige Unterrichtsstunden komplett transkribiert, allerdings wurden dazu ausschließlich ein Minimaltranskript statt Basistranskript aufgrund des erhöhten Arbeitsaufwands angefertigt. Dies erfüllte den Zweck, dass ich mich zum einen mit den Transkriptionskonventionen vertraut machen und zum anderen einen ersten Eindruck von den erhobenen Daten gewinnen konnte. Nach dem Transkribieren wurden den Verlauf, Lehrinhalte und Auffälligkeiten der Gespräche notiert. Die untersuchten Gesprächsdaten wurden durch mehrmaliges Anhören gesichtet. Aufgrund der detaillierten Sequenzanalyse einzelner Fälle wurden die typischen Phänomene bzw. Merkmale im gesamten Korpus untersucht. Da das Transkribieren eine sehr aufwendige Arbeit ist, wurden nicht alle betrachteten Gesprächsdaten komplett transkribiert, sondern ausschließlich die ausgewählten Gesprächsausschnitte in Bezug auf die untersuchten Phänomene. Die ausgewählten und transkribierten Gesprächsausschnitte werden zuerst in der Ansicht der Segmentliste in der Word-Datei mittels des Transkriptionsprogramms FOLKER ausgegeben. Anschließend werden sie ins Programm des Datenmanagements MAXQDA transportiert und dabei je nach den repräsentierten Phänomenen codiert. Dadurch sind Datenkollektionen zu erstellen. Beispielsweise wurden Datenkollektionen zu den zentralen

Phänomenen wie z.B. Reparaturen mittels MAXQDA in der vorliegenden Arbeit zusammengestellt. Allerdings ist der dargelegte Analyseprozess bei der Datenauswertung in dieser vorliegenden Arbeit nicht immer linear, sondern wiederholte sich, bis die entsprechenden Kollektionen erstellt sind (vgl. Deppermann 2008: 96).

4 Frage-Antwort-Sequenzen im chinesischen universitären DaF-Unterricht

Sequenzorganisation ist eines der wichtigsten Themen im Bereich der Konversationsanalyse (vgl. Bergmann 1988a: 14). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Interaktionen aus Paarsequenzen („adjacency pairs“)⁴¹ zusammensetzen (Liddicoat 2007: 139). Frage-Antwort-Sequenzen sind ein Typ von Paarsequenzen, die im untersuchten Korpus häufig vorkommen. In Frage-Antwort-Sequenzen lässt sich im Unterrichtskontext zum einen der Wissensstand der Lernenden anhand ihrer Antworten ermitteln und zum anderen das Verständnis der Lehrkräfte durch die Reaktionen auf die Antworten der Lernenden zeigen (vgl. Hosoda/Aline 2013: 64). Insofern können diese Sequenzen relevante Ressourcen für die Unterrichtsinteraktionen sein und dabei bei der Wissensvermittlung eine wichtige Rolle spielen.

Im vorliegenden Kapitel werden die Frage-Antwort-Sequenzen im Kontext des chinesischen universitären DaF-Unterrichts detailliert analysiert. Zunächst werden die Sequenzorganisation erläutert. Im Fokus liegt das Herausarbeiten der sprachlich-kommunikativen Verfahren, die Lehrkräfte im Umgang mit studentischen Reaktionen einsetzen. Konkret wird berücksichtigt, wie Lehrkräfte sprachlich damit umgehen, wenn Studierende keine, ungewünschte oder die gewünschten Antworten liefern. Nach dem empirischen Teil finden sich die Zusammenfassungen der Ergebnisse.

4.1 Definition der Sequenzorganisation

Redebeiträge sind abhängig voneinander und werden kohärent sowie in einer bestimmten Reihenfolge in Interaktionen von Gesprächsbeteiligten organisiert (vgl. Liddicoat 2011: 138). „Wenn es um [...] den Aufbau von Abschnitten [geht], die als Handlungseinheit zu sehen sind, wie z.B. Paarsequenzen oder Erzählungen, verwenden wir den

⁴¹ Die deutsche Übersetzung des englischen Begriffs „adjacency pairs“ orientiert sich an Birkner (2020b). Die englischen Begriffe „conditional relevance“, „second pair part“, „relevant absence“, „first pair part“, „second pair part“, „sequential organisation“ und „sequence organisation“ im weiteren Text sind auch der Fall.

Begriff der **Sequenzorganisation** bzw. **Sequenzstruktur**.⁴² (Birkner 2020b: 237, Hervorhebung im Original)

Die grundlegende Einheit für Sequenzen zur Konstruktion der Interaktionen sind Paarsequenzen (ebd.: 243). Harren (2015: 51) fasst die Eigenschaften der Paarsequenzen wie folgt zusammen (vgl. auch das Resümee bei Egbert 2009: 43 ff.):

- „Paarsequenzen bestehen aus einem ersten und einem zweiten Teil (*first pair part*, *second pair part*).
- Die beiden Paarteile stehen in aller Regel in direkter Nachbarschaft zueinander (daher die Bezeichnung *adjacency pair*) und werden von unterschiedlichen Sprecher(inne)n produziert.
- Der erste Teil einer Paarsequenz setzt die Produktion des zweiten Teils durch eine(n) andere(n) Sprecher(in) relevant. Es wird ein Zugzwang zur Produktion eines zweiten Paarteils ausgelöst.
- Der zweite Teil der Paarsequenz ist typgerecht auf den ersten Paarteil bezogen (*type-connected*).
- Ein Ausbleiben des zweiten Teils einer Paarsequenz wird als bedeutungsvolles Ausbleiben interpretiert.
- Die Produktion zweiter Paarteile unterliegt normativen Erwartungen, was sich in der unterschiedlichen Gestaltung von *präferierten* und *nicht präferierten* zweiten Paarteilen niederschlägt.“ (Hervorhebung im Original)

Die Minimalstruktur einer Paarsequenz lässt sich Schegloff (2007: 14) zufolge mithilfe des folgenden Schemas verdeutlichen:

- A First Pair Part
- B Second Pair Part

Abbildung 2: Die minimale Struktur einer Paarsequenz (ebd.)

Diese Struktur einer Paarsequenz impliziert konditionale Relevanz („conditional relevance“, ebd.: 20). D.h. der oder die Sprecher(in) produziert nur den ersten Paarteil und

⁴² Sequenzielle Organisation („sequential organisation“) unterscheidet sich von Sequenzorganisation („sequence organisation“) (Schegloff 2007: 2; Birkner 2020b: 237). Sequenzielle Organisation im allgemeinen Sinn bezieht sich auf „die Mechanismen und Regeln, die zur Umsetzung des Prinzips der Sequenzialität leisten“ (Birkner 2020b: 237; vgl. Schegloff 2007). Unter Sequenzorganisation werden „die Praktiken für die Herstellung von sinngenerierender Sequenzialität“ verstanden, wie z.B. Frage-Antwort-Sequenzen als eine Art von Paarsequenzen (Birkner 2020b: 237).

hört dann auf zu sprechen (vgl. ebd.: 14). Danach sollte der oder die Hörer(in) das Rederecht übernehmen und das Gespräch fortsetzen, indem er oder sie den „typadäquate[n] sequenzterminierende[n]“ (Birkner 2020b: 248) zweiten Paarteil hervorbringt (vgl. Schegloff 2007: 14). Dabei ist die Reihenfolge nicht beliebig, denn „[z]weite Paarsequenzteile dürfen nicht x-beliebige ‚Zweite Teile‘ sein, sondern müssen jeweils dem Typus der Paarsequenz entsprechen, der von der sequenzinitiierenden Äußerung festgelegt wurde“ (Bergmann 1988a: 19 f.). Wenn man beispielsweise seine Freundin zufällig sieht und begrüßt, wird ein Gegengruß statt einer Bitte oder Antwort von ihr erwartet (vgl. ebd.: 19). Das Prinzip der konditionalen Relevanz lässt sich durch die folgende Abbildung von Bergmann (ebd.) visualisieren:

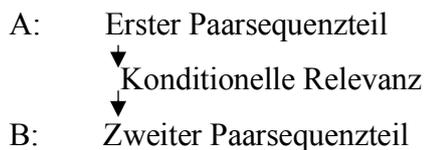


Abbildung 3: Darstellung der konditionalen Relevanz (ebd.)

Allerdings kommt es vor, dass die Rezipienten nicht handeln und der zweite Paarteil ausbleibt. Dieses Phänomen wird als relevante Abwesenheit („relevant absence“) bezeichnet (Schegloff 2007: 20). Die folgenden Beispiele von Birkner (2020b: 246, 255) illustrieren die konditionale Relevanz und die relevante Abwesenheit:

Beispiel 8: Wie spät (ebd.: 246)

((Franziska ist gerade aufgestanden und kommt in die Küche.))

```

01  Fra:  wie spät IS_n das.           ETP43 Informationsfrage
02  Son:  halb ZWEI.                   ZPT Antwort
  
```

Beispiel 9: Karaoke (Telefonat) (ebd.: 255)

((Ein Paar lädt einen Freund zu einem Karaoke-Abend ein.))

```

01  HZ:  und falls du nIchts bEsseres zu TUN  EPT Einladung
      hast;
02      und dir LANGweilig is;                <—
  
```

⁴³ „ETP“ steht für „Erstes Paarsequenzteil“ und „ZPT“ für „Zweites Paarsequenzteil“ (Birkner 2020b: 242).

03	lad ich dich gerne ein MITzukommen ← mal.	
04	(.)	fehlender ZPT
05	aber du mUsst nicht.	Expansion EPT
06	(.)	fehlender ZPT
07	naTÜRlich. °hhh	Expansion EPT
08	(.)	fehlender ZPT
09	BI: na gut.	ZPT (Vorlauf)

Im achten Beispiel produziert Franziska den ersten Paarteil, indem sie fragt, wie spät es ist. Aufgrund dieser Informationsfrage wird die Handlung von BI zur Konstruktion des zweiten Paarteils auf eine Antwort beschränkt, d.h. der Sprecher Son wird dazu verpflichtet, einen typadäquaten zweiten Paarteil zu erzeugen, der darin besteht, auf diese Informationsfrage inhaltlich zu antworten (Z. 02). So macht der erste Paarteil der Informationsfrage den zweiten Paarteil (eine Antwort) relevant.

Im Gegensatz zum achten Beispiel von Birkner (ebd.: 246) kommt der zweite Paarteil im neunten Beispiel (ebd.: 255) nicht gleich nach dem EPT vor. Beispielsweise lädt HZ BI zu einem Karaoke-Abend ein (Z. 03). Allerdings reagiert BI darauf nicht. Daher entsteht in Zeile 04 die Mikropause, denn an dieser Stelle fehlt der zweite Paarteil. Nach dieser Mikropause führt HZ das Gespräch weiter und sagt *aber du mUsst nicht*. (Z. 05). Im Anschluss daran entsteht erneut eine Mikropause und HZ spricht weiter. BI äußert sich erst nach der Mikropause (Z. 08). Die zögerliche Reaktion von BI lässt sich als Vorlauf der Ablehnung in den nachfolgenden Sequenzen betrachten (vgl. ebd.: 255).

Am neunten Beispiel zeigt sich, dass nach dem ersten Paarteil verschiedene Varianten der Handlungen im zweiten Paarteil folgen können. Statt einer Annahme der Einladung kann auch nach dem EPT der Einladung eine Ablehnung vorkommen. Ein „übereinstimmender ZPT“ wird in der Regel direkt erzeugt und zögert das Gespräch nicht hinaus, während eine „Nicht-Übereinstimmung“ indirekt und nach einem Hinauszögern (z.B. Stillzeit) zwischen Redebeiträgen oder innerhalb eines Redebeitrags produziert wird (ebd.: 249 f.). Darüber hinaus werden zur Vermeidung der zweiten Paar-

sequenz auch „Vorlaufelemente“, „Begründungen“ oder „Verzögerungen“ etc. als dispräferierte Handlungen eingesetzt (ebd.: 251). Dies lässt sich durch die folgenden zwei Beispiele von Birkner (ebd.: 250) veranschaulichen:

Beispiel 10: Kaffeeklatsch (ebd.)

03	Fre:	wer mag noch KAFfee? (-)	ETP Angebot
04	Tiz:	ICke.	ZPT Annahme

Beispiel 11: Rotkohl (ebd.)

01	Mik:	ROtkohl?	ETP Angebot
02	Jos:	nee DANke.	ZPT Ablehnung + Dank
03		hab ich geNUG.	+ Begründung

Im Beispiel 10 nimmt Tiz ohne Verzögerung das Angebot von Fre an, was einem übereinstimmenden zweiten Paarteil entspricht. Dagegen lehnt Jos in Beispiel 11 von Birkner (ebd.) ab, noch Rotkohl zu nehmen. Nach der Ablehnung folgen Dank und die Begründung dafür, die hier als „Dispräferenzmarkierung“ fungiert (ebd.: 253).

Es gibt verschiedene Paarsequenzen, beispielsweise Frage-Antwort, Gruß-Gegenruß, Einladung-Ablehnung-Sequenzen etc.⁴⁴ In der vorliegenden Arbeit wird auf den relevanten Sequenztyp – Frage-Antwort-Sequenz – fokussiert, den die Interagierenden oft im untersuchten Korpus einsetzen.

Wie die zweite Abbildung eingangs illustriert, besteht eine minimale Paarsequenz aus zwei Paarteilen. Allerdings kann sie auch expandiert werden (vgl. Schegloff 2007: 22). Die Frage-Antwort-Sequenzen im analysierten Unterrichtskontext sind Belege dafür. Nach dem ZPT treten beispielsweise oft noch Ratifizierungen von Lehrkräften auf, die sich als „post-expansion“ bezeichnen lassen (ebd.: 26). Es lassen sich auch Turns zwischen den Paarsequenzen hinzufügen, was als „insert expansion“ beschrieben wird (ebd.). Bei einer Erweiterung durch Redebeiträge vor dem ersten Paarteil, spricht man

⁴⁴ Weitere Typen mit detaillierten Analysen sowie Beschreibungen siehe z.B. Bergmann (1988a: 23 ff.), Schegloff (2007: 26 ff.) sowie Birkner (2020b: 249 ff.).

von „pre-expansion“⁴⁵ (ebd.). Die drei möglichen Expansionen sind in der folgenden Abbildung von Schegloff (ebd.) illustriert:

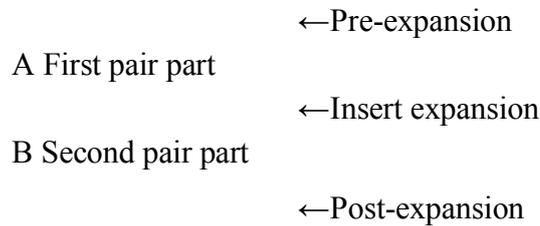


Abbildung 4: Mögliche Expansionen aufgrund der Paarsequenz (ebd.)

Der nächste Auszug aus dem untersuchten Korpus beinhaltet sowohl einen Einschub als auch einen Nachlauf der Expansion.

Beispiel 12: A1_00_08_55

0012 **L** also wie findet: (.) die SCHÜlerin.
0013 wie findet äh CHRistina (.) die leseliste;
0014 (1.43)
0015 gut oder SCHLECHT.
0016 (0.38)
0017 **S1** ähm: gut;
0018 **S2** gut;
0019 **L** GUT.
0020 JA,
0021 °h und was hat: (.) äh: tobias geSAGT.

Die Lehrkraft stellt in Zeile 0012 und 0013 eine Frage (*also wie findet: (.) die SCHÜlerin. wie findet äh CHRistina (.) die leseliste;*). Danach entsteht eine Pause (Z. 0014 (1.43)). Sie markiert die Abwesenheit einer gewünschten Antwort, da die Studierenden nichts erwidern und der ZPT nicht gleich nach dem EPT folgt. Scheinbar sind die Studierenden nicht in der Lage, auf die gestellte Frage zu antworten. Daher initiiert die Lehrkraft noch eine Alternativfrage, in der die

⁴⁵ Diese drei möglichen Expansionen werden laut Birkner (2020b: 297) als „Vorläufe“, „Einschübe“ und „Nachläufe“ ins Deutsche übersetzt. In weiteren Beschreibungen dieser Arbeit werden diese drei deutschen Übersetzungen ebenfalls verwendet.

Antwortoptionen bereits vorgegeben sind. Dadurch wird ein Einschub produziert. Nach einer kurzen Lücke⁴⁶ agieren zwei Studierende (Z. 0017 und 0018). Die Lehrkraft gibt danach die Rückmeldung und die Paarsequenz wird dadurch auch expandiert.

4.2 Sprachlich-kommunikative Verfahren der Lehrkräfte im Umgang mit Reaktionen von Studierenden im analysierten Korpus

In diesem Kapitel wird untersucht, wie Lehrkräfte mit den Reaktionen auf Seiten der Studierenden sprachlich umgehen. Im analysierten Kontext können die Lehrkräfte gewünschte oder unerwünschte Antworten von den Studierenden erhalten. Darüber hinaus ist es zu finden, dass die Studierenden die Fragen von Lehrkräften nicht quittieren. Insofern konzentriert sich die Analyse konkret auf die eingesetzten sprachlich-kommunikativen Verfahren der Lehrkräfte zum Umgang damit.⁴⁷

4.2.1 Akzeptierende Verfahren

Im untersuchten Kontext liefern die Studierenden gewünschte Antworten im Sinne der Lehrkräfte, wobei hier darauf eingegangen wird, wie die Lehrkräfte diese Reaktionen der Studierenden verbal behandeln.

Im vorliegenden Korpus der chinesischen universitären Unterrichtsgespräche akzeptieren die Lehrkräfte die gewünschten Antworten entweder explizit oder implizit. Im Folgenden werden die Analyse-Ergebnisse mit den entsprechenden Gesprächsausschnitten aus dem Korpus veranschaulicht.

⁴⁶ Unter „Lücke“ wird hier die Stillzeit nach einem abgeschlossenen Redebeitrag verstanden, während die Stillzeit innerhalb eines Redebeitrag als „Pause“ bezeichnet wird (Egbert 2009: 30). „Lücke“ und „Pause“ sind die deutschen Übersetzungen der englischen Begriffe „gap“ und „pause“ (mehr Details siehe Sacks, Schegloff und Jefferson (1974)).

⁴⁷ Die Kategorisierungen der sprachlich-kommunikativen Verfahren zum Umgang mit den studentischen Reaktionen seitens der Lehrkräfte orientieren sich an Leßmann (2020). Allerdings wurden sie dem vorliegenden analysierten Kontext angepasst.

4.2.1.1 Explizites Akzeptieren

In den untersuchten Daten werden die Antworten der Studierenden oft von den Lehrkräften explizit akzeptiert, wie das darauffolgende Beispiel zeigt.

Beispiel 13: A5_00_44_43

1875 L ((Namensaufruf von S1))
1876 °h seit WANN spielen sie fußball;
1877 (0.5)
1878 S1 ich;
1879 S2 什么啊,
shenme a
was PAR
was
1880 S1 äh:::-
1881 äh:: SEIT ich:-
1882 (0.59)
1883 ich:-
1884 (0.8)
1885 S3 ((unverständlich))
1886 S1 äh:::-
1887 (0.57)
1888 ZEHN bin;
1889 ((es klingelt))
1890 L <<es klingelt> oKAY; >
1891 <<es klingelt> seit ich ZEHN bin. >
1892 ((es klingelt, 3.14s))
1893 <<es klingelt> oh PAUse pause pause 一下; >
yi xia
eins CL
einmal
1894 <<es klingelt> 那个::- >
nage
PAR
1895 ((Namensaufruf von S4))
1896 <<es klingelt> seit WANN lernen sie deutsch. >

1897 ((es klingelt, 1.68s))

1898 S4 <<es klingelt> äh:::- >

Im Beispiel 13 erklärt die Lehrkraft vor der Fragestellung (Z. 1876 *°h seit WANN spielen sie fußball;*) den Gebrauch der Präposition *seit*. S1 beginnt seine Antwort in einer stockenden Sprechweise zu formulieren, wobei er das Verzögerungssignal *äh* mehrmals verwendet. Solche Verzögerungssignale werden typischerweise für das Füllen von Denkpausen eingesetzt: in Z. 1878, 1880–1884, 1886–1888 *ich; äh:::- äh:: SEIT ich:- (0.59) ich:- (0.8) äh:::- (0.57) ZEHN bin;*. Danach klingelt es zur Pause in Z. 1889. Anschließend produziert die Lehrkraft die Partikel *okay* (Z. 1890), um die Antwort von S1 zu ratifizieren. Nach der positiven Ratifizierung wiederholt die Lehrkraft die Antwort des Studierenden <<es klingelt> *seit ich ZEHN bin.* > in Z. 1891, indem sie den identischen Wortlaut wiederholt und ihren Redebeitrag ohne Pause hervorbringt. Damit signalisiert die Lehrkraft ihre Akzeptanz der geäußerten Antwort des Studierenden (vgl. Leßmann 2020: 128). Danach kündigt die Lehrkraft eine Pause in Z. 1893 an: <<es klingelt> *oh PAUSE pause pause —T;* >. Damit ratifiziert sie den Abschluss der vorherigen Sequenzen, denn die Lehrkraft kommt auf ein neues Thema zu sprechen. Sie indiziert den Wechsel der Handlung. Anschließend initiiert sie eine Frage an S4. Obwohl die Pause nach der Ankündigung nicht gleich stattfindet, wird das Thema gewechselt. Die Lehrkraft stellt eine neue Frage an S4 (Z. 1895–1896 (*Namensaufruf von S4*)) <<es klingelt> *seit WANN lernen sie deutsch.* >. Das akzeptierende Verfahren lässt sich als „einfache[s] Verfahren“ bezeichnen, mit dem die Äußerungen der Lernenden nicht von Lehrkräften „(weiter-) bearbeitet werden“ (ebd.: 123). D.h. die Anforderungen der Lehrkräfte werden mit den Äußerungen der Studierenden erfüllt, sodass diese positiv bestätigt, aber im weiteren sequenziellen Verlauf nicht weiter interaktiv bearbeitet werden (vgl. ebd.: 131). Im Fallbeispiel erklärt die Lehrkraft die Frage-Antwort-Sequenz für beendet, indem sie eine

Pause bekannt gibt und namentlich eine andere Studierende S4 zur Beantwortung einer neuen Frage aufruft. Dies bildet den Abschluss der Frage-Antwort-Sequenz und die Äußerung von S1 wird nicht mehr in weiteren Sequenzen behandelt.

Anders als im Beispiel 13 wird die Antwort der Studierenden im nächsten Ausschnitt zuerst von der Lehrkraft umformuliert und danach erst ratifiziert. Darüber hinaus akzeptiert die Lehrkraft im folgenden Beispiel die Antwort der Studierenden explizit, obwohl sie grammatikalisch nicht korrekt ist.

Beispiel 14: A2_00_04_34

0190 **L** wie finden sie DAS.
0191 (1.54)
0192 **S1** sch
0193 [lecht;]
0194 **S2** [äh:m;]
0195 (0.56)
0196 **L** °hhh das ist SCHLECHT.
0197 WARum ist es schlecht;
0198 (0.45)
0199 ((Namensaufruf von S1))
0200 (1.72)
0201 **S1** ÄH:::-
0202 **S3** ((unverständlich))
0203 **S1** meist äh meistens äh::: äh:m: u u BAHN;
0204 (1.85)
0205 er erLAUB nicht;;
0206 (1.01)
0207 erlaub nicht ESSen;
0208 **L** aHA,
0209 in der u BAHN (.) ist das essen (.) nicht erlaubt.
0210 JA,
0211 RIChtig.

Die Lehrkraft bespricht in der Unterrichtsstunde mit den Studierenden das schlechte Benehmen in der Öffentlichkeit, das sich auf dem Foto im Lehrwerk zeigt. Mit der Frage *wie finden sie DAS*. fordert die Lehrkraft die Studierenden zur Beantwortung auf. S1 äußert darauf hin, dass sie das schlecht findet (vgl. Z. 0192 und 0193 *sch[lecht;]*). Danach wiederholt die Lehrkraft die Antwort (Z. 0196 *°hhh das ist SCHLECHT.*) und stellt unmittelbar eine Nachfrage zu den Gründen dafür (Z. 0197 *WARum ist es schlecht;*). S1 quittiert dies nicht gleich, sodass eine kurze Pause (Z. 0198) entsteht. In der nächsten TKE⁴⁸ übergibt die Lehrkraft das Rederecht demzufolge explizit durch namentliche Adressierung an S1. Nach einer 1.72-sekündigen Lücke fängt S1 mit einer Begründung für seine Meinung an. Neben Verzögerungssignalen und Wortwiederholungen zeigen sich die Formulierungsschwierigkeiten auch an den langen Pausen: Z. 0201, 0203–0207 *ÄH:::- meist äh meistens äh::: äh:m: u u BAHN; (1.85) er erLAUB nicht::; (1.01) erlaub nicht ESsen;*. Dies mündet in einer grammatikalisch nicht korrekten Antwort. Die Lehrkraft bewertet dies zuerst nicht, sondern formuliert die Antwort in Z. 0209 um (*in der u BAHN (.) ist das essen (.) nicht erlaubt.*), um sie danach positiv zu ratifizieren, indem sie in 0211 *RICHTig.* einsetzt. Damit markiert die Lehrkraft explizit die Akzeptanz der studentischen Antwort.

Die Umformulierung dient in diesem Fall als „ein Anpassen der Äußerung auf sprachlich-formaler Ebene“, denn inhaltlich zeigt sich die Lehrkraft mit der Antwort des Studierenden einverstanden (ebd.: 202). Deswegen ist sie auf das Akzeptieren der Äußerung von den Studierenden fokussiert (vgl. ebd.). Darüber hinaus kann die explizite Akzeptanz trotz der sprachlich-formalen Fehler einem „möglichen Gesichts- und Motivationsverlust“ bei den Studierenden vorbeugen (ebd.: 148).

⁴⁸ TKE steht für Turnkonstruktionseinheit („turn constructional unit“ Sacks/Schegloff/Jefferson (1974: 701)). TKEs bilden die Grundeinheiten des Aufbaus aller Gespräche (vgl. Sidnell 2010: 56). Mit den deutschen Übersetzungen des englischen Begriffs „turn constructional units“ folge ich Stukenbrock (2013: 235, 238). Die Begriffe „turn-constructional component“ und „turn-allocation component“ sind auch der Fall.

Im analysierten Korpus finden sich auch Beispiele, in denen die Lehrkräfte die Antworten teilweise explizit akzeptieren. Dies verdeutlicht der nächste Gesprächsauszug:

Beispiel 15: B2_00_47_29

- 1096 **L** was ist pasSIERT.
1097 (4.54)
1098 ((Namensaufruf von S1))
1099 (3.02)
1100 **S1** die: FRAU (.) äh::-
1101 (2.02)
1102 HAT eine::-
1103 (0.6)
1104 PANne.
1105 (0.2)
1106 IN: de:r rad;
1107 (1.68)
1108 **L** hm_HM,
1109 °h (唉)前面说的对的.
ai qian mian shuo de dui de
PAR vorder Gesicht sagen NOM korrekt PAR
der vordere gesagte Teil ist korrekt
1110 die FRAU hat eine panne.
1111 (0.27)
1112 然后我们要说这个她是自行车坏了.
ranhou wo men yao shuo zhe ge ta shi zixingche huai
le
dann ich PL sollen sagen dieses CL 3sg sein Fahrrad
kaputt CRS
dann sollen wir sagen, dass sie eine Panne mit dem
Fahrrad hat
1113 (0.32)
1114 我们用::;
wo men yong
ich PL verwenden
wir verwenden
1115 (.)
1116 MIT.

1117 (hm_hm) ,
 1118 MIT;
 1119 (0.45)
 1120 S1 MIT:: ihr rad;
 1121 L mit IHrem (.) rad.
 1122 ja;

Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine Aufgabe der Bildbeschreibung im Lehrbuch. Die Lehrkraft bespricht das letzte Bild mit den Studierenden und fragt, was auf dem Bild passiert ist (Z. 1096). Nach einer 4.54-sekündigen Pause ruft die Lehrkraft den Namen eines Studierenden auf (Z. 1098), da sie keine Antwort erhält. Anschließend entsteht eine Lücke (Z. 1099 (3.02)) und danach beantwortet der Studierende die Frage mit Dehnungen und Pausen von Z. 1100 bis 1106 (*die: FRAU (.) äh::- (2.02) HAT eine::- (0.6) PANne. (0.2) IN: de:r rad;*). Mit der Zustimmungspartikel *hm_hm* quittiert die Lehrkraft den Empfang der Antwort, danach formuliert sie explizit, dass der vordere Teil des Satzes richtig ist (vgl. Z. 1108 und 1109 *hm_hm, °h (唉) 前面说的对的.*). Anschließend wiederholt sie den korrekten Satzteil (vgl. 1110 *die FRAU hat eine panne.*), damit es für die Studierenden verständlicher sein kann. Nach dem Hinweis entsteht wieder eine Pause (Z. 1111). Wahrscheinlich erwartet sie noch eine Reaktion seitens der Studierenden, die ausbleibt. Danach verweist die Lehrkraft von Z. 1112 bis 1116 explizit auf den grammatikalischen Fehler des Studierenden und korrigiert selbst den Fehler (*然后我们要说这个她是自行车坏了. (0.32) 我们用::; (.) MIT.*). An der Stelle setzt die Lehrkraft eine „designedly incomplete utterance“⁴⁹ (Abkürzung „DIU“, Koshik 2002; Margutti 2010) ein (Z. 1114 *我们用::;*), indem das chinesische Wort *yong* (用, verwenden) lange gedehnt und akzentuiert wird. Damit ermöglicht sie den Studierenden, das Rederecht zu ergreifen und den fehlenden Teil zu komplettieren. Allerdings bringt sie nach einer kurzen Pause selbst die passende Präposition hervor, da keine Studierende reagiert.

⁴⁹ Ausführliche Erläuterungen zu DIU siehe Kapitel 4.2.2.1.

Wie die Ausschnitte veranschaulichen, akzeptieren die Lehrkräfte explizit auch solche Antworten, die in sprachlich-formaler Hinsicht nicht ganz wohlgeformt sind. Wie Leßmann anführt, „[...] werden nicht nur ‚vollständige‘ Äußerungen gewürdigt, sondern auch solche, die zum Teil ‚richtiges‘ Wissen enthalten“ (Leßmann 2020: 130). Nach der positiven Ratifizierung folgt noch eine Reparaturinitiierung der Lehrkraft durch eine DIU. Deshalb kann eine teilweise gewünschte Antwort wie im Beispiel 15 zu Reparaturen führen.⁵⁰

4.2.1.2 Implizites Akzeptieren

Im Kapitel 4.2.1.1 wurden Beispiele für die explizite Akzeptanz aus dem analysierten Korpus aufgeführt, in denen die Antworten von den Lehrkräften (teilweise) gewünscht sind. Dieses Unterkapitel wird sich der Illustrierung über die implizite Akzeptanz widmen.

Es stellt sich heraus, dass die Lehrkräfte im untersuchten Kontext die Antworten der Studierenden nicht unmittelbar explizit, sondern implizit akzeptieren. Der folgende Gesprächsauszug veranschaulicht einen solchen Fall.

Beispiel 16: B2_02_25_34

- 2416 L 那么那天我们说了;
 name na tian wo men shuo le
 dann dieser Tag ich PL sagen PFV
 dann haben wir an diesem Tag gesagt,
- 2417 表示因果的;
 biao shi yin guo de
 zeigen präsentieren Grund Folge NOM
 dass es vier Adverbien gibt, die Kausalität
- 2418 °h 噢;
 o
 PAR
- 2419 有((unverständlich)) (.) 四个副词;=

⁵⁰ Ausführliche Beschäftigung mit Reparaturinitiierungen und -durchführungen seitens der Lehrkräfte siehe Kapitel 5.2.2.2 und 5.2.3.2.

- you si ge fuci
haben vier CL Adverb
signalisieren
- 2420** =然后有两个从句引导词;=对吧;
ranhou you liang ge cong ju yin dao ci dui ba
dann haben zwei CL unterordnen Satz leiten füh-
ren Wort richtig PAR
dann gibt es noch zwei Konjunktionen, die Ne-
bensätze einleiten, ja
- 2421 S1** 对:;
dui
richtig
richtig
- 2422 L** 一个是:-
yi ge shi
eins CL sein
eine Konjunktion ist
- 2423 Viele** weil;
- 2424 L** WEIL.
- 2425** 还有一个是:-
hai you yi ge shi
noch haben eins CL sein
noch eine andere Konjunktion ist
- 2426 S1** da;
- 2427 L** DA.
- 2428 Viele** da;
- 2429 L** 还有一个连词;
hai you yi ge lian ci
noch haben eins CL verbinden Wort
es gibt noch eine Konjunktion
- 2430 S2** [dæn]⁵¹;
- 2431 S3** ((unverständlich))
- 2432** (0.28)
- 2433 L** DENN.
- 2434** (0.35)
- 2435** (噢)不是[dæn]噢:-

⁵¹ Die falsche Artikulation des Wortes *denn* wird so transkribiert, dass die Abweichung von der korrekten Aussprache verdeutlicht wird.

- o bu shi o
PAR nicht sein PAR
nicht
- 2436** DENN.=ne,
2437 denn;
2438 (0.41)
2439 L °hhh 所以一共七个词;
suoyi yigong qi ge ci
deshalb insgesamt sieben CL Wort
deshalb gibt es insgesamt sieben Wörter
- 2440** (0.48)
2441 S4 ((unverständlich))
2442 L 分别记清楚噢;
fen bie ji qingchu o
trennen unterscheiden merken klar PAR
ihr sollt sie klar unterscheiden und sie euch
merken
- 2443** 两个是从句引导词后面要跟(.)从句的.
liang ge shi cong ju yin dao ci hou mian yao gen
cong ju de
zwei CL sein unterordnen Satz leiten führen Wort
hinter Gesicht müssen mit unterordnen Satz PAR
zwei davon sind Konjunktionen, die Nebensätze
einleiten müssen
- 2444** 这四个是副词;
zhe si ge shi fuci
diese vier CL sein Adverb
diese vier sind Adverbien
- 2445** 要占位的.
yao zhan wei de
müssen belegen Platz PAR
sie müssen im Vorfeld stehen
- 2446** 还有个 DENN 连词是不占位的;
hai you ge lian ci shi bu zhan wei de
noch haben CL verbinden Wort sein nicht belegen
Platz PAR
es gibt noch eine Konjunktion *denn*, die im Vor-
vorfeld steht

Im Gesprächsausschnitt bespricht die Lehrkraft mit den Studierenden die kausalen Konnektoren im Deutschen, mit denen sie sich früher bereits beschäftigt haben (Z. 2416–2420). Die Lehrkraft initiiert eine Frage zu zwei kausalen Konjunktionen in Z. 2422, indem sie eine DIU herstellt (一个是:-). Das chinesische Wort *shi* (是, sein) wird akzentuiert und gedehnt. Die Tonhöhenbewegung der TKE am Ende ist gleichgeblieben. Solche prosodischen Merkmale stellen eine Aufforderung dar, dass die Studierenden nun das Rederecht übernehmen sollen. Sie sollen das fehlende Subjekt in der DIU ergänzen. Im nächsten Redebeitrag ergreifen viele Studierende das Wort und vervollständigen die DIU mit Ein-Wort-Beiträgen (Z. 2423 *weil*;). Im Anschluss daran wiederholt die Lehrkraft die Antwort (Z. 2424 *WEIL*.) von den Studierenden und setzt wiederum dasselbe sprachliche Verfahren wie in Z. 2422 ein, indem sie wiederum eine DIU produziert (Z. 2425 *还有一个是:-*).

Auffällig ist, dass die Lehrkraft die einzelnen Antworten der Studierenden in Z. 2423 nicht explizit ratifiziert. Stattdessen wiederholt die Lehrkraft die gewünschte Antwort und knüpft unmittelbar daran eine weitere Fragestellung an (Z. 2425). Dies impliziert zugleich, dass die Antwort der Studierenden gewünscht ist. Ansonsten würde die Lehrkraft in der Regel eine Reparatur initiieren oder durchführen, wofür die Stelle in Z. 2430–2437 ein Beleg ist. Dort spricht S2 die Konjunktion *denn* nicht korrekt aus, da sie den Vokal wie den englischen Vokal [æ] statt [ɛ] artikuliert. Anschließend verbessert die Lehrkraft die Aussprache (Z. 2433 *DENN*.) und nach einer Pause wechselt sie ins Chinesische zur kurzen Erklärung der korrekten Artikulation (Z. 2435). Danach wiederholt die Lehrkraft zweimal das Wort *denn* (Z. 2436 *DENN*. =ne, und Z. 2437 *denn*;), um wahrscheinlich die korrekte Aussprache der Konjunktion *denn* bei den Studierenden zu festigen. Nach der Erklärung beginnt die Lehrkraft die kollaborativen hervorgebrachten Ergebnisse zusammenzufassen (Z. 2439–2446).

Im Beispiel wird noch eine andere Antwort nicht von der Lehrkraft explizit ratifiziert, in Z. 2427 *DA*.. Nach der Wiederholung der Antwort (Z. 2427) realisiert die Lehrkraft eine weitere Aufforderung (Z. 2429 *还有一个连词;*). Insofern ist zu sehen, dass

die Lehrkräfte ohne explizite Akzeptanz nur die Antwort der Studierenden im vorherigen Redebeitrag wiederholen, um unmittelbar zu den nächsten Handlungen überzugehen. Außer der Wiederholung setzt sich Lehrkraft nicht weiter mit der Antwort auseinander, sodass die Wiederholung der Antwort und der Anfang der nächsten Handlung den Studierenden signalisieren, dass die vorherige Antwort von der Lehrkraft akzeptiert wird.

Für den untersuchten Korpus ist es typisch, dass noch Erklärungen zu finden sind, obwohl die Antworten der Studierenden im Sinne der Lehrkraft ausfallen. Dadurch können die Verständnisse der Studierenden gesichert bzw. Sprachkenntnisse erweitert werden. So erläutert die Lehrkraft in weiteren Sequenzen die Unterschiede in der Verwendungsweise der sieben kausalen Konjunktionen (vgl. Z. 2439, Z. 2442–2446).

Im nächsten Gesprächsausschnitt wiederholt die Lehrkraft ebenfalls ausschließlich die vorherige Antwort des Studierenden.

Beispiel 17: A1_00_44_21

0239 **L** NÄCHSte.
0240 (0.48)
0241 **S1** äh wie VIEL möglichkeiten hat;
0242 (0.42)
0243 man-
0244 (0.46)
0245 äh NACH der grundschule;
0246 **L** °h wie viele möglichkeiten.
0247 [hat]
0248 **S2** [drei;]
0249 **L** man nach der grundschule;=
0250 =DREI;
0251 welche DREI,
0252 (0.29)
0253 **Viele** ah,
0254 **S3** welche DREI;
0255 **S4** hauptschule REALschule (gymnasium);

0256 (0.24)
 0257 L SO: ,
 0258 oKAY.
 0259 NÄCHSte,

Im Beispiel handelt es sich um eine Gruppenarbeit, bei der jede Gruppe Fragen an die anderen Gruppen stellt. Deshalb formuliert S1 eine Frage (Z. 0241–0245 *äh wie VIEL möglichkeiten hat; (0.42) man- (0.46) äh NACH der grundschule;*). Die Lehrkraft wiederholt die Frage des S1 auf korrekte Weise in Z. 0246–0247, 0249 *°h wie viele möglichkeitEN. [hat] man nach der grundschule;=*. Während der Wiederholung der Frage gibt S2 eine Antwort (Z. 0248 *[drei;]*), die mit der Äußerung der Lehrkraft überlappt. Nach der Wiedergabe der Frage wiederholt die Lehrkraft die Antwort (Z. 0250 *DREI;*) und spezifiziert die Frage dahingehend (Z. 0251 *welche DREI,*). Mit der Wiederholung der Antwort und der neuen Fragestellung markiert die Lehrkraft wie im Beispiel 16 die Akzeptanz der Antwort auf implizite Weise, denn die Antwort wird zum Bestandteil ihrer neuen Fragestellung.

Charakteristisch ist es deshalb, dass die TKE in Z. 0250 *DREI;* „eine enge Verzahnung mit dem nächsten Zugzwang“ (ebd.: 128) der TKE in Z. 0251 *welche DREI,* darstellt, denn auf der Antwort in Z. 0250 basiert die TKE als eine Frage in Z. 0251.

Demzufolge werden in den untersuchten Lehr-Lern-Interaktionen die gewünschten Antworten seitens der Studierenden nicht immer von den Lehrkräften explizit akzeptiert. Die Lehrkräfte können auch implizit den Studierenden durch die Wiederholung ihrer Antworten und die Fortsetzung der Interaktionen signalisieren, dass die Antworten im gewünschten Sinne erfolgt sind.

4.2.2 Initiierung der gewünschten Antworten

In den bisherigen Frage-Antwort-Sequenzen erhalten die Lehrkräfte als zweiten Paarteil oft die erwünschten Antworten von den Studierenden. Allerdings kann es auch vorkommen, dass die Antworten nicht den Erwartungen der Lehrkräfte entsprechen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass die Studierenden entweder nicht reagieren oder keine Antworten geben können.

In solchen Fällen werden im vorliegenden Korpus üblicherweise die Frage-Antwort-Sequenzen expandiert. Dadurch werden die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Studierenden ausgebaut, indem die Lehrkräfte verschiedene sprachlich-kommunikative Verfahren im lokalen Kontext einsetzen. Insofern werden in den folgenden Unterkapiteln die verwendeten sprachlich-kommunikativen Verfahren aufseiten der Lehrkräfte anhand authentischer Gesprächsauszüge aus dem analysierten Korpus ausführlich erläutern, mit denen Lehrkräfte eine weitere Antwort bei den Studierenden initiieren, statt die bisherige implizit oder explizit zu akzeptieren.

4.2.2.1 Designedly incomplete utterance (DIU)

In Gesprächen lassen sich Konstruktionen von Interagierenden gemeinsam herstellen, wie z.B. „kollaborativ erzeugte *dass*-Konstruktionen“ (Günthner 2012), was sie an folgendem Beispiel aus ihrem Korpus illustriert.

Beispiel 18: Transit (Bodensee 1987)⁵² (ebd.: 6)

((...))

108 Anni: es_is halt NERvig- [hm]

109 Rosi: [eh] dass

man eben NIE g_ganz sIcher gehn [kann.]

((...))

⁵² Die Turns vor Z. 108 und nach Z. 109 wurden aus Platzgründen ausgelassen.

Rosi vervollständigt die Äußerung von Anni (Z. 108 *es_is halt NERvig- [hm]*), indem sie einen *dass*-Satz formuliert, der sich grammatikalisch korrekt aufgrund des hypotaktischen Satzbaus anfügt (Z. 109 *[eh] dass man eben NIE g_ganz sIcher gehn [kann.]*). Auf diese Weise erzeugen sie gemeinsam einen Satz mit Haupt- und Nebensatz, denn die *dass*-Konstruktion ist als untergeordneter Nebensatz an den übergeordneten Hauptsatz anschließbar.

„Solche von mehreren SprecherInnen gemeinsam produzierte syntaktische Strukturen – das heißt ‚sentences in progress‘ (Lerner 1991), ‚joint productions‘ (Ferrara 1992), ‚co-constructions‘ (Ono/Thompson 1995) beziehungsweise ‚shared syntax‘ (Helasvuo 2004) – repräsentieren keinesfalls marginale Phänomene, sondern sie treten in mündlichen Interaktionen immer wieder auf und verweisen auf die gemeinsame Orientierung der Beteiligten am Interaktionsprozess.“ (Günthner 2012: 5)

In Unterrichtsinteraktionen ist „geteilte Syntax“ (Günthner 2012) ebenfalls ein häufiges Phänomen. Koshik (2002) analysiert die unvollständigen Äußerungen auf Seiten der Lehrkräfte und kommt zum Schluss, dass sie von den Lehrkräften absichtlich produziert werden. Sie bezeichnet diese intendierten unvollständigen Turnkonstruktionseinheiten der Lehrkräfte als „designedly incomplete utterances“ (Abk.: „DIUs“, ebd.).

„This type of turn, used to elicit a knowledge display from the student, is not a syntactic question or even a complete turn constructional unit. It is designed to be incomplete; hence the name designedly incomplete utterance (DIU). The teachers use DIUs made up of the students’ own words to begin turns that they are prompting the students to complete.“ (Koshik 2002: 277)

Aus der Definition lässt sich erschließen, dass die Lehrkräfte durch die Verwendung der DIUs die Lernenden auffordern, die unvollständigen Äußerungen zu komplettieren, damit sie ihren Wissensstand preisgeben (vgl. ebd.). Harren (2015: 55) bezeichnet dies als „Verfahren des *Vervollständigen-lassens*“ (Hervorhebung im Original), denn die Turnkonstruktionen erzeugen die Lehrkräfte und Lernenden dann kollaborativ im Zusammenspiel.

Im untersuchten Setting setzen die Lehrkräfte auch oft dieses Verfahren ein, was sich an folgendem Gesprächsausschnitt zeigt.

Beispiel 19: A2_01_20_56

1695 L was sind DIE-
1696 (0.22)
1697 die die letzten LÄNder.
1698 (0.83)
1699 S1 <<leise> 什么(啊), >
shenme a
was PAR
was
1700 S2 ((flüstert, 4.1s))
1701 (1.13)
1702 L die letzten LÄNder,
1703 (0.62)
1704 nennen WIR?
1705 (0.27)
1706 S3 finger ((unverständlich, 0.8s)) (staaten);
1707 L die letztEN länder nennen wir?
1708 (0.5)
1709 S4 äh (fin:) finger;
1710 (1.08)
1711 L FINger,
1712 (0.52)
1713 **Viele** finger-
1714 ((unverständlich, 1.23s))
1715 [finger (.) SPITzen.]
1716 L [finger (.) SPITzen.]
1717 **Viele** ((unverständlich))
1718 L <<schreibt etwas an die Tafel> LÄNder; >

In diesem Beispiel bespricht die Lehrkraft mit den Studierenden einen Text im Lehrbuch über Knigge in verschiedenen Ländern. Dabei werden drei verschiedene Typen

von Ländern mit ihren jeweiligen Kommunikationsregeln vorgestellt, nämlich „Ellenbogen-Länder“, „Fingerspitzen-Länder“ und „Handgelenk-Kulturen“ (Funk/Kuhn/Nielsen/Winzer-Kiontke 2018: 135). Die Lehrkraft initiiert eine Frage in Z. 1695–1697 (*was sind DIE- (0.22) die die letzten LÄNDER.*). Nach der Lücke in Z. 1698 spricht ein Studierender sehr leise auf Chinesisch <<leise> 什么 (啊) , >. Scheinbar versteht er die Frage nicht. Anschließend flüstert S2 und es ist unverständlich. Danach folgt eine 1.13-sekündige Lücke in Z. 1701, d.h. die anderen Studierenden quittieren nicht. In den nächsten Zeilen (1702–1704) produziert die Lehrkraft eine unvollständige Äußerung in Form eines Aussagesatzes, wobei sie dies am Ende mit steigender Intonation artikuliert, was typisch für eine Frage ist: *Die letzten Länder nennen wir?*. Diese TKE lässt sich als „Fragment“⁵³ nach Auer (2020: 131) ansehen, denn die Frage fehlt das Objekt zur syntaktischen Vollständigkeit. Dies stellt jedoch kein syntaktisches Problem dar, sondern wird absichtlich von der Lehrkraft auf diese Weise hervorgebracht. Dadurch werden die Studierenden aufgefordert, den grammatikalisch unvollständigen Satz zu ergänzen. Diese Art der Fragestellung entspricht einem „asking a fill-in-the-blank question“⁵⁴ (Persson 2017: 1), sodass die Lehrkräfte eine „fill-in-the-blank response“ erwarten (Merritt/Cleghorn/Abagi/Bunyi 1992: 116).

Im Anschluss daran tritt eine kleine Lücke auf und ein Studierender versucht vermutlich eine Antwort zu geben. Allerdings ist diese Stelle nicht klar zu verstehen (Z. 1706). Es kann sein, dass die Antwort des Studierenden nicht angemessen aufgrund der Erwartung der Lehrkraft ist. Deswegen initiiert die Lehrkraft erneut die Frage (Z. 1707). In diesem Fall bemüht sich eine Studierende darum, eine passende Antwort zu geben (Z. 1709 *äh (fin:) finger;*). In Z. 1711 wiederholt die Lehrkraft die Antwort von S4 mit steigender Intonation am Ende der TKE (*FINger,*), was zum einen eine Bestätigung der gewünschten Antwort von der Lehrkraft markiert und zum

⁵³ Wie Auer (2020: 131) anführt, „[...] produzieren die Sprecher auch immer wieder Fragmente, an deren Ende mindestens einer der Strukturabschlüsse (Syntax, Semantik, Prosodie) fehlt.“

⁵⁴ Persson (2017: 1) definiert „asking a fill-in-the-blank question“ wie folgt: „The element inquired about is made relevant next, and typically given by the addressee, in the form of a completion fitted to the incomplete utterance.“

anderen die Initiierung einer weiteren Antwort indiziert. In der Folgeäußerung beantworten viele Studierende weiter die Fragen (von Z. 1713 bis 1715 *finger-* ((*unverständlich, 1.23s*)) [*finger (.) SPITzen.*]). Die Lehrkraft ergänzt am Ende noch den letzten Teil des Kompositums *Fingerspitzen-Länder* (Z. 1718 <<*schreibt etwas an die Tafel*> *LÄNder;* >), den die Studierenden nicht hervorbringen.

Die Lehrkraft stellt im untersuchten Kontext mit Absicht solche „known information questions“ (Mehan 1979b: 285) an die Studierenden, um ihr „knowledge display“ (Koshik 2002: 279) zu initiieren, womit sie ihre Wissensabfrage zum Textverständnis einleitet.

Im weiteren Beispiel setzt die Lehrkraft ebenfalls eine DIU ein und zwar in der Form eines unvollständigen Worts.

Beispiel 20: A3_00_17_04

0615 L für die MITarbeiter,
 0616 wie heißt die mitab äh die abTEILung,
 0617 (0.63)
 0618 für die MITarbeiter;
 0619 **Viele** mitarbeiter;
 0620 L PER,
 0621 (1.97)
 0622 **S1** ((unverständlich))
 0623 L PER?
 0624 h°
 0625 (0.97)
 0626 ((schreibt etwas an die Tafel, 1.43s))
 0627 <<schreibt etwas an die Tafel> personAL. >
 0628 (0.42)
 0629 **S2** per (.) son;
 0630 L [personAL]
 0631 **S2** [(person);]
 0632 L abteilung.

0633 S3 hm_hm,
 0634 S2 <<leise> (hm); >
 0635 S3 (hm);
 0636 L JA,
 0637 (0.32)
 0638 S4 perso
 0639 [(nal);]
 0640 L [ge]
 0641 NAU.=
 0642 =in diesem jahr BRAUchen wir:: ähm noch zwanzig
 mitarbeit(er) .

Der Auszug bezieht sich auf eine Diskussion über die Bezeichnungen für die jeweiligen Abteilungen in einer Firma. Die Lehrkraft stellt eine Frage in Z. 0615 und 0616 an alle Studierenden, wie man die Abteilung für die Mitarbeiter(innen) nennt: *für die MITarbeiter, wie heißt die mitab äh die abTEILung*,. Allerdings reagieren die Studierenden nicht, sodass in Z. 0617 eine Pause entsteht (0.63). Dann hebt die Lehrkraft in Z. 0618 den Schwerpunkt ihrer vorherigen Frage *für die MITarbeiter*; hervor. Viele Studierende wiederholen das Wort *Mitarbeiter* (Z. 0619). Wahrscheinlich würden sie *Mitarbeiterabteilung* nennen. Daraufhin gibt die Lehrkraft den Studierenden einen Hinweis, indem sie eine DIU mit steigender Intonation in Z. 0620 *PER*, produziert. Darauf folgt eine ungefähr zweisekündige Lücke (Z. 0621) und die Folgeäußerung von S1 ist allerdings unverständlich. Die Studierenden scheinen trotz des Hinweises immer noch nicht in der Lage zu sein, das Wort zu benennen. Im Anschluss daran versucht die Lehrkraft, die erste Silbe des gesuchten Wortes *personal* mit erhobener Stimme hervorzubringen (Z. 0623 *PER?*). Den Studierenden ist es nicht gelungen, eine angemessene Antwort zu geben. Schließlich gibt die Lehrkraft in Z. 0627 die Antwort selbst *personal*. Die zweimaligen Versuche zur Initiierung der Antwort mittels der DIUs (Z. 0620 und 0623) sind offensichtlich bei den Studierenden gescheitert, weshalb die zwei DIUs (Z. 0620 und 0623) Margutti (2010: 321) zufolge als „failed

DIUs“ zu bezeichnen sind. Der Grund hierfür kann darin bestehen, dass sich die Studierenden das Wort nicht angeeignet haben oder ihnen das Wort in dem Moment nicht eingefallen ist.

An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass die Lehrkraft die absichtlich unvollständigen Äußerungen einsetzt, um den Studierenden Hinweise zur Beantwortung der Frage zu geben. Diese Funktion wird ebenfalls in der Untersuchung von Koshik (2002: 280 ff.) herausgearbeitet und belegt.

Wie das Beispiel 20 zeigt, kann eine DIU aus einem unvollständigen Wort bestehen und als Hinweis auf die richtige Antwort für die Studierenden fungieren. Allerdings kann eine DIU in Form eines unvollständigen Worts auch eine andere Funktion besitzen.

Das folgende Beispiel bezieht sich auf eine mündliche Übung, in der die Studierenden anhand verschiedener Bilder über verbotene Dinge im Lehrbuch Sätze mit dem Konnektor *obwohl* bilden sollen.

Beispiel 21: A2_00_43_01

0864 L was MACHT zum beispiel;
0865 die alte FRAU.
0866 (0.74)
0867 S1 alten (.) FRAU:-
0868 L die alte F
0869 [RAU,]
0870 S1 [fü]
0871 **Viele** FÜTter-
0872 L fütTE:::R-
0873 (.)
0874 [t:;]
0875 **Viele** [t:;]
0876 (0.36)
0877 S1 füttert
0878 [DIE.]
0879 S2 [<<leise> tau; >]
0880 L TAUben.

0881 **Viele** TAUben;
 0882 **L** oKAY.
 0883 die alte FRAU füttert tauben.
 0884 (0.39)
 0885 **S3** ((flüstert, 1.79s))
 0886 **L** O:B::-
 0887 **S4** <<leise> (wohl); >
 0888 **L** obWOHL,
 0889 **Viele** obwohl-
 0890 ((unverständlich, 2s))
 0891 **S2** obwohl
 0892 [E:S-]
 0893 **S5** [obwohl-]
 0894 **L** obWOHL es verboten;
 0895 (0.19)
 0896 IST;

In diesem Gesprächsauszug thematisieren die Studierenden das Verbot des Taubenfütterns, wobei die Kernwörter auf dem Bild angegeben sind. Die Lehrkraft stellt eine Frage (Z. 0864–0865 *was MACHT zum beispiel; die alte FRAU.*). Nach einer Lücke versucht eine Studierende die Frage zu beantworten. Allerdings hört sie auf, nachdem sie das Subjekt formuliert hat (Z. 0867 *alten (.) FRAU:-*). Danach produziert die Lehrkraft eine DIU mit einer steigenden Tonhöhenbewegung am Ende (Z. 0868–0869 *die alte F[RAU,]*), die signalisiert, dass die Studierenden nun das Rederecht ergreifen und die DIU vervollständigen sollen. Zugleich realisiert sie eine Fremdreparatur, indem sie den bestimmten Artikel *die* hinzufügt und das Adjektiv *alt* korrekt dekliniert. S1 und viele Studierende ergreifen das Wort und sprechen weiter. Jedoch stellen sie auch eine DIU her, denn dies stellt nur den Verbstamm ohne Konjugation des gesuchten Verbs dar (Z. 0871 *FÜTter-*).

Die Lehrkraft wiederholt die Antwort der Studierenden *fütTE:::R-*, indem sie die letzte Silbe akzentuiert und dehnt (Z. 0872). Sie fordert damit die Studierenden auf,

die DIU zu vervollständigen. Nach einer Mikropause (Z. 0873) ergänzen die Studierenden die DIU (Z. 0875) und überlappen die TKE der Lehrkraft (Z. 0874). Nach einer Lücke (Z. 0876) spricht S1 weiter, um das Objekt im Satz nach dem Verb *füttern* scheinbar zu ergänzen (Z. 0877–0878 *füttert [DIE.]*). Jedoch bricht sie ihren Redebeitrag ab, nachdem sie den Artikel *die* formuliert hat. Wahrscheinlich fällt ihr das Wort *Tauben* nicht ein. Ihre Äußerung überlappt sich mit dem Turn von S2 (Z. 0879). Danach liefert die Lehrkraft das Objekt *Tauben* (Z. 0880). Die Studierenden wiederholen in der nächsten Zeile die Antwort. Die Lehrkraft formuliert den ganzen Hauptsatz zusammenhängend mit all seinen Bestandteilen (Z. 0883 *die alte FRAU füttert tauben.*), allerdings fehlt noch der Nebensatz mit dem Konnektor *obwohl*. Das Ziel der Übung liegt darin, dass die Studierenden mit dem Konnektor *obwohl* Sätze bilden, um sich mit der Verwendung des Konnektors vertraut zu machen. Deshalb produziert die Lehrkraft nach einer Lücke (Z. 0884) wiederum eine DIU, die ausschließlich aus der ersten Silbe des Wortes *obwohl* besteht (Z. 0886 *o:b:-*). Die Tonhöhenbewegung dieser DIU verläuft gleichbleibend. Mit den beiden prosodischen Merkmalen projiziert die Lehrkraft das Fortsetzen des Gespräches, sodass die Studierenden den Turn halten sollen, indem sie den Nebensatz mit *obwohl* bilden. S4 vervollständigt wahrscheinlich die Konjunktion *obwohl* (Z. 0887). Im Anschluss daran beginnt die Lehrkraft mit der Artikulation der Konjunktion *obwohl*. Viele Studierenden wiederholt die Konjunktion auch (Z. 0890). Danach versucht S2 einen weiteren Satzbestandteil zu produzieren (Z. 0891–0892 *obwohl [E:S-]*). Dadurch wird der Turn aufrechterhalten, denn die DIU (Z. 0886) bewirkt „a continuation of the ongoing activity“ (Koshik 2002: 295). Sowohl die Studierenden als auch die Lehrkraft beschäftigen sich mit dem Satzbilden in dem Beispiel weiter, indem sie gemeinsam zur Produktion des Nebensatzes mit dem Konnektor *obwohl* beitragen.

Das nächste Beispiel veranschaulicht auch, dass die Studierenden durch die Verwendung der DIU dazu angeregt werden, das Wort zu ergreifen und den Turn fortzusetzen.

Beispiel 22: A4_00_29_53

1021 **L** was machen SIE,
1022 (1.04)
1023 **S1** (xxx)
1024 **Viele** esse ich;
1025 ((unverständlich, 1.44))
1026 **S2** ((unverständlich))
1027 **S3** [((unverständlich))]
1028 **L** [sie E]
1029 [Ssen:-]
1030 **S4** [(die)]
1031 **L** [sie ESSen:-]
1032 **S4** [((unverständlich, 0.97))]
1033 (ah);
1034 [((unverständlich, 0.81))]
1035 **L** [KU:::-]
1036 ku ku ku ku KU-
1037 ku WA
1038 [S.]
1039 **S5** [KUchen;]
1040 **S6** <<leise> (ku); >
1041 **L** KUchen.
1042 **S7** ((unverständlich))
1043 **S8** kuchen;
1044 **L** und TRINken:-
1045 (0.24)
1046 **S9** ((unverständlich))
1047 **L** [KAFfee.]
1048 **Viele** [kaffee;]
1049 **S10** fee;
1050 **L** SIE::,
1051 (0.35)
1052 SIE:::,
1053 (0.59)
1054 **Viele** sie unterHALten;

- 1055 S11 sie unterHALten;
 1056 L JA.
 1057 sie unterHALten sich mit;=JA,
 1058 zum beispiel mit ENkelin,

Die Lehrkraft fordert die Studierenden zur Beschreibung eines Bildes im Lehrbuch auf, indem sie eine Frage zum Bildinhalt stellt (Z. 1021 *was machen SIE,*). Viele bemühen sich darum, die Frage zu beantworten (Z. 1024–1025). Jedoch sind die Reaktionen der Studierenden in diesen Turns unverständlich (Z. 1023, 1025–1027). Anschließend setzt die Lehrkraft eine Reihe von DIUs ein, wie Z. 1028–1029, 1031, 1035–1036, 1044, 1050 und 1052. Auffällig ist es, dass die Lehrkraft das Subjekt *sie* in Z. 1050 (*SIE: : ,*) lange dehnt und mit einer steigenden Tonhöhenbewegung ausspricht. Die prosodischen Mittel indizieren, dass die Studierenden das Rederecht ergreifen und die Ereignisse auf dem Bild weiter beschreiben sollen, indem sie die DIU vervollständigen.

Allerdings missglückt dieser Versuch, denn in Z. 1051 entsteht eine Pause. Die Antwort bleibt aus. Daraufhin produziert die Lehrkraft noch einmal eine DIU, indem sie das Subjekt *sie* wiederholt (1052 *SIE: : : ,*) und noch länger dehnt als das letzte *sie*. Nach einer Lücke quittieren viele Studierende dies mit dem Hinzufügen eines Verbs (Z. 1054 bis 1055 *sie unterHALten; sie unterHALten;*). Im Anschluss daran bestätigt die Lehrkraft die Antwort mit der Partikel *ja* (Z. 1056) und komplettiert die vorherige Antwort von den Studierenden, obwohl sie unvollständig ist. Beim zweiten Versuch ist es der Lehrkraft geglückt.

Aus den dargelegten Beispielen der DIUs kann man sehen, dass die intendiert unvollständigen Äußerungen strukturell entweder als ein Wort oder Satz vorkommen können. Mit anderen Worten: Die Studierenden sind aufgefordert, die eine oder mehrere fehlende Silben des unvollständigen Worts oder einen fehlenden Satzteil zu komplettieren. DIUs können Hinweise sein, mit denen Studierende ihr Wissen demonstrieren. Zudem lassen sich durch sie die noch laufenden Handlungen fortführen.

Es ist bei den Lehr-Lern-Interaktionen auffällig, dass in einer Sequenz mehrmalig DIUs verwendet werden. Bei diesen dargelegten Beispielen führen sie in diesem Abschnitt Schritt für Schritt zu den gewünschten Antworten von den Lehrkräften. Damit werden die Antworten der Studierenden sukzessive in die gewünschte Richtung der Lehrkräfte gelenkt (vgl. Lee 2007: 193).

4.2.2.2 Code-Switching

Code-Switching ist ein Phänomen, das verschiedene Disziplinen erforschen, wie z.B. die Linguistik, aber auch die Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie etc. (vgl. He/Yu 2001: 86).⁵⁵ Sprachwissenschaftlich wurde Code-Switching seit den 1970er-Jahren unter grammatikalischen, sozio-, psycholinguistischen als auch konversationsanalytischen Gesichtspunkten untersucht (ebd.: 89). Aufgrund der verschiedenen Forschungsrichtungen wird Code-Switching unterschiedlich definiert, weshalb uneinheitliche Bezeichnungen für Code-Switching existieren. Beispielsweise wird Code-Switching als Sprachwechsel an Satzgrenzen und Code-Mixing als Sprachwechsel innerhalb eines Satzes definiert (vgl. Lin/Li 2012: 470 f.). Allerdings verstehen die meisten Forschenden Code-Switching als Oberbegriff für den Sprachwechsel innerhalb eines Satzes und zwischen Sätzen, um Verwechslungen zwischen Code-Switching und Code-Mixing zu vermeiden (vgl. He/Yu 2001: 87). In meiner Arbeit bezieht sich Code-Switching auf diese allgemeinere Verwendung.

Anhand der Analyse in dem untersuchten Kontext stellt sich heraus, dass die Lehrkräfte Code-Switching einsetzen, um gewünschte Antworten seitens der Studierenden zu initiieren. Im Folgenden wird der Einsatz von Code-Switching mit den authentischen Beispielen illustriert.

⁵⁵ Mehr Überblicksdarstellungen zum Forschungsstand von Code-Switching finden sich z.B. bei He und Yu (2001) sowie Földes (2005: 73 ff.; 2007: 294 ff.).

Der nächste Gesprächsauszug veranschaulicht die Verwendung von Code-Switching einer chinesischen Lehrkraft.

Beispiel 23: C_00_53_41

0337 **L** benutz (.) benutz mal wieder ein DEO.

0338 (0.3)

0339 na HIER.

0340 (0.17)

0341 ACHten.

0342 (0.75)

0343 **S1** deo;

0344 **L** diese acht sätze hier alle SIND:-

0345 (0.69)

0346 什么句子;

shenme juzi

was Satz

welche Satzart

0347 (0.4)

0348 **S2** [祈使句子;]

qishi juzi

bitten Satz

Imperativsätze

0349 **S3** [(unverständlich, 1.03s)]

0350 **L** [imperaTIV.]

0351 **S4** [(oh) ((unverständlich)) imperativ;]

0352 **S5** [(oh) imperativ;]

0353 **L** [geNAU.=

0354 =imperaTIV.]

0355 und ZWAR mit:-

0356 (0.3)

0357 **S6** du;

0358 **L** DU::.

0359 [RIChtig;]

0360 **S7** [DU::;]

0361 **L** [oKAY.]

0362 **S8** [ja;]

In diesem Beispiel wiederholt die Lehrkraft die Grammatik des Imperativsatzes mit den Studierenden zusammen. Sie stellt eine Frage zur grammatischen Kategorie der acht Beispielsätze in einer Übung im Lehrbuch in Z. 0344 (*diese acht sätze hier alle SIND:-*). Diese TKE ist grammatisch unvollständig und am Ende wird das Wort *sind* betont und gedehnt. Darüber hinaus ist die Tonhöhenbewegung am Ende der TKE gleichgeblieben. Die prosodischen und grammatikalischen Merkmale in Z. 0344 signalisieren, dass die Studierenden den fehlenden Satzteil ergänzen sollen. Allerdings ergreift keine Studierende das Wort, sodass danach eine Pause folgt (Z. 0345). Insofern bleibt die Verwendung der DIU erfolglos, denn sie wird nicht komplettiert. Anschließend stellt die Lehrkraft allerdings eine Frage auf Chinesisch (Z. 0346 什么句子;), um Antworten von den Studierenden zu initiieren.

Nach einer Lücke (Z. 0347) beantwortet eine Studierende korrekt die Frage in Z. 0348 ([祈使句子;]). Z. 0349 ist allerdings unverständlich. Schließlich bestätigt die Lehrkraft die Antwort mittels der Wiederholung der Antwort (Z. 0350 [*imperativ.*]) und im Folgenden noch unmittelbar mit dem zustimmenden Adverb *genau* und einer Wiederholung (Z. 0353–0354). Demzufolge wird eine gewünschte Antwort initiiert. Die auf Chinesisch gestellte Frage kann verständlicher für die Lernenden sein (Z. 0346). Insofern kann ihnen das Code-Switching die Beantwortung erleichtern. Zudem werden Code-Switching und DIU in diesem Beispiel kombiniert verwendet.

Sprachwechsel findet in den analysierten Lehr-Lern-Interaktionen allerdings nicht nur vom Deutschen ins Chinesische statt, sondern auch umgekehrt: vom Chinesischen ins Deutsche. Im folgenden Beispiel wird die Frage zunächst in der Muttersprache der Studierenden gestellt und dann in der Zielsprache wiederholt formuliert.

Beispiel 24: A4_00_09_29

- 0401 L DAS sind so genannte die:-
 0402 (0.41)
 0403 ÄH: :-
 0404 (0.22)

0405 NOCH genaue;
 0406 (1.62)
 0407 LEbensabschnitte;
 0408 (0.31)
 0409 更加详细的这个 lebensabschnitte 了;
 geng jia xiang xi de zhe ge Lebensabschnitte le
 sehr mehr detailliert fein NOM diese CL Lebensab-
 schnitte CRS
 die detaillierteren Lebensabschnitte
 0410 (0.28)
 0411 分得很详细.
 fen de hen xiang xi
 teilen CSC sehr detailliert fein
 sehr detailliert geteilt
 0412 (0.31)
 0413 我们来看看第一个阶段 (肯定) 是哪一个啊;
 wo men lai kan kan di yi ge jieduan kending shi na
 yi ge a
 ich PL kommen sehen sehen ORD eins CL Abschnitt
 bestimmt sein welche eins CL PAR
 lassen wir uns sehen, welcher der erste Lebensab-
 schnitt ist
 0414 (0.91)
 0415 S1 (xxx xxx)
 0416 (0.44)
 0417 L wir SIND::-
 0418 (3.01)
 0419 S2 äh::-
 0420 S3 ((unverständlich, 0.88s))
 0421 S4 °hh geboren;
 0422 L JA.
 0423 wir sind geBO::ren::.

Der Gesprächsauszug bezieht sich auf das Thema der Generationen im Lehrbuch. Als Einführung in das Thema bespricht die Lehrkraft mit den Studierenden die verschiede-

nen Lebensabschnitte, die auf den Seiten 148 und 149 unten mit Fotos verdeutlicht werden und auch nach der Reihenfolge von der Jugend bis ins hohe Alter aufgelistet werden (vgl. Funk/Kuhn/Nielsen/Winzer-Kiontke 2018: 148 f.). Darüber hinaus sind die Fotos auch mit deutschen Überschriften versehen, die als Hinweise zu den Beschreibungen der Lebensabschnitte für die Studierenden geliefert werden.

Von Z. 0401 bis Z. 0407 schildert die Lehrkraft den Inhalt der Bilder, die sich unten auf den Seiten 148 und 149 befinden. Danach wechselt sie die Sprache und formuliert die deutsche Beschreibung auf Chinesisch (Z. 0409 *更加详细的这个 lebensabschnitte* 了;), damit sie für die Studierenden verständlicher werden kann.

Nach der kurzen Pause (Z. 0410) betont die Lehrkraft die genaue Einteilung der Lebensabschnitte, die die Bilder illustrieren. Im Anschluss daran initiiert die Lehrkraft nach einer 0.31-sekündigen Pause (Z. 0412) eine Frage auf Chinesisch (Z. 0413), welcher Lebensabschnitt die erste Phase ist. Danach wird eine lange Lücke produziert (Z. 0414 (0.91)), sodass die Lehrkraft zunächst keine Antwort auf ihre Frage erhält. Die Reaktion von S1 ist allerdings unverständlich. Insofern erfüllt das Code-Switching wahrscheinlich nicht die gewünschte Funktion, nämlich die Beantwortung der Frage. Demzufolge stellt sie eine DIU (Z. 0417 *wir SIND: :-*) her, indem das Wort *sind* gedehnt wird und die Tonhöhenbewegung am Ende der TKE gleichbleibend ist. Mit der Dehnung und gleichbleibender Tonhöhenbewegung markiert die Lehrkraft eine gewünschte Redeübergabe, indem sie die Studierenden dazu auffordert, die fehlenden Elemente in der TKE (Z. 0417) zu vervollständigen. Hinzu kommt, dass die DIU auch als Hinweis auf die Antwort für die Studierenden fungieren, wodurch die Beantwortung erleichtert werden kann. Danach gibt S4 seine Antwort (Z. 0421 *°hh geboren;*), die von der Lehrkraft gewünscht ist und von ihr explizit positiv ratifiziert wird (Z. 0422 *JA.*).

In diesem Gesprächsausschnitt erwidern die Studierenden zunächst nichts nach der ersten Fragestellung, woraufhin die Lehrkraft die Sprache vom Chinesischen ins Deutsche wechselt. Die verwendete Sprache wird beim Stellen der Frage hier nur einmal

gewechselt. Es gelingt mit dem Code-Switching, eine gewünschte Antwort zu initiieren. Mit dem Code-Switching signalisiert die Lehrkraft auch das Einfordern einer Antwort auf Deutsch. Damit kann sie den Studierenden die Gelegenheit geben, ihr Deutsch zu üben. Wie Munukka (2006: 33) erläutert, kann „das fremdsprachliche Input“ das Fremdsprachlernen fördern.

Jedoch kann die Verwendung von Code-Switching auch misslingen, was im nächsten Beispiel der Fall ist. Im folgenden Gesprächsauszug handelt es sich um eine Hörübung im Lehrbuch. Nachdem die Studierenden und die Lehrkraft die Fragen zum Hörtext verglichen haben, spielt die Lehrkraft den Hörtext noch einmal ab. Sie stoppt den Hörtext an einigen Stellen, die sie relevant findet. Dabei stellt sie Fragen zu den Stellen an die Studierenden.

Beispiel 25: A3_01_01_01

- 1605 **HT**⁵⁶ und zu geSCHÄFTstermin,
1606 geht man da wirklich SO gerne ins restaurant,
1607 EINladen;
1608 (0.31)
1609 **HT** das ist DOCH eine lebenseinstellung.
1610 JEder macht das;
1611 (0.28)
1612 **HT** die italiener sind (.) SEHR offen und großzügig;
1613 und besprechen geschäftliches wirklich GERN
beim essen;
1614 (0.27)
1615 **HT** DAS ist;
1616 (2.23)
1617 **L** JA;
1618 sie machen WAS gerne beim essen.
1619 (0.83)
1620 **S1** <<leise> ja; >
1621 **S2** <<leise> sie; >

⁵⁶ *HT* symbolisiert für *Hörtext*.

- 1622 (0.53)
- 1623 **L** 意大利人(.)很喜欢在吃饭的时候干什么;
 yidali ren hen xi huan zai chi fan de shihou gan
 shenme
 Italien Mensch sehr mögen Freude bei essen
 Speise NOM Zeit machen was
 was machen die Italiener(innen) sehr gerne beim
 Essen
- 1624 (3.02)
- 1625 **L** sie machen GER
- 1626 [ne,]
- 1627 **S3** [(unverständlich)]
- 1628 (1.29)
- 1629 **Viele** ((unverständlich, 4.28s))
- 1630 (1.4)
- 1631 **HT** person mich zu ENde reden lässt;
- 1632 aber in itaLIEN zeigt man dadurch ((unverständ-
 lich)) am inhalt;
- 1633 (0.28)
- 1634 **HT** man sollte also immer reinreden oder NACHfragen;
- 1635 und zu geSCHÄFTstermin,
- 1636 geht man da-
- 1637 (0.85)
- 1638 **L** und SO;
- 1639 [geSCHÄFTS;]
- 1640 **S4** [(unverständlich)]
- 1641 **S5** <<leise> termin; >
- 1642 **L** [terMIN;]
- 1643 **Viele** [terMIN;]
- 1644 **L** geSCHÄFTstermin;
- 1645 termin termin terMIN.

Von Z. 1605 bis Z. 1615 ist ein Auszug aus dem Hörtext wiedergegeben, in dem zwei Frauen die Esskultur in Italien besprechen. Nach dem Anhören des Auszugs unterbricht die Lehrkraft das Abspielen und initiiert eine Frage (Z. 1618 *sie machen WAS*

gerne beim essen.). Die Lehrkraft formuliert ihre Frage als Aussagesatz, indem sie das Objekt durch das Fragewort *was* ersetzt, anstatt dass sie eine W-Frage stellt: *Was machen sie gerne beim Essen?*. Dieser Typ Fragesatz (Z. 1618), den Margutti (2010: 326) als „rear-loaded question“ bezeichnet, kommt häufig im Lehr-Lern-Kontext vor (ebd.). Nach dieser Frage folgt eine Lücke (Z. 1619). Im Anschluss daran äußern S1 und S2 leise mit einem Wort ihre Meinungen (Z. 1620 und 1621). Danach kommt wieder eine Lücke vor (Z. 1622). Bis dahin erhält die Lehrkraft scheinbar noch keine gewünschte Antwort. Deshalb wiederholt sie die Frage noch einmal, indem sie die Frage auf Chinesisch statt auf Deutsch stellt, damit sie für die Studierenden „progressively more easily understandable“ werden kann (Merritt/Cleghorn/Abagi/Bunyi 1992: 114). Wiederum entsteht eine Pause in Z. 1624, denn die Studierenden erwidern nichts. Insofern ist die Frage-Antwort-Sequenz auch nach dem Einsatz von Code-Switching noch nicht realisiert.

Anschließend stellt die Lehrkraft noch eine DIU her (Z. 1625 bis 1626 *sie machen GER[ne,]*). Sie ist syntaktisch und semantisch eindeutig unvollständig, wodurch sie die Komplettierung für die Studierenden konditionell relevant setzt. Danach versuchen einige Studierende zu antworten. Vermutlich kann die Lehrkraft sie nicht verstehen oder die Antworten sind nicht gewünscht, sodass sie die relevante Hörtextstelle noch einmal abspielt (Z. 1631 bis 1636). Sie hört mit dem Gespräch auf, an dem ihre erwünschte Antwort auftritt (Z. 1635 und 1636). Nach dem Abspielen initiiert sie wiederum eine DIU in Z. 1638 als Hinweis für die Studierenden, indem sie den ersten Teil (Z. 1639 [*geSCHÄFTS ;*]) des Kompositums *Geschäftstermin* als Antwort ausspricht. Dadurch sind die Studierenden befähigt, das Wort *Geschäftstermin* zu vervollständigen (Z. 1641 und 1643).

Im genannten Fallbeispiel wird bei der Frage die Sprache vom Deutschen ins Chinesische gewechselt (Z. 1623), wobei keine neue Anweisung und Information in der chinesischen Frage gegeben wird (vgl. auch Merritt/Cleghorn/Abagi/Bunyi 1992: 114). Das Code-Switching der Lehrkraft kann allerdings einen doppelten Zweck erfüllen,

zum einen kann der Inhalt den Lernenden verständlicher gemacht werden und zum anderen werden die Studierenden durch die Vereinfachung dazu verpflichtet, entsprechend zu reagieren (ebd.). Da die Frage in diesem Beispiel in der Muttersprache der Lernenden formuliert wird (Z. 1623), kann dies für die Studierenden zum einen klarer werden und zum anderen werden sie dadurch noch einmal aufgefordert, die Frage zu beantworten, obwohl der Einsatz keinen Erfolg hat (Z. 1624). Der missglückte Versuch könnte darin bestehen, dass der Hörtext für die Studierenden schwer zu verstehen sind. Es fällt im Beispiel noch auf, dass die Lehrkraft eine DIU produziert (Z. 1625 und 1626) und dabei zugleich bei der Frage vom Chinesischen ins Deutsche wechselt. Sie setzt beide sprachlichen Verfahren kombiniert ein und wechselt zweimal die Sprache der Frage. Während die DIU den Studierenden Hinweise auf die Antwort gibt, impliziert der Wechsel in die Zielsprache, dass die Studierenden die Frage in der Zielsprache erwidern sollen. Dadurch lässt sich eine deutsche Sprachumgebung gestalten und deutsche Sprache üben.

Allerdings kommt Code-Switching im analysierten Setting auch noch in den Frage-Antwort-Sequenzen vor, in denen Wortbedeutungen besprochen wird. Dann kommt Code-Switching oft nach Antworten der Studierenden und dient nicht mehr dem Initiieren einer gewünschten Antwort, sondern vielmehr der Erläuterung dieser.

Beispiel 26: B2_00_49_11

1169 L 噢这里有个搭配;=
 o zhe li you ge dapei
 PAR dieser innen haben CL Kollokation
 es gibt hier eine Kollokation
 1170 =SAUer (.) sein.
 1171 (1.2)
 1172 was bedeutet DAS.
 1173 (3.72)
 1174 hallo MAma;
 1175 nicht SAUer sein.
 1176 S1 (nicht) SAUer;

- 1177 **S2** ((lacht))
- 1178 **L** hm_hm,
- 1179 (2.13)
- 1180 ((Namensaufruf von S3))
- 1181 (0.81)
- 1182 was beDEUtet sauer sein,
- 1183 **S3** 就是;
jiu shi
nur sein
bedeutet
- 1184 (0.45)
- 1185 **S3** 不要生气.
bu yao shengqi
nicht sollen ärgern
nicht wütend sein
- 1186 **L** GEnau;
- 1187 sauer sein heißt (.) ÄRgerlich;=ne,
- 1188 (0.27)
- 1189 nicht SAUer sein heißt;
- 1190 (0.73)
- 1191 nicht ÄRgerlich sein.
- 1192 (0.5)
- 1193 sei NICHT ärgerlich;
- 1194 (0.64)
- 1195 不要生气.
bu yao shengqi
nicht sollen ärgern
nicht wütend sein
- 1196 (6.45)
- 1197 warum sagt er (.) nicht SAUer sein;=ne,

Die Lehrkraft bespricht mit den Studierenden eine Übung im Lehrbuch, in der die Lernenden die sechs Dialoge den sechs Bildern zuordnen sollen. Im ersten Dialog kommt eine Redewendung vor: *sauer sein*. Deswegen stellt die Lehrkraft eine Frage in Z. 1172 (*was bedeutet DAS.*). Nach einer 3.72-sekündigen Pause (Z. 1173) zitiert die Lehrkraft die Stelle im ersten Dialog, in der die Redewendung vorkommt (Z. 1174–

1175 *hallo MAMa; nicht SAUer sein.*). Anschließend erhält die Lehrkraft keine neue Antwort, denn nur ihre Worte werden wiederholt, sodass sie namentlich einen Studierenden adressiert (Z. 1180), um ihm das Rederecht zu übergeben. Der Studierende reagiert nicht gleich nach dem Namensaufruf, sondern eine Pause entsteht (Z. 1181). Die Lehrkraft wiederholt dann die Frage *was beDEUtet sauer sein*, und S3 erwidert auf Chinesisch (Z. 1185 *不要生气.*). Obwohl der Studierende quittiert, was *nicht sauer sein* statt *sauer sein* bedeutet, würdigt die Lehrkraft die Antwort (Z. 1186). Denn der Studierende expliziert nun in seiner Antwort, dass er das Kernwort *sauer* in der Redewendung *sauer sein* bereits korrekt versteht.

Von Z. 1187 bis Z. 1193 erklärt die Lehrkraft die Redewendung mit dem Synonym von *sauer* noch einmal. Schließlich wechselt sie die Sprache vom Deutschen ins Chinesische in Z. 1195 (*不要生气.*), damit die Bedeutung der Redewendung in der Muttersprache wiederholt wird. Mit dem Code-Switching kann die Lehrkraft sicherstellen, dass die Lernenden die Lerninhalte verstanden haben (vgl. Munukka 2006: 30; Merritt/Cleghorn/Abagi/Bunyi 1992: 114).

4.2.2.3 Alternativfragen

Unter „Alternativfragen“ („disjunktive Interrogativa“) verstehen König und Siemund (2013: 854) im Allgemeinen einen Untertyp von Interrogativsätzen, der neben „polaren Interrogativa („Ja-nein-Fragen“ und „parametrischen Interrogativa („Informationsfragen“ besteht. Charakteristisches Merkmal ist, dass sie ambig sind (vgl. Lohnstein 2013: 53), wie er an der folgenden Beispielfrage belegt.

Beispiel 27 (ebd.):

Nehmen Sie Tee oder Kaffee?

- a. Ja, ich nehme Tee oder Kaffee.
- b. Ich nehme Kaffee.

Nehmen Sie Tee oder Kaffee? lässt sich als eine Entscheidungsfrage erfassen, wobei die Antwort *Ja, ich nehme Tee oder Kaffee.* als deren entsprechende Antwort gilt. Zumeist

wird die Frage als Alternativfrage begriffen und der bzw. die Hörer(in) wählt eine der zwei gegebenen Alternativen vom oder der Sprecher(in) aus, wie die Antwort *b Ich nehme Kaffee*. im Fallbeispiel (ebd.).

Lehrkräfte setzen Alternativfragen oft in den analysierten Lehr-Lern-Interaktionen ein, wofür der folgende Gesprächsauszug ein Beispiel ist:

Beispiel 28: B2_01_58_26

- 2114 L 所以如果(.)一后面有单位的话;
suoyi ruguo yi hou mian you danwei de hua
daher wenn eins hinter Gesicht haben Einheit
ASSOC Wort
wenn eine Zeiteinheit daher dem Wort *eins* folgt
- 2115 我们是念 EIN.
wo men shi nian ein
ich PL sein lesen ein
sagen wir ein
- 2116 S1 噢;
o
PAR
- 2117 (1.36)
- 2118 L 后面没有单位.
hou mian mei you danwei
hinter Gesicht nicht haben Einheit
wenn keine Zeiteinheit dem Wort *eins* folgt
- 2119 (0.39)
- 2120 S2 EINS.
- 2121 (1.33)
- 2122 L 所以它二点钟我们说-
suoyi ta yi dian zhong wo men shuo
daher 3sg eins CL Uhr ich PL sagen
daher sagen wir yi dian zhong⁵⁷
- 2123 (1.93)
- 2124 EIN uhr 还是 EINS uhr,
ein uhr hai shi eins uhr
ein uhr noch sein eins uhr
ein Uhr oder eins Uhr
- 2125 S3 EIN uhr;
- 2126 L 是不是 EIN
shi bu shi ein

⁵⁷ An dieser Stelle wird *一点钟* bei der sinngemäÙigen Übersetzung auf Pinyin bleiben, da deren deutsche Übersetzung ansonsten missverständlich sein könnte.

sein nicht sein ein
 ist es nicht ein
 2127 [uhr,]
 2128 **Viele** [EIN uhr;]
 2129 **L** 因为它后面有 UHR 做单位嘛;
 yinwei ta hou mian you zuo danwei ma
 weil 3sg hinter Gesicht haben als Einheit PRT
 weil *Uhr* als eine Zeiteinheit dem Wort *ein* folgt
 2130 (0.76)
 2131 EIN uhr.

In diesem Gesprächsausschnitt erklärt die Lehrkraft, in welchen Kontexten man *ein* und *eins* benutzt (Z. 2114, 2115 und 2118 所以如果(.)二后面有单位的话; 我们是念 EIN. 后面没有单位.). Nach der Erklärung initiiert sie eine Frage in Z. 2122 所以它二点钟我们说-, um zu überprüfen, ob die Studierenden die unterschiedlichen Verwendungskontexte der Wörter *ein* und *eins* verstanden haben. Offensichtlich ist die Äußerung in Z. 2122 unvollständig, denn es fehlt das Objekt. Die produzierte DIU mit der gleichbleibenden Tonhöhenbewegung am Ende markiert, dass die Studierenden das Rederecht ergreifen sollen, um den fehlenden Teil zu komplettieren. Anschließend folgt allerdings keine Antwort aufseiten der Studierenden, sodass eine Pause entsteht. Deshalb stellt die Lehrkraft den Studierenden eine Alternativfrage (Z. 2124 EIN uhr 还是 EINS uhr,), damit beschränkt sie die Frage auf zwei Optionen durch die Formulierung als Alternativfrage in Z. 2122. Anhand der Alternativfrage können die Studierenden nun zwischen beiden für die Antwort auswählen, was die Beantwortung erleichtert. Diese Strategie erweist sich als erfolgreich, denn es wird eine gewünschte Antwort initiiert. S3 beantwortet die Frage im nächsten Redebeitrag korrekt (Z. 2125).

Die Antwortmöglichkeiten innerhalb von Alternativfragen setzen sich im analysierten Korpus nicht immer aus den Nominalphrasen zusammen. Stattdessen formuliert die Lehrkraft im nächsten Beispiel die Alternative als präpositionale Phrase.

Beispiel 29: A2_00_24_44

0599 **L** ((unverständlich)) wissen wir SCHON.

0600 (0.22)
 0601 obWOHL,
 0602 ((schreibt etwas an die Tafel))
 0603 das ist wie EI:N:-
 0604 (0.66)
 0605 was ist DAS.
 0606 (1.75)
 0607 mit einem HAUPTsatz oder mit einem Nebensatz;
 0608 **Viele** NEbensatz;
 0609 **L** Okay;
 0610 <<schreibt etwas an die Tafel> SEHR gut; >
 0611 <<schreibt etwas an die Tafel> SO. >
 0612 <<schreibt etwas an die Tafel> NEbensatz; >

Die Lehrkraft bespricht mit den Studierenden die Sätze mit dem Konnektor *obwohl* aus dem Lehrbuch-Text. Sie produziert eine DIU in Z. 0603 (*das ist wie EI:N:-*), die syntaktisch, semantisch und prosodisch eindeutig unabgeschlossen ist. Das Wort *ein* wird noch stark akzentuiert und lange gedehnt. Danach erhält sie keine Antwort, sodass eine Pause folgt (Z. 0604). Demzufolge schlägt der Versuch der Lehrkraft fehl.

Im Anschluss daran stellt sie nun eine weitere, vollständige Frage (Z. 0605 *was ist DAS.*). Jedoch entsteht erneut eine Pause (Z. 0606 (*1.75*)). Die Studierenden quittieren wieder nicht. Anschließend konkretisiert die Lehrkraft die vorherigen offenen Fragen, indem sie nun eine Alternativfrage mit lediglich zwei Optionen formuliert (Z. 0607 *mit einem HAUPTsatz oder mit einem Nebensatz;*). Die Studierenden haben nun die Möglichkeit, sich zwischen diesen beiden zu entscheiden, was die Beantwortung erleichtert. Der Einsatz der Alternativfrage erfüllt ihren kommunikativen Zweck, denn viele Studierenden geben im nächsten Turn der Lehrkraft die gewünschte Antwort (Z. 0608 *NEbensatz;*), denn die Lehrkraft bestätigt im nächsten Turn diese positiv.

Im untersuchten Kontext sind die Konjunkte in den Alternativfragen mit dem Konnektor *oder* verbunden, wie im bereits analysierten Beispiel. Allerdings finden sich

im Korpus auch Fälle, in denen der Konnektor *oder* weggelassen sind, wie der folgende Gesprächsauszug illustriert.

Beispiel 30: A2_00_07_25

- 0292 L er STELLT: seine füße auf den tisch.
0293 °h welche SCHUhe.
0294 (1.34)
0295 S1 拖
0296 [鞋;]
tuo xie
schleppen Schuh
Sandale
0297 L [trä]
0298 gt ER;
0299 (1.19)
0300 SPORTschuhe,
0301 **Viele** nein;
0302 [(unverständlich)]
0303 L [LEder]
0304 schuhe,
0305 (0.81)
0306 [san]
0307 S2 [<<leise> (拖); >]
tuo
schleppen
schleppen
0308 L DAlen,
0309 S2 拖鞋怎么说;
tuo xie zenme shuo
schleppen Schuh wie sagen
wie sagt man tuo xie auf Deutsch
0310 L sanDA:len;
0311 **Viele** sanDA:len;
0312 L ((schreibt etwas an die Tafel, 4.21s))
0313 GEnau.
0314 (0.49)

Die Lehrkraft beschreibt mit den Studierenden gemeinsam den Inhalt eines Fotos im Lehrbuch. Sie stellt eine Frage in Z. 0293, 0297–0298 (*welche SCHUhe. [trägt ER;]*). Wahrscheinlich geht S1 davon aus, dass sich die Frage der Lehrkraft bereits erledigt hat, denn sie gibt eine Antwort auf Chinesisch (Z. 0295–0296 拖[鞋;]) nach der Lücke in Z. 0294 (1.34). Jedoch überlappt ihre Antwort teilweise mit der Komplettierung der Frage aufseiten der Lehrkraft (Z. 0297). Möglich ist, dass die Lehrkraft die Antwort von S1 entweder ignoriert oder aber akustisch nicht verstanden hat. Nach der Vervollständigung der Frage folgt eine 1.19-sekündige Pause (Z. 0299), in der sich keine Antwort andeutet. Im Anschluss daran bietet die Lehrkraft den Studierenden in der nächsten Äußerung eine mögliche Antwort an (Z. 0300 *SPORTschuhe,*), die mit einer steigenden Tonhöhenbewegung am Ende der TKE hergestellt wird, sodass diese Ein-Wort-Äußerung als Frage realisiert wird. Daraufhin verneinen viele Studierende die mögliche Antwort der Lehrkraft (Z. 0301 *nein*). Danach liefert die Lehrkraft noch zwei weitere Optionen als Ein-Wort-Äußerungen ohne den Konnektor *oder* (Z. 0303–0306, 0308 [*LEder*] *schuhe, (0.81) [san]DAlen,*). Die beiden Alternativen werden mit dem gleichen steigenden Tonhöhenverlauf produziert.

Bei der Produktion der Alternative *Sandalen* seitens der Lehrkraft taucht eine Überlappung auf, in der S2 scheinbar eine Frage initiieren will (Z. 0307), die er jedoch abbricht. Nachdem die Lehrkraft ihre Alternativen genannt hat, stellt er die Frage explizit auf Chinesisch (Z. 0309 拖鞋怎么说;). Die studentische Frage weist außerdem darauf hin, dass der Studierende das Wort *Sandalen* nicht kennt, denn in der vorherigen Äußerung liefert die Lehrkraft als letzte Alternative *Sandalen* (Z. 0306 und 0308). Die Lehrkraft beantwortet die Frage, indem er das deutsche Wort *Sandalen* ausspricht (Z. 0310 *sanDA: len;*), was ebenfalls als die Antwort der Frage gilt (*Welche Schuhe trägt er?*).

Laut Pasch, Brauß, Breindl und Waßner (2003: 463) können auch „einige Konjunkturen“ weggelassen werden, wozu hier der Konnektor *oder* gehört. Jedoch ist die

Weglassung „unter der Bedingung möglich, dass für die dann entstehende asyndetische koordinative Verknüpfung diejenige Interpretation abgeleitet werden kann, die sich durch den Bedeutungsbeitrag des weggelassenen Konjunktors ergeben würde [...]“.⁵⁸ Wie in diesem Beispiel lässt sich aus der Alternativfrage ohne den Konnektor *oder* (Z. 0303–0306, 0308) die folgende vollständige Frage ableiten: *Trägt er Lederschuhe oder Sandalen?*

Ein weiteres Beispiel beinhaltet ebenfalls eine Alternativfrage, die nicht mit dem Konnektor *oder* verknüpft wird.

Beispiel 31: A2_01_16_20

1502 **L** =warum nennen wir das Ellenbogen länder;=
 1503 =was sind die spezi (.) die die (.) beSONderheiten.
 1504 (0.49)
 1505 **S1** <<leise> (deutschland) >
 1506 **S2** (hm::);
 1507 die: (ab)stand zu:: beSPRE:chen;
 1508 **L** JA,
 1509 der (ab)stand IST:-
 1510 (0.76)
 1511 **S2** äh::-
 1512 (0.49)
 1513 ((unverständlich)) ist::-
 1514 (2.9)
 1515 **L** [°h]
 1516 **S2** [(ja);]
 1517 **L** wie ist der abstä a a Abstand.
 1518 (1.4)
 1519 WEIT;
 1520 (0.18)
 1521 NAH,
 1522 (0.24)
 1523 **S3** nah (.) (ja);

⁵⁸ Beispiele dafür finden sich in Pasch/Brauß/Breindl/Waßner (2003: 436 f.).

1524 L oKAY;=
 1525 =der abstand IST:-
 1526 (0.17)
 1527 NAH: .

Die Lehrkraft erörtert drei Typen von verschiedenen Ländern mit den Studierenden anhand eines Lehrbuchtextes: „Ellenbogen-Länder“, „Fingerspitzen-Länder“ und „Handgelenk-Kulturen“ (Funk/Kuhn/Nielsen/Winzer-Kiontke 2018: 135). Sie stellt Fragen zu den Besonderheiten von Ellenbogenländern in Z. 1502 und Z. 1503 (=warum nennen wir das *ELlenbogen länder*;=was sind die spezi (.) die die (.) *beSONderheiten*.). Danach reagieren zwei Studierende (Z. 1505–1507). Die Lehrkraft bestätigt in Z. 1508 die Antworten der Studierenden und produziert eine DIU, in der das letzte Wort *ist* akzentuiert und gedehnt wird (*der (ab)stand IST:-*). Darüber hinaus ist die Tonhöhenbewegung am Ende der TKE gleichgeblieben. Nach den grammatischen und prosodischen Merkmalen sollen die Studierenden das Wort ergreifen und die DIU vervollständigen. Anschließend versucht S2 weiter eine Antwort in einer stockenden Sprechweise zu geben (von Z. 1511–1514, 1516 *äh::-* (0.49) ((*unverständlich*)) *ist::-* (2.9) [(*ja*);]). Allerdings scheint S2 nur die DIU von der Lehrkraft in Z. 1509 zu wiederholen und der fehlende Satzteil wird nicht komplettiert. Anschließend stellt die Lehrkraft eine vollständige Frage mit einem Interrogativpronomen in Z. 1517 (*wie ist der abstä a a Abstand.*) statt einer Frage in Form einer DIU in Z. 1509. Auf den geänderten Fragemodus erwidern die Studierenden jedoch nichts. Nach einer 1.4-sekündigen Pause gibt die Lehrkraft den Studierenden zwei Optionen von Z. 1519 bis 1521: *WEIT;* (0.18) *NAH,*. Die elliptische Alternativfrage, in der das Subjekt *der Abstand*, das Verb *ist* sowie der Konnektor *oder* zwischen den zwei Adjektiven *weit* und *nah* weggelassen wird, bietet den Studierenden trotzdem zwei Varianten an, womit sich die Frage auf das Wesentliche beschränkt. Mit dieser vereinfachten Frage erhalten die Studierenden Hinweise auf

die erwünschte Antwort, denn sie können einen Konjunkt der zwei angebotenen Alternativen als Antwort auswählen. Nach einer kurzen Lücke reagiert S3 mit *nah* (Z. 1523). Danach ratifiziert die Lehrkraft die Antwort von S3 mit der Partikel *okay* und wiederholt die Antwort noch mal als Satz in Z. 1525–1527 (=der abstand IST:– (0.17) NAH: .).

Insofern zeigen *WEIT*; (Z. 1519) und *NAH*, (Z. 1521) im Beispiel 31 eine entgegengesetzte Intonationsbewegung auf.⁵⁹ Während das Adjektiv *weit* prosodisch mit fallender Tonhöhe artikuliert wird, steigt diese beim Adjektiv *nah*. Die „Akzentumkehrung“ kontextualisiert prosodisch das diskurssemantische Gegenteil zwischen den beiden Adjektiven *weit* und *nah* (Selting 1995: 139).

Aus den bisherigen Beispielen lässt sich erkennen, dass die Lehrkräfte Alternativfragen in Lehr-Lern-Interaktionen einsetzen, wenn Studierende keine Antwort geben. Die Alternativfragen bieten den Studierenden einen Konjunkt als eine Antwortoption an, sodass Studierende zur Reaktion aufgefordert werden. Strukturell führt dies zu Expansionen der Sequenzen, sodass die Interaktionen ausgebaut werden, statt dass die Lehrkräfte direkt die Antworten bekanntgeben.

Allerdings können die Verwendungen der Alternativfragen auch misglückt sein, wie das Beispiel 30 in diesem Abschnitt zeigt. Dies liegt womöglich daran, dass die Studierenden die Alternativen nicht kennen.

4.2.3 Ablehnende Verfahren

4.2.3.1 Explizites Ablehnen

Wenn die Studierenden ungewünschte Antworten geben, können die Lehrkräfte diese auch explizit ablehnen, wie das darauffolgende Beispiel verdeutlicht:

Beispiel 32: A5_00_18_54

0662 L 但是我们想一下 IHR 你们的时候.

⁵⁹ Gegenübergestellte prosodische Fälle siehe auch Selting (1995: 137 ff.) und Franz (2015: 247 ff.).

danshi wo men xiang yi xia ni men
jedoch ich PL überlegen eins CL du PL
jedoch überlegen wir uns, wenn das Pronomen *ihr*

de shihou
ASSOC Zeit
verwendet wird,

- 0663** 是什么样的一个^oh情况;
shi shenme yang de yi ge qing kuang
sein was Zustand ASSOC eins CL Situation Zustand
wie das aussieht
- 0664** (1.43)
- 0665** ((Namensaufruf von S2))
- 0666 S1** ((unverständlich, 1.33s))
- 0667 S2** äh eri äh erinnert ihr sich an äh die die träu
träume (.) äh i äh IHrer;
- 0668** (1.08)
- 0669 S2** i äh IHrer jugend;
- 0670 L** 噢错了;
o cuo le
PAR falsch PFV
falsch
- 0671** (.)
- 0672 S2** 啊,
a
PAR
- 0673 L** IHR 的(.)反身代词是什么;
de fanshen dai ci shi shenme
ASSOC reflexiv vertreten Wort sein was
was ist das Reflexivpronomen von *ihr*
- 0674** (0.59)
- 0675 S2** (oh)
- 0676 L** EU
- 0677** [ch;]
- 0678 S3** [((unverständlich))]
- 0679** EUch;
- 0680 S4** EUch;

Die Lehrkraft fordert auf, dass die Studierenden mit der Redewendung *sich erinnern an* aus der Übung im Kursbuch einen Satz mit dem Personalpronomen *ihr* bilden (Z. 0662–0663 *但是我们想一下 IHR 你们的时候。 是什么样的一个°h 情况;*). Nach einer Pause (Z. 0664) adressiert sie S2 namentlich (Z. 0665). S2 fängt in Z. 0667–0669 an, die Frage zu beantworten (*äh eri äh erinnert ihr sich an äh die die träu träume (.) äh i äh IHrer; (1.08) i äh IHrer jugend;*). S2 dekliniert das Reflexivpronomen *sich* und das Possessivpronomen von *ihr* in diesem Satz offensichtlich nicht korrekt. Demzufolge weist die Lehrkraft explizit auf eine negative Ratifizierung hin (Z. 0670 *噢错了;*). Nach einer Mikropause produziert S2 eine chinesische Partikel mit der steigenden Tonhöhenbewegung (Z. 0672 *啊,*), mit der S2 Verwirrung und Verwunderung signalisiert. Die Lehrkraft initiiert danach in Z. 0673 (*IHR 的(.)反身代词是什么;*) eine Reparatur, in der sie das Reparandum in der Äußerung von S2 in Z. 0667 explizit ausdrückt. Wie das Beispiel zeigt, können Lehrkräfte die Antworten von Studierenden explizit ablehnen. Nach der expliziten Ablehnung folgen oft Reparaturen aufseiten der Lehrkräfte im untersuchten Korpus.⁶⁰

4.2.3.2 Implizites Ablehnen

Die analysierten Daten zeigen auch, dass Lehrkräfte die unerwünschten Antworten nicht direkt explizit ablehnen, wie im folgenden Gesprächsauszug.

Beispiel 33: B2_00_35_02

- 0653 L was ist pasSIERT;
 0654 (0.56)
 0655 MIT dem glas;
 0656 (5.6)
 0657 ((Namensaufruf von S1))
 0658 (1.08)
 0659 S1 (oh);

⁶⁰ Die detaillierte Analyse der Reparaturen, wie z.B. verschiedene sprachlich-kommunikative Verfahren zur Initiierung bzw. Durchführung der Reparaturen siehe Kapitel 5.2. Demzufolge werden sie in diesem Kapitel nicht mehr weiter erläutert.

0660 (14.06)

0661 äh:::-

0662 (0.97)

0663 DAS.

0664 (0.46)

0665 GLAS.

0666 (3.0)

0667 äh (.) (kaputt);

0668 (1.16)

0669 **L** hm;=

0670 =你们好像都只会说 kaputt 噢;
 ni men haoxiang dou zhi hui shuo kaputt o
 du PL scheinbar alle nur können sagen kaputt PAR
 ihr könnt scheinbar nur das Wort *kaputt* verwenden

0671 (0.67)

0672 这个玻璃杯打碎:(.)了;=对不对;
 zhe ge boli bei da sui le dui bu dui
 dieses CL Glas Becher schlagen zerbrechen CRS rich-
 tig nicht richtig
 dieses glas ist zerbrochen, ja

0673 **S2** (hm);

0674 **L** 我们用什么动词啊,
 wo men yong shenme dong ci a
 ich PL verwenden was Handlung Wort PAR
 welches Verb verwenden wir

0675 (2.27)

0676 **S3** ((unverständlich))

0677 **S4** ge((unverständlich)),

0678 (1.81)

0679 **L** 唉表示破了坏了我们有很多词的。
 ai biao shi po le huai le wo men you hen duo ci de
 PAR zeigen präsentieren kaputt CRS kaputt CRS ich
 PL haben sehr viel Wort PAR
 es gibt sehr viele Wörter, die die Bedeutung ‚ka-
 putt‘ haben

0680 噢::;
 o
 PAR

- 0681 (0.8)
- 0682 这里不用 kaputt.
zhe li bu yong
dieses innen nicht verwenden
hier wird das Wort *kaputt* nicht verwendet
- 0683 (1.9)
- 0684 你看昨天我们说自行车坏了;=
ni kan zuotian wo men shuo zixingche huai le
du sehen gestern ich PL sagen Fahrrad kaputt CRS
sieh, wir haben gestern gesprochen, wenn das Fahrrad kaputt ist,
- 0685 =我们用:;
wo men yong
ich PL verwenden
verwenden wir

In diesem Ausschnitt geht die Lehrkraft auf die Bilder im Lehrbuch ein, anhand denen die Studierenden die dort dargestellten Alltagsprobleme beschreiben sollen. Die Lehrkraft initiiert eine Frage (Z. 0653–0655 *was ist passIert; (0.56) MIT dem glas;*). Nach einer Pause (Z. 0656) verpflichtet die Lehrkraft durch den Namensaufruf von S1 (Z. 0657) zur Beantwortung der Frage. Im Anschluss daran gibt S1 seine Antwort mit dem Verzögerungssignal *äh* und vielen Pausen (Z. 0659–0667 *(oh); (14.06) äh:::- (0.97) DAS. (0.46) GLAS. (3.0) äh (.) (kaputt);*). Sie demonstrieren die Wortfindungsschwierigkeiten von S1. Im nächsten Redebeitrag entsteht eine Lücke von einer 1.16-Sekunde. Anschließend produziert die Lehrkraft eine Partikel und formuliert, dass die Studierenden nur das Wort *kaputt* zu wissen scheinen (Z. 0670 =*你们好像都只会说 kaputt 噢;*). Interessant ist, dass die Lehrkraft das Personalpronomen *ni men* (你们, ihr) verwendet, statt dass sie S1 mit dem Personalpronomen *du* oder *Sie* unmittelbar adressiert, d.h. sie verallgemeinert, denn sie behauptet, dass viele Studierende dasselbe Problem hätten, was gesichtswahrend wirkt. Dadurch lässt sich zum einen die Antwort von S1 implizit ablehnen und zum anderen

wird das Gesicht von S1 nicht vor anderen Studierenden bedroht, sodass das Problem nicht nur S1 betrifft.

Die Lehrkraft stellt in weiteren TKEs eine Frage (Z. 0672 und 0674 *这个玻璃杯打碎: (.) 了; =对不对; 我们用什么动词啊,*), indem sie andeutet, dass man ein Verb aufgrund ihrer Erwartung verwenden soll. S3 und S4 versuchen vermutlich ein passendes Verb zu artikulieren (Z. 0676–0677). Scheinbar erhält die Lehrkraft jedoch nicht die gewünschte Antwort, weshalb sie im Anschluss darauf verweist, dass es viele andere Formulierungen bzw. Alternativen zum Adjektiv *kaputt* gibt (Z. 0679 *唉表示破了坏了我们有很多词的.*). Danach produziert die Lehrkraft eine Partikel mit Dehnung und eine Pause (Z. 0680–0681). Im Anschluss daran schließt sie explizit das Adjektiv *kaputt* als mögliche Antwortoption für diesen Fall aus (Z. 0682 *这里不用 kaputt.*). Obwohl die Lehrkraft an dieser Stelle eine explizite Ablehnung äußert, ist es abgemilderter als unmittelbar nach der Antwort der Studierenden. Die Studierenden quittieren nicht und es entsteht eine Pause (Z. 0683). Daraufhin gibt die Lehrkraft ein am Vortag bereits besprochenes Beispiel und stellt dazu eine Frage (Z. 0684–0685 *你看昨天我们说自行车坏了; ==我们用: ;*).

Am Beispiel ist zu erkennen, dass das explizite Ablehnen nicht gleich nach der ungewünschten Antwort von S1 auftritt, sondern nach dem impliziten Ablehnen.⁶¹ Der Wechsel in der Adressierung von einzelnen Studierenden auf die gesamte Klasse seitens der Lehrkräfte kann als Abmilderung des expliziten Ablehnens gelesen werden, denn es kann die mögliche Gesichtsbedrohung und Demotivation aufseiten der Studierenden abschwächen (vgl. Leßmann 2020: 148).

Im nächsten Gesprächsauszug initiiert die Lehrkraft weitere Fragen, anstatt die bisherigen Antworten explizit abzulehnen.

Beispiel 34: A2_01_18_30

1600 L was !NOCH! .

1601 (0.9)

⁶¹ Das taucht auch im Korpus von Leßmann (2020: 145) auf.

1602 ((Namensaufruf von S1))
 1603 (0.7)
 1604 **S1** äh;
 1605 (0.49)
 1606 **S2** <<leise> (äh) alles;>
 1607 **S1** ALles äh private;;
 1608 (0.48)
 1609 IST ein-
 1610 (0.76)
 1611 (als) äh PASSendes äh;
 1612 (0.79)
 1613 all (.) TAG (.) thema;
 1614 **L** WAS bedeutet das.
 1615 was bedeutet ALles private;
 1616 °h ist ein PASSendes smalltalkthema.
 1617 (0.38)
 1618 können wir darüber sprechen oder sollen wir das
 NICHT.
 1619 (0.85)
 1620 beSPREchen.
 1621 (0.42)
 1622 **Viele** äh nicht (besprechen);
 1623 (0.42)
 1624 **L** können wir das NICHT besprechen;=JA,
 1625 **S2** hm;

Das Beispiel bezieht sich auf die Besprechung der Besonderheiten in Ellenbogen-Ländern. Die Lehrkraft fragt nach weiteren Besonderheiten in Z. 1600 (*was !NOCH!.*) und vergibt S1 nach einer Pause (Z. 1601) das Rederecht. S1 formuliert seine Meinung (Z. 1604, 1607–1613 *äh; ALles äh private: (0.48) IST ein- (0.76) (als) äh PASSendes äh; (0.79) all (.) TAG (.) thema;*). Im nächsten Turn ratifiziert die Lehrkraft die Antwort nicht, sondern greift die Antwort auf, indem sie zur Elaboration dieser auffordert (Z. 1614–1616 *WAS bedeutet das.*

was bedeutet ALles private; °h ist ein PASSendes small-talkthema.). Die Lehrkraft akzeptiert die Antwort so nicht, sondern möchte eine elaboriertere Antwort, weshalb eine Ratifikation ausbleibt. Darauf reagieren die Studierenden nicht und es entsteht eine kurze Pause (Z. 1617). Danach stellt sie eine Alternativfrage, mit der sie die Antworten steuert, denn sie gibt zwei Optionen vor (Z. 1618–1620 können wir darüber sprechen oder sollen wir das NICHT. (0.85) beSPREchen.). Darauf quittieren viele Studierende und wählen den zweiten Konjunkt der Alternativfrage (Z. 1618). Anschließend wiederholt die Lehrkraft die Antwort als Bestätigung. Insofern lehnt die Lehrkraft hier die Antwort des Studierenden nicht unmittelbar nach dessen Äußerung ab, sondern stellt weitere Fragen.

4.3 Zusammenfassung

Aus der detaillierten Analyse kann man feststellen, dass die Lehrkräfte verschiedene sprachlich-kommunikative Verfahren in Frage-Antwort-Sequenzen als interaktionale Ressourcen im Umgang mit den Reaktionen von Studierenden einsetzen.

Auffällig ist, dass die Lehrkräfte gewünschte Antworten oftmals explizit positiv als Antworten akzeptieren, indem sie zustimmende Wörter wie *genau*, *richtig* etc. verwenden und/oder die Antwort wiederholen. Wenn die Antworten auf der sprachlich-formalen Ebene nicht angemessen sind, d.h. wenn „zum Teil ‚richtiges‘ Wissen enthalten“ (Leßmann 2020: 130) ist, akzeptieren die Lehrkräfte trotzdem explizit. Allerdings schließen die Lehrkräfte oftmals Reparaturen an. Es kommt auch vor, dass die Lehrkräfte implizit ihre Akzeptanz äußern, indem sie die Antwort der Studierenden ohne Ratifizierung nur wiederholen und danach eine neue Handlung beginnt. Dies indiziert den Abschluss der Sequenz.

Im untersuchten Korpus sind Fälle vorhanden, in denen die Studierenden entweder die Fragen der Lehrkräfte nicht quittieren oder ungewünschte Antworten liefern. In solchen Fällen initiieren die Lehrkräfte oft weitere Antworten, indem sie verschiedene

sprachliche turnerhaltende Verfahren einsetzen, mit denen sie die Unterrichtsinteraktionen fortsetzen können. Im analysierten Korpus verwenden die Lehrkräfte oftmals die folgenden Verfahren:

Aus struktureller Perspektive werden DIUs häufig als unvollständiges Wort oder Teil eines Satzes realisiert. Die Studierenden werden dadurch aufgefordert, ein Wort oder einen Satz zu komplettieren. Anhand der Verwendung von DIUs lassen sich die Studierenden Hinweise geben und die laufenden Handlungen fortsetzen, sodass die Turns oftmals kollaborativ zwischen Lehrkräften und Studierenden hergestellt werden. Solche TKEs gelten als „ko-konstruierte TKE“ (Auer 2020: 141): „Consequently, this affords teachers one elicitation device for encouraging student participants to contribute actively to the production of some linguistic structure, be it anything from a single word (or part of word) to a full sentence“ (Hazel/Mortensen 2019: 220 f.). Dies geschieht, um die Studierenden „aktiv in den Unterricht einzubinden, dabei aber die direkte Frage zu vermeiden. [...] es entsteht der Eindruck einer gemeinsamen Erarbeitung des Stoffs“ (Auer 2020: 142). Die „Ko-Konstruktion“ der Redebeiträge ist auch „Evidenz für Projektionen“ der Rezipienten, wenn die Redebeiträge produziert werden (ebd.: 134).

Die Analyse der Alternativfragen zeigt auch, wie die Lehrkräfte durch diese grammatikalische Struktur Antworten initiieren bzw. die Studierenden zur weiteren Partizipation am Unterricht aufzufordern. Die Konjunkte in den Alternativfragen sind oft „syntaktisch parallel formuliert“ (Selting 2004: 28), wobei der Konnektor *oder* auch weggelassen werden kann. Mittels des Einsatzes der Alternativfrage wird „die Antwortmenge strikt begrenzt“ (Altmann 1993: 1022). In der Regel ist eine der Alternativen die gewünschte Antwort aufgrund der Analyse im untersuchten Setting. Dies wird auch als „geschlossene Alternativfrage“⁶² bezeichnet. Durch die Verwendung von Alternativfragen können die Lehrkräfte zum einen den Studierenden die Beantwortung der Fragen

⁶² Vgl. <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/2339> (Zuletzt abgerufen am 19.08.2022).

erleichtern, sodass sie gewünschte Antworten initiieren. Zum anderen werden die Interaktionen zwischen den Lehrkräften und Studierenden durch die Verwendung der Alternativfragen erweitert, denn den Studierenden werden nicht unmittelbar die „target forms in the input“ (Panova/Lyster 2016: 573) von den Lehrkräften angeboten, sondern initiieren die Lehrkräfte weitere Fragen.

Laut Waßner (2014: 616) implizieren „*oder*-Konstruktionen“ auf keinen Fall

„zwingend die Aussage, dass [der Sprecher will, dass der Hörer glaubt, dass] mindestens eine der genannten Möglichkeiten tatsächlich der Fall ist, viel mehr kann es sich um nur exemplarische Möglichkeiten handeln, von denen auch gar keine der Fall sein kann, so dass eine Wahl zwischen ihnen ins Leere ginge. [...] Nur in bestimmten Spezialfällen wird dem Hörer eine Entscheidung abgenötigt oder zumindest nahegelegt; [...].“

Im untersuchten Lehr-Lern-Kontext werden die Studierenden durch Alternativfragen dazu verpflichtet, eine Antwort zu geben, denn die Alternativfrage enthält in der Regel bereits die erwünschte Antwort. Dadurch ist eine Antwort auszuwählen und der Unterricht fortzusetzen. Insofern bilden Alternativfragen eine Möglichkeit von Lehrkräften, um Antworten bei Lernenden zu generieren.

Typisch ist im untersuchten Korpus, dass auch Code-Switching oft verwendet wird. Der Sprachwechsel besteht im untersuchten Lehr-Lern-Kontext zwischen dem Deutschen und Chinesischen und umgekehrt. Durch den Sprachwechsel vom Deutschen ins Chinesische können die initiierten vorherigen deutschen Fragen den Studierenden „progressively more easily understandable“ werden (Merritt/Cleghorn/Abagi/Bunyi 1992: 114). Wenn Code-Switching vom Chinesischen ins Deutsche stattfindet, kann „das fremdsprachliche Input“ Beiträge zum Fremdsprachenlernen leisten (Munukka 2006: 33). Zudem kommt eine Kombination von Code-Switching und DIU ebenfalls in dem untersuchten Lehr-Lern-Setting zum Einsatz.

Wenn die Lehrkräfte unerwünschte Antworten erhalten, kann es vorkommen, dass sie die Antworten explizit ablehnen. Allerdings lehnen die Lehrkräfte die Antwort auch implizit ab, indem sie beispielsweise anstatt einzelne Studierende dann die gesamte

Klasse adressieren oder unmittelbar weiter nachfragen. Dadurch lässt sich einem „möglichen Gesichts- und Motivationsverlust“ vorbeugen (Leßmann 2020: 148).

Auf struktureller Ebene führt der Einsatz der verschiedenen Verfahren im Rahmen von Frage-Antwort-Sequenzen oft zur „Turn-Erweiterung“ (Auer 2020: 216), womit die Lehr-Lern-Interaktionen expandiert werden. Zugleich werden die Frage-Antwort-Sequenzen durch die Verwendung verschiedener Verfahren auch abwechslungsreicher gestaltet.

5 Reparaturen im chinesischen universitären DaF-Unterricht

Das vorliegende Kapitel widmet sich einer detaillierten Darlegung hinsichtlich der Ergebnisse zu Reparaturen aus dem Korpus. Als Erstes wird der Begriff der Reparatur erläutert. Der Schwerpunkt liegt in diesem Kapitel auf der Datenanalyse anhand der Beispiele aus den untersuchten Daten. Die Rekonstruktionen beruhen auf den Lehr-Lern-Interaktionen im Setting des chinesischen universitären DaF-Unterrichts. In diesem analytischen Teil werden die sprachlich-kommunikativen Verfahren zur Reparaturinitiierung und -durchführung auf Seiten der Lehrkräfte und Studierenden durch Beispiele aus dem untersuchten Korpus veranschaulicht.

Demzufolge wird dem Forschungsziel entsprechend im Kapitel versucht, folgende Fragen zu beantworten:

- a) Welche Reparanda führen zu Reparaturen?
- b) Wie werden Reparanda durch Reparaturen behoben? D.h. welche sprachlich-kommunikativen Verfahren werden als interaktionale Ressourcen bei der Reparaturinitiierung und -durchführung von den Studierenden und Lehrkräften eingesetzt?

5.1 Begriffsklärungen der Reparatur⁶³

Reparatur⁶⁴ („repair“, Schegloff/Jefferson/Sacks 1977) bezieht sich auf den interaktiven Umgang von Interagierenden mit wiederkehrenden Problemen beim Sprechen, Verstehen sowie Hören in Gesprächen (vgl. ebd.: 361; Stukenbrock 2013: 242). Mit Reparaturen lässt sich die Interaktion fortsetzen, wenn Störungen entstehen.

⁶³ Mit Ausnahme der Kapitel 5.2.2.2 und 5.2.3.2 sind die Inhalte der restlichen Kapitel bereits im Beitrag von Chen (2020: 65 ff.) veröffentlicht. Allerdings wurden sie in dieser Arbeit aktualisiert und deutlich ausgebaut.

⁶⁴ Ausführliche Darstellungen über Reparaturen siehe Schegloff, Jefferson und Sacks (1977), Liddicoat (2007), Sidnell (2010), Kitzinger (2013), Stukenbrock (2013) und Bauer (2020).

Wie bereits Schegloff, Jefferson und Sacks (1977: 361 ff.) ausführen, lassen sich Reparaturen von Seiten der Initiator(inn)en und auch der Operator(inn)en her unterscheiden und entstehen dann folgende Typen der Reparatur:

a) selbstinitiierte Selbstreparatur

Eine Reparatur wird von der oder dem Sprecher(in) selbst initiiert und auch selbst durchgeführt.

b) fremdinitiierte Selbstreparatur

Eine Reparatur wird von der oder dem Hörer(in) initiiert, allerdings von der oder dem Sprecher(in) realisiert.

c) selbstinitiierte Fremdreparatur

Eine Reparatur wird von der oder dem Sprecher(in) selbst initiiert, aber von der oder dem Hörer(in) durchgeführt.

d) fremdinitiierte Fremdreparatur

Eine Reparatur wird von der oder dem Hörer(in) initiiert und durchgeführt.

Weiterhin ist es notwendig, die verwandten Begriffe „Korrektur“ und „Reparatur“ zu differenzieren: Eine Korrektur bezeichnet eine Subkategorie der Reparatur, die oft mit dem Ersetzen eines Fehlers verbunden ist (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 363). Demzufolge ist der Oberbegriff der Reparatur allgemeiner (vgl. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 114) und breiter gefasst als Korrektur (vgl. Stukenbrock 2013: 242). Beispielsweise zählt die Strategie der Wortsuche nicht zur Korrektur, allerdings stellt sie ein Phänomen der Reparatur dar (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 363), wie das folgende Beispiel aus dem analysierten Kontext zeigt.

Beispiel 35: B1_01_03_06

1581 S1 ES stört: :-

1582 (1.02)

1583 MICH;

S1 dehnt bei ihrer Äußerung die letzte Silbe des Verbs *stört* (Z. 1581 *ES stört: :-*). Anschließend wird eine Pause hergestellt (Z. 1582 (*1 . 02*)). Danach ist es S1 gelungen, das Objekt in der angemessenen syntaktischen Form zur Vollständigkeit des Satzes zu formulieren (Z. 1583 *MICH;*). Die Dehnung und Pause dienen in diesem Fall als „problematische Signale“⁶⁵ (Abkürzung „PAS“, Bauer 2020: 376), mit denen der oder die Sprecher(in) „time for a search“ gewinnt (Liddicoat 2011: 216). Der Unterschied zwischen Reparaturen und Wortsuchen besteht darin, „dass Wortsuchen nichts Zurückliegendes bearbeiten, sondern nach dem suchen, was nun folgen sollte. Es wird also nichts verworfen oder modifiziert, sondern das Nächste, ein Zielwort, gesucht“ (Bauer 2020: 391). Deshalb lässt sich Wortsuche „als vorwärts orientierte Variante der Reparatur“ ansehen (ebd.).

Zur Konstruktion einer Reparatur stellt Egbert (2009: 55) in ihrem Beitrag durch eine detaillierte Gesprächsanalyse fest, dass eine Selbstreparatur⁶⁶ über eine allgemeine Struktur verfügt. Mit folgender Abbildung lassen sich mögliche Bestandteile einer Selbstreparatur Egbert (ebd.: 55) zufolge verdeutlichen:

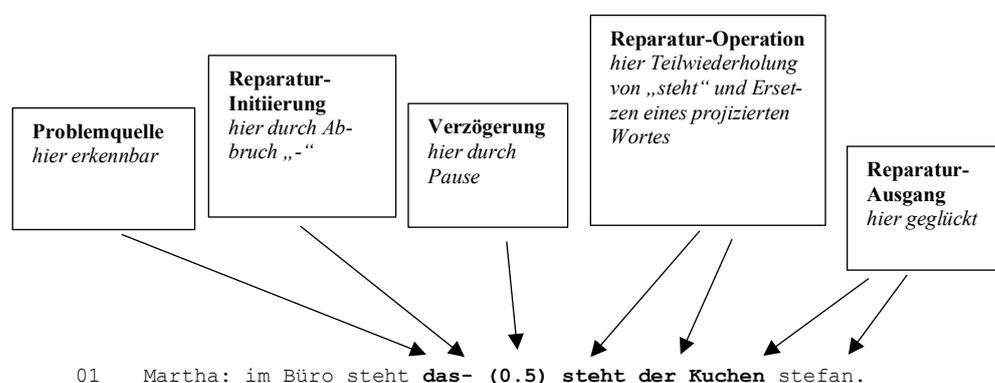


Abbildung 5: Mögliche Bestandteile einer Selbstreparatur (ebd., Hervorhebung im Original)

⁶⁵ Laut Bauer (2020: 376) sind „[...] Vokaldehnungen, kurze Pausen, Verzögerungssignale oder Wiederholungen von Silben, Wörtern und ganzen Phrasen“ als „problematische Signale“ zu fassen.

⁶⁶ Unter Selbstreparatur versteht Egbert (2009: 15) eine selbstinitiierte Selbstreparatur. In der vorliegenden Arbeit steht die Bezeichnung der Selbstreparatur für die Selbstreparaturdurchführung seitens der Studierenden, die von den Studierenden selbst initiiert (selbstinitiiert) oder von den Lehrkräften initiiert (fremdinitiiert) wird.

In Anlehnung an die Forschungsergebnisse zur Selbstreparaturstruktur von Egbert (2009) entwickelte Mroczynski (2014: 105 ff.) ein Konstruktionsmodell, das die Struktur der Selbstreparatur von Egbert (2009) modifiziert und generalisiert. Aus der nachfolgenden Abbildung dieses Konstruktionsmodells (Mroczynski 2014: 107) werden die vier möglichen Elemente einer Reparatur ersichtlich: Problemquelle, Reparaturinitiierung, Reparaturdurchführung und Ratifizierung.

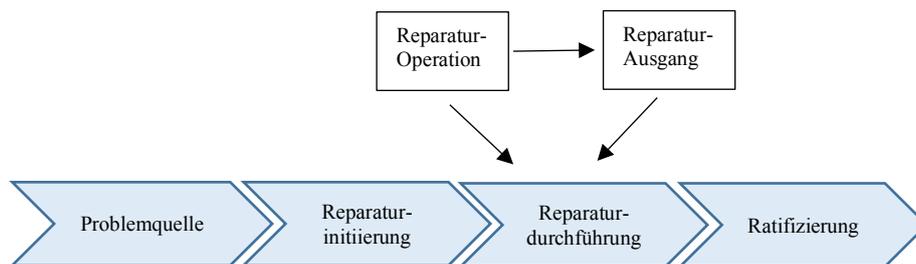


Abbildung 6: Konstitutive Elemente einer Reparatur (ebd.)

Die Reparaturdurchführung wird im Konstruktionsmodell in zwei Aktivitäten aufgeteilt, nämlich in den Reparatur-Ausgang und in die Reparatur-Operation (vgl. ebd.: 105). Die Reparatur-Operation wird primär als Reparaturdurchführung betrachtet, während der Reparatur-Ausgang sich darauf bezieht, ob die Operation erfolgreich durchgeführt wurde (vgl. Egbert 2009: 56; Mroczynski 2014: 106). Eine Reparatur-Operation kann auch misslingen (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 363; Mroczynski 2014: 106). Der letzte Schritt, die Ratifizierung einer Reparaturdurchführung, kann auch entfallen, wenn der oder die Hörer(in) die Reparatur nicht bestätigt (vgl. Mroczynski 2014: 105).

In Anlehnung an die beiden genannten Konstruktionsmodelle werden die konstitutiven Elemente der Reparaturen in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen anhand von authentischen Gesprächsausschnitten erläutert. Im Mittelpunkt steht die Analyse der Reparaturinitiierungen und -durchführungen von den Interagierenden. Denn der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Analyse der Interaktionsprozesse.

Dabei wird herausgearbeitet, welche sprachlich-kommunikativen Verfahren als interaktionale Ressourcen auf Seiten der Lehrkräfte und der Studierenden eingesetzt werden, um Reparaturen zu initiieren und durchzuführen.

5.2 Reparaturen im untersuchten Korpus

Wie eingangs im Kapitel 5.1 aufgezeigt, unterscheiden sich Reparaturen durch Initiator(in) und Operator(in). Die Gesprächsanalysen im untersuchten Setting legen nahe, dass Lehrkräfte und Studierende oftmals Reparaturen initiieren und durchführen. Insofern wird in diesem Kapitel illustriert, wie die Lehrkräfte und Studierenden diese bewerkstelligen.

Da die Reparaturen vorwiegend in Äußerungen der Studierenden stattfinden, fokussiert die Analyse auf solchen Reparatur-Typen. Detailliert werden im sequenziellen Kontext solche Reparaturen untersucht, die entweder von Lehrkräften initiiert und durchgeführt wurden (fremdinitiierte Fremdreparatur),⁶⁷ von Studierenden selbst initiiert und durchgeführt wurden (selbstinitiierte Selbstreparatur), von Studierenden initiiert und von Lehrkräften durchgeführt wurden (selbstinitiierte Fremdreparatur) oder von Lehrkräften initiiert und von den Studierenden durchgeführt wurden (fremdinitiierte Selbstreparatur).

5.2.1 Reparandum

„Reparandum“⁶⁸ (Stukenbrock 2013: 242) („trouble source“ oder „repairable“, Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 363) „[...] refer[s] to that which the repair addresses[...]“ (ebd.). Es wird „als reparaturbedürftig markiert und ersetzt“ (Stukenbrock

⁶⁷ Da sich die Analyse ausschließlich auf diejenigen Reparaturen beschränkt, die von den Äußerungen der Studierenden ausgelöst wurden, werden die Reparaturinitiierung und -durchführung durch die Lehrkräfte in der Arbeit als Fremdinitiierung und -durchführung bezeichnet, während die Reparaturinitiierung und -durchführung von den Studierenden als Selbstinitiierung oder -durchführung betitelt wird.

⁶⁸ Egbert (2009) wählt dafür den Begriff „Problemquelle“, sodass in dieser Arbeit beide Kennzeichnungen aus stilistischen Gründen synonym verwendet werden.

2013: 242). In Interaktionen führen verschiedene Reparanda zu Reparaturen. Wie bereits im Kapitel 5.1 dargelegt wurde, konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf die Reparaturen, deren Initiierungen auf Äußerungen von Studierenden zurückzuführen sind. Anhand der Gesprächsanalyse zeigte sich, dass sprachliche Problemquellen als Reparanda oft Reparaturen in den analysierten Daten veranlassen. Im Folgenden werden die Reparanda anhand von konkreten Beispielen aus dem Datenmaterial illustriert.

Wie der folgende Gesprächsausschnitt verdeutlicht, wird eine Selbstreparatur von S1 aufgrund eines grammatikalischen Reparandums durchgeführt, indem er das fehlende Subjekt im Hauptsatz einfügt (Z. 1111–1113 *ÄH:::- oh schreibe äh die haus HAUSaufgaben; schreibe ICH (.) die hausaufgaben-*).

Beispiel 36: A2_01_04_14

1110 **S1** obwohl ich müde BI::;
1111 *ÄH:::-*
1112 oh schreibe äh die haus HAUSaufgaben;
1113 schreibe ICH (.) die hausaufgaben-
1114 (1.11)
1115 **L** bis in die NACHT.

Der nächste Auszug beinhaltet eine Reparaturinitiierung, die aufgrund einer falschen Flexion, d.h. fehlerhaften Grammatik, verursacht wurde.

Beispiel 37: C_00_40_13

0689 **S1** er:::-
0690 (0.34)
0691 konnten DEN-
0692 (1.1)
0693 konnte (.) den alten WAgen in die werkstatt bringen;

Wie das vorliegende Beispiel illustriert, bricht S1 seinen Redebeitrag ab, nachdem er das Subjekt hervorgebracht hat (Z. 0689). Danach entsteht eine kurze Pause (Z. 0690). Anschließend formuliert er das Modalverb sowie den Artikel, was erneut nach dem Artikel *den* zu einem Abbruch führt (Z. 0691). Nach einer längeren Pause führt S1 eine Selbstreparatur durch, indem er das Modalverb im Plural *konnten* durch das syntaktische korrekte *konnte* im Singular ersetzt. In diesem Beispiel ist die Selbstreparaturdurchführung geglückt.

In den untersuchten Daten ist deutlich, dass die unangemessene Aussprache auch zu Reparaturen führen kann. Im nächsten Gesprächsauszug artikuliert S1 das Wort *Formular* mit falscher Akzentuierung als *FORMular* (Z. 1900) statt *formuLAR*. Im Deutschen wird die letzte anstatt der ersten Silbe betont, weshalb das artikulatorische Reparaturandum von der Lehrkraft im nächsten Gesprächsbeitrag unmittelbar durch die richtige Betonung korrigiert wird (Z. 1901 *formuLAR.*).

Beispiel 38: B2_01_51_43

1898 S1 FÜLlen sie dieses formu;
 1899 (0.83)
 1900 FORmular aus;
 1901 L formuLAR.
 1902 S1 formuLAR aus.
 1903 L hm;

Explizit weist die Lehrkraft auf das Reparaturandum bei einer falschen Artikulation eines bereits bekannten Worts im nächsten Beispiel hin.

Beispiel 39: B1_01_04_24

1641 S1 äh:::-
 1642 (0.78)
 1643 wenn mein FAHRrad ei (.) ne panni hat;
 1644 (0.77)
 1645 L <<:-> 呵呵刚才已经念过一遍了噢; >
 hehe gangcai yijing nian guo yi bian le o

hehe gerade bereits vorlesen PFV eins mal CRS PAR
hehe gerade wurde das Wort *Panne* bereits einmal
vorgelesen

1646 不是 PANni.
bu shi
nicht sein
nicht

1647 (1.18)

1648 S1 PANne.

1649 L PANne.

1650 GEnau.

In dem Gesprächsauszug spricht S1 das deutsche Wort *Panne* als *Panni* aus (Z. 1643 *wenn mein FAHRrad ei (.) ne panni hat;*), was unmittelbar zu einer Reparaturinitiierung der Lehrkraft führt. Die Lehrkraft erinnert an die korrekte Aussprache des Wortes *Panne* im Rahmen des Vorlesens und benennt die falsche Aussprache (Z. 1646 *不是 PANni.*). Nach einer Lücke (Z. 1647 1.18 Sekunden) gelingt es S1, das Wort *Panne* korrekt auszusprechen (Z. 1648 *PANne.*). Deshalb ist der Ausgang der Selbstreparaturdurchführung ebenfalls als erfolgreich zu werten. In der Folgeäußerung wiederholt die Lehrkraft die korrigierte Aussprache des Wortes *Panne*. Anschließend wird die geglückte Reparaturdurchführung von der Lehrkraft durch das Adverb *genau* (Z. 1650) ratifiziert.

Aus der Analyse geht auch hervor, dass sich Reparaturen in dem Korpus mit der Wortwahl auslösen lassen. Im nächsten Beispiel handelt es sich um eine mündliche Übung, in der die Studierenden über ihre eigene Schulzeit berichten sollen.

Beispiel 40: A1_01_15_24

0311 S1 ich FINde: äh::m;

0312 (1.27)

0313 stuDENTen-

0314 (0.46)

0315 L stuDENTen,

0316 S1 ÄHM;

0317 (0.64)
0318 L SCHÜler,
0319 S1 (schü) äh (schü);
0320 SCHU schü;
0321 [((unverständlich))]
0322 L [SCHÜler.]
0323 加两个小蝌蚪的;
 jia liang ge xiao kedou de
 mit zwei klein CL Kaulquappe PAR
 mit zwei kleinen Kaulquappen⁶⁹
0324 SCHÜler;

In diesem Kontext verwendet S1 in Z. 0313 ein Wort (*stuDENTen-*), das deutlich unangemessen gebraucht wird. Demzufolge wiederholt die Lehrkraft das Wort *studenten* als Reparandum (Z. 0315 *stuDENTen,*) mit steigender Prosodie, um eine Reparatur zu initiieren. S1 erkennt den Reparaturbedarf, denn er übernimmt das Rederecht und antwortet zunächst mit einem Verzögerungssignal (Z. 0316 *ÄHM;*) und dann produziert eine Pause (Z. 0317). S1 scheint nicht in der Lage zu sein, sich selbst zu korrigieren. Im Anschluss benennt die Lehrkraft das passende Wort im Kontext von Schule: *Schüler* (Z. 0318). Danach versucht S1, das angemessene Wort *Schüler* zu wiederholen, wobei ihm die richtige Aussprache durch den mehrfachen Abbruch schwerfällt (Z. 0319–0321 (*schü) äh (schü); SCHU (schü); [((unverständlich))]*). Seine Äußerung überlappt dann mit der Äußerung von der Lehrkraft (Z. 0322 [*SCHÜler.*]). Die Lehrkraft erklärt danach kurz die Aussprache und spricht erneut die adäquate Antwort *Schüler* aus (Z. 0323–0324).

Die folgende Reparaturinitiierung beruht ebenfalls auf einem unangemessenen Wortgebrauch.

Beispiel 41: A4_00_20_41

0795 S1 wir LEHren die (.) kinder;
0796 L ja;=

⁶⁹ Das ist eine Metapher, in der die zwei kleinen Kaulquappen für die Umlaut symbolisieren.

0797 =wir erZIEhen die kinder;
0798 hm_hm,
0799 (4.73)
0800 was NOCH.

Die Lehrkraft möchte von den Studierenden wissen, welche Aufgaben man als Eltern haben könnte, wenn sich die Studierenden in die Stelle der Eltern versetzen würden. S1 bemüht sich, ihre eigene Ansicht zu äußern (Z. 0795 *wir LEHren die (.) kinder;*). In der Folgeäußerung wird die Antwort von S1 zunächst mit der zustimmenden Partikel *ja* ratifiziert. Mit einem Latching formuliert die Lehrkraft die Äußerung von S1 um, indem sie das Verb *lehren* durch *erziehen* ersetzt, was im Kontext von Elternschaft die angemessenere Wortwahl darstellt (Z. 0797 *=wir erZIEhen die kinder;*). Nach der Umformulierung ratifiziert die Lehrkraft selbst die Fremdkorrektur mit der Zustimmungspartikel (Z. 0798 *hm_hm,*). Die Ratifizierung markiert den Abschluss der Sequenz, wonach die Lehrkraft eine weitere Nachfrage äußert (Z. 0800 *was NOCH.*).

In Beispielkontext ist das Wort *erziehen* angemessener als *lehren* in dem Kontext. Wahrscheinlich übersetzt S1 das chinesische Wort *jiaoyu* (教育, *erziehen*) wörtlich ins Deutsche als *lehren*, während er den Satz formuliert. Daher könnte das Reparandum in der „Interferenz“ (Földes 2005: 75) bestehen.⁷⁰ Möglich ist auch, dass der deutsche Wortschatz des Studierenden S1 vor allem aus Wörtern der Bereiche Hochschule und Schule stammt, weshalb er Vokabeln aus anderen Lebensbereichen noch nicht gut kennt.

In den bisherigen Beispielen lassen sich die Reparanda eindeutig identifizieren. Allerdings gibt es im Korpus auch Fälle, in denen sie unklar sind, wie Egbert (2009: 67 f.) in ihrer Studie in Nicht-Lehr-Lern-Interaktionen ebenfalls nachweist.⁷¹ Dies zeigt sich im nächsten Gesprächsauszug:

⁷⁰ Die Interferenz bezieht sich auf die Fremdsprachenforschung, „wo es auf die Feststellung und mögliche Verhütung von Normverstößen und auf eine entsprechende Fehlertherapie ankommt“ (Földes 2005: 75).

⁷¹ Egbert untersucht, „wie genau die jeweilige Reparatur-Initiierung die Problemquelle identifiziert. Diese Turns lassen sich auf einer Skala von ‚spezifisch‘ bis ‚sich auf den ganzen Turn beziehend‘ anordnen“ (ebd.: 98). Bei unklaren Reparanda werden die Reparaturen durch eine „unspezifische Reparatur-

Beispiel 42: A2_01_05_56

1183 L 讲讲看;=
jiang jiang kan
erzählen erzählen sehen
erzähl mal

1184 =((Namensaufruf von S1))

1185 (0.29)

1186 S1 äh::: ob::: äh die geMÜse: schlech(t)
1187 [is(t);]

1188 L [wie BIT]

1189 te,

1190 S2 AH,

1191 S3 ((unverständlich))

1192 S1 DIE gemüse;

1193 (0.31)

1194 L DAS gemüse.

S1 wird aufgefordert, einen Satz mit dem Konnektor *obwohl* zu bilden. In Zeile 1186 versucht er den Satz zu formulieren (*äh::: ob::: äh die geMÜse: schlech(t) [is(t);]*). In der Folgeäußerung initiiert die Lehrkraft eine Selbstreparatur, indem sie metasprachlich ihr Unverständnis mit *wie bitte* signalisiert (Z. 1188 und 1189). Dabei wird noch eine Überlappung erzeugt (Z. 1187 und 1188). S1 reagiert und wiederholt das Subjekt *die Gemüse* in seiner vorherigen Äußerung (Z. 1192). In diesem Beispiel ist die Problemquelle nicht eindeutig erkennbar. Entweder könnte die Lehrkraft die Äußerung akustisch nicht hören oder wegen der unklaren Formulierung von S1 nicht verstehen. Die Reparaturinitiierung könnte auch aufgrund der fehlerhaften Ausführung der Antwort entstanden sein, denn der Studierende beginnt mit der Konjunktion *ob* seinen Satz statt mit dem gewünschten *obwohl*. Möglich ist auch, dass die Lehrkraft das falsche Genus des Artikels vor Gemüse gemerkt hat und deshalb eine Selbstreparatur von S1 einleiten möchte, sodass eine Überlappung entsteht.

Initiierung“ (ebd.: 99) eingeleitet. Ausführliche Darlegungen finden sich dazu in Kapitel 5.2.2.2.3 *Unspezifische Initiierungen*.

Auch im nächsten Beispiel ist das Reparandum nicht festzulegen.

Beispiel 43: B2_00_26_18

0298 **L** WAS kann;
0299 (0.89)
0300 mit (.) dem GELDautomaten (.) passieren.
0301 (12.7)
0302 ((Namensaufruf von S1))
0303 (0.87)
0304 **S1** äh:;
0305 (0.41)
0306 der mann (.) HAT:-
0307 (0.48)
0308 (erst) AB haben an;
0309 (0.64)
0310 AUto;
0311 (0.57)
0312 AUtomaten;
0313 (1.15)
0314 **L** hm,=
0315 =NOCH einmal;
0316 (0.59)
0317 **S1** der MANN;
0318 (0.25)
0319 hat::-
0320 (0.76)
0321 GELD äh:;
0322 (0.64)
0323 ABhaben an auto (.) maten;
0324 (0.32)
0325 **L** der MANN?
0326 (5.07)
0327 ist das ein MANN?

Im Gesprächsauszug bespricht die Lehrkraft mit den Studierenden eine mündliche Aufgabe im Lehrbuch. Die Studierenden sollen in eigenen Worten beschreiben, was auf den Bildern zu sehen ist. S1 wird namentlich adressiert und bemüht sich, seine Vermutung zu dem Bild zu äußern (Z. 0304–0312 *äh:; (0.41) der mann (.) HAT:- (0.48) (erst) AB haben an; (0.64) AUto; (0.57) AUTomaten;*). Daraufhin veranlasst die Lehrkraft eine Reparaturinitiierung, indem sie von S1 verlangt, seine Antwort zu wiederholen (Z. 0314–0315 *hm,==NOCH einmal;*). S1 formuliert seine Antwort erneut, womit er eine Selbstreparatur realisiert (Z. 0317–0323 *der MANN; (0.25) hat::- (0.76) GELD äh:; (0.64) ABhaben an auto (.) maten;*). Auch bei diesem Beispiel lässt sich das Reparandum für die Fremdinitiierung nicht klar bestimmen, denn die Lehrkraft könnte aufgrund einiger grammatischen Fehler die Äußerung von S1 nicht verstehen oder akustisch nicht verstanden haben. Sie könnte auch beabsichtigen, dass der Studierende sich selbst in der Folgeäußerung korrigiert.

Die Lehrkraft hält allerdings weiterhin an der Selbstreparatur fest, indem sie das Reparandum wiederholt und mit ansteigender Stimme spricht (Z. 0325 *der MANN?*). Dadurch wird das reparierte Element lokalisiert. Damit ist das Reparandum an dieser Stelle eindeutig zu identifizieren, das unangemessene Subjekt, das nicht dem Bildinhalt entspricht.

5.2.2 Reparaturinitiierung

Wie eingangs erläutert (Kapitel 5.1), kann eine Reparatur von der oder dem augenblicklichen Sprecher(in) selbst (Selbstinitiierung) bzw. von der oder dem Hörer(in) (Fremdinitiierung) ausgehen. Dies geschieht nach Schegloff, Jefferson und Sacks (1977: 367) durch unterschiedliche, sich wiederholende Verfahren.

Aus den analytischen Ergebnissen stellt sich heraus, dass Reparaturinitiierungen sowohl von der Lehrkraft (Fremdinitiierung) als auch von den Studierenden (Selbstinitiierung) mittels verschiedener sprachlich-kommunikativer Verfahren realisiert werden.

In den weiteren Unterkapiteln wird expliziert, wie Lehrkräfte und Studierende eine Selbst- und Fremdreparatur einleiten, um die Reparanda in den Unterrichtsgesprächen zu beheben und die Gespräche fortzuführen. Es wird im Folgenden die eingesetzten Verfahren der Fremd- und Selbstreparatur anhand von Beispielen aus authentischen Interaktionsausschnitten detailliert aufgezeigt.

5.2.2.1 Selbstinitiiierung aufseiten der Studierenden

Selbstreparaturinitiiierungen können im selben Redebeitrag vorkommen, in dem die Reparanda auftreten (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 366). Bauer (2020: 350) zufolge lassen sich zwei Positionen der Selbstinitiiierung unterscheiden: entweder „im laufenden Redezug“ oder „am Ende der laufenden Äußerungseinheit/TKE“. Bei der ersten Position der Selbstreparaturinitiiierung handelt sich um eine „redezuginterne[...]“ (ebd.: 352) Reparaturinitiiierung, die der oder dem Sprecher(in) die Möglichkeit bietet, die auftretenden Problemen möglichst schnell und mit dem geringsten Aufwand zu beheben (vgl. ebd.).

In den analysierten Lehr-Lern-Interaktionen zeigte sich, dass die Studierenden häufig selbst Reparaturen initiieren, die innerhalb einer TKE oder am Ende einer TKE von der oder dem aktuellen Sprecher(in) (Studierenden) vorgenommen werden. Gleichzeitig vollziehen sich diese Selbstinitiiierungen mithilfe verschiedener sprachlich-kommunikativer Verfahren: Neben dem Partikelgebrauch und prosodischen Verfahren greifen die Studierenden dabei auch auf den Abbruch einer Äußerung oder eine Kombination aus mehreren Verfahren zurück.⁷²

⁷² Die Kategorien der verschiedenen sprachlichen Verfahren in der vorliegenden Arbeit zu Selbstreparaturinitiiierungen (Partikel, Abbruch, Kombination mehrerer Verfahren sowie ohne Initiiierung) orientieren sich an Egbert (2009: 56 ff.).

5.2.2.1.1 Gebrauch von Partikeln

Als erstes Verfahren bedienen sich Studierenden bei der Selbstinitiierung dem Gebrauch von Partikeln. Schwitalla (2002: 274) beschreibt das Einleiten einer Selbstreparatur durch Partikeln, wozu beispielsweise auch die Partikel *äh* oder ihre Variante *ähm* zählen. Mit diesen Verzögerungssignalen lässt sich „die weitere Fortsetzung der Rede unterbrechen und hinauszögern“ (Schwitalla 2012: 89).

In den analysierten Unterrichtsgesprächen verwenden die Studierenden oft die Partikel *äh* oder ihre Variante *ähm*, mit denen sie eine Selbstreparatur beginnen. Der folgende Ausschnitt illustriert die Vorgehensweise.

Beispiel 44: A4_00_33_31

- 1123 S1 die (.) die alte FRAU:-
1124 ÄH:M:;
1125 (0.72)
1126 ähm bin äh IST ist krank.

Beim Gesprächsauszug 44 sind die Studierenden dazu aufgefordert, eine Geschichte anhand von fünf Fotos im Lehrbuch zu erzählen (vgl. Funk/Kuhn/Nielsen/Winzer-Kiontke 2018: 148). Zur Vorbereitung geht die Lehrkraft mit den Studierenden noch auf die möglichen Probleme ein, die sich anhand der Bilder ablesen lassen. S1 übernimmt das Rederecht (Z. 1123) und versucht, das Problem zu benennen. Sie fängt an, das Problem zu formulieren (Z. 1123 *die die alte FRAU:-*) und danach folgen die Partikel *ähm* (mit Dehnung) und eine Pause (Z. 1124–1126). Mit diesen PAS zeigt sich bereits Formulierungsschwierigkeiten an, wobei sie nach der Verzögerung die Äußerung fortsetzt, indem sie das Verb *bin* produziert. An dieser Stelle kommt die Wortsuche vor. Danach wird die Partikel *äh* hergestellt, um eine Selbstreparatur zu initiieren (Z. 1126 *ähm bin äh IST ist krank.*). S1 ersetzt selbst das falsch flektierte Verb *bin* durch *ist*. Da diese Stelle noch nicht grammatikalisch vollständig ist, befindet sich die Position der Selbstinitiierung in diesem Fall innerhalb einer TKE. Wie

Schwitalla (2012: 90) aufzeigt, hat das Verzögerungssignal *äh* zwei Funktionen: Zum einen können „Wissensinhalte in eine sprachliche Form“ gebracht werden und zum anderen kann ein sprachliches Element korrigiert werden (vgl. ebd.). Erstes trifft hier *ähm* in Zeile 1124 und 1126 zu und letzteres *äh* in Zeile 1126.

5.2.2.1.2 Prosodische Verfahren

Prosodie lässt sich in folgende Phänomene unterscheiden (Schwitalla 2012: 56): „Akzent und Rhythmus“, „Tonhöhe (Unterkategorien: Tonhöhenrichtung, -verlauf, -bandbreite, Tonhöhenregister)“, „Lautstärke“, „Sprechgeschwindigkeit“, „Pausen“ und „Stimmfärbung“. Wie Liddicoat (2011: 215) belegt, kommen Pausen und Dehnungen oft als prosodische Verfahren bei Reparaturinitiierungen vor. Im untersuchten Korpus leiten auch Studierende ihre Selbstreparatur mit Pausen und Dehnungen ein. Auch in Kombination treten sie auf, wie folgender Ausschnitt belegt:

Beispiel 45: B2_00_47_39

```
1100 S1 die: FRAU (.) äh::-
1101     (2.02)
1102     HAT eine::-
1103     (0.6)
1104     PANne;
```

Der Ausschnitt beinhaltet sowohl lange als auch kurze Pausen (Z. 1100, 1101 und 1103). Dazwischen werden noch Dehnungen (wie z.B. *die:* und *eine::*) sowie Partikel mit Dehnung (Z. 1100 *äh::*) kombiniert verwendet. Das Reparandum scheint darin zu bestehen, dass dem oder der Sprecher(in) das nächste Element noch nicht zur Verfügung steht, sodass S1 sich mit diesen prosodischen Mitteln mehr Zeit verschafft, um die fehlenden Bestandteile herauszufinden (ebd.). Schließlich setzt er die Äußerung mit den projizierten Elementen fort. Syntaktisch ist die Reparaturdurchführung kongruent mit

der projizierten TKE von S1. Demnach stellt dies ein typisches Beispiel für die Wortsuche dar, die sich „als vorwärts orientierte Variante der Reparatur“ (Bauer 2020: 391) einstufen lässt.

In den untersuchten Lehr-Lern-Interaktionen haben die Studierenden oft Wortfindungs- bzw. Formulierungsschwierigkeiten, sodass auch oft prosodische Mittel wie Pausen und Dehnungen in Kombination verwendet werden.

5.2.2.1.3 Abbruch

Ein anderes Verfahren zur Selbstreparaturinitiierung aufseiten der Studierenden stellt der Abbruch dar. Dabei können Abbrüche auch nach einem Wort oder innerhalb eines Wortes auftreten.

Im nächsten Auszug erfolgt der Abbruch innerhalb eines Wortes, d.h. nach der ersten Silbe *mö* (wahrscheinlich vom Modalverb *möchten*). Zwar liegt das Besondere darin, dass Pausen und die Partikel *äh* nach dem Abbruch folgen. Das nächste Fallbeispiel bestätigt diesen Befund und lässt sich gut darlegen:

Beispiel 46: A4_00_57_04

1745 **S1** DANN äh sie äh schlug vor;
1746 (0.39)
1747 äh schlug DEIner familie vor;
1748 äh sie mö äh sie SOLLten;
1749 (0.38)
1750 äh: :-
1751 (0.7)
1752 äh mehr zeit äh mit (.) mit OMA (.) bringen.

S1 unterbricht seinen Redefluss bei der Erzählung einer Geschichte als Ergebnis seiner Gruppenarbeit, denn er spricht nur bis zum Wort *vor* (Z. 1745 *DANN äh sie äh schlug vor*;). Anschließend folgen eine kurze Pause und eine Partikel *äh*, womit er

eine Selbstreparatur einleitet. Demzufolge wiederholt S1 teilweise den bisher formulierten Hauptsatz (*dann sie schlug vor*) und ergänzt noch das fehlende Dativobjekt (Z. 1747 *äh schlug DEIner familie vor;*). Dadurch gelingt es dem Studierenden, die Syntax zu erweitern, sodass der Satz an Komplexität zunimmt. In der folgenden Äußerung bricht S1 wahrscheinlich die Artikulation des Modalverbs *möchten* ab und setzt die Partikel *äh* ein. An dieser Stelle tritt der Abbruch innerhalb eines Wortes auf, wodurch eine Selbstreparatur initiiert wird (vgl. Egbert 2009: 58). Anschließend wiederholt S1 das Subjekt *sie* und verwendet das semantisch passendere Modalverb *sollten* (Z. 1748 *äh sie mö äh sie SOLLten;*), damit der Satzmodus dem Kontext des Vorschlags entspricht. Demnach unterbricht der Studierende seine Äußerung, um das passende Modalverb einzusetzen.

Im nächsten Beispiel bricht S1 nach der Produktion eines unvollständigen Worts *schlüss* seinen Redebeitrag ab (Z. 1089 *äh die schlüss SCHLÜSsel (.) äh im park ver (.) loren;*), um eine Selbstreparatur zu initiieren.

Beispiel 47: B2_00_46_48

1085 **S1** ich;

1086 (1.05)

1087 äh HAbE;

1088 **L** hm;

1089 **S1** äh die schlüss SCHLÜSsel (.) äh im park ver (.)
loren;

5.2.2.1.4 Kombination mehrerer Initiierungsverfahren

Aus dem vorangegangenen Unterkapitel lässt sich bereits an der Verwendung prosodischer Verfahren in den analysierten DaF-Unterrichtsgesprächen ablesen, dass eine Selbstreparatur auch durch die Kombination mehrerer Initiierungsverfahren eingeleitet wird. Weitere Beispiele zu diesen Kombinationsmöglichkeiten finden sich in diesem

Abschnitt. Auch der Abbruch vollzieht sich zumeist mit anderen sprachlich-kommunikativen Mitteln, was sich in der nachfolgenden Passage anhand der stockenden Sprechweise zeigt.

Beispiel 48: A4_00_45_37

1283 S1 die GANze fami äh die ganze familien;
1284 (0.84)
1285 äh:: HA-
1286 (0.29)
1287 BE::-
1288 (1.95)
1289 HAT hat keine genug zeit;
1290 UM um (ihn) zu pfle äh zu pflegen;

S1 erläutert die Geschichte, die durch die Fotos im Lehrwerk erzählt wird (vgl. Funk/Kuhn/Nielsen/Winzer-Kiontke 2018: 148). In Zeile 1283 bricht S1 zuerst das Wort *Familie* ab; anschließend wird eine Selbstreparatur mittels der Partikel *äh* (Z. 1283 *die GANze fami äh die ganze familien;*) zusammen mit dem Abbruch initiiert. Nach der Selbstinitiiierung wiederholt sie das Reparandum. Dabei wird das Substantiv *Familie* vervollständigt. In Z. 1287 wird die zweite Silbe vom Verb *haben* gedehnt (BE::-), worauf eine Pause ((1.95)) folgt. Die Kombination der beiden prosodischen Verfahren indizieren das scheinbare Problem mit der Deklination des Verbs *haben*. Anschließend wird die grammatikalisch inkorrekte Deklinationsform des Verbs *haben* durch *hat* ersetzt. Damit glückt hier die redeginterne selbstinitiierte Selbstreparatur durch den Ersatz. In Z. 1290 zeigt sich ein typischer Fall einer Selbstreparatur durch den kombinierten Gebrauch von Abbruchs und Partikel: Das Verb *pflegen* wird zunächst nach der ersten Silbe abgebrochen und nach der Partikel *äh* komplettiert S1 anschließend das Verb *pflegen* durch eine Selbstreparaturinitiiierung am Ende der laufenden Äußerungseinheit (UM um (ihn) zu pfle äh zu pflegen;).

Noch ein weiterer Beleg für die kombinierte Verwendung der verschiedenen Verfahren liefert dieser Gesprächsausschnitt:

Beispiel 49: B1_01_03_02

1580 **S1** äh ES stört:-
1581 (1.63)
1582 ES stört::-
1583 (1.02)
1584 MICH.
1585 [DA]
1586 **L** [hm;]
1587 **S1** SS:;
1588 (1.47)
1589 die: SCHLÜSsel;
1590 (0.99)
1591 äh::-
1592 (0.97)
1593 oh DASS ich die schlüssel;
1594 (2.07)
1595 ver-
1596 (0.54)
1597 LOre;
1598 (0.64)
1599 oh verLIEre.
1600 (1.06)
1601 **L** hm 时态;
shì tai
Zeit Zustand
Zeitform

Im Gesprächsausschnitt wird eine Aufgabe bearbeitet, für die die Studierenden die Probleme auf vier Fotos im Lehrbuch mündlich beschreiben sollen. S1 wird aufgefordert, seine Meinung zu einem Foto zu äußern. Er formuliert einen Hauptsatz (Z. 1580–1584 äh *ES stört:-* (1.63) *ES stört::-* (1.02) *MICH.*) und der

Anfang des Nebensatzes (Z. 1585) überlappt mit dem Rezeptionssignal der Lehrkraft (Z. 1586). In der Äußerung des Studierenden kommen Dehnungen und Pausen vor. Durch die Wiederholung setzt er seine Äußerung fort, denn offensichtlich ist der Redebeitrag von S1 semantisch und syntaktisch unvollständig (Z. 1580–1585). Er übernimmt das Rederecht und spricht weiter, um den Dass-Nebensatz zu vervollständigen. Nachdem S1 das Subjekt (Z. 1589 *die: SCHLÜSsel;*) im Nebensatz ausgedrückt hat, folgen nach einer 0.99-sekündigen Pause (Z. 1590) die Partikel *äh* mit langer Lautdehnung (Z. 1591 *äh: :-*) sowie eine erneute Pause (Z. 1592). Durch die Verwendung der prosodischen Verfahren und Partikel initiiert er eine Selbstreparatur. Mit dem „Erkenntnisprozessmarker“ („change-of-state tokens“, Heritage 1984: 300 ff.; Imo 2009: 57 ff.) *oh* scheint so, dass S1 einfällt, was er formulieren möchte (Z. 1593). Er wiederholt dann den Anfang des Dass-Nebensatzes und fügt das Subjekt *ich* anstelle *die Schlüssel* ein, die er damit auf die Objektposition verschiebt (Z. 1593 *oh DASS ich die schlüssel;*). Dadurch werden *die Schlüssel* zum Objekt statt Subjekt des Satzes geändert. Nach einer weiteren Pause (Z. 1594) bringt der Studierende das Verb *verlieren* im Präteritum hervor (Z. 1595–1597 *ver- (0.54) LOre;*). Allerdings erkennt er wahrscheinlich selbst, dass er eine falsche Zeitform des Wortes *verlieren* verwendet. Demzufolge produziert er den Erkenntnisprozessmarker *oh* und wandelt das Verb von der Präteritum-Form in die Präsens-Form mit der Akzentuierung der korrigierten Silbe *lie* um (Z. 1599 *oh verLIEre.*). Tatsächlich ist die von ihm korrigierte Zeitform in dem Kontext nicht angemessen. Daher initiiert die Lehrkraft noch eine Reparatur in Zeile 1601, indem sie auf das Reparandum der Zeitform hinweist. Insofern werden im Beispiel ebenfalls verschiedene Verfahren zur Selbstreparatur kombiniert eingesetzt.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass die Initiierungen einer Selbstreparatur an verschiedenen Positionen realisiert werden. Studierende leiten die Selbstreparatur häufig innerhalb eines Redezugs ein (Z. 1585, 1587 bis 1593 *[DA]SS:; (1.47) die: SCHLÜSsel (0.99) äh: :- (0.97) oh DASS ich die schlüssel;*). Der Dass-Nebensatz ist syntaktisch unvollständig, denn es fehlt noch das Verb. Danach

findet erneut eine Selbstreparatur seitens des Studierenden statt (Z. 1593 bis 1599 *oh DASS ich die schlüssel; (2.07) ver- (0.54) LOre; (0.64) oh verLIEre.*). Demnach finden sich auch Initiierungen am Ende eines Redebeitrags, sodass die Initiierung einer Selbstreparatur an beiden Positionen eines Redebeitrags vorkommen kann.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass eine Selbstreparatur auf Seiten der Studierenden nicht unbedingt vorab durch eine Selbstinitiierung bewerkstelligt wird. Sie ist auch ohne Initiierung durchzuführen, wofür der nächste Gesprächsausschnitt beispielhaft steht.

Beispiel 50: B2_00_39_16

0590 L ((Namensaufruf von S1)) NOCH einmal;

0591 der MANN;

0592 S1 der MANN (.) *stehlen* *stiehlt*;

0593 (1.34)

0594 EIN (.) (der) *portemonnie* (vor);

Der Kontext des Fallbeispiels 50 bezieht sich auf die Bildbeschreibungen als mündliche Aufgaben. Die Lehrkraft fragt die Studierenden nach ihrer Meinung zu den Fotos im Lehrbuch. S1 wird namentlich adressiert und aufgefordert, seine Ansichten auszudrücken. Die Lehrkraft lässt S1 die vorherige Äußerung mit der korrekten Aussprache des Wortes *stehlen* wiedergeben (Z. 0590). S1 versucht den Satz zu vervollständigen und ersetzt dabei unmittelbar das Wort *stehlen* durch die flektierte Verbform *stiehlt* (Z. 0592 *der MANN (.) stehlen stiehlt*;). S1 nimmt hier die Selbstreparatur ohne Initiierung vor. Der Ausgang der Selbstreparatur ist missglückt, da die richtige Konjugationsform des Verbs *stehlen* in diesem Kontext *stiehlt* lautet.

5.2.2.2 Fremdinitiierung aufseiten der Lehrkräfte

Dieses Kapitel widmet sich der detaillierten Analyse von Initiierungsverfahren, die von den Lehrkräften ausgehen. Für die vorliegenden Gesprächsdaten ist es typisch, dass die

Lehrkräfte häufig Reparaturen initiieren. Ein Beispiel für solch eine lehrerinitiierte Selbstreparatur liefert der folgende Gesprächsausschnitt:

Beispiel 51: B2_00_47_29

- 1096 **L** was ist pasSIERT.
1097 (4.54)
1098 ((Namensaufruf von S1))
1099 (3.02)
1100 **S1** die: FRAU (.) äh::-
1101 (2.02)
1102 HAT eine::-
1103 (0.6)
1104 PANne.
1105 (0.2)
1106 IN: de:r rad;
1107 (1.68)
1108 **L** hm_HM,
1109 °h (唉)前面说的对的.
ai qian mian shuo de dui de
PAR vorder Gesicht sagen NOM korrekt PAR
der vordere gesagte Teil ist korrekt
1110 die FRAU hat eine panne.
1111 (0.27)
1112 然后我们要说这个她是自行车坏了.
ranhou wo men yao shuo zhe ge ta shi zixingche huai
le
dann ich PL sollen sagen dieses CL 3sg sein Fahrrad
kaputt CRS
dann sollen wir sagen, dass sie eine Panne mit dem
Fahrrad hat
1113 (0.32)
1114 我们用::;
wo men yong
ich PL verwenden
wir verwenden
1115 (.)
1116 MIT.

1117 (hm_hm) ,
 1118 MIT;
 1119 (0.45)
 1120 S1 MIT:: ihr rad;
 1121 L mit IHrem (.) rad.
 1122 ja;

In diesem Ausschnitt beschreiben die Studierenden die Fotos aus dem Lehrbuch mündlich. Die Lehrkraft stellt zunächst die Frage, was auf dem Bild passiert (Z. 1096). Nach ca. 5 Sekunden bittet sie S1, den Bildinhalt in eigenen Worten zu erläutern. S1 ergreift das Rederecht und antwortet (Z. 1100 bis 1106 *die: FRAU (.) äh::- (2.02) HAT eine::- (0.6) PANne. (0.2) IN: de:r rad;*). Die Lehrkraft bestätigt mit der Zustimmungspartikel (Z. 1108 *hm_HM,*) die Antwort und verweist allerdings darauf, dass der erste Teil der Antwort (Z. 1100 bis 1104 *die: FRAU (.) äh::- (2.02) HAT eine::- (0.6) PANne.*) korrekt formuliert ist (Z. 1109 (唉) *前面说的对的.*). Mit dem Wechsel in die Muttersprache durch Code-Switching bietet sie einen Hinweis an und produziert danach noch eine DIU zur Selbstreparatur. (Z. 1112–1115 *然后我们要说这个她是自行车坏了. (0.32) 我们用::; (.)*). Das Verfahren scheitert allerdings, da die Studierenden darauf nicht quittieren (Z. 1115). Demzufolge führt die Lehrkraft eine Reparatur durch, indem sie die passende Präposition *mit* statt *in* benennt (Z. 1116 *MIT.*). Wie der Ausschnitt zeigt, akzeptiert die Lehrkraft teilweise die Antwort, ohne sie komplett explizit zurückzuweisen. Insofern lassen sich die Studierenden nicht demotivieren und deren Gesicht gewähren (siehe auch das Kapitel 4.2.1).

Auch im folgenden Beispiel wird eine Selbstreparatur initiiert, wobei die Lehrkraft hier nicht gleich eine Fremdreparatur durchführt. Stattdessen initiiert sie zuerst eine Selbstreparatur, sodass die Studierenden selbst die Chance und Zeit erhalten können, die Probleme eigenständig zu beheben.

Beispiel 52: B2_01_31_59

1595 L °hh FÜNF.
1596 das HANdy (.) oder den schlüssel,
1597 S1 verLEren;
1598 (0.35)
1599 L ver-
1600 (0.67)
1601 LIE:ren.
1602 S1 LIEren;
1603 L verLIEren.
1604 (2.0)
1605 verlieren verLOR verloREN 噢;=
○
PAR
1606 =verLIEren.
1607 (0.84)
1608 SECHS.

Der Ausschnitt bezieht sich auf einen Vergleich einer schriftlichen Übung. Die Studierenden sollen geeignete Verben für die gegebenen Normen benennen. Die Lehrkraft liest die Normen aus der Übung Nummer 5 vor und produziert dann eine DIU mit steigender Intonationsphrase (Z. 1596). Das Ziel dieser Übung besteht darin, das fehlende Verb in der DIU zu vervollständigen (Z. 1596 *das HANdy (.) oder den schlüssel,*). S1 gibt in der Folgeäußerung die Antwort *verLEren;*. Obwohl das Verb semantisch zu dem genannten Nomen passt, artikuliert S1 das Verb *verlieren* nicht korrekt (Z. 1597). Danach initiiert die Lehrkraft eine Selbstreparatur, indem sie nur das Präfix des Verbs *verlieren* ausspricht, während die Intonation gleichbleibt (Z. 1599 *ver-*). Dadurch wird wiederum eine DIU in der Form eines unvollständigen Worts hergestellt, die indiziert, dass die Äußerung der Lehrkraft vom Studierenden zu ergänzen ist. Allerdings bleibt eine Reaktion aus (Z. 1600). Im Anschluss daran führt die Lehrkraft selbst eine Reparatur durch (Z. 1601 *LIE:ren.*), denn die Studierenden o-

der S1 sind/ist anscheinend nicht in der Lage, die Aussprache selbst zu reparieren. Darüber hinaus wird die falsch ausgesprochene Silbe *lie* artikuliert, mit dem die Lehrkraft prosodisch auch den Unterschied zwischen der korrekten und falschen Artikulation des Verbstamms hervorhebt. S1 wiederholt die korrekte Aussprache unmittelbar nach der Reparaturdurchführung der Lehrkraft (Z. 1602 *LIEren*;). In der Folgeäußerung wiederholt die Lehrkraft die korrekte Aussprache des Verbs *verlieren* (Z. 1603) und zudem weist sie noch auf dessen zwei Formen im Präteritum und Perfekt hin (Z. 1605 *verlieren verLOR verloREN* 噢;=). Dadurch erweitert die Lehrkraft die Fremdreparatur noch neben der korrekten Aussprache des Verbstamms durch weitere grammatische Information zu diesem unregelmäßigen. Durch die zusätzlichen Hinweise baut die Lehrkraft die Fremdreparatur aus, sodass die Studierenden nach einer Reparaturdurchführung seitens der Lehrkräfte noch Zusatzhinweise auf die Reparanda erhalten, die die anderen sprachwissenschaftlichen Aspekte berühren (wie z.B. Grammatik).

Im dargelegten Beispiel übernimmt die Lehrkraft die Reparaturdurchführung, obwohl sie erst den Studierenden zur Selbstreparatur veranlasst. Im untersuchten Korpus kommt es auch vor, dass die Lehrkräfte mehrmals Reparaturen initiieren, aber dann Schritt für Schritt die Reparanda mit den Studierenden elaborativ beheben, wie sich an folgendem Gesprächsauszug erkennen lässt.

Beispiel 53: A5_00_20_50

- 0751 L SO.
 0752 °hh FÜNF.
 0753 (0.21)
 0754 sie: der NAme.
 0755 (0.5)
 0756 DER oder DIE:.
 0757 (0.49)
 0758 GRUNDSchullehrer oder lehrerin;
 0759 这要取决于你自己噢;
 zhe yao qujue yu ni ziji o
 das sollen abhängig von du selbst PAR

das ist abhängig von dir selbst,
 0760 想要说什么了;
 xiang yao shuo shenme le
 denken möchten sagen was CRS
 was du sagen möchtest
 0761 °hh
 0762 S1 (那) 题目;
 na timu
 dann Frage
 dann die Frage
 0763 [((unverständlich))]
 0764 L [我们让 (.)]
 wo men rang
 ich PL lassen
 lassen wir S2 einen Satz bilden
 0765 ((Namensaufruf von S2)) 来造一个;
 lai zao yi ge
 kommen bilden eins CL
 0766 ((schnäuzt die nase))
 0767 S2 (äh) ((unverständlich, 1.02s))
 0768 L 噢 SIE.
 o
 PAR
 0769 (0.28)
 0770 S3 ((räuspert sich))
 0771 S2 (äh) erinnern sie sich;
 0772 (0.43)
 0773 (xxx xxx)
 0774 (1.18)
 0775 an DER: ,
 0776 (0.76)
 0777 (name) (.) (MIT) ihrer;
 0778 (1.71)
 0779 GRUNDSchule(n);
 0780 (1.33)
 0781 L hm,
 0782 (0.44)

0783 **S4** ((unverständlich))

0784 (0.83)

0785 **L** GRUNDSchullehrer;=

0786 =那应该是哪一

0787 [个啊;]
na yinggai shi na yi ge a
dann sollen sein welche eins CL PAR
welches soll sein

0788 **S2** [(grund)]

0789 schulelehrer;

0790 **L** ihRES grundschul (.) lehrers.

0791 (0.29)

0792 阳性的对不对,
yang xing de dui bu dui
positiv Eigenschaft NORM richtig nicht richtig
Maskulin, ja

0793 (0.46)

0794 噢;
o
PAR

0795 那么还有个地方错的;
name hai you ge difang cuo de
dann noch haben CL Ort falsch NOM
dann gibt es noch einen Fehler

0796 (0.52)

0797 DER name.

0798 (0.25)

0799 EN deklination;

0800 所以应该怎么变.
suoyi yinggai zenme bian
deshalb sollen wie ändern
wie soll man deshalb das Wort *Name* deklinieren

0801 **Viele** den;

0802 **L** an

0803 [DEN (.) na:men.]

0804 **Viele** [DEN namen;]

0805 (0.35)

- 0806 L 对不对;
 dui bu dui
 richtig nicht richtig
 richtig
- 0807 S5 对.
 dui
 richtig
 richtig
- 0808 L 阳弱变化嘛;
 yang ruo bianhua ma
 positiv schwach ändern PAR
 N-Deklination
- 0809 °h 所以大家一起来一下好不好;
 suoyi dajia yiqi lai yi xia hao bu hao
 deshalb alle zusammen kommen eins CL gut nicht
 gut
 deshalb machen wir das mal zusammen, ja
- 0810 (0.69)
- 0811 那就是哪个啊;
 na jiu shi na ge a
 dann nur sein welche CL PAR
 dann was ist die richtige Deklination
- 0812 (0.35)
- 0813 ER,
- 0814 Viele [(er)innern sie sich an den NAMen;
- 0815 L [innern sie sich an den NAMen;
- 0816 Viele [ihres grundschullehrers;]
- 0817 [(unverständlich))
- 0818 L [ihRES grundschullehrers;]
- 0819 Viele [(unverständlich, 3.01s))
- 0820 ((unverständlich, 1.16s))
- 0821 L JA.
- 0822 这个男老师对不对;
 zhe ge nan laoshi dui bu dui
 dieser CL männlich Lehrer(in) richtig nicht
 richtig
 der Lehrer, richtig
- 0823 SEHR gut.

Mündlich üben die Studierenden hier den Gebrauch des Verbs *erinnern*, um sich mit der reflexiven Form des Verbs vertraut zu machen. S2 wird aufgefordert, einen Satz mit dem Verb *erinnern* und dem Personalpronomen *sie* (Plural) anhand der angegebenen Wörter (*sie, der Name, der* oder *die Grundschullehrer* oder *-lehrerin*) zu bilden (Z. 0754 bis 0758). S2 übernimmt die Aufgabe und formuliert in Z. 0767, 0771 bis 0779 den Satz mit dem Verb *erinnern* ((äh) ((unverständlich, 1.02s)) (äh) *erinnern sie sich; (0.43) (xxx xxx) (1.18) an DER:, (0.76) (name) (.) (MIT) ihrer; (1.71) GRUNDSchule(n);*). Nach 1.33 Sekunden äußert die Lehrkraft eine Partikel mit steigender Intonation (Z. 0781), womit sie die fragwürdige Antwort indiziert und ihre Dispräferenz hinsichtlich der Antwort anzeigt. Anschließend initiiert die Lehrkraft eine Reparatur, indem sie das Reparandum hinweist (Z. 0785 bis 0787 *GRUNDSchullehrer; ==那应该是哪一[个啊;]*). S2 wiederholt das Wort *Grundschullehrer*, spricht es jedoch nicht korrekt aus (Z. 0788–0789 [*(grund)*] *schulelehrer;*). Wahrscheinlich hat S2 die zugrunde liegende Intention der Reparatur seitens Lehrkraft nicht verstanden, die sich auf den Kasus bezog (*ihres* statt *ihrem*). Die Lehrkraft führt selbst danach eine Reparatur durch (Z. 0790 *ihRES grundschul (.) lehrers.*) und im Anschluss daran erläutert sie kurz den Grund für die Korrektur (Z. 0792 *阻性的对不对,*). Danach initiiert die Lehrkraft in Z. 0795 erneut eine Reparatur, indem sie explizit äußert, dass es noch einen Fehler in der Äußerung gibt. Allerdings quittieren die Studierenden nicht, sodass sie einen weiteren Hinweis gibt, was korrigiert werden soll (Z. 0797 *DER name.*). Nach einer kurzen Pause verweist die Lehrkraft auf die Deklinationsregel des Normens *Name* (Z. 0799 und 0800 *EN deklination; 所以应该怎么变.*), sodass der Grund für die Initiierung der Reparatur verstanden wird. Dadurch reagieren viele Studierenden, indem sie das Nomen *Name* deklinieren (Z. 0801, 0804 *den; [DEN namen;]*). Darüber hinaus fordert sie alle Studierenden am Ende noch auf, den korrekten Satz nun noch einmal

vollständig zu formulieren (Z. 0809 °h 所以大家一起来一下好不好;). Demzufolge initiiert die Lehrkraft im Beispiel mehrmals Reparaturen, bis die Reparanda behoben werden.

Anhand der Beispiele zeigt sich die Komplexität von fremdinitiierten Reparaturen, denn die Lehrkräfte können einmal sowie mehrmals Reparaturen initiieren, bis eine Selbstreparatur zur Zufriedenheit der Lehrkraft abgeschlossen ist. Zudem setzen sie verschiedene Verfahren zur Reparaturinitiierung ein, die in den nächsten Unterkapiteln detailliert anhand von authentischen Beispielen aus dem Korpus erläutert werden.

5.2.2.2.1 Designedly incomplete utterance (DIU)

Wie im Kapitel 4.2.2.1 wurde bereits im Rahmen der Frage-Antwort-Sequenzen das Verfahren von der DIU dargelegt, bezieht sich eine DIU auf absichtlich unvollständige Äußerungen aufseiten der Lehrkräfte. Sie können Hinweise für die Studierenden enthalten und die laufende Handlung weiterführen.⁷³ In analysierten universitären DaF-Interaktionen lassen sich auch Reparaturen durch DIUs auslösen. Die Lehrkräfte stellen oft DIUs her, um Selbstreparaturen in Gang zu setzen, was der folgende Ausschnitt aus dem Datenmaterial belegt.

Beispiel 54: B1_00_06_31

0259 **L** DREI .
0260 (1.12)
0261 ((Namensaufruf von S2))
0262 (.)
0263 **S1** ((unverständlich))
0264 [((unverständlich))]
0265 **S2** [äh;]
0266 (0.48)
0267 ((unverständlich)) MÖCHte (.) äh ihre freunde;
0268 während SIE.

⁷³ Ausführliche Darlegungen über DIUs siehe das Kapitel 4.2.2.1.

- 0269 (0.48)
- 0270 WIRD: zu (arbeit);
- 0271 (0.49)
- 0272 **L** 唉 WÄHrend 从句嘛;
ai cong ju ma
PAR unterordnen Satz PAR
während leitet einen Nebensatz ein
- 0273 (1.46)
- 0274 **S2** (ähm:)-
- 0275 (2.09)
- 0276 **L** während SIE:-
- 0277 (1.08)
- 0278 **S2** oh;
- 0279 (0.6)
- 0280 zur arbeit FÄHRT;
- 0281 **L** GEnau;=
- 0282 =während sie zur arBEIT fährt.
- 0283 während 引导从句动词放(.)句末.
yin dao cong ju dong ci fang ju mo
leiten führen unterordnen Satz Handlung Wort stel-
len Satz Ende
während leitet einen Nebensatz ein und das Verb
steht am Ende des Nebensatzes
- 0284 (0.42)
- 0285 VIER.

In dieser Sequenz vergleicht die Lehrkraft mit den Studierenden die Lösungen eines schriftlichen Tests, den sie bereits am Anfang der Unterrichtsstunde bereits gemacht haben. Durch die Übung sollen sich die Studierenden mit der Verwendung des Konnektors *während* vertraut machen. Die Lehrkraft wählt einen Studierenden aus (Z. 0261) und erteilt ihm das Wort. Der Studierende zögert seinen Redebeitrag am Anfang durch das Signal [äh;] (Z. 0265) und dann produziert er eine Pause (Z. 0266 (0.48)), womit er Zeit gewinnen kann. Nach der Lücke setzt er die Antwort fort (Z. 0267 bis 0270 ((unverständlich)) MÖCHte (.) äh ihre freunde; während

SIE. (0.48) WIRD: zu (arbeit);). Grammatikalisch ist seine Antwort wegen der falschen Platzierung des Verbs im Nebensatz nicht korrekt. Demzufolge betont die Lehrkraft noch mal den Konnektor *während* in Z. 0272, der den Nebensatz einleitet. Dies indiziert, dass die Syntax in der Antwort des Studierenden inkorrekt ist. Darauf reagiert der Studierende wahrscheinlich mit einem gedehnten Verzögerungssignal *ähm* (Z. 0274). Eine Lücke entsteht danach (Z. 0275). Scheinbar hat er Schwierigkeiten, den Fehler eigenständig zu korrigieren. Anschließend initiiert die Lehrkraft eine Selbstreparatur, indem sie eine sowohl syntaktisch und prosodisch als auch semantisch nicht abgeschlossene TKE herstellt (Z. 0276 *während SIE:-*). Die TKE (Z. 0276) projiziert bereits die Redeübergabe, denn der Studierende soll die unvollständige TKE komplettieren, womit er seine vorherige Antwort korrigieren kann. Nach einer 1.08-sekündigen Lücke (Z. 0277) setzt der Studierende *oh* als das Erkenntnisprozessmarker ein, der auch als „display of understanding“ (Heritage 1984: 323) bezeichnet wird. S2 erkennt wahrscheinlich die Problemquelle. Im Anschluss daran folgt eine Pause (Z. 0279 (0.6)) und danach vervollständigt er in Z. 0280 (*zur arbeit FÄHRT;*) die vorausgehende TKE (Z. 0276 *während SIE:-*). In diesem Beispiel gelingt die fremdinitiierte Selbstreparatur durch eine DIU. Die Lehrkraft bestätigt unmittelbar danach seine Antwort (Z. 0281 *GE nau;=*) und wiederholt die korrekte Antwort (*=während sie zur arBEIT fährt.*). Darüber hinaus hebt sie die korrekte Position der Verben im Nebensatz von *während* hervor (Z. 0283 *während 引导从句动词放(.) 句末.*).

Im nächsten Gesprächsauszug stellt die Lehrkraft ebenfalls eine DIU zur Reparaturinitiierung her.

Beispiel 55: B2_00_27_17

0336 S1 (ah) (.) die FRAU,
 0337 (0.67)
 0338 hat äh GELD ab heben;
 0339 (0.32)

- 0340 AN automaten;
- 0341 L 唉你看你昨天写作文也是噢;
 ai ni kan ni zuotian xie zuowen ye shi o
 PAR du sehen du gestern schreiben Aufsatz auch sein
 PAR
 Siehe, du hast gestern in deinem Aufsatz auch den
 Fehler gemacht
- 0342 你这个(.)句子结构不对.
 ni zhe ge juzi jiegou bu dui
 du diese CL Satz Struktur nicht richtig
 diese Satzstruktur ist nicht richtig
- 0343 (0.98)
- 0344 你说的事情是对的.
 ni shuo de shiqing shi dui de
 du sagen NOM Ding sein richtig PAR
 das beschriebene Ereignis ist richtig
- 0345 (5.61)
- 0346 °h 你看我们从图片看;=
 ni kan wo men cong tupian kan
 du sehen ich PL von Bild sehen
 sieh, wenn wir das Bild sehen,
- 0347 =这是正在发生的事情;=
 zhe shi zhengzai fasheng de shiqing
 dieses sein gerade geschehen NOM Ereignis
 geschieht es gerade
- 0348 =对不对,
 dui bu dui
 richtig nicht richtig
 richtig
- 0349 S2 <<leise> (hm); >
- 0350 (1.92)
- 0351 L NOCH einmal;
- 0352 (0.71)
- 0353 die FRAU,
- 0354 (1.05)
- 0355 S1 oh die FRAU;;
- 0356 (1.82)
- 0357 (äh:);

- 0358 (3.21)
- 0359 oh::;
- 0360 (0.37)
- 0361 er ab HA;
- 0362 (0.24)
- 0363 ab HA;
- 0364 (0.62)
- 0365 BE;
- 0366 (1.26)
- 0367 (te) (.) äh GELD an automaten;
- 0368 (1.74)
- 0369 **L** °h 动词是什么啊;
 dong ci shi shenme a
 Handlung Wort sein was PAR
 was ist das Verb
- 0370 (2.27)
- 0371 **S1** (ah) ABhaben;
- 0372 (0.38)
- 0373 **L** 动词 ABheben.
 dong ci
 Handlung Wort
 Verb
- 0374 可分动词.
 ke fen dong ci
 können trennen Handlung Wort
 trennbares Verb

S1 beschreibt, was sich auf dem Foto im Lehrbuch ereignet (Z. 0336–0340 *(ah) (.) die FRAU, (0.67) hat äh GELD ab heben; (0.32) AN automaten;*). Die Lehrkraft macht S1 darauf aufmerksam, dass er zwar das Ereignis auf dem Bild korrekt beschreibt (Z. 0344), allerdings wird die Satzstruktur von S1 nicht angemessen gebildet (Z. 0342). In Z. 0343 und 0345 sind ausbleibende Reaktionen, denn zweimal Pausen entstehen. Die Lehrkraft lehnt die Antwort von S1 nicht komplett ab (Z. 0344). Danach weist die Lehrkraft darauf hin, dass S1 die Zeitform des Präsens statt Perfekt verwenden soll (Z. 0346–0347). Die Lehrkraft fordert S1 nach den Hinweisen erneut

zur Selbstreparatur auf (Z. 0351). S1 reagiert nicht gleich darauf, sodass eine Pause entsteht (Z. 0352). Anschließend produziert die Lehrkraft eine DIU mit steigender Tonhöhenbewegung (Z. 0353 *die FRAU,*), die S1 dazu auffordert, die DIU zu kompletieren, indem er seine vorherige Äußerung (Z. 0336–0340) aufgrund des Hinweises (Z. 0346–0347) korrigiert. Demzufolge wird dadurch eine Selbstreparatur von S1 initiiert. Nach einer 1.05-sekündigen Lücke verwendet S1 den Erkenntnismarker *oh* und fängt dann an, eine Selbstreparatur durchzuführen (Z. 0355–0367).

In seiner Äußerung ist das zweiteilige Verb *abheben* falsch artikuliert und grammatikalisch nicht korrekt in den Satz integriert, denn das Präfix müsste am Ende des Satzes stehen (Z. 0355–0367). Aus diesem Grund initiiert die Lehrkraft noch einmal eine Selbstreparatur (Z. 0369). Jedoch gelingt es S1 nicht, den korrekten Verbstamm von *abheben* auszusprechen (Z. 0371 (*ah*) *ABhaben*;). In diesem Fall benennt die Lehrkraft unmittelbar die korrekte Grundform des Verbs (Z. 0373 *动词 ABheben.*) und erklärt dies noch kurz durch den Sprachwechsel in die chinesische Muttersprache (Z. 0374 *可分动词.*).

Wie das Beispiel illustriert, initiiert die Lehrkraft mehrmals Selbstreparaturen bei S1, damit der Studierende selbst die grammatisch inkorrekten Stellen korrigiert.⁷⁴ Entsprechend reagiert S1 darauf, denn er ergreift mehrmals das Wort. Die anderen Studierenden sind nicht primär adressiert. Insofern erzeugt die lehrerseitigen Fremdinitiierung hier eine „dyadische Situation“ zwischen den Interagierenden (Leßmann 2020: 214). Erkennbar wird „eine größere Investition durch die Lehrperson in einzelne“ Studierende, statt dass sie nur einen Redebeitrag verteilt (ebd.). Mit einer DIU kann demnach nicht nur eine Antwort hervorgerufen, sondern auch eine Selbstreparatur seitens der Studierenden initiiert werden.

⁷⁴ Vor diesem Gesprächsausschnitt wurden noch zweimal Selbstreparaturen von der Lehrkraft initiiert. Dies siehe das Beispiel 56.

Die Funktion der DIU als Selbstreparaturinitiierung bei Lernenden hat Koshik (2002) in ihrer Analyse herausgearbeitet, wobei meine Analyse die Ergebnisse von Koshik (2002) auch bestätigt.

5.2.2.2.2 Wiederholung

Die untersuchten Daten zeigen auch, dass die Lehrkräfte die Wiederholung der reparaturbedürftigen Redebeiträge der Studierenden als weiteres Verfahren verwenden,⁷⁵ um bei den Studierenden eine Selbstreparatur zu bewirken. Folgender Gesprächsauszug illustriert die lehrerseitige Fremdinitiierung einer Selbstreparatur, indem die Lehrkraft das Reparaturandum wiederholt.

Beispiel 56: B2_00_26_17

0299 **L** SO;
0300 WAS kann;
0301 (0.89)
0302 mit (.) dem GELDautomaten (.) passieren.
0303 (12.7)
0304 ((Namensaufruf von S1))
0305 (0.87)
0306 **S1** äh:;
0307 (0.41)
0308 der mann (.) HAT:-
0309 (0.48)
0310 (erst) AB haben an;
0311 (0.64)
0312 AUto;
0313 (0.57)
0314 AUtomaten;
0315 (1.15)
0316 **L** hm,=
0317 =NOCH einmal;

⁷⁵ Siehe auch Liebscher und Dailey-O’Cain (2003: 382 ff.) im kanadischen universitären DaF-Unterrichtsgespräch.

0318 (0.59)
 0319 **S1** der MANN;
 0320 (0.25)
 0321 hat::-
 0322 (0.76)
 0323 GELD äh::
 0324 (0.64)
 0325 ABhaben an auto (.) maten;
 0326 (0.32)
 0327 **L** der MANN?
 0328 (5.07)
 0329 ist das ein MANN?
 0330 (0.34)
 0331 **Viele** ((lachen))
 0332 ((murmeln, 6.65s))
 0333 ((lachen, 2.02s))
 0334 **L** <<:-)> NOCH einmal; >
 0335 (0.67)
 0336 **S1** (ah) (.) die FRAU,
 0337 (0.67)
 0338 hat äh GELD ab heben;
 0339 (0.32)
 0340 AN automaten;

In diesem Beispiel üben sich die Studierenden im Mündlichen, indem sie die Bilder im Lehrbuch in eigenen Worten beschreiben sollen. Die Bilder beinhalten verschiedene Probleme im Alltagsleben. Die Lehrkraft stellt eine Frage in Z. 0300–0302 (*WAS kann; (0.89) mit (.) dem GELDAutomaten (.) passieren.*). Da keine(r) der Studierenden antwortet, entsteht eine 12.7-sekündige lange Pause (Z. 0303). Dann ruft die Lehrkraft namentlich einen Studierenden auf (Z. 0304). Der Studierende zögert zuerst ihre Antwort mit der Partikel *äh* hinaus (Z. 0306), die noch kurz gedehnt wird. Nach dem Verzögerungssignal folgt eine kurze Pause (Z. 0307 (0.41)). In der nächs-

ten Äußerung fängt der Studierende an, das Problem auf dem Bild in stockender Sprechweise zu beschreiben (Z. 0308 bis 0314 *der mann (.) HAT:- (0.48) (erst) AB haben an; (0.64) AUto; (0.57) AUtomATEN;*). Erst nach einer Lücke reagiert die Lehrkraft mit der Partikel *hm* in steigender Intonation. Die kurze Lücke (Z. 0315 (1.15)) und die Partikel *hm* (Z. 0316) projizieren eine Dispräferenz der Antwort. Entweder versteht die Lehrkraft die studentische Antwort nicht oder aber sie ist damit nicht einverstanden. Für Ersteres spricht, dass sie S1 dazu auffordert, seine Antwort zu wiederholen, indem sie explizit in Z. 0317 *=NOCH einmal;* äußert. Aufgrund der Aufforderung quittiert der Studierende und wiederholt seine vorherige Antwort (Z. 0319 bis 0325 *der MANN; (0.25) hat::- (0.76) GELD äh;; (0.64) ABhaben an auto (.) maten;*). Die Lehrkraft wiederholt das Subjekt in der Antwort von S1 mit steigender Tonhöhenbewegung und Akzentuierung des Wortes *Mann* (Z. 0327 *der MANN?*). Damit indiziert sie, dass das Subjekt nicht angemessen ist. Insofern lässt sich eine Selbstreparatur durch die Wiederholung des Reparandums mit fragender Intonation initiieren (vgl. Koshik 2010: 174). Allerdings folgt darauf eine ausbleibende Reaktion (Z. 0328). In der Folgeäußerung initiiert die Lehrkraft deshalb erneut eine Selbstreparatur, indem sie explizit das Repandum nun mit einem Fragesatz formuliert und das Subjekt *Mann* noch einmal akzentuiert (Z. 0329 *ist das ein MANN?*). Danach lachen viele Studierende und murmeln (Z. 0331 bis 0333). Mittels dieser Frage (Z. 0329 *ist das ein MANN?*) wird wiederum signalisiert, dass das Subjekt reparaturbedürftig ist. Deshalb beharrt die Lehrkraft lachend auf die Beantwortung der Frage durch ihre Aufforderung (Z. 0334). Der Studierende formuliert danach einen vollständigen Satz mit dem korrigierten Subjekt (Z. 0336 bis 0340 *(ah) (.) die FRAU, (0.67) hat äh GELD ab heben; (0.32) AN automaten;*).

Dabei kann es bei der Fremdinitiierung einer Selbstreparatur auch auftauchen, dass die Lehrkraft teilweise den Redebeitrag der Studierenden wiederholt, wo die Problemquelle vorkommt. Danach folgt das Fragewort *was*, das zugleich auch die Problemquelle impliziert, denn es steht an der Problemquelle.

Beispiel 57: B1_00_53_15

1228 **S1** DAS ist eine::;
1229 (0.71)
1230 strafs (.) ZEItung.
1231 (0.36)
1232 ich FINde
1233 [(äh-)]
1234 **L** [DAS]
1235 ist eine was;
1236 (2.17)
1237 这个词怎么说的,
zhe ci zenme shuo de
dieses Wort wie sprechen NOM
wie spricht man dieses Wort aus
1238 **Viele** STRAFzettel;
1239 **S2** STRAFzettel.
1240 (0.32)
1241 **S1** äh (.) ich findet STRAFzettel;
1242 (4.02)
1243 ich FINde:-

In diesem Beispiel 57 beschreiben die Studierenden Fotos als Arbeitsauftrag der Lehrkraft. S1 benennt den zweiten Teil des zusammengesetzten Nomens falsch, denn er bildet in Z. 1230 anstatt des Wortes *Strafzettel* seine eigene Wortschöpfung *Strafszeitung*. Das führt zu einer Reparaturinitiierung seitens der Lehrkraft, denn sie unterbricht den Gesprächsbeitrag von S1, indem sie eine Überlappung in Z. 1234 ([DAS]) erzeugt. Sie wiederholt teilweise den vorherigen Gesprächsbeitrag von S1 (Z. 1228–1230 *DAS ist eine::; (0.71) strafs (.) ZEItung.*) und stellt an die syntaktische Stelle des Objekts das Fragewort *was* (Z. 1234–1235 [DAS] *ist eine was;*). Anschließend folgt eine Pause mit einer Länge von 2.17 Sekunden (Z. 1236), da S1 nichts erwidert. Dies deutet bereits die Schwierigkeiten seitens der Studierenden bei der Reparaturdurchführung an. Danach wechselt die Lehrkraft die Sprache vom Deutschen

ins Chinesische, damit sie expliziter die Problemquelle als inkorrekte Artikulation erläutern kann (Z. 1237), womit sie erneut eine Selbstreparatur initiiert. Viele Studierende übernehmen nun gleichzeitig das Rederecht und bilden die korrekte zusammengesetzte Form des Nomens *Strafzettel* (Z. 1238 und 1239).⁷⁶ In den folgenden Redebeiträgen bemüht sich S1, seine vorherige Äußerung mit dem korrekt gebildeten Kompositum *Strafzettel* fortzusetzen (Z. 1241–1243).

Im weiteren Beispiel wiederholt die Lehrkraft auch teilweise die vorherige Äußerung der Studierenden und das Reparandum wird mit dem Fragewort *was* ersetzt. Dadurch lässt sich dann eine Selbstreparatur initiieren, wie im folgenden Gesprächsausgang deutlich wird:

Beispiel 58: A4_01_24_03

2193 **S1** die:::-

2194 (1.3)

2195 äh die BLAUen tage lässt äh lässt man;

2196 (0.91)

2197 äh:-

2198 (0.81)

2199 äh FROH und: und ruhig;

2200 (1.19)

2201 **L** FROH und was;

2202 **S1** (äh) RUH

2203 [ig;]

2204 **S2** [RUHig;]

2205 宁

2206 [静(的);]

ningjing de

ruhig NOM

ruhig

2207 **L** [oKAY.]

2208 (0.2)

⁷⁶ An dieser Stelle lässt sich nicht feststellen, ob S1 auch die Aussprache korrigiert, da viele simultan gesprochen haben.

2209 SO.
 2210 das beDEUtet:-
 2211 GRAUe tage;
 2212 JA,
 2213 ist vielleicht GRAUen tage sind vielleicht;
 2214 (0.28)
 2215 äh::-
 2216 (0.88)
 2217 RUHige tage;

Die Lehrkraft bespricht mit den Studierenden die Bedeutungen von *grauen Tagen* und *blauen Tagen*. Eine Studierende äußert ihre Meinungen dazu in Z. 2193–2199 (*die::- (1.3) äh die BLAUen tage lässt äh lässt man; (0.91) äh:- (0.81) äh FROH und: und ruhig;*). Nach einem 1.19-sekündigen Lücke wiederholt die Lehrkraft einen Teil der Antwort von S1 und verwendet noch das Fragewort *was* (Z. 2201 *FROH und was;*). Dies könnte ein Verständnisproblem mit der Äußerung von S1 signalisieren. Auf das Verfahren der Fremdinitiiierung einer Selbstreparatur reagiert S1 unmittelbar mit der Wiederholung seiner vorherigen Antwort (Z. 2202–2203 (*äh*) *RUH[ig;]*). S2 kommt auch zu Wort und überlappt mit S1 und der Lehrkraft (Z. 2204–2206 [*RUHig;*] 宁[静(的);]). Danach bestätigt die Lehrkraft die Antwort und wiederholt sie. Insofern ist der Ausgang der Selbstreparatur seitens der Studierenden geglückt. In diesem Beispiel ersetzt die Lehrkraft das Reparandum durch das Fragewort *was*, sodass das Reparandum leicht erkennbar ist.

Die Beispiele 57 und 58 verdeutlichen, dass das Verfahren der Wiederholung mit dem Fragewort *was* eingesetzt wird, das präzise „Lokalisierung“ der Problemquelle signalisiert (Leßmann 2020: 211). Dadurch erhalten die Studierende Anhaltspunkte für die reparaturbedürftigen Bestandteile einer Äußerung.

Wie Liebscher und Dailey-O’Cain (2003: 582) in ihrer Studie hervorgehen: „In repeats and partial repeats, some of the trouble source turn is used again in the repair

initiation, which makes them more specific than unspecified repair initiations [...]“.

Dies bestätigen die Beispiele in diesem Kapitel 5.2.2.2.2.

5.2.2.2.3 Unspezifische Initiierungen⁷⁷

Bei den bisher genannten lehrerseitigen Initiierungsverfahren zur Reparatur verwenden die Lehrkräfte Reparanda, indem das Reparandum lokalisiert wird. Dadurch erhalten die Studierenden Indizien, was an ihrer Äußerung reparaturbedürftig ist. Insofern bezeichnet man diese als spezifische Initiierungen (vgl. Egbert 2009: 98). Allerdings finden sich in lehrerseitigen Initiierungen auch Fälle, in denen das Reparandum unklar ist: „Grundsätzlich bleibt es nach unspezifischen FIP dem Reparaturdurchführenden überlassen, als *was* (welcher Problemtyp) und *wie* (welche Reparaturdurchführung) er das Problem behandeln will“ (Bauer 2020: 383, Hervorhebung im Original).⁷⁸ Solche Reparaturinitiierungen beziehen „sich auf den gesamten Turn und unterscheiden nicht, ob ein Problem des Hörens oder des Verstehens vorliegt“ (Egbert 2009: 99). Diese Form des Initiierungsverfahrens wird Drew (1997: 69) zufolge als „open forms of repair initiation“ bezeichnet.

Im untersuchten Korpus realisieren die Lehrkräfte auch unspezifische Initiierungen, wofür der vorliegende Auszug ein Beispiel darstellt.

Beispiel 59: A4_00_21_58

0827 **L** was bedeutet in RENTe gehen.

0828 (1.44)

0829 **S1** und;

0830 **S2** äh wir war in HOCH alt;

0831 (0.32)

0832 **L** wie BITte;

0833 (1.12)

0834 **S2** äh:-

⁷⁷ Diese Bezeichnung orientiert sich an Egbert (2009: 99).

⁷⁸ „FIP“ steht für „Fremdinitiierungspraktiken“ (Bauer 2020: 382).

0835 (1.18)
0836 wir war in HOchen a hohen alt(er);

Im Beispiel 59 stellt die Lehrkraft eine Frage zur Bedeutung der Redewendung *in rente gehen* (Z. 0827) an die Studierenden. S1 äußert seine Meinung, die er jedoch nur mit dem Konnektor *und* beginnt (Z. 0829). S2 versucht ebenfalls eine Antwort zu geben (Z. 0830 *äh wir war in HOCH alt;*). Dabei realisiert die Lehrkraft eine unspezifische Reparaturinitiierung, indem sie durch *wie bitte* eine Rückfrage zum Verständnis stellt und ihr eigenes Unverständnis signalisiert (Z. 0832). In diesem Fall ist die Initiierung der Lehrkraft entweder auf das Nicht-Verstehen der Antwort von S2 oder S1 oder auf das Nicht-Hören zurückzuführen. Demzufolge wird kein Reparandum identifiziert. Anschließend wiederholt S2 in Z. 0834–0836 (*äh:- (1.18) wir war in HOchen a hohen alt(er);*) die vorherige Äußerung in Z. 0830 und dabei dekliniert S2 inkorrekt das Adjektiv *hoch*. S2 hat vermutlich so verstanden, dass die Lehrkraft eine Reparatur initiiert, denn das Adjektiv *hoch* soll noch dekliniert werden.

Das nächste Beispiel beinhaltet ebenfalls eine unspezifische Initiierung auf Seiten der Lehrkraft, indem sie das Fragepronomen *was* einsetzt.

Beispiel 60: C_01_22_58

0515 **L** nummer DREI,
0516 der SPIEGel an auto ihrer freundin ist kaputt.
0517 jemand ist dagegen geFAHren.
0518 na WELche gruppe;
0519 **S1** ((unverständlich))
0520 **L** Geben sie bitte vorschläge;=
0521 =(Namensaufruf von S3) BITte;
0522 **S2** ((unverständlich))
0523 **S3** äh:.-
0524 (0.53)
0525 denn meine freundin äh AN den:;
0526 (0.41)
0527 (au) oh uFALL.

0528 (0.38)
 0529 schu schu SCHULde ist.
 0530 (1.09)
 0531 SCHULD ist;
 0532 (0.38)
 0533 L WAS,
 0534 (0.32)
 0535 S3 an:: (.) DEN unfall schul (.) de (.) ist;
 0536 (0.97)
 0537 L welche VORSchläge geben sie;
 0538 S3 DU:: -
 0539 L was was SOLL dein;
 0540 was soll (.) ihre freundin jetzt MACHen.

Die Studierenden haben vor der Besprechung der mündlichen Übung im Lehrbuch in Gruppen über die verschiedenen Situationen diskutiert. Die Lehrkraft sammelt dann im Plenum die Vorschläge von verschiedenen Gruppen. Im Gesprächsauszug liest die Lehrkraft zuerst die dritte Situation vor und stellt danach eine Frage an die Gruppe (Z. 0515–0518 *nummer DREI, der SPIEGel an auto ihrer freundin ist kaputt. jemand ist dagegen gefAHren. na WELche gruppe;*). S1 reagiert womöglich darauf, allerdings ist diese Stelle unverständlich. Vermutlich ignoriert die Lehrkraft die Reaktion von S1. Deshalb wählt die Lehrkraft im Anschluss daran S3 aus und gibt ihm das Rederecht (Z. 0521). Die Reaktion von S2 ist auch nicht nachzuvollziehen. S3 äußert sich nun mit einem Vorschlag (Z. 0523–0531 *äh:: - (0.53) denn meine freundin äh AN den::; (0.41) (au) oh uFALL. (0.38) schu schu SCHULde ist. (1.09) SCHULD ist;*). Nach kurzer Lücke (Z. 0532 (0.38)) quittiert die Lehrkraft darauf und produziert eine Initiierung, indem sie metasprachlich *was* mit steigender Intonation benutzt (Z. 0533). Die Reparaturinitiierung bezieht sich auf den gesamten Redebeitrag von S3, wobei sie mit dieser Rückfrage entweder signalisiert, dass sie die Antwort von S3 nicht gut hören oder verstehen konnte. Demzufolge kann das Reparandum ebenfalls nicht erkannt werden.

Trotzdem wiederholt S3 im nächsten Redebeitrag teilweise seine vorherige Antwort (Z. 0535 *an:: (.) DEN unfall schul (.) de (.) ist;*). In der Folgeäußerung initiiert die Lehrkraft wieder weitere Fragen (Z. 0537, 0539–0540), die indizieren, dass die Selbstreparatur (Z. 0535) von S3 nicht angemessen ist. Insofern ist der Ausgang der Selbstreparatur nicht erfolgreich.

Eine unspezifische Reparaturinitiierung kann gelegentlich auch durch das chinesische Äquivalent von *was* realisiert werden, nämlich *shenme* (什么, was), wie im folgenden Beispiel.

Beispiel 61: A5_00_43_09

0838 **S1** die vater und mutter KÖNnen;
0839 (0.8)
0840 äh::-
0841 (0.84)
0842 die Oma: (.) kümmert oh sich kümmert;;
0843 (0.5)
0844 **L** KÖNnen sich um
0845 [die oma]
0846 **S1** [oh KÖNn-]
0847 **L** kümmern.
0848 (0.32)
0849 **S1** KÜ kümmern;
0850 (und);
0851 (0.66)
0852 ge geLAUdisch äh kümmert;
0853 (0.34)
0854 **L** 什么,
shenme
was
was
0855 (0.24)
0856 **S1** geLAUdisch kümmern kü kü(mmern);
0857 **L** geLAUdisch;
0858 **S1** ja;

0860 L was war DAS.

In dem Gesprächsauszug gibt S1 ein Proargument, wenn die Oma, wie im Lehrbuch, mit ihren Kindern zusammenlebt (Z. 0838–0842 *die vater und mutter KÖNnen; (0.8) äh::- (0.84) die Oma: (.) kümmert oh sich kümmert;*). Danach folgt eine Korrektur der Lehrkraft (Z. 0844–0845, 0847 *KÖNnen sich um [die oma] kümmern.*), bei der es zu einer Überlappung zwischen der Lehrkraft und S1 kommt (Z. 0845 und 0846). Nachdem die Lehrkraft eine Korrektur durchgeführt hat, setzt S1 seine Äußerung fort (Z. 0849–0852 *KÜ kümmern; (und); (0.66) ge geLAUdisch äh kümmert;*). Darauf reagiert die Lehrkraft mit einer unspezifischen Reparaturinitiierung auf Chinesisch 什么 (Z. 0854). Die Initiierung bezieht sich auf den gesamten Redezug von S1, sodass das Reparandum hier mit dem Fragepronomen nicht lokalisiert wird. Anschließend quittiert S1 mit einer Wiederholung seiner Äußerung im letzten Turn (Z. 0856). Der Ausgang der Selbstreparatur ist missglückt, denn die Lehrkraft wiederholt in der Folgeäußerung das Reparandum (Z. 0857) und initiiert aufgrund des Nichtverstehens eine weitere Frage (Z. 0860).

Aus den bisherigen Beispielen lässt sich erkennen, dass sich unspezifische Initiierungen seitens der Lehrkräfte auf den gesamten Redebeitrag der Lernenden beziehen, sodass keine spezifischen Problemäußerungen lokalisiert werden. Deshalb führen die unspezifischen Reparaturinitiierungen auch oft dazu, dass die Studierenden im nächsten Redebeitrag mit Wiederholungen der vorausgegangenen Äußerung quittieren, denn sie die Reparanda nicht präzise identifizieren können. Dadurch kann dies zum missglückten Reparaturausgang kommen.

Obwohl Lehrkräfte auch unspezifische Initiierungen im Korpus vornehmen, wählen sie oft „[...] die spezifischste Form, um dem oder der Problemquellen-Sprecher(in) eine möglichst große Hilfe zu bieten, die Problemquelle zu identifizieren“ (Schegloff

1990–1993, zitiert nach Egbert 2009: 108). Dazu bedienen sich die Lehrkräfte beispielsweise der Verfahren der DIU oder Wiederholung von Reparanda, um einen spezifischen Anlass für eine Selbstreparatur zu schaffen.

5.2.3 Reparaturdurchführung

Analog zur Reparaturinitiierung gilt auch die Reparaturdurchführung als ein unentbehrliches konstitutives Element einer Reparatur (vgl. Bauer 2020: 347). Aus der Analyse kann man feststellen, dass die Interagierenden verschiedene sprachlich-kommunikative Verfahren einsetzen, um Reparaturen durchzuführen. Das Kapitel soll insofern exemplarisch beleuchten, wie die Interagierenden eine Selbst- und Fremdreparatur in den untersuchten Lehr-Lern-Interaktionen des DaF-Unterrichts bewerkstelligen.

5.2.3.1 Selbstreparatur seitens der Studierenden

Nachdem bereits Verfahren der Selbstinitiierung im Kapitel 5.2.2.1 veranschaulicht wurden, sollen nun die Verfahren erläutert werden, mit denen Studierende eine Selbstreparatur in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen vornehmen. Denn anhand der Ergebnisse stellt sich heraus, dass sich Selbstreparaturen durch verschiedene Verfahren von den Studierenden bewerkstelligen lassen. Im Folgenden werden die verwendeten Verfahren zur Reparaturdurchführung mit Beispielen aus den Daten detailliert erläutert.

5.2.3.1.1 Vervollständigung

Das Verfahren „Vervollständigung“ lässt sich nach Egbert (2009: 61 ff) noch in „mit und ohne Recycling“⁷⁹ unterscheiden. Bei der Vervollständigung mit Recycling wird

⁷⁹ Egbert (2009: 61) verwendet den Begriff „Recycling“ in Anlehnung an Schegloff (1987). Das bezieht sich auf „die Wiederholung eines Fragments nach der Reparatur-Initiierung“ (Egbert 2009: 61). Außer dem „Recycling“ erkannte Schegloff (2013: 43 ff.) in seiner Analyse noch andere Verfahren zur Selbstreparaturdurchführung, unter anderem „replacing“ und „inserting“. Darauf basieren die Erläuterungen der beiden weiteren Verfahren: Einfügung und Ersetzung in den nächsten beiden Unterkapiteln.

während der Reparaturdurchführung ein Teil des produzierten Redebeitrags wiederholt, womit der Redebeitrag komplettiert wird (vgl. ebd.: 62). Im Gegensatz dazu lässt sich ein Redebeitrag vervollständigen, ohne dass er vom aktuellen Sprechenden teilweise wiederholt wird (ebd.: 61). Für das untersuchte Korpus ist typisch, dass die Studierenden das Verfahren der Vervollständigung mit Recycling verwenden, um sich selbst zu korrigieren.

Wie das folgende Beispiel belegt, setzt die Studierende das Verfahren der Vervollständigung mit Recycling ein.

Beispiel 62: B2_00_24_01

0220 **L** und wenn man auf die UHR zeigt;
0221 was beDEUtet das;
0222 (12.74)
0223 ((Namensaufruf von S1))
0224 (3.64)
0225 **S1** ich MÖCHte;
0226 (0.47)
0227 die UHRzeit;
0228 (0.38)
0229 äh ich möchte die UHRzeit: wissen;

S1 beantwortet die Frage der Lehrkraft auf die stockende Weise mit den Pausen, dem Verzögerungssignal (*äh*) und einer kurzen Dehnung, an denen sich die Wortfindungsschwierigkeiten zeigen. Trotzdem vervollständigt sie den Redebeitrag mit dem finiten Verb (*wissen*) und wiederholt den Teil des Satzes, den sie zuvor geäußert hat (Z. 0225–0227 *ich MÖCHte; (0.47) die UHRzeit;*).

In den analysierten Daten werden allerdings bei der Selbstreparatur nicht nur ganze Wörter zur Vervollständigung wiederholt, sondern auch ein unvollständiges einzelnes Wort lässt sich vervollständigen. Dies zeigt sich in der folgenden Passage.

Beispiel 63: B2_00_46_48

1085 **S1** ich;
1086 (1.05)
1087 äh HAbe;
1088 **L** hm.
1089 **S1** äh die schlüss SCHLÜSsel (.) äh im park ver (.)
loren;
1090 **L** oKAY.

S1 soll beschreiben, was auf einem Bild im Lehrwerk zu sehen ist. Bei der Beschreibung wiederholt er den Teil (*schlüss*) des Wortes *Schlüssel* in Zeile 1089 (*äh die schlüss SCHLÜSsel (.) äh im park ver (.) loren;*), um das Wort *Schlüssel* im Zuge der Selbstreparatur zu vervollständigen.

Darüber hinaus realisieren die Studierenden auch eine Selbstreparatur dadurch, dass sie die Äußerung ohne Recycling komplettieren.

Beispiel 64: A2_01_18_50

1604 **S1** äh;
1605 (0.49)
1606 **S2** <<leise> (äh) alles;>
1607 **S1** ALles äh private;;
1608 (0.48)
1609 IST ein-
1610 (0.76)
1611 (als) äh PASSendes äh;
1612 (0.79)
1613 all (.) TAG (.) thema;

Obwohl S1 während der Äußerung seiner Antwort mehrmals Pausen einlegt (Z. 1605, 1608, 1610, 1612 und 1613) und das Verzögerungssignal *äh* verwendet, vervollständigt er seinen Redebeitrag ohne Recycling von Fragmenten vor der Reparaturinitiierung.

Der Auszug ist auch ein Beispiel für die Wortsuche (siehe das Kapitel 5.1) der Studierenden, die „als vorwärts orientierte Variante der Reparatur“ (Bauer 2020: 391) zu betrachten ist.

5.2.3.1.2 Ersetzung

Als eines der häufigsten Verfahren der Reparaturdurchführung gilt die Ersetzung (vgl. Kitzinger 2013: 255), die sich auch in den untersuchten Daten findet.

Wie im nachfolgenden Beispiel wird das Verfahren der Ersetzung oft von Studierenden eingesetzt.

Beispiel 65: B1_00_52_28

1193 S1 MEI:::;

1194 (0.52)

1195 ähm: mein anschlu:: sszug zog ZUG;

1196 (1.57)

1197 is (.) t: verSPÄ (.) tet;

Die Studierende S1 scheint sich am Anfang ihrer Äußerungsproduktion nicht sicher zu sein, wie das Kompositum *Anschlusszug* korrekt ausgesprochen wird, besonders der zweite Wortbestandteil von *Zug*. Demzufolge ersetzt sie nach der korrekten Artikulation des Wortes *Anschlusszug* erst noch die dritte Silbe *zug* durch *zog*. Zum Schluss korrigiert sie sich selbst wieder durch die Ersetzung, um die vorherige vermeintliche Korrektur zu beheben.

Im nächsten Ausschnitt vollzieht sich die Selbstreparatur anhand der Ersetzung von einem Wort anstatt eines Wortbestandteils.

Beispiel 66: A1_01_29_08

0653 S1 WIR:-

0654 (1.12)

0655 kann (.) wir können NICHT:-

0656 (0.25)

0657 ÄH:-
 0658 (0.32)
 0659 换换;
 huan huan
 wechseln wechseln
 wechseln wechseln

Im Beispiel ersetzt S1 das Modalverb in der konjugierten Form im Singular *kann* mit der angemessenen Pluralform *können* (Z. 0655 *kann* (.) *wir können NICHT:-*). Dadurch korrespondiert das Modalverb *können* nun mit dem Subjekt im Plural: *wir*.

Dabei müssen die ersetzten Elemente nicht unbedingt grammatikalisch der Problemquelle entsprechen (vgl. Schegloff 2013: 45). Im analysierten Korpus lässt sich dies auch nachweisen. Im nächsten Gesprächsauszug wird beispielsweise die Problemquelle, ein Wort, mit einer anderen Phrase ausgetauscht.

Beispiel 67: A1_01_23_08

0416 **S1** äh:-
 0417 (0.9)
 0418 DANN (.) äh meine(n) zeitung von englisch;
 0419 (0.42)
 0420 is ZU:-
 0421 (0.42)
 0422 äh:-
 0423 (0.47)
 0424 is NICHT gut;
 0425 **L** LEistung;

In diesem Fallbeispiel berichtet S1 von seinem Schulleben, was die Lehrkraft als mündliche Aufgabe gestellt hatte. S1 gerät jedoch ins Stocken, bis er das Wort *zu* formuliert (Z. 0420). Danach entsteht eine Pause (Z. 0421). Mittels des Abbruches und des Verzögerungssignals *äh* (Z. 0422) sowie der Pause (Z. 0423) wird eine Selbstreparatur von S1 initiiert und im Anschluss daran ersetzt er *ZU:-* (Z. 0420) durch *NICHT gut;* (Z. 0424). Demzufolge wird das Wort *zu* durch die Phrase *nicht gut* ersetzt. Mithilfe der

Pause (Z. 0423) und des Verzögerungssignals *äh* (Z. 0422) kann S1 sich mehr Zeit verschaffen, um zu überlegen, was er äußern will und wie er es äußern kann. Zudem hat S1 das Wort *Leistung* mit *Zeitung* verwechselt. Demzufolge repariert die Lehrkraft unmittelbar nach dem Redebeitrag von S1 das falsch verstandene oder ausgesprochene Wort (Z. 0425 *LEIstung;*).

Bei der Durchführung der Selbstreparatur wird das Verb⁸⁰ *is* (*ist*) in der bisherigen produzierten TKE von S1 wiederholt. Dies kann als eine Art von Ressourcen für die Hörer(innen) zur Lokalisierung der Problemquelle sein (vgl. ebd.).

5.2.3.1.3 Einfügung

Neben dem Ersetzen findet sich im Datenmaterial auch das Verfahren der Einfügung („inserting“, Schegloff 2013: 45 ff.), das die Studierende zur Selbstreparatur einsetzen. Das Einfügen geschieht wie folgt: „a speaker inserts one or more new elements into the turn-so-far, recognizable as other than what was on tap to be said next“ (ebd.: 45). Wie eine Einfügung aussehen kann, veranschaulicht der folgende Gesprächsauszug.

Beispiel 68: A2_01_00_41

1021 **S1** obWOHL ich::-
1022 (0.52)
1023 äh weniger zeit HAbE;
1024 (0.97)
1025 ÄH::-
1026 (3.68)
1027 ÄH::-
1028 (0.32)
1029 gehe in äh gehe ICH ins kino (.) äh mit;
1030 (0.29)
1031 MEIner freundin;

⁸⁰ In der Aufnahme kann man die Silbe *t* nicht wahrnehmen. Wahrscheinlich ist das ein aussprachliches Reparaturwort.

Hier soll S1 einen Satz mit dem Konnektor *obwohl* bilden. Nach dem gebildeten Nebensatz mit *obwohl* bricht S1 seinen Redefluss ab (Z. 1021–1023), indem er zweimal das Verzögerungssignal *äh* einsetzt (Z. 1025 und 1027). Danach beginnt er den Hauptsatz zu formulieren, wobei er nach dem Verb und der Präposition die Äußerungsproduktion abbricht und eine Selbstreparatur initiiert (Z. 1029 *gehe in äh gehe ICH ins kino (.) äh mit;*). S1 wiederholt anschließend das flektierte Verb *gehen* und fügt das fehlende Subjekt *ich* im Hauptsatz ein, das vor der Präposition stehen muss (Z. 1029). Im produzierten Hauptsatz fehlt vor der Selbstreparaturinitiierung *gehe in* (Z. 1029) das Subjekt und die Präposition steht noch nicht in der Verschmelzungsform mit dem Artikel (*in das* → *ins*), was aber das nachfolgende Subjekt *das Kino* erforderlich macht.

Das folgende Beispiel steht ebenfalls exemplarisch für die Verwendung der Einfügung.

Beispiel 69: B1_01_03_02

1580 **S1** äh ES stört:-
 1581 (1.63)
 1582 ES stört::-
 1583 (1.02)
 1584 MICH.
 1585 [DA]
 1586 **L** [hm;]
 1587 **S1** SS:;
 1588 (1.47)
 1589 die: SCHLÜSsel;
 1590 (0.99)
 1591 äh::-
 1592 (0.97)
 1593 oh DASS ich die schlüssel;
 1594 (2.07)
 1595 ver-
 1596 (0.54)

1597 LOre;
 1598 (0.64)
 1599 oh verLIEre;
 1600 (1.06)

S1 schildert in eigenen Worten abgebildete Probleme auf einem Foto im Lehrwerk. Er formuliert einen Gleichsetzungssatz mit der Konjunktion *dass*. Nachdem S1 den Anfang des Dass-Satzes ausgedrückt hat (Z. 1585, 1587–1589 [DA]SS: ; (1.47) *die: SCHLÜSsel ;*), unterbricht er seinen Redebeitrag und produziert ein Verzögerungssignal *äh* mit einer langen Dehnung (Z. 1591) sowie eine Pause (Z. 1592). In der Folgeäußerung indiziert er mit dem Erkenntnismarker *oh*, dass er vermutlich neue Kenntnisse zur Fortführung des Satzes hat. Mit einer Kombination aus verwendetem Verzögerungssignal *äh* mit Dehnung und Pausen leitet S1 eine Selbstreparatur ein. Er wiederholt den vorher geäußerten Teil des Redebeitrags (Z. 1585, 1587–1589) und fügt dann das Subjekt *ich* zwischen der Konjunktion *dass* und *die Schlüssel* ein. Durch die Einfügung wird *die Schlüssel* zum Objekt statt Subjekt des Satzes umgewandelt. Insofern ändert sich die Syntax nach der Verwendung des Verfahrens.

5.2.3.1.4 Code-Switching

Aus der Analyse im untersuchten Setting wird ersichtlich, dass die Studierenden auch durch das Code-Switching Selbstreparaturen durchführen. Der folgende Auszug ist ein Beleg dafür.

Beispiel 70: A2_01_15_37

1476 S1 äh wenn man wenn man in dieser äh dieser LÄNder;
 1477 (0.41)
 1478 äh gesprä äh ges (.) präche HAT.
 1479 (0.76)
 1480 SIE:::-
 1481 (0.83)
 1482 ähm: bet beTRE:NT: sie-

1483 [(unverständlich, 1.05s)]
1484 L [was ist beTRENT.]
1485 (0.83)
1486 S1 bete: beteREKT;
1487 L was ist betre (.) beTREKT;
1488 (0.6)
1489 S1 就是;
 jiu shi
 nur sein
 ist
1490 (3.99)
1491 äh::-
1492 (2.27)
1493 就保持(啊);
 jiu baochi (a)
 nur beibehalten (PAR)
 ist ,beibehalten`

Im Auszug handelt sich um eine Diskussion über die Besonderheiten von Ellenbogen-Ländern. S1 gibt ihre Antwort (Z. 1476–1483). Die Lehrkraft ergreift das Wort, was sich mit der Äußerung von S1 überlappt (Z. 1483 und 1484). Sie initiiert eine Reparatur, indem sie das Reparandum wiederholt (Z. 1484 [*was ist beTRENT.*]). Sie hat scheinbar ein Verständnisproblem mit dem Wort *beTRENT*. Im nächsten Turn versucht S1 das Wort zu wiederholen und zu korrigieren. Allerdings wird wiederum eine Reparaturinitiiierung auf Seiten der Lehrkraft mittels Wiederholung des Reparandums bewerkstelligt (Z. 1487 *was ist betre (.) beTREKT;*). Dies signalisiert, dass die Lehrkraft das Wort noch nicht verstanden hat. Danach wechselt S1 die Sprache und formuliert in stockender Weise ihre Meinung auf Chinesisch (Z. 1489–1493), denn S1 scheint nicht in der Lage zu sein, die Reparatur auf Deutsch durchzuführen.

Im nächsten Beispiel wird ebenfalls Code-Switching zur Selbstreparatur eingesetzt, wobei hier S1 sogar zweimal die Sprache wechselt.

Beispiel 71: A4_00_17_07

0670 L oKAY;
0671 SO;
0672 (0.39)
0673 und DU,
0674 (0.59)
0675 S1 be beWERben;
0676 L beWERben;=
0677 =WAS meinst du;
0678 (0.39)
0679 S1 äh::-
0680 (1.06)
0681 WENN wenn wir (arbeitest);=
0682 =ich möchte ÄH 不不不;
 bu bu bu
 nein nein nein
 nein nein nein
0683 wir (.) WIR haben ein interview;
0684 (0.27)
0685 äh:-
0686 (3.44)
0687 äh::-
0688 (2.62)
0689 L WAS meinst du;=ja;
0690 (1.62)
0691 S1 找工作不是要;
 zhao gongzuo bu shi yao
 finden Stelle nicht sein sollen
 bei einer Bewerbung soll man
0692 L hm,
0693 S1 投简历.
 tou jianli
 werfen Lebenslauf
 einen Lebenslauf beifügen
0694 L auf DEUTSCH.
0695 (3.7)
0696 S1 ((räuspert sich))

0697 (3.4)
 0698 oh;
 0699 (0.39)
 0700 äh:::-
 0701 (0.94)
 0702 äh:;
 0703 (0.44)
 0704 WENN wir (.) wenn wir:-
 0705 (0.74)
 0706 äh JOB suchen;
 0707 äh::;
 0708 (0.94)
 0709 äh: (.) möchte wir: (.) äh beWERbung schreiben;

Im Ausschnitt besprechen die Lehrkraft und Studierende Assoziationen zum Berufsleben. Die Lehrkraft adressiert S1 explizit und lässt ihn seine Meinungen äußern (Z. 0673). Nach einer Lücke quittiert S1 mit nur einem Verb als Antwort (Z. 0675 *be beWERben;*). Die Lehrkraft wiederholt seine Antwort und gleich initiierte eine Reparatur (Z. 0676 und 0677 *beWERben;==WAS meinst du;*). Anschließend erklärt S1 in der Folgeräußerung, was er damit meint (Z. 0679–0687 *äh::- (1.06) WENN wenn wir (arbeitest);==ich möchte ÄH 不不不; wir (.) WIR haben ein interview; (0.27) äh:- (3.44) äh::-*). Allerdings initiiert die Lehrkraft erneut eine Reparatur (Z. 0689 *WAS meinst du;=ja;*). An dieser Stelle lässt sich nicht festlegen, ob die Lehrkraft die Reparaturinitiiierung wegen akustischen oder inhaltlichen Gründen vornimmt. Es scheint ein Verständnisproblem vorzuliegen. Daraufhin reagiert S1 und wechselt für die Erklärung seiner vorherigen Äußerung vom Deutschen ins Chinesische (Z. 0691 und 0693 *找工作不是要;投简历.*). Dadurch wird eine Selbstreparaturdurchführung realisiert, denn er erklärt sich in seiner Muttersprache. Jedoch wird S1 danach von der Lehrkraft aufgefordert, die vorherige Äußerung auf Deutsch zu wiederholen, damit er mehr Gelegenheiten zur Übung der

Zielsprache erhalten kann. Deshalb wechselt S1 wiederum die Sprache und führt eine Selbstreparatur in deutscher Sprache durch (Z. 0696–0709).

Aus den dargelegten Beispielen zeigt sich, dass Studierende in Lehr-Lern-Interaktionen Code-Switching in Reparatursequenzen verwenden, wenn sie die Reparatur nicht in der Zielsprache durchführen können oder meinen, dass ihnen dies nicht gelingt. Wie Liebscher und Dailey-O’Cain (2005: 234) feststellen, ist Code-Switching für die Lernenden „a fallback method when their knowledge of the L2 fails them“.

5.2.3.2 Fremdreparatur seitens der Lehrkräfte

5.2.3.2.1 Unmittelbare Reparaturdurchführung

Es stellt sich heraus, dass die Lehrkräfte im untersuchten Korpus auch unmittelbar Reparaturen durchführen, wenn die Antworten nicht gewünscht sind bzw. die von den Studierenden selbstinitiierten Reparaturen missglückt sind. Dieser Abschnitt widmet sich deshalb der Analyse von unmittelbaren Reparaturdurchführungen seitens der Lehrkräfte.

Im nächsten Gesprächsausschnitt handelt es sich um eine mündliche Übung zu einer Bildbeschreibung aus dem Lehrwerk. S1 wird aufgefordert, den Bildinhalt von einem der fünf Bilder zu schildern. Die Hauptfigur auf dem Bild ist eine alte Frau, die vor einer Rolltreppe steht.

Beispiel 72: A4_00_28_42

0942 **S1** äh:::-
0943 (0.95)
0944 vielleIcht sie::-
0945 (0.21)
0946 verKAUFT;
0947 (0.48)
0948 **L** vielleicht verKAUFT sie.

In diesem Beispiel antwortet S1 in stockender Weise mit Pausen, Dehnungen und Verzögerungspartikel, die allesamt seine Schwierigkeiten bei der Wortfindung markieren (Z. 0942 bis 0946 *äh:::- (0.95) vielleIcht sie::- (0.21) verKAUFT;*). Die syntaktische Position des Verbs *verkaufen* ist in seiner Äußerung nicht korrekt, weshalb die Lehrkraft unmittelbar selbst in Zeile 0948 eine Reparatur durchführt (*vielleicht verKAUFT sie.*), indem sie die Reihenfolge der Wörter in der Äußerung von S1 ändert.

Neben der Syntax veranlassen auch unkorrekte Aussprachen aufseiten der Studierenden zu unmittelbaren Reparaturen der Lehrkräfte, wie z.B. im folgenden Beispiel:

Beispiel 73: B2_01_51_43

1889 S1 füllen sie dieses formu
1890 (0.83)
1891 FORmular aus;
1892 L formuLAR.
1893 S1 formuLAR aus.
1894 L hm;

S1 liest einen kurzen Dialog im Lehrbuch vor und ist sich bei der Aussprache des Wortes *Formular* unsicher. Er bricht die Formulierung des Worts *Formular* nach der zweiten Silbe ab, sodass eine Pause entsteht (Z. 1889 und 1890 *füllen sie dieses formu (0.83)*). Nach der Pause versucht er das Wort wieder zu akzentuieren. Allerdings missglückt ihm diese Reparatur, denn er legt den Hauptakzent des Wortes auf die erste Silbe (Z. 1891 *FORmular aus;*). In der Folgeäußerung korrigiert die Lehrkraft gleich die falsche Aussprache und hebt noch die betonte, letzte Silbe hervor (Z. 1892 *formuLAR.*). Daraufhin quittiert S1, indem er das Wort mit der korrekten Akzentuierung wiederholt (Z. 1893 *formuLAR aus.*). Die Lehrkraft bestätigt danach unmittelbar die Wiederholung von S1 (Z. 1894).

Der nächste Auszug aus einer Unterrichtsstunde verdeutlicht ebenfalls eine unmittelbare Reparaturdurchführung der Lehrkraft. Hier wird zusätzlich die Wiederholung der Fremdreparatur des Lernenden auch noch von der Lehrkraft ratifiziert.

Beispiel 74: A5_00_22_37

0852 **L** SIEben.
0853 DU.
0854 (0.34)
0855 die kursteilnehmer oder kursteilnehmeRIN.
0856 (0.36)
0857 der,
0858 (0.28)
0859 A eins kurs;
0860 (1.82)
0861 ((Namensaufruf von S1))
0862 (1.72)
0863 **S1** erINnerst;
0864 (1.02)
0865 DU:: hm;
0866 (0.53)
0867 DICH an:-
0868 (0.31)
0869 die;;
0870 (0.31)
0871 an die kurst (.) KURSteilneh;
0872 (0.78)
0873 **S2** NEHmer-
0874 (0.46)
0875 **S1** NEHmer-
0876 (0.28)
0877 ähm;
0878 (1.72)
0879 des;
0880 (0.99)
0881 oh DEIN deines äh a eins kurs;

- 0882 (1.23)
- 0883 L KURses.
- 0884 S1 KURse;
- 0885 L es 后面加个 E es 嘛;
hou mian jia ge ma
hinter Gesicht hinzufügen CL RF
füg nach dem Buchstaben <s> -es hinzu
- 0886 KURses;
- 0887 (1.53)
- 0888 oKAY;
- 0889 SEHR gut.
- 0890 (0.64)
- 0891 °hh erINnerst du dich an die kursteilnehmer;
- 0892 是复数的.
shi fu shu de
sein plural Zahl PAR
ist plural
- 0893 噢 -
o
PAR
- 0894 °hh deines a eins KURses;
- 0895 SEHR gut.

Die Studierenden sollen mündlich mit den angegebenen Stichpunkten einen Satz mit *erinnern* bilden. Die Lehrkraft liest die Stichwörter für die siebte Aufgabe vor (Z. 0853 bis 0859 *DU. (0.34) die kursteilnehmer oder kursteilnehmeRIN. (0.36) der, (0.28) A eins kurs;*). Danach verteilt sie das Rederecht an S1, der seinen Redebeitrag mit der Bildung des Satzes mit dem Verb *erinnern* beginnt (Z. 0863–0871, 0875–0881 *erINnerst; (1.02) DU:: hm; (0.53) DICH an:- (0.31) die::; (0.31) an die kurst KURSsteilneh; NEHmer- (0.28) ähm; (1.72) des; (0.99) oh DEIN deines äh a eins kurs;*). Nach der 1.23-sekündigen Lücke repariert die Lehrkraft den grammatischen Kasus-Fehler von S1 (Z. 0883 *KURses.*). S1 lässt das Nomen *Kurs* im Nominativ anstatt es aufgrund der Syntax in den Genitiv zu setzen. Anschließend wiederholt S1

das Substantiv, jedoch nicht im richtigen Kasus (Z. 0884 *KURse*;), denn die korrekte Endung von *Kurs* im Genitiv ist *-es*. Die Lehrkraft hebt deshalb in der Folgeäußerung die Endung des Wortes *Kurs* hervor (Z. 0885 und 0886 *es 后面加个E es 嘛; KURses*;). Nach einer Pause bestätigt sie explizit die Antwort durch *okay* und *sehr gut* (Z. 0888 und 0889) und wiederholt die Antwort (Z. 0891). Inzwischen weist sie noch darauf hin, dass das Wort *Kursteilnehmer* im Satz in der Pluralform steht (Z. 0892). Obwohl die Lehrkraft die Antwort von S1 teilweise repariert, akzeptiert sie diese dennoch und ratifiziert sie positiv.

Eine unmittelbare Reparaturdurchführung lässt sich auch mit dem Verfahren des Umformulierens realisieren, das die Lehrkräfte auch in den Gesprächsdaten einsetzen. Bührig (1996: 159) zufolge bezieht sich Umformulieren darauf, „daß noch einmal das gleiche Wissen [...] in einer anderen sprachlichen Form [...] versprachlicht wird“. Insofern wird das Umformulieren als Reparatur betrachtet (vgl. Leßmann 2020: 201).

Im folgenden Ausschnitt verwendet die Lehrkraft das Verfahren des Umformulierens und realisiert dadurch eine Reparatur.

Beispiel 75: A2_00_04_44

0201 **S1** ÄH: :-

0202 **S2** ((unverständlich))

0203 **S1** meist äh meistens äh::: äh:m: u u BAHN;

0204 (1.85)

0205 er erLAUB nicht:;

0206 (1.01)

0207 erlaub nicht ESSen;

0208 **L** aHA,

0209 in der u BAHN (.) ist das essen (.) nicht erlaubt.

0210 JA,

0211 RIChtig.

Die Lehrkraft und die Studierenden beschäftigen sich in diesem Gesprächsauszug mit drei Fotos im Lehrbuch, die Benehmen in der Öffentlichkeit illustrieren. Die Lehrkraft

fragt die Studierenden, warum sich der Mann auf einem Bild schlecht verhält. S1 beantwortet die Frage (Z. 0201, Z. 0203 bis 0207 *ÄH::- meist äh meistens äh::: äh:m: u u BAHN; (1.85) er erLAUB nicht::; (1.01) erlaub nicht ESsen;*). Grammatikalisch ist die Äußerung zwar nicht korrekt, aber trotzdem akzeptiert die Lehrkraft die Antwort von S1. Sie verwendet die Partikel *aha* und formuliert dann die vorherige Äußerung von S1 um (Z. 0209 *in der u BAHN (.) ist das essen (.) nicht erlaubt.*). Durch das Verfahren zeigt sie zwar mit der Partikel *das* grundsätzliche Verstehen an, aber gleichzeitig formuliert sie die Antwort von S1 mit einer anderen Syntax um. Inhaltlich ist die von der Lehrkraft umformulierte Äußerung identisch mit der Äußerung von S1. Nach der Umformulierung folgt sofort eine tonansteigende Partikel *ja*, mit der die Lehrkraft eine Reaktion von der Studierenden erwartet. Jedoch quittiert niemand. Die Lehrkraft bestätigt anschließend die Antwort selbst explizit mit dem Adverb *richtig* (Z. 0211).

Zu bemerken ist in diesem Beispiel, dass die Lehrkraft die Antwort von S1 trotz der inkorrekten sprachlichen Form akzeptiert und bestätigt. Dies impliziert die „inhaltliche Würdigung“ (Leßmann 2020: 198) aufseiten der Lehrkraft, d.h. inhaltlich entspricht der Redebeitrag von S1 den Erwartungen der Lehrkraft, weshalb die Lehrkraft in ihrem Redebeitrag auch die Inhalte von S1 übernimmt.

Das folgende Beispiel zeigt einen weiteren Fall für die Verwendung des Umformulierens.

Beispiel 76: A4_00_20_39

0797 **L** [äh was NOCH.]
 0798 **S1** ((unverständlich))
 0799 **S2** wir LEHren die (.) kinder;
 0800 **L** ja;=
 0801 =wir erZIEhen die kinder.
 0802 hm_hm,
 0803 (4.73)
 0804 was NOCH.

Die Lehrkraft diskutiert mit den Studierenden darüber, welche Aufgaben Eltern haben können, sodass sich die Studierenden in der Lage der Eltern versetzen sollen. Vor diesem Ausschnitt hat die Lehrkraft bereits ein paar Meinungen gesammelt und fordert die Studierenden zu weiteren Assoziationen auf, indem sie fragt, was es noch gibt (Z. 0797). S2 gibt eine Antwort (Z. 0799 *wir LEHren die (.) kinder;*). In der Folgeäußerung bestätigt die Lehrkraft die Antwort von S2 mit der Zustimmungspartikel *ja*. Mit einem Latching formuliert die Lehrkraft allerdings auch die Äußerung von S2 um, indem sie das Verb *lehren* durch das geeignete Verb *erziehen* ersetzt (Z. 0801 *=wir er-ZIEhen die kinder.*). Nach der Umformulierung ratifiziert die Lehrkraft ihre Reparaturdurchführung mittels der Zustimmungspartikel (Z. 0802), womit sie implizit den Inhalt der Antwort von S2 bestätigt. Damit schließt sie die Sequenz ab und fordert mit einer weiteren Nachfrage die Studierenden zu weiteren Redebeiträgen auf (Z. 0804 *was NOCH.*).

Das Verb *erziehen* eignet sich im Kontext von Eltern und der Wortfamilie mehr als *lehren*, das eher im Kontext von Schule und Bildung gebraucht wird. Wahrscheinlich übersetzt S2 das chinesische Wort *jiaoyu* (教育, erziehen) wörtlich ins Deutsche als *lehren*, während er den Satz formuliert. Demzufolge repariert die Lehrende die Stelle selbst, denn grammatikalisch und inhaltlich ist die Äußerung korrekt. Es handelt sich vielmehr um die Pragmatik, d.h. die Verwendungsweise des Worts, die hier von der Lehrkraft korrigiert wird.

Wie die Beispiele aus den untersuchten Daten belegen, können Lehrkräfte auch Reparaturen unmittelbar in der Folgeäußerung durchführen. Dabei setzen die Lehrkräfte das Umformulieren ein. Auslöser für solche Fremdreparaturen mit Umformulierung ist zumeist entweder die unangemessene sprachliche Verwendung im entsprechenden Kontext oder eine inkorrekte sprachliche Form. Allerdings lehnen die Lehrkräfte die sprachlich unpassenden Formen der Studierenden nicht explizit ab, sondern würdigen diese inhaltlich und formuliert sie um. Demzufolge bieten sich Umformulieren für Fremdreparaturen an, denn diese sind ebenfalls gesichtswahrend für die Lernenden.

Gleichzeitig weist Leßmann (2020: 201) darauf hin, „[...] dass das Umformulieren an den eingesetzten Stellen nicht nutzlos ist, sondern einen wichtigen Zweck im Unterrichtsdiskurs erfüllt“. In erster Linie kann dies der Würdigung (vgl. ebd.: 199), aber auch dem Festigen von korrektem fremdsprachlichen Wissen dienen. Die genannten Beispiele sind ein Beleg dafür.

5.2.3.2.2 Mittelbare Reparaturdurchführung

Obwohl Lehrkräfte unmittelbar Reparaturen im untersuchten Korpus durchführen (vgl. Kapitel 5.2.3.2.1), regen Lehrkräfte Studierende oft zur Selbstreparatur an. Dies lässt sich im nächsten Ausschnitt sehen:⁸¹

Beispiel 77: B2_00_41_32

0888 S1 der portemonnaie werden geSTOHlen;

0889 L portemonNAIE 什么性的啊.

shenme xing de a

was Genus NOM PAR

was ist das Genus von *Portemonnaie*

0890 Viele [DAS.]

0891 S2 [DAS portemonnaie werde;]

0892 L <<:-)> 怎么说着说着变 DER 了; >

zenme shuo zhe shuo zhe bian le

wie sagen DUR sagen DUR werden CRS

warum haben Sie *der* gesagt

0893 das portemonNAIE::-

0894 S3 wird;

0895 S2 WERde;

0896 [geSTOHlen;]

0897 Viele [((unverständlich, 1.27s))]

0898 L WERde gestohlen 啊.

a

PAR

0899 S2 WURde;

⁸¹ Mehrere Beispiele zu (mehrmaligen) Fremdinitiiierungen der Lehrkräfte und deren detaillierte Analysen siehe das Kapitel 5.2.2.2.

Im vorliegenden Gesprächsausschnitt arbeiten die Studierenden mündlich an einer Bildbeschreibung im Lehrbuch. S1 beschreibt das vierte Foto und begeht mehrere grammatische Fehler in Z. 0888 (*der portemonnaie werden gestohlen;*). Der Artikel und die Verbform stimmen nicht, weshalb die Lehrkraft zur Reparatur durch die Wiederholung der Problemquelle ermuntert (Z. 0889), damit der Artikel des Substantivs *Portemonnaie* korrigiert wird. Viele Studierenden ergreifen das Rederecht und ersetzen zusammen den maskulinen durch den neutralen Artikel (Z. 0890 und 0891 [*DAS.*] [*DAS portemonnaie werde;*]). Die Reparatur wird dadurch von der Lehrkraft bestätigt (Z. 0892). Im Anschluss daran wiederholt die Lehrkraft das Subjekt mit dem korrekten Artikel und dehnt sowie akzentuiert die Endsilbe des Wortes *Portemonnaie*. Damit produziert die Lehrkraft eine DIU (Z. 0893 *das portemonNAIE: :-*). Die prosodischen Merkmale projizieren einen Sprecherwechsel, woraufhin S3 und S2 das Rederecht übernehmen und die Äußerung der Lehrkraft ergänzen in Z. 0894–0896 (*wird; WERde; [gestohlen;]*). Was andere Studierende äußern, ist leider nicht verständlich. Daraufhin signalisiert die Lehrkraft weiteren Reparaturbedarf, indem sie das Reparandum wiederholt und noch eine chinesische Partikel *a* (啊) einsetzt (Z. 0898), mit der sie auf eine fragwürdige Antwort der Studierenden verweist und eine Reparaturaufforderung an die Studierenden markiert. Insofern versucht S2 anschließend nochmals zu korrigieren und der Ausgang der Reparatur ist erfolgreich (Z. 0899).

5.3 Zusammenfassung

Welche sprachlich-kommunikativen Verfahren die Lehrkräfte und Studierenden im chinesischen universitären DaF-Unterricht zur Reparaturdurchführung und -initiierung einsetzen, wird in diesem Abschnitt resümiert.

Anhand der Rekonstruktion der Unterrichtsgespräche zwischen Lehrkräften und Studierenden zeigt sich gesprächsanalytisch, dass oft die Problemquellen hinsichtlich

der Aussprache, Grammatik und Wortwahl zu Reparaturen führen. Allerdings ist anzumerken, dass sich in manchen Fällen das Reparandum nicht festlegen lässt (z.B. im Beispiel 59 und 60). Dann erfolgen unspezifische Initiierungen.

Die durchgeführte Analyse hat auch gezeigt, dass die Studierenden oftmals mittels vielseitiger sprachlich-kommunikativen Verfahren selbst Reparaturen initiieren und bewerkstelligen:

Es stellt sich heraus, dass die Studierenden Partikeln (wie z.B. *äh* und *ähm*) verwenden oder sie ihren Redefluss unterbrechen bzw. mehrere Verfahren kombinieren (z.B. der Beleg 48 und 49), um Selbstreparaturen zu initiieren. In den untersuchten Daten fällt es zudem auf, dass Abbrüche nach dem Reparandum in dem Turn auftauchen, d.h. sie sind in der Regel „post-positioned“ (Schegloff 1979: 275; Liddicoat 2011: 214).

Zu den Selbstreparaturdurchführungen seitens der Studierenden kann aus der Analyse festgestellt werden, dass die Studierende auf verschiedene sprachlich-kommunikative Verfahren zurückgreifen. Typische Stellen einer solchen Selbstreparaturdurchführung sind entweder innerhalb eines Redebeitrags oder nach einer Fremdinitiierung seitens der Lehrkräfte. Nach Selbstinitiierungen vervollständigen die Studierenden Wörter oder TKEs mit oder ohne Recycling ihrer vorherigen Äußerung, wodurch sie dann Reparaturen durchführen. Als Verfahren kommen auch Einfügung, Ersetzung sowie Code-Switching im Analysekorpus vor. Durch die Selbstreparaturinitiierung und -durchführung seitens der Studierenden lässt sich die syntaktische Struktur wie Schegloff (1979: 263) zufolge als projizierte TKEs ändern, wie z.B. im Rahmen einer Einfügung und durch einen Abbruch.

Dabei ist zu bemerken, dass nicht nur die Studierenden die Reparaturen initiieren und durchführen, sondern auch die Lehrkräfte. Sie initiieren Reparaturen, um Reparanda zu beheben:

Lehrkräfte greifen zur fremdinitiierten Reparatur, wenn der Selbstreparaturausgang bei den Studierenden missglückt ist bzw. die Antworten nicht im Sinne der Lehrkraft erwünscht sind. In diesen Fällen erzeugen sie DIUs oder wiederholen sie teilweise den

reparaturbedürftigen Redebeitrag der Studierenden sowie ohne oder mit dem Fragewort *was*. Darüber hinaus setzen sie unspezifische Initiierungen (wie *wie bitte*) zur Fremdiinitiierung in Gang. Allerdings sind Reparaturen von den Lehrkräften unmittelbar durchzuführen. So können die Lehrkräfte unmittelbar nach einer studentischen Äußerung umformulieren, wenn die Antworten der Studierenden grammatikalisch nicht wohlgeformt sind. Dennoch ratifizieren die Lehrkräfte die Antworten der Studierenden trotz inkorrekt sprachlicher Form. Es kann darin bestehen, dass die Lehrkräfte Fokus nicht auf die Wohlgeformtheit der Sprache legen (z.B. Beispiel 75 und 76). Damit signalisieren die Lehrkräfte eine inhaltliche Würdigung des Redebeitrags. Gleichzeitig vermitteln die Lehrkräfte fremdsprachliches Wissen durch Initiierungen und Reparaturdurchführungen (vgl. Bauer 2020: 399).

Aus der Gesprächsforschung zu Reparaturen in einem Nicht-Lehr-Lern-Kontext geht hervor, dass eine selbstinitiierte Selbstreparatur zumeist geglückt ist und in den meisten Fällen auch schnell erfolgt (vgl. Egbert 2009: 70).⁸² Dies unterscheidet sich von den Selbstreparaturen im chinesischen universitären DaF-Unterricht, denn die Selbstreparaturen seitens der Studierenden verlaufen nicht immer erfolgreich. Das Misslingen des Reparaturausgangs ist dabei zumeist auf den begrenzten Wortschatz der Lernenden bzw. ihre noch nicht ausreichenden deutschen Sprachkenntnisse zurückzuführen. Zudem ist bemerkenswert, dass die nicht geglückten Reparaturen die Produktion der weiteren Sequenzen in Unterrichtsgesprächen beeinflussen, denn die Lehrkräfte können danach unmittelbar das Rederecht übernehmen. Sie können entweder die Reparatur selbst vornehmen oder die Studierenden noch ein- oder mehrmals zu einer Selbstreparatur in weiteren Gesprächsbeiträgen anregen. Der Grund dafür kann darin bestehen, dass die Lehrkräfte teilweise die Aufgabe haben, mit sprachlichen Problemquellen von Sprachlernenden umzugehen, was zur Fokussierung der sprachlichen

⁸² Die Datengrundlage ihrer Forschung basiert auf Face-to-Face Gesprächen und Telefongesprächen, die „z.T. aus privaten Anlässen und z.T. aus arbeitsbedingten Anlässen geführt [wurden], beispielsweise Anrufe auf Zeitungsanzeigen, Terminabsprachen, Anrufe beim Arbeitgeber“ (Egbert 2009: 28).

Reparaturen führt (vgl. Gardner 2013: 604). Demzufolge können die lehrerseitigen Initiierungen der Reparatur in mehreren Anläufen des rekursiven Reparaturprozesses und in eine Expansion der Sequenzen münden.

Darüber hinaus finden sich innerhalb der Reparatursequenzen in den untersuchten Daten oft Ratifizierungen von den Lehrkräften. Dadurch können die Studierenden Rückmeldungen nach Durchführung einer Selbstreparatur erhalten und somit kann korrektes Sprachwissen vermittelt werden.

6 Sprecherwechsel im chinesischen universitären DaF-Unterricht

Im Analysefokus steht in diesem Kapitel der Sprecherwechsel („turn-taking“, Sacks/Schegloff/Jefferson 1974), der in Gesprächen des chinesischen universitären DaF-Unterrichts stattfindet. Es wird gesprächsanalytisch rekonstruiert, wie die beteiligten Lehrkräfte das Rederecht verteilen und ergreifen.⁸³

Zunächst wird die theoretische Fundierung des Sprecherwechsels erläutert. Danach werden die Befunde am untersuchten Korpus veranschaulicht. Zum Schluss werden sie resümiert.

6.1 Theoretische Grundlage des Sprecherwechsels

6.1.1 System des Sprecherwechsels

Der Sprecherwechsel gilt als eines der grundlegendsten Merkmale eines Gesprächs, da die Gesprächsbeteiligten abwechselnd zu Wort kommen (vgl. Hayashi 2013: 167). In Gesprächen spricht in der Regel zumeist nur ein(e) Gesprächsbeteiligte(r) zu einem Zeitpunkt (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 706). Wenn der oder die augenblickliche Sprecher(in) den Redebeitrag abschließt, dann kann er oder sie das Rederecht an eine(n) nächste(n) Sprecher(in) abgeben, der oder die danach einen Redebeitrag produziert. Allerdings kann es vorkommen, dass der oder die Hörer(in) auf sein oder ihr (erteiltes) Rederecht verzichtet, der oder die Sprecher(in) und der oder die Hörer(in) im selben Moment das Wort ergreifen oder sogar keine(r) der Gesprächsbeteiligten das Rederecht übernimmt. Solche Fälle führen dann zu „Simultansprechen“ (Auer 2020:

⁸³ Da die untersuchten Daten in Audioform vorliegen, lässt sich der Sprecherwechsel seitens der Studierenden nicht präzise festlegen, wie sie sich melden. Die Lehrkräfte wählen oft explizit metasprachlich den oder die nächste(n) Sprecher(in) aus. Außerdem setzen die Lehrkräfte interaktive Methoden wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit usw. im Unterricht ein. Dennoch übernehmen die Lehrkräfte eine relevante Rolle in der unterrichtlichen Interaktion, denn sie organisieren im Wesentlichen den Verlauf. Insofern ist es sinnvoll, den Sprecherwechsel auf Seiten der Lehrkräfte zu untersuchen, worauf der Fokus im nächsten Kapitel liegt. Allerdings setzen die Lehrkräfte möglicherweise noch andere nonverbale Verfahren zur Markierung des Sprecherwechsels ein. Aus diesem analogen Grund lässt sich bei Verfahren des Namensaufrufs (siehe Kapitel 6.2.2.2) auch nicht ausschließen, dass die Lehrkräfte zugleich nonverbale Mittel verwenden. Trotzdem lässt sich der Namensaufruf als ein typisches Verfahren im analysierten Setting bezeichnen.

109) oder Stillzeit in Gesprächen. Um das Gespräch fortzuführen, orientieren sich die Gesprächsbeteiligten an einem System und arbeiten zusammen, worauf Sacks, Schegloff und Jefferson in ihrer Publikation aus dem Jahr 1974 hinweisen. Ihr Beitrag gilt als „einer der einflussreichsten und am meisten zitierten Aufsätze der Linguistik“ (ebd.: 107), denn dort beschreiben sie die Systematik des Sprecherwechsels aufgrund ihrer Betrachtungen von Gesprächsdaten. Sie entdecken, dass die Sprecher(innen) grundsätzlich in Gesprächen zusammenarbeiten, um den Sprecherwechsel zu organisieren. Dadurch vermeiden sie Vorkommen des Durcheinanders und Gespräche werden glatt geführt (vgl. Bergmann 1988a: 2). Mit dem System des Sprecherwechsels wird geregelt, wer jeweils zurzeit spricht und wann der oder dem nächsten Gesprächsbeteiligten das Rederecht erteilt werden kann und soll (ebd.).

Durch zwei Eigenschaften zeichnet sich das System des Sprecherwechsels aus: zum einen ist das System eine lokale⁸⁴ Steuerung des Sprecherwechsels („local management system“,⁸⁵ Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 725) und wird zum anderen als ein interaktional organisiertes System („interactionally managed system“, ebd.) angesehen. Darüber hinaus haben Sacks, Schegloff und Jefferson (1974: 700 ff.) noch weitere Betrachtungen zum Sprecherwechsel zusammengefasst.⁸⁶ Das interaktive System macht „zwischen mehreren Menschen koordiniertes soziales Handeln über die Regeln seiner Hervorbringung analysierbar“ (Auer 2020: 234).

Sacks, Schegloff und Jefferson (1974: 702) zufolge lässt sich das System des Sprecherwechsels aufgrund seiner zwei Komponenten und Regeln beschreiben. Die zwei Komponenten setzen sich aus der Turnkonstruktionskomponente („turn-constructive component“, ebd.) und Turnzuweisungskomponente („turn-allocation component“, ebd.)

⁸⁴ Unter lokal („local“) wird verstanden, dass die Gesprächsbeteiligten den Sprecherwechsel „im jeweiligen sequenziellen Kontext“ organisieren (Stukenbrock 2013: 235).

⁸⁵ Die deutsche Übersetzung des Begriffs „local management system“ richtet sich nach Levinson (2000: 323).

⁸⁶ Ausführlich dargestellt sind die 14 allgemeinen Betrachtungen des Sprecherwechsels in Gesprächen in Sacks, Schegloff und Jefferson (1974: 700 ff.)

nent“, ebd.: 703) zusammen. Die Regeln beziehen sich darauf, wie Rederechte von Interagierenden koordiniert verteilt werden. In den folgenden Unterkapiteln wird sowohl auf die beiden Komponenten als auch die Regeln kurz eingegangen.

6.1.1.1 Turnkonstruktionskomponente

Ein Redebeitrag kann verschiedene Elemente umfassen, wie z.B. aus einem Wort (*bitte*), einer Phrase (*ein interessantes Buch*), einem Satz (*Ich gehe einkaufen.*) oder noch komplexeren Redebeiträge, die aus zwei oder mehreren aufeinanderfolgenden Sätzen (*Das Wetter ist sehr schön, deshalb möchte ich auf dem Campus spazieren gehen. Hast du Lust dazu?*) oder einer Kombination aus den genannten Formen bestehen (*Bitte, ich helfe dir gerne.*) (vgl. Stukenbrock 2013: 236). Solche Elemente eines Redebeitrags werden als Turnkonstruktionseinheiten, kurz TKEs („turn constructional units“, abgekürzt „TCUs“, Sacks/Schegloff/Jefferson (1974: 701)) bezeichnet, wenn ein Sprecherwechsel danach stattfinden kann (vgl. Stukenbrock 2013: 236). Deshalb bilden TKEs die Grundeinheiten des Aufbaus aller Gespräche (vgl. Sidnell 2010: 56). Wie das folgende Beispiel darstellt, produziert die Lehrkraft zunächst einen komplexen Redebeitrag von Z. 0137 bis 0147, der aus mehreren aufeinander folgenden TKEs besteht. Im Vergleich dazu ist die TKE der Lehrkraft in Zeile 0151 vergleichsweise einfach.

Beispiel 78: C_00_03_56

0137 L oKAY.
0138 GUT.
0139 und dann WEIter,
0140 na wie ist das BEI;
0141 (0.22)
0142 annette FEIstel;
0143 (0.67)
0144 was macht sie gegen STRESS.
0145 (0.77)
0146 BITte;

0147 was macht sie gegen STRESS,

0148 (1.02)

0149 S1 sie: LIEst;

0150 (0.76)

0151 L sie BITte?

Die möglichen Enden der Turnkonstruktionseinheiten werden als „mögliche Übergabepunkte“⁸⁷ („possible turn completion place“ Sacks/Schegloff/Jefferson (1974), Abkürzung „MÜPs“) definiert, an denen nicht unbedingt ein Sprecherwechsel stattfinden muss, sondern er stattfinden kann (vgl. Levinson 2000: 323). Deshalb fungieren TKEs zugleich auch als Markierung für die Stellen im Gespräch, an denen eine Äußerungseinheit als abgeschlossen angesehen werden kann und an denen der oder die nächste Sprecher(in) das Rederecht ergreifen kann bzw. soll (vgl. Bergmann 1988a: 3).

Insofern steht die Konstruktion von TKEs in einem engen Zusammenhang mit dem Sprecherwechselsystem (vgl. Harren 2015: 43). Um die Projizierbarkeit des Endes einer TKE zu beurteilen, können die Rezipienten von der syntaktischen, semantischen und prosodischen Abgeschlossenheit ausgehen und aufgrund gesamtens Analysen auf all diesen drei Ebenen die Abgeschlossenheit betrachten (vgl. Auer 2020: 117).

Im folgenden Beispiel wird die Abgeschlossenheit der TKE in Zeile 1083 mehrfach signalisiert: hinsichtlich der syntaktischen Struktur, auf der semantischen Ebene und anhand der Prosodie.

Beispiel 79: B1_00_50_41

1082 L SO.

1083 haben sie (.) schon über ALle bilder gesprochen?

1084 (1.57)

1085 S1 ((unverständlich, 1.34s))

1086 S2 ja;

⁸⁷ Die deutsche Übersetzung basiert auf Auer (2020: 113).

Auf der syntaktischen Ebene bilden das Hilfsverb *haben* und das Partizip II des Verbs *sprechen* zusammen die Satzklammer des Interrogativsatzes (Z. 1083 *haben sie (.) schon über ALLe bilder gesprochen?*). Prosodisch ist auffällig, dass zum einen die erste Silbe des Worts *alle* als Fokusakzent prosodisch hervorgehoben wird. Zum anderen steigt die Intonation am Ende der TKE an, was eine abschließende TKE projiziert und das Ende der Frage markiert. Semantisch ist die TKE auch vollständig. Insofern zeigt sich die Abgeschlossenheit der TKE (Z. 1083) in diesem Fall durch syntaktische, semantische und prosodische Merkmale. Nach der Fragestellung (Z. 1083) reagieren die Studierenden nicht gleich, weshalb eine Lücke entsteht. Ein MÜP ist erreicht, woraufhin auch der Sprecherwechsel stattfindet, denn S1 und S2 ergreifen das Wort und geben eine Antwort auf die Frage.

Im analysierten Beispiel vollzieht sich der Sprecherwechsel erst nach einer Lücke (Z. 1084). Darüber hinaus lässt sich ein Sprecherwechsel Egbert (2009: 38) zufolge auch noch an anderen Positionen bewerkstelligen. Die Positionen der MÜPs außerhalb und innerhalb des MÜP lassen sich wie folgt zusammenfassen:⁸⁸

- a) Überlappung am Anfang des MÜP: Der oder die nächste Sprecher(in) kommt zu Wort, noch bevor der oder die aktuelle Sprecher(in) seine TKE beendet hat. Dadurch entstehen Überlappungen, die jedoch nur für kurze Zeit andauern.
- b) schneller oder verschleifter Anschluss: Während die TKE von der oder dem aktuellen Sprecher(in) abgeschlossen wird, beginnt der oder die nächste Sprecher(in) bereits mit ihrem oder seinem Redebeitrag. Dabei entsteht keine Überlappung.
- c) regulärer Anschluss: Ein MÜP wird in der TKE von der oder dem gegenwärtigen Sprecher(in) erreicht, sodass der oder die nächste Sprecher(in) das Rede-recht ohne lange Pause oder Überlappungen nach der Beendigung der TKE übernimmt.

⁸⁸ Die Darstellungen der verschiedenen Positionen des Sprecherwechsels gehen auf Harren (2015: 43 f.) und Egbert (2009: 38 ff.) zurück.

- d) Sprecherwechsel nach einer Lücke: Nach dem Ende der TKE von der oder dem aktuellen Sprecher(in) kommt eine Lücke vor. Nach dieser Lücke fängt der oder die nächste Sprecher(in) mit seinem oder ihrem Redebeitrag an. In der Regel hat die Länge einer Lücke von wenigen Zehntelsekunden.
- e) Sprecherwechsel zu Beginn einer TKE: Sprecher(in) und Hörer(in) sprechen fast zur gleichen Zeit und beginnen eine neuen TKE.
- f) Unterbrechung: Der oder die nächste Sprecher(in) ergreift das Rederecht, während der oder die aktuelle Sprecher(in) gerade noch seinen oder ihren Redebeitrag produziert.
- g) Sprecherwechsel während einer Selbstreparatur: Der oder die nächste Sprecher(in) kommt zu Wort und verhält sich entweder kooperativ oder kompetitiv, während der oder die augenblickliche Sprecher(in) versucht, eine Selbstreparatur durchzuführen.

6.1.1.2 Turnzuweisungskomponente

Die zweite Komponente des Systems zu Sprecherwechsel beinhaltet eine Reihe von Regeln der Turnzuweisung. Deren Funktion besteht darin, dass die Entscheidung darüber gesteuert wird, wer als nächste(r) Sprecher(in) das Rederecht ergreifen kann oder soll (vgl. Bergmann 1988a: 3).

Bei der Analyse von Gesprächen erarbeiteten Sacks, Schegloff und Jefferson (1974: 700 f.) allgemeine Regeln des Sprecherwechsels, wobei sich die Rederechtverteilung in zwei Gruppen aufteilen lassen: Der oder die nächste Sprecher(in) lässt sich für den nächsten Redebeitrag entweder von der oder dem aktuellen Sprecher(in) auswählen oder aber sie oder er ergreift selbst das Rederecht (vgl. ebd.: 704). Ausführlich beschreiben Sacks, Schegloff und Jefferson (ebd.) die Regeln zur Rederechtverteilung folgendermaßen:

- 1) „For any turn, at the initial transition-relevance place of an initial turn-construction unit:

- a) If the turn-so-far is so constructed as to involve the use of a ,current speaker selects next‘ technique, then the party so selected has the right and is obliged to take next turn to speak; no others have such rights or obligations, and transfer occurs at the place.
 - b) If the turn-so-far is so constructed as to involve the use of a ,current speaker selects next‘ technique, then self-selection for next speakership may, but need not, be instituted; first starter acquires rights to a turn, and transfer occurs at that place.
 - c) If the turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a ,current speaker selects next‘ technique, then current speaker may, but need not continue, unless another self-selects.
- 2) If, at the initial transition-relevance place of an initial turn-constructural unit, neither 1a nor 1b has operated, and, following the provision of 1c, current speaker has continued, then the rule-set a-c re-applies at the next transition-relevance place, and recursively at each next transition-relevance place, until transfer is effected.“

Aus diesen Regeln lässt sich ableiten, dass Sacks, Schegloff und Jefferson als grundsätzliche Techniken der Redevertelung zwischen Fremdwahl und Selbstwahl unterscheiden (vgl. Harren 2015: 44). Der oder die aktuelle Sprecher(in) hat nach Regel (1a) das Recht, eine(n) nächste(n) Sprecher(in) auszuwählen (Fremdwahl). Wenn nicht, dann kann jede(r) andere Gesprächsbeteiligte selbst das Wort ergreifen (Selbstwahl). Allerdings ist es auch möglich, wenn die Regel (1b) nicht durchgeführt wird, dass dann der oder die aktuelle Sprecher(in) weitersprechen kann, bis der Turnübergabepunkt erreicht wird (Regel 1c). D.h. der Prozess der Rederechtverteilung durchläuft wieder von vorne die Regeln (1a) bis (c). Demnach besitzen die Regeln zur Verteilung des Rede-rechts hierarchische Eigenschaften (vgl. Stukenbrock 2013: 239), was sich auch an folgendem Ablaufdiagramm von Stukenbrock (ebd.) ablesen lässt:

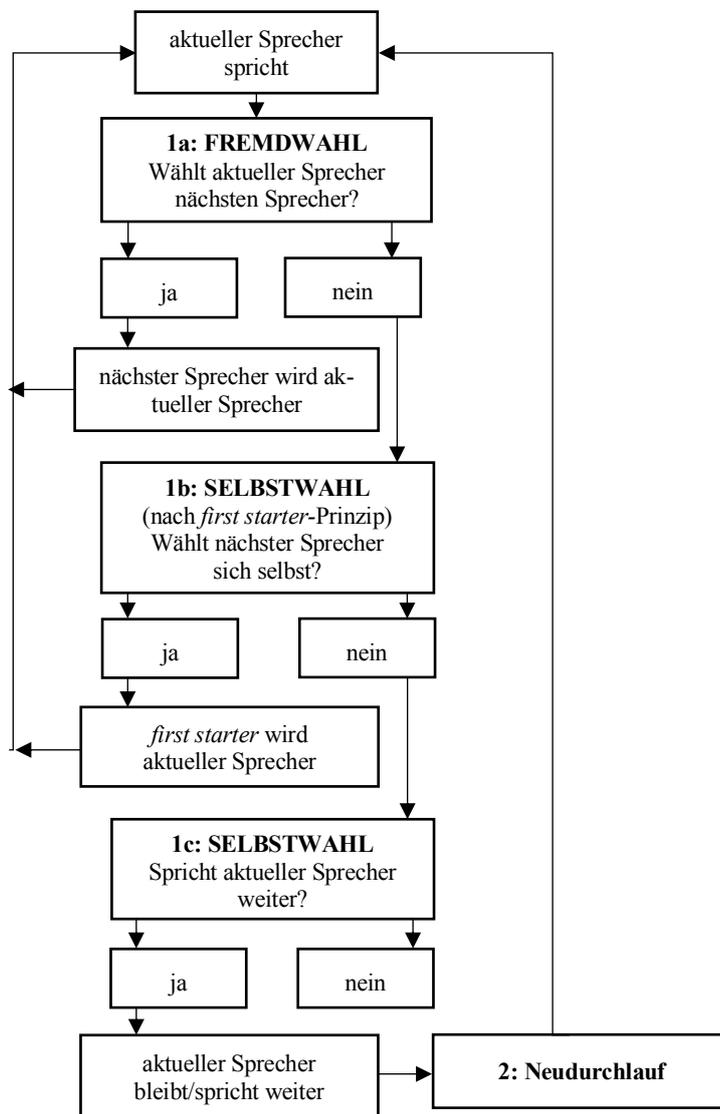


Abbildung 7: Das Turn-taking System (Stukenbrock 2013: 239, Hervorhebung im Original)

Bei der Fremdwahl im Rahmen der Regel (1a) kann nach Auer (2020: 174 f.) der oder die Augenblicksprecher(in) anhand der folgenden „wichtigsten Praktiken der Fremdwahl“ das Rederecht verteilen (ebd.: 174):

- a) Der oder die aktuelle Sprecher(in) kann das Gegenüber unmittelbar mit dem 2. Personalpronomen wie *ihr* und *du* anreden oder die Person namentlich adressieren (vgl. ebd.).
- b) Bei der zweiten Technik wählt der oder die aktuelle Sprecher(in) den oder die

nächste(n) Sprecher(in) aus, indem er oder sie den Blick auf die Person richtet, nachdem er oder sie den Redebeitrag beendet hat (ebd.). Da die untersuchten Gespräche in Audioform vorliegen, können die nonverbalen Mittel nicht in die Analyse einfließen.

- c) Eine weitere Fremdwahl bezieht sich auf „[i]nhaltliche Ausrichtung eines Redebeitrags auf eine(n) bestimmte(n) andere(n) Teilnehmer(in), der durch den Rezipientenzuschnitt erkennen kann, dass er gemeint ist“ (ebd.: 175).
- d) Der oder die Augenblicksprecher(in) kann auch den oder die nächste(n) Sprecher(in) anhand von Paarsequenzen auswählen, wie z.B. durch eine eingebettete Rückfrage-Antwort in Seitensequenzen⁸⁹ (vgl. ebd.).

6.2 Lehrender-initiiertes Sprecherwechsel im untersuchten Korpus

Nach den bisherigen Ausführungen zum theoretischen Ansatz des Sprecherwechsels in Unterrichtsgesprächen und zum Forschungsstand wird im empirischen Teil nun anhand von authentischen Beispielen analysiert, wie die Lehrkräfte im untersuchten Gesprächskontext das Rederecht zuweisen und ergreifen, damit ein Sprecherwechsel stattfindet und der Unterricht fortgesetzt wird.

6.2.1 Lehrkräfte ergreifen das Rederecht

Das untersuchte Korpus zeigt, dass die Lehrkräfte oft Selbstwahl durchführen, wie das folgende Beispiel illustriert.

Beispiel 80: A2_00_43_01

0864 L was MACHT zum beispiel;

0865 die alte FRAU.

0866 (0.74)

0867 S1 alten (.) FRAU:-

0868 L die alte F

⁸⁹ Es liegt noch mehrere Paarsequenzen vor: „Gruß & Gegengruß, Bewertung & zweite Bewertung, [...] Angebot & seine Annahme bzw. Ablehnung, [...]“ (Birkner 2020: 242) etc.

0869 [RAU,]

0870 S1 [fü]

S1 beantwortet die Frage und die TKE in Z. 0867 ist deutlich nicht abgeschlossen, denn die Dehnung und die gleichbleibende Tonhöhenbewegung indizieren die Unabgeschlossenheit. Allerdings ergreift die Lehrkraft das Wort und führt unmittelbar eine Reparatur durch, indem sie den Artikel von *Frau* hinzufügt und das Adjektiv *alt* entsprechend dekliniert. Demzufolge findet der Sprecherwechsel statt, während S1 noch den Redebeitrag produziert. Dadurch entsteht eine Überlappung am Ende der TKE von der Lehrkraft (Z. 0868–0869).

Im folgenden Beispiel wird eine Überlappung auch von der Lehrkraft produziert, die sich am Anfang ihrer TKE befindet.

Beispiel 81: B1_00_53_15

1228 S1 DAS ist eine::;

1229 (0.71)

1230 strafs (.) ZEItung.

1231 (0.36)

1232 ich FINde

1233 [(äh-)]

1234 L [DAS]

1235 ist eine was;

1236 (2.17)

1237 这词怎么说的,
zhe ci zenme shuo de
dieses Wort wie sprechen NOM
wie spricht man dieses Wort aus

1238 **Viele** STRAFzettel;

1239 S2 STRAFzettel.

1240 (0.32)

1241 S1 äh (.) ich findet STRAFzettel;

1242 (4.02)

1243 ich FINde:-

Im Gesprächsauszug formuliert S1 ein Alltagsproblem, das auf einem Foto im Lehrbuch abgebildet ist. Allerdings antwortet S1 mit seiner eigenen Wortschöpfung *Strafszeitung* (Z. 1230) anstatt dem gewünschten Wort *Strafzettel*. Dies löst eine Reparaturinitiierung seitens der Lehrkraft aus. Sie wiederholt teilweise die vorherige Äußerung von S1 (Z. 1234–1235 [*DAS*] *ist eine was*;) und verwendet das Fragewort *was*, um die Problemquelle zu markieren. Bei der lehrerseitigen Reparaturinitiierung überlappen sich die Äußerungen von der Lehrkraft und S1 (Z. 1233 und 1234), sodass die grundsätzliche Regel der Rederechtverteilung „one-at-a-time“ (Schegloff 2000: 2) verletzt wird und stattdessen das Phänomen „more than one at a time“ entsteht (ebd.: 7). S1 hört auf, seine TKE fortzuführen, nachdem die Lehrkraft selbst das Wort ergriffen hat. Insofern befindet sich S1 noch „mitten“ in der Produktion einer Turnkonstruktionseinheit“ (Egbert 2009: 41), als die Lehrkraft den Turn übernimmt. Der Sprecherwechsel findet am Anfang der TKE der Lehrkraft statt. Allerdings bleibt eine Antwort aus (Z. 1236). Danach ruft die Lehrkraft noch einmal bei S1 eine Selbstreparatur hervor, indem sie nun Code-Switching einsetzt (Z. 1237 *这个词怎么说的*,). Die zweite Reparaturinitiierung verweist explizit auf die Problemquelle in der Antwort.

Im dargelegten Beispiel findet der Sprecherwechsel statt, wenn der MÜP noch nicht erreicht ist. Allerdings lässt sich ein Sprecherwechsel in den analysierten Unterrichtsinteraktionen nach einem MÜP vollziehen, wenn er erreicht wird, wie das folgende Beispiel zeigt.

Beispiel 82: A2_01_01_54

1049 **S1** obwohl (.) ICH viel;

1050 (0.29)

1051 VIEL zu tun habe;

1052 (0.6)

1053 äh Rufe ich (.) äh regelmäßig meine (.) äh meine eltern an;

1054 **L** SEHR gut.

S1 wird aufgefordert, einen Satz mit dem Konnektor *obwohl* zu bilden (Z. 1049–1053). Nachdem er den Satz formuliert hat, ergreift die Lehrkraft das Rederecht und bestätigt die Antwort von S1 positiv (Z. 1054 *SEHR gut.*). Zwischen dem vollendeten Redebeitrag von S1 und dem nächsten der Lehrkraft entsteht keine Lücke. Dadurch entsteht keine Verzögerung im Gesprächsverlauf nach dem Redebeitrag von S1, da die Lehrkraft unmittelbar nach der korrekten Antwort das Wort ergreift. Diese Art des Sprecherwechsels wird als „regulärer Anschluss“ bezeichnet (Egbert 2009: 38), denn dieser Anschluss gilt nach Jefferson (1983: 8 ff.) als der Normalfall einer Interaktion, weil die Interagierenden um die Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses bemüht sind.

Nach einer Lücke können die Lehrkräfte auch das Rederecht ergreifen. Dies illustriert der nächste Gesprächsausschnitt. Die Lehrkraft übernimmt nach der Lücke (Z. 1107) das Rederecht (Z. 1108).

Beispiel 83: B2_00_47_39

1100 **S1** die: FRAU (.) äh::-
 1101 (2.02)
 1102 HAT eine::-
 1103 (0.6)
 1104 PANne.
 1105 (0.2)
 1106 IN: der: rad;
 1107 (1.68)
 1108 **L** hm_HM,

Allerdings findet in dem untersuchten Gesprächskontext nicht immer ein Sprecherwechsel statt, wenn ein MÜP erreicht wird. Dies lässt sich an folgendem Gesprächsauszug veranschaulichen.

Beispiel 84: B2_00_49_11

1169 **L** 噢这里有个搭配;=
 o zhe li you ge dapei
 PAR dieses innen haben CL Kollokation

es gibt hier eine Kollokation

1170 =SAUer (.) sein.

1171 (1.2)

1172 was bedeutet DAS.

1173 (3.72)

1174 hallo MAma;

1175 nicht SAUer sein.

1176 S1 (nicht) SAUer;

1177 S2 ((lacht))

1178 L hm_hm,

1179 (2.13)

1180 ((Namensaufruf von S3))

1181 (0.81)

1182 was beDEUtet sauer sein,

1183 S3 就是;
 jiu shi
 nur sein
 bedeutet

1185 S3 不要生气.
 bu yao shengqi
 nicht sollen ärgern
 nicht wütend sein

In diesem Beispiel stellt die Lehrkraft eine Frage zur Bedeutung der deutschen Adjektivphrase *sauer sein* (Z.1172 *was bedeutet DAS.*). Obwohl der MÜP erreicht ist, findet kein Sprecherwechsel statt, sodass eine lange Pause entsteht (Z. 1173). Die Studierenden quittieren nicht. Daher entsteht relevante Abwesenheit, d.h. der zweite Paarteil fehlt in diesem Fall. Dies könnte darin bestehen, dass die Studierenden die Phrase nicht kennen oder nicht in der Lage sind, sie auf Deutsch zu erklären. Anschließend kommt die Lehrkraft wieder zu Wort und wiederholt den Satz, wo die Adjektivphrase steht (Z. 1174–1175 *hallo MAma; nicht SAUer sein.*). Danach reagieren zwei Studierende (Z. 1176 und 1177). Jedoch erhält die Lehrkraft nicht die gewünschte Antwort und adressiert namentlich S3 (Z. 1180). Im Anschluss daran ergreift S3 das

Wort und beantwortet die Frage, sodass ein Sprecherwechsel stattfindet. Für die analysierten Daten ist zudem typisch, dass die Lehrkräfte das Gespräch bei Pausen weiterführen, bis eine Redeübernahme aufseiten der Lernenden wie in diesem Beispiel erfolgt.⁹⁰

Dies entspricht den Beobachtungen von Ingram und Elliott (2014: 3), wonach Lehrende grundsätzlich das Recht haben, bei Phasen des Schweigens zu intervenieren: „In a classroom the right and obligation to take the next turn always lies with the teacher if there is a silence.“ Dies zeigt sich auch in den untersuchten Interaktionen. Das Rederecht geht im Korpus oft an die Lehrkräfte zurück, um eine erneute Interaktion in Gang zu setzen, wenn Stillzeit entsteht, wie das Beispiel von *sauer sein* illustriert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrkräfte im untersuchten Kontext nach einem regulären Anschluss, nach einer Lücke bzw. nach einem nicht erreichten MÜP das Rederecht übernehmen können. Wenn Stillzeit hergestellt wird, kommen die Lehrkräfte danach zumeist zu Wort.

6.2.2 Lehrkräfte wählen den oder die nächste(n) Sprecher(in) aus

Anhand der Analyse stellt sich heraus, dass die Lehrkräfte in der untersuchten Lehr-Lern-Interaktion oftmals das Rederecht einem Lernenden zuweisen, indem sie verschiedene sprachliche Verfahren einsetzen. Im Folgenden wird beleuchtet, mit welchen Verfahren sie einen Sprecherwechsel herbeiführen.

6.2.2.1 Fragen

Im untersuchten Kontext folgt ein Sprecherwechsel zumeist auf eine Frage der Lehrkräfte, denn die von den Lehrkräften gestellte Frage macht eine Antwort konditionell

⁹⁰ Mehrere solcher Beispiele finden sich im Kapitel 4.2.2, in dem die Lehrkräfte verschiedene Verfahren einsetzen, um Antworten seitens der Studierenden zu initiieren. Dabei kann Sprecherwechsel durchgeführt werden.

relevant. Grundsätzlich zeichnet sich die Beteiligung der Studierenden im Unterrichtskontext durch ihre „verpflichtet[e] permanente[...] Verfügbarkeit“ aus (Mazeland 1983: 99). Der folgende Ausschnitt ist ein Beispiel dafür.

Beispiel 85: A5_00_13_15

0145 L verBINDen sie die sätze mit seit.

0146 °h 这是它的介词功能还是连词功能;

zhe shi ta de jieci gongneng hai shi lian ci
gongneng

das sein 3sg GEN Präposition Funktion noch sein
verbinden Wort Funktion

gilt das Wort *seit* als eine Präposition oder als
eine Konjunktion

0147 (0.53)

0149 S1 ((unverständlich, 1.01))

0150 S2 连词;

lian ci

verbinden Wort

Konjunktion

Die Lehrkraft bespricht die Verwendung des Konnektors *seit* mit den Studierenden und stellt eine Frage zur Funktion von *seit* (Z. 0146 °h 这是他的介词功能还是连词功能;). Diese Frage ist auf syntaktischer, prosodisch und semantischer Ebene vollständig und am Ende der TKE (Z. 0146) entsteht ein MÜP. Nach der Lücke erfolgt ein Sprecherwechsel. Die Äußerung von S1 ist nicht zu verstehen. S2 beantwortet die Frage mit dem zweiten Paarteil in der Frage-Antwort-Sequenz.

Die Lehrkräfte verwenden noch häufig im analysierten Kontext den Fragentyp der DIUs, durch die die Studierenden konditionell aufgefordert sind, diese mit ihren Antworten zu komplettieren. DIUs wurden im Kapitel der Frage-Antwort-Sequenzen ausführlich erklärt.⁹¹ Auf diesen Fragentyp wird in diesem Abschnitt deshalb nicht mehr

⁹¹ Ausführliche Darlegungen zu DIU siehe Kapitel 4.2.2.1.

detailliert eingegangen, stattdessen dient das Beispiel mit einer DIU zur Veranschaulichung des Sprecherwechsels.

Beispiel 86: B2_00_23_13

0191 **L** er beKOMMT einen:-

0192 (0.67)

0193 **S1** STRAFzettel;

0194 **L** GEnau;

0195 er bekommt einen (.) STRAF (.) zettel.

Im Beispiel beziehen sich die Lehrkraft und die Studierenden auf ein Foto im Lehrwerk, auf dem Falschparken abgebildet ist. Die Lehrkraft erzeugt eine semantisch und syntaktisch unvollständige TKE (Z. 0191 *er beKOMMT einen:-*), indem das Akkusativobjekt von *bekommen* in dieser TKE fehlt. Dadurch verpflichtet die Lehrkraft den Studierenden mit diesem sprachlichen Verfahren, den spezifischen Begriff für diese Ordnungswidrigkeit im Straßenverkehr zu benennen. Prosodisch zeigt sich diese Erwartungshaltung durch die Dehnung der letzten Silbe des Artikels *einen* und durch die gleichbleibende Tonhöhenbewegung, womit die Lehrkraft markiert, dass nun der Studierende übernehmen soll, denn sie erklärt ihren Redebeitrag damit für beendet.

Dies kommt bei der Produktion einer DIU oft im untersuchten Korpus vor. Die unabgeschlossene Frage der Lehrkraft macht eine Antwort der Studierenden relevant. Nach der Frage (Z. 0191) folgt zunächst eine 0.67 Sekunden lange Lücke (Z. 0192), woraufhin erst ein Sprecherwechsel stattfindet. S1 übernimmt das Rederecht und ergänzt das von der Lehrkraft produzierte Fragment mit dem fehlenden Akkusativobjekt (Z. 0193). Der Einsatz von DIU lässt sich als eine effiziente Strategie für die Lehrkraft ansehen, um keine direkten Fragen an die Studierende zu stellen sowie um eine interaktive Gesprächsatmosphäre zwischen der Lehrkraft und den Studierenden zu schaffen (vgl. Auer 2020: 142).

Darüber hinaus findet sich in den Daten auch der Gebrauch von „Nachlaufpartikeln“ wie z.B. *ja* bzw. *oder* (ebd.: 162 f.). Mit diesen kann der oder die Sprecher(in)

„eine wissens- oder verstehensbezogene Reaktion des Adressaten“ auslösen (König 2017: 236), was einen Sprecherwechsel nach sich ziehen kann. Strukturell werden die Redebeiträge damit erweitert (vgl. Auer 2020: 162). In den analysierten Daten wird die Nachlaufpartikel *ja* von den Lehrkräften gebraucht, um Reaktionen bei den Studierenden hervorzurufen.

Beispiel 87: C_01_20_31

0359 L du könntest eine NEUE arbeit suchen,
0360 die nicht so anstrengend IST.=JA,
0361 S1 JA.
0362 L oKAY.

In diesem Beispiel handelt es sich um eine Gruppenarbeit, bei der die Studierenden über zwei von fünf Situationen im Lehrwerk diskutieren und Vorschläge dazu geben. Die Lehrende wiederholt die Antwort eines Studierenden (Z. 0359 bis 0360). Nachdem sie den Nebensatz wiederholt hat, folgt danach eine Nachlaufpartikel *ja* mit steigender Intonation, ohne dass sie eine große Pause zur bisherigen Äußerung macht. Die Lehrkraft verwendet diese Nachlaufpartikel *ja*, mit der sie eine verstehensbezogene Reaktion zur eigenen Äußerung einfordert. Im Anschluss daran quittiert S1 mit einer Zustimmung, indem er die Partikel *ja* mit fallender Intonation produziert (Z. 0361).

Die weitere Nachlaufpartikel *oder* kommt ebenfalls am Ende eines Redebeitrags der Lehrkraft vor. Der nächste Ausschnitt ist ein Beispiel für deren Gebrauch.

Beispiel 88: C_00_02_26

0093 L GEgen stress;
0094 DAS kennen sie;=Oder,
0095 S1 ja;

In diesem Gesprächsausschnitt wiederholt die Lehrkraft zu Beginn der Stunde die Lehrinhalte der letzten Unterrichtsstunde, die sich auf die Strategien gegen Stress beziehen. Nach der Äußerung (Z. 0094 *DAS kennen sie;*) folgt ein unmittelbarer

Anschluss. D.h. ohne Pause produziert die Lehrkraft schnell nach dem Ende TKE die Nachlaufpartikel *oder* mit steigender Tonhöhenbewegung. Die Lehrkraft stellt keine direkte Frage, sondern stellt die Behauptung auf, dass die Studierenden die Antwort auf die Frage nach den Inhalten *gegen Stress* kennen. Darauf reagiert S1 nur mit der Zustimmungspartikel *ja*, womit der Studierende die Vermutung der Lehrkraft bestätigt, ohne allerdings die Frage inhaltlich zu beantworten (Z. 0095).

Aus den Beispielen ergibt sich, dass die Nachlaufpartikel wie *ja* bzw. *oder* „lokal organisierte Erweiterungen von Redebeiträgen“ (ebd.: 161) ermöglichen, sodass gleichzeitig Sprecherwechsel erfolgen kann.

6.2.2.2 Namentlicher Aufruf

Mit dem Namensaufruf erteilt die Lehrkraft explizit das Rederecht. Die direkte Adressierung wird häufig in den untersuchten DaF-Unterrichtsgesprächen verwendet.

Beispiel 89: A5_00_22_37

- 0852 **L** SIEben.
0853 DU.
0854 (0.34)
0855 die kursteilnehmer oder kursteilnehmerIN.
0856 (0.36)
0857 der,
0858 (0.28)
0859 A eins kurs;
0860 (1.82)
0861 ((Namensaufruf von S1))
0862 (1.72)
0863 **S1** erINnerst;
0864 (1.02)
0865 DU:: hm;

In diesem Gesprächsauszug wird die Anwendung des Reflexivverbs *erinnern* besprochen. Die Lehrkraft ruft den Namen eines Studierenden auf (Z. 0861) und übergibt ihm

das Rederecht. S1 soll einen Satz mit dem Pronomen der zweiten Person Singular *du* und *erinnern* als Verb bilden, wobei er die von der Lehrkraft gestellte Aufgabe im nächsten Redebeitrag auch erfüllt (ab Z. 0863).

Die Fremdwahl der nächsten Sprecherin oder des nächsten Sprechers seitens der Lehrkräfte durch Namensaufruf ist typisch in den untersuchten Daten, die dadurch auch die Partizipation im Unterricht steuern können. Dieses sprachliche Verfahren wird äußerst selten in nicht-institutionellen Gesprächen eingesetzt (ebd.: 174).

6.2.2.3 Sonstige Verfahren

Die genannten Verfahren im Kapitel 6.2.2.1 und 6.2.2.2, mit denen die Lehrkraft den Sprecherwechsel initiieren und den oder die nächste(n) Sprecher(in) auswählen, finden sich oft in den analysierten Gesprächen. Von einigen anderen Verfahren machen die Lehrkräfte seltener Gebrauch, die dennoch aufschlussreich für die spezifische Interaktionssituation sind. Deshalb werden sie hier auch erläutert.

Im untersuchten Kontext kommt es auch vor, dass die Rederechtigkeitsverteilungen bereits vorab festgelegt sind. Dies bezeichnen Sacks, Schegloff und Jefferson (1974) als Vorverteilung⁹² („pre-allocation“). Wer wann das Rederecht erhält, ist im analysierten Setting allerdings nicht für den gesamten Unterrichtsverlauf vorab fixiert, sondern nur teilweise.⁹³ Im folgenden Gesprächsausschnitt zeigt sich dies exemplarisch:

Beispiel 90: A1_00_32_47

0110 L dann machen wir SO.
0111 JA?
0112 (1.95)
0113 JEde gruppe;
0114 (0.34)
0115 hat: (.) SIEben studenten.

⁹² Die deutsche Übersetzung geht auf Mazeland (1983: 79) zurück.

⁹³ Laut Sacks, Schegloff und Jefferson (1974: 729 f.) ist der Gesprächstyp der Dabatte ein Extrembeispiel für die „full pre-allocation“. In den untersuchten Unterrichtsgesprächen wird der Sprecherwechsel allerdings nur teilweise vorab bestimmt.

0116 (0.41)
 0117 **S1** (hm);
 0118 **L** JA:,
 0119 **Viele** JA.
 0120 **L** zum BEIspiel;
 0121 (0.28)
 0122 gruppe ZWEI (.) fragt gruppe eins.
 0123 **S1** ah:;
 0124 [(oh)-]
 0125 **L** [JA,]
 0126 **S2** (ah);
 0127 **L** JEder (.) von der gruppe zwei,
 0128 (1.09)
 0129 LIEST (.) eine frage (.) vor.
 0130 (0.28)
 0131 oKAY;
 0132 **S3** JA;
 0133 **L** UND.
 0134 (0.74)
 0135 gruppe EINS soll die fragen (.) beantworten.
 0136 **S4** JA,
 0137 (0.5)
 0138 **L** alles KLAR,

In diesem Ausschnitt erklärt die Lehrkraft ein Lernspiel in Form einer Gruppenarbeit. Vor diesem Lernspiel wird die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Sie haben ungefähr zehn Minuten Zeit, um Fragen zum Text über das deutsche Schulsystem zu stellen, was ein Thema im Lehrwerk ist. Nach der Gruppenarbeitszeit steigt die Lehrkraft in das Lernspiel ein (Z. 0110 *dann machen wir SO.*). Danach kündigt sie die Gesprächsregeln während des Lernspiels an (Z. 0113–0115, 0120–0122, 0127–0131, 0133–0135). Dabei legt die Lehrkraft explizit das Format des Sprecherwechsels fest. Die Mitglieder in der Gruppe 1 lesen die in der Gruppenarbeit ermittelten Fragen vor, während die Studierenden der Gruppe 2 die vorgelesenen Fragen beantworten sollen. Insofern besteht hier

eine klare Redevertelung, die von der Lehrkraft zuvor bestimmt wird. Nach einer Lücke (Z. 0137) ergreift die Lehrkraft noch das Wort und stellt eine Frage, um festzulegen, ob die Studierenden die Regeln verstanden haben.

Ein weiteres Beispiel veranschaulicht ebenfalls eine Vorverteilung des Rederechts.

Beispiel 91: B1_00_15_39

0650 L NUMmer fünf;

0651 (0.84)

0652 好;

hao

okay

okay

0653 四句话噢;

si ju hua o

vier Satz Wort PAR

vier Sätze

0654 (0.52)

0655 正好来最后一排.

zhenghao lai zuihou yi pai

gerade kommen letzt eins Reihe

jetzt die letzte Reihe

0656 (4.1)

0657 S1 ähm:: ((unverständlich, 1.06));

Die Lehrkraft vergleicht die Lösungen eines Tests, den die Studierenden in den ersten 25 Minuten der ersten Unterrichtsstunde vollendet haben. Die fünfte Test-Aufgabe im Text setzt sich aus vier Sätzen zusammen, was der Lehrende metasprachlich äußert (Z. 0650, 0653). Die vier Sätze entsprechen genau der Anzahl der Studierenden, die in der letzten Reihe sitzen (Z. 0655). Demzufolge lässt die Lehrkraft die vier Studierenden in der letzten Reihe die fünfte Aufgabe erledigen. Danach übernimmt ein Studierender das Rederecht (Z. 0657) und äußert sich zur Aufgabe. Demnach weist die Lehrkraft bestimmten Studierenden das Rederecht aufgrund der Sitzordnung zu.

In Lehr-Lern-Interaktionen müssen die Lehrkräfte stets Ordnung in der Interaktion zwecks Unterrichtdisziplin gewährleisten, damit der Unterricht nach Plan verläuft und bestimmte Lernziele oder Aufgaben erfüllt werden. Das folgende Beispiel illustriert, wie die Lehrkraft eine zielgerichtete Unterrichtsdurchführung durch die Rederechtverteilung sicherstellt:

Beispiel 92: A4_00_47_04

1332 L SO.

1333 (0.31)

1334 来,
lai
kommen
kommt

1335 多话的你们这一组.
duo hua de ni men zhe yi zu
viel Wort NOM du PL diese eins Gruppe
ihr Schwätzer

1336 (2.18)

1337 看看你们表现怎么
kan kan ni men biao xian zen me
sehen sehen du PL zeigen wie
mal sehen, wie ihr gut könnt

1338 [样;]
yang
Zustand

1339 S1 [äh-]

1340 [äh-]

1341 L [来,]
lai
kommen
komm

1342 S1 äh die die al die alte frau ist gro (.) GROßmutter
von äh (.) die::;

1343 (0.43)

1344 die junge FRAU;

Vor der Zuweisung des Rederechts erzählt eine Gruppe in diesem Gesprächsausschnitt eine Geschichte anhand eines Fotos im Lehrbuch. Die Lehrkraft setzt das akzentuierte Wort *so* ein (Z. 1332) ein, womit sie ein Ende und einen Neuanfang sprachlich markiert. Im Anschluss daran übergibt die Lehrkraft explizit einer anderen Gruppe das Rederecht (Z. 1334–1338), die sich während der Erzählung der anderen Gruppen leise untereinander unterhalten haben. Da solche Nebengespräche den Unterricht stören, erteilt sie diesen Studierenden explizit das Rederecht, um die Unterrichtsdisziplin wiederherzustellen. Wie Leßmann (2020:162) in Anlehnung an Vogt (1998: 124) anführt, lässt sich „Disziplinierung“ auch auf der Ebene der Gesprächsorganisation erreichen. Im Beispiel besitzt die Vergabe des Rederechts eine doppelte Funktion, denn zum einen wird das Rederecht verteilt und zum anderen können Störungen während des Unterrichts vermieden werden.

Darüber hinaus achten die Lehrkräfte in den analysierten Daten auch darauf, dass sich so viele Studierende wie möglich aktiv am Unterricht durch eigene Redebeiträge beteiligen, wie der nächste Gesprächsausschnitt belegt.

Beispiel 93: A4_00_42_37

1192 L so die zeit ist UM;=JA?

1193 (1.6)

1194 ((namentlicher Aufruf von S1))

1195 (1.23)

1196 上午为止你没有回答我问题.

shangwu wei zhi ni mei you huida wo wenti

Vormittag als beenden du nicht haben beantworten

ich Frage

bis zum Vormittag hast du keine Frage von mir beantwortet

1197 这下你该回答我了吧;

zhexia ni gai huida wo le ba

nun du sollen beantworten ich CRS PAR

nun sollst du meine Frage beantworten

1198 °h SO;

1199 WAS ist eine geschichte;

- 1200 (0.38)
 1201 S1 äh: ;
 1202 (0.94)
 1203 äh: (xxx) ;
 1204 L aber WAS für eine geschichte ist das.=entSCHULdi-
 gung;
 1205 S1 äh diese geschichte ist für ist FÜR;

In diesem Beispiel werden die Studierenden aufgefordert, eine mündliche Übung aus dem Lehrbuch durchzuführen. Dabei sollen sie eines von fünf Fotos auswählen, wozu sie sich dann zu zweit eine Geschichte erzählen. Nach ein paar Minuten Übungszeit kündigt die Lehrkraft dann den Schluss der Partnerarbeit an (Z. 1192). Dann adressiert sie namentlich S1 (Z. 1194) und übergibt ihm das Rederecht. Die Lehrkraft begründet ihre Wahl damit, dass S1 bis zu diesem Moment noch nicht zu Wort gekommen ist und noch keine Frage beantwortet hat (Z. 1196). Insofern weist die Lehrende ihm das Rederecht explizit zu, sodass er eine Geschichte erzählen soll (Z. 1197). Daraufhin beginnt S1 mit seinem Redebeitrag.

6.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel stand die Analyse des Sprecherwechsels in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen im Vordergrund. Aufgrund der Analyse kann man feststellen, dass die Lehrkräfte sprachlich-kommunikative Verfahren verwenden, um den oder die nächste(n) Sprecher(in) auszuwählen und das Rederecht zu ergreifen. Charakteristisch ist für die untersuchten Lehr-Lern-Interaktionen die häufige Verwendung des namentlichen Aufrufs zur Auswahl der nächsten Sprecherin oder des nächsten Sprechers. Wie Auer (2020: 174) anführt, ist Fremdwahl mittels namentlicher Adressierung „in nicht-institutionellen Kontexten selten“ vorzufinden, während dies in institutionellen Kontexten wie den Lehr-Lern-Interaktionen üblich ist, was sich hier im Korpus bestätigt.

Typisch ist für die analysierten Gesprächsdaten auch, dass der Sprecherwechsel oftmals durch die Fragen realisiert wird. Die Frage als erster Paarteil macht den zweiten

Paarteil (Antwort) relevant, sodass danach der Sprecherwechsel stattfinden kann. Zur Initiierung des Sprecherwechsels verwenden Lehrkräfte auch die Nachlaufpartikel wie *ja* und *oder*, sodass die Redebeiträge strukturell expandiert werden.

Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass das Rederecht nach der Sitzordnung, aufgrund der Störung der Unterrichtsdisziplin und aufgrund der Inaktivität der Studierenden von den Lehrkräften zugeteilt werden kann. Es kommt auch vor, dass Lehrkräfte vorab die Rederechtverteilung festlegen (siehe Beispiel 90). Allerdings wird der Sprecherwechsel im analysierten Korpus meistens im lokalen sequenziellen Kontext organisiert. Nach Sacks, Schegloff und Jefferson (1974: 729) ist das Sprecherwechselsystem linear auf einem Spektrum angeordnet: An einem Pol stehen alltägliche Gespräche, deren Sprecherwechsel lokal organisiert werden, während am anderen Pol Debatten liegen, deren Regeln des Sprecherwechsels vorab festgelegt sind. Als eine Mischform des Sprecherwechselsystems existieren noch Sitzungen, die über beide Merkmale wie Debatten und alltägliche Gespräche verfügen (ebd.). Insofern ist der Sprecherwechsel im untersuchten Kontext durch eine Mischung von lokaler und vorab festgelegter Organisation gekennzeichnet.

Im Kapitel 6.1.1.1 sind die verschiedenen Positionen erläutert, an denen ein Sprecherwechsel stattfinden kann. Die Analyse im Korpus hat verdeutlicht, dass die Lehrkräfte an den folgenden Positionen das Rederecht ergreifen:

- a) Ein Sprecherwechsel kann durch einen regulären Anschluss stattfinden, d.h. die Lehrkräfte übernehmen ohne lange Verzögerung und Überlappungen nach der Beendigung der TKE das Rederecht (z.B. Beispiel 82).
- b) Auch nach einer Lücke lässt sich ein Sprecherwechsel realisieren (z.B. Beispiel 83). Allerdings findet ein Sprecherwechsel nach einem erreichten MÜP nicht zwangsläufig statt (z.B. Beispiel 84). Wenn die Studierenden nicht quittieren, dann entstehen Gesprächspausen oder die Lehrkraft ergreift erneut das Wort.

- c) Während der Produktion der TKE seitens der Studierenden ist auch ein Sprecherwechsel möglich, indem die Lehrkräfte das Wort ergreifen, besonders in Reparatursequenzen (z.B. Beispiel 80 und 81). Dadurch initiieren sie Reparaturen bei den Studierenden oder führen unmittelbar Fremdreparaturen durch.⁹⁴ Bei der Selbstwahl auf diese Weise auf Seiten der Lehrkräfte kann zudem zu Simultansprechen führen.

Allerdings verläuft ein Sprecherwechsel im analysierten Setting nicht immer erfolgreich. Der Grund dafür kann im begrenzten Sprachniveau der Studierenden liegen. Wenn dieser scheitert, entstehen Pausen, sodass zumeist die Lehrkräfte weitersprechen. Die Lehrkräfte müssen ständig verfügbar, denn es dürfen weder lange Pausen entstehen, noch die Unterrichtskommunikation gestört werden, da sie „die endgültige Verantwortlichkeit für den Unterrichtsablauf“ haben (Mazeland 1983: 83, 99). Die Unterrichtsinteraktionen sollen fortgesetzt werden. Dadurch ergibt sich eine asymmetrische Rederechtsverteilung. Zudem werden in den analysierten Unterrichtsgesprächen viele Pausen und Verzögerungssignale in einem Redebeitrag der Studierenden hergestellt.

⁹⁴ Die ausführlichen Darlegungen zu Reparaturinitierungen und unmittelbaren Reparaturführungen siehe Kapitel 5.2.2.2 und 5.2.3.2.

7 Fazit und Ausblick

Diese Arbeit basiert auf einer Gesprächsanalyse von chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen. Dazu wurden die authentischen Interaktionsprozesse im erhobenen Korpus gesprächsanalytisch rekonstruiert und Redebeitrag für Redebeitrag im sequenziellen Kontext untersucht. Dadurch wird erforscht, wie die Interagierenden den analysierten Unterricht interaktiv bewerkstelligen.

Die Analyse des untersuchten Korpus zeigt dabei, dass die Lehr-Lern-Interaktionen vorrangig aus den folgenden interaktionalen Strukturen bestehen: Frage-Antwort-Sequenzen, Reparaturen und Sprecherwechsel. Die DaF-Unterrichtsgespräche sind darauf ausgerichtet, Fremdsprachenlernenden deutsches Sprachwissen zu vermitteln und sie zur eigenen fremdsprachlichen Sprachproduktion anzuregen. Da sich die Unterrichtskommunikation hauptsächlich aus diesen Interaktionsprozessen zusammensetzt, stellen sich folgende Forschungsfragen an Frage-Antwort-Sequenzen, Reparaturen und Sprecherwechsel (vgl. Kapitel 1.3):

- a) Frage-Antwort-Sequenzen: Welche sprachlich-kommunikativen Verfahren setzen die Lehrkräfte ein, wenn die Studierenden keine, ungewünschte oder die gewünschten Antworten liefern?
- b) Reparaturen: Welche Reparanda führen zu Reparaturen? Welche sprachlich-kommunikativen Verfahren verwenden die Interagierenden als interaktionale Ressourcen bei der Reparaturinitiierung und -durchführung?
- c) Sprecherwechsel: Wie verteilen und ergreifen die Lehrkräfte das Rederecht?

Eine detaillierte Gesprächsanalyse der Frage-Antwort-Sequenzen der Lehr-Lern-Interaktionen (vgl. Kapitel 4) führt im untersuchten universitären Lehr-Lern-Kontext zu vielfältigen Untersuchungsbefunden: So versuchen die Lehrkräfte oftmals mittels verschiedener sprachlich-kommunikativer Verfahren, weitere Reaktionen bei den Studierenden

hervorzurufen (siehe Kapitel 4.2.2). Dazu setzen die Lehrkräfte oft DIUs, Alternativfragen bzw. Code-Switching ein, um bei den Lernenden die gewünschte Antwort zu initiieren bzw. sie zur weiteren Partizipation am Unterricht aufzufordern.

Bei der Durchsicht des Gesamtkorpus nach den Stellen, an denen DIUs zum Einsatz kommen, lassen sich relevante Eigenschaften feststellen (vgl. Kapitel 4.2.2.1): DIUs können sich aus einem unvollständigen Wort oder Satz zusammensetzen. Da ein Satz- oder Wortbestandteil fehlt, veranlasst dies die Studierenden, eine sog. „fill-in-the-blank response“ zu geben (Merritt/Cleghorn/Abagi/Bunyi 1992: 116), um „so ihr Wissen unter Beweis zu stellen“ (Auer 2020: 142). Durch solche ko-konstruierten TKEs werden die Studierenden dann als Hörer(innen) aufgefordert, Redebeiträge zu produzieren. Mit diesen Techniken kann es Lehrenden und Lernenden gelingen, ihre Interaktionen aufeinander abzustimmen (vgl. Günthner 2012: 3). Gleichzeitig ermöglichen die DIUs, dass die Lehrkräfte den Studierenden bereits Hinweise geben, wie die gewünschte Antwort lautet. Dadurch können „their questions more accessible to learners“ sein (Gardner 2013: 602). Zusätzlich dienen DIUs sequenziell der Fortsetzung einer laufenden Handlung.

Charakteristisch ist auch im untersuchten Kontext, dass Code-Switching von den Lehrkräften im Rahmen von Frage-Antwort-Sequenzen eingesetzt wird, die entweder vom Deutschen ins Chinesische oder umgekehrt wechseln (vgl. Kapitel 4.2.2.2). Durch den Sprachwechsel vom Deutschen ins Chinesische können die Anforderungen bzw. Fragestellungen für die Studierenden „progressively more easily understandable“ sein (Merritt/Cleghorn/Abagi/Bunyi 1992: 114). Wird vom Chinesischen ins Deutsche gewechselt, kann „das fremdsprachliche Input“ auch das Erlernen der Fremdsprache fördern (Munukka 2006: 33).

Die Ausführungen im Kapitel 4.2.2.3 wiesen nach, dass Alternativfragen auch zur Initiierung gewünschter Antworten zu dienen sind, denn sie wird „die Antwortmenge strikt begrenzt“ (Altmann 1993: 1022). Laut Waßner (2014: 616) implizieren „oder-Konstruktionen“ nicht unbedingt eine Auswahl zwischen Alternativen. Allerdings gilt

im analysierten Setting in der Regel nur ein Konjunkt als eine Antwort, was den Studierenden die Beantwortung der Frage erleichtern kann, sodass sie eher quittieren. Die Konjunkte sind in den Alternativfragen oft „syntaktisch parallel formuliert“ (Selting 2004: 28), wobei der Konnektor *oder* auch weggelassen werden kann.

Es wurde aus der durchgeführten Analyse deutlich, dass die verschiedenen Verfahren in Frage-Antwort-Sequenzen von den Lehrkräften eingesetzt werden, um zum einen gewünschte Antworten zu initiieren und zum anderen dahingehend Hilfestellung zu leisten. Sie stehen damit in einem engen Zusammenhang mit der sequenziellen Struktur, sodass die dreiteilige Sequenzstruktur damit strukturell erweitert wird.

Aus der ausführlichen Erfassung einer Reihe von Beispielen geht hervor, dass die Lehrkräfte zumeist explizit positiv die gewünschten Antworten von den Studierenden akzeptieren. Wenn die Antworten „zum Teil ‚richtiges‘ Wissen enthalten“ (Leßmann 2020: 130), erkennen die Lehrkräfte trotzdem explizit die Antworten an, um einen „möglichen Gesichts- und Motivationsverlust“ (Leßmann 2020: 148) vor der Gruppe vermeiden zu können. Darüber hinaus kommt es auch vor, dass die Lehrkräfte die unerwünschten Antworten explizit bzw. implizit ablehnen. Beispielsweise wechseln sie zur impliziten Ablehnung die Adressierung von einzelnen Studierenden auf die gesamte Klasse oder fragen bei den Studierenden weiter nach.

An den Frage-Antwort-Sequenzen im untersuchten Korpus zeigt sich die Asymmetrie sowohl an der Verteilung der Sprecherrollen als auch in Bezug auf das Wissen zwischen Lehrkräften und Studierenden in den Unterrichtsinteraktionen. Die Lehrkräfte können das Unterrichtsgespräch lenken, indem sie mit ihren Fragen das Thema wechseln (vgl. Drew und Heritage 1992: 49), denn sie können gewünschte Antworten von den Lernenden einfordern. Die Frage-Antwort-Sequenzen stellen die häufig verwendete Paarsequenz in den analysierten Daten dar, die zugleich die Asymmetrie der „states of knowledge“ (ebd.: 50) zwischen den Lehrkräften und Studierenden widerspiegeln. So

stellen Lehrkräfte als Experten in ihrem Fach häufig „known information questions“ (Mehan 1979b: 285) zur Wissensüberprüfung, sodass eine „professional-client“ Konstellation entsteht (Drew und Heritage 1992: 50).

Die linguistische Auseinandersetzung mit Reparaturen (vgl. Kapitel 5) hat im analysierten Korpus gezeigt, dass die Reparanda zumeist auf sprachliche Problemquellen bei den Lernenden in Bezug auf Aussprache, Wortwahl und Grammatik zurückgehen. Bei den Antworten der Lernenden achten Lehrkräfte demnach nicht nur auf eine korrekte Vermittlung von Grammatik und Aussprache, sondern auch auf den Sprachgebrauch. Allerdings waren Reparanda nicht immer identifizierbar, denn die Lehrkräfte realisieren auch unspezifische Initiierungen (z.B. siehe Belege im Kapitel 5.2.2.2.3). Bei unspezifischen Initiierungen besteht jedoch die Gefahr, dass dies zu einem Scheitern des Selbstreparaturausgangs führt, da die Lehrkräfte keine Hinweise mitliefern, wo die Problemquellen liegen (z.B. Beispiel 60 und 61). Dies belegt auch die Schlussfolgerung von Leßmann (2020: 315).

Die analytischen Ergebnisse zu Reparaturen haben ebenfalls verdeutlicht, dass die Interagierenden vielfältige sprachlich-kommunikativen Verfahren zur Reparaturinitiierung und -durchführung einsetzen, um die Unterrichtsinteraktionen fortzusetzen und das fremdsprachliche Wissen festigen zu können (vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.2.3). Die Studierenden greifen selbst auf Reparaturverfahren zurück. Entweder geschieht dies durch Partikeln, mit dem Abbruch eines Redebeitrags oder mit prosodischen Mitteln bzw. einer Kombination aus mehreren kommunikativen Verfahren (z.B. die Kombination von Abbruch und Partikeln, vgl. Kapitel 5.2.2.1.4).

Zur Durchführung der Selbstreparaturen vervollständigen die Studierenden Wörter bzw. TKEs, was sowohl mit oder ohne Recycling ihrer vorherigen Äußerung geschehen kann. Zudem vollziehen sie Reparaturen durch Ersetzung, Einfügung und Code-Switching. Die ersetzten Elemente müssen dabei nicht unbedingt dem grammatikalischen Typ des Reparandums entsprechen, worauf Schegloff (2013: 45) bereits hingewiesen

hat. Durch Einfügen lässt sich die Syntax der wiederholten Bestandteile des Redebeitrags vor Reparaturinitiierung ändern. Die Studierenden greifen auch auf Code-Switching in Reparatursequenzen zurück, wenn sie die Reparatur nicht in der Zielsprache durchführen können oder der Ansicht sind, dass ihnen dies nicht gelingt. Insofern initiieren bzw. realisieren die Studierende oftmals Selbstreparaturen, sodass ihre Redebeiträge oft in stockender und bruchstückhafter Sprechweise hervorgebracht werden. Zum einen liegt dies daran, dass sie ihre Äußerungen mit „limited linguistic resources“ formulieren (Gardner 2013: 593). Zum anderen ist dies womöglich auf die Gesichtswahrung vor nicht wohlgeformten Sprachproduktionen vor einer Gruppe zurückzuführen.

In den hier untersuchten Lehr-Lern-Interaktionen sind es die Lehrkräfte, die oft Selbstreparaturen bei den Studierenden initiieren, wenn der Selbstreparaturausgang von den Studierenden missglückt ist bzw. die Antworten von den Lehrkräften nicht gebilligt werden. Dann produzieren sie beispielsweise DIUs (vgl. Kapitel 5.2.2.2.1) und wiederholen teilweise den reparaturbedürftigen Redebeitrag der Studierenden mit oder ohne das Fragewort *was*, wo sich Problemquellen befinden (vgl. Kapitel 5.2.2.2.2). Durch die Wiederholung der vorherigen studentischen Äußerung mit dem Fragewort *was* markiert die Lehrkraft eine spezifische „Lokalisierung“ (Leßmann 2020: 211) der Reparanda, sodass die Lokalisierung auf die Reparanda hinweist, wodurch die Problemquelle leicht für die Studierenden erkennbar wird. Dadurch lässt sich der Reparaturvorgang optimieren (vgl. Gappisch 2022: 210). Zudem initiieren die Lehrkräfte nicht nur einmalige Reparaturen, sondern auch mehrmalige, wenn die gewünschte Antwort ausbleibt. Schritt für Schritt werden dann die Reparanda kollaborativ zwischen den Studierenden und Lehrkräften bearbeitet.

Allerdings führen die Lehrkräfte auch unmittelbar selbst Reparaturen durch. Beispielsweise können die Äußerungen der Studierenden zuerst mit Bestätigungspartikeln akzeptiert werden, worauf ein Umformulieren erfolgt, wenn die Studierenden sprachliche Formen unangemessen verwenden. Dies indiziert die „inhaltliche Würdi-

gung“ (Leßmann 2020: 198) durch die Lehrkräfte, d.h. inhaltlich stimmen die Äußerungen von Studierenden mit dem Redebeitrag der Lehrkraft überein, sodass der Fokus auf der Würdigung statt der Umformulierung der sprachlichen Form liegt (vgl. ebd.: 199).

Anhand der gesprächsanalytischen Forschung von Nicht-Lehr-Lern-Interaktionen kommt Egbert (2009: 70) zum Schluss, dass eine selbstinitiierte Selbstreparatur fast immer glückt und in den meisten Fällen auch schnell erfolgt. In den untersuchten Daten zeigt sich allerdings, dass Selbstreparaturen seitens der Studierenden nicht immer erfolgreich verlaufen, was zumeist an den beschränkten Sprachkenntnissen in der Zielsprache und den fehlenden Gelegenheiten zur authentischen Performanz der deutschen Sprache liegen kann. Im Nachgang von Selbstreparaturen kommt es auf struktureller Ebene deshalb häufig zu weiteren Sequenzen und Expansionen des Interaktionsablaufs, denn die Lehrkräfte können nach dem gescheiterten Versuch einer Selbstreparatur das Wort ergreifen und weitere Reparaturen initiieren. Die Lehrkräfte haben im Sprachunterricht grundsätzlich auch die Aufgabe, mit sprachlichen Reparanda von Deutschlernenden umzugehen (vgl. Gardner 2013: 604).

In Hinsicht auf die Positionen des Sprecherwechsels (vgl. Kapitel 6) kann man festhalten, dass die Lehrkräfte im untersuchten Setting das Rederecht sowohl nach einem regulären Anschluss bzw. nach einer Lücke als auch während der Produktion der TKE seitens der Studierenden ergreifen können. Die Lehrkräfte wählen dann den oder die nächste(n) Sprecher(in) aus, indem sie Fragen stellen. Die Fragen setzen Antworten konditionell relevant, sodass ein Sprecherwechsel stattfinden kann. Beispielsweise signalisieren sie dies mit den Nachlaufpartikeln *ja* und *oder*, die „lokal organisierte Erweiterungen von Redebeiträgen“ ermöglichen (Auer 2020: 161). Charakteristisch ist für die hier untersuchte Unterrichtskommunikation, dass die Lehrkräfte die Rederechtsverteilung oft durch den Namensaufruf regeln, was sich bei nicht-institutionellen Gesprächen eher selten wiederfindet (vgl. ebd.: 174). Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Lehr-

kräfte im Korpus aktiv und explizit das Wort verteilen, um Disziplin im Unterricht beizubehalten oder einer Inaktivität bei den Studierenden vorbeugen zu können. Darüber hinaus kann ein Sprecherwechsel auch nach der Sitzordnung realisiert werden.

Das Sprecherwechselsystem ist in den untersuchten Lehr-Lern-Interaktionen durch eine Mischung von lokaler und vorab festgelegter Organisation gekennzeichnet (vgl. Kapitel 6.2). Beispielsweise regelt die Lehrkraft im analysierten Setting die Verteilung des Rederechts vor dem Beginn des Lernspiels (z.B. vgl. Beispiel 90), sodass die Gruppen wissen, wann sie das Rederecht ergreifen dürfen. Allerdings ist nicht jeder Sprecherwechsel im analysierten Kontext vororganisiert, sodass die Redeübergabe häufig in situ organisiert wird. Die Lehrkräfte können nicht komplett im Voraus planen, wann sie das Rederecht wie verteilen und welche Redebeiträge die Studierenden produzieren sollen (vgl. Leßmann 2020: 316). Dies zeigt sich am Beispiel des Sprecherwechsels zur Aufrechterhaltung der Unterrichtsdisziplin (z.B. Beispiel 92). Um interaktive Ordnung im Unterricht zu sichern, wählen die Lehrkräfte in dieser Situation die Studierenden als den oder die nächste(n) Sprecher(in) aus, denn sie haben „die endgültige Verantwortlichkeit für den Unterrichtsablauf“ (Mazeland 1983: 83). Grundsätzlich sind sie um die Fortsetzung der Unterrichtsinteraktionen bemüht. Dies zeigt auch, dass die Vollzugswirklichkeit des analysierten Unterrichts durch die Lehrkräfte und Studierendenden gemeinsam bewerkstelligt wird, denn die Interagierenden reagieren gegenseitig auf ihre Äußerungen (vgl. Leßmann 2020: 316).

Allerdings erfolgt im Korpus nicht immer ein Sprecherwechsel. Dies mag am begrenzten Sprachniveau der Studierenden liegen, sodass sie beispielsweise trotz Frage nicht immer mit einer Antwort reagieren. Scheitert die Redeübergabe im Unterricht, entstehen oft Pausen, sodass das Rederecht zumeist an die Lehrkräfte zurückgeht. Grundsätzlich haben Lehrkräfte in den untersuchten Daten eine herausgehobene Sprecherrolle in Lehr-Lern-Interaktionen, denn „the right and obligation to take the next turn always lies with the teacher [...]“ (Ingram und Elliott 2014: 3).

Lehr-Lern-Interaktionen im DaF-Unterricht wurden in verschiedenen Kontexten und aus bestimmten Perspektiven erforscht, wie z.B. Reparaturen und Code-Switching im DaF-Unterrichtsgespräch an einer kanadischen Universität von Liebscher und Dailey-O’Cain (2003, 2005). Aber auch kommunikative Gattungen wie das Erklären im japanischen universitären DaF-Unterrichtsgespräch wurden beispielsweise von Nakagawa (2009) untersucht. Für den chinesischen DaF-Unterricht legten Casper-Hehne (2008) und Chou (2015) interkulturelle Studien vor. Die Art und Weise sowie Funktion von Kulturaufrufen im Rahmen vom DaF-Unterricht gingen Schwarze, Bose und Stecklum (2014) an zwei Universitäten in Laos und Russland gesprächsanalytisch nach.

Allerdings findet sich noch keine umfassende Analyse der interaktionalen Organisation für den chinesischen universitären DaF-Unterricht, in der die analysierten Gesprächsstrukturen in Hinsicht auf die sprachlich-kommunikativen Verfahren erforscht wurden (vgl. Kapitel 4, 5 und 6). Mit der institutionellen Kommunikation der untersuchten Unterrichtsinteraktionen wird das Ziel verfolgt, Fremdsprachenlernenden deutsches Sprachwissen zu vermitteln und sie zur eigenen fremdsprachlichen Sprachproduktion anzuregen. Die Gesprächsanalysen dieser Arbeit belegen, dass die analysierten Gesprächsstrukturen zur interaktionalen Organisation und damit zur Verwirklichung dieses Ziels beitragen.

In den Frage-Antwort-Sequenzen versuchen die Lehrkräfte, dass die Studierenden auf ihre Fragen reagieren, wenn zunächst eine Antwort ausbleibt. Wenn die Studierenden die gestellten Fragen beantworten, geben die Lehrkräfte den Lernenden Rückmeldungen, ob ihre Erwartungen damit erfüllt sind. Mit diesen Sequenzen lässt sich nicht nur der Wissensstand der Lernenden anhand der Antworten überprüfen, sondern daran zeigt sich auch, wie Lehrkräfte die Antworten der Studierenden verstehen und darauf dann im dritten Turn oder in den folgenden Handlungen reagieren (vgl. Hosoda/Aline 2013: 64), indem sie diese entweder ratifizieren oder weiter bearbeiten. Insofern sind diese Sequenzen relevante Ressourcen für die analysierten Unterrichtsinteraktionen,

denn sie tragen zur Wissensvermittlung und zum Abgleich des Wissens zwischen Lehrenden und Lernenden bei. Im untersuchten Lehr-Lern-Kontext werden deshalb Reparaturen häufig als Selbst- oder Fremdreparaturen zur Verbesserung der Zielsprache aufseiten der Studierenden mittels verschiedener sprachlich-kommunikativer Verfahren initiiert bzw. durchgeführt. Dadurch lassen sich Wissensdefizite beheben und wohlgeformte sprachliche Äußerungen produzieren. Mit dem Sprecherwechsel steuern Lehrkräfte in diesem Korpus das Unterrichtsgeschehen, was mit verschiedenen Verfahren geschieht. Demzufolge erfüllen sie damit ihre Rolle, zunächst einen ordentlichen Unterrichtsablauf für die (fremdsprachliche) Wissensvermittlung zu schaffen.

Die erschlossenen Ergebnisse dieser Untersuchung weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte mittels verschiedener sprachlich-kommunikativen Verfahren im Rahmen der Unterrichtskommunikation bemüht sind, korrektes fremdsprachliches Wissen zu vermitteln, indem sie den Sprecherwechsel organisieren, die Studierenden zur Äußerungsproduktion in der Zielsprache durch Frage-Antwort-Sequenzen anregen und die Reparanda von den Studierenden durch Selbst- und Fremdreparaturen beheben (vgl. auch Gardner 2013: 593). Darin spiegeln sich die Eigenschaften der Unterrichtskommunikation als eine institutionelle Kommunikationsform wider, nämlich die Asymmetrie des Wissensstands und der Beteiligung der Interaktionen (vgl. Gardner 2013: 593; Drew/Heritage 1992: 49). Demzufolge spielen die Verfahren sowohl bei der Wissensvermittlung als auch der interaktionalen Organisation relevante Rolle.

Insgesamt liefert diese Gesprächsanalyse einen detaillierten Einblick in die Interaktionen des chinesischen universitären DaF-Unterrichts, denn sie verschafft mit ihrer rekonstruktiven Vorgehensweise Aufschluss darüber, wie die Lehr-Lern-Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden vollzogen wird. Zur Schließung der in der Einleitung erörterten Forschungslücke konnte deshalb beigetragen werden.

Das Datenmaterial beschränkt sich zwar aufgrund des enormen Transkriptionsaufwands lediglich auf eine Universität, allerdings beinhaltet das Korpus Unterrichtssequenzen, die von verschiedenen chinesischen Lehrkräften abgehalten wurden. Die Arbeit dient demzufolge als eine Fallstudie. Die Forschungsergebnisse bieten dennoch wertvolle Erkenntnisse für die Fremdsprachendidaktik. Durch das rekonstruktive Vorgehen wurde in dieser Arbeit der Umgang der Lehrkräfte mit den Reaktionen der Studierenden ausführlich erforscht. Daran zeigt sich, wie Lehrkräfte die Lehr-Lern-Interaktionen mit sprachlich-kommunikativen Verfahren steuern können. Dieses Vorgehen kann Lehrkräften „einen Zugang zur Reflexion ihres eigenen Agierens“ in Unterrichtsgesprächen liefern (Leßmann 2020: 317). Zudem zeigt sich an der Analyse der sprachlichen Reparanda und den Selbstreparaturen seitens der Lernenden, welche „learning strategies, areas of difficulty“ (Simpson/Eisenchlas/Haugh 2013: 144) bei den Lernenden bestehen, wodurch die Lehrkräften Informationen über den Wissenszustand der Lernenden erhalten. Damit lassen sich Lehrziele anpassen.

Zukünftig wären auch komparative Untersuchungen wünschenswert, in denen zum einen die Gesprächsdaten aus DaF-Unterricht mit deutschen Lehrkräften ausgewertet werden, sodass eine Beteiligungskonstellation zwischen Muttersprachler(inne)n als Lehrende einerseits sowie Fremdsprachlernenden andererseits erforscht wird, wie z.B. bei Lee (2007) im Unterricht für Englisch als Zweitsprache und Liu (2016) für Chinesisch als Zweitsprache. Denkbar ist, dass die Kommunikationsabläufe abhängig davon variieren, ob alle Gesprächsbeteiligten Nicht-Muttersprachler(innen) sind und ob es sich um Gespräche zwischen Muttersprachler(inne)n und Nicht-Muttersprachler(inne)n handelt (vgl. Földes 2007a: 37). Daneben könnte die Lehr-Lern-Interaktion im Deutschunterricht für chinesische Nicht-Germanistikstudierende und Germanistikstudierende komparativ erforscht werden. Zudem könnten auch die gemeinsamen Hervorbringungen der Interaktionen unter Studierenden in Gruppenarbeiten bzw. Partnerarbeiten untersucht werden, um aufzuzeigen, ob und inwiefern sich Interaktionen unter Lernenden

in Gruppenarbeiten bzw. Partnerarbeiten von Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden in Frage-Antwort-Sequenzen unterscheiden.

8 Beispielverzeichnis

Beispiel 1: C_00_00_03.....	21
Beispiel 2: C_01_33_13.....	21
Beispiel 3: C_00_25_26.....	22
Beispiel 4: B2_00_29_21.....	23
Beispiel 5 (ebd.):	24
Beispiel 6: C_00_42_36.....	34
Beispiel 7: A4_00_09_29.....	48
Beispiel 8: Wie spät (ebd.: 246)	54
Beispiel 9: Karaoke (Telefonat) (ebd.: 255).....	54
Beispiel 10: Kaffeeklatsch (ebd.).....	56
Beispiel 11: Rotkohl (ebd.)	56
Beispiel 12: A1_00_08_55.....	57
Beispiel 13: A5_00_44_43.....	59
Beispiel 14: A2_00_04_34.....	61
Beispiel 15: B2_00_47_29.....	63
Beispiel 16: B2_02_25_34.....	65
Beispiel 17: A1_00_44_21.....	69
Beispiel 18: Transit (Bodensee 1987) (ebd.: 6)	71
Beispiel 19: A2_01_20_56.....	73
Beispiel 20: A3_00_17_04.....	75
Beispiel 21: A2_00_43_01.....	77
Beispiel 22: A4_00_29_53.....	80
Beispiel 23: C_00_53_41.....	83
Beispiel 24: A4_00_09_29.....	84
Beispiel 25: A3_01_01_01.....	87
Beispiel 26: B2_00_49_11.....	90
Beispiel 27 (ebd.):.....	92
Beispiel 28: B2_01_58_26.....	93
Beispiel 29: A2_00_24_44.....	94
Beispiel 30: A2_00_07_25.....	96
Beispiel 31: A2_01_16_20.....	98
Beispiel 32: A5_00_18_54.....	100
Beispiel 33: B2_00_35_02.....	102
Beispiel 34: A2_01_18_30.....	105
Beispiel 35: B1_01_03_06.....	112
Beispiel 36: A2_01_04_14.....	116
Beispiel 37: C_00_40_13.....	116
Beispiel 38: B2_01_51_43.....	117
Beispiel 39: B1_01_04_24.....	117

Beispiel 40: A1_01_15_24.....	118
Beispiel 41: A4_00_20_41.....	119
Beispiel 42: A2_01_05_56.....	121
Beispiel 43: B2_00_26_18.....	122
Beispiel 44: A4_00_33_31.....	125
Beispiel 45: B2_00_47_39.....	126
Beispiel 46: A4_00_57_04.....	127
Beispiel 47: B2_00_46_48.....	128
Beispiel 48: A4_00_45_37.....	129
Beispiel 49: B1_01_03_02.....	130
Beispiel 50: B2_00_39_16.....	132
Beispiel 51: B2_00_47_29.....	133
Beispiel 52: B2_01_31_59.....	135
Beispiel 53: A5_00_20_50.....	136
Beispiel 54: B1_00_06_31.....	141
Beispiel 55: B2_00_27_17.....	143
Beispiel 56: B2_00_26_17.....	147
Beispiel 57: B1_00_53_15.....	150
Beispiel 58: A4_01_24_03.....	151
Beispiel 59: A4_00_21_58.....	153
Beispiel 60: C_01_22_58.....	154
Beispiel 61: A5_00_43_09.....	156
Beispiel 62: B2_00_24_01.....	159
Beispiel 63: B2_00_46_48.....	160
Beispiel 64: A2_01_18_50.....	160
Beispiel 65: B1_00_52_28.....	161
Beispiel 66: A1_01_29_08.....	161
Beispiel 67: A1_01_23_08.....	162
Beispiel 68: A2_01_00_41.....	163
Beispiel 69: B1_01_03_02.....	164
Beispiel 70: A2_01_15_37.....	165
Beispiel 71: A4_00_17_07.....	167
Beispiel 72: A4_00_28_42.....	169
Beispiel 73: B2_01_51_43.....	170
Beispiel 74: A5_00_22_37.....	171
Beispiel 75: A2_00_04_44.....	173
Beispiel 76: A4_00_20_39.....	174
Beispiel 77: B2_00_41_32.....	176
Beispiel 78: C_00_03_56.....	183
Beispiel 79: B1_00_50_41.....	184
Beispiel 80: A2_00_43_01.....	189
Beispiel 81: B1_00_53_15.....	190

Beispiel 82: A2_01_01_54.....	191
Beispiel 83: B2_00_47_39.....	192
Beispiel 84: B2_00_49_11.....	192
Beispiel 85: A5_00_13_15.....	195
Beispiel 86: B2_00_23_13.....	196
Beispiel 87: C_01_20_31.....	197
Beispiel 88: C_00_02_26.....	197
Beispiel 89: A5_00_22_37.....	198
Beispiel 90: A1_00_32_47.....	199
Beispiel 91: B1_00_15_39.....	201
Beispiel 92: A4_00_47_04.....	202
Beispiel 93: A4_00_42_37.....	203

9 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Schritte des Transkribierens der chinesischen Gesprächsteile.....	48
Abbildung 2: Die minimale Struktur einer Paarsequenz (ebd.)	53
Abbildung 3: Darstellung der konditionellen Relevanz (ebd.)	54
Abbildung 4: Mögliche Expansionen aufgrund der Paarsequenz (ebd.)	57
Abbildung 5: Mögliche Bestandteile einer Selbstreparatur (ebd., Hervorhebung im Original)	113
Abbildung 6: Konstitutive Elemente einer Reparatur (ebd.)	114
Abbildung 7: Das Turn-taking System (Stukenbrock 2013: 239, Hervorhebung im Original)	188

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die Unterscheidung der Fragen nach dem Wissensstatus des Fragestellers (Demir 2020: 32).....	27
Tabelle 2: Übersicht über das untersuchte Korpus	43
Tabelle 3: Transkriptionskonventionen der chinesischen grammatischen Kategorien (ebd.)	47
Tabelle 4: Die beibehaltenen Transkriptionskonventionen	50

11 Literaturverzeichnis

- Aleksius, Madar/Saukah, Ali (2018): Other-initiated repair strategies in solving understanding problems in EFL learners conversations. In: *Journal of Education and Learning* 12(1), S. 105–117.
- Altmann, Hans (1993): Satzmodus. In: Steger, Hugo/Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1006–1029.
- Ammon, Ulrich/Reinbothe, Roswitha/Zhu, Jianhua (2007): *Die deutsche Sprache in China: Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven*. München: Iudicium.
- Auer, Peter (2013a): Sequenzialität. In: Auer, Peter (Hg.): *Sprachliche Interaktion*. Ein Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 141–152.
- Auer, Peter (2013b): Kontextualisierung. In: Auer, Peter (Hg.): *Sprachliche Interaktion*. Ein Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 169–180.
- Auer, Peter (2020): Die Struktur von Redebeiträgen und die Organisation des Sprecherwechsels. In: Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Kotthoff, Helga (Hg.): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 106–235.
- Bachmann-Stein, Andrea (2018): Wissenskommunikation in der Hochschule. In: Birkner, Karin/Janich, Nina (Hg.): *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 323–343.
- Bak, Yong-Ik (1996): *Das Frage-Antwort-Sequenzmuster in Unterrichtsgesprächen (Deutsch – Koreanisch)*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bauer, Angelika (2020): Reparaturen. In: Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Kotthoff, Helga (Hg.): *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 331–414.
- Bergmann, Jörg R. (1988a): *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. Kurs-einheit 3. Hagen: Fern Universität Gesamthochschule.
- Bergmann, Jörg R. (1988b): *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. Kurs-einheit 1. Hagen: Fern Universität Gesamthochschule.
- Bergmann, Jörg R. (1994): *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, S. 3–16.
- Bergmann, Jörg R. (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven S. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 919–927.
- Bergmann, Jörg (2010): *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 258–274.

- Birkner, Karin (2001): Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen. Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Tübingen: Niemeyer.
- Birkner, Karin (2020a): Grundlegendes. In: Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Kotthoff, Helga (Hg.): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 3–31.
- Birkner, Karin (2020b): Sequenzstruktur. In: Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Kotthoff, Helga (Hg.): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 236–330.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2006): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Bühlig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen: zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2008): Interkulturelle Wissenschaftskommunikation. Zu Linguistik und Didaktik von Seminarkommunikation an einem deutsch-chinesischen Fallbeispiel. In: Liu, Dezhang/Qian, Minru/Wilke, Jürgen/Zhu, Jianhua (Hg.): Deutsch-Chinesisches Forum interkultureller Bildung. Band 1: Wissenschaft im internationalen Kontext. München: Iudicium, S. 145–158.
- Chen, Qi (2006): Interkulturelle Kommunikation im DaF-Unterricht – Der interkulturell betonte Lehrgang DaF in China. In: Zhu, Jianhua/Fluck, Hans-R./Hoberg, Rudolf (Hg.): Interkulturelle Kommunikation Deutsch – Chinesisch: Kolloquium zu Ehren von Siegfried Grosse. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 457–464.
- Chen, He (2014): Lexikalische Fehleranalyse in den Aufsätzen der chinesischen Deutschlerner – Eine korpus- und tertiärspracherwerb-basierte Untersuchung. Dissertation an der Beijing Foreign Studies University. [陈鹤2014: 中国德语学习者篇章写作中的词汇错误分析——一项基于语料库和三语习得的研究. 北京外国语大学博士学位论文.]
- Chen, Miaoxin (2020): Selbstinitiierte Selbstreparaturen in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen. In: Braxatorisová, Anita/Drahota-Szabó, Erzsébet/Mészáros, Attila/Szabó, László V. (Hg.): Sprache – Diskurs – Kontext. Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert. Komárno: J.-Selye-Universität, S. 61–85.
- Chen, Xing (2022): A study of technical German teaching under the guidance of Notional Syllabuses. In: Foreign Language and Literature (bimonthly) 38(1), S. 153–160. [陈星2022: 意念大纲指导下的科技德语教学路径研究. 外国语文(双月刊)38(1), 153–160.]
- Chen, Anni/Szurawitzki, Michael (2018): Phraseme im chinesischen DaF-Unterricht . Eine vergleichende Lehrwerksanalyse. In: German as a Foreign Language 2, S. 56–70.
- Chou, Mei-Wu (2015): Grammatiklernen und -lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwans. Eine empirische Studie zu didaktischen, sprachlichen und kulturellen Aspekten. Tübingen: Narr.

- Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (2018): *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Cui, Shanye/Zhu, Jianhua (2013): A study on College German textbooks based on the theory of communicative approach to language. In: *Journal of University of Shanghai for Science and Technology* 35(4), S. 319–323, 368. [崔善烨/朱建华 2013: 以功能交际语言理论为指导的德国大学德语教材研究. *上海理工大学学报* 35(4), 319–323, 368.]
- Demir, Devran (2020): „Was heißt x?“. Eine konversationsanalytische Untersuchung zu kontingenten Lehrerfragen im universitären Deutschsprachigen L2-Unterricht. Dissertation an der Hacettepe Universität.
- Deppermann, Arnulf (2007): *Grammatik und Semantik aus gesprächsanalytischer Sicht*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2010): Konversationsanalyse und diskursive Psychologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 643–661.
- Deppermann, Arnulf (2014): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, Sven/Hagemann, Jörg (Hg.): *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, S. 19–47.
- Ding, Lan (2018): *Analyse der lexikalischen Fehler in Aufsätzen der PGG – Eine korpusbasierte Untersuchung*. Masterarbeit an der Shanghai International Studies University.
- Dong, Jing (2016): *Gesprochene Sprache im chinesischen DaF-Lehrwerk Studienweg Deutsch – Inszenierte Mündlichkeit in den Lehrwerksdialogen*. Dissertation an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster.
- Drew, Paul (1997): „Open“ class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. In: *Journal of Pragmatics* 28, S. 69–101.
- Drew, Paul (2012): Wissensasymmetrien in (alltags)sprachlichen Interaktionen. In: Ayaß, Ruth/Meyer, Christian (Hg.): *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–180.
- Drew, Paul/Heritage, John (1992): Analyzing talk at talk: An introduction. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hg.): *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–65.
- Du, Rong (2019a): Ergebnisse und Analyse der Umfrage zur Nutzung des Lehrwerks „Studienweg Deutsch“. In: *Germanistische Kulturwissenschaft* 2, S. 35–43. [杜荣 2019a: 中国德语专业教材《当代大学德语》使用情况调查结果与分析. *德语人文研究* 2, 35–43.]
- Du, Rong (2019b): Forschungsentwicklung und -überblick über Lehrwerke für Grunddeutschkurs in chinesischen Hochschulen. In: *Journal of Western* 93, S. 92–94. [杜荣 2019b: 我国高校专业基础德语课教材发展及研究状况综述. *西部学刊* 93, 92–94.]

- Egbert, Maria (2009): *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Emrani, Fateme/Hooshmand, Mozghan (2019): A conversation analysis of self-initiated self-repair structures in advanced Iranian EFL learners. In: *International Journal of Language Studies* 13(1), S. 57–76.
- Fang, Lujia (2021): German near-synonyms discrimination based on DWDS corpus – taking „benutzen“, „verwenden“ and „gebrauchen“ for reference. In: *Modern Linguistics* 9(4), S. 867–876. [方路佳2021: 基于DWDS语料库的德语近义词辨析——以benutzen、verwenden和gebrauchen为例. 现代语言学9(4), 867–876.]
- Ferrara, Kathleen (1992): The interactive achievement of a sentence: Joint productions in therapeutic discourse. In: *Discourse Processes* 15, S. 207–228.
- Földes, Csaba (2005): *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Földes, Csaba (2007a): *Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven*. (Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Supplement; 7) Veszprém: Universitätsverlag/Wien: Praesens Verlag.
- Földes, Csaba (2007b): Kommunikation in einem Spagat zwischen (zwei) Sprachen und Kulturen. Kode-Umschaltung als bilinguale sprachkommunikative Praktik. In: Erb, Maria/Knippf-Komlósi, Elisabeth (Hg.): *Tradition und Innovation. Beiträge zu neueren ungarndeutschen Forschungen*. Budapest: ELTE, S. 291–326.
- Földes, Csaba (2016): Position und Entwicklungsdynamik des Deutschen als Fremdsprache international – im Blick der angewandten Linguistik. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 43(2), S. 13–38.
- Franz, Elisa (2015): *Eine gattungsanalytische Untersuchung kommunikativer Verfahren in Speeddatinggesprächen*. Dissertation an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Nielsen, Laura/Winzer-Kiontke, Britta (2018): *Studio 21. B1. Das Deutschbuch. Deutsch als Fremdsprache*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Gao, Li (2015): Die Anwendung der projektbasierten Lehrmethode im content-based Unterricht – Eine Untersuchung des Unterrichtsmodells für die deutsche Sprachwissenschaft. In: *Language and Culture Research* 1, S. 77–81. [高莉2015: 项目教学法在外语知识型课堂上的应用——德语语言学课堂教学模式探索. 教育教学1, 77–81.]
- Gappisch, Katja Schlatter (2022): *Korrektives Feedback im DaZ-Unterricht. Eine empirische Untersuchung zur Gestaltung mündlicher Reparaturen sowie deren Rezeption durch Schüler:innen der 2. und 3. Primarklasse*. Dissertation an der Universität Freiburg (Schweiz).
- Gardner, Rod (2013): Conversation analysis in the classroom. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.): *The handbook of conversation analysis*. Malden/Oxford/Chichester: Wiley-Blackwell, S. 593–611.

- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Ge, Nannan (2022): Cultural representation in China's German textbooks: Taking Studienweg Deutsch as an example. In: *Foreign Language Education in China* 5(4), S. 61–68. [葛囡囡2022: 中国德语教材文化呈现研究——以《当代大学德语》为例. *外语教育研究前沿*5(4), 61–68.]
- Günthner, Susanne (2000): *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Günthner, Susanne (2012): ‚Geteilte Syntax‘: Kollaborativ erzeugte dass-Konstruktionen. In: *gidi Arbeitspapierreihe* 43, S. 1–21.
- Günthner, Susanne (2017): Sprachliche Verfahren bei der Übermittlung schlechter Nachrichten – sedimentierte Praktiken im Kontext onkologischer Aufklärungsgespräche. In: *SpIn - Sprache und Interaktion* 73, S. 1–46.
- Günthner, Susanne/Knoblach, Hubert (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen – PowerPoint et al. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 53–65.
- Hagemann, Jörg/Henle, Julia (2021): *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt*. Aktualisierte Version. Online unter: <https://quasussite.files.wordpress.com/2021/06/transkribieren-nach-gat-2-schritt-fuer-schritt-aktualisierte-version.pdf>. (letzter Zugriff: 01.12.2021).
- Han, Wei (2006): Warum ist der Mund schwer aufzumachen? – Eine empirische Analyse der Sprechunfähigkeit der chinesischen Deutschlerner unter sozio-kulturellem und psychologischem Aspekt. In: Zhu, Jianhua/Fluck, Hans-R./Hoberg, Rudolf (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation Deutsch – Chinesisch: Kolloquium zu Ehren von Siegfried Grosse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 407–417.
- Harren, Inga (2015): *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Have, Paul ten (2007): *Doing conversation analysis: A practical guide*. Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Hayashi, Makoto (2013): Turn allocation and turn sharing. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.): *The handbook of conversation analysis*. Malden: Wiley-Blackwell, S. 167–190.
- Hazel, Spencer/Mortensen, Kristian (2019): Designedly incomplete objects as elicitation tools in classroom interaction. In: Day, Dennis/Wagner, Johannes (Hg.): *Objects, bodies and work practice*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 216–249.
- He, Jin (2019): *An action research on project-based learning for basic German grammar teaching*. Masterarbeit an der Beijing Foreign Studies University.

- He, Ziran/Yu, Guodong (2001): Researches on codeswitching. In: *Modern Foreign Languages (Quarterly)* 24(1), S. 85–95. [何自然/于国栋2001: 语码转换研究述评. *现代外语(季刊)*24(1), 85–95.]
- Helasvuo, Marja Liisa (2004): Shared syntax: The grammar of co-constructions. In: *Journal of Pragmatics* 36, S. 1315–1336.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2016): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 223–246.
- Heritage, John (1984): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hg.): *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 299–345.
- Heritage, John (2005): Conversation analysis and institutional talk. In: Fitch, Kristine L./Sanders, Robert E. (Hg.): *Handbook of language and social interaction*. Mahwah/New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associate, S. 103–147.
- Heritage, John (2013): Language and social institutions: The conversation analytic view. In: *Journal of Foreign Languages* 36(4), S. 2–27.
- Hernig, Marcus (2000): China und die interkulturelle Germanistik. Kulturvergleich, Interkulturalität und Interdisziplinarität im Rahmen der chinesischen „Wissenschaft vom Deutschen“. *Einzelfallstudien zur Situation und Entwicklung der chinesischen Germanistik*. München: iudicium.
- Hosoda, Yuri/Aline, David (2013): Two preferences in question-answer sequences in language classroom context. In: *Classroom Discourse* 4(1), S. 63–88.
- Hou, Jianhui (2021): Förderung des interkulturellen Verständnisses von Studierenden in hochschulischen Fremdsprachenlehrwerken – Am Beispiel des Lehrwerks *Studienweg Deutsch*. In: *Modern Communication* 8, S. 185–187. [侯健慧2021: 高校外语教材对学生跨文化理解力的培养——以《当代大学德语》为例. *现代交际*8, 185–187.]
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state tokens“) im Deutschen. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hg.): *Grammatik im Gespräch*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 57–86.
- Imo, Wolfgang (2013): *Sprache-in-Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*.
- Ingram, Jenni/Elliott, Victoria (2014): Turn taking and ‚wait time‘ in in classroom interactions. In: *Journal of Pragmatics* 62, S. 1–12.
- Jefferson, Gail (1983): Notes on some orderliness of overlap onset. In: *Tilburg Papers in Language and Literature* 28, S. 1–28.
- Jiang, Peihong (2006): On communicative language teaching of spoken German. In: *Journal of Zhejiang Education Institute* 6, S. 42–46. [蒋培红2006: 德语口语教学中的交际法语言教学探讨. *浙江教育学院学报*6, 42–46.]

- Jung, Euen Hyuk Sarah (1999): The organization of second language classroom repair. In: *Issues in Applied Linguistics* 10(2), S. 153–171.
- Kallmeyer, Werner (2005): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (Hg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Teilband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1212–1225.
- Kasper, Gabriele (1985): Repair in foreign language teaching. In: *Studies in Second Language Acquisition* 7, S. 200–215.
- Kitzinger, Celia (2013): Repair. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.): *The handbook of conversation analysis*. Malden/Oxford/Chichester: Wiley-Blackwell, S. 229–256.
- König, Katharina (2017): *Question tags* als Diskursmarker? – Ansätze zu einer systematischen Beschreibung von *ne* im gesprochenen Deutsch. In: Blühdorn, Hardarik/Deppermann, Arnulf/Helmer, Henrike/Spanz-Fogasy, Thomas (Hg.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, S. 233–258.
- König, Ekkehard/Siemund, Peter (2013): Satztyp und Typologie. In: Meibauer, Jörg/Steinbach, Markus/Altmann, Hans (Hg.): *Satztypen des Deutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 846–873.
- Konzett, Carmen (2014): *ähm je ne peux (.) mei na (.) je ne (.) trouve pas (.) ce (.) äh ça (.) ähm also* – Wie Französisch-Anfänger das Wort ergreifen: Entwicklung von Interaktionskompetenz am Beispiel Schülerinitiativen und Sprecherselbstwahl. In: Schwarze, Cordula/Konzett, Carmen (Hg.): *Interaktionsforschung: Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*. Berlin: Frank&Timme, S. 49–82.
- Koshik, Irene (2002): Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. In: *Research on Language and Social Interaction* 35(3), S. 277–309.
- Koshik, Irene (2010): Questions that convey information in teacher-student conferences. In: Freed, Alice F./Ehrlich, Susan (Hg.): “Why do you ask?” The function of questions in institutional discourse. New York: Oxford University Press, S. 159–186.
- Lalayan, Marine (2013): *Deutschsprachige Hochschulkommunikation in Armenien: Eine funktional-pragmatische Diskursanalyse*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Lan, Yintong (2020): Fehler in Verb-Namen-Kollokationen in deutschen Aufsätzen chinesischer Germanistikstudierender: Eine korpusbasierte Analyse. In: *Sammelband vom 13. Promovierendensymposium von der Universität Xiamen und vom 3. Promovierendenforum für Fremdsprache und Literatur*, S. 144–155. [兰尹彤2020: 基于语料库的中国德语专业学生德语写作中动名搭配错误分析. 厦门大学外文学院第十三届研究生学术研讨会、第三届外国语言文学博士论坛论文集, 144–155.]
- Lee, Yo-An (2006): Respecifying display questions: Interactional resources for language teaching. In: *TESOL Quarterly* 40(4), S. 691–713.

- Lee, Yo-An (2007): Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. In: *Journal of Pragmatics* 39, S. 180–206.
- Lehmann, Christian (2004): Interlinear morphemic glossing. In: Booij, Geert/Lehmann, Christian/Mugdan, Joachim/Skopeteas, Stavros (Hg.): *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1834–1857.
- Lenhard, Stefan (2016): *Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht*. München/New York: Waxmann.
- Lerner, Gene H. (1991): On the syntax of sentences-in-progress. In: *Language in Society* 20, S. 441–458.
- Leßmann, Ann-Christin (2020): *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Levinson, Stephen C. (2000): *Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Li, Xiaoting (2014): *Multimodality, interaction and turn-taking in Mandarin conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Li, Yunhan/Xie, Fei/Guo, Shuang/Yin, Hao/Gao, Yang (2017): Deutschlernen aus der kognitiven linguistischen Perspektive – Ein Beitrag zum Erwerb des Wortschatzes vom Alltagsleben auf dem Campus. In: *Jiangsu Foreign Language Teaching and Research* 4, S. 67–70. [李蕴涵/谢菲/郭爽/殷皓/高扬2017: 在神经认知语言学视角下探究小语种学习——基于学习德语校园词汇的调研. *江苏外语教学研究* 4, 67–70.]
- Li, Jiedan (2019): Die Anwendung der aufgabenbasierten Lehrmethode im deutschen Schreibunterricht für Germanistikstudierende in chinesischen Hochschulen. In: *Education Teaching Forum* 15, S. 188–189. [励洁丹2019: 任务型教学法在高校德语专业基础写作教学中的应用探究. *教育教学论坛* 15, 188–189.]
- Li, Shuo (2020): *A study on the application of task-based teaching method in college oral teaching – Taking Chengdu Institute Sichuang International Studies University as an example*. Masterarbeit an der Sichuang International Studies University. [李硕2020: 任务型教学法在大学德语口语教学中的应用研究——以四川外国语大学成都学院为例. *四川外国语大学硕士学位论文*.]
- Li, Yuan/Roelcke, Thorsten (2019): Deutsch als Fremdsprache in China: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Info DaF* 46(1), S. 1–6.
- Li, Charles N./Thompson, Sandra A. (1981): *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Li, Charles N./Thompson, Sandra A. (1989): *Mandarin Chinese. A functional reference grammar*. First edition. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Liao, Chenxi (2019): Merkmale formelhafter Sprache von chinesischen Deutschlernenden und Verbesserungsvorschläge. In: *Modern Vocational Education* 16, S. 123–125. [廖晨曦2019: 中国德语学习者口语语块产出特点研究及教学建议. *现代职业教育* 16, 123–125.]

- Liddicoat, Anthony J. (2007): An introduction to conversation analysis. Illustrated edition. London/New York: Continuum.
- Liddicoat, Anthony J. (2011): An introduction to coversation analysis. Second edition. London/New York: Continuum.
- Liebscher, Grit/Dailey-O’Cain, Jennifer (2003): Conversational repair as a role-defining mechanism in classroom interaction. In: *The Modern Language Journal* 87(3), S. 375–390.
- Liebscher, Grit/Dailey-O’Cain, Jennifer (2005): Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. In: *The Modern Language Journal* 89(ii), S. 234–247.
- Lier, Van Leo (1994): *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. London [u.a.]: Longman.
- Lin, Angel Y. M./Li, David C. S. (2012): Codeswitching. In: Martin-Jones, Marilyn/Blackledge, Adrian/Creese, Angela (Hg.): *The routledge handbook of multilingualism*. London/New York: Routledge, S. 470–481.
- Liu, Fei (2013): *Eine vergleichende Studie zu den DaF-Lehrwerken Studienweg Deutsch Band 1 und Themen Aktuell Band 1*. Masterarbeit an der Southwest Jiaotong University. [刘斐2013: 对外德语教材《当代大学德语》与《Themen aktuell》第一册内容比较分析. 西南交通大学硕士学位论文.]
- Liu, Lei (2014): *Textkohäsion und Textkohärenz in den Aufsätzen von Germanistikstudenten in China – Eine korpus- und LSAbasierte Untersuchung*. Dissertation an der Beijing Foreign Studies University.
- Liu, Linyu (2015): *Influence of interacting factors on the writing performance in German as a third language*. Dissertation an der Nanjing University. [刘玲玉2015: 影响三语德语专业四级考试 (PGG) 写作成绩的学习者可控因素研究. 南京大学博士学位论文.]
- Liu, Jiayin (2016): A study of Chinese L2 learners on self-initiated self-repair in the classrom. In: *Journal of Northeast Normal University (Social Science)* 281, S. 249–253. [刘佳音2016: 汉语二语学习者课堂自启自修型会话修正研究. In: 东北师大学报(哲学社会科学版)281, 249–253.]
- Lochtman, Katja (2003): Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In: *Gfl-Journal* 3, S. 1–19.
- Lohnstein, Horst (2013): E- und W-Interrogativsätze. In: Meibauer, Jörg/Steinbach, Markus/Altmann, Hans (Hg.): *Satztypen des Deutschen*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 51–83.
- Long, Michael H./Sato, Charlene J. (1983): Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers’ questions. In: Seliger, Herbert W./Long, Michael H. (Hg.): *Classroom oriented research in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers, S. 268–286.
- Lu, Feifeng (2021): Research on the application of the scaffolding instruction model of college German vocabulary based on corpus. In: *Journal of Shanghai Polytechnic*

- University 38(2), S. 162–168. [陆飞凤2021: 基于语料库的大学英语词汇支架式教学模型应用研究. 上海第二工业大学学报38(2), 162–168.]
- Lüders, Manfred (2003): *Unterricht als Sprachspiel: Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Luo, Xueru (2020): *Fehleranalyse in Übersetzungsübungen chinesischer Germanistikstudenten – Am Beispiel der Guangdong Universität für Fremdsprachen und Außenhandel*. Masterarbeit an der Guangdong University of Foreign Studies.
- Lyu, Yifan (2022): *Aktionsforschung der Entscheidung und Auswirkung des Code-Switchings der Lehrenden im Unterricht – Am Beispiel vom Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache*. Masterarbeit an der Beijing Foreign Studies University.
- Margutti, Piera (2010): *On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction*. In: *Research on Language and Social Interaction* 43(4), S. 315–345.
- Markee, Numa (2009): *Conversation analysis*. Mahwah/New Jersey/London: Taylor & Francis.
- Markee, Numa/Kasper, Gabriele (2004): *Classroom talks: An introduction*. In: *The Modern Language Journal* 88(iv), S. 491–500.
- Mazeland, Harrie (1983): *Sprecherwechsel in der Schule*. In: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 77–101.
- Mchoul, Alexander (1978): *The organization of turns at formal talk in the classroom*. In: *Language in Society* 7, S. 183–213.
- Mehan, Hugh (1979a): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press.
- Mehan, Hugh (1979b): *„What time is it, Denise?“: Asking known information questions in classroom discourse*. In: *Theory into Practice* 28, S. 285–294.
- Merritt, Marilyn/Cleghorn, Ailie/Abagi, Jared O./Bunyi, Grace (1992): *Socialising multilingualism: Determinants of codeswitching in kenyan primary classrooms*. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13(1&2), S. 103–121.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mroczynski, Robert (2014): *Gesprächslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Munukka, Päivi (2006): *Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht*. Pro Gradu-Arbeit an der Universität Jyväskylä.
- Nakagawa, Shinji (2009): *„Erklären“ im Deutschunterricht für Anfänger in Japan*. In: *Beiträge der Sektion H7 der XIV. internationalen Deutschlehrertagung (IDT)*, S. 53–58.
- Niu, Xuexia (2016): *Textlinguistik und Vermittlung des deutschen Leseverstehens*. In: *Jiangsu Foreign Language Teaching and Research* 3, S. 39–42. [牛雪侠2016: 篇章语言学与德语阅读教学. 江苏外语教学研究3, 39–42.]

- Ono, Tsuyoshi/Thompson, Sandra A. (1995): What can conversation tell us about syntax? In: Davis, Philip W. (Hg.): *Alternative linguistics: Descriptive and theoretical modes*. Amsterdam: Benjamins, S. 213–271.
- Panova, Iliana/Lyster, Roy (2016): Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. In: *TESOL Quarterly* 36(4), S. 573–595.
- Pasch, Renate/Brauße, Ursula/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Persson, Rasmus (2017): Fill-in-the-blank questions in interaction: Incomplete utterances as a resource for doing inquiries. In: *Research on Language and Social Interaction* 50, S. 227–248.
- Qi, Kuaige (2022): Einbeziehung von Ideologie und Politik im Deutschkurs für Fortgeschrittene. In: *Jiangsu Foreign Language Teaching and Research* 3, S. 39–42. [齐快鸽2022: 《高级德语》课程思政的路径探索. *江苏外语教学研究* 3, 39–42.]
- Qian, Chunchun (2017): Wirtschaftsdeutsch intergrativ unterrichten. Ein didaktisches Konzept für den Wirtschaftsdeutsch-Unterricht im chinesischen Germanistikstudium. In: Zhu, Jianhua/Zhao, Jin/Szurawitzki, Michael (Hg.): *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Band 5*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, S. 299–304.
- Redder, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Redder, Angelika (2001): Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystem. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1038–1059.
- Reinbothe, Roswitha (2007): Die deutsche Sprache in chinesischen und deutschen Bildungseinrichtungen in China nach dem ersten Weltkrieg. In: Ammon, Ulrich/Reinbothe, Roswitha/Zhu, Jianhua (Hg.): *Die deutsche Sprache in China: Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven*. München: Iudicium, S. 68–81.
- Rolin-Ianziti, Jeanne (2010): The organization of delayed second language correction. In: *Language Teaching Research* 14(2), S. 183–206.
- Röhrs, Falko (2023): *Elterngespräche in der Schule. Eine interaktional-soziolinguistische Studie kommunikativer Praktiken von Lehrkräften und Eltern*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Sacks, Harvey (1972): On the analyzability of stories by children. In: Gumperz, John J./Hymes, Dell (Hg.): *Directions in sociolinguistics*. New York, S. 325–345.
- Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hg.): *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. London: Cambridge University Press, S. 21–27.

- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. In: *Language* 50, S. 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. (1979): The relevance of repair to syntax-for-conversation. In: *Syntax und Semantics* 12, S. 261–286.
- Schegloff, Emanuel A. (1987): Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. In: *Linguistics* 25, S. 201–218.
- Schegloff, Emanuel A. (1990–1993): Vorlesungen von Emanuel Schegloff über „Conversational Structures I and II“ und verschiedene Seminare zu „Repair“. University of California Los Angeles.
- Schegloff, Emanuel A. (2000): Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. In: *Language in Society* 29, S. 1–63.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. (2013): Ten operations in self-initiated, same-turn repair. In: Hayashi, Makoto/Raymond, Geoffrey/Sidnell, Jack (Hg.): *Conversational repair and human understanding*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 41–70.
- 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.
- Schmidt, Thomas/Schütte, Wilfried/Winterscheid, Jenny (2015): cGAT. Konventionen für das computergestützte Transkribieren in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2). Mannheim: Das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim.
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Schwarze, Cordula/Bose, Ines (2013): Mündliche Rhetorik im DaF-Unterricht Zur Vermittlung von Gesprächs- und Redekompetenz. In: *Deutsch als Fremdsprache* 50, S. 74–84.
- Schwarze, Cordula/Bose, Ines/Stecklum, Friederike (2014): *WENN russland;/ DANN natürlich DRAUßen.// also vom kliSCHEE her würd ich sagen unbedlngt <<lachend, p> auf nem zugefrorenen SEE.//>hahaha* – Kulturaufrufe in interaktionen im hochschulischen Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Schwarze, Cordula/Konzett, Carmen (Hg.): *Interaktionsforschung: Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*. Berlin: Frank & Timme, S. 17–48.
- Schwitalla, Johannes (2002): Kleine Wörter. Partikeln im Gespräch. In: Dittmann, Jürgen/Schmidt, Claudia (Hg.): *Über Wörter – Grundkurs Linguistik*. Rombach Verlag, S. 259–281.
- Schwitalla, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Searle, John (1969): *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden/Oxford: Blackwell.
- Selting, Margret (1995): *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit/Bergmann, Jörg/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Günthner, Susanne/Meier, Christoph/Quasthoff, Uta/Schlobinski, Peter/Uhnmann, Susanne (1998): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. S. 1–38. Online unter: <https://www.mediensprache.net/de/medienganalyse/transcription/gat/gat.pdf> (letzter Zugriff: 01.12.2021).
- Selting, Margret (2004): *Listen: Sequenzielle und prosodische Struktur einer kommunikativen Praktik – eine Untersuchung im Rahmen der Interaktionalen Linguistik*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 23, S. 1–46.
- 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/Mertzluff, 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.
- Sert, Olcay (2011): *A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms*. Dissertation an der Newcastle University.
- Sert, Olcay (2015): *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edingurgh: Edinburgh University Press.
- Shomoossi, Nematullah (2004): *The effect of teacher's questioning behavior on EFL classroom interaction: A classroom-based research*. In: *The Reading Matrix* 4(2), S. 96–104.
- Sidnell, Jack (2010): *Conversation analysis: An introduction*. Chichester/Malden/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Simpson, Rebecca/Eisenchlas, Susana/Haugh, Michael (2013): *The functions of self-initiated self-repair in the second language Chinese classroom*. In: *International Journal of Applied Linguistics* 23(2), S. 144–165.
- Sinclair, J.McH./Coulthard, R.M. (1975): *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Spiegel, Carmen (2006): *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Stukenbrock, Anja (2013): *Sprachliche Interaktion*. In: Auer, Peter (Hg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 217–259.
- Szurawitzki, Michael (2019): *Zukunftsvisionen für die chinesische Germanistik*. In: *Info DaF* 46(1), S. 70–78.

- Tao, Hongyin (1996): Units in mandarin conversation: Prosody, discourse and grammar. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Terzi, Canan (2010): Preferred initiation-repair mechanisms in EFL classrooms. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, S. 776–782.
- Vogt, Rüdiger (1998): Lehrer Macht Unterricht: Zur Normalitätskonstitution im Klassenzimmer. In: Januschek, Franz/Gloy, Klaus (Hg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Sprache und/oder Gewalt?* Oldenburg: OBST, S. 117–136.
- Wang, Yijia (2013): The application of project teaching method in German class – Taking basic German class as an example. In: *Journal of Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute* (1), S. 27–30. [王亦佳2013: 项目教学法在德语课堂的运用——以基础德语课程为例. *吉林华桥外国语学院学报*(1), 27–30.]
- Waßner, Ulrich Hermann (2014): Alternativebasierte („disjunktive“) Konnektoren. In: Breindl, Eva/Volodina, Anna/Waßner, Ulrich Hermann (Hg.): *Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfers. Teilband 1.* Berlin/München/Boston: de Gruyter, S. 589–681.
- Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung.* Berlin/Boston: de Gruyter.
- Wei, Yuqing (2011): Geschichte der chinesischen Germanistik. In: Jia, Wenjian/Wei, Yuqing (Hg.): *Forschungsbericht der chinesischen Germanistik.* Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, S. 1–23. [魏育青2011: 中国德语专业教育史要. 贾文键/魏育青: 中国德语本科专业调研报告. 北京: 外语教学与研究出版社, 1–23.]
- Willmann, Markus (2023): *Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen. Gesprächsanalytische Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk.* Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Wu, Yajun/Wan, Liqun (2022): Entwicklung eines Berufsausbildungskonzepts für Deutschlernende im Rahmen der Kooperation von Unternehmen und Hochschulen. In: *China Vocational and Technical Education* (20), S. 52–57. [吴亚军/宛立群2022: 产教融合视角下职业本科德语专业人才培养方案的构建研究. *中国职业技术教育*20, 52–57.]
- Xu, Yiran (2021): The application of cohesion and coherence theory in reading comprehension of PGG for German majors. In: *Modern Linguistics* 9(4), S. 906–911.
- Yang, Changli (2022): *Untersuchung der Auswirkungen von verschiedenen Gruppenbildungsmethoden und Aufgabentypen auf die Interaktion in der Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht – eine beispielhafte Analyse aus dem deutschen Konversationsunterricht des 2. Studienjahres an der Beijinger Fremdsprachenuniversität.* Masterarbeit an der Beijing Foreign Studies University.
- Yin, Jia (2014): *Eine Untersuchung über die interkulturelle Synergie der chinesischen und deutschen Fremdsprachenlernkultur – Am Beispiel der Praktizierung des Lern-Szenarios im Deutschunterricht des Germanistik-Grundstudiums.* Dissertation an der Beijing Foreign Studies University.

- Yu, Quan (2023): A corpus-based study on high-frequency binary lexical collocations in German and their teaching strategies. In: *Contemporary Foreign Language Education*, S. 41–49. [余荃2023: 基于语料库方法的德语高频二元词汇搭配及其教学研究. *当代外语教育*, 41–49.]
- Yu, Guodong/Guo, Xueying (2008): A conversational analysis of formulations in prenatal consultations. In: *Journal of Shanxi University (Philosophy & Social Science)* 31(6), S. 54–58. [于国栋/郭雪颖2008: “回述”的理论及其运用——医患关系中“回述”现象的会话分析研究. *山西大学学报(哲学社会科学版)* 31(6), 54–58.]
- Yu, Liyan/Xu, Qiliang (2011): Application of project teaching method in teaching senior German majors. In: *Journal of Ningbo University of Technology* 23(1), S. 112–115. [俞丽艳/许齐良2011: 项目教学法在德语专业高年级教学中的实践. *宁波工程学院学报*23(1), 112–115.]
- Zhang, Yushu (1985): Die Germanistik in China – Vergangenheit und Gegenwart. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 17, S. 168–184.
- Zhao, Jin (1998): Lehrwerkanalyse des Wirtschaftsdeutsches für Germanistik-studierende In: *Tongji University Journal Humanities and Social Science Section* 9(2), S. 123–128. [赵劲1998: 德语本科教学的经济德语教材探讨. *同济大学学报(人文·社会科学版)*9(2), 123–128.]
- Zhao, Jin (2014): Wissenschaftliche Texte in der Germanistikausbildung in China: Linguistische und didaktische Diskussionen. In: *Muttersprache* 3, S. 193–205.
- Zhao, Zhiyong (2018): Eine Studie über begrifflich gesteuerte Wortschatzlernstrategien für chinesische Deutschlernende. Dissertation an der Northeast Normal University.
- Zhao, Zhiyong (2019): Deutschdidaktik und -methodik in China – Entwicklungen und Erfahrungen. In: *Info DaF* 46(1), S. 19–39.
- Zhao, Jin/Zhang, Xiong (2020): Interpretation des Leitfadens für die Vermittlung des Hochschuldeutsches im Hintergrund der Lehrreform im hochschulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Foreign Language World* 5, S. 24–30. [赵劲/张雄2020: 公共外语教学改革背景下《大学德语教学指南》的解读. *外语界*5, 24–30.]
- Zheng, Jun (2021): The ideological and political functions of German intensive textbooks from the perspective of the Guide: A corpus-based analysis. In: *Foreign Language Education in China* 4(1), S. 69–76. [郑峻2021: 《指南》视域下高校德语精读教材的思政功能: 基于语料库的分析. *中国外语教育*4(1), 69–76.]
- Zhou, Yamin (2015): Exploration on the application of scaffolding teaching concept in German elementary listening teaching. In: *The Science Education Article Collects* 317, S. 178–180. [周雅敏2015: 探讨支架式教学理念在德语初阶听力教学中的应用. *科教文汇*317, 178–180.]
- Zhu, Qiang (2015): Die Anmoderation wissenschaftlicher Konferenzvorträge. Ein Vergleich des Chinesischen mit dem Deutschen. Tübingen: Narr.
- Zhu, Jianhua (2019): Perspektiven zur Didaktik und Methodik für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in China – am Beispiel „Hochschuldeutsch“. In: *Info DaF* 46(1), S. 7–18.