



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Lehrerfragen in Konversationsphasen des DaF-
Unterrichts“

verfasst von / submitted by

Francisca Csaky-Pallavicini

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich auf diesem Wege bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für ihre kompetente Beratung und geduldige Unterstützung bedanken. Mein besonderer Dank geht außerdem an Univ.-Ass. Marta Dawidowicz, dafür, dass sie in ihrer innovativen Lehrveranstaltung ein Umfeld geschaffen hat, in dem individuelle Forschungsinteressen entstehen konnten und dafür, dass sie mir auch über die Lehrveranstaltung hinaus geholfen hat, diese weiter zu verfolgen.

Auch meinen Mitstudierenden an der Universität Wien sowie den Lernenden an der Universidad del Norte, Barranquilla, die am untersuchten Projekt teilgenommen haben, möchte ich für die gelungenen Unterrichtseinheiten und die Einwilligung, mich diese untersuchen zu lassen, herzlich danken.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse	1
1.2	Gang der Untersuchung	4
1.3	Aufbau	5
2	Begriffsklärungen	6
2.1	Die Frage	6
2.1.1	Fragekategorien.....	7
2.1.2	Die Lehrerfrage	13
2.2	Konversationsunterricht.....	18
3	Methodik.....	22
3.1	Untersuchungsgegenstand	22
3.2	Die videobasierte Unterrichtsforschung	23
3.3	Die Diskursanalyse oder Diskursforschung	27
3.4	Datenerhebung.....	29
3.5	Datenkorpus.....	29
3.6	Datenaufbereitung	30
3.7	Datenanalyse.....	33
3.8	Ethische Überlegungen.....	37
3.9	Gütekriterien	38
3.10	Probleme und Irrwege	41
4	Ergebnisse.....	43
4.1	Fragekategorien (der Adressierung in Verbindung mit dem Inhalt)	44
4.1.1	Inhaltliche Dimension.....	44
4.1.2	Dimension der Adressierung.....	47
4.2	Analyse nach den Fragekategorien mit Beispielen.....	50

4.2.1	Fragen nach Angaben zum Individuum	51
4.2.2	Fragen nach Ideen oder Meinungen	59
4.2.3	Fragen nach Wissen	67
4.2.4	Organisatorische Fragen und Aufforderungen	73
4.2.5	Zusammenfassung nach Adressierungstypen.....	79
4.3	Mehrteilige und kooperativ formulierte Fragen	90
4.3.1	Wiederholung	90
4.3.2	Fragefolge.....	92
4.3.3	Kettenfrage	93
4.3.4	Teamteaching	95
5	Conclusio.....	97
5.1	Ergebnisse.....	97
5.2	Umlegbarkeit auf den Fremdsprachenunterricht allgemein	102
5.3	Erreichte Ziele und Desiderata	103
	Literaturverzeichnis.....	105
	Abbildungsverzeichnis	111
	Anhang	112
	Zusammenfassung der Diplomarbeit.....	112
	Abstract.....	112
	Reflexion der eigenen Position im Forschungsprozess	113
	Transkript VK A.....	115
	Transkript VK B.....	141
	Kategorietabellen.....	149

1 Einleitung

Die fragend-entwickelnde Wissensvermittlung ist schon seit Sokrates ein Kernthema der Unterrichtsmethodik allgemein. Seitdem versuchen Didaktiker von Galilei bis Wagenschein ihre Vorgänger darin zu überbieten, Lehrerfragen¹ weiter weg von der Wissensvermittlung und hin zum Wissenserwerb zu bewegen. Heutzutage wird auch das problematisch, soll doch im kompetenzorientierten Unterricht nicht die Weitergabe von Wissen, sondern der Erwerb von Kompetenzen im Vordergrund stehen. Seit Ende der 80er-Jahre arbeiten etwa EHLICH & REHBEIN (1986), LINDNER (2011) und VON KÜGELGEN (2012) von Kügelgen daran, die Lehrerfrage den neuen Ansprüchen anzupassen.

Der Fremdsprachenunterricht nimmt dabei von je her eine Sonderrolle ein, war hier doch schon immer, wenn auch je nach Methode mal mehr und mal weniger, die Vermittlung passiver und aktiver Sprachkompetenzen neben Sprachwissen ein zentrales Ziel. Dennoch gibt es keine ausgeprägte Forschung zu Lehrerfragen im Fremdsprachenunterricht und wenngleich die Theorie zu Lehrerfragen allgemein in Phasen der Wissensvermittlung auch im Fremdsprachenunterricht anwendbar ist, ist sie mit Phasen der Sprachanwendung inkompatibel. Der Begriff der Lehrerfrage muss hierfür weiter aufgebrochen werden, Fragekategorien müssen über den Bereich der Wissensvermittlung hinaus erweitert werden und das Frageverhalten von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen muss gewinnbringend untersucht werden.

1.1 Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Die Fragen, denen in dieser Arbeit nachgegangen werden soll, haben sich in der Praxis sowie in der Reflexion darüber ergeben. Im Zuge eines Projektes videovermittelten DaF-Unterrichts kamen bei der Autorin Fragen auf, die auch unter den anderen studentischen Lehrkräften sowie bei der supervisierenden Lehrveranstaltungsleiterin auf Interesse stießen. Gleichzeitig wurde bei der Recherche festgestellt, dass die bisherige Forschungsliteratur weder aus der DaF-Didaktik noch über Lehrerfragen allgemein Antworten geben konnten.

Zwar gibt es grobe erfahrungsbasierte Annahmen aus der Praxis, die sich in Faustregeln umwandeln lassen (etwa: Stelle keine Kettenfragen!) bis auf einige wenige (etwa: Gebe den Ler-

¹ Selbstverständlich soll in dieser Arbeit ordnungsgemäß gegendert werden, allerdings wird wie schon im Titel erkenntlich bei Komposita, die fixe Fachbegriffe darstellen, auf eine weibliche Endung verzichtet, da auch die Personenbezeichnung nicht als männliche Form, sondern als Stammlexem betrachtet wird, das nun mal oft mit der maskulinen Form ident ist. Die Lehrerfrage beispielsweise meint also nicht die Frage eines (männlichen) Lehrers, sondern eine Frage, die mit den Lexemen *lehr* als Wurzellexem und *-er* zur Bezeichnung der die Handlung ausführenden Entität genauer bestimmt wird.

nenden ausreichend Wartezeit!) fehlen dabei allerdings wissenschaftlich fundierte theoretische Modelle und deren Überprüfung. Diese Arbeit soll ein Schritt sein, dem entgegenzuwirken.

Das klassische Gebiet der Lehrerfrage als Thema der pädagogischen und didaktischen Reflexion und Forschung lässt sich mindestens bis ins antike Griechenland zurückverfolgen, doch die zahlreichen Theorien dazu sind für den Konversationsunterricht wie erwähnt allergrößtenteils unbrauchbar. Immer wieder und schon lange vor dem PISA-Schock wird kritisiert, dass vorherige Lehrerfragen zu sehr die Wissensvermittlung und weniger das, was heute als Kompetenzen bezeichnet wird, vermitteln und es werden Vorschläge gebracht, dies zu ändern. Im fremdsprachlichen Konversationsunterricht allerdings besteht der Sonderfall, dass nicht über Gespräche Wissen und Kompetenzen vermittelt werden, sondern diese im Zuge der Gespräche entstehen sollen.

Nun könnte man annehmen, die Erkenntnisse aus der Kommunikationswissenschaft zu Gesprächsführung allgemein sollten in dem Sinne hilfreich sein, als dass sie zum Zustandekommen und zur Aufrechterhaltung von Gesprächen verhelfen können. Allerdings darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass auch Konversationsunterricht bzw. Konversationsphasen im Fremdsprachenunterricht didaktische Situationen sind. Es ergibt sich eine sehr spezielle Gesprächssituation in Hinblick auf die Ziele der Partizipantinnen und Partizipanten, die ebenfalls in dieser Arbeit skizziert werden soll (siehe S. 18-21).

Die Frage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, könnte folgendermaßen formuliert werden: Welche Arten von Fragen können in der speziellen Situation des fremdsprachlichen (deutschen) Konversationsunterrichts welche Anschlusskommunikation evozieren? Auf dem Weg zur Beantwortung stellen sich wiederum mehrere Fragen: Wie können Lehrerfragen für diese Untersuchung geeignet kategorisiert werden? Welche Konzepte stehen hierzu aus verschiedenen Feldern zur Verfügung? Wie kann die dabei ausgemachte Lücke der Adressierung gefüllt werden?

Womöglich werden hierbei Thesen aufgestellt, die mit dem Erfahrungswissen vieler Lehrkräfte und mit darauf aufbauenden praktischen, rezeptartigen Unterrichtstipps übereinstimmen. Allerdings muss bedacht werden, dass bei Unterrichtsanalyse oder -reflexion ohne Aufnahme und Transkription nach Verhall der Schallwellen nur noch die Erinnerung an Gesprächssituationen herangezogen werden. Diese sind nicht nur sehr subjektiv und ungenau, sondern konzentrieren sich außerdem vor allem auf den Inhalt (siehe hierzu etwa BRÜNNER 2012: 53). In dieser Untersuchung soll allerdings speziell auf die Form von Fragen eingegan-

gen werden, die bei einer unwissenschaftlichen nachträglichen Unterrichtsanalyse vermutlich oft gar nicht bewusst wahrgenommen wird.

Ziel ist es, folgenden von BAUSCH, CHRIST & KRUMM formulierten Anspruch an die Fremdsprachlehrforschung gerecht zu werden: Die Methodik soll sich nach Bedürfnissen der Praxis orientieren, diese systematisch und integrativ beforschen und dabei Ergebnisse hervorbringen, die wiederum in die Praxis einfließen können, „sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung desselben“ (BAUSCH, CHRIST & KRUMM 2003: 4).

Ziel ist es dabei keineswegs, Frageverhalten von Lehrkräften zu bewerten, es sollen keine guten und schlechten Lehrerfragen ausgemacht werden. Vielmehr soll untersucht werden, welche Art von Frage welche Antworten und Anschlusskommunikation erzielen kann, um Lehrkräften einen gezielten Umgang mit den verschiedenen Formen von Fragen zu ermöglichen. Folgende Fragen aus der Praxis sollen bearbeitet werden: Wie kann ich den Spracherwerb und das Training lenken? Wie kann ich die Lernenden ihre Wissens-/Könnensdefizite selber erkennen lassen und damit ein Interesse wecken? Wie kann ich sie umgekehrt ihre bereits erworbenen Kompetenzen erkennen lassen und damit Motivation geben? Wie kann ich mit Fragen meinen Unterricht plangemäß führen, ohne auf unerwartete Inhalte zu stoßen? Wie kann ich im Gegenteil veranlassen, dass es zu ganz neuen Themen aus den Lernenden heraus kommt und damit die Planung an sie abgeben? Wie kann ich alle in den Unterricht einbeziehen?

Es können und sollen dabei keine allgemeingültigen Antworten gegeben werden, im Sinne der Professionalisierung von Lehrkräften soll diese Untersuchung vielmehr dazu beitragen, dass Lehrpersonen ihr eigenes Frageverhalten nach den hier untersuchten Merkmalen reflektieren und analysieren können. Gleichzeitig werden mit dieser Arbeit auch Desiderata aus der Forschungsliteratur bearbeitet. So fordert SCHRAMM (2010: 1283) etwa, dass Möglichkeiten des Unterrichts in der Großgruppe abseits des Frontalunterrichts beforscht werden sollen. Der in dieser Arbeit untersuchte Konversationsunterricht in der ganzen Gruppe ist hier eine Alternative. Außerdem müsse die Forschung auch die mediale Entwicklung mit einbeziehen, hier nennt Schramm unter anderem Videokonferenzen, wie sie in dieser Arbeit untersucht werden. Des Weiteren handelt es sich beim untersuchten Unterricht um Situationen des Teamteaching, auch dies wird in Bezug auf die Lehrerfrage thematisiert und trägt somit zur Beforschung dieser zunehmenden Unterrichtsform bei.

1.2 Gang der Untersuchung

In einer konstruktiven wissenschaftlichen Gemeinschaft sollten Forschende nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch voneinander lernen und aufeinander aufbauen. Wie SCHMELTER fordert, sollten Forschungsgänge deswegen nicht beschönigt und in dem Wissen des Ausgangs bereinigt werden, sondern mit all ihren Schwierigkeiten und Irrwegen dargestellt werden (2014: 36). Besonders bei einer Diplomarbeit, die vermutlich weniger als wissenschaftliche Quelle und eher als Orientierung und Vorbild zur Forschung am Thema konsultiert wird, sollten Irrwege und Probleme der Forschung nicht aus Gründen der Selbstdarstellung des Verfassers oder der Verfasserin verschwiegen, sondern thematisiert werden, um so zukünftigen Forschenden auf dem Gebiet auch methodisch ein realistisches Bild geben zu können (siehe hierzu Kapitel 3.10). Nicht nur Irrwege und überwundene Probleme sollen dargestellt werden, sondern auch problematische Aspekte, die nicht bewältigt werden konnten und somit den Forschungsergebnissen nach wie vor anhaften (siehe Kapitel 3.9). Es ist nicht nötig oder wünschenswert, die Investigation zu beschönigen oder als perfekt darzustellen. Innerhalb der der Autorin zugänglichen Lösungsoptionen wurde jeweils der optimale Weg gewählt, wenn zukünftige Forschende bessere methodische Optionen finden und anwenden, kann das nur positiv für die Forschung sein.

Beforscht werden audiovisuelle Mitschnitte von zwei videovermittelten Unterrichtseinheiten. Bei den Lehrenden handelt es sich um fünf DaF/Z-Studierende an der Universität (wobei die Autorin eine davon ist), die Lernenden sind eine DaF-Klasse von Studierenden verschiedener technischer Fächer aus Barranquilla, Kolumbien. Die Aufnahmen wurden nicht mit der Intention dieser Untersuchung angefertigt. Diese wurde erst nach Abschluss des Unterrichtsprojektes geplant.

Zur Beobachtung und Analyse von Unterricht mittels Videoaufnahmen steht eine Vielzahl von Literatur zur Verfügung, da aus Perspektiven der Diskursforschung, der Kommunikationswissenschaft, der Wahrnehmungspsychologie, der interkulturellen Kommunikation, der Erziehungswissenschaft, der Fremdsprachen- und speziell der DaF-Forschung teilweise unabhängig voneinander, teilweise auf einander aufbauend oder Bezug nehmend, sowohl durchgeführte Untersuchungen beispielhaft Forschungsmethoden bieten als auch theoretische Forschungsmethodik vorhanden ist.

Es wurde versucht, die im Sinne des Erkenntnisinteresses unter Berücksichtigung der vorhandenen Daten und Ressourcen geeignetste Kombination von Methoden auszumachen und anzuwenden, wie es in Kapitel 3 nachzulesen ist.

1.3 Aufbau

Diese Arbeit setzt sich wie folgt zusammen: Zunächst werden in einem theoretischen Kapitel Fragekategorien aus der Sprachwissenschaft, der Psychologie und der Interrogationslogik gesucht, die für ein für den Fremdsprachenunterricht erweitertes Verständnis der Lehrerfrage nutzbar gemacht werden könnten. Danach werden die Grundeigenschaften und unterschiedlichen Kategorisierungen der Lehrerfrage dargestellt. In einem weiteren theoretischen Teil wird das Phänomen des Konversationsunterrichts (bzw. Konversationsphasen im Regelunterricht) beleuchtet, wobei auch konkret auf die Gegebenheiten des untersuchten Unterrichts eingegangen wird.

Es folgt das Methodenkapitel, in dem die ausgewählten Vorgehensweisen und ihre Kombination beschrieben werden. Außerdem wird hier der Ablauf der einzelnen Schritte dargestellt und die Überlegungen bezüglich Gütekriterien und Ethik werden offengelegt.

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich in drei Bereiche teilen: Die anhand der vorliegenden Daten aufgestellten Kategorien sind das erste Forschungsergebnis. Im zweiten Teil werden alle untersuchten Fragen diesen Kategorien zugeteilt und analysiert, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden anhand von Beispielen präsentiert, sodass Spezifika einzelner Kategorien ausgemacht werden können. Ein dritter Teil wurde für kategorienunabhängige Auffälligkeiten genutzt, wobei sich hier im Zuge der Untersuchung das Phänomen von mehrteiligen Fragen bzw. Fragefolgen ertragreich gezeigt hat. Dabei spielt die Zusammenarbeit der fünf beteiligten Lehrpersonen eine besondere Rolle, was für das zunehmend verbreitete Teamteaching aufschlussreich sein kann.

In der Conclusio sollen schließlich Schlüsse aus den Ergebnissen gezogen werden, wie sie für weitere Forschung und die Praxis nutzbar sein können.

2 Begriffsklärungen

Wie schon dem Titel zu entnehmen ist, sind die zentralen Begriffe der vorliegenden Arbeit die Lehrerfrage und der (Deutsch-als-)fremdsprachliche Konversationsunterricht. Zu Beginn sollen diese Termini deshalb in ihrer Bedeutung beleuchtet werden, wobei der Begriff der Lehrerfrage für diese Arbeit ausgeweitet werden muss. Außerdem sollen bereits vorhandene Kategorisierungen von Fragen auf ihre Kompatibilität mit dem Fremdsprachenunterricht untersucht werden.

2.1 Die Frage

Im folgenden Abschnitt wird mittels Literaturrecherche aus verschiedenen Fachgebieten das Phänomen der Frage beschrieben und es werden theoretische Grundlagen gesucht, die für die Untersuchung der Frage zur Elizitierung von Konversation im DaF-Unterricht relevant sind. Dabei werden die theoretische Ansätze zur Frage allgemein aus der Sprachwissenschaft zusammengetragen und aufgrund der fehlenden inhaltlichen Kriterien um Kategorien aus der Interrogationslogik sowie der Psychologie ergänzt. Anschließend wird aus dem Bereich der Pädagogik bzw. der (Fremdsprachen-)Didaktik speziell die Lehrerfrage beleuchtet. Das Phänomen Frage ist sowohl innerhalb als auch außerhalb der Germanistik Forschungsobjekt vieler wissenschaftlicher Disziplinen, sodass es eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen und Kategorisierungen gibt.

Um Missverständnisse zu vermeiden und den Begriff einzugrenzen, ist zunächst rein terminologisch folgende Unterscheidung zu machen: Die Frage als Sprachhandlung, wie sie in der Pragmatik als illokutionärer Akttyp gesehen wird, und die Bezeichnung Frage für satzgrammatische Elemente wie etwa die indirekte Frage sind zwei sich überschneidende Gebiete, die unterschiedliche Ebenen von Sprache in Betracht ziehen (vgl. dazu etwa ZAEFFERER 1984: 15). Für die Kommunikation im Klassenraum ist letzterer Begriff irrelevant, weshalb in dieser Arbeit die Bezeichnung Frage immer Referenz auf die Sprachhandlung machen wird. Da sich die Bereiche überschneiden, können dennoch auch indirekte Fragen gleichzeitig die Funktion einer Frage haben, weshalb etwa „Ich würde gerne wissen, wie viel Kaffee ihr trinkt.“ in dieser Untersuchung auch als Frage zählt und daher in der Analyse berücksichtigt wird.

2.1.1 Fragekategorien

Es gibt eine unübersichtlich große Anzahl von Bezeichnungen für verschiedene Arten von Fragen, wobei sich diese unter anderem auf die Struktur der Frage (z.B.: Doppelfrage), auf die Absicht der Frage (z.B. Abschlussfrage), auf die Antwortmöglichkeiten (z.B.: Entscheidungsfrage), auf den Inhalt der Frage und die (möglichen) Antworten (z.B.: sensitive Frage), auf den Bezug zu Kontext (z.B. Referenzfrage) oder Kotext (z.B. Gegenfrage) und viele weiteren Merkmale beziehen können. Viele von diesen Termini bezeichnen deskriptiv Sonderfälle und können nur beschreibend für konkrete Fragen verwendet werden, andere sind Teil einer (wenn auch oft unvollständigen) Kategorisierung, deren Kategorien sich gegenseitig ausschließen. Es entsteht ein kompliziertes Netz von Kategorisierungsansätzen, die sich zwar teilweise überschneiden, allerdings aufgrund der unterschiedlichen Kriterien der verschiedenen (Teil-)Disziplinen nicht eindeutig aufeinander bezogen werden können. Eine besondere Schwierigkeit liegt in der Tatsache, dass außerhalb des nicht-sprachwissenschaftlichen Bereichs zwar inhaltliche Ursachen und Wirkungen im Vordergrund stehen, Philosophen und Philosophinnen, Psychologinnen und Psychologen, Soziologen und Soziologinnen u. v. m. allerdings oftmals formale Merkmale als Kriterien zur Unterscheidung heranziehen (z.B. W-Fragen im Journalismus, *wether or what questions* in der Philosophie), die in den meisten Fällen an Einzelsprachen gebunden sind. Es liegt in der Natur des Faches, dass Sprachwissenschaftler und Sprachwissenschaftlerinnen sich dieser Problematik eher bewusst sind und deswegen interlinguistisch nur Vergleiche von Frageformen anstellen können. Unter anderem aus diesem Grund soll die sprachwissenschaftliche Perspektive als Basis herangezogen werden.

Mit der obigen Eingrenzung auf den Akttyp Frage ist die satzgrammatische Perspektive ausgeschlossen und damit der sprachwissenschaftliche Zugang bereits reduziert worden. Es mag zwar auch mit Kategorien aus anderen Disziplinen gearbeitet werden, doch von sprachwissenschaftlicher Seite ist die fundamentale Unterteilung und die einzige, die in Nachschlagewerken vorzufinden ist (siehe hierzu etwa EHLICH 2016b: 207 oder MACHICAO Y PRIEMER & FRIES 2016: 207), eine Dreiteilung. Dabei wird zwischen Entscheidungsfragen (Ja-Nein-Fragen), Alternativfragen und Ergänzungsfragen (W-Fragen) unterschieden. Die Unterscheidung wird zwar pragmatisch anhand der möglichen Antworten vorgenommen, allerdings können die Kategorien im Deutschen auch grammatisch festgemacht werden. Entscheidungsfragen zeichnen sich durch Verb-Erstellung bzw. durch Verb-Zweitstellung und fallendsteigendem Tonmuster aus. Alternativfragen sind Fragesätze, die aus zwei oder mehr Entscheidungsfragen bestehen, die mit *oder* verbunden werden und Ergänzungsfragen schließlich

sind durch Fragepronomen bzw. Frageadverbien erkennbar. Wenngleich die drei Typen theoretisch formal unterscheidbar sind, sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass gerade im Unterricht oft Fragen nicht so formuliert werden, wie sie gemeint sind. Ein Beispiel dafür sind Äußerungen, die formal als Entscheidungsfragen formuliert werden, tatsächlich aber die Beantwortung einer darin enthaltenen indirekten Frage suchen (z.B.: Weißt du, wie man das Perfekt dazu bildet?) oder solche, die ein Apell sind, andere sprachliche Äußerungen hervorzu- bringen, als eine Beantwortung der Frage (z.B.: Kannst du das deklinieren?).

Schnell wird ersichtlich, dass die sprachwissenschaftliche Dreiteilung aufgrund einer mangelnden Berücksichtigung der verschiedenen Sprachfunktionen einer Frage nicht ausreichend ist. Über verschiedene Disziplinen hinweg ist eine übliche Form der Differenzierung die Ver- ortung auf einer Skala mit den Polen *offen* und *geschlossen*. Hier bezieht sich die Unterschei- dung auf die Antwortmöglichkeiten, allerdings ist das Kriterium nicht etwa die semantische oder formale Form der möglichen Antwort, sondern die Quantität (konkrete Zahl von mögli- chen Antworten) der zur Verfügung stehenden Antwortmöglichkeiten auf eine Frage.

In der Kommunikations- und Medienwissenschaft sowie in der Sozialforschung wird das Begriffspaar *offen* und *geschlossen* in Bezug auf Fragen meist im Kontext von Fragebögen verwendet. Hier wird damit keine Skala aufgespannt, sondern es werden zwei in ihrer Form grundsätzlich unterschiedliche Items unterschieden. Die einzige, seltene Zwischenform ist die halboffene Frage (siehe hierzu MÖHRING & SCHLÜTZ 2013: 76-80).

Die zwei vorgestellten Kategorisierungen sind für die Elizitierung von Anschlusskommunika- tion höchst hilfreich. Dass Lehrpersonen bei der Formulierung von Fragen in Betracht zie- hen sollten, wie viele und wie inhaltlich und strukturell begrenzte Antwortmöglichkeiten sie ihren Schülerinnen und Schülern dabei geben, scheint offensichtlich, ist aber, wie in der empi- rischen Untersuchung gezeigt wird, nicht selbstverständlich. Um das gewünschte Maß an Of- fen- oder Geschlossenheit zu erzielen, helfen die Kategorien nach Struktur, so ließen sich dar- aus bereits Faustregeln ableiten wie etwa: „Um ausformulierte Sätze zu elizitieren, sollten keine Entscheidungsfragen gestellt werden.“

Die Kombination aus erster und zweiter Differenzierung von Fragen kann Lehrpersonen also dabei helfen, Fragen so zu formulieren, dass sie zur gewünschten Art von Antwort führen. Während das für Fragebögen (und auf den Unterricht umgelegt auch schriftliche Tests) aus- reichend sein kann, reicht dies meines Erachtens allerdings noch nicht, um sinnvoll Fragety- pen für den Konversationsunterricht zu erstellen. Dafür fehlt erstens die inhaltliche Dimensi- on und zweitens die der Adressierung.

Fragetypen, die mit inhaltlichen Unterschieden operieren, sind in der Philosophie sowie in der Psychologie zu finden. In der Philosophie und Logik beschäftigt sich der Bereich der Interrogativlogik bzw. der Erotetik mit dem Thema. Die Wurzeln der Interrogativlogik werden meistens Anfang des 19. Jahrhunderts verortet. Obwohl schon Aristoteles formale Überlegungen zur Frage angestellt hat, war es erst der Logiker WHATELY, der 1826 eine Kategorisierung vornahm (hier zitiert nach der neunten, überarbeiteten Auflage 1855, 68-70: 110-111²). Dafür legte er Kants drei Arten der Relationen zwischen Urteilen (KANT 1868, 94-98) auf Fragen um. So gibt es analog zu kategorischen Urteilen kategorische Fragen (1), zu hypothetischen Urteilen hypothetische Fragen³ (2) und zu disjunktiven Urteilen, disjunktive Fragen (3) (BRUIN 2001: 10-11).

- (1) Ist diese Rose rot?
- (2) Wenn diese Rose rot ist, wieso schenkst du sie dann deiner Mutter?
- (3) Ist diese Rose rot oder weiß?⁴

PRIOR & PRIOR (1995: 43-46) kritisieren Whatelys Übertragung von Propositionen auf Fragen als zu simpel gedacht und weisen darauf hin, dass spezifiziert werden muss. Bei der disjunktiven Frage im Sinne Whatelys müsse zwischen pseudo-disjunktiven und tatsächlichen disjunktiven Fragen unterschieden werden. (3) wäre beispielsweise keine tatsächliche disjunktive Frage, weil sie auch als kategorische Frage gedeutet werden kann, wenn man die Möglichkeiten rot und weiß als zwei Varianten einer möglichen Tatsache auffasst und sich deshalb die Antwortmöglichkeiten „Ja“ (Die Rose ist eines von beiden.) und „Nein“ (Die Rose ist keines von beiden.) ergeben.

Entsprechend dem englischen *either* könnte im Deutschen ein *entweder ... oder* bei der Unterscheidung helfen: Ist die Verwendung mit dieser Konjunktion möglich, handelt es sich um eine pseudo-disjunktive Frage. „Ist die Rose entweder rot oder weiß?“ wird demnach durch diesen Test als pseudo-disjunktiv bestätigt; „Wirst du heute den roten oder den braunen [Hut] tragen?“⁵ wäre laut Prior und Prior tatsächlich eine disjunktive Frage. Meines Erachtens ist theoretisch auch hier die Möglichkeit gegeben, zu fragen: „Wirst du heute entweder den roten

² Zu einer sinnvollen Verknüpfung der Textstellen ist PRIOR & PRIOR (1995: 43-46) hilfreich.

³ Die übliche englische Übersetzung von Kants Begriff *hypothetisch* lautet *conditional*, weshalb bei Whately und Bruin von *conditional questions* die Rede ist. Obwohl die Rückübersetzung konditionelle Fragen oder Konditionalfragen für den heutigen Leser und die heutige Leserin ohne Kenntnisse der philosophischen Fachsprache verständlicher sein dürfte, wurde hier die Beibehaltung des Begriffs Kants gewählt.

⁴ Die Beispiele orientieren sich stark an den entsprechenden Beispielen von Whately (1955: 70) und Bruin (2001: 10).

⁵ Hier wurde das Beispiel von Prior und Prior (1995: 51) übersetzt.

oder den braunen [Hut] tragen?“ und somit die Antwort „Ja“ (Einen von beiden werde ich tragen.) oder „Nein“ (Ich trage keinen von beiden.) möglich.

Standhafter erscheint die Unterscheidung, die die beiden Philosophen bei Whatelys hypothetischen Fragen vornehmen, wobei hier mittels zwei Kriterien in vier Kategorien unterteilt wird. Da für diese Arbeit zunächst nur eine Kategorie relevant ist, soll hier nur diese erwähnt werden: Während eine hypothetische Frage mit der Kondition im Indikativ eine Antwort möglicherweise obsolet werden lässt, ist eine solche im Konjunktiv II immer beantwortbar (PRIOR & PRIOR 1995: 51-55).

Da diese Unterscheidungen so wirken mögen, als wären sie erstens sehr detailliert und zweitens mit unwahrscheinlichen oder irrelevanten Möglichkeiten befasst, sollen Beispiele, wie sie im DaF-Unterricht vorkommen könnten, eine mögliche Relevanz für die Forschungsfrage sichtbar machen.

(4) Was sagst du, wenn dich heute jemand auf Deutsch nach dem Weg zur Oper fragt?

(5) Was würdest du sagen, wenn dich heute jemand auf Deutsch nach dem Weg zur Oper fragte?

Auf Frage (4) kann geantwortet werden: „Es fragt mich heute niemand nach dem Weg zur Oper.“ Frage (5) hingegen stellt die Wahrscheinlichkeit der Kondition außerhalb des Gesprächsthemas und fordert unabhängig davon eine Antwort auf die Frage.

Da in einem typischen DaF-Unterricht vermutlich auch Frage (4) inhaltlich wie Frage (5) gemeint wäre und damit eine Antwort, die die Frage als obsolet abtut, geradezu unhöflich wäre, sind folgende, auch inhaltlich mit der Unterscheidung konkordierende Beispiele eindringlicher:

(6) Wenn du die Aufgabe alleine löst, wie gehst du dann mit unbekannten Wörtern um?

(7) Wie würdest du mit unbekannten Wörtern umgehen, wenn du die Aufgabe alleine lösen müsstest?

Bei (6) geht die Lehrperson tatsächlich davon aus, dass der Schüler oder die Schülerin denkt, die Aufgabe alleine zu lösen und kann die unerwartete Antwort „Ich löse sie mit meiner Sitznachbarin. (Die kennt alle Vokabeln.)“ erhalten.

Als entscheidende Innovation in der Interrogativlogik gilt Prior und Priors Kategorisierung von Entscheidungs- und Bestimmungsfragen, welche weitgehend mit den Entscheidungs- bzw. Alternativ- und mit den Ergänzungsfragen aus der Sprachwissenschaft gleichzusetzen

sind. Dabei sind sich Logiker und Logikerinnen bis heute uneinig, inwiefern diese Kategorien mit den bisherigen parallelisierbar sind bzw. nur Untergruppen einzelner Kategorien darstellen (vgl. dazu etwa EGLI 1973 oder COHEN 1929).

Keine der erwähnten Disziplinen scheint die Adressierung von Fragen als Merkmal deren Kategorisierung zu berücksichtigen. Wenn es um Anschlusskommunikation geht, hat in einem Unterrichtsetting von mehr als zwei Personen die Adressierung allerdings eine Schlüssel-funktion. Deshalb soll bei der Analyse und einer möglichen Kategorisierung auch berücksichtigt werden, an wen eine Frage gerichtet ist und von wem Antworten verlangt werden. Vorstellbar sind hier folgende Möglichkeiten:

- Frage an eine konkrete Person;
- Frage an alle, die von allen beantwortet werden soll;
- Frage an alle, die aber nicht von allen beantwortet werden soll/kann;
- Frage an eine (eventuell innerhalb der Frage) definierte Teilgruppe.

Zusätzlich zu den Kategorisierungen können folgende isolierte deskriptive Fragetypen für die Untersuchung relevant sein:

Paraphrasierung und reflektierende Frage

Hierbei handelt es sich um eine Frage, die das Gesagte des Gegenübers inhaltlich wiederholt und damit dazu dienen kann, das eigene Verständnis sicherzustellen. Im Fremdsprachenunterricht kann dem allerdings auch noch eine weitere Funktion hinzugefügt werden: Unabhängig davon, ob die Lehrperson tatsächlich ein Missverständnis befürchtet oder nicht, kann durch die Paraphrasierung ein sprachlicher Fehler korrigiert werden, ohne eine klassische Korrektur mit der Benennung des Fehlers vorzunehmen. In der Sprachlernforschung wird dies auch als *recast* bezeichnet, dieser zeichnet sich dadurch aus, dass eine fehlerhafte Aussage in korrekter Form wiederholt wird, ohne dabei die Bedeutung zu verändern (siehe dazu NASSAJI 2014). Dass mündliche Fehlerkorrektur sinnvoll ist, wurde in den letzten Jahrzehnten ausführlich hinterfragt und bestätigt, Strategien dazu werden allerdings weiterhin breit diskutiert (etwa SCHOORMANN & SCHLAK 2012, SCHOORMANN 2012, NASSAJI 2014). In Phasen der Konversation ist es naheliegend, keine expliziten Hinweise auf Fehler zu geben und keine fremdinitiiert-

te Korrektur zu erzwingen. In Anlehnung an die Identitätshypothese⁶ kann der Erstspracherwerb hierbei eine Vorbildrolle einnehmen: Die Paraphrasierung als natürliche Reaktion des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin kann erstens anzeigen, dass die Aussage nicht klar verständlich war und zweitens eine korrekte Variante anbieten. Die negative Evidenz⁷ wird dabei gering gehalten und das Gesprächsklima kann im Konversationssetting bleiben, anstatt die Lehrperson in eine belehrende oder gar prüfende Rolle zu versetzen. Auch eine mögliche Imagebedrohung wird bei dieser Art der Korrektur verhindert (vgl. hierzu SCHOORMANN 2012).

Die rhetorische Frage

Während dieser Fragetyp in der Linguistik und Rhetorik einen besonderen Stellenwert einnimmt, wird ihm in dieser Untersuchung als Lehrerfrage eine Randposition zugeschrieben. Grund dafür ist, dass hier die Elizitierung von Anschlusskommunikation untersucht wird und die rhetorische Frage per Definition keine solche sucht. Dennoch wurden für die empirische Untersuchung der Vollständigkeit halber auch rhetorische Fragen transkribiert, wenngleich sie nicht als Lehrerfragen behandelt werden.

Die Kettenfrage

Werden mehrere Fragen aneinander gereiht, entsteht eine Kettenfrage. Je nach Perspektive und Ziel wird diese als zu vermeidender Fehler oder als strategischer Meistergriff aufgefasst. Wenn konstruktive und entgegenkommende Gesprächsführung gefragt ist, so wird stark davon abgeraten: Es wird kritisiert, man erhalte „keine vernünftigen Antworten, da die Gefragten sich nicht alle Fragen merken können“ (PREUB-SCHUEERLE 2016: 65). Als Ziel von Kettenfragen werden hier lediglich das Stiften von Verwirrung oder der verzweifelte Versuch, gegen anhaltende Stille wenigstens irgendeine Antwort auf irgendeine Frage zu erhalten, genannt. Im Bereich des Personalmanagements wird das Potenzial der Kettenfrage hingegen darin erkannt, den Umgang des Gegenübers mit großen Informationsmengen sowie deren kompakte Darstellung zu überprüfen (siehe dazu etwa VAN BENTUM 2014: 21). Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies also einerseits, dass Lernende in ihren kognitiven Kapazitäten

⁶ Hypothese begründet in Chomskys Language Acquisition Devide (CHOMSKY 1986), die davon ausgeht, dass der Zweit- oder Fremdspracherwerb kognitiv ähnlich abläuft, wie der Erstspracherwerb.

⁷ Dieser Begriff aus der Erstsprachenforschung meint den Hinweis auf sprachliche Fehler, der Gegenbegriff positive Evidenz meint die implizite oder explizite Bereitstellung einer korrekten Version, die als sprachliches Vorbild dienen kann (SCHACHTER 1991: 89).

und ihren Kompetenzen bezüglich Strukturierung und Darlegung komplexer Inhalte überprüft werden können. Diese Art der Überprüfung ist im fremdsprachlichen Konversationsunterricht allerdings nicht das Ziel. Zweitens bedeutet dies aber auch, dass die Erfordernisse der unmittelbar nach der Schule anschließenden Berufswelt den Umgang mit Kettenfragen beinhalten, wenn dies auch in der Fremdsprache geübt wird, bedeutet das einen Vorteil. Allerdings ist besonders bei niedrigem Sprachniveau zu bedenken, dass inhaltlich und strukturell zu konzentrierte und komplexe Anforderungen als zusätzliche Anforderung zur Sprache von dieser ablenken und zu allgemeiner Überforderung gefolgt von Frustration führen können.

Hiermit wurden die relevanten Kategorisierungsansätze vorgestellt und deren Umlegung auf Konversationsphasen im Unterricht angedacht. Im praktischen Teil sollen diese Kategorien als Basis und Pool an möglichen Kriterien dienen, wobei eine inhaltliche Komponente weiterhin fehlt und ergänzt werden muss.

2.1.2 Die Lehrerfrage

Der Begriff *Lehrerfrage* bezeichnet nicht bloß eine durch eine Lehrperson geäußerte Frage, sondern eine eigene sprachliche Handlungsform. EHLICH nennt als maßgeblichen Unterschied zur Frage die Tatsache, dass der oder die Fragende das erfragte Wissen bereits hat, der oder die Gefragte hingegen noch nicht (ausreichend) (EHLICH 1981: 346).

Die in der Folge beschriebenen Arten der Lehrerfrage werden zeigen, dass es sehr wohl Lehrerfragen gibt, die Information erfragen, die dem Lehrenden nicht zur Verfügung stehen. Ehlich's entscheidendes Merkmal muss also meines Erachtens so verstanden werden, dass unabhängig davon, ob der Fragende das gefragte Wissen bereits hat oder nicht, der Erwerb eben dessen nicht das Ziel der Frage ist. Viel mehr soll mit der Lehrerfrage erreicht werden, dass die Gefragten mentale Operationen durchführen, um die Frage zu beantworten. Besonders im Bereich der Fremdsprachen ist diese Präzisierung notwendig, da hier Inhalte oft nur als Mittel dienen, um daran Sprachkompetenzen zu vermitteln und zu üben.

Die Wichtigkeit der Lehrerfrage wird in der Literatur immer wieder hervorgehoben, die dabei im Vordergrund stehenden Aspekte können in drei verschiedene Gesichtspunkte eingeteilt werden. Erstens bietet die Frage die Möglichkeit, Lernende zu überprüfen und zu bewerten. Der Aspekt der Evaluierung hat im Konversationsunterricht bzw. in Konversationsphasen des Unterrichts eine geringe Bedeutung und soll hier vernachlässigt werden. Allerdings können Fragen auch in der Konversation (sowohl im Unterricht als auch in alltäglichen Situationen) eingesetzt werden, um inhaltliche und sprachliche Kompetenzen zu überprüfen, nicht um das

Gegenüber zu bewerten, sondern um den weiteren Diskurs daran anzupassen. Zweitens wird das Recht zur Frage und deren Einsatz oft als elementare Basis für die Kontrolle über die Lernendengruppe und Unterrichtsinhalte dargestellt (WALSH 2011: 11, ELLIS 1994: 586-587 oder DING 2012: 26), wobei vor allem das Lenken des Interesses der Lernenden auf Themen sowie die erhöhte Teilnahme am Diskurs (CHAUDRON 1988: 126-134) genannt werden. Drittens ist die Frage auch eine Möglichkeit, Lernende in ihren Kommunikationskompetenzen allgemein und in ihrer Fremdsprachenkompetenz zu fördern, da sie Lernende als aktive Mitglieder in den Diskurs einbeziehen und mündliche Sprachproduktion fördern kann (TONI & PARSE 2013: 565).

Allerdings wurde die Effektivität in verschiedenen Studien als vom jeweiligen Fragetypus abhängig bewiesen. Dafür gibt es verschiedene Kategorisierungen, wobei die älteste und bekannteste auf BLOOMs Taxonomie von Lernzielen aufbaut (1973). Es gibt viele weitere Typologien, die ähnlich aufgebaut sind, wie eine kleine Auswahl in Abbildung 1 zeigen soll.

BLOOM ⁸		GALLAGHER & ASCHNER ⁹		SOMMER ¹⁰		
Wissen		Reproduktive Fragen		Wissensfrage		display questions
Verständnis		Konvergente Fragen				
Anwendung						
Analyse		Divergente Fragen		Denkfrage		
Synthese						
Bewertung		Evaluative Fragen				

Abbildung 1: Auswahl an Lehrerfragen-Kategorien

Dabei sind grob betrachtet jeweils weit über die Hälfte der Kategorien das, was in der englischsprachigen Forschung als *display questions* bezeichnet wird, also Fragen, die nur gestellt

⁸ 1973: 30-33. Bloom und Engelhart formulieren hier Lernziele, nach denen unter anderem auch Prüfungsfragen analysiert werden können (53-67). Diese können als Basis für Kategorien von Lehrerfragen dienen (siehe etwa BROWN 2007: 172).

⁹ 1963: 186-188. Gallagher und Aschner beschreiben mentale Operationen, wie bei Bloom können dementsprechende Fragenkategorien gebildet werden (siehe etwa SOMMER 1981: 27-29).

¹⁰ 1981: 20-23.

werden, um zu überprüfen, ob das Gegenüber die Antwort darauf weiß (EDMONDSON & HOUSE 1993: 238).

Es ist zu erwähnen, dass es sich bei den meisten Bearbeitungen der in Abbildung 1 gezeigten Kategorisierungen nicht nur um eine Beschreibung handelt, sondern das nach unten hin zunehmende kognitive Niveau sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch in anderen Fächern positiv bewertet wird. Deshalb wird Lehrpersonen häufig die Vermeidung von Wissensfragen und die häufigere Verwendung von kognitiv anspruchsvolleren Fragen geraten bzw. werden sie sogar gezielt dazu ausgebildet (siehe etwa LEVIN 2005: 69-78).

Diese Wertung, die international verbreitet ist, spiegelt sich auch in der österreichischen Bildungspolitik wieder, bei der das Bildungsziel sich vom Lernen reproduzierbaren Wissens hin zur Aneignung von Kompetenzen bewegt. Damit einher geht die Forderung, beispielsweise Aufgaben der Reifeprüfung möglichst authentisch und alltagsorientiert zu gestalten. Dies spricht für einen Unterricht mit Konversationsphasen, die möglichst keine *display questions* enthalten. Dafür soll der untere Bereich der Fragekategorien in dieser Arbeit weiter ausdifferenziert werden.

Die oben beschriebene Skala zwischen offenen und geschlossenen Fragen, in diesem Zusammenhang auch weite und enge Fragen genannt, spielt auch eine Rolle bei der Lehrerfrage. So beschreibt BARNES, BRITTON & TORBE (1990: 19-35), wie mit der Wahl von offenen und geschlossenen Fragen verschiedene Teilnahmemodi bei den Lernenden evoziert werden können: Während geschlossene Fragen passive Lernende zur Folge hätten, würden offene Fragen das (laute) Denken anregen und generell zu mehr Partizipation führen.

Teilweise wird in der Forschungsliteratur nahegelegt, geschlossene Fragen seien für Wissens- und Verständnisfragen geeignet bzw. prädestiniert, während offene Fragen den unteren Bereich der Graphik abdecken (HEIDEMANN 1999: 145-148). Hier wird das oben angedeutete Problem sichtbar, dass die semantische und funktionale Ebene mit der formalen vermischt wird. Meines Erachtens kann auch eine rein auf Wissensreproduktion ausgelegte Frage offen sein, genauso wie eine typisch evaluative Frage auch sehr geschlossen formuliert sein kann. Zur Untermauerung dieser Ansicht sollen die folgenden eigenen Beispiele dienen:

(8) Wieso wurde die letzte Rechtschreibreform durchgeführt?

(9) Findest du diese Reform gut?

(8) ist formell eine Ergänzungsfrage, das Interrogativpronomen *wieso* ist sogar ein Kennzeichen für eine besonders offene Frage. Trotzdem kann die Frage auf gelerntes Wissen abzielen. (9) hingegen könnte als Entscheidungsfrage nicht geschlossener sein, verlangt aber dennoch die Bewertung des oder der Gefragten.

Es passiert aber manchmal, dass die Begriffe geschlossen und offen sich nicht auf die Form und die dadurch theoretisch möglichen Antworten beziehen, sondern darauf, wie viele inhaltlich richtige Antworten es gibt¹¹. Dies kann Resultat eines Missverständnisses oder auch eine absichtlichen Umdeutung der Begrifflichkeit sein. Auf jeden Fall soll in dieser Arbeit der oben ausgeführte formale Unterschied weiterhin gemeint bleiben, zumal in Konversationsphasen ohnehin kein vorher von der Lehrperson angetragenes Wissen reproduziert werden soll und diese somit weder bei geschlossenen, noch bei offenen Fragen eine konkrete(n), inhaltlich korrekte(n) Antwort(en) andenkt.

VON KÜGELGEN (2012: 349-365) stellt basierend auf EHLICH & REHBEIN (1986: 73) ebenfalls Kategorien von Lehrerfragen auf, die sich jedoch nicht das in Abbildung 1 gezeigte Spektrum einordnen lassen.

- Die Examensfrage: Der Prüfer oder die Prüferin überprüft, ob das ihm oder ihr bekannte Wissen im Prüfling ebenfalls vorhanden ist.
- Die (sokratische) Evidenz-Affirmationsfrage: Der Klient oder die Klientin soll einen Sachverhalt von der Maieutin oder dem Maieut übernehmen, indem letztere eine Aussage als Frage formuliert und ersterer diese affirmiert.
- Die Regiefrage: Der oder die Fragende verfügt sowohl über das Wissen des Themas als auch des Rhemas (EHLICH & REHBEIN 1986: 73). Der Zweck liegt dabei darin, dass der oder die Gefragte den Inhalt nachvollzieht und eventuell geringfügig verarbeitet. Der Prozess der Suche nach einer Antwort ist dabei das Ziel. Die Lehrkraft stellt dafür strategisch Teile des Wissens zur Verfügung, der oder die Lernende muss die Lücken selber füllen. Es handelt sich also um Wissensaneignung, wenn auch unter starker Lenkung. Von Kügelgen kritisiert hier, dass die Transfer- und Problemlösungskompetenz nicht thematisiert und deshalb auch nicht entwickelt werden, da die Methode nicht offengelegt wird, sondern stattdessen die Beantwortung der Frage als Ziel dargestellt wird.

¹¹ Ein Beispiel für dieses Phänomen wären LOTZ' Untersuchungen zur Leseförderung (2015).

- Die Frage / Die Informationsfrage: Der oder die Fragende möchte ein Wissensdefizit in einem Bereich beseitigen, indem er den Bereich im Thema nennt und das Unwissen im Rhema umreißt.

Im Konversationsunterricht werden in den allermeisten Fällen die letzten beiden Kategorien relevant sein. Abgesehen davon muss erneut angemerkt werden, dass das Kriterium, ob die Lehrkraft über das erfragte Wissen verfügt oder nicht, zweitrangig ist. Fragt die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht etwa danach, um welche Uhrzeit die Lernenden aufgestanden seien, so verfügt die Lehrkraft nicht über die Information, dennoch stellt sie die Frage nicht, um ihr Wissensdefizit zu tilgen. Es handelt sich dabei nicht um eine (Informations-)Frage, sondern vielmehr um eine Regiefrage. Um die sprachliche Darstellung von Uhrzeiten in der Fremdsprache zu trainieren, sollen die Lernenden die Information aus dem Thema („Du bist heute aufgestanden“) mit dem Rhema („Wie viel Uhr“) in Verbindung bringen und verarbeiten. Die Lehrkraft wird dabei nicht die ihm unbekannte Angabe der Uhrzeit interessieren, sondern die ihm bereits bekannte Art der Formulierung einer solchen. Besonders offensichtlich wird diese spezifisch unterrichtliche Eigenheit auch bei der Reaktion, so ist es anders als in der Alltagskommunikation möglich, dass die Lehrperson auf die Kundgabe der Uhrzeit etwa mit „Sehr gut.“ antwortet und sich damit auf die korrekte Formulierung bezieht.

Der klassische Verlauf des Handlungsmusters Lehrerfrage besteht im Gegensatz zur Alltagsfrage nicht nur aus zwei Schritten (Frage – Antwort), sondern aus dreien: Die Lehrkraft gibt auf die (nicht) erfolgte Antwort eine Reaktion, die meist Feedback-Charakter hat. Nach MEHAN (1979) wird dieser Dreischritt als Initiation-Reply-Evaluation-Schema bezeichnet (etwa BECKER-MROTZEK 2012: 104).

Des Weiteren kann die Lehrerreaktion allerdings auch inhaltlich auf die Antwort eingehen, indem die Lehrkraft etwa wiederholt, ergänzt oder korrigiert. Dabei kann es auch zu einer weiteren Lehrerfrage kommen, ist diese unmittelbar an die vorherige Frage geknüpft, kann von einer Fragefolge die Rede sein. Eine solche kann horizontal sein, kognitiv also auf gleichem Niveau bleiben, aufsteigend sein, das Niveau der Fragen also kontinuierlich erhöhen um so zu komplexen Inhalten zu führen oder absteigend, das Niveau also von zu anspruchsvollen Fragen schrittweise senken, um anschließend die Beantwortung der am Beginn stehende Frage zu ermöglichen (LINDNER 2011: 29-31).

2.2 Konversationsunterricht

Im Konversationsunterricht bzw. in Konversationsphasen des Regelunterrichts wird eine induktive Vorgehensweise angenommen, wobei diese in anderen Phasen durch deduktive Verfahren ergänzt werden kann. Der Konversationsunterricht ist handlungsorientiert und sollte lernerorientiert sowie ganzheitlich sein. Es kann von einer konstruktivistischen Auffassung von Unterricht ausgegangen werden (siehe dazu REINMANN & MANDL 2006: 618-636). Im Gegensatz zu technologischen Ansätzen handelt es sich also nicht um das geplante Übertragen von Wissen von der Lehrperson zu den Lernenden, sondern um die Vorstellung, dass die Lernenden Wissen (und Kompetenzen) selber konstruieren müssen und die Aufgabe der Lehrkraft darin liegt, die passenden Umstände dafür zu schaffen. Das bedeutet nicht, dass die in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchungen nur für konstruktivistisch angelegten Unterricht nützlich sind oder gar für diesen plädieren sollen. Zwar handelt es sich in dem hier untersuchten Phasen des Unterrichts mit Sicherheit nicht um technologisch angelegten Unterricht, allerdings sind die Erkenntnisse, die daraus gezogen werden, nicht nur für den rein konstruktivistischen Ansatz relevant, sondern auch für die entsprechenden Phasen in einem aus Konstruktion und Instruktion gemischtem Unterricht im Sinne des gemäßigt konstruktivistischen Ansatzes (siehe hierzu auch BECKER-MROTZEK 2012: 105-106).

Auch der untersuchte Unterricht stellt konstruktivistische Phasen oder aber Übungsphasen innerhalb eines Lernsettings dar, das durchaus auch deduktive Verfahren und klassische Instruktion beinhaltet. Wie jede unterrichtliche Situation haben diese Konversationsphasen sowohl Zwecke als auch Mittel, um diese zu erreichen. VON KÜGELGEN (2012: 349-350) kritisiert den herkömmlichen Unterricht dafür, Mittel und Zweck zu vertauschen, so wird beispielsweise die Beantwortung von Fragen oder das Lösen von Aufgaben als Zweck betrachtet, der Erwerb des Wissens und der Kompetenzen, die dafür nötig sind, als das Mittel. Tatsächlich ist die Idee dahinter selbstverständlich umgekehrt, so lernt ein Mathematikschüler beispielsweise nicht die Grundrechenarten, um die Aufgaben seines Lehrbuches lösen zu können, sondern er löst die Aufgaben, um die Grundrechnungsarten danach zu beherrschen. Wie von Kügelgen diagnostiziert, wird allerdings die „methodisch-erkenntnistheoretische Verarbeitung des Lehr-Lernprozesses von den Lernenden getrennt und tritt ihnen als geheimes Institutionswissen zweiter Stufe gegenüber.“ (2012: 350) Auch im Konversationsunterricht dürfte nicht immer klar reflektiert werden, dass der Zweck ebendieses die Erlangung und Festigung von sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen ist. Im untersuchten Unterricht beispielsweise stellt sich das Verhältnis von Mitteln und Zwecken relativ komplex dar.

Um die Gesprächssituation genauer zu betrachten, sollen die Charakteristika von sozialen Interaktionen allgemein und pädagogischen Interaktionen im Speziellen nach HERRLE (2013) herangezogen werden.¹² Wenngleich Herrle soziale Interaktion besonders oft von medial vermittelter Kommunikation abgrenzt, sind die untersuchten Videokonferenzen durchaus als Interaktionen zu betrachten. Sie erfüllen den Großteil der Kriterien, die für diese beschrieben werden, da wechselseitige Informationen gebracht werden, (Nicht-)Verstehen signalisiert wird, Nachrichten unmittelbar im Akt ihrer Produktion wahrgenommen werden und ein Zugzwang entsteht. Kritisch wird es nur beim Punkt der körperlich anwesenden Personen: Die Technik, die die räumliche Entfernung überbrückt, lässt einige Aspekte wegfallen. Die für den Sprung von Kommunikation zur Interaktion charakteristische Pluralisierung der Modalitäten findet dennoch statt, auch non-verbale Kommunikation ist Teil der Interaktion. Zwar kann kein Blickkontakt stattfinden und die Ausrichtung im Raum funktioniert nur teilweise als kommunikativer Ausdruck, doch Mimik und die Ausrichtung des Körpers spielen auch via Videotelefonat eine Rolle in der Interaktion. Diese ist außerdem räumlich-zeitlich gebunden, denn auch wenn der Raum hierfür ein medial erweiterter ist, geben diese zwei verbundenen universitären Räumlichkeiten einen Kontext, was schließlich das Entscheidende für die räumliche Bindung einer Interaktion ist (Vgl. ebd.: 27-28).

Nun stellt sich die Frage, ob es sich bei dieser sozialen Interaktion außerdem auch um eine pädagogische handelt. Die grundlegende Eigenschaft laut Herrle ist gegeben: Die institutionell-organisatorische Einbettung lässt erwarten, dass die Wahrscheinlichkeit des Lernens erhöht ist. Gelernt werden soll hierbei die deutsche Sprache, Inhalt der Einheiten ist allerdings nicht die Vermittlung von Sprachwissen, sondern das gegenseitige Vermitteln von dem, was als Landeskunde (oder interkulturelles Lernen) bezeichnet werden kann. Wenngleich es nahe liegt, dass die Lernenden Wissen über die deutschsprachige Kultur ebenfalls begrüßen, ist der Erwerb dieses nicht das Ziel, weshalb ein kolumbianischer Student in solch einem Kurs auch sein Deutsch verbessern kann, ohne sich dabei auch nur die Hauptstadt Österreichs zu merken oder das zu wollen.¹³

Es wird also die Situation eines interkulturellen konversationellen Austausches vorgeschoben, um sprachliche und kommunikative Kompetenzen zu erwerben. Die dafür generierte Interaktion des gegenseitigen Austauschs von Kulturwissen könnte man gewissermaßen als Unter-

¹² Die folgenden Überlegungen basieren auf einer nichtveröffentlichten Reflexion, die schon während des untersuchten Projekts von der Autorin verfasst wurde.

¹³ Die Erlangung interkultureller Kompetenzen ist zwar ebenfalls ein Ziel des Unterrichts, die Vermittlung konkreter kultureller Inhalte im Sinne eines Wissenstransfers wird allerdings höchstwahrscheinlich weder von den Lernenden noch von den Lehrenden vordergründig angestrebt.

richt bezeichnen, da hier die jeweiligen Moderatoren und Moderatorinnen Wissenserwerb anleiten und Material aus einem anderen Rahmen lernerorientiert ummodellieren (Vgl. ebd.: 48-49). Dafür wird im vorliegenden Fall vor allem die Form eines in Inhalt, Struktur und Zusatzmaterial vorbereiteten informellen Dialogs gewählt, allerdings wurde beispielsweise auch ein Quiz verwendet (siehe VK A). Handelt es sich hierbei also um das Phänomen, das GOFFMANN (1989: 71-74) als Sonderaufführung bezeichnet? Dies würde bedeuten, dass Handlungen stattfinden, die ihrem eigentlichen Kontext enthoben sind und in ihrem neuen Kontext nicht die Folgen mit sich bringen, die sie im ursprünglichen Kontext hätten. Die Lernenden scheinen intuitiv zu versuchen, die Situation authentisch zu belassen, was in dem besagten Setting relativ einfach ist, da es sich um tatsächliche interkulturelle Begegnungen handelt. Die Folgen der Dialoge sind die gleichen wie bei Dialogen außerhalb von Bildungskontexten: Wenn jemand ein Wort nicht weiß, kann er es nicht sagen (dies wurde mit der Tabuisierung von Englisch und Spanisch künstlich verstärkt), wenn jemand etwas nicht versteht, weiß er es danach tatsächlich nicht.

Die Problematik der Beschreibung dieser Situation als soziale Interaktion liegt nicht so sehr auf der Ebene des tatsächlichen Interaktionsablaufs. Dieser ist eine Mischung aus pädagogischer und nicht-pädagogischer Interaktion und birgt als solche teilweise die Schwierigkeit, dass man sich keiner in der Sozialisation erlernter Muster bedienen kann bzw. aus verschiedenen Mustern wählen und diese kombinieren muss.

Die Komplexität liegt eher darin, dass dieses gesamte Lernsetting wiederum nur eine ummodellierte Handlung ist, die dafür verwendet wird, um andere Lehr-/Lernziele zu verfolgen. Es mag zwar so scheinen, als sei der Zweck des Unterrichts, sich gegenseitig kulturelle Inhalte zu vermitteln und die Sprache das Mittel dazu, tatsächlich ist allerdings die thematische Befüllung der Einheiten nur Mittel, um die sprachlichen Kompetenzen zu fördern.

Mögliche Zweifel darüber, ob es sich bei den Fragen von Lehrpersonen im Konversationsunterricht überhaupt um Lehrerfragen handeln kann, sollten hiermit also beseitigt sein. Wie oben gezeigt handelt es sich um Unterricht und auch die Fragen der Lehrenden können als Lehrerfragen bezeichnet werden.¹⁴ Das ist einerseits aus der soeben dargestellten Unterrichtssituation in institutionellem Umfeld zu schließen, andererseits auch damit zu argumentieren, dass sie ein entscheidendes Kriterium nach EHLICH erfüllen: Taktik. Die Lehrerfragen basieren auf

¹⁴ Wobei deshalb nicht automatisch alle von Lehrpersonen gestellte Fragen Lehrerfragen sind, so wurden in der Untersuchung von den 162 aufgezeichneten Fragen 122 als Lehrerfragen identifiziert und in die Analyse einbezogen.

dem Handlungsmuster Frage, dies wird allerdings nur als Mittel zu einem anderen Zweck verwendet. Zweck ist nicht die Beseitigung eines Wissensdefizits bei dem oder der Fragenden, sondern die Vermittlung von Wissen bzw. im Konversationsunterricht vor allem (Sprach- und Kommunikations-) Kompetenzen (1981: 350). Die Lehrperson verfügt über die Kompetenz und das Wissen, die Lernenden dazu aufzufordern, Inhalte unter gewissen Gesichtspunkten zu betrachten, die sie zu bestimmten Lernergebnissen führen werden (EHLICH 1981: 346-347). Im Fremdsprachenunterricht handelt es sich hier nicht nur um bestimmte inhaltliche Gesichtspunkte, sondern auch um bestimmte sprachliche Handlungen (wie etwa die Operatoren), die durch Lehrerfragen elizitiert werden können.

3 Methodik

Im Folgenden sollen die ausgewählten Forschungsmethoden theoretisch dargestellt und das konkrete gewählte Forschungsdesign beschrieben werden.

3.1 Untersuchungsgegenstand

Beim untersuchten Projekt handelt es sich um videovermittelten Unterricht zwischen fünf DaF/DaZ-Studierenden der Universität Wien als Lehrende und Studierende verschiedener technischer Studienrichtungen der Universidad del Norte in Barranquilla, Kolumbien als Lernende. Für die Lernenden handelte es sich dabei um einen freiwilligen Deutschkurs in der vorlesungsfreien Zeit, was vermutlich als Grund dafür gesehen werden kann, dass die Motivation und das Interesse hoch, die beständige Anwesenheit aber niedrig waren. Bei den Sitzungen waren jeweils zirka neun bis fünfzehn Lernende anwesend, wobei jedes Mal auch neue Personen zu sehen waren.

Formal waren die Stunden als Konversationsunterricht vorgesehen, der inhaltlich mit kulturellen Themen gefüllt werden sollte. Dafür wurden in der ersten Einheit Interessen und Vorschläge zu Themen ausgetauscht, in der Folge sollte abwechselnd jeweils eine Seite die Moderation bzw. Präsentation zu einem der eigenen Kultur entsprechenden Thema übernehmen.

Von beiden Seiten war ein institutioneller Rahmen gegeben, während die Lernenden im Zuge des Deutschkurses auch konventionellen Sprach- und Landeskundeunterricht mit ihrer Lehrkraft vor Ort hatten, wurden die Lehrenden von der Lehrveranstaltungsleiterin in Wien mit Einheiten zu Methodik, Professionalisierung und Reflexion des Unterrichtsgeschehens unterstützt.

Die Unterrichtssituation wird also durch die folgenden Merkmale sehr speziell: Erstens handelt es sich bei den Lehrenden um Studierende im Rahmen eines Praktikums, allerdings hat der Großteil dieser bereits Berufserfahrung im Bereich DaF/DaZ. Zweitens ist mit fünf Lehrenden eine ungewöhnlich hohe Zahl gegeben, bei DaF-Unterricht dürfte es sich im Regelfall um ein bis höchstens drei Lehrende handeln. Drittens handelt es sich um reinen Konversationsunterricht. Dem ist allerdings hinzuzufügen, dass die einstündigen Einheiten eingebettet in einen Intensivkurs sind, wenngleich die Lehrkraft also wechselt, können die untersuchten Einheiten als Konversationsphasen innerhalb regulären Unterrichts gesehen werden. Die Leh-

renden sind dabei nur Lerncoaches bzw. Konversationspartner und -partnerinnen. Dass sie die Lernenden nicht prüfen und benoten, bringt wie bekannt Vor- und Nachteile mit sich.

Und schließlich ist auch die mediale Vermittlung ein Merkmal, das zumindest noch nicht dem Regelfall entspricht. Im Zuge der Analyse wird immer wieder auf Spezifika des Unterrichts via Videokonferenz hingewiesen, wenn sie womöglich einen Einfluss auf die untersuchten Aspekte haben. HOSHII & SCHUMACHER (2010: 77) kann als Lektüre herangezogen werden, um die Grundlagen dieser Art des Unterrichts zu verstehen, speziell interessant für die vorliegende Arbeit ist ihre Unterscheidung zwischen Interaktionsraum und Interaktionssphäre, da die akustischen und visuellen Umstände in den einzelnen Bereichen einen Einfluss auf die Kommunikation aller Aktanten untereinander haben.

3.2 Die videobasierte Unterrichtsforschung

Die Forschungsmethode der videobasierten Unterrichtsforschung ist seit den 90er Jahren im Aufschwung (siehe z.B. DINKELAKER & HERRLE 2009: 9 oder SCHRAMM & AGUADO 2010: 186). Die Vermutung, dass es sich dabei nicht nur um eine anfängliche Euphorie über die neuen technischen Möglichkeiten handelt, sondern auch weitere Fortschritte zu erwarten sind, soll im Folgenden nicht nur durch die vielen Vorteile, sondern vor allem auch die wie hier argumentiert abnehmenden Nachteile untermauert werden.

Vor- und Nachteile

Die Vorteile, die die technischen Errungenschaften liefern, fassen KNAPP & RICART BREDE folgendermaßen zusammen (2012: 220-223): die Gesamtheit der Lehr-/Lernsituation wird erfasst, Videos können wiederholt werden, sie bieten eine hohe Nähe zum alltäglichen Geschehen und können dabei durch die Überwindung von Raum und Zeit auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften verwendet werden (siehe speziell dazu auch LEGUTKE & SCHAT 2016).

Die Erfassung der Gesamtheit der Situation muss allerdings als relativ betrachtet werden. GROTJAHN nennt drei untersuchbare Ebenen des Fremdsprachenlernprozesses: die beobachtbaren Prozesse, die Produkte dieser beobachtbaren Prozesse und die Produkte von nicht-beobachtbaren Prozessen (1993: 236–237). Die von Knapp und Ricart Brede angesprochene Gesamterfassung der Situation kann sich prinzipiell nur auf die beobachtbaren Prozesse beziehen.

Im Vergleich zu traditionellen Erfassungen von Unterricht bietet die audiovisuelle Aufnahme zwar auf dieser Ebene mit Sicherheit eine wesentlich breitere Darstellung, allerdings können auch mit mehreren Kameras und Mikrofonen nie alle Winkel und jedes Geräusch aufgezeichnet werden. Dies ist zwar vermutlich in den allermeisten Forschungskontexten auch gar nicht wünschenswert, allerdings darf nicht vergessen werden, dass eine Wahl der Perspektive und des Ausschnittes vorgenommen werden muss und dass diese den Einblick, den die Aufnahme später geben kann, stark beeinflusst. Außerdem sind auch Geruchs- und Tastsinn sowie Temperaturwahrnehmung Teile der Situation, die auf Videoaufnahmen nicht dokumentiert werden können (DINKELAKER & HERRLE 2009: 15). Die vorliegende Studie arbeitet mit Aufnahmen von videovermitteltem Unterricht. Die Aktionssphäre des Unterrichts ist also ohnehin schon, was Perspektive und Ausschnitt sowie akustische Signale betrifft, reduziert, auch Geruchs- und Tastsinn sowie Temperatur sind nicht Teil der Kommunikationssituation. Die untersuchten Aufnahmen geben also die gesamte Unterrichtssituation wieder, allerdings nur so, wie die Seite der Lehrkräfte sie erlebt hat. Zwar sind sowohl die Audioaufnahmen als auch das Kamerabild von der Wiener Seite beinhaltet, mögliche technische Störungen wie etwa Verzögerungen sind allerdings nicht zwangsläufig erkennbar und können lediglich an der Reaktion der Lernenden abgelesen werden.

Die Fülle an dokumentierbaren Daten an sich wäre ohne die Wiederholbarkeit kein Vorteil, schließlich können und sollen nie alle wahrnehmbaren Aspekte einer Situation analysiert werden, eine Selektion muss auf jeden Fall stattfinden. Der Vorteil der Videoaufnahme liegt hier darin, dass diese limitierende Selektion der als relevant betrachteten Merkmale nicht etwa wie bei der teilnehmenden Beobachtung sofort getroffen werden muss, sondern bei wiederholter Wiedergabe stattfinden kann und außerdem auch im Laufe der Forschung noch anpassbar ist (vgl. hierzu DINKELAKER & HERRLE 2009: 41-44). Dies ermöglicht *bottom up*-Vorgehensweisen (SCHRAMM & AGUADO 2010: 188), so konnten in dieser Studie beispielsweise sowohl die Methodik als auch die erstellten Analysekategorien mehrfach an die Daten angepasst werden, die auch nachträglich noch nach wechselnden Kriterien untersucht werden konnten.

Die Forschung macht vor allem im Beobachtungseffekt und der Invasivität die Schwachstellen aus (z.B. KNAPP & RICART BREDE 2012: 221).¹⁵ Es ist anzunehmen, dass dies mit technischem Fortschritt schwindet, erstens weil Kameras immer unauffälliger und mit weniger

¹⁵ MAAK & RICART BREDE dürften sehr spezifisch hierzu gearbeitet haben, allerdings konnte die folgende, von Knapp und Ricart Brede (2012: 221) „i. Vorb.“ zitierte Arbeit nicht gefunden werden: Maak, D. & Ricart Brede, J. (2012). Empirische Erfassung des Invasivitätseffekts in videografierten Unterrichtseinheiten des Faches Biologie der Sekundarstufe. i. Vorb.

Aufwand eingesetzt werden können und zweitens weil die untersuchten Personen auch in anderen Situationen und Lebensbereichen immer mehr daran gewöhnt sind, gefilmt und fotografiert zu werden oder das selber zu tun. Die Beforschten müssen sich zunehmend also nicht mehr mit einer fünf Kilogramm schweren, von zwei Technikern aufwendig eingerichteten Kamera konfrontiert sehen, die sonst nie auf sie gerichtet und schwer zu ignorieren ist, sondern werden lediglich von den gleichen kleinen Webcams gefilmt, die sie bei jedem der immer häufiger werdenden Videotelefonate, Aufnahmen für soziale Medien etc. alltäglich auf sich und andere richten.

Extrem wird dieser Effekt dann, wenn der Unterricht ohnehin schon in natürlichem und unbeobachteten Zustand von Kameras begleitet wird. Dieser Spezialfall in der vorliegenden Untersuchung dürfte immer mehr zum Regelfall werden. Da der videovermittelte Unterricht zunimmt¹⁶, ist anzunehmen, dass auch die Erforschung desselbigen sich mehren wird, zumal dabei noch spezielle Vorteile genutzt werden können, die im Kapitel Gütekriterien auf den Seiten 39-40 beschrieben werden.

Bei der diskursanalytischen Untersuchung der erhobenen Daten wird in diesem Fall besonders die Audioaufnahme relevant sein. Der Videomitschnitt bringt den Mehrwert mit sich, dass auch non-verbale Kommunikation zumindest bei sehr eindeutigen Zeichen wie etwa Nicken, Kopfschütteln, Deuten oder Handzeichen mit einbezogen werden können. Außerdem hilft die Videospur dabei, technische Probleme zu erkennen. Wenn beispielsweise akustisch mehrsekundige Pausen auftreten, müsste bei reiner Tonaufnahme von einer Sprechpause ausgegangen werden. Eine eingefrorene Videovermittlung aber deutet darauf hin, dass die Pause technisch bedingt ist.

Verortung im Spektrum von Herangehensweisen

DINKELAKER & HERRLE unterscheiden abgesehen von der Filmanalyse, die sich mit der Aufnahme an sich beschäftigt, zwischen zwei Arten der Unterrichtsforschung mit Videos: die videogestützte Qualitätsforschung und die erziehungswissenschaftliche Videographie. Während erstere statistisch arbeitet und Korrelationen bestimmter, in audiovisuellen Aufnahmen erkennbarer Merkmale von Unterricht mit dessen Qualität sucht, arbeitet die Videographie qualitativ (2009: 9-13). Diese Unterscheidung lässt sich auch auf den Fremdsprachenunter-

¹⁶ Da keine aussagekräftigen Statistiken hierzu gefunden werden konnten, muss ein Blick in Unterrichtsangebote, Jobanzeigen für Sprachlehrkräfte sowie die Vorlesungsverzeichnisse der Sprachlehrausbildung reichen, um diesen Trend zu erkennen.

richt umlegen, wobei die in dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung statt zur erziehungswissenschaftlichen Videographie zu deren Entsprechung, der fremdsprachendidaktischen Videographie gehört. Dies ist daran erkennbar, dass sie erstens qualitativ arbeitet und zweitens mit ihren Ergebnissen weniger eine direkte Qualitätssicherung oder -steigerung anstrebt, als sie einzelne Erkenntnisse und Überlegungen, die Basis für weitere Forschung und Umlegung auf die Praxis darstellen könnten.

Eine weitere Unterscheidung von Herangehensweisen beschreibt das Begriffspaar emisch und etisch. Pikes ursprüngliche Definition hierzu basierte auf linguistischen Grundlagen und war für den Bereich der Anthropologie bzw. Sozialwissenschaft gedacht. Die Verwendung des Begriffspaares außerhalb dieses Bereichs hat sich konventionalisiert und in diesem Prozess eine starke semantische Reduktion erlitten. Pike kontrastiert damit die Objektivität gegen Subjektivität, den Vergleich mehrerer gegen die alleinige Betrachtung eines Bereichs, die Kreation eines allgemeingültigen Systems gegen die Entdeckung eines spezifischen bereits vorhandenen, absolute gegen relative Kriterien, universelle gegen reduzierte Daten und einige Gesichtspunkte mehr (PIKE 1967: 37-39). Die heutige Verwendung des Begriffs hingegen spricht diese Palette an Kriterien kaum an, da sie für gewöhnlich lediglich in Bezug auf die Perspektive des Forschenden als außenstehend oder involviert Referenz macht.

Die moderne, interdisziplinäre Bedeutung des Begriffspaares bezieht sich also darauf, wie der oder die Forschende zum Forschungsobjekt steht. Wie dies speziell im Bereich der Videographie im DaZ- und DaF-Unterricht zu verstehen ist, skizziert beispielsweise SCHRAMM (2014: 245).

Ihren Ausführungen nach kann die vorliegende Forschung an keinem der beiden Extreme angesiedelt werden. Es handelt sich um keine strikt etische Forschungsperspektive. Hauptargument dafür ist nicht etwa, dass die Forschende am untersuchten Projekt selber teilgenommen hat, denn bereits im Schritt der Transkription, viel mehr noch bei der Analyse, werden nicht nur die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern auch sie selber immer mehr zu Fremden, die von außen und nur basierend auf der Transkription betrachtet werden. Dennoch kann die Forschung nicht als objektiv in dem Sinne beschrieben werden, dass sie von einer anderen Person identisch wiederholbar wäre, da keine fixen, universal anwendbaren Analyse Kriterien festgelegt wurden. So funktioniert die Zuteilung verschiedener Fragen zu den eigens dafür kreierten Kategorien oft nicht auf festgelegten objektiven Kriterien, sondern ergibt sich aus den spezifischen Mustern und Regeln innerhalb des untersuchten Diskurses.

Andererseits kann die Untersuchung auch nicht als emisch bezeichnet werden, da die Forschende das Datenkorpus mit dem Blick einer Außenstehenden betrachtet, es wird rein transkriptionsimmanent gearbeitet und somit stehen nicht die inneren Vorgänge der Beteiligten im Vordergrund, sondern nur die verbalen und non-verbalen Äußerungen, die die Videoaufnahme überliefern kann.

In engem Zusammenhang mit der Einordnung zwischen den Polen einer emischen und einer etischen Perspektive steht der Grad der Inferenz. Untersuchungen, die konkret sichtbare Merkmale beschreiben, ohne sie zu interpretieren, sind niedrig-inferent. Im Kontrast dazu stehen solche Forschungsdesigns, die mit großer Interpretationsleistung arbeiten (KNAPP & RICART BREDE 2012, 226). HUGENER U. A. beschreiben das Spektrum ebenfalls, wobei grob zusammengefasst werden kann, dass hoch-inferente Studien zwar weniger objektiv und wiederholbar sind, dafür aber Aussagen über weniger oberflächliche Strukturen und über die Qualität von Unterricht zulassen (2006: 47). Während die formale Analyse von Fragen als objektive Beschreibung und somit als niedrig-inferent eingestuft werden kann, ist die Erstellung von Kategorien und vor allem die Zuteilung einzelner Fragen zu diesen hoch-inferent.

3.3 Die Diskursanalyse oder Diskursforschung

Schramm und Aguado stellen fest, dass die videobasierte Unterrichtsforschung im Bereich der Fremdsprachen bisher traditionell mit den Mitteln der Diskursanalyse arbeitet (SCHRAMM & AGUADO 2010: 188-196), wobei neueste Betrachtungen der Forschungslandschaft zeigen, dass zunehmend nicht nur deskriptiv gearbeitet wird, sondern auch kausale Zusammenhänge gesucht werden, indem die Analyse von Videos mit anderen Daten (etwa Lernfortschrittsmessung) trianguliert wird (SCHRAMM 2014: 244).

Im Rahmen dieser Arbeit kommt es zu keiner solchen Triangulation verschiedener Methoden, es handelt sich um eine reine Diskursanalyse. Mit Foucault und Habermas sind nur zwei von vielen Namen genannt, die den Begriff des Diskurses und infolge dessen auch der Diskursanalyse in sehr unterschiedliche Richtungen geprägt haben. EHLICH weist im Metzler Lexikon Sprache auf die breite Bedeutung des Begriffes hin und gibt einen Überblick über die groben Richtungen (2016a: 154-155). Wie dort beschrieben, ist ein Hauptmerkmal der Diskursanalyse die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sprachlichem Handeln und sprachlicher Form. Für andere Fokussierungen kennzeichnend ist die Herausarbeitung des Verhältnisses zwischen sprachlichem Handeln und gesellschaftlichen bzw. institutionellen Strukturen, dies

ist im Fall der vorliegenden Forschung allerdings nur insofern relevant, als dass die spezielle Gesprächssituation wie in Kapitel 2.1 beschrieben berücksichtigt werden muss.

PARR gibt einen fachspezifischen Überblick, wenn er drei moderne Richtungen der Diskursanalyse, die im Bereich der Germanistik relevant sind, beschreibt (2009: 89-90). Er nennt zunächst die Gesprächs- und Konversationsanalyse als pragmatisch ausgerichteten Zweig und zweitens die an Habermas anschließende Forschung zu einem wesentlich spezifischerem Begriff von Diskurs als rationaler und idealerweise herrschaftsfreier Austausch von Argumenten. Die dritte, von Parr als die für die Germanistik relevanteste identifizierte Richtung, sind „Denkrichtungen [...], die die Materialität sowie die Macht- und Subjekteffekte von historisch je spezifischen Aussageformationen und ihre Beziehungen untereinander sowie zu nicht-diskursiven Praktiken zum Gegenstand haben.“ (ebd.: 90) Dass Parr diese Form der Diskursanalyse als besonders wichtig einschätzt, kann vermutlich damit begründet werden, dass sie vor allem in den Bereichen der Medien- und Kulturtheorie sowie der Literaturwissenschaft Anwendung findet und Parr auf diesen Gebieten tätig ist.

Im Bereich DaF wird hingegen in den meisten Fällen der erste genannte Zweig relevant sein. Problematisch ist dabei, dass die hier von Parr beschriebene terminologische Zuordnung von Gesprächs- und Konversationsanalyse als Unterbegriffe der Diskursanalyse keineswegs unumstritten ist, auch die Begriffe Dialogforschung, Gesprächsforschung und Diskursforschung kommen zu der terminologischen Vielfalt hinzu, wobei unterschiedliche Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus unterschiedlichen Disziplinen ähnliche Begriffe teilweise undifferenziert, teilweise bewusst systematisch (aber nicht zwangsläufig übereinstimmend mit anderen Systematiken) verwenden. EHLICH kritisiert schon 1981 (335) diese terminologischen Missstände, die bis heute nicht bewältigt zu sein scheinen. Auch BRÜNNER spricht das Problem an, bevor sie den von ihr bevorzugten Begriff Diskursforschung wie folgt beschreibt:

Ihr Ziel ist die wissenschaftliche Erforschung der Strukturen und Organisationsprinzipien von Kommunikation sowie der Regularitäten und wiederkehrenden Muster des kommunikativen Handelns in Gesprächen. Den Kern der diskursanalytischen Arbeitsweise bilden die Aufzeichnung authentischer, natürlicher Gespräche, ihre detaillierte Verschriftung (Transkription) und die Analyse dieser Transkripte unter Fragestellungen, die vorwiegend aus dem Material selbst entwickelt werden. (BRÜNNER 2002: 7)

Viel genauer kann das Konzept nicht beschrieben werden, ohne in eine von vielen spezifischen Richtungen zu gehen. Die genaue Vorgehensweise der Analyse, die für diese Arbeit gewählt wurde, soll in Kapitel 3.7 beschrieben werden, zunächst werden aber der besseren

Nachvollziehbarkeit halber in chronologischer Abfolge die Schritte beschrieben, die in Hinblick auf diese Untersuchung durchgeführt wurden.

3.4 Datenerhebung

Das untersuchte Projekt und die dabei angefertigten Videoaufzeichnungen sind vollkommen unabhängig von und zeitlich Monate vor der Idee dieser Untersuchung entstanden. Die Videokonferenzen wurden aufgezeichnet, um eine nachträgliche Bearbeitung vor allem im Zuge der Reflexion innerhalb der Lehrveranstaltung zu ermöglichen, die Videos außerhalb dieses Rahmens zu beforschen war zwar von der Lehrveranstaltungsleiterin nie ausgeschlossen worden, wurde aber weder von ihr noch von der Verfasserin dieser Arbeit schon während des Verlaufs geplant.

Die Videokonferenzen wurden über Skype abgehalten, wobei auf Wiener Seite die Webcam des Laptops sowie ein externes Mikrofon verwendet wurden. Das Bild wurde während der Konferenzen mittels Beamer an die Wand projiziert. Auch in Barranquilla wurden Webcam, Mikrofon und Beamer verwendet, wobei letzterer während eines Teils einer Konferenz nicht verfügbar war und mit dem Bildschirm des Laptops ersetzt wurde. Zur Dokumentation wurde während der Konferenzen eine Bildschirmaufnahme des Computers in Wien angefertigt, wobei hier die Bildübertragung aus Barranquilla im Vollbildmodus zu sehen ist, während die Lehrenden nur klein als Bild im Bild schwer zu erkennen sind.

Von insgesamt sieben zirka einstündigen Sitzungen sind zwei nicht komplett aufgezeichnet worden: Bei der ersten wurde unabsichtlich die Tonaufnahme nicht aktiviert und bei der letzten führte eine technische Störung dazu, dass über Umwege nur eine qualitativ schwache Aufnahme zur Verfügung steht.

3.5 Datenkorpus

Es standen also fünf zirka einstündige Aufnahmen zur Verfügung, von denen zwei zur Transkription ausgewählt wurden. Um keinen einseitigen Einblick zu erhalten, wurden willkürlich die zweite und die fünfte Einheit gewählt. Sie sind 63:10 und 67:59 Minuten lang, wurden der Verfasserin als MP4-Dateien übermittelt und werden in der Folge als VK A (die zweite Einheit des Projekts) und VK B (die fünfte von sieben Einheiten) bezeichnet.

Zusätzlich zu dem primären Korpus der Videoaufnahmen kann in Einzelfällen auch auf zusätzliche entstandene und dokumentierte Daten zugegriffen werden. Im Verlauf des Kurses wurde die eingerichtete Facebook-Seite immer intensiver zur asynchronen Kommunikation verwendet und abschließend füllten die Lernenden einen von Lehrerseite erstellten Feedback-Bogen aus. Diese zusätzlichen Quellen wurden zwar gesichtet, es wurden aber keine relevanten Informationen gefunden. Es wurde keine Triangulation der verschiedenen Datensätze angestrebt.

3.6 Datenaufbereitung

Die Daten wurden zunächst in audiovisueller Form gesichtet. Alle Lehrerfragen und die gesamte zugehörige Anschlusskommunikation wurden transkribiert, das Ausmaß der transkribierten Stellen fiel dabei sehr unterschiedlich aus. Während in VK A ein Großteil des Gesprächs transkribiert werden musste, da fast die gesamte Einheit auf Lehrerfragen beruhte, fielen die entsprechenden Sequenzen bei VK B kürzer, seltener und klarer abtrennbar aus.

Für die Transkription wurde mit der Software EXMARaLDA gearbeitet, da diese es ermöglicht, die partiturartige Transkription mit mehreren Sprecher- und Kommentarzeilen zu jedem Zeitpunkt mit der richtigen Stelle der Audio- und Videospur zu verknüpfen. Es wurde jeweils eine Zeile für jede Lehrkraft und für jeden Lernenden und jede Lernende geschaffen, der oder die zu irgendeinem Zeitpunkt durch Redebeiträge oder non-verbale Äußerung relevant wurde. Die Lehrenden wurden dafür mit Pseudonymen versehen, die Lernenden hingegen mit S1-S11¹⁷ durchnummeriert. Zunächst schien es nicht relevant, die Nummerierung der Lernenden über die Sequenzen hinaus durchgehend zu gestalten und es wurde der Einfachheit halber in jeder Sequenz mit S1 angefangen. Im Laufe der Untersuchung wurde aber auch das Kriterium der Verteilung der Redebeiträge unter den Lernenden als relevant erkannt, weshalb bei einer nachträglichen Überarbeitung doch eine Nummerierung eingesetzt wurde, bei der alle Lernenden im gesamten Datenkorpus jeweils eine gleichbleibende Nummer haben.

Zusätzlich wurde eine Spur namens „Mehrere SuS“ eingerichtet, in der uniforme Aussagen mehrerer Lernender wie etwa ein Nicken oder ein gemeinsames „Nein“ eingetragen wurden, wobei in Klammer angegeben wird, wie viele der Lernenden beteiligt sind. Außerdem gibt es eine Kommentarzeile, in der Kommentare zur Situation allgemein bzw. Kommentare in eckigen Klammern zu Stellen, die in den Sprecherzeilen ebenfalls eckig eingeklammert sind, er-

¹⁷ Da „L“ schon für die Lehrenden gebraucht wurden, steht „S“ bzw. „SuS“ für die Seite der Lernenden. Das „S“ kann hier einerseits als *Schüler* oder *Schülerin* andererseits auch als *Student* oder *Studentin* gelesen werden.

folgen. Speziell ist außerdem die Kommentarzeile „Situierung“. Sie dient dazu, einzelne Sequenzen voneinander zu trennen und bietet außerdem Platz für Beschreibungen der Situation zu Beginn einer transkribierten Sequenz oder die Zusammenfassung weiterer Anschlusshandlungen nach einer solchen.

Als Basis für die Transkription wurden die HIAT-Konventionen (Halbinterpretative Arbeitskonventionen) (REHBEIN U. A. 2004) gewählt, nicht nur weil sie traditionell für funktional-pragmatisch bzw. diskursanalytische Untersuchungen verwendet werden (SCHRAMM 2014: 250), sondern auch, weil sie am sinnvollsten erschienen. Erstens war die Autorin bereits mit diesen Konventionen vertraut, zweitens sind sie für das Programm EXMARaLDA vorgesehen und drittens scheinen sie die Bedürfnisse im Sinne des Erkenntnisinteresses am besten abzudecken. Die literarische Umschrift ermöglicht ein angenehm lesbares Transkript, phonetische Abweichungen sind für das Erkenntnisinteresse ohnehin irrelevant bzw. können bei möglicher Relevanz in der Kommentarzeile angemerkt werden. Über die phonetische Ebene hinaus wurde die Sprache nicht bereinigt, weshalb gerade bei den Deutschlernenden oft ungrammatische Sätze auch so notiert wurden. Im Großteil der Fälle sind die Aussagen verständlich, dort wo sie es nicht sind, waren sie es wohl auch für die Lehrenden in dem Moment der Aufnahme nicht. Vermutete Erklärungen sind in der Kommentarspur in runder Klammer und mit dem Vermerk „vmtl.“ angegeben.

Die Unterscheidung zwischen Abbruch und Korrektur ist bei der diskursanalytischen Arbeit für die unterschiedlichen Arten des Turn-Wechsels sehr hilfreich, auch die Pausenzeichen für Redepausen unter einer Sekunde sind übersichtlicher als eine bloße Markierung von Anfang und Ende der Äußerungen in Sekundenangaben, wie es bei anderen Arten der Transkription üblich ist.

Sowohl die von EXMARaLDA übernommenen HIAT-Konventionen (REHBEIN U. A. 2004) als auch die vorgenommenen Abweichungen erklären sich größtenteils von selber, im Sinne einer Legende sind nur folgende Elemente zu definieren:

- Pausen werden in doppelter runder Klammer in Sekunden angegeben (z.B.: ((3,2s))), unter einer Sekunde werden je nach Länge ein bis drei fette Punkte gesetzt. (•••)
- Abbrüche werden mit einem Dreipunkt markiert, während Korrekturen mit einem Schrägstrich transkribiert werden.

- Zur sinnvollen Interpretation von Hörerrückmeldungen wird zwischen hm /hmhm (erstaunt oder fragend), hm/hmh (kritisch, missbilligend), hm/hmh (zustimmend), hm/hmh (verneinend), hm/hmh (überlegend) unterschieden.

REHBEIN U. A. (2004: 19, 57) schlagen vor, sich an die Interpunktion gemäß der Regeln der verwendeten Sprache zu halten. Bei der Transkription in Hinblick auf die Form von Fragen wurde allerdings ein anderer Weg gegangen. Die Setzung von Fragezeichen orientiert sich vor allem an der Intonation, sodass flüssig und vollständig formulierte Fragen von solchen unterschieden werden können, bei denen nach dem fertigen Formulieren der Frage mit ansteigender Intonation Zusätze nachgeliefert werden, die selber nochmal fragend intoniert oder mit fallender Intonation als Ergänzungen zur bereits formulierten Frage hinzugefügt werden können.

Folgende zwei Beispiele sollen die Relevanz illustrieren¹⁸:

B [59]

	100 [42:12.0]101 [42:13.9]
[Situierung k]	SegB14
L3 Jutta [v]	Habt ihr den
L 5 Resi [v]	ansieht, weil... ((2s)) Ja. Entertainment. Unterhaltsam.

B [60]

	102 [42:17.4]	103 [42:21.5]
L3 Jutta [v]	einen Mann erkannt, mit den Muskeln?	Kennt ihr ihn?
SuS (Anzahl) [v]	((4s)) Nein. (ca. 3)	

B [65]

	113 [45:33.1]
L2 Nadine [v]	Habt ihr das Video gesehen vorher? • Mit dem, mit dem blonden Mann?

Besonders da auch die Wartezeit nach Fragen analysiert werden soll, ist es relevant, wann eine Frage schon als solche abgeschlossen ist und somit beantwortet werden könnte. So wird im ersten Beispiel noch innerhalb der Frage eine Spezifizierung ergänzt, bevor die Intonation eine Frage andeutet, auch wenn die Satzstellung auch davor schon eine vollständige Frage darstellt. Im zweiten Beispiel hingegen wird eine fertige Frage nachträglich spezifiziert, in der Zwischenzeit hätte bereits eine Antwort erfolgen können.

In ihrem Handbuch zur Transkription nach HIAT behandeln REHBEIN U. A. in einem eigenen Kapitel (2004: 57-69) den Umgang mit Mehrsprachigkeit und nicht erstsprachlichem Spre-

¹⁸ Die angefertigten Transkripte sind im Anhang zu finden und werden in der Arbeit mit Angabe der Videokonferenz (A oder B) und der Zeilenangabe zitiert.

chen. Kommentare zu den Erstsprachen, wie sie das Programm ermöglicht, wurden nicht eingesetzt, da soweit der Autorin bekannt, alle Lehrenden Deutsch als Erstsprache sprechen und alle Lernenden Spanisch, abgesehen davon, dass auch anderer beteiligte Erstsprachen für das Forschungsinteresse nicht relevant wären.

An einigen Stellen kommt es zu spanischen Äußerungen zwischen den Lernenden. Da die Autorin über die von Rehbein u. a. geforderte „volle Kompetenz“ (57) dafür verfügt, wurden die Stellen auch transkribiert, allerdings sind die allermeisten davon akustisch unverständlich, weil sie nur zwischen einzelnen Lernenden getätigt und daher leise und nicht in Richtung Mikrophon gesprochen wurden.

3.7 Datenanalyse

Die erhobenen Daten wurden interpretativ analysiert. Von den vier Arten der erziehungswissenschaftlichen Videoanalyse nach HERRLE, KADE & NOLDA (2010: 610-615) wurden dafür zwei kombiniert. Durch eine Kombination der Segmentierungsanalyse mit der Sequenzanalyse können über die sequentiellen Strukturen sowohl ein Überblick über die Gesamtordnung der untersuchten Einheiten als auch Interpretationen über die Relation von einzelnen Interaktionselementen innerhalb von konkreten Sequenzen jeweils in Hinblick auf die Lehrerfrage geschaffen werden (siehe dazu DINKELAKER & HERRLE 2009: 44-53).

Zunächst wurde eine Segmentierungsanalyse unternommen, wobei die Segmente nicht etwa durch Sozialformen oder physische Konstellation bestimmt werden, sondern an Lehrerfragen festgemacht werden. Dabei ist zu beachten, dass weder jede Lehrerfrage ein neues Segment beginnt noch jedes Segment mit einer solchen anfängt. Es wurden zunächst alle Lehrerfragen transkribiert, diese stellen jeweils den Beginn eines Segments dar, sofern sie nicht als Anschlusshandlung zu einer vorher gestellten Lehrerfrage interpretiert werden. Segmente enden nicht bei der nächsten Lehrerfrage, sondern dort, wo das Unterrichtsgespräch nicht mehr als Anschluss an die ursprüngliche Frage gesehen werden kann. Das ist dann der Fall, wenn ein Themenwechsel passiert, der nicht etwa assoziativ zum in der Beantwortung der Frage behandelten Inhalt erfolgt (Gegenfrage, Assoziation zum Thema, vertiefende oder allgemeinere Frage, etc.), sondern sich aus dem Mangel an Anschlusskommunikation oder aus der Unterrichtsplanung ergibt. Die Segmentierungsanalyse wurde also nur in Hinblick auf von Lehrerfragen initiierte Segmente durchgeführt und dient damit erstens dazu, einen Überblick über

Anzahl, Frequenz und den Rhythmus von Lehrerfragen herzustellen und zweitens als Schritt 1 der in der Folge beschriebenen Sequenzanalyse.

Die Vorgehensweise bei der Sequenzanalyse entspricht den vier ersten von insgesamt sieben von DINKELAKER & HERRLE beschriebenen Schritten (2009: 75-92):

1) Wahl des zu analysierenden Ausschnitts

Als zu analysierend identifiziert wurden alle bereits im Zuge der Segmentierungsanalyse ausgewählten Segmente, die mit einer Lehrerfrage beginnen.

2) Justierung des Analysefokus und Identifikation der Sequenzelemente

Alle verbalen Aussagen, die im Anschluss an die Lehrerfrage getätigt werden sowie non-verbale Kommunikation, die sich auf diese beziehen, durchlaufen zumindest im Ansatz die weiteren Schritte.

3) Gedankenexperimentelles Ausloten von Sinngehalten des ersten Sequenzelements

Wenngleich klassischerweise sehr kleine Einheiten als Sequenzelemente verwendet werden, wird hier jeweils eine gesamte Äußerung als ein solches gesehen. Die Lehrerfrage zu Beginn wird auf ihre unterschiedlichen Bedeutungsmöglichkeiten in Bezug auf die unterschiedlichen Funktionen von Sprache untersucht. Will man hierfür zum Beispiel auf SCHULZ VON THUNS Vier-Seiten-Modell (1981) zurückgreifen, so wird die Frage nicht nur auf der Sachebene, sondern auch der Beziehungsseite, der Seite der Selbstkundgabe und einer möglichen Apellfunktion untersucht.

4) Ausweisen von Anschlussoptionen

Bei der Untersuchung der Anschlusskommunikation wird nicht nur die tatsächlich erfolgte analysiert, sondern auch mitgedacht, welche Antwortmöglichkeiten noch möglich gewesen wären und welche Faktoren dazu geführt haben könnten, dass sie nicht wahrgenommen wurden.

Schritt 5-7 (Sukzessive Konfrontation der Lesarten mit dem jeweiligen nächsten Sequenzelement bis zur Bildung einer Strukturhypothese, Rekonstruktion des weiteren Sequenzverlaufs vor dem Hintergrund der Strukturhypothese und Konfrontation der Analyseergebnisse mit vorhandenen Kontextinformationen) sind durch die Wahl der großen Sequenzelemente nicht durchführbar und entsprechen außerdem nicht dem Erkenntnisinteresse. Dieses liegt nicht in der Struktur einzelner Aussagen an sich, sondern in dem Verhältnis, das sequentiell aufeinanderfolgende Aussagen zueinander haben. Es müssen deswegen keine Hypothesen über die

Struktur von einzelnen Aussagen getätigt werden, die dann je nach den darauffolgenden Äußerungen anderer Personen bestätigt oder verworfen werden, weil die anderen Beteiligten der Unterrichtssituation mit ihrer Reaktion nur die eigene Interpretation des Gesagten zur Verfügung haben.

Anstatt die soweit einzeln analysierten Sequenzen also in ihrer inneren Struktur weiter zu behandeln, wurden sie anschließend nach Kategorien geordnet.

Die eigens erstellten Kategorien, die den Zusammenhang von Adressierung und Inhalt der Frage in Verhältnis zur Anschlusskommunikation stellen sollen, wurden zunächst basierend auf folgender These erdacht: Wie viel und welche Art von Anschlusskommunikation bei Lehrerfragen erfolgt, steht in Zusammenhang damit, an wen sie adressiert sind und auf welche Art von Inhalt sie abzielen.

Dafür mussten sowohl die inhaltlichen Kategorien (Wissen, Idee/Meinung, persönliche Angabe) als auch die Adressierungsoptionen im Zuge von mehrmaliger Austestung an den bereits transkribierten Fragen genauer definiert und teilweise sogar geändert werden.

Die Lehrerfragen wurden anschließend der jeweiligen Kategorie (siehe Kapitel 4.1) zugeteilt, wobei zu jeder Kategorie eine Tabelle (siehe Anhang) mit folgenden Merkmalen angefertigt wurde:

- Lehrerfrage (Kopie aus der Transkription),
- Wartezeit (in Sekunden),
- Antwort(en) (zusammengefasst bezüglich Anzahl der beteiligten Lernenden, Quantität (Wortzahl) und Form (Stichworte, simple Sätze, komplexe Sätze)) und
- sonstige Anschlusskommunikation (Anzahl der Gegen- oder Rückfragen, Folgefragen, Assoziationen etc.)

Jede der so mit Daten gefüllten Kategorien wurde im Anschluss für sich betrachtet und in ihren Eigenschaften und Auffälligkeiten beschrieben. Die Transkriptionen der entsprechenden Stellen waren dabei zur Hand, sodass die Redeanteile der Beteiligten untersucht werden konnten und auch die Form der Beiträge betrachtet werden konnte, wie es etwa auch KNAPP & RICART BREDE machen, wenn sie bei der Sequenzanalyse zwischen fragmentarischen und nichtfragmentarischen Äußerungen unterscheiden. Wie auch dort wurde in dieser Untersuchung vor allem die Quantität der Anschlusskommunikation in Betracht gezogen, wobei das Zählen von Wörtern nur zur Einschätzung und nicht zu statistischer Beschreibung genutzt wurde (2012: 229-230).

Im Sinne der Forschungsfragen sollte herausgefunden werden, welche Art von Fragen welche Antworten und Anschlusskommunikation elizitieren, wobei folgende Aspekte für den Konversationsunterricht relevant zu sein scheinen und deswegen untersucht wurden:

- Wartezeit

Hiermit ist die Wartezeit gemeint, die vergeht, bis entweder eine Antwort erfolgt, oder eine andere Sprachhandlung erfolgt, die die Frage überlagert. In den Kategorietabellen (siehe Anhang) ist die Wartezeit in Sekunden mit einer gerundeten Dezimalstelle vermerkt, wobei sich diese Teilweise aus mehreren Zeiträumen zusammensetzt. Eine Sekundenanzahl in einfachen Klammern meint Zeit, in der bereits geantwortet werden hätte können (die Frage ist also bereits abgeschlossen), die Lehrperson spricht danach aber noch weiter (etwa, um die Frage zu wiederholen oder zu präzisieren). In doppelter Klammer wird ebenfalls bereits vergangene Zeit vermerkt, in der die Lernenden aber vermutlich noch nicht antworten konnten (z.B. wegen Verständnisschwierigkeiten) oder sollten (z.B. wenn die Frage oder eine Hinzufügung nicht mit fallender Intonation endet). Im Gegensatz zu Zeiten in einfachen Klammern handelt es sich dabei also nicht um Zeiträume, die den Lernenden zum Vorbereiten einer Antwort zur Verfügung steht.

- Ausmaß der Schülerbeteiligung (Quantität der Antwort(en) und der Anschlusskommunikation)

Antworten können in ihrer Anzahl und an der Länge der jeweiligen Antworten nach Wortzahl gemessen werden. Gezählt werden alle Worte außer unmittelbar wiederholte oder im Zuge einer Korrektur ersetzte. Laute wie „Hm“ und „Äh“ werden nicht gezählt.

- Qualität der Antworten und anderer Anschlusskommunikation

In Hinblick auf die sprachliche Qualität kann die syntaktische Komplexität betrachtet werden, auch der inhaltliche Tiefgang kann ein Merkmal sein. Für die Annotation wurde hier zwischen simplen Sätzen und komplexen Sätzen unterschieden, wobei letztere aus mindestens zwei Teilsätzen bestehen und aus mindestens fünf Worten bestehen müssen. So ist „Ich glaube, das ist lustig“ zwar syntaktisch nicht allzu komplex, entspricht aber den Voraussetzungen, was den Sachverhalt gut widerspiegelt, denn obwohl der Satz grammatikalisch und syntaktisch nicht sehr anspruchsvoll ist, stellt er eine komplexe Sprachhandlung dar. Schließlich drückt der Lernende hier nicht nur seine Belustigung aus, sondern markiert sie auch als seine persönliche Ansicht.

- Ansprechen/Antworten verschiedener Schülerinnen und Schüler

Über die Sequenzen hinweg kann beobachtet werden, inwieweit verschiedene Lernende mit den Fragen angesprochen werden bzw. sich angesprochen fühlen und wie viele (verschiedene) effektiv antworten.

- Aufmerksamkeit und Teilnahme auch nicht verbal antwortender Lernender

Gestik, Mimik sowie Anschlusskommunikation von einzelnen Lernenden kann Aufschluss darüber geben, ob sie bei an sie oder andere gestellten Fragen und deren Beantwortung aufmerksam oder mental abwesend sind.

- Über- oder Unterforderung

In Einzelfällen kann anhand der Geschwindigkeit, der Korrekturen sowie der angewandten Strategien vermutet werden, ob die gestellte Frage bezüglich Kultur-/Landeskunde bzw. Sprachkompetenz über- bzw. unterfordernd ist oder dazwischen liegt. Dabei ist zu bedenken, dass auch Fragen, auf die die Lernenden nicht antworten können, gelungene Fragen sein können. Wenn der oder die Gefragte die Antwort nicht kennt bzw. nicht in der Lage ist, sie durch mentale Operationen zu erlangen, ist auch ein Ziel erreicht. Der oder die Lernende erkennt ein Defizit und sollte dadurch Interesse daran entwickeln, es zu beseitigen (EHLICH 1981: 349-350). Allerdings kann zu hohe Überforderung zu Demotivation und Frustration führen.

- Lernerautonomie, Kooperation

Es wurde außerdem überlegt, wie viel Lernerautonomie die Fragen fordern und fördern sowie ob sie zu kooperativen Formen des Lernens führen.

3.8 Ethische Überlegungen

Die Zustimmung zur Aufnahme und einer eventuellen wissenschaftlichen Verwendung dieser wurde schon im Vorhinein von der Lehrveranstaltungsleiterin eingeholt. Sowohl die Lernenden aus Kolumbien als auch alle beteiligten Studierenden als Lehrende erklärten sich vor Beginn des Projekts mit einer Unterschrift für einverstanden.

Alle Beteiligten wurden pseudonymisiert, während die Forschende bei der Transkription also noch zwangsläufig wusste, um wen es sich bei den einzelnen Sprecherinnen und Sprechern handelt, machen die dabei angewendeten Pseudonyme die Transkription für Außenstehende anonym. Aus praktischen Gründen wurden den Lehrenden tatsächlich aleatorisch ausgewählte

Pseudonyme gegeben, die lediglich Auskunft über ihr Geschlecht geben, während die Lernenden aufgrund der großen Anzahl und der durch die Fokussierung auf die Lehrerfragen gegebene Austauschbarkeit nur mit Nummern versehen wurden.

Diesen Vorsichtsmaßnahmen der guten wissenschaftlichen Praxis ist hinzuzufügen, dass es sich weder persönlich noch professionell um heikles Material handelt, da keines der transkribierten Gespräche besonders private Details, politische Meinungen oder Ähnliches enthält, weshalb weder bezüglich der wissenschaftlichen Bearbeitung noch der Veröffentlichung dieser Arbeit ethische Bedenken bestehen.

3.9 Gütekriterien

SCHMELTERS (2014) sehr übersichtliche Abhandlung über die Gütekriterien empirischer Forschung sowie speziell qualitativer Forschung im Bereich DaF/DaZ dient in den folgenden Überlegungen als Grundlage. Als allgemeine Gütekriterien nennt er folgende (35-37):

- Die Nachvollziehbarkeit, auch als Transparenz oder Objektivität bezeichnet, soll gewährleisten, dass die Ergebnisse intersubjektiv nachvollzogen werden können, weshalb die Schritte der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse auch anderen Forschenden zugänglich gemacht werden sollen. Dies wird durch die Transkripte und Kategorietabellen im Anhang sowie die ausführliche Beschreibung der einzelnen Schritte so weit praktiziert, wie es die Persönlichkeitsrechte und das Format zulassen. Dadurch wird nicht nur die Nachvollziehbarkeit gewährleistet, sondern auch konstruktive Zusammenarbeit in der Forschung ermöglicht.
- Die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses ergibt sich aus der in der Einleitung dargelegten Auffassung von Unterricht allgemein und speziell des Konversationsunterrichts im entsprechenden Konzept von Lehr-Lern-Situationen (siehe Kapitel 2.2).
- Die Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion ist wie in Kapiteln 1.2, 3.9 und 3.10 beschrieben mitgedacht worden, weshalb die Erkenntnisse der Untersuchung auch keineswegs eine Qualitätssteigerung des Unterrichts anstreben wollen oder können, sondern lediglich konkrete Zusammenhänge zwischen Frageverhalten und unmittelbarer Anschlusskommunikation im untersuchten Fall zu ermitteln versuchen.

- Die Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung sollte bei Studienarbeiten nicht überschätzt werden. Tatsache ist, dass die Arbeit zumindest auf einer Auswahl der sehr zahlreichen Forschung der sich hier schneidenden Bereiche basiert und daran anzuknüpfen versucht. Illusorisch wäre es dabei allerdings, zu behaupten, dass ein vollständiges Bild der Forschungslandschaft landesgrenzen- und sprachenübergreifend aus allen involvierten Disziplinen erfasst werden konnte.

Sowohl die entstandenen Ergebnisse als auch die Grenzen der Untersuchung sowie die Forschungsdesiderata können Anstoß für weitere Forschung geben bzw. Orientierung bieten.

- Die Diskussion des Praxisbezuges und die aus der Praxis stammenden Fragen, die hier aufgegriffen werden, werden im Kapitel 1.1 thematisiert.
- Die Einhaltung ethischer Standards wird auf Seite 36 als gegeben argumentiert.

Für die qualitative Forschung formuliert SCHMELTER außerdem folgende Gütekriterien: Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität (2014: 41-43). Durch den für die qualitative Forschung typischen explorativen Charakter der Untersuchung ist sowohl die Offenheit bezüglich der Herangehensweise als auch die Flexibilität innerhalb des Forschungsprozesses gegeben. Dass dieses Methodenkapitel erst im Endstadium der Arbeit fertiggestellt werden konnte, liegt hauptsächlich daran, dass das Vorgehen stark an die schrittweisen Erkenntnisse angepasst werden musste. Die Untersuchung ist auch insofern kommunikativ, als dass nicht nur zu Beginn, sondern immer wieder Meinungen und Ansätze bisheriger Forschender konsultiert wurden und eingeflossen sind. Im Sinne der Reflexivität und zur Vermeidung des *going native*¹⁹ wurde, wie Schmelter es fordert, auch das eigene Verhältnis zum Forschungsgegenstand reflektiert und dokumentiert. Die Zusammenfassung davon ist im Anhang unter „Reflexion der eigenen Position im Forschungsprozess“ nachzulesen.

Mögliche Mängel an Gütekriterien

Rückschließend und ergänzend können folgende mögliche Mängel an Gütekriterien vorgebracht werden:

¹⁹ Der Begriff wurde von STEINKE geprägt und spricht die Gefahr für den Forscher an, sich mit Personen aus dem Feld zu identifizieren (1999: 235) (siehe dazu auch WOLFF 2015: 340-341).

- Die eigene Involviertheit als teilnehmende Lehrkraft des untersuchten Projekts kann als problematisch betrachtet werden. Tatsächlich ist diese Vorgehensweise aber erstens nicht unüblich weil praktisch und zweitens konnte aufgrund des zeitlichen Abstands sowie der Arbeit mit pseudonymisierten Transkripten genug Distanz gewonnen werden, zumal der Untersuchungsgegenstand auf keinerlei an Einzelpersonen gebundene Merkmale abzielt. Es konnte gleichzeitig der Vorteil genutzt werden, dass die Forschende mit dem gesamten Unterrichtsprojekt sowie seiner institutionellen Einbettung vertraut war und so etwa auch einen Einblick in die jeweiligen Ziele von Seite der Lernenden und Lehrenden hatte.
- Wie in der qualitativen und unfinanzierten Forschung üblich, ist das untersuchte Datenkorpus relativ klein. Das selbe Forschungsformat auch an anderen Datenkorpora anzuwenden wäre sicherlich ertragreich.
- Die mehrfach angesprochene Triangulation von Beobachtungsdaten mit Lernerfolg oder mit introspektiven Daten wird im Kontext der Unterrichtsforschung immer wieder gefordert. So plädiert KRUMM beispielweise für die Verwendung von Lerntagebüchern oder Lautem Denken (2010: 1364), während SCHRAMM deskriptiv feststellt, dass „vorzugsweise Daten zum Lernerfolg“ (2014: 244) herangezogen werden. Diesen Ansprüchen wird die vorliegende Untersuchung nicht gerecht, wobei zu bedenken ist, dass wie bereits festgestellt eine solche Orientierung in Richtung Qualitätsforschung auch nicht vorgesehen ist. Es ist nicht das direkte Ziel, den Unterricht zu verbessern – was bezeichnenderweise gemeinhin mit der Verbesserung des Lernfortschritts gleichgesetzt wird –, sondern im Sinne der Professionalisierung von Lehrkräften Einblick zu geben, mit welcher Art von Fragen welche Anschlusskommunikation erzielt werden kann.

Auch wird der oft gelobte Vorteil der Arbeit mit Videoaufnahmen, dass sie von mehreren Personen bearbeitet werden können und somit weniger subjektive Ergebnisse ermöglichen (siehe z. B. DINKELAKER & HERRLE 2009: 15-16), aus Gründen der Ressourcen und des Konzepts einer Diplomarbeit nicht genutzt. Allerdings ermöglichen die Videoaufnahmen alternativ dazu die eigene Wahrnehmung durch in unterschiedlichen Zeitabständen wiederholte Beobachtung zu überprüfen, wie es KRUMM vorschlägt (2010: 1367).

- Der untersuchte Fall entspricht in mehreren Aspekten keinem konventionellen Unterricht. So ist der videovermittelte Unterricht ein Spezialfall, bei dem nur eine reduzierte Form der Kommunikationskanäle genutzt werden kann, außerdem ist das für Studierende konzipierte Projekt kein klassischer Unterricht zwischen einer Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern (siehe Kapitel 2.2 und 3.1).

Forschungschancen des Sonderfalls

Gleichzeitig ergeben sich allerdings gerade durch den untersuchten Sonderfall Vorteile, die in der Untersuchung konventionellen Unterrichts unmöglich zu erreichen sind:

- Wenngleich eine Gruppe von fünf Lehrenden weit weg von konventionellen Standards scheint, hat sie zwei Vorteile. Erstens konnte so innerhalb zwei Stunden der gleichen Unterrichtssituation das Frageverhalten fünf verschiedener Lehrkräfte analysiert werden. Konventioneller Unterricht hätte bei der gleichen Datenmenge nur eine Lehrperson untersuchen können, wodurch das Frageverhalten vermutlich einseitiger wäre. Zweitens sind verschiedenste Konstellationen des Teamteaching derzeit im gesamten deutschsprachigen Raum und darüber hinaus im Vormarsch.

So wie es im beforschten Unterricht an mehreren Stellen vorkommt, ist auch im Teamteaching allgemein anzunehmen, dass sich Lehrkräfte in ihren Fragen gegenseitig helfen, korrigieren oder auch im Weg stehen. Somit trägt diese Untersuchung auch einen Teil für die aufkommende Forschung bezüglich kooperativen Unterrichts bei.

- Untypisch an der Situation ist vor allem, dass die Lehrenden keine bewertende Rolle einnehmen und die Lernenden mit wesentlich mehr Lernerautonomie betraut werden. Diesem Sonderfall ist also genau das inhärent, was für den Konversationsunterricht ohnehin gefordert wird. Die Authentizität der Gesprächssituation kann damit beispielhaft für Konversationsphasen in konventionellerem Unterricht sein.
- Die Tatsache, dass es sich um videovermittelten Unterricht handelt, konnte die sehr seltene Situation ermöglichen, dass Unterricht automatisch und natürlich gefilmt wurde, ohne dass sich die Beteiligten dessen explizit bewusst waren und gleichzeitig ohne dass ethische Grundsätze verletzt wurden. Somit konnte der Kameraeffekt vollkommen und der Beobachtungseffekt weitgehend eliminiert werden, LABOVs Beobachterparadox konnte also vermieden werden (1972: 147 zitiert nach GRAEFEN & LIEDKE 2012: 64).

3.10 Probleme und Irrwege

Sowohl bezüglich der Methodenwahl als auch bei der Transkription sind mehrere Irrwege gegangen und verlassen worden. So mussten Details der Transkription (etwa die Pseudo- und Anonymisierung der Teilnehmenden Personen und die Nummerierung und Markierung von Sequenzen) nachträglich an die praktischen Bedürfnisse der Analyse angepasst werden.

Außerdem wurde zunächst angenommen, es sei möglich nur kleine Sequenzen aus einer Lehrerfrage und der Antwort darauf aus den Einheiten herauszuschneiden und vom Kontext losgelöst zu analysieren, tatsächlich waren Fragen, Antworten und Anschlusskommunikation, die teilweise in erneuten Fragen bestanden, so eng verwoben und dicht, dass fast die gesamte Einheit transkribiert werden musste. Nach diesem aufwändigen Unterfangen und einem Output, mit dem sich relativ schwer übersichtlich arbeiten lässt, wurde angedacht, es bei nur einer Einheit zu belassen. Erst als probeweise dennoch die Sichtung und Transkription der zweiten Einheit begonnen wurde, stellte sich heraus, dass diese der ursprünglichen Vorstellung des Frageverhaltens wesentlich näher lag und deshalb weniger problematisch verarbeitet werden konnte. Bei jeder Videoanalyse von Unterricht sollte also bedacht werden, dass sich Unterrichtseinheiten (und vermutlich auch einzelne Sequenzen solcher) sehr stark unterscheiden können, was sich auch auf die möglichen Vorgehensweise bei der Datenbearbeitung und Analyse auswirken kann.

Wie etwa BAUSCH, CHRIST & KRUMM beschreiben, lässt es die hohe Faktorenkomplexion im Unterricht nicht zu, von Lehrverhalten auf Lernerfolg zu schließen (2003: 4). Bei dieser Analyse wird zwar keineswegs der Lernerfolg damit in Verbindung gebracht, allerdings wird dies mit den Antworten und der Anschlusskommunikation versucht. Auch hier ist Vorsicht geboten, da wie Bausch, Christ und Krumm beschreiben, speziell Lehr-Lernsituationen von sehr vielen Faktoren beeinflusst werden und die Anschlusskommunikation nicht nur von der Lehrerfrage abhängt, sondern von vielen weiteren Faktoren wie Interesse bzw. Wissen zum Thema, Motivation, Tagesverfassung, interne Diskusregeln und vieles mehr von Schülerseite, die nur begrenzt an den Videoaufnahmen ablesbar sind. Mit 122 analysierten Fragen ist es für die spezifische Gruppe und Situation zwar realistisch, Aussagen über den Zusammenhang von Lehrerfragen und deren Folgen zu treffen, bei einer Umlegung auf andere Lehr-Lernsituationen ist allerdings zu bedenken, dass bei den gleichen Lehrerfragen eine Vielzahl anderer Faktoren andere Ergebnisse bewirken können. Deshalb wäre es ein Irrweg, Empfehlungen oder Regeln bezüglich der Verwendung von Lehrerfragen aufzustellen, es können lediglich Beobachtungen gemacht werden, die eventuell so oder angepasst auch für andere Unterrichtssituationen hilfreich sein können.

4 Ergebnisse

Insgesamt wurden 162 Fragen von Lehrerseite und die dazugehörige Anschlusskommunikation transkribiert. Auffällig ist dabei, dass die beiden untersuchten Einheiten sich bezüglich des Ausmaßes der Fragen stark unterscheiden. Einen Einblick in die Verteilung bieten die Abbildungen 2 und 3.

VK A (128 Fragen)



Abbildung 2: Fragenverteilung VK A

VK B (34 Fragen)



Abbildung 3: Fragenverteilung VK B

Der große Unterschied zwischen den beiden Einheiten liegt vermutlich in der Stundenplanung begründet. VK A ist an sich input-lastiger konzipiert, da hier die Lehrenden den kolumbianischen Studierenden die Wiener Kaffeehauskultur näherbringen wollten. Für VK B hingegen waren die Lernenden aufgefordert gewesen, eine Präsentation zum Thema Vorurteile und Stereotype vorzubereiten. Anscheinend nutzten die Lehrenden das Werkzeug der Lehrerfrage aber intensiver bei der Vermittlung von und zum Austausch über Kaffeekultur als beim Input ihrer Lernenden nachzufragen, was eventuell darin begründet liegen könnte, dass sie nicht allzu sehr in deren Planung interferieren wollten. Von den 162 hier verzeichneten Fragen wurden 122 für die Analyse verwendet, da die übrigen nicht als Lehrerfrage angesehen werden können. So wurden Wortmeldungen wie etwa „Ja?“ als rhetorische Rückmeldungen zu einem Schülerbeitrag als nicht relevant und nicht aufschlussreich bewertet.

Zunächst wurden anhand der Fragen Kategorien aufgestellt, die in der Folge beschrieben werden. Im Anschluss daran werden die Lehrerfragen aus dem Datenkorpus nach den erstellten Kategorien untersucht. Erkenntnisse über Auffälligkeiten innerhalb einzelner Kategorien bezüglich der ab Seite 34 aufgelisteten Aspekte sollen so erkannt werden und könnten zum

gezielten Einsatz bestimmter Fragen nutzbar gemacht werden. Abgesehen davon sollen danach auch einzelne Aspekte im Hinblick auf das Datenkorpus insgesamt untersucht werden, speziell um auch mögliche Zusammenhänge mit Fragetypen (offen bis geschlossen) herzustellen.

4.1 Fragekategorien (der Adressierung in Verbindung mit dem Inhalt)

Für die Kategorisierung werden zwei Dimensionen herangezogen: der Inhalt und die Adressierung von Fragen. Multipliziert man die vier inhaltlichen Kategorien mit den drei der Adressierung, so ergeben sich zwölf mögliche Fragetypen (siehe Abbildung 4, S. 50).

4.1.1 Inhaltliche Dimension

Mit der inhaltlichen Dimension ist hier gemeint, auf welche Art von Information die Fragen abzielen. Für die Untersuchung ist dabei nicht nur interessant, wie allgemein, persönlich oder kreativ die Antworten sind, sondern vor allem, welche kognitiven Voraussetzungen und Leistungen für die Beantwortung nötig sind. Als Kriterium gilt also, welche Erfordernisse und mentalen Operationen eine Frage von den Lernenden verlangt. Abgesehen von der sprachlichen Barriere, die in allen Themenbereichen je nach Komplexität mitspielt, haben die drei folgenden Kategorien unterschiedliche Ansprüche an die Antwortenden:

Fragen nach Angaben zum Individuum

Es handelt sich hierbei um Fragen, die auf Informationen über das Individuum abzielen. Entscheidendes Kriterium ist, dass jede Person solche Fragen über sich beantworten kann, ohne Sachwissen oder Kreativität anzuwenden. Gleichzeitig unterscheiden sich die (potenziellen) Antworten der einzelnen Individuen voneinander.

Typisch wären hier Fragen wie „Wie alt bist du?“ oder „Was hast du letztes Wochenende gemacht?“ Wenngleich sich das Problem im untersuchten Datenkorpus nicht stellt, ist zu beachten, dass Fragen zu heiklen persönlichen Angaben eine Sonderrolle einnehmen würden. Fragen, die intime Details oder politische Positionen fordern oder deren Beantwortung gesellschaftliche oder diskursive Tabus brechen würde, können nicht von jedem problemlos beant-

wortet werden und müssten in einer ähnlichen Untersuchung deshalb anders behandelt werden.

Fragen nach Ideen oder Meinungen

Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal zur vorangegangenen inhaltlichen Kategorie ist folgendes: Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass jede Person zu jedem Zeitpunkt antworten kann, da die Möglichkeit zur Antwort stark von Zeit, Konzentration, Interesse und Kreativität abhängt. Auf die Frage „Wie könnte die Geschichte enden?“ kann man bei Ideenlosigkeit lediglich entweder die Antwort verweigern und schweigen oder an Stelle einer solchen erklären, wieso man keine Antwort bietet bzw. bieten kann (z.B.: „Mir fällt nichts ein.“).

Wie bei der ersten Kategorie hat hier jeder und jede Lernende potenziell eine andere Antwort, als die anderen. Deshalb fallen auch Einschätzungsfragen in diese Kategorie, die Frage „Ab welchem Alter ist es denn normal, Kaffee zu trinken?“ (VK A 150-151) beispielsweise erfordert erstens einen Nachdenkprozess und kann außerdem zu unterschiedlichen, subjektiv gefärbten Antworten führen.

Fragen nach Wissen oder Tatsachen

Auch in dieser Kategorie ist die Möglichkeit zu antworten nicht prinzipiell gegeben. Allerdings hängt sie hier nicht von Zeit, Interesse und Kreativität ab, sondern von Wissen oder Nicht-Wissen. (Abgesehen davon, dass es auch Zeit und Konzentration brauchen kann, Wissen abzurufen.) Unabhängig davon, ob die Lehrkraft die Antwort kennt oder nicht, gibt es eine korrekte Antwort, alle Lernenden würden auf solch eine Frage also inhaltlich ident antworten, sofern sie die Antwort kennen.

Dabei ist zu bedenken, dass formal nicht unbedingt nach Wissen gefragt werden muss, so scheinen Entscheidungsfragen wie etwa „Kennt ihr, kennt ihr Kafka?“ (VK A 91-92) an der Oberfläche nach Angaben zum Individuum zu fragen. Tatsächlich ist die Lehrperson hier vermutlich daran interessiert zu wissen, wer oder zumindest wie viele es wissen und wie viele nicht, allerdings ist das ein Grundcharakteristikum der Lehrerfrage, es bleibt weiterhin eine auf Wissen gerichtete Frage. Außerdem würde eine solche Frage nicht in die Kategorie der Angaben zum Individuum passen, weil hier nicht jeder frei heraus antworten kann, erstens weil das Diskursmuster ein „Nein.“ von einzelnen Personen nicht vorsieht und zweitens weil das Eingestehen einer Wissenslücke unangenehm sein kann und deswegen häufig vermieden

wird. Die Grenzen sind hier fließend und sehr subjektiv, so ist eine Frage wie „Hast du diesen Film gesehen?“ weniger persönlich oder heikel, „Kennst du diese Person?“ eventuell schon mehr bis hin zu „Weißt du, ...?“, was schon wesentlich weniger auf das Individuum bezogen und mehr eine Überprüfung deren (Allgemein-)Wissens zu sein scheint. Wie sehr die Lehrperson tatsächlich nur die entsprechenden Angaben zu ihren Lernenden haben will und in wie fern sie dabei Wissen überprüfen will, ist stark situationsabhängig und wird von verschiedenen Lernenden unterschiedlich interpretiert. In Zweifelsfällen wird zur Analyse die Antwort der Lernenden herangezogen. Je nachdem, ob diese eine Entscheidungsfrage über ihren Wissensstand mit „Ja“/„Nein“ beantworten oder stattdessen den Inhalt selber von sich geben, kann daraus geschlossen werden, wie zumindest die antwortenden Lernenden die Frage interpretiert haben.

Organisatorische Fragen, Tatsachen und Aufforderungen

In diese Kategorie fallen solche Fragen, die aus rein situativen Gründen gestellt werden. Wenngleich die Intention der Lehrkraft im Konversationsunterricht die ist, dass die Lernenden anhand aller auftretender Kommunikation lernen und somit auch solche erwünscht und sogar besonders authentisch sind, handelt es sich dabei nicht um didaktisch geplante Fragen und somit um solche, die eher atypisch für den Begriff *Lehrerfrage* sind. Dazu zählen Fragen zum Verständnis („Habt ihr das verstanden?“ (VK B 12)), als Fragen formulierte Aufforderungen („Will jemand vorlesen?“ (VK A 185-186)), Fragen, die die Kommunikation absichern („Könnt ihr, könnt ihr alle Facebook aufrufen?“ (VK B 46-47)) sowie andere Informationen, die der gesamten Lernendengruppe gleichermaßen zur Verfügung stehen und die die Lehrperson erhalten will, wie es besonders bei videovermitteltem Unterricht vorkommen kann („Seid ihr elf Personen?“ (VK A 2)).

Obwohl es sich also nicht um Lehrerfragen im eigentlichen Sinn handelt, sollen diese Fragen dennoch analysiert werden, da es sich sehr wohl um spezifische Handlungen im schulischen Diskurs handelt. Die folgenden beiden Beispiele sollen helfen, die Relevanz für das Forschungsinteresse zu konkretisieren:

- „Haben denn alle das Video gesehen?“ (VK A 10-11)
- „Will jemand vorlesen?“ (VK A 185-186)

Es handelt sich bei keiner der beiden Fragen um Lehrerfragen, da der Lehrer weder über das erfragte Wissen verfügt, noch damit das Hauptziel verfolgt, den Wissens- oder Kompetenzstand der Lernenden zu verbessern, indem er sie durch die Frage zu mentalen Operationen anregt. Dennoch sind es spezifische Sprachhandlungen des schulischen Diskurses, so könnten die gleichen Fragen zwar auch in der alltäglichen Kommunikation gestellt werden, sie würden dort aber nicht die gleichen Handlungsmuster hervorrufen, wie es die institutionelle Umgebung durch ihre Hierarchie und den Kontext (etwa die Tatsache, dass das Video Teil der Hausaufgabe war) tut.

Außerdem ist zu bedenken, dass im Gegensatz zu anderem Fachunterricht diese Art von Frage im Fremdsprachenunterricht, wenn auch eventuell nicht gezielt didaktisch geplant, Teil des Trainings von Hörverstehen und aktiver mündlicher dialogischer Kompetenz sowie Kommunikationsstrategien ist. Wenn eine Fremdsprachenlehrkraft solche Fragen in der Zielsprache stellt und sich nicht für die Erstsprache bzw. eine andere Sprache auf höherem Sprachniveau (im untersuchten Fall Englisch) entscheidet, so liegt dies daran, dass sie auch bei organisatorischen Belangen die Sprachkompetenz fördern will.

Die Analyse dieser Fragen von Lehrpersonen sind deshalb in Hinblick auf die Form, die Wartezeit, die Antworten und Anschlusskommunikation ebenfalls relevant. Es kann außerdem besonders interessant sein, im Kontrast zu Lehrerfragen im engeren Sinne mögliche Unterschiede zu suchen.

4.1.2 Dimension der Adressierung

Alle der soeben beschriebenen Fragetypen können jeweils unterschiedlich adressiert werden. Im Folgenden werden die drei Adressierungsmöglichkeiten beschrieben, die sich im Zuge dieser Forschung als sinnvoll erwiesen haben.

Frage an eine konkrete Person

Die auffälligste Form der direkten Adressierung an eine bestimmte Person ist die, die einen Namen enthält. Hier ist die Adressierung nicht nur für Forschende leicht zu erkennen, sondern auch für die Lernenden selber. Ohne namentlichen Verweis ist die Adressierung nicht so eindeutig, dennoch gibt es andere Formen, einen Lernenden oder eine Lernende konkret zu fragen. Verweisgesten und Blickkontakt können im Präsenzunterricht zur Adressierung einer Einzelperson verwendet werden, im videovermittelten Unterricht ist dies nicht möglich.

Eine Nachfrage zu etwas, das eine Person soeben gesagt hat, kann auch als Frage an diese konkrete Person wahrgenommen werden, allerdings ist dies nicht nur Kontext abhängig, sondern kann auch innerhalb einer Situation verschieden wahrgenommen werden. Ein Beispiel hierfür ist folgende Stelle aus den untersuchten Daten:

B [4]	9 [03:31.6]
[Situierung k] S6 [v]	kurze Kommentare, dann technische Probleme. SegB2 S2 erwähnt unter anderem, ((2,7s)) Nein.
B [5]	10 [07:28.1]
[Situierung k] L 5 Resi [v]	ein Vorurteil gegen KolumbianerInnen sei, sie seien lügnerisch. Aber ähm • warum
B [6]	11 [07:34.0] 12 [07:40.0]
L 5 Resi [v] S4 [v] S2 [v] [k]	lügnerisch? ((3s)) Gibt es... Ähm, okay. • ((2,2s)) Ähm... (SuS sprechen leise miteinander.)
B [7]	
S4 [v]	Lügnerisch, ähm weil die Lateinamerikaner werden/ wir werden nicht direkt.
B [8]	13 [07:49.2] 14 [09:17.6] 15 [20:59.5]
[Situierung k] L 5 Resi [v] S4 [v]	S4 erzählt eine Anekdote zum Thema. SegB3 Habt ihr ... • Äh mich würde nur kurz

L5 stellt hier eine Frage zu etwas, dass S2 gesagt hat. Es ist unklar, ob die Frage damit auch nur an S2 oder an die gesamte Gruppe gerichtet war. S2 fühlt sich offensichtlich angesprochen und setzt an zu sprechen, doch schließlich antwortet S4.

Frage an eine (in der Frage definierte) Teilgruppe

Auch diese Art von Frage kann explizit ihre Adressaten nennen (z.B.: „Diejenigen, die Golf spielen: Wie oft spielt ihr?“ oder „Mädchen, wie findet ihr das?“) MAZELAND beschreibt allerdings eine wesentlich häufigere Art der Frage, in der implizit eine Adressatengruppe definiert wird: Die Frage, die nur an diejenigen gerichtet ist, die sie beantworten können. Ein klassisches Beispiel hierfür wäre die Formulierung „Wer weiß, ... ?“, doch auch direkt gestellte Fragen grenzen die Adressaten ein, wenn sie nicht von allen beantwortbar sind (1983: 81-83).

Mazeland scheint hier nur Wissensfragen zu behandeln, da er nur Wissen oder Nicht-Wissen als Kriterien zur Beantwortung der Lehrerfrage nennt, doch auch in den anderen drei für diese Untersuchung aufgestellten inhaltlichen Kategorien gibt es Fragetypen, die die Adressatengruppe implizit einschränken. So kann die persönliche Frage „Mag hier jemand keine Schokolade?“ nur von denjenigen beantwortet werden, auf die dies zutrifft, ebenso wie „Hat noch jemand eine Idee dazu?“ nur von denjenigen beantwortet werden wird, die Ideen haben.

Paradoxerweise sind gerade diese Fragen, die eine bestimmte Teilgruppe suchen und sich wohl auch hauptsächlich an diese richten, formal oft an die ganze Gruppe gerichtet und könnten theoretisch auch von anderen Personen korrekt beantwortet werden. So könnte die Frage „Wer von euch spielt Volleyball?“ auch von jemandem beantwortet werden, der dies nicht tut, unter der Voraussetzung, dass er diese Information über seine Kollegen und Kolleginnen hat. Sogar Fragen, wie sie Mazeland anspricht, des Typus „Wer weiß, ...“, könnten theoretisch von Personen beantwortet werden, die nicht Teil der gesuchten Zielgruppe sind, wobei besonders im institutionellen Kontext klar ist, dass tatsächlich nicht nur die Beantwortung der Frage an sich (Wer?) gesucht wird, sondern auch die indirekte Frage im Nebensatz beantwortet werden soll. Antworten wie „Kathi“ oder „Ich nicht“ wären auf der Sachebene der Kommunikation zwar zulässig, würden dem schulischen Diskursmuster allerdings widersprechen, da hier auf der Apellebene die Aufforderung mitschwingt, die indirekte Frage ebenfalls zu beantworten.

Auch EHLICH beschreibt die Unterteilung der Klasse in diejenigen, die die (bzw. eine) Antwort kennen und solche, die nur „Ich weiß es nicht.“ antworten könnten. Problematisch sieht er dabei, dass zweite Gruppe im außerinstitutionellen Kontext aus dem Diskurs aussteigt, da sie an der Sequenz Frage - Antwort nicht teilhaben können. Im unterrichtlichen Kontext muss dies hingegen verhindert werden, da auch diejenigen, die nicht antworten können, lernen sollen – sei es durch eigene mentale Problemlösung oder durch das Mitverfolgen des weiteren Diskurses (EHLICH 1981: 351). Diese Problematik ist ein weiterer Hinweis auf die Wichtigkeit der Adressierung von Lehrerfragen.

Frage an die ganze Gruppe

Hierbei handelt es sich um Fragen, die an die gesamte Gruppe gerichtet sind. Sofern die Gruppe nicht aus nur zwei Personen besteht, muss differenziert werden: Sollen einige repräsentativ antworten (und wie geschieht die Auswahl), sollen reihum alle antworten oder wird ein nonverbales Zeichen etabliert, mit dem alle zugleich antworten können?

Bei einigen Wissens- und Organisationsfragen gibt es den Sonderfall, dass von der ganzen Gruppe ohnehin nur eine Antwort geben werden kann und es irrelevant ist, wer diese kennt und gibt. Hier reicht die Antwort eines oder einer Lernenden aus, um für die ganze Gruppe zu sprechen.

Solche Fragen an alle, die aber nur von einer Person beantwortet werden müssen oder sollen, kann es nur bei Fragen geben, die nur eine korrekte Antwort ermöglichen, weshalb individuelle Meinungen und Ideen ausgeschlossen sind. Auch bei den Angaben zum Individuum scheint es unwahrscheinlich, dass Fragen von einer Person repräsentativ für alle beantwortet werden können. Es müsste sich hierbei um Fragen handeln, die jeder für sich beantworten könnte, deren Beantwortung aber gleichzeitig für die ganze Gruppe gleich ausfallen würde. Es müssten also Fragen sein, die sich auf persönliche Informationen der Individuen beziehen, bezüglich etwas, dass alle Lernenden gemeinsam haben, ohne dass es dabei allgemeine Information oder Wissen wäre.

4.2 Analyse nach den Fragekategorien mit Beispielen

Wenngleich quantitativ geforscht wird und die Datenmenge zu gering und zu speziell ist, um rechnerisch zu repräsentativen Ergebnissen zu gelangen, wurde für einen besseren Ein- und Überblick gezählt, wie viele Fragen für die jeweilige Kategorie in den untersuchten Aufnahmen gefunden werden konnten.

Thema Adressierung an	Ideen/Meinungen	Angaben zum Individuum	Wissen	Organisation/ Aufforderung
an eine konkrete Person	2	8	-	6
in der Frage definierte Teilgruppe	4	8	14 + 20 ²⁰	9
(eine Person für)			7	5
die gesamte Gruppe	11	15	3	10

Abbildung 4: Übersicht der Fragen nach Kategorien

²⁰ Diese 20 Fragen kommen innerhalb eines Quiz vor und funktionieren alle gleich, weshalb sie auch als eine einzige Frage gezählt werden können (siehe dazu S. 71).

Alle der zwölf bzw. vierzehn so entstandenen Kategorien werden in der Folge analysiert, wobei nach Themen vorgegangen wird.

4.2.1 Fragen nach Angaben zum Individuum

Da keine heiklen Fragen vorkommen, kann diese Kategorie so funktionieren, wie sie gedacht ist: Es handelt sich um Fragen, die jeder und jede der Lernende beantworten kann, ohne dabei abseits der sprachlichen Schwierigkeiten kognitive oder kreative Denkleistung vollbringen zu müssen. Auf die Frage „Hattet ihr heute schon einen Kaffee?“ (VK A 1) beispielsweise kann jeder antworten und auch bei Fragen wie „>Name S 2<, wie trinkst du deinen Kaffee?“ (VK A 54-55) ist unter Hinzunahme der Option „Ich trinke keinen Kaffee.“ allen eine Antwortmöglichkeit gegeben.

Es ist deswegen nicht überraschend, dass in dieser Kategorie die aller meisten Fragen beantwortet wurden und die Wartezeit dabei meist nur um die zwei Sekunden beträgt. Besonders bei Fragen nach individuellen Gewohnheiten oder Angaben zur Person ist es relevant, an wen die Fragen gerichtet werden. Da es sich um Fragen handelt, auf die jeder und jede Anwesende eine eigene Antwort parat hätte, ist es entscheidend, dass definiert wird, wer antworten soll.

Fragen an eine konkrete Person

Abgesehen von einer Entscheidungsfrage lassen sich hier vor allem die Fragepronomen *was*, *wie viel* und *wie* finden. Da *wie* nur in Bezug auf das Kaffeetrinken vorkommt, damit also keine freie Beschreibung, sondern im Grunde genommen nur die Optionen *schwarz* oder *mit Zucker und/oder Milch* erfragt werden, kann generell von Fragen gesprochen werden, die weder sehr geschlossen noch offen sind. Die Fragen werden alle per Vorname an die konkrete Person gerichtet, abgesehen von einem Fall, bei dem es sich um eine Folgefrage handelt, dem zuletzt sprechenden Lernenden wird konkret zum eben Gesagten eine Frage gestellt, die eindeutig an ihn gerichtet ist („L5: • • Du trinkst gar keinen Kaffee? L2: Was trinkst du sonst? • • Tee?“ (VK A 84-84)).

Auffällig ist bei dieser Art von Frage, dass die Antworten meist Stichworte oder simple und kurze Sätze sind. Sie sind außerdem auch inhaltlich sehr erwartbar, da sie sich direkt auf das Gefragte beziehen. Wenngleich es beim Großteil der Fragen zu Anschlusskommunikation kommt, ist auch diese relativ absehbar, bringt keine Überraschungen und ändert den Lauf des Unterrichts nicht maßgeblich. Ein Beispiel hierfür ist folgender Auszug:

A [54]	
L5 Resi [v]	Zucker oder ohne Zucker, • • • ahm • ich weiß nicht. ((2s)) >Name S 2<, wie
A [55]	123 [17:02.1]
L5 Resi [v]	trinkst du deinen Kaffee?
S2 [v]	((2s)) Äh • ich trinke lieber den schwarz mit äh •
A [56]	124 [17:11.0] 125 [17:13.1] 126 [17:14.7]
L5 Resi [v]	• Okay. • • Aber ohne Milch? Okay. • • • Wie
S2 [v]	Zucker. ((1s)) [Ohne Milch.]
[k]	[kopfschüttelnd]

Das folgende Beispiel schließt nahtlos an und soll eine besondere Qualität der namentlichen Adressierung einer Person zeigen:

A [57]	127 [17:18.5] 128 [17:20.5]
L5 Resi [v]	trinkst du deinen Kaffee, >Name S3<?
S3 [v]	(((4s))) Ja.
SuS (Zahl) [v]	• • • [>Name S3< (ca. 3)]
[k]	[SuS drehen sich zu ihm.] [Lachen auf beiden]
A [58]	
L5 Resi [v]	Okay.
S3 [v]	((5s)) Ah, ich trinke meinen Kaffee schwarz • manchmal [[mit Milch.]]
[k]	Seiten] [[keine fallende Satzmelodie]]

An diesem Beispiel werden zwei Umstände deutlich: Erstens bedeutet das Ansprechen eines oder einer bestimmten Lernenden nicht automatisch, dass der Rest der Gruppe die Aufmerksamkeit senkt, so sind die anderen Lernenden von Anfang an und auch über den hier gezeigten Ausschnitt hinweg aktiv an der Beantwortung durch S3 beteiligt. Gleichzeitig hat diese Art der Fragenadressierung zweitens den Vorteil, dass damit auch Lernende zum Sprechen aufgefordert werden, die dies ohne Nennung ihres Vornamens nicht täten. Wie das nötige Eingreifen der anderen Lernenden sowie die lange Wartezeit bei einer Frage, die soeben schon von S2 beantwortet wurde, zeigen, war der Lernende nicht aufmerksam. Dass er sich außerdem auch die restliche Einheit kaum äußert, zeigt, dass er wohl kaum dazu gekommen wäre, seine aktiven mündlichen Kompetenzen zu trainieren und sich in die Konversation einzubauen, wenn man ihn nicht namentlich dazu eingeladen hätte.

Fragen an eine (in der Frage definierte) Teilgruppe

Formal sind in dieser Kategorie alle Fragen bis auf eine als Entscheidungsfragen formuliert, inhaltlich fragen sie aber nicht nur nach einem *Ja* oder *Nein*, sondern enthalten zumindest im Falle der Bejahung auch die Frage *Wer?* und verlangen in den meisten Fällen außerdem Zusatzinformation. Im folgenden, repräsentativen Beispiel wäre weder ein bloßes „Ja.“ noch ein „Ja, ich.“ ausreichend:

A [161]

	325 [35:15.0]	326 [35:17.0]
L3 Jutta [v]	[(unverständl.)]	
L5 Resi [v]	Okay. (lacht) Wow. ((2,3s)) Hat noch jemand so früh	
S4 [v]	trinken in Frühstück.	
[k]	[leise, nur zu anderen L]	

A [162]

	327 [35:23.3]
L5 Resi [v]	angefangen, Kaffee zu trinken?
S6 [v]	((4,8s)) (hebt die Hand.) Ja, ich. • Ich
S9 [v]	((4,8s)) (hebt die Hand)

A [163]

	328 [35:31.5]329 [35:32.3]	330 [35:33.0]331 [35:34.2]
L2 Nadine [v]	• • Ah.	
L5 Resi [v]	Ja, okay.	
S6 [v]	frühstücke • Kaffee jeden Tag.	Ich glaube, • • • ich
S9 [v]		
[k]	L lachen. [Vmtl. gemeint: Seit er fünfzehn	

A [164]

	332 [35:42.7]	333 [35:44.4]
L2 Nadine [v]	• (lacht)	
L4 Lukas [v]	• (lacht)	
L5 Resi [v]	• (lacht) Wow. • Ja, ja. Das	
S6 [v]	glaube, ich trinke Kaffee [seit • fünfzehn Jahren.]	
[k]	Jahre alt war.]	

Tatsächlich wird kein einziges Mal nur auf die Entscheidungsfrage geantwortet, sondern es wird immer Zusatzinformation gegeben. Teilweise werden dabei alle drei Teile der Antwort ausgesprochen, wie es S6 im Beispiel tut, in anderen Fällen wird direkt die Zusatzinformation gegeben, woraus sich ergibt, dass die erfragten Umstände auf den Antwortenden oder die Antwortende zutreffen.

Abgesehen von zwei Fragen, von denen eine abgebrochen und die anderen nach einem Bruchteil einer Sekunde in eine Kettenfrage umgewandelt wird, werden alle Fragen dieser Kategorie beantwortet, in den meisten Fällen melden sich dazu zwei Lernende, die in Stichworten oder simplen Sätzen antworten.

Auch die Wartezeit im Beispiel ist repräsentativ, es kommt zu keinen längeren Wartezeiten oder Rückfragen. Die Lernenden tauschen sich untereinander kaum aus, es wird lediglich mit Blicken überprüft, wer antwortet. Eine Ausnahme bildet hier die einzige Frage, die keine Entscheidungsfrage ist, sondern tatsächlich auch formal nach einem *Wer* fragt.

A [168]

	343 [36:14.3]	344 [36:17.3]	345 [36:18.3]	346 [36:20.8]
L1 Emma [v]	Kaffee?	Mit Milch!		
L3 Jutta [v]				•• Wer
L2 Nadine [v]		Mit Milch!		
L4 Lukas [v]		(unverständl.)		
L5 Resi [v]			Ja, okay, Hmh. Cool.	
S1 [v]	((2,2s)) Mit Milch.			

A [169]

	347 [36:26.7]	348 [36:27.7]
L3 Jutta [v]	trinkt von euch am meisten Kaffee? ((2s)) In eurem Kurs?	Wer trinkt am
S1 [v]		Wen?

A [170]

	349 [36:29.7]	350 [36:31.6]	351 [36:32.7]
L3 Jutta [v]	meisten Kaffee?		
L2 Nadine [v]		Am meisten.	
L5 Resi [v]		In eurem Kurs.	
S6 [v]			(Frage auf Spanisch in die

A [171]

	352 [36:34.4]	353 [36:36.4]
S4 [v]		(hebt die Hand)
S6 [v]	Runde.)	Ich.(hebt die Hand)
SuS (Zahl) [v]	(Antworten auf Spanisch, überlegend (ca. 8))	

Dass sich die Lernenden hier bezüglich der Antwort absprechen, hängt allerdings damit zusammen, dass ein Superlativ gefragt wird. Da es nur eine richtige Antwort geben kann, müssen die Lernenden sich zunächst untereinander absprechen.

Interessanterweise kommt es bei dieser Art von Fragen nur in einem Fall dazu, dass in der Folge der oder die Antwortende in Anschlusskommunikation verwickelt ist. In allen anderen Fällen nehmen die Lernenden die Antwort nur zur Kenntnis, ohne Anschlussfragen zu stellen, wenn es zu Anschlusskommunikation kommt, dann kommt diese von anderen Lernenden. Nachdem auf folgende Frage bereits eine Antwort erfolgte, ergänzt ein anderer Lernender die Frage beispielsweise:

L5: Sonst jemand? Oder vielleicht äh lest ihr Bücher im Kaffeehaus?

L1: Oder trifft ihr euch mit Freunden im zu reden?

[...]

S6: Man kann auch arbeiten.(VK A 142-145)

Fragen an die ganze Gruppe

Der überwiegende Teil der Fragen hier sind Entscheidungsfragen und auffälligerweise werden diese auch zumeist nur als solche mit „Ja“ oder „Nein“ bzw. entsprechenden Kopfbewegungen beantwortet. Die Wartezeiten variieren extrem, wobei auffällig ist, dass es sehr oft dazu kommt, dass die Lehrenden nach einigen Sekunden entweder die Frage wiederholen oder präzisieren bzw. diese abwandeln. Im folgenden Beispiel stellt L5 eine Frage an die ganze Gruppe, nennt danach Antwortmöglichkeiten und scheint bezüglich der fehlenden Reaktion bereits verunsichert, wartet aber kurz ab. Als keine Antwort erfolgt, formuliert sie die gleiche Frage neu und adressiert sie dabei per Vorname an eine Lernende.

A [52]

	120 [16:09.5]	121 [16:11.5]122 [16:43.4]
[Situierung k]	SegA11	
L2 Nadine [v]	Ja, richtig.	
L5 Resi [v]	sehr gut, hmhm. Jetzt möchte ich gerne wissen: • • Wie trinkt ihr euren	

A [53]

	..
L5 Resi [v]	Kaffee? • • Trinkt ihr ihn schwarz oder mit Milch • oder mit Milchschaum mit

A [54]

	..
L5 Resi [v]	Zucker oder ohne Zucker, • • • ahm • ich weiß nicht. ((2s)) >Name S 2<, wie

A [55]

	123 [17:02.1]
L5 Resi [v]	trinkst du deinen Kaffee?
S2 [v]	((2s)) Äh • ich trinke lieber den schwarz mit äh •

Problematisch ist hier erstens die kurze Wartezeit, so erfolgen in dieser Untersuchung sehr häufig Schülerantworten erst nach über fünf Sekunden, sofern die Lehrperson diese Zeit abwartet. Zweitens beendet die Lehrkraft ihre Frage mit einem verunsicherten „ahm • ich weiß nicht.“ mit fallender Intonation, vermutlich der Grund dafür, dass die Lernenden sich nicht im Zugzwang sehen. Anstatt auf die Frage zu reagieren (etwa mit Antworten, Verständnisfragen, Kommunikation untereinander, nachdenklicher Gesichter etc.) sehen sie aufmerksam auf den Bildschirm und scheinen abzuwarten.

Ein drittes Problem hängt mit der Adressierung zusammen: Wie alle Fragen dieser Kategorie ergibt sich das Problem, dass eine Frage an die Gruppe gestellt wird, auf die jeder Lernende

eine persönliche Antwort hat. Die Lehrperson scheint dieses Problem zu erkennen und stellt die gleiche Frage an eine konkrete Lernende, wenig später an einen weiteren Schüler.

Bei allen anderen Fragen geschieht dieser Schritt nicht, wie sich zeigt, ist zumindest die hier untersuchte Gruppe in der Lage, selber zu entscheiden, wer antwortet. Dies dauert allerdings erheblich länger und ist somit zunächst mit Schweigen und Unsicherheit auf beiden Seiten verbunden. Das folgende Beispiel zeigt, dass sich eine vorübergehende peinliche Stille und das Risiko ausbleibender Antworten lohnen können.

A [72]	153 [19:56.3]154 [20:42.7]
[Situierung k]	SegA13
L5 Resi [v]	Gibt es irgendwelche Kaffeesorten, die ganz, ganz typisch für
A [73]	155 [20:48.4]
L2 Nadine [v]	((1,2s)) Welchen Kaffee trinkt ihr in Kolumbien?
L5 Resi [v]	Kolumbien sind? • • Also...
A [74]	156 [20:52.3] 157 [21:09.2]
L2 Nadine [v]	Äh wir trinken die • • äh kalt Kaffee •
S4 [v]	<i>SuS reden leise untereinander, auch L tauschen sich aus.</i>
[k]	
A [75]	158 [21:17.2]159 [21:19.1]
L4 Lukas [v]	Hmh̃.
L5 Resi [v]	Hmh̃.
S4 [v]	(unverständl., weil...?) wie ein Shake. Äh weil in Barranquilla sehr
A [76]	160 [21:23.5] 161 [21:25.0]
L2 Nadine [v]	Ist es jetzt auch heiß in Barranquilla? • •
L5 Resi [v]	Ah, verstehe. Okay.
S4 [v]	oft sehr heiß ist.

Es dauert zwar ganze 17 Sekunden, doch die Lernenden bringen kooperativ eine Antwort zustande, die erstens aus 17 Worten besteht und komplexe Strukturen enthält, zweitens inhaltlich nicht nur die Frage beantwortet, sondern auch einen Grund liefert und dabei drittens offensichtlich sprachlich fordernd ist. Der Lernenden fällt es nicht leicht, das zu formulieren, was sie sagen möchte, sie schafft es aber, sich verständlich zu machen, indem sie anscheinend eine angefangene Struktur abbricht, vermutlich, weil diese zu kompliziert war, und außerdem einen international gebrauchten Anglizismus anwendet. Außerdem führt ihre Antwort zu einem assoziativen Themenwechsel, es wird kurz über das aktuelle Wetter in beiden Städten gesprochen, bevor darüber wieder der Kaffee das Thema wird.

Auch auf die Frage: „Wann habt ihr begonnen, Kaffee zu trinken? • Wie alt wart ihr?“ (VK A 155-156) folgen zunächst 9,4 Sekunden sichtlicher Unsicherheit zwischen den Lernenden, per Blickkontakt einigen sie sich schließlich darauf, wer antwortet. Es folgt eine sowohl sprachlich als auch inhaltlich komplexe Antwort, in der die Lernende zunächst erklärt, dass aus ihrer Sicht verschiedene familiäre Traditionen bestehen, bevor sie die Frage für sich persönlich beantwortet. Dabei wird ihr sowohl mit einer Vokabel als auch strukturell von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen geholfen.

Die offen adressierte Frage zu persönlichen Angaben hat also den Nachteil, dass sie zunächst zu Verunsicherung und langer Wartezeit führt. Allerdings erzwingt sie Kommunikation zwischen den Lernenden und bringt außerdem oft komplexe Antworten hervor. Eine mögliche Begründung für die besonders langen und komplexen Antworten könnte sein, dass auf offen adressierte Fragen jeweils diejenigen antworten, die am meisten dazu zu sagen haben. Das führt dazu, dass Lernende freiwillig in eine Situation kommen, in der sie komplexe Ideen formulieren müssen, wobei sie mit der Unterstützung anderer Lernender und unter Verwendung verschiedener sprachlicher Strategien Inhalte ausdrücken können, die ihr bisheriges aktives mündliches Sprachniveau übersteigen und sie also gefordert werden.

Dazu ist aber eine gewisse Lernerautonomie Voraussetzung, außerdem braucht es zur Koordination zwischen den Lernenden eine kommunikative Gruppendynamik. Dass beides bei der in der untersuchten Konstellation vorhanden ist, zeigt folgendes Beispiel:

A [242]

	531 [58:15.9]
[Situierung k] L4 Lukas [v] [k]	letzte Graphik wird beschrieben, es geht darum, dass Kaffee wach macht. Wie sieht es bei euch [S1 stößt S4 an, spricht leise. S4]

A [243]

L4 Lukas [v] [k]	aus, ähm trinkt ihr Kaffee zum/ • um wach zu werden am Morgen oder einfach, hebt daraufhin den Blick den ihrem Gerät auf und wird aufmerksamer.]
---------------------	--

A [244]

L4 Lukas [v] [k]	weil er gut schmeckt? [((3s)) Also, ähm, ja.] Trinkt ihr Kaffee um, um, um
---------------------	---

A [245]

L4 Lukas [v] [k]	munter zu werden, um morgens... Ich trinke meinen Kaffee, dann bin ich wach
---------------------	--

A [246]	
L4 Lukas [v] [k]	und kann • in den Tag starten • oder einfach: Ich mag Kaffee gerne, ich trinke
A [247]	
L4 Lukas [v] [k]	ihn wegen dem Geschmack. Oder beides. • Also, wie sieht das bei euch aus?
A [248]	532 [58:43.5] 533 [58:47.9] 534 [58:49.0] 535 [58:49.5] 536 [58:51.5]
L4 Lukas [v] L5 Resi [v] S4 [v] [k]	Beides? Hmhǎ. ((2,5s)) Beides, denke ich. (nickt) (SuS sprechen leise miteinander)
A [249]	537 [58:55.5] 538 [58:56.7]
L2 Nadine [v] S2 [v] [k]	Okay, [so-...] (richtet sich unhörbar an S6) ((1,2s)) (unverständl., fragend an S6) [Abbruch, weil S2 S6 offensichtlich leise etwas gefragt hat]
A [250]	539 [58:58.7] 540 [59:07.8] 541 [59:08.5]
[Situierung k] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S6 [v]	SegA28 Okay. (lacht) Okay. ((2,9s)) Ich, ich trinke Kaffee • in/ denn • ich mag das Kaffee.

Wieder wird eine Frage offen an die ganze Gruppe gestellt, die Entscheidung, wer antwortet, liegt also bei den Lernenden. In diesem Fall entscheiden aber nicht die Antwortenden selber und fragen mit Blicken um Erlaubnis, sondern zwei Lernende entscheiden jeweils für ihre Sitznachbarn, dass diese antworten sollten. Ohne die besagten Personen dazu zu befragen, ist es nicht möglich, die Gründe für diese Aufforderungen zu bestimmen. Dennoch ist es eine erwähnenswerte Auffälligkeit, dass diese Frage unabhängig von einander zwei Lernende dazu bewegt, andere dazu aufzufordern, zu antworten und dies auch geschieht. Die unangenehme Stille, die bei längerer Wartezeit oder in diesem Fall zwischen den wiederholten Fragen der Lehrperson entsteht, führt also anscheinend dazu, dass sich auf die eine oder andere Weise jemand ergibt, der auf die offen adressierte Frage antwortet. Dass Fragen gar nicht beantwortet werden, war nur der Fall, wenn die Lehrkräfte nach relativ kurzer Zeit eine weitere Frage stellten und somit Kettenfragen bildeten oder anderwärtig das Thema wechselten.

Außerdem erwähnenswert scheint, dass in dieser Kategorie drei Fragen vorkommen, in denen die fragende Lehrkraft ihr Interesse explizit bekundet:

- Habt ihr ... • Äh mich würde nur kurz interessieren, habt ihr alle "Narcos" gesehen? (VK B 8-9)
- Jetzt möchte ich gerne wissen: • • Wie trinkt ihr euren Kaffee? (VK A 52-53)
- Ja, • was mich interessieren würde. • • Habt ihr schon einmal den Begriff 'leiwand' gehört? (VK A 233-234)

Es ist nicht ersichtlich, wieso diese einleitenden Selbstkundgaben gerade nur in dieser Kategorie vorkommen, sie scheinen aber keinen erkennbaren Einfluss auf das Antwortverhalten zu haben.

4.2.2 Fragen nach Ideen oder Meinungen

Den Fragen zu Ideen und Meinungen ist gemein, dass ihnen eine wesentlich höhere Wartezeit folgt. Es wurde meist zwischen fünf und zwanzig Sekunden gewartet, außerdem wurden die gestellten Fragen relativ oft wiederholt, paraphrasiert oder spezifiziert bzw. mit Beispielen versehen. Im Gegensatz zu den anderen Kategorien gab es hier allerdings letztendlich immer zumindest eine Antwort von Lernendenseite.

Fragen an eine konkrete Person

Im untersuchten Unterricht haben die Lehrenden keine einzige Frage namentlich an eine bestimmte Person gerichtet, die auf Meinungen oder Ideen abzielte. Zweimal kommt es vor, dass von Lehrerseite eine Frage an soeben von Lernenden Gesagtes gestellt wird. Es ist nicht eindeutig, ob diese Nachfragen an die sprechende Person gerichtet sind oder an die gesamte Gruppe, in beiden Fällen setzt zwar an, wer gerade gesprochen hat, die Frage wird letztlich allerdings von jemand anderem beantwortet, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist.

B [4]

	9 [03:31.6]
[Situierung k]	kurze Kommentare, dann technische Probleme. SegB2 S2 erwähnt unter anderem,
S6 [v]	((2,7s)) Nein.

B [5]

	10 [07:28.1]
[Situierung k]	ein Vorurteil gegen KolumbianerInnen sei, sie seien lügnerisch.
L 5 Resi [v]	Aber ähm • warum

B [6]

	11 [07:34.0]	12 [07:40.0]
L 5 Resi [v]	lügnerisch? ((3s)) Gibt es...	
S4 [v]		Ähm, okay. •
S2 [v]	((2,2s)) Ähm...	
[k]	(SuS sprechen leise miteinander.)	

B [7]

S4 [v]	Lügnerisch, ähm weil die Lateinamerikaner werden/ wir werden nicht direkt.

	..13 [07:49.2]	14 [09:17.6]15 [20:59.5]
[Situierung k] L 5 Resi [v] S4 [v]	S4 erzählt eine Anekdote zum Thema. SegB3 Habt ihr ... • Äh mich würde nur kurz	

S2, die das Vorurteil der Unehrlichkeit eingebracht hat, fühlt sich mit der Nachfrage zwar offensichtlich angesprochen, kann aber nach 5,2 Sekunden keine Antwort geben und zeigt dies auch. S4 hingegen beantwortet die Frage nicht nur, sondern berichtet mit einer ausführlichen Anekdote innerhalb von über 88 Sekunden von ihren Erfahrungen zu dem Thema und veranschaulicht damit ihre Antwort. Es kommt also zu einer unerwarteten ausgiebigen Anschlusskommunikation.

Ähnlich ist es auch im zweiten Fall. Nachdem die Lehrenden nach einer allgemeinen Einschätzung des Alters fragen, in dem in Kolumbien mit dem Kaffeekonsum begonnen wird, erhalten sie als Antwort nur von S6 das Stichwort „Erwachsene“ (VK A 153). Die Nachfrage „Nur Erwachsene?“ (VK A 153-154) ist hier offensichtlich nicht eine Verständnisfrage, sondern sucht nach Ausdifferenzierung, ob diese von S6 oder von anderen kommen soll, ist nicht spezifiziert. Als ein anderer Lernender nur einsilbig bestätigt, scheint die fragende Lehrperson nicht überzeugt und schlägt einen anderen Weg ein, um Genaueres zu erfahren, indem sie die Frage auf die individuelle Ebene verschiebt („Wann habt ihr begonnen, Kaffee zu trinken?“ (VK A 154)). Auch hier kommt es zu ausführlicher Anschlusskommunikation.

Beide Nachfragen zu Ideen oder Meinungen von Lernenden hätten zwar als an die sprechende Person gerichtet interpretiert werden können und wurden es teilweise auch, die Beantwortung kommt aber von anderen Lernenden und führt dabei zu intensiver Anschlusskommunikation. Abgesehen von diesen uneindeutig adressierten Nachfragen kommt es kein einziges Mal dazu, dass Fragen zu Ideen oder Meinungen konkret an eine Person gerichtet werden.

Korpusintern kann zwar nicht festgestellt werden, ob dies absichtlich aufgrund der folgenden Argumente so gehandhabt wurde, auf jeden Fall bringt dies aber einige Vorteile mit sich:

Erstens muss so keiner der Anwesenden seine oder ihre Meinung preisgeben, wenn er oder sie das nicht will. Zweitens würde das Aufrufen per Name konkreten Zugzwang unter Zeitdruck herstellen, was der kreativen Ideenfindung im Wege stehen kann. Drittens ist im Sinne des authentischen Konversationsunterrichts bei einer Frage nach Meinungen und vor allem nach Ideen das Ziel, tatsächlich solche zu erhalten (und nicht zu überprüfen, wer welche hat). Würde solch eine Frage dennoch an eine konkrete Person gerichtet werden, verminderte dies nicht nur die Antworten, sondern ließe auch stark an der Authentizität der Frage zweifeln. Die Fra-

ge „Was fällt euch dazu ein?“ kann als genuine Frage nach Ideen aus der Gruppe interpretiert werden, in der anders adressierten Version „Was fällt dir dazu ein, Mäxchen?“ hingegen nimmt die fragende Person offensichtlich eine starke Reduktion der Ideen in Kauf, nur um gezielt Mäxchen zum Reden zu bringen, was eine stark didaktische oder gar pädagogische Intention vermuten lässt und den Inhalt in den Hintergrund rückt.

Fragen an eine (in der Frage definierte) Teilgruppe

Im Umkehrschluss aus den soeben beschriebenen Argumenten gegen die direkte Adressierung von Meinungs- und Ideenfragen wäre es naheliegend, diese an all jene zu stellen, die sie beantworten können (und möchten). Tatsächlich sind die so offen adressierten Fragen dieser Kategorie nah an der Grenze zu Wissensfragen und erinnern stark an die prototypische Form der Lehrerfrage im engeren Sinn. Zwar wäre intensive und spontane Anschlusskommunikation auch hier möglich und vermutlich höchst erwünscht, tatsächlich ergibt sich in den drei gefundenen Fällen aber das klassische Muster des Dreischritts der Lehrerfrage, wie etwa im folgenden Beispiel.

A [15]	.. 43 [09:35.4]
[Situierung k]	wurde ein Musikvideo gesehen.
L2 Nadine [v]	Jetzt möchten wir mit euch darüber sprechen, was ihr

A [16]	.. 44 [09:42.5]
L2 Nadine [v]	in dem Video gesehen habt. Was ist euch aufgefallen?
S3 [v]	((17,8s))
[k]	Mikrofon muss herumgereicht

A [17]	.. 45 [10:00.2] 46 [10:01.0] 47 [10:03.0] 48 [10:13.9]
L1 Emma [v]	Hallo.
L3 Jutta [v]	Hallo.
L2 Nadine [v]	Hallo.
L4 Lukas [v]	Hmhñ .
S1 [v]	(((leise,
S3 [v]	Hallo.
[k]	werden. Will vmtl. doch nicht mehr sagen. Mikrofon wird wieder herumgereicht. [Mikrofon

A [18]	..
S1 [v]	unverständlich))) Okay. • Äh • wir haben in dem • • Video Café Landtmann
[k]	funktioniert nicht, anderer S behebt den Fehler.]

A [19]	.. 49 [10:23.0] 50 [10:24.9]
L1 Emma [v]	Hmhñ .
L2 Nadine [v]	Ja.
L5 Resi [v]	Hmhñ .
S1 [v]	gesehen. • • • Ähm (schaut die anderen an) Viele, viele Leute. Ich habe,
[k]	

A [20]	..	51 [10:37.2] 52 [10:37.6]	53 [10:39.7]
L1 Emma [v]		Hmhǎ.	
L2 Nadine [v]		Champagner, ja.	
S1 [v]	• ich glaube, Champán auch gesehen.		Ja, Bier, ich
A [21]	..	54 [10:41.3] 55 [10:41.9] 56 [10:42.6] 57 [10:44.6]	58 [10:48.0]
L1 Emma [v]			Hmhǎ.
L3 Jutta [v]			Hmhǎ.
L2 Nadine [v]			Hmhǎ.
L5 Resi [v]	((lacht))		
S1 [v]	glaube.	Äh ... Nicht?	
S2 [v]		• • • Das (unverständl.) ist sehr elegant.	

Die Frage hätte zwar dazu führen können, (eventuell speziell im interkulturellen Kontakt) besonders auffällige Aspekte anzusprechen, führte aber zu einer Beschreibung bzw. einer Aufzählung des Gesehenen. Die Lehrenden bestätigen die Schülerantworten, ohne dabei inhaltlich darauf einzugehen, es wird lediglich sprachlich korrigierend eingegriffen.

An einer anderen Stelle wird eine Frage dieser Kategorie ebenfalls eher als Wissensfrage gedeutet, obwohl ausdrücklich nach Ideen gefragt wird („Habt ihr Ideen, • • was das bedeuten könnte?“ (VK A 4-5)), bezieht sich der antwortende Schüler bei seiner Verneinung auf das Nicht-Wissen („Nein, wir sind/ wir wissen nicht. ((2s)) Wir haben ge- (-schlossen? -suchen?), aber wir wissen nicht.“ (VK A 6-7))

Auch die letzte Frage dieser Kategorie kann als Wissensfrage aufgefasst werden, vor allem deshalb, weil direkt darauf eine weitere Frage folgt, die entweder als Spezifizierung der Ideenfrage oder aber auch als Wissensfrage gemeint sein kann.

A [46]	..	117 [15:17.1]
L5 Resi [v]	super. Ja, • • • also. ((1,2s)) Die Überschrift von der Graphik ist: Kein Wiener	
A [47]	..	
L5 Resi [v]	trinkt Kaffee. • • Was könnte denn das heißen? • • • Warum steht hier: Kein	
A [48]	..	
L5 Resi [v]	Wiener trinkt Kaffee, aber wir sprechen über • Kaffeehauskultur und	
A [49]	..	118 [15:33.8]
L5 Resi [v]	Kaffetrinken?	
S1 [v]	((4,4s)) Ich glaube ähm, • den/ ((1s)) der Wiener kennt nicht	
[k]	[gestikuliert, lacht]	

A [50]	
S1 [v] [k]	mal das Wort Kaffee, aber das ist, äh das ist ((2s)) äh [(unverständl.)], das ist
A [51]	119 [16:08.4]
L5 Resi [v] S1 [v] [k]	[Ja ge-/ Ja,] sehr gut, ähm, ist ((2s)) Kaffee bedeutet mehr äh denn nur Kaffee. [überrascht]
A [52]	120 [16:09.5] 121 [16:11.5] 122 [16:43.4]
[Situierung k] L2 Nadine [v] L5 Resi [v]	SegA11 Ja, richtig. sehr gut, hmhm. Jetzt möchte ich gerne wissen: • • Wie trinkt ihr euren

Die fragende Lehrkraft scheint die Frage als Ideenfrage formuliert zu haben, ihre Überraschung und ihr Zögern dürfte darauf zurückzuführen sein, dass sie keine oder eine realitätsfernere Antwort erwartet hatte. Ihr Lob und das Stichwort „richtig“ ihrer Kollegin bilden schließlich dennoch den letzten Schritt des klassischen Interaktionsmusters bei Lehrerfragen im engeren Sinne.

Anzumerken ist hier, dass die Lehrperson die Frage vermutlich weniger in Hinblick auf die Antworten gestellt hat, als um ihre eigene Beantwortung der Frage einzuleiten. Wie die Schülerantwort zeigt, ist die Komplexität sprachlich überfordernd, der Lernende kann das, was er eigentlich sagen möchte, nicht ausdrücken und es kann keine klar verständliche Antwort formuliert werden. Selbst wenn die Lernenden im Wissen der gesuchten Antwort seinen Ansatz verstehen, ist es fraglich, ob die anderen Lernenden die Beantwortung der Frage verstehen konnten.

Insgesamt führen die Fragen dieser Kategorie also kaum zu Anschlusskommunikation und werden zumindest von den Lernenden als Wissensfragen interpretiert. Allerdings sind auch die folgenden Fragen an die ganze Gruppe insofern offen adressiert, als dass auch hier nicht alle antworten müssen und wohl nur diejenigen dies tun, die etwas dazu zu sagen haben.

Fragen an die ganze Gruppe

Die Fragen dieser Kategorie werden von den Lernenden tatsächlich als Interesse an ihren Meinungen und Ideen wahrgenommen, so ist hier kein einziges Mal von Wissen oder Nicht-Wissen die Rede und die intensive Beteiligung mehrerer Antwortender zeigt, dass die Gruppe nicht von einer einzigen korrekten Antwort ausgeht. Auch die Lehrkräfte geben hier keine

Bestätigung oder Korrektur als Rückmeldung, sondern reagieren dem alltäglichen Diskurs entsprechend mit Ausdrücken der Überraschung oder des Zuspruchs, Lachen, Nachfragen oder schlichter Zurkenntnisnahme.

Die hohen Wartezeiten von drei bis zehn Sekunden mit dem Risiko, dass keiner antwortet, scheinen sich hier zu lohnen. Fragen dieser Kategorie wurden stets von ein bis zwei Lernenden beantwortet und führten außerdem in den meisten Fällen zu direkt daran anschließender Kommunikation. Ausgenommen sind hiervon zwei Fälle, in denen zwar Fragen dieser Kategorie formuliert werden, diese aber bereits nach weniger als einer halben Sekunde von der fragenden Lehrperson mit anderen Fragen überlagert werden. In beiden Fällen warten die Lehrpersonen nicht eine Antwort ab, sondern formen Kettenfragen, indem sie die Meinungsfragen sofort zu Fragen zu individuellen Angaben umwandeln.

Obwohl hier das Spektrum der Fragetypen von offen bis geschlossen besonders an den Polen gleichwertig repräsentiert ist, scheint dies keinen Einfluss auf das Ausmaß der Antwort zu haben, so wird auch auf Entscheidungsfragen durchaus ausführlich geantwortet. Insgesamt ist diese Kategorie von besonders komplexen und kooperativen Antworten geprägt, die allerdings zu wenig Anschlusskommunikation führen.

Ein besonders ergiebiger, gleichzeitig aber auch spezieller Fall soll hier intensiv behandelt werden. Im Zuge der Konversation über Stereotype bringen die Lernenden einige negative Vorurteile gegenüber öffentlichen Universitäten in Kolumbien explizit als solche vor. In Anschluss daran möchte eine Lehrperson folgendes wissen:

B [30]

	55 [29:33.1]	56 [29:35.1]57 [30:11.6]
[Situierung k]	SegB9	
L3 Jutta [v]	Und wieso seid ihr auf der privaten Universität? ((1,7s))	
SuS (Anzahl) [v]	• Ja. (ca. 7)	

B [31]

	..
L3 Jutta [v]	Wenn die Stereotype nicht stimmen • über die öffentlichen Universitäten?

B [32]

	..	58 [30:26.0]
L3 Jutta [v]	Wieso seid ihr auf eine private Universität gegangen? Warum?	
S6 [v]	((1,2s)) Die	
S5 [v]	((1,1s))(setzt	
[k]	[vmtl. öffentliche	

B [33]	..	59 [30:32.9]
L3 Jutta [v] S6 [v] S5 [v] [k]	Privatuniversitäten sind • besser als ... [(unverständl.)] an, wird unterbrochen) <i>Universitäten.]</i>	• Also stimmt das

B [34]	..
L3 Jutta [v]	Stereotyp, dass es kein gutes Bildungswesen ist? • An der staatlichen

B [35]	..	60 [30:43.0]	61 [30:45.0]
L3 Jutta [v] S5 [v]	Universität. • • Würdet ihr sagen? Noch einmal bitte.	((1,3s))	Also würdet

Die Antwort von S6 scheint die Lehrperson nicht zu befriedigen, schließlich geht sie im unterrichtlichen Ziel des Erkennens und Abbauens von Vorurteilen einen Schritt zurück, indem sie alle soeben analysierten Vorurteile gegen öffentliche Universitäten auf ein einziges Merkmal Qualität reduziert und eine diesbezügliche Überlegenheit von privaten Universitäten als Tatsache darstellt. L3 fragt also noch einmal nach, wobei der nachträglich hinzugefügte Plural klarstellt, dass es sich nicht nur um eine Nachfrage an S6 handelt.

B [36]	..
L3 Jutta [v]	ihr sagen, dass das Stereotyp für die öffentliche Uni, • • zu sagen: kein gutes

B [37]	..
L3 Jutta [v]	Bildungswesen, dass das stimmt. Deswegen seid ihr auf die private

B [38]	..	62 [30:58.0]	63 [30:59.7]
L3 Jutta [v] S3 [v] S4 [v] [k]	Universität. • • [Okay.] <i>[vmtl. bezogen auf das Verstehen der Frage] [leise: allenfalls?]</i>	Nicht alles, aber • •	

B [39]	..	64 [31:03.2]	65 [31:05.6]
L3 Jutta [v] S6 [v] S3 [v] S5 [v] [k]	Mein-... Okay. Okay, es ist ein Grund. [(unverständl.)]	(Handzeichen, will • • Ich wegen die <i>[leise] [[leise: directores?]]</i>	

Nachdem auch zwei weitere Lernende sich melden und niemand widerspricht, nimmt die Lehrkraft die Antwort unter Vorbehalt zur Kenntnis. Dennoch meldet sich schließlich S5, der schon zu Beginn sprechen wollte, und gibt eine differenziertere Antwort, wobei er offensichtlich an sprachliche Grenzen stößt. Mit Hilfe anderer Lernender formuliert er eine plausibel

begründete Antwort, die er außerdem als seinen persönlichen Standpunkt kennzeichnet. Dabei fragt er einmal in der Erstsprache seine Kollegen und Kolleginnen nach einer Vokabel, ein anderes Mal wird durch ein Lachen eine Eigenkorrektur fremdinitiiert.

S3 ergänzt die Erörterung schließlich noch mit einem Argument für öffentliche Universitäten.

B [40]

	..	66 [31:17.8]
S6 [v]	sprechen.)	Die
S3 [v]		Aber ...
S5 [v]	Korruption • und aus die [(unverständl.)] • • Die • • • [(unverständl.)]	
[k]		

B [41]

	..	67 [31:19.2]
S6 [v]	Führer.	
S3 [v]		
S5 [v]	Die Führer auf den Universitäten/ auf den öffentlichen Universitäten	
SuS (Anzahl) [v]	(Gemurmel (ca. 4))	

B [42]

	..	
S5 [v]	sind korrupt, • denn • die Universität hat nicht viel Geld • zu [(sucht Hilfe bei	
SuS (Anzahl) [v]		

B [43]

	..	68 [31:37.3]69 [31:38.7]	70 [31:39.8]	71 [31:40.6]
L3 Jutta [v]			Ah ja, ja.	
S3 [v]			((1,2s)) Ja, aber	
S4 [v]		(lacht)		
S5 [v]	anderen)] zu überziehen.	Zum Bezahlen!		
SuS (Anzahl) [v]				

B [44]

	..	
S3 [v]	es ist ah • sehr gut, die Universität (unverständl.) in Colombia/ in Kolumbien.	

B [45]

	..	
S3 [v]	Zum Beispiel die beste Universität • ist eine öffentliche und es ist in Bogotá.	

B [46]

	..	72 [32:00.2]73 [32:00.8]	74 [32:01.5]	75 [32:03.8]76 [37:31.1]
[Situierung k]				SegB10
L1 Emma [v]		Hmhñ.		
L3 Jutta [v]	Aha!	Okay, das wollte ich hören. (lacht)		Könnt ihr,
L 5 Resi [v]	Verstehe.			
S3 [v]				

Abschließend legt die fragende Lehrkraft offen, mit welcher Intention sie die Frage gestellt hatte. Einerseits macht sie damit ihr didaktisches Ziel transparent, was in der aktuellen fremdsprachendidaktik gefordert wird (etwa VON KÜGELGEN 2012: 351). Gleichzeitig scheint sich die Aussage allerdings nicht nur darauf zu beziehen, dass reflektierte Argumente zu dem Thema hervorgebracht werden sollten, sondern konkret, dass auch etwas Positives zu öffentli-

chen Universitäten gesucht wurde. Wenngleich des Lachen diese Kundgabe relativiert, zeigt die Lehrkraft hier klar die versuchte nicht nur pädagogische, sondern auch inhaltliche Steuerung, die hinter ihren Fragen steckt.

4.2.3 Fragen nach Wissen

Insgesamt konnten 44 Fragen dieser Kategorie zugeteilt werden, allerdings handelt es sich bei 20 davon um identisch aufgebaute Fragen im Zuge eines Quiz, die deshalb als eine einzige Frage gezählt werden können (siehe dazu S. 71).

Obwohl die Zahl der Fragen in dieser Kategorie mit 25 genau im Durchschnitt liegt, sind die darin vorkommenden Fragetypen sehr reduziert. Außer einer *Wie-Frage* und einer *Wer-Frage* kommen sechs *Was-Fragen* vor (wobei drei davon die Variation einer einzigen Frage darstellen), alle übrigen 16 Fragen sind formal Entscheidungsfragen. Davon enthalten sechs allerdings indirekte oder implizite Fragen, die bei einer Beantwortung – zumindest im positiven Fall – ebenfalls beantwortet werden müssten.

Alle 20 Fragen zum Quiz fragen formal (meist elliptisch abgekürzt) „Wer?“, da sich dies allerdings auf die Lernenden bezieht und eine Antwort in Handzeichen verlangt, bedeutet es faktisch für jede Person eine Entscheidungsfrage („Ich“ oder „Ich nicht“).

Die Wartezeiten liegen typischerweise meist zwischen null und fünf Sekunden. Es werden bei Weitem nicht alle Fragen beantwortet. Im Gegensatz zu den anderen inhaltlichen Kategorien gibt es hier weniger Anschlusskommunikation, diese besteht auffällig oft in vortragsartigem Lehrerinput. Während in einigen Fällen außerdem die Lernenden Gegenfragen stellen, stellen die Lehrenden keine Fragen zu den Schülerantworten, wie es bei den ersten beiden Kategorien sehr häufig der Fall war.

Fragen an eine konkrete Person

Im untersuchten Unterricht wird keine Wissensfrage an einen konkreten Schüler oder eine konkrete Schülerin adressiert. Dies dürfte eine Eigenheit des Konversationsunterrichts sein, kommen im klassischen Lehrer-Schüler-Gespräch doch häufiger konkret adressierte Wissensfragen vor.²¹ Im Konversationsunterricht ist die Überprüfung von Wissen kein vorrangiges Ziel, dennoch ist es denkbar, dass auch an Einzelne Wissensfragen gestellt werden, etwa um eine Lernende oder einen Lernenden gezielt zu einer Überlegung oder einer Einsicht zu füh-

²¹ Als ein Beispiel hierfür kann Lindners empirische Untersuchung der Lehrerfrage dienen (2011: 74-96).

ren. Dies birgt allerdings die Gefahr, das Lernklima hin zu prüfungsartiger Stimmung zu beeinflussen.

Fragen an eine (in der Frage definierte) Teilgruppe

Die meisten dieser Fragen sind formal als Entscheidungsfragen formuliert, die Wissen oder Nicht-Wissen abfragen. Ein repräsentatives Beispiel ist die Frage „Habt ihr euch Wörter gemerkt?“ (VK A 32) Wie bei den meisten Fragen dieser Kategorie ist eine bloße Bejahung hier nicht erwünscht, dem schulischen Handlungsmuster gemäß wird hier bei positiver Antwort auch eine inhaltliche Ergänzung erwartet. Eine Verneinung hingegen wird im ersten Schritt nicht erwartet, schließlich richtet sich die Frage zunächst an all jene, die positiv antworten und Zusatzinformation liefern können. Ein „Nein“ ist von einzelnen Lernenden also nicht vorgesehen, nur wenn es auf die gesamte Gruppe zutrifft, kann die Frage verneint werden.

In den meisten Fällen wurde diese Art von Frage tatsächlich so gehandhabt. Es antworteten nur diejenigen, die bejahen konnten und lieferten dabei auch unaufgefordert die besagte Information, teilweise wurde die Bejahung sogar ausgelassen und direkt die Information gegeben, wie im folgenden Beispiel:

„Kennt ihr ihn?

[...]

(unverständl., ähnlich ‚Arnold Schwarzenegger‘; unzuordenbar) (VK B 60-64)

Ebenfalls zu sehen ist hier, dass die bejahenden Antworten eher simpel ausfallen. Obwohl auch ausführlicher geantwortet wird, kommt es weder sprachlich noch inhaltlich zu komplexen Strukturen.

A [39]

	..	102 [13:37.0]
[Situierung k]	verstehen ist. SegA9	
L2 Nadine [v]	Habt ihr euch vielleicht gemerkt, wie die Kellner aussehen?	

A [40]

	..	103 [13:43.6]	104 [13:46.3]	105 [13:46.5]
L2 Nadine [v]	((1,6s)) Im Video? • • Kellner?			
S1 [v]	((1,5s)) Ja. Äh ... sie			
S6 [v]	Sie waren auch elegant.			

A [41]	106 [13:48.1] 107 [13:49.1] 108 [13:59.0]
L1 Emma [v] L2 Nadine [v] S1 [v] S6 [v] [k]	Hmhǎ. Ja. Die sind Die Kellner sind elegant auch, die Personen. [Die Gast.] [fragend]
A [42]	109 [14:03.1] 110 [14:04.9] 111 [14:05.8] 112 [14:06.3]
L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S1 [v] [k]	Genau. Sänger, ja. Hmhǎ. Genau. ((1,6s)) Hmhǎ. ähm, • die, die Kellner sind singen. [gestikuliert]
A [43]	
L2 Nadine [v] [k]	Genau und die haben auch einen Anzug, • [einen Anzug an, einen Frack und erklärend]
A [44]	113 [14:15.0] 114 [15:05.9]
[Situierung k] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] [k]	SegA10 eine Masche.] Seht ihr diese Graphik? ((4s)) Seht ihr diese Graphik

Das obige Beispiel stellt die ausführlichste positive Beantwortung einer Frage dieser Kategorie dar, da sie erstens von zwei Lernenden in insgesamt 20 Worten beantwortet wird und dabei zweitens auch über die gefragte Information hinausgeht, so wird nicht nur das Aussehen, sondern auch die Tätigkeit der Kellner beschrieben. Selbst bei dieser außergewöhnlich intensiven Antwort werden keine komplexen Sachverhalte ausgedrückt, fordernd ist für S1 hier lediglich die Tatsache, dass ihm im Deutschen das Pendant zum spanischen Gerundium, also eine Verlaufsform, fehlt und er versucht diese zu bilden, anstatt das ihm bekannte Präsens zu verwenden. Abgesehen davon ist die positive Beantwortung dieser Wissensfragen nicht fordernd, sie erfolgt in Stichworten oder simplen Sätzen und wird von den Lehrkräften zur Kenntnis genommen und teilweise gelobt oder ergänzt, was den klassischen Dreischritt darstellt.

Komplex und fordernd werden die Antworten dann, wenn sie aus diesem Schema herausbrechen. So kommt es zweimal dazu, dass die Lernenden eine Entscheidungsfrage nicht nur verneinen, sondern dies außerdem auch erklären wollen. Dass es dabei zu (Über-)Forderung kommen kann, ist naheliegend. Wenn Lehrkräfte eine Frage dieser Kategorie stellen, denken sie dabei vermutlich an die möglichen Antworten („Ja“ + Information oder „Nein“) und ach-

ten dabei darauf, dass diese den Lernenden sprachlich und inhaltlich möglich sind. Eine Verneinung mit Begründung wird hier wohl kaum im Vorhinein mitgedacht und die mögliche Komplexität einer solchen ist unmöglich von Lehrerseite abzuschätzen, da sie unbekannt ist. Die Lernenden brechen hier also aus dem Muster der Lehrerfrage aus und antworten mit Information, die den Lehrkräften nicht nur nicht zur Verfügung steht, sondern die sie auch nicht erwarten. Der folgende Auszug soll diese Gegebenheit veranschaulichen.

A [34]	97 [12:40.1]
L2 Nadine [v] L5 Resi [v] [k]	(lacht) Könnt ihr euch an manche Wörter noch <i>missverständlich als akustisches Problem aufgefasst</i>
A [35]	98 [12:44.5] 99 [12:48.5]
L5 Resi [v] SuS (Zahl) [v]	erinnern, habt ihr neue Wörter gelernt? • • Ah! (ca. 7) (lachen) ((1,6s)) (Beraten)
A [36]	100 [12:55.7]
S4 [v] SuS (Zahl) [v] [k]	Ähm, wir konnten nicht die, • [die Lyrics] äh sich untereinander auf Spanisch) <i>[ergänzt mit Gestik: Handbewegung des Schreibens] [[blickt</i>
A [37]	
S4 [v] [k]	sehen. Wir, wir haben das such- / äh gesucht, [[••]] aber wir können / <i>fragend zu den anderen SuS]]</i>
A [38]	101 [13:13.6]
[Situierung k] S4 [v] [k]	L erklären, dass die Sprache aufgrund des Dialekts schwer zu konnten nicht äh das finden.
A [39]	102 [13:37.0]
[Situierung k] L2 Nadine [v]	verstehen ist. SegA9 Habt ihr euch vielleicht gemerkt, wie die Kellner aussehen?

Wie in den meisten Fällen kommt es hier dazu, dass die Lernenden sich zunächst untereinander beraten, schließlich können einzelne Lernende eine solche Frage nicht stellvertretend verneinen, ohne zu wissen, ob andere eine andere Antwort haben. Die Verneinung wird hier nicht explizit ausgesprochen, sie ist der Wartezeit ohne positive Antworten sowie der Begründung dieser zu entnehmen. S4 führt schließlich aus, warum die Lernenden keine neuen Wörter gelernt haben und stößt dabei an ihre sprachlichen Grenzen. Diese überwindet sie mit Hilfe eines Anglizismus und unterstützender Gestik. Die Anschlusskommunikation besteht darin, dass die Lehrenden einen weiteren Grund nennen, indem sie die starke dialektale Färbung des Liedtextes erklären.

Ähnlich sieht es bei der Frage „[Kennt ihr dieses Wort? ((2,9s))] Das Wort 'Grant'. L2: Grantig sein.“ (VK A 396-240) aus, die ebenfalls mit einer begründeten Verneinung beantwortet wird und dabei (von der Lehrkraft unerwartet) zu komplexen Inhalten führt, die die Lernenden sprachlich fordern.

Eine Unterrichtssequenz der ersten untersuchten Videokonferenz besteht aus einem Quiz zum Thema Kaffee-Redewendungen. Die Quizfragen standen den Lernenden dabei schon im Vorfeld schriftlich zur Verfügung und haben jeweils vier vorgegebene Antwortmöglichkeiten, es handelt sich dabei also nicht um Lehrerfragen, sondern um Aufgaben, wie sie auch in einem Lehrbuch zu finden sein könnten. Dennoch stellen in dieser Unterrichtsphase die Lehrer Fragen, unter anderem um die verschiedenen Quizantworten der Lernenden zu erfahren. Dabei werden immer die Antwortmöglichkeiten von A bis D durchgefragt, das Fragepronomen *Wer* wird zu Beginn und manchmal auch später verwendet („Okay, wer glaubt, dass es A ist?“ (VK A 220)), meistens wird aufgrund der sich wiederholenden Fragestruktur stark abgekürzt („C?“ (VK A 230)).

Nachdem bei der ersten Frage dieser Art nach über drei Sekunden Wartezeit nur eine unverständliche Antwort kommt, greift eine andere Lehrperson ein und ändert das Antwortformat auf Handzeichen. Die nächsten zwanzig Fragen dieser Art werden also mit Handzeichen beantwortet, wobei die Wartezeit meist nur um die zwei Sekunden liegt, unabhängig davon, ob Handzeichen zu sehen sind oder sich keiner meldet. Es wird also nicht länger gewartet, wenn keine Hand zu sehen ist, allerdings fassen die Lehrkräfte das Ergebnis in diesem Fall stets kurz zusammen („Okay, niemand.“ (VK A 203)). Diese Zusammenfassungen scheinen für die Lernenden zu sein, diese sehen schließlich nicht, ob neben oder hinter ihnen jemand aufzeigt. Widersprüchlicherweise fassen die Lehrenden das Ergebnis aber nicht zusammen, wenn jemand aufzeigt, obwohl die Lernenden in diesem Fall genauso wenig darüber wissen, wer und wie viele um sie herum aufzeigen.

Die Quizfragen selber führen zwar in Einzelfällen zu Anschlusskommunikation, die im Unterricht gestellten Fragen der Lehrer hingegen haben meist tatsächlich nur die Handzeichen, in Einzelfällen auch ein Lachen (als Reaktion auf eine einstimmige Antwort) oder ein Lob (zur richtigen Antwort) zur Folge. Während die stark elliptischen Fragen hier aufgrund der häufigen Wiederholung und des etablierten Antwortformats auch bei sehr kurzen Wartezeiten ausgezeichnet funktionieren, kommt es an einer anderen Stelle zu einer unbeantworteten Frage: „Die fahren den ganzen Tag mit dem Traktor herum. ((1,2s)) Traktor?“ (VK B 68-69) Die Lehrkraft unterbricht hier ihre Inputphase zunächst mit einer Pause, vermutlich aufgrund der

Verunsicherung bezüglich des Verständnisses der Vokabel. Da die Lernenden keine Fragen stellen oder Unverständnis ausdrücken, fragt die Lehrperson nach, allerdings erhält sie keine Antwort und spricht schon nach 1,7 Sekunden weiter. Aufgrund der starken Verkürzung ist es schwer zu sagen, ob diese Frage sich an alle richtet oder an diejenigen, die sie beantworten könnten, schließlich kann hier ergänzt werden: „Wer weiß, was Traktor heißt (und kann es den anderen sagen)?“ oder „Wisst ihr, was Traktor heißt (oder soll ich es erklären)?“ Es ist vermutlich diese Uneindeutigkeit, die auch die Lernenden verunsichert. Sie machen während der kurzen Wartezeit keine Anstalten der Beantwortung, kein akustisches oder körpersprachliches Signal lässt irgendeine Art der Antwort vermuten.

Es ist unklar, warum die Lehrperson dennoch weiterspricht, vermutlich schließt sie aus der fehlenden Nachfrage bzw. eventuell aus einer Überlegung zur lateinischen Wurzel, dass die romanischsprachigen Lernenden das Wort verstehen.

Fragen an die ganze Gruppe

Bisher waren die meisten Fragen zumindest an ihrer formalen Oberfläche so gestellt, dass die Lehrenden die Antwort nicht kannten, wenngleich einige davon in indirekten oder implizierten Fragen auch nach Inhalten fragten, die den Lehrern sehr wohl bekannt sind. Diese Kategorie ist die einzige, in der der Großteil der Fragen direkt Information erfragen, die der fragenden Lehrperson ganz offensichtlich zur Verfügung steht, es handelt sich also um die typischsten Lehrerfragen im engeren Sinne nach EHLICH (1981: 346). Dabei wird zwar theoretisch stets nach kulturellem bzw. landeswissenschaftlichem Wissen gefragt, praktisch ist aber etwa die Frage im folgenden Beispiel eine rein sprachliche Herausforderung.

A [123]	258 [28:27.6]	259 [28:30.8]
L5 Resi [v] S2 [v]	kann man denn spielen • im Kaffeehaus? ((2,7s)) Was?	Was, was kann man
A [124]	260 [28:33.4]	261 [28:43.9]
L5 Resi [v] S7 [v] SuS (Zahl) [v] [k]	spielen im Kaffeehaus? ((3s)) (tauschen sich untereinander aus) [k]	[Billard?] [ˈbɪlart]
A [125]	262 [28:45.0] 263 [28:45.6]	264 [28:47.6]
L3 Jutta [v] L5 Resi [v] S1 [v] [k]	• • Ja, [Billard], ja. [Billard.] [ˈbɪlart]	• • [Billard.] • • Ist das da • äh ist das normalerweise im [ˈbɪlart]

A [126]

	265 [28:55.4]	266 [28:57.4]	267 [29:02.9]
L5 Resi [v]	• • Meinst du den Billardtisch?		• Ah, wir,
S1 [v]	Kaffeehaus?	((6,1s)) Entschuldigung?	
[k]			

Die Frage bezieht sich hier nicht auf freie Ideen zu Spielen, sondern auf die vorbereiteten Bilder, die die Gruppe zu diesem Zeitpunkt gemeinsam ansehen. Die Frage soll also zwar ganz im Sinne Ehlichs mangelndes Wissen bei den Lernenden ergänzen, indem sie angeleitet durch die Frage eine kognitive Operation durchführen und selber zu diesem Inhalt gelangen. Die mentale Operation besteht in diesem Fall allerdings nur darin, das eindeutig abgebildete Spiel zu benennen, was für die Lernenden eine rein sprachliche Herausforderung darstellen dürfte. Es handelt sich also zumindest aus der Lernendenperspektive um eine Frage nach Sprachwissen, so ist auch die Antwort von S7 höchstwahrscheinlich deshalb unsicher und fragend intoniert, weil er sich bezüglich der Vokabel bzw. deren Aussprache nicht sicher ist und nicht, weil er daran zweifelt, das Spiel richtig erkannt zu haben. Interessanterweise kommt es trotzdem basierend auf der Frage nicht nur zu einer sprachlichen Korrektur von Lehrerseite, sondern auch zu einer inhaltlichen Folgefrage von einem Lernenden.

Auffällig ist, dass die Fragen nach Wissen, deren Antworten die Lehrenden bereits kennen, stets kurz und simpel beantwortet werden. Im Vergleich dazu werden die Fragen, deren Antworten die Lehrenden nicht kennen, teilweise komplexer und ausführlicher beantwortet. Außerdem führen sie zu mehr Interaktion zwischen den Lernenden, auch ergibt sich daraus häufiger Anschlusskommunikation in Form von Folgefragen, während die typische Lehrerfrage auch klassisch mit einer Bestätigung der Lehrerseite und teilweise sprachlichen Korrekturen oder inhaltlichen Ergänzungen beendet wird.

4.2.4 Organisatorische Fragen und Aufforderungen

Die Wartezeiten sind in dieser Kategorie höchst heterogen, sie reichen von Sekundenbruchteilen bis hin zu 22 Sekunden, eine Zeitspanne, deren Ausmaß sonst nur einmal aufgrund von technischen Problemen erreicht wird.

Zwar werden nicht alle Fragen direkt beantwortet, letztlich bleibt aber bis auf eine technisch verhinderte keine von ihnen offen. Die Antworten sind dabei meist kurz, typisch sind Stichworte oder simple Sätze bis zu sechs Wörtern. Es ist dabei eine hohe interne Kommunikation zwischen den Lernenden (non-verbal oder auf Spanisch) festzustellen, auch die Antworten

entstehen oft kooperativ, was vermutlich an der hohen Authentizität der Fragen im Sinne der Alltagskommunikation liegt.

Fragen an eine konkrete Person

Die Fragen dieser Kategorie reichen von Rückfragen im Sinne von Korrekturen über Rückfragen aufgrund akustischer Verständnisprobleme bis hin zu als Frage formulierte Aufforderungen. Die Antworten sind kurz und simpel, es wird ausschließlich mit einzelnen Stichworten, Handzeichen, Nicken oder direktem Ausführen der Aufforderung geantwortet, wobei die Antwortform zur Form der Frage passt, Entscheidungsfragen werden also mit einer simplen Bejahung oder Verneinung und Ergänzungsfragen mit einem direkt auf die Frage antwortenden Stichwort beantwortet.

Hier ist auffällig, dass fast die Hälfte der Fragen²² nicht von der Person beantwortet werden, an die sie gerichtet sind. In einem weiteren Fall antwortet der Gefragte erst, nachdem mehrere Mitschülerinnen und Mitschüler ihn aufmerksam machen. Wie schon bei den Fragen nach Angaben zum Individuum wird hier also wieder ersichtlich, dass konkret adressierte Fragen nicht ausschließlich die gefragte Person einbeziehen, sondern auch die aktive Teilnahme mehrerer hervorbringen können.

Dies ist sowohl bei Fragen als auch bei als Fragen formulierten Aufforderungen der Fall, so meldet sich bei einer der drei Leseaufforderungen ein anderer Schüler und liest anstelle des Gefragten. Letzterer kommt somit um seinen Zug, meldet sich dafür aber später ebenfalls freiwillig zum Lesen. Wenngleich die Lehrkraft den Namen dieses Lernenden wohl deshalb gewählt hat, weil dieser bis dahin wenig gesagt hatte, ist es unmöglich festzustellen, ob er aufgrund dieser Aufforderung später beschließt, sich freiwillig zu melden, oder ob er dies ohnehin getan hätte.

Fragen an eine (in der Frage definierte) Teilgruppe

Auch in dieser Kategorie fallen die meisten Antworten kurz und direkt auf die Frage bezogen aus, Entscheidungsfragen werden mit „Ja“ oder „Nein“ bzw. entsprechenden Kopfbewegungen beantwortet, Aufforderungen werden direkt ausgeführt und die wenigen Fragen mit dem Fragepronomen *Wer* werden mit einem Namen oder Handzeichen beantwortet. Auffällig ist

²² Um genau zu sein zwei von fünf (Da von den sechs Fragen dieser Kategorie zwei Teil einer Fragenfolge sind, deren erster Teil nicht beantwortet wird, handelt es sich inhaltlich nur um fünf unterschiedliche Fragen.)

auch hier, dass nicht unbedingt jemand antwortet, der dem gesuchten Merkmal entspricht, wie das folgende Beispiel zeigt.

A [216]	..	465 [46:31.9]	
[Situierung k]	Vorlesen der Antwortmöglichkeiten gesucht.		
L1 Emma [v]	Wer hat noch nicht vorgelesen? ((1,2s)) Wer		
A [217]	..	466 [46:35.5]	467 [46:38.6] 468 [46:39.7]
L1 Emma [v]	will lesen?		
L3 Jutta [v]	[>Name S 11< ist heute so still.]		
L5 Resi [v]	[>Name S 11<, vielleicht?]		
S2 [v]	>Name		
[k]	[leise, nur zu den anderen L]		
A [218]	..	469 [46:41.7]	470 [46:43.7]
S2 [v]	S12<.		
S12 [v]	((1,8s)) (hebt die Hand)[((12,4s))] (liest vor)		
[k]	[L unterhalten sich leise darüber, wer S12 ist und ob sie diesen schon		

S2 setzt sich über das übliche Handlungsmuster hinweg und antwortet auf diese Frage, indem sie den Namen eines Kollegen nennt. Das Machtverhältnis bzw. die lenkende Funktion der Lehrperson wird hier anscheinend bis zu einem gewissen Grad ausgehebelt, die Schülerin nimmt die Rolle des Helfers der Lehrkraft ein und entscheidet, wer vorlesen soll, während die Lehrkräfte noch im Stillen darüber beraten. S2, die selber schon sehr viel gesprochen hat, wählt dafür einen Mitschüler, der die ganze Einheit lang noch nicht (oder zumindest nicht alleine) zu Wort ist. An dieser Entscheidung zweifeln weder die Lehrkräfte, die abwarten, bis S12 vorliest, noch S12 selber, der dies auch tut. Auch die anderen Lernenden blicken abwartend zu S12, nehmen die Entscheidung von S2 also ebenfalls hin.

Dass eine solche Verteilung der Entscheidungsgewalt auf eine Schülerin passiert, könnte die folgenden zwei Gründe haben. Erstens ist es kurz zuvor in der gleichen Situation dazu gekommen, dass eine Lehrperson offen adressiert nach jemandem gefragt hat, der vorliest, woraufhin eine andere Lehrkraft einen Namen nannte. Die Schülerin geht diesem Modell also nach und hilft der fragenden Lehrkraft ebenfalls, Namen von Personen zu nennen, die noch nicht gelesen haben. Zweitens dürfte es an der Form und der Kategorie der Frage liegen. S2 beantwortet den ersten Teil der Kettenfrage vollkommen korrekt („Wer hat noch nicht vorgelesen?“), ob sie auch den zweiten Teil korrekt beantwortet ist zumindest Außenstehenden unklar. Würde es sich um eine Lehrerfrage handeln, würde das Handlungsmuster dennoch vorsehen, dass nur diejenigen selber antworten, auf die das gefragte Merkmal zutrifft (MAZELAND 1983: 81-83). Da es sich hierbei aber um eine organisatorische Frage handelt, beschließt

S2, das Handlungsmuster zu brechen und den Lehrkräften schlichtweg zu helfen, eine Person zu finden, die noch nicht gelesen hat.

Ausnahmen hinsichtlich des Ausmaßes von Antwort und Anschlusskommunikation bilden zwei Fragen nach Schülerfragen am Ende der Einheit. Man könnte diese auch als Aufforderung zum Fragenstellen werten, schließlich werden die formalen Entscheidungsfragen nicht beantwortet, stattdessen stellen die Lernenden direkt Fragen. Die drei Fragen, die daraufhin von Schülerseite gestellt werden, sind simple bis komplexe Sätze. Sie werden von den Lehrkräften ausführlich und mit Beispielen beantwortet, eine Beantwortung wird dabei auf die asynchrone Kommunikation via Facebook ausgelagert. Im Gegensatz zu allen anderen Fragen dieser Kategorie bringen diese Fragen nach Schülerfragen also intensive Anschlusskommunikation mit sich.

Fragen an die ganze Gruppe

Diese Kategorie ließe sich in zwei Unterkategorien unterteilen: Es gibt solche Fragen, die theoretisch von allen beantwortet werden sollen oder müssten. Dabei handelt es sich um Fragen, auf die unterschiedliche Lernenden zumindest potenziell unterschiedliche Antworten haben. Aus praktischen Gründen müssen die Antworten in großen Gruppen hier entweder beispielmäßig von ausgewählten Lernenden gegeben werden bzw. per Handzeichen eingeholt werden. Andere Fragen werden zwar an die ganze Gruppe adressiert, müssen aber nur einmal beantwortet werden, weil es nur eine zutreffende Antwort gibt. Die Lehrkraft geht davon aus, dass alle die Frage beantworten könnten und dass die Antworten sich nicht relevant voneinander unterscheiden würden, weshalb es ausreicht, wenn eine Person repräsentativ antwortet.

Interessanterweise antwortet bei beiden Unterkategorien teilweise nur eine Lernende oder ein Lernender, teilweise mehrere. Auch die Wartezeit verteilt sich bei beiden Unterkategorien gleich, die Auswahl des oder der Antwortenden stellt hier kein Hindernis dar, da die Antwortenden ohne zu Zögern sofort lossprechen.

Einen Sonderfall stellt eine Frage dar, die eigentlich individuelle Angaben eines konkreten Individuums erfragt, allerdings wie eine Faktenfrage an die ganze Gruppe formuliert ist. Nachdem die Lernenden als Beispiel einer nicht in Barranquilla beheimateten Lernenden den Namen von S10 nennen, fragt eine Lehrkraft nach:

B [20]	..	33 [22:52.5]	34 [22:59.8]35 [24:03.7]
[Situierung k]	SegB5		
L1 Emma [v]	Kolumbianer.		
L2 Nadine [v]	Woher, woher ist denn >Name		
L4 Lukas [v]			
SuS (Anzahl) [v]	Ja. (lachen (ca. 6))		
B [21]	..	36 [24:05.7]	37 [24:09.1]
L1 Emma [v]	S10<?		
SuS (Anzahl) [v]	((1,8s)) [>Name S10<!] (ca. 3)		
[k]	[S10 ist nicht im Bild, S 11 deutet ihr, sich zu nähern.]		
B [22]	..38 [24:11.1]	39 [24:14.8]	40 [24:16.1] 41 [24:22.2]
L1 Emma [v]	Ah, okay.		
L3 Jutta [v]	Ah.		
S10 [v]	[[((2,3s))] I am from Bogotá.		
S11 [v]	Ich bin! • • • Ich bin aus!		
S7 [v]	[Cachaca!]		
SuS (Anzahl) [v]	(SuS und L lachen)		
[k]	(lachen, 3)		
	[S10 tritt ins Bild]		[spaßig]
B [23]	..42 [24:25.3]	43 [24:29.8]44 [26:21.9]	
[Situierung k]	SegB6		
L2 Nadine [v]	Das heißt, die Ca-, Cachacos ahm arbeiten viel und		
S11 [v]			
S7 [v]	(Alle lachen.)		
[k]			

Hier werden alle angesprochen, außer die betreffende Person, was daran liegt, dass diese für die Lehrenden optisch nicht wahrnehmbar ist. Die Lernenden, die um die Präsenz von S10 wissen, nehmen die Frage als konkret adressierte Frage auf bzw. wandeln sie selber in eine solche um, indem sie ihre Kollegin dazu auffordern, selber zu antworten. Auch die darauf folgende Beantwortung der Frage ist insofern kooperativ, als dass das Lachen der anderen Lernenden S10 auf die falsche Sprache aufmerksam macht und diese sich so fremdinitiiert selbstkorrigiert. Im Anschluss demonstrieren die Lernenden das soeben erklärte Konzept der Unterteilung der Bevölkerung in *cachacos* und *costeños*, indem sie S10 scherzhaft mit der ihr zugehörigen Bezeichnung benennen, das zuvor Besprochene kommt also direkt zur Anwendung.

Abgesehen von dieser Ausnahme führen die Fragen dieser Kategorie zu keinerlei Anschlusskommunikation. Die Antworten fallen den geschlossenen Fragen entsprechend ziemlich kurz und durchgehend simpel aus, allerdings antworten in vielen Fällen drei bis fünf Lernende zeitgleich. Bei einigen Fragen ist eine inhaltlich identische Antwort mehrerer Lernender kein Zufall, da nur eine zutreffende Antwort möglich ist („Seid ihr elf Personen?“ (VK A 2)). An-

dere Fragen sind zwar ebenfalls an die gesamte Gruppe gerichtet, könnten aber von unterschiedlichen Lernenden unterschiedlich beantwortet werden. Besonders hervorzuheben sind dabei Fragen zum Verständnis, die deshalb in der Folge eigens behandelt werden sollen.

Fragen zum Verständnis

Innerhalb der inhaltlichen Kategorie der organisatorischen bzw. situativen Fragen spielen die Fragen über das Verständnis eine besondere Rolle. Im Datenkorpus wurden fünf Fragen dieser Art gefunden. Die Fragen nach dem Verständnis haben verschiedene Formen. So kann in Form einer Entscheidungsfrage nach dem Verständnis gefragt werden.

- Habt ihr das verstanden? (VK B 12)
- Habt ihr, habt ihr den Text ein bisschen verstanden? (VK A 28)

Wenngleich dies in der Untersuchung nicht vorkommt, sind auch negativ formulierte Entscheidungsfragen denkbar (etwa: „Habt ihr etwas nicht verstanden?“) Außerdem können auch Alternativfragen formuliert werden, indem an die Entscheidungsfrage zum Verständnis eine weitere als andere Option geschlossen wird:

- Versteht ihr alles? Oder habt ihr Fragen? (VKA 219)
- Habt ihr das verstanden oder gibt es Wörter, die ihr nicht versteht? ((5,1s)) Zum Beispiel Höflichkeit. (VK A 192-193)
- Habt ihr etwas nicht verstanden, kennt ihr Wörter nicht? • Oder ist alles klar? (VK A 194-195)

Auch hier kann die Frage zum Verständnis positiv oder negativ formuliert sein, wie das letzte Beispiel zeigt.

Außerdem könnte auch die Adressierung variieren. Im untersuchten Unterricht kommen diese Fragen nur an die ganze Klasse gerichtet vor, wobei sie teilweise nicht von allen beantwortet werden können oder sollen, sondern nur von denjenigen, die dem Merkmal in einer der beiden Teilfragen entsprechen (Fragen oder unverstandene Wörter haben).

Diese Adressierung ist problematisch, da bei zwei der vier Beantwortungen ein Schüler stellvertretend für alle spricht, ohne dabei vorher seine Mitschülerinnen und Mitschüler zu befragen. In den zwei anderen Fällen wird einmal durch Blickkontakt die allgemeine Antwort abgeklärt und schließlich von fünf Lernenden gegeben, im anderen Fall antworten vier Lernende unabhängig voneinander mit Kopfschütteln, ein Schüler verneint in einem Satz.

Offensichtlich ist die Frage nach Schülerverständnis also problematisch, die Datenmenge ist hier aber zu gering, um die Wirkung verschiedener Formulierungen und Adressierungen auf die Beantwortung zu erkennen. Eine darauf fokussierte Studie könnte mit größeren Datenmengen arbeiten und neben quantitativen auch qualitative Aussagen darüber treffen.

4.2.5 Zusammenfassung nach Adressierungstypen

Da bisher nach den inhaltlichen Kategorien vorgegangen wurde, sollen an dieser Stelle auch die Adressierungskategorien jeweils als Einheit betrachtet in ihren Eigenheiten unabhängig der inhaltlichen Orientierung betrachtet werden.

An eine konkrete Person adressierte Fragen

Eine möglicher Einwand gegen die direkte Adressierung von Lehrerfragen könnte sein, dass nur die gefragte Person aufmerksam und die anderen mental abwesend sind. Im untersuchten Unterricht ist dies eindeutig nicht der Fall, so werden von 16 an konkrete Personen gerichtete Fragen nur sieben ausschließlich von der jeweilig gefragten Person beantwortet. Bei drei weiteren antwortete der oder die Gefragte mit Hilfe von Kollegen und Kolleginnen, eine Frage wurde sowohl vom Gefragten als auch von einer Mitschülerin beantwortet und ganze vier Fragen wurden schlicht ausschließlich von jemand anderem beantwortet, als dem oder der Gefragten. Eine Frage wurde überhaupt nicht beantwortet.

Interessanterweise antworten trotz der expliziten Adressierung also nicht nur diejenigen, die angesprochen werden. In vielen Fällen kommt es dazu, dass sich abgesehen von der gefragten Person auch andere an der Beantwortung beteiligen.

A [84]	183 [22:14.0]	184 [22:17.8]	185 [22:18.6]	186 [22:20.6]
L2 Nadine [v]				Was trinkst du
L5 Resi [v]	• • Du trinkst gar keinen Kaffee?			
S1 [v]	Ich trinke nicht.			
SuS (Zahl) [v]	Einmal. (4)			

A [85]	187 [22:23.1]	188 [22:25.6]	189 [22:27.6]	190 [22:29.6]
L2 Nadine [v]	sonst? • • • Tee?	Wasser.		
L4 Lukas [v]		Ah.		
S1 [v]	((1,2)) Äh • • Wasser.			
S2 [v]				((1,7s)) [Orangensaft.]
[k]				[leise]

A [86]	191 [22:34.3]			
L5 Resi [v]				• Okay.
S1 [v]	(Handbewegung: Daumen hoch) Orangensaft. ((2s)) Oder Milch.			
A [87]	192 [22:35.0]	193 [22:36.6]	194 [22:38.3]195 [22:38.5]	196 [22:39.0]
L3 Jutta [v]				Mit Zucker.
L4 Lukas [v]				Mit Zucker.
L5 Resi [v]	Heiße Milch, mit Honig?			Ah mit
S1 [v]	Milch, heiße Milch mit Zucker.			

Im abgebildeten Beispiel stellt L5 zunächst eine Entscheidungsfrage, die als rhetorisch und damit als Kommentar des Erstaunens zur getätigten Aussage oder als Echofrage zur Absicherung des eben Gesagten interpretiert werden kann. L2 verwandelt die Frage allerdings in eine Kettenfrage, sodass deren erster Teil nie beantwortet wird. Nach einer Wartezeit von unter einer Sekunde schiebt sie ergänzend eine Antwortmöglichkeit nach, die durch die steigende Intonation nicht nur als Idee oder Vorschlag funktionieren kann, sondern auch selber eine Entscheidungsfrage darstellt. Die Antwort „Ja“ wäre hier eine vollkommen akzeptable Option. Von den drei an ihn gerichteten Fragen beantwortet der Lernende die zweite, welche die offenste ist, mit einem Stichwort: „Wasser.“ Obwohl die Frage von Lehrerseite mit Hörer-rückmeldungssignalen approbiert wird und der Austausch somit beendet scheint, entscheidet sich S2 dazu, ebenfalls zu antworten. Unklar ist dabei, ob sie ihrem Kollegen damit helfen will, indem sie ihm entweder eine weitere Idee liefern will (die schwache Lautstärke spricht für diese Option) bzw. über diese Information über ihn verfügt um die Antwort tatsächlich für ihn zu ergänzen oder ob sie die ursprünglich persönlich gestellte Frage im Anschluss an ihre Beantwortung auf eine allgemeine Ebene zieht. Dies würde für eine sehr hohe Lernerautonomie sprechen, da sie selber den Schritt tätigen würde, von einer konkreten, persönlich gerichteten Frage ausgehend eine nicht dem Konversationsziel entsprechende, sondern auf das darüberstehende Lernziel ausgerichtete Option zu wählen.²³ In einfachen Worten wäre ihre Perspektive also nicht (nur): „Wir versuchen eine Konversation zu führen“, sondern „Über diese Konversation können wir lernen. Wenn eine Antwort nicht viel hergibt, kann ich sie trotzdem ergänzen um die Sprache anzuwenden.“

Unabhängig davon, wie ihr Eingriff gedacht und gemeint war, greift ihr Kollege ihn auf und fügt selber ebenfalls noch Information hinzu. Insgesamt fällt die Beantwortung der Frage also zwar nur in Stichworten aus, was der Form der Frage zugeschrieben werden kann, allerdings

²³ Diese Theorie ist nicht unwahrscheinlich, wurde die hohe Lernerautonomie von S2 doch bereits in einem anderen Kontext ausgemacht (siehe S. 75).

ist sie inhaltlich ausführlich, entsteht kooperativ zwischen zwei Lernenden und ruft eine Rückfrage von Lehrerseite hervor, die ebenfalls beantwortet wird.

Ähnliches passiert bei der Frage „Wie trinkst du deinen Kaffee, >Name S3<?“ (VK A 56-57). Obwohl die Frage wenige Sekunden zuvor fast identisch an eine Kollegin gerichtet und von dieser beantwortet wurde, scheint der Gefragte damit überfordert. Die Beantwortung erfolgt gestützt durch mehrere Rückfragen von Lehrerseite und mit der Hilfe der anderen Lernenden.

A [56]

	124 [17:11.0]	125 [17:13.1]	126 [17:14.7]
L5 Resi [v]	• Okay. • • Aber ohne Milch?		
S2 [v]	Zucker.		
[k]	((1s)) [Ohne Milch.] [kopfschüttelnd]		

A [57]

	127 [17:18.5]	128 [17:20.5]
L5 Resi [v]	trinkst du deinen Kaffee, >Name S3<?	
S3 [v]	(((4s))) Ja.	
SuS (Zahl) [v]	• • • [>Name S3< (ca. 3)]	
[k]	[SuS drehen sich zu ihm.] [Lachen auf beiden]	

A [58]

L5 Resi [v]	Okay.
S3 [v]	((5s)) Ah, ich trinke meinen Kaffee schwarz • manchmal [[mit Milch.]]
[k]	Seiten] [[keine fallende Satzmelodie]]

A [59]

	130 [17:39.6]	131 [17:42.3]	132 [17:44.3]
L1 Emma [v]	(lacht)		
L3 Jutta [v]	(lacht)		
L2 Nadine [v]	(lacht)		
L4 Lukas [v]	(lacht) Ah, okay.		
L5 Resi [v]	• • Aber nicht immer?		
S3 [v]	((1,5s)) Mit Zucker immer.		

A [60]

L5 Resi [v]	du, nimmst du viel Zucker zum Kaffee? ((1,5s)) Nimmst du viel Zucker zum

A [61]

	133 [17:51.5]	134 [17:55.1]
L2 Nadine [v]	((2s)) Viel Zucker oder wenig Zucker?	
L5 Resi [v]	Kaffee?	
S1 [v]	((1,9s)) (dreht sich zu S3 um	
S2 [v]	((1,9s)) (dreht sich zu S3 um	

A [62]

	135 [17:58.6]	136 [18:04.8]
L5 Resi [v]	• Okay. • • Ja, äh • • sonst noch jemand?	
S1 [v]	und hilft mit Gestik)	
S2 [v]	und hilft mit Gestik)	
S3 [v]	Viel. • Ah • • ja.	

Da S3 offensichtlich nicht darauf vorbereitet war, auf die Frage zu antworten und also höchstwahrscheinlich zuvor nicht aufmerksam war, zeigt die direkte Adressierung an einen konkreten Lernenden hier ihre Stärke: S3, der in der gesamten Einheit nur wenige Worte von sich gibt, ist damit gezwungen, sich einzubringen und somit seine aktiven mündlichen Kompetenzen zu trainieren.

Bezüglich der formellen Fragetypen kann kein Muster festgestellt werden, das Spektrum erstreckt sich von sehr geschlossenen Fragen wie etwa Entscheidungsfragen zu sehr offenen Formen, wie etwa mit den Fragepronomen *Wie* und *Warum*. Dabei gibt es keine einzige Wissensfrage, auch Ideen- und Meinungsfragen werden nur selten konkret adressiert. Während die Wartezeiten bei konkret adressierten Fragen generell sehr kurz (typischer Weise zwischen 0,5 und 2 Sekunden) sind, unterscheiden sich die Antworten stark und hängen vor allem von der inhaltlichen Kategorie ab. So sind die Antworten bei organisatorischen Fragen kurz gebunden, bei Fragen nach persönlichen Angaben wird meist in simplen und komplexen Sätzen geantwortet, wobei die Antworten relativ erwartbare Inhalte aufweisen. Damit ist gemeint, dass die Lernenden sich direkt auf die gestellte Frage beziehen, es kommt zu keinen Themensprüngen oder zu komplexen Inhalten, die sprachlich überfordern. Bei den Fragen zu Ideen und Meinungen hingegen kommt es zu Antworten, die von den Lehrpersonen offensichtlich nicht erwartet wurden, an die sich ungeplante Anschlusskommunikation anknüpft.

Fragen an eine (in der Frage definierte) Teilgruppe

Auffällig ist, dass hier die allermeisten Fragen formal Entscheidungsfragen sind, von denen sehr viele allerdings mehr als nur ein *Ja* oder *Nein* verlangen. Die Meinungs-, Angaben- und Wissensfragen enthalten oft indirekte Fragen, deren Beantwortung meistens zusätzlich zu einem *Ja* oder *Nein* oder sogar anstelle dessen erfolgen müssten.

In vielen Fällen spielt dabei der unterrichtliche Kontext eine große Rolle. Während die Frage „Habt ihr Ideen, was das bedeuten könnte?“ (VK A 4-5) auch im außerschulischen Kontext die Beantwortung der indirekten Frage zu fokussieren scheint, gibt es Lehrerfragen, die in der Alltagskommunikation anders funktionieren würden. Die Frage „Habt ihr euch vielleicht gemerkt, wie die Kellner aussehen?“ (VK A 39) könnte in vielen Situationen als schlichte Entscheidungsfrage aufgefasst werden, das schulische Handlungsmuster sieht dabei aber vor, dass erstens nur diejenigen Antworten, die bejahen können und zweitens, dass die Antwort eine Beschreibung der Kellner enthält.

Problematisch ist hierbei, dass nur mit Bejahung geantwortet werden kann, da ein einzelner Schüler oder eine einzelne Schülerin nicht für die gesamte Klasse verneinen kann. Weder die Lehrkraft noch die Lernenden wissen, wer auf die Frage antworten kann. Daraus ergeben sich zwei Schwierigkeiten: Weiß ein Lernender oder eine Lernende eine Antwort, weiß er oder sie nicht, ob sie diese direkt aussprechen sollte, da nicht bekannt ist, wie viele andere auch antworten könnten und werden. Dem kann mit der Vereinbarung von Handzeichen nur bedingt abgeholfen werden.

Antwortet niemand der Lernenden, weiß die Lehrkraft nicht, wo die Fehlkommunikation begründet ist. Das folgende Beispiel zeigt, dass es für die Lehrkräfte unmöglich ist, zu wissen, warum keine Antwort erfolgt: Wurde die Frage nicht verstanden, antworten die Betreffenden nicht, weil sie nicht wissen, wer genau antworten soll bzw. wie die Antwort gegeben werden soll (Handzeichen, Stichwort, Aussage mit Begründung etc.) oder trifft das erfragte Merkmal tatsächlich auf niemanden zu?

A [161]

	325 [35:15.0]	326 [35:17.0]
L3 Jutta [v]	[(unverständl.)]	
L5 Resi [v]	Okay. (lacht) Wow. ((2,3s)) Hat noch jemand so früh	
S4 [v]	trinken in Frühstück.	
[k]	[leise, nur zu anderen L]	

A [162]

	327 [35:23.3]
L5 Resi [v]	angefangen, Kaffee zu trinken?
S6 [v]	((4,8s)) (hebt die Hand.) Ja, ich. • Ich
S9 [v]	((4,8s)) (hebt die Hand)

Die Lehrkräfte warten hier dennoch fast fünf Sekunden und bekommen schließlich Rückmeldung. Es hätte auch passieren können, dass die Lehrkräfte einen Moment vor der Antwort abgebrochen und das Schweigen als negative Antwort aufgefasst hätten. Da jeder und jede Lernende für sich selber nur dann antworten kann, wenn das Merkmal zutrifft, kann keine Verneinung erfolgen, nur die Abwesenheit von Antworten kann als solche interpretiert werden. (Es sei denn, ein Lernender oder eine Lernende spricht mit oder ohne interne Absprache für die ganze Gruppe.)

In einem anderen Fall interpretiert eine Lehrkraft, dass das Ausbleiben von Antworten dem undefinierten Antwortformat geschuldet ist.

A [196]	..	403 [41:33.3]	404 [41:34.4]	405 [41:35.1]406 [41:37.3]
[Situierung k]	SegA24			
L1 Emma [v]	Alles klar, okay.			
L3 Jutta [v]	Alles klar.		Also was denkt ihr, wer ist	
S6 [v]				
SuS (Zahl) [v]	Alles klar. (ca. 4)			
[k]	anderen um.]			
A [197]	..	407 [41:39.3]		
L3 Jutta [v]	für A?			
L5 Resi [v]	((3,2s)) Vielleicht machen wir das so, [wir stimmen ab.] Wer für A ist,			
S3 [v]	((3,2s)) (unverständl.)			
[k]	[Demonstriert Handzeichen.] [[verunsichert]]			
A [198]	..	408 [41:47.4]409 [41:50.3]		
L1 Emma [v]				Wer glaubt, es
L5 Resi [v]	hebt die Hand. Wer für B ist hebt • • [[dann die Hand.]]			
S3 [v]				
[k]				L lachen. [Unterstützt mit
A [199]	..	410 [41:52.5]	411 [41:53.5]412 [41:54.2]	413 [41:56.0]
L1 Emma [v]	ist A? Der [hebt die Hand.]			Keiner? •
S2 [v]	• [A?]			
S6 [v]			A?	A? Kein?
S9 [v]			(hebt die Hand)	
[k]	Geste.]	[in die Runde fragend]		
A [200]	..	414 [41:57.8]415 [41:58.5]	416 [42:00.9]417 [42:02.9]	418 [42:04.9]
L1 Emma [v]	Okay.		• Aha. ((1,5s)) C?	
L2 Nadine [v]	B?		• Okay.	
S4 [v]	((1,8s)) (Handzeichen)			
SuS (Zahl) [v]	((1s)) (Handzeichen)			

Nachdem sich auch im klar vorgegebenen Antwortschema keine Hand hebt, übernimmt eine Schülerin die Aufgabe, die fehlenden Antworten so zu interpretieren, dass tatsächlich auf niemanden das Merkmal zutrifft. Das sehr späte Handzeichen von S9 wird weder von ihr noch von den Lehrkräften wahrgenommen. Ähnliche Probleme sind auch bei Fragen an die ganze Gruppe auszumachen, weshalb die kollektive oder repräsentative Verneinung der ganzen Gruppe im nächsten Abschnitt behandelt wird (siehe S. 86).

Fragen an die ganze Gruppe

Sowohl die Zahlen der Antwortenden als auch die Wortmenge, mit der geantwortet wird, sind höchst heterogen, ohne dass Korrelationen mit einzelnen Faktoren wie etwa der Frageform gefunden werden konnten. Es ist festzustellen, dass Fragen an die ganze Gruppe teilweise zu ausführlichen Antworten geführt haben, wobei an solchen logischerweise nicht mehr als zwei

bis drei Lernende beteiligt waren, in anderen Fällen gab es Antworten von bis zu neun Lernenden, diese fielen aber meistens größtenteils in Stichworten oder Kopfbewegungen aus.

Ein auffälliges Phänomen dieser Kategorie scheint zu sein, dass einige der Fragen von Lehrpersonen gestellt werden, ohne dass diese Wert auf die Antwort legen, sie scheinen lediglich die Funktion von Überleitungen oder Einleitungen in ein neues Thema zu sein. Das Lenken des Diskurses und das Interesse der Lernenden ist nach CHAUDRON eine elementare Funktion der Lehrerfrage (1988: 126-134). Geht man wie EHLICH (1981: 346) davon aus, dass die Lehrkraft die Antwort der eigenen Frage bereits kennt, so kann diese gezielte Lenkung vermutlich gut funktionieren, wobei auch hier zu bedenken ist, dass die korrekte Antwort und die Schülerantwort nicht unbedingt übereinstimmen müssen. Abgesehen davon kann die Lehrkraft beispielsweise planen, ein Thema mit einer Frage einzuleiten, durch die den Lernenden ihr Wissensdefizit bewusst wird, dieser Plan kann allerdings fehlschlagen, wenn die Lernenden die Antwort bereits kennen. Besonders schwer zu planen ist der Ausgang, wenn es sich um eine Lehrerfrage im weiteren Sinn handelt, wenn also die Lehrkraft zwar die Antwort nicht kennt, die Frage aber dennoch nicht stellt, um die Antwort zu erfahren, sondern um seine didaktischen Ziele zu verfolgen. Die folgende Frage beispielsweise scheint ausschließlich gestellt zu werden, um selber etwas dazu zu sagen.

B [52]

	87 [38:48.5]	88 [41:23.7]
[Situierung k]	SegB12 SuS verweisen auf ein Bild von "Sound of Music"	
L2 Nadine [v]	Kennt ihr das Bild?	
S1 [v]	lustig.	

B [53]

	89 [41:24.9]	90 [41:26.0]	91 [41:28.2]	92 [41:30.2]
[Situierung k]	Gespräch			
L3 Jutta [v]	Kennt ihr das?			
S1 [v]	Wir kennen das nämlich eigentlich nicht. (unverständl.)			
SuS (Anzahl) [v]	• Ja. (ca. 4) Ja. (2)			

Dass die fragende Lehrkraft die Antwort nicht vollständig abwartet, zeigt, dass sie lediglich eine Bejahung hören wollte, um die paradoxe Situation darzustellen, dass der besagte Film außerhalb Österreichs wesentlich bekannter ist als im Land selber. Diese Art der Einführung ist der Lehrkraft zwar gelungen, allerdings hat sie nicht mit ausführlicheren Antworten gerechnet und vor allem S1, dessen Ausführungen übergangen werden, dürfte die Unaufrichtigkeit der Frage bzw. ein fehlendes Interesse verspürt haben.

In einem anderen Fall scheint die Schülerantwort der Planung der Lehrkraft sogar entgegengesetzt:

B [2]	..	2 [03:09.4]	3 [03:13.8]
[Situierung k]	angesprochen.		
L2 Nadine [v]	Was sagt ihr dazu? • • Seid ihr alle musikalisch?		
SuS (Anzahl) [v]	(Gemurmel)		

B [3]	4 [03:19.4]	5 [03:21.4]	6 [03:23.4]	7 [03:26.6]	8 [03:28.5]
L2 Nadine [v]	Und ihr tanzt auch immer?				
S10 [v]	[Ja.]				
S6 [v]	Die meisten, ja.				
SuS (Anzahl) [v]	Ja. (ca. 4)				
[k]	<i>[langgezogen, zögerlich]</i>				

B [4]	..	9 [03:31.6]
[Situierung k]	kurze Kommentare, dann technische Probleme. SegB2 S2 erwähnt unter anderem,	
S6 [v]	((2,7s)) Nein.	

Vorgesehenes Ziel der Einheit war es, Vorurteile zu reflektieren und abzubauen. Es ist deshalb sehr wahrscheinlich, dass L2 diese Frage stellt, um den zu Beginn vorgestellten Stereotyp, Kolumbianer und Kolumbianerinnen seien alle musikalisch, zu hinterfragen. Da dies mit der einheitlichen Bejahung nicht gelingt, muss die Lehrkraft eine zweite, zugespitztere Frage formulieren, um die Hinterfragung des Stereotyps von Schülerseite zu provozieren.

Abgesehen von dieser auffallenden Konzentration von diskurslenkenden Fragen konnten unter den an die ganze Gruppe gerichteten Fragen keine Auffälligkeiten ausgemacht werden, bis auf die schon im vorherigen Abschnitt angesprochene Problematik der Unklarheit, wer antworten soll und in welchem Format dies geschehen soll.

Bei an konkrete Personen gerichteten Fragen sind die Wartezeiten gering, bei Fragen an alle (inklusive solche, die sich an alle richten, aber nur von denen beantwortet werden sollen, die eine bestimmte Antwort darauf haben) können oft vier bis 15 Sekunden vergehen, bis eine Antwort erfolgt. Da dieser Unterschied unabhängig von Thema, Frageform und kognitiven oder sprachlichen Anforderungen festgestellt werden kann, dürfte die Adressierung eine Rolle dabei spielen.

Bei diesen Fragen, die unpersönlich oder mit dem Pronomen *ihr* an die ganze Gruppe gerichtet werden, ist vermutlich die Unklarheit darüber, wer antworten soll, sowie über das gewünschte Antwortformat der Grund für lange Wartezeiten. Im folgenden Beispiel vergehen trotz der bereits paraphrasierend wiederholten Frage fast neun Minuten, bis eine Antwort erfolgt.

A [155]	..	318 [34:21.0]
L2 Nadine [v] S1 [v]	Wann habt ihr begonnen, Kaffee zu trinken? • Wie (gestikuliert: Noch einmal.)	
A [156]	..	319 [34:24.7]
L2 Nadine [v] [k]	alt wart ihr? <i>Die SuS schauen sich gegenseitig an, sie wissen vmtl. nicht, wer antworten soll. Zunächst geht</i>	
A [157]	..	320 [34:33.1]
S4 [v] [k]	Ähm normalerweise • äh • • denke <i>Blick zu S1, als dieser selber zu S4 sieht, fängt S4 an zu sprechen. [fragender Blick an S1]</i>	
A [158]	..	
S4 [v] [k]	ich, jede Familie äh • hat eine Tradition und so etwas. • Äh zum Beispiel ich	

Es erfolgt schließlich eine ausführliche, über die persönliche Ebene hinausgehend reflektierte Antwort. S4 ist dabei durch die Komplexität sichtlich gefordert, mithilfe eines Kollegen schafft sie es aber, sich verständlich auszurücken.

Die damit verbundenen langen Wartezeiten sollen durchaus kein Kontraargument gegen offen adressierte Fragen sein, bei denen nicht klar ist, wer wie antworten soll. Die Lernenden in der Untersuchung finden verschiedene Methoden, damit umzugehen. Die Einübung dieser kann diskursive Strategien fördern und somit die dialogischen Kompetenzen verbessern.

Ein möglicher Umgang ist beispielsweise die non-verbale Kommunikation zwischen den Lernenden. Wenn unklar ist, wer antworten soll, wenden die Lernenden meist ihren Blick zueinander, oft übernimmt in der Folge einer das Wort und antwortet für alle.

A [194]	..	399 [41:20.1]	400 [41:20.5]	401 [41:24.1]
L1 Emma [v]				
L3 Jutta [v]	((1,6s)) Habt ihr etwas nicht			
S2 [v]	[(unverständl.)]			
S6 [v]	((3,4s)) A?			
S9 [v]				
[k]	Antwortmöglichkeiten bezogen.] [tres?]			
A [195]	..	402 [41:31.7]		
L3 Jutta [v]	verstanden, kennt ihr Wörter nicht? • Oder ist alles klar?			
S6 [v]	[•••] Alles klar.			
[k]	[Dreht sich fragend zu den			

A [196]	..	403 [41:33.3]	404 [41:34.4]	405 [41:35.1]406 [41:37.3]
[Situierung k]	SegA24			
L1 Emma [v]	Alles klar, okay.			
L3 Jutta [v]	Alles klar. Also was denkt ihr, wer ist			
S6 [v]				
SuS (Zahl) [v]	Alles klar. (ca. 4)			
[k]	anderen um.]			

In mehreren Fällen geschieht zusätzlich noch das, was auch am obigen Beispiel zu sehen ist: Nach der repräsentativen Antwort eines oder einer Lernenden wiederholen mehrere diese. So wird den Lehrkräften gezeigt, dass die Antwort nicht nur von einer Einzelperson stammt.

Geschieht dies nicht und sind sich die Lehrkräfte nicht sicher, ob die stellvertretend gegebene Antwort tatsächlich die gesamte Gruppe repräsentiert, können sie diese zusätzlichen Stimmen auch einfordern.

A [91]	202 [23:43.7]	203 [23:45.7]	204 [23:47.4]205 [23:47.8]
L2 Nadine [v]	• Nein? Okay. • Kennt ihr, kennt ihr		
L5 Resi [v]	Nein?		
S1 [v]	• • (unverständl.: Praga?) • • • Nein.		
S7 [v]	• • • Nein. Kein.		

A [92]	206 [23:50.9]	207 [23:52.9]208 [23:53.4]	209 [23:54.3]
L2 Nadine [v]	Kafka?	Ja?	Ja, Kafka hat auch im Kaffeehaus
L5 Resi [v]			
S8 [v]	((1,8s)) Ja.		
SuS (Zahl) [v]	Ja. (ca. 3)		

Umgekehrt ist es möglich, dass zunächst mehrere Lernende eine Reaktion auf die Antwort zeigen, die dann von einer Einzelperson zusammengefasst wird.

B [28]	78 [11:48.6]	79 [12:03.9]	80 [12:07.0]
[Situierung k]	L bestätigen. SegA8		
L2 Nadine [v]	Habt ihr, habt ihr den Text ein bisschen verstanden?		
S2 [v]	((1,4s))		

B [29]	81 [12:09.2]	82 [12:10.5]	83 [12:11.4]84 [12:11.9]
L2 Nadine [v]	Ja. ((1s)) Das		
S1 [v]	Nein. (lacht)		
S2 [v]	Ähm ...		
SuS (Zahl) [v]	(Kopfschütteln und lächeln (ca. 5)) (Verlegenes lachen.)		

Im untersuchten Unterricht konnten also drei (teilweise kombinierte) Strategien ausgemacht werden, mit der unklaren Adressierung umzugehen: Nach interner Kommunikation (teilweise non-verbal, teilweise in der Erstsprache) antwortet eine Person für die ganze Gruppe, eine Person antwortet und andere stimmen dieser Antwort zu oder mehrere Personen antworten diffus und eine fasst das Ergebnis für die Lehrenden zusammen.

Problematisch wird es, wenn keiner antwortet oder wenn nur eine Person antwortet, ohne eine der obigen Strategien anzuwenden. Die Lehrkraft könnte hier nachhaken und mehrere Schülerantworten verlangen, die Untersuchung zeigt aber, dass dies oft nicht passiert.

So scheint es etwa im folgenden Beispiel nicht angebracht, die Antwort, die ein Schüler ohne Absprache mit dem Rest gibt, stellvertretend für alle hinzunehmen.

B [12]	23 [22:09.7]	24 [22:10.7]25 [22:11.7]
[Situierung k]	können.	
L1 Francisca [v]		• • Aber es gibt ja auch
L 5 Theresa [v]	Habt ihr das verstanden?	
S6 [v]		Ja.

Auch die Abwesenheit von negativen Antworten kann bei so wenig Zeit nicht als Bejahung interpretiert werden, die Lehrkräfte verlassen sich hier tatsächlich auf die Antwort eines einzigen Schülers.

Solche Fragen setzen also eine hohe Lernerautonomie voraus, die Lehrkraft geht dabei davon aus, dass einzelne Lernende, deren Antwort nicht mit dem Großteil der Gruppe übereinstimmt, selber entscheiden, ob dies irrelevant ist oder ob sie sich gegen die mehr oder weniger repräsentative Antwort wehren und der kollektiven Antwort mit der individuellen widersprechen. Außerdem wird vorausgesetzt, dass die interne Kommunikation in der Gruppe gut funktioniert oder dass sich diese aufgrund von solchen Fragen gut entwickelt. Es kann dabei aber passieren, dass einige sich nicht einbringen oder ignoriert werden. Die Lehrkraft sollte sich diesen Eigenheiten von offen adressierten Fragen bewusst sein, nicht um sie zu vermeiden, sondern um ihre Nutzung und den Umgang mit den Antworten an das Alter der Lernenden, die Gruppendynamik und die Lernautonomie anzupassen.

Auch die Unterrichtskonstellation beeinflusst den Umgang mit solchen Fragen. So können unterschiedliche Sitzordnungen und die akustischen Verhältnisse die Kommunikation zwischen den Lernenden stark beeinflussen, auch die Regeln der Lehrkraft bezüglich Disziplin können der gemeinsamen Beantwortung von Fragen im Wege stehen. Der videovermittelte

Unterricht, wie er hier untersucht wurde, hat den Vorteil, dass der Interaktionsraum der Lernenden sich medial klar von dem der Lehrenden unterscheidet, die Lernenden können innerhalb ihres Interaktionsraumes leise und in ihrer Erstsprache kommunizieren und so zu einer Antwort gelangen, die dann in die gemeinsame Interaktionssphäre gebracht wird. Ein Nachteil ist vermutlich, dass die Lehrkräfte weniger Einblick in die schülerinterne Kommunikation erhalten, es für sie also umso schwerer ist, einzuschätzen, wer an der Beantwortung beteiligt war und welche anderen Optionen eventuell übergangen wurden.

4.3 Mehrteilige und kooperativ formulierte Fragen

Lehrerfragen stehen immer in einem mehr oder weniger intensiven Zusammenhang mit ihrer sequenziellen und simultanen Unterrichtsumgebung.²⁴ Teilweise folgen Lehrerfragen aufeinander, wobei sie in unterschiedlichen Verhältnissen zueinander stehen können. Im Folgenden sollen diese kurz mit Beispielen dargestellt und in ihren Eigenschaften analysiert werden.

4.3.1 Wiederholung

CHAUDRON stellt fest, dass Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen (in seinem Fall Englisch) Fragen öfter wiederholen und reformulieren als Lehrpersonen im muttersprachlichen Unterricht (1988: 85, 126-134). Auch im untersuchten DaF-Unterricht kommt es häufig dazu, dass Lehrerfragen wiederholt werden, wobei das teilweise durch eine einzige Lehrkraft geschieht, in anderen Fällen wiederholt eine andere Lehrkraft eine bereits gestellte Frage. Die zeitlichen Abstände sind hier meistens gering, teilweise werden Fragewiederholungen nach weniger als einer Sekunde angehängt, manchmal vergehen einige Sekunden, also Zeit, in der die Lernenden bereits antworten könnten. Zu unterscheiden sind identisch wiederholte Fragen und reformulierte Versionen.

A [12]

	36 [04:55.1]37 [05:48.1]
[Situierung k]	SegA5
L3 Jutta [v]	[Wer fehlt denn heute bei euch? Ihr wart letztes Mal auch elf. Wer fehlt
[k]	<i>[Da offensichtlich neue Personen anwesend sind, muss bei gleichbleibender Zahl jemand vom letzten Mal</i>

A [13]

	38 [05:53.8]	39 [05:57.8]	40 [05:59.2]
[Situierung k]	L bemerken, dass die		
L1 Emma [v]	Wer ist heute nicht da?		
L3 Jutta [v]	denn heute?]		
[k]	<i>fehlen.] SuS bereiten das Video vor und hören nicht zu bzw. hören akustisch nicht.</i>		

²⁴ Siehe zur Unterscheidung von Sequentialität und Simultanität DINKELACKER & HERRLE (2009: 44-48).

Im abgebildeten Beispiel stellt L3 eine Frage, erklärt dann ihre Überlegung zu dem Thema und wiederholt die Frage in identischer Form.

Eine andere Möglichkeit der Wiederholung liegt in einer leichten Abwandlung, wie es L1 direkt im Anschluss vornimmt. Nachdem keine Antwort erfolgt, stellt L1 die gleiche Frage noch einmal, ändert aber dabei die Formulierung. Dies dürfte im Sinne einer Vereinfachung geschehen, die Satzstruktur wird ohne die Modalpartikel *simpler*, die Vokabel *fehlen* wird durch die Verwendung von *sein* umgangen. Auch auf formaler Ebene kann es dazu kommen, dass Fragen reformuliert werden müssen.

A [8]	..	21 [04:09.0]22 [04:22.1]	
[Situierung k]	Konzept. SegA4		
L2 Nadine [v]	Ähm • wir hätten gerne, • dass ihr euch das Video nochmal		
A [9]	..	23 [04:27.5]	
L2 Nadine [v]	gemeinsam ansieht, wenn das möglich ist.		
[k]	<i>L. fühlen sich nicht angesprochen und warten ab.</i>		
A [10]	24 [04:31.4]	25 [04:32.9]26 [04:35.3]	27 [04:35.9]28 [04:36.5]
L1 Emma [v]	Haben denn alle		
L2 Nadine [v]	Ja, geht das?	Ja?	
SuS (Zahl) [v]	Ja. (ca. 5)		
[k]	<i>Nadine und SuS lachen. SuS warten.</i>		

Hier wird zunächst eine Aufforderung ausgesprochen, die eine Bedingung enthält, die damit zumindest rhetorisch mit erfragt wird. Da die Lernenden darauf nicht reagieren, stellen die Lehrkräfte die Bedingung als Frage erneut und erhalten Antwort, auch die Ausführung der Aufforderung erfolgt kurz danach.

Auch die Wahl eines vagen Fragepronomens kann zu Missverständnissen führen, die anschließend durch die Reformulierung mit eindeutigerer Wortwahl korrigiert werden müssen.

A [166]	..		
S9 [v]	sind mehr Kaffee zu dem Frühstück. • • Normalerweise, die Kaffee ist • • •		
A [167]	..	340 [36:09.2]	341 [36:11.2]
L1 Emma [v]	((1,6s)) Wie ist der		
L5 Resi [v]	((1,4s)) Was ist der Kaffee?		
S9 [v]	(unverständl.)	Normalerweise.	

A [168]	..	343 [36:14.3]	344 [36:17.3]	345 [36:18.3]	346 [36:20.8]
L1 Emma [v]	Kaffee?	Mit Milch!			
L3 Jutta [v]				• • Wer	
L2 Nadine [v]		Mit Milch!			
L4 Lukas [v]		(unverständl.)			
L5 Resi [v]			Ja, okay, Hmhǎ. Cool.		
S1 [v]	((2,2s)) Mit Milch.				

Andere Möglichkeiten der Abwandlung sind Ergänzungen wie etwa die Nennung von Antwortbeispielen oder die Eingrenzung der möglichen Antworten.

A [52]	120 [16:09.5]	121 [16:11.5]	122 [16:43.4]
[Situierung k]	SegA11		
L2 Nadine [v]	Ja, richtig.		
L5 Resi [v]	sehr gut, hmhmǎ.	Jetzt möchte ich gerne wissen: • • Wie trinkt ihr euren	

A [53]	..
L5 Resi [v]	Kaffee? • • Trinkt ihr ihn schwarz oder mit Milch • oder mit Milchschaum mit

A [54]	..
L5 Resi [v]	Zucker oder ohne Zucker, • • • ahm • ich weiß nicht. ((2s)) >Name S2<, wie

Hier werden zunächst mögliche Antworten genannt. Nachdem nach zwei weiteren Sekunden Wartezeit keine Antwort erfolgt, stellt die Lehrkraft die Frage erneut, ändert dabei aber die Adressierung. Dabei handelt es sich also nicht um eine reformulierte Wiederholung der Frage, sondern um eine neue, es bildet sich also eine Kettenfrage. Die Reformulierung von Fragen birgt die Gefahr der Kettenfrage, dies kann auch ungewollt passieren, wenn die Lehrkraft sich der Veränderung der Frage nicht bewusst ist (siehe S. 93-94).

4.3.2 Fragefolge

Eine Fragefolge entsteht dann, wenn verschiedene zusammengehörige Fragen aufeinander folgen. Dabei sollte auf die erste Frage eine Antwort erfolgen oder nach ausreichend Wartezeit das Ausbleiben einer Antwort als solche fungieren, sodass die nächste Frage auf diese Schülerantwort reagiert.. LINDNER nennt hier drei Möglichkeiten: aufsteigende, horizontale und absteigende Fragefolgen, wobei stets das kognitive Niveau gemeint ist (2011: 29-31).

In der vorliegenden Untersuchung scheinen abgesehen von der inhaltlichen Komplexität auch die Adressierung und die Form entscheidende Faktoren. So kommt es an mehreren Stellen dazu, dass die Adressierung einer Frage geändert wird, ohne dabei das kognitive Niveau zu verändern. Wenn wie im oben zitierten Beispiel aus „Wie trinkt ihr euren Kaffee?“ (VK A 52-

53) kurz später „>Name S 2<, wie trinkst du deinen Kaffee?“ (VK A 54-56) wird, so ist das eine Reaktion auf die ausbleibende Antwort, die Lehrkräfte umgehen damit das Problem der offen adressierten Frage, indem sie mehrere Lernenden mit gleichbleibender Frage nacheinander konkret adressieren. Auch die Eingrenzung des Themas kann in einer Folgefrage passieren:

Was, was äh was seht ihr sonst noch auf den Bildern? • Was ähm, was ist denn auf der Seite acht das erste Bild? Was, was denkt ihr, was ist das? (VK A 131-133)

In diesem Fall ist allerdings kaum Wartezeit gegeben. Die Folgefrage ist also nicht die Reaktion auf das tatsächliche Ausbleiben der Schülerantwort, doch es ist anzunehmen, dass die Lehrkraft deshalb konkretisiert, weil sie dies erwartet.

Ähnlich wie hier kommt es in vielen untersuchten Fällen dazu, dass Lehrkräfte Fragen aneinanderreihen, ohne dabei auf Schülerantworten zu warten. Sie bilden damit also Kettenfragen, wenngleich diese teilweise sinnvoll aufeinander aufbauen.

4.3.3 Kettenfrage

Kettenfragen entstehen dann, wenn Lehrpersonen mehrere Fragen aneinanderreihen. Dies kann insofern problematisch sein, als dass die Lernenden nicht wissen, auf welche Frage sie antworten sollen und dass außerdem bei einer Antwort womöglich nicht klar ist, zu welcher Frage sie gehört. In der gesamten Untersuchung kommt es kein einziges Mal vor, dass alle Teile einer Kettenfrage einzeln beantwortet werden, ohne dass die Lehrkraft sie wiederholen müsste. Drittens ist also problematisch, dass dabei Lehrerfragen übergangen werden.

Kettenfragen sind also zumindest im Konversationsunterricht nicht optimal, es scheinen auch alle im untersuchten Unterricht ausgemachten Kettenfragen nicht gezielt als solche gestellt zu sein. So kann es passieren, dass im Zuge einer vermeintlichen Wiederholung einer Frage diese unbewusst verändert wird. Dies kann beispielsweise durch die Änderung des Fragetyps geschehen. Während der Gefragte noch über ein *Ja* oder *Nein* auf diese Frage nachdenkt: „Nimmst du viel Zucker zum Kaffee?“ schiebt eine andere Lehrkraft „Viel Zucker oder wenig Zucker?“ (VK A 60-61) nach, vermutlich um durch die Wiederholung und die Nennung der Optionen das Verständnis und die Antwort zu erleichtern. Damit ändert sie allerdings – vermutlich unbewusst – den Fragetyp, der wiederum das Antwortformat bestimmt. Der Gefragte weiß nun nicht mehr, ob er mit „Ja“ oder „Nein“ antworten kann, oder ob er die Alternative beantworten soll. Die Antwort erfolgt nach weiteren 3,5 Sekunden etwas verunsichert: „Viel. • Ah • ja.“ (VK A 62) Auch die folgende Kettenfrage ist vermutlich nur als Wiederho-

lung gemeint, nimmt aber inhaltlich eine Veränderung vor. „Wer hat noch nicht vorgelesen? ((1,2s)) Wer will lesen?“ (VK A 216-217) Während die beiden Fragen aus Lehrerperspektive zumindest funktional sehr ähnlich sein dürften, geht es dabei aus Schülerperspektive um zwei sehr unterschiedliche Merkmale.

Bei gleichbleibendem Fragetyp aber geändertem Inhalt ist problematisch, dass es zu Missverständnissen dahingehend kommen kann, welche Frage beantwortet wird. Ähnlich verhält es sich auch bei folgender Frage: „Lest ihr auch gerne Zeitung im Kaffee? • Macht man das auch in Kolumbien?“ (VK A 135-136) Die Lehrkraft versucht hier vermutlich eine reformulierende Wiederholung, allerdings ersetzt sie damit das Personalpronomen für die anwesende Gruppe mit der gesamten Nation. Die Lernenden können hier auf keine der beiden Entscheidungsfragen mit Bejahung oder Verneinung antworten, ohne zu spezifizieren, auf welche Frage sie sich dabei beziehen.

Abgesehen von vermeintlichen Wiederholungen, die (ungewollt) inhaltliche oder formale Änderungen mit sich bringen, kann es auch zu Kettenfragen kommen, wenn bei Fragefolgen die Schülerantworten nicht ausreichend abgewartet werden.

A [104]

	214 [25:07.1]215 [25:07.6]216 [25:40.7]
[Situierung k]	SegA16
L2 Nadine [v]	Ja.
L5 Resi [v]	verfilmt • ähm ja. Geht ihr generell gerne ins Kaffeehaus? • •

A [105]

L5 Resi [v]	In Barranquilla? Geht ihr? ((2s)) Gibt es auch in Barranqui- ... Gibt es
-------------	--

A [106]

	217 [25:53.1]218 [25:54.4]
L5 Resi [v]	traditionelle Kaffeehäuser • in Barranquilla? • • • Also alte?
S1 [v]	Nicht, ((1s)) nicht
[k]	[vmtl. Franchise]

A [107]

	219 [26:03.7]220 [26:04.5]
L5 Resi [v]	Hmhñ.
S1 [v]	ein Kaffeehaus, aber ((2s)) äh ein [(unverständl.: Fran?)] [Ja?]
S6 [v]	Ein Kette.
[k]	[überrascht]

Die Lernenden wissen hier vermutlich nicht, welche Frage sie beantworten sollen, außerdem ist auch unklar, welche Frage S1 hier schließlich beantwortet.

4.3.4 Teamteaching

Die ungewöhnliche Konstellation mit fünf Lehrpersonen führt dazu, dass sich Fragen oft kooperativ ergeben, wie es auch im konventionelleren Teamteaching mit zwei bis drei Lehrkräften passiert. Dies kann Vor- und Nachteile haben, so werden Fragen teilweise von anderen Lehrkräften effektiv so reformuliert oder ergänzt, dass sie schließlich beantwortet werden können, wie in einigen der obigen sowie im folgenden Beispiel zu sehen ist.

A [30]	85 [12:13.3]	86 [12:18.0]	87 [12:18.5]	88 [12:20.5]
L2 Nadine [v]	ist ...	Ja.		Habt
S1 [v]	Vielleicht ein / äh eine • • paar Wörter, aber	nichts ... • • anderes.		
A [31]	89 [12:21.2]	90 [12:22.4]	91 [12:24.4]	92 [12:26.2]
L2 Nadine [v]	ihr euch,	habt ihr euch Wörter gemerkt?		
S1 [v]	(unverständl.)			
S2 [v]			((1,4s)) Was?	
A [32]	93 [12:27.0]	94 [12:29.0]		
L2 Nadine [v]		Habt ihr euch Wörter gemerkt?		
S1 [v]	Entschuldigung?		(((4,1s))) Entschuldigung, wir	
[k]			[SuS kommunizieren flüsternd und non-	
A [33]	95 [12:34.6]	96 [12:36.6]		
L2 Nadine [v]		Habt ihr euch Wörter gemerkt? ((2,4s)) [Nein, egal.]		
S1 [v]	... noch einmal, bitte?			
[k]	verbal, unverständl.]		[Leise, zu den L, vermutlich	
A [34]	97 [12:40.1]			
L2 Nadine [v]	(lacht)			
L5 Resi [v]		Könnt ihr euch an manche Wörter noch		
[k]	missverständlich als akustisches Problem aufgefasst]			
A [35]	98 [12:44.5]	99 [12:48.5]		
L5 Resi [v]	erinnern, habt ihr neue Wörter gelernt?			
SuS (Zahl) [v]		• • Ah! (ca. 7) (lachen) ((1,6s)) (Beraten		
A [36]	100 [12:55.7]			
S4 [v]		Ähm, wir konnten nicht die, • [die Lyrics] äh		
SuS (Zahl) [v]	sich untereinander auf Spanisch)			
[k]		[ergänzt mit Gestik: Handbewegung des Schreibens] [[blickt		

An vielen Stellen können die alternativen Formulierungen sowie zusätzliche Antwortbeispiele von anderen Lehrkräften die ursprüngliche Frage unterstützen. Die fragende Lehrperson nimmt oft Teilaspekte der Situation nicht wahr und erkennt den Grund für fehlende Antworten nicht, beobachtende Lehrkräfte können hier die Frage sowie das Schülerverhalten distanzierter analysieren und korrigierend eingreifen.

In anderen Fällen führt das Eingreifen weiterer Lehrkräfte dazu, dass sich Kettenfragen bilden, die zu Verwirrung sorgen oder sich zumindest überlagern.

L5: Oder vielleicht äh lest ihr Bücher im Kaffeehaus? • • •

L1: Oder trifft ihr euch mit Freunden um zu reden? (VK A 142-143)

Diese Kettenfrage, deren Einzelteile weder sprachlich noch kognitiv anspruchsvoll sind, wird beispielsweise nicht beantwortet. Nach einer Wartezeit von über acht Sekunden stellt L3 eine andere Frage.

5 Conclusio

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Theorierecherche sowie der empirischen Untersuchung zusammengefasst und in ihrer Bedeutung für die Unterrichtspraxis ergänzt werden. Im Anschluss soll die spezielle Unterrichtssituation als Beispiel für die heterogene Vielzahl an Unterrichtssituationen im Bereich DaF und die Relevanz für den Fremdsprachenunterricht allgemein thematisiert werden. Abschließend wird ein letzter Überblick darüber gegeben, welche Ziele erreicht werden konnten und welche Desiderata sich auf dem Weg dorthin aufgetan haben.

5.1 Ergebnisse

Die Suche nach Fragekategorien in der bisherigen Literatur hat ergeben, dass zwar sowohl die Frage allgemein in unterschiedlichen Disziplinen als auch das Feld der Lehrerfrage intensiv beschrieben, kategorisiert und sowohl deskriptiv als auch präskriptiv behandelt wurden und werden. Allerdings kann keiner der gefundenen Ansätze auf den Fremdsprachenunterricht umgelegt werden, da die didaktischen Ziele sich hier von den Fragen in den anderen untersuchten (meist naturwissenschaftlichen) Fächern stark unterscheiden.

EHLICHs Begriff der Lehrerfrage (1981) muss in Anbetracht des kompetenzorientierten Unterrichts und der Abwendung von bloßer Wissensvermittlung sowie speziell für den Fremdsprachenunterricht angepasst werden. Das Kriterium für die Lehrerfrage, die Lehrkraft kenne die Antwort bereits, ist hier nicht mehr zutreffend, wesentlich relevanter ist der Teil der Definition, der ausführt, dass die Frage mit einem didaktischen Plan gestellt wird und nicht zur Tilgung eines Wissensdefizits.

Fragekategorien

In den bisherigen Kategorien verschiedener Disziplinen wird die Adressierung außenvorge lassen, da diese aber für das Klassenzimmer höchst relevant scheint, ist sie in den für diese Arbeit aufgestellten Kategorien ein zentrales Kriterium.

Die emische Forschungsperspektive hat dazu geführt, dass die Kategorien mehrmals den Daten angepasst wurden. Sie funktionieren also für den spezifischen untersuchten Unterricht und müssen für andere Unterrichtskonstellationen eventuell angepasst werden. Sie erfüllen dabei dennoch ihre Ziele: So sollten sie kein allgemeingültiges System zur Analyse von jeder Art

von Unterricht sein, sondern erstens der in der Folge angestellten Analyse als Grundlage dienen und zweitens eine Basis darstellen, von der ausgehend weitere Forschende sowie Lehrende in der Praxis ihre eigenen Unterrichtsanalysen bezüglich Lehrerfragen vornehmen können.

Kategorienanalyse

Hier konnten innerhalb der untersuchten Daten einige Zusammenhänge festgestellt werden, wobei in vielen Fällen wahrscheinlich ist, dass sie auch in ähnlichen Unterrichtsszenarien zu beobachten wären.

Über die konkrete Adressierung ist zu sagen, dass sie erfolgreich eingesetzt werden kann, um ruhige oder unaufmerksame Lernenden aktiv werden zu lassen. Da konkret adressierte Wissensfragen unauthentisch und prüfend wirken können, ist es für das Konzept des Konversationsunterrichts ratsam, nicht Wissensfragen, sondern Fragen nach Angaben zum Individuum oder organisatorische Fragen zu stellen. Meinungs- und Ideenfragen könnten zwar genauso authentisch wirken, gerade bei stillen Lernenden kann hier aber der Zeitdruck und außerdem die eventuell komplexe Antwort (schließlich ist es hier besonders schwierig für die fragende Lehrkraft, die inhaltliche Richtung sowie die Komplexität der Antwort abzuschätzen oder zu planen) dazu führen, dass die kreative Ideengenerierung bzw. die Reflexion und Evaluation von Inhalten unter dem Druck leidet.

Bei Fragen zu persönlichen Angaben hingegen scheint die konkrete Adressierung sehr geeignet, entgegen der möglichen Erwartungen elizitiert sie hier nicht unbedingt nur Reaktionen des oder der Gefragten, sondern kann auch zu interaktiven und durchaus ausführlichen Antworten führen. Dabei kommt es selten zu unerwarteten Wendungen, dieser Fragetyp dürfte also dann geeignet sein, wenn die Lehrperson sowohl inhaltlich als auch sprachlich in ihrem geplanten Terrain bleiben möchte.

Anders verhält es sich bei Fragen zu Meinungen und Ideen. Hier kommt es sowohl bei der Antwort als auch in daran anschließender Kommunikation häufig zu nicht planbaren Wendungen, bei dieser Art von Fragen sollte sich die Lehrkraft also bewusst sein, dass die Stundenplanung durch unerwartete Inhalte verändert werden kann sowie dass die Lernenden dabei andere sprachliche Kompetenzen benötigen als erwartet. Im untersuchten Unterricht geht es dabei meist darum, dass Sprachkompetenz benötigt wird, die noch nicht ausreichend vorhanden ist, es ist aber auch denkbar, dass sogar simplere oder schlicht andere Vokabeln, Strukturen, Zeitformen etc. verwendet werden, als die Lehrkraft eventuell zu üben geplant hatte.

Selbst wenn hier mit geschlossenen Fragen gearbeitet wird, können die Antworten über das formal erforderliche Antwortformat (z.B. „Ja“ oder „Nein“) hinausgehen und zu ausführlicheren beziehungsweise komplexeren Antworten führen.

Sind solche spontanen Themenvertiefungen oder –wechsel erwünscht, scheint die offene Adressierung von Ideen- und Meinungsfragen sinnvoll, da hier diejenigen antworten, die besonders viel oder besonders Interessantes zu sagen haben. Problematisch ist allerdings, dass abgesehen von Ideen und Meinungen auch die Persönlichkeit und die Tagesverfassung der Lernenden entscheidend ist, die Lehrkraft kann mit solchen Fragen bei offener Adressierung nicht steuern, wer antwortet, was dazu führen kann, dass nur wenige intensiv ihre aktiven mündlichen Kompetenzen trainieren können, während andere höchstens die passiven üben.

Noch problematischer stellt sich die offene Adressierung bei Fragen zu persönlichen Angaben und Verständnisfragen dar. Wenngleich sowohl der Lehrkraft als auch den Lernenden verschiedene Strategien zur Verfügung stehen, um eine umfassende, die ganze Gruppe repräsentierende Antwort zu erhalten, setzt dies gute soziale und kommunikative Kompetenzen, ein gutes Klassenklima sowie hohe Lernerautonomie voraus. Unter Berücksichtigung des Alters und der Lernerfahrung kann dies eben durch das Stellen solcher Fragen antrainiert werden, dabei kann eine die interne Schülerkommunikation fördernde Sitzordnung sowie klare Abmachungen bezüglich der Disziplin zuträglich sein. Wenn die Lehrkraft sich bewusst ist, dass solche offen adressierten Fragen womöglich Schülerinteraktion sinnvoll oder nötig machen, und sie dies begrüßt, so kann sie die Regeln eventuell spezifisch für solche Fälle anpassen und dies auch so den Lernenden kommunizieren. Das Erlauben und Gutheißen von Kommunikation zwischen den Lernenden hat sich im untersuchten Unterricht als sehr ertragreich erwiesen und zu ausführlichen, komplexen und kooperativen Antworten geführt. Außerdem wirkt es einem möglichen Prüfungscharakter entgegen und fördert kommunikative und soziale Kompetenzen sowie die Gruppengemeinschaft. Wissensfragen führten zu sehr wenig Anschlusskommunikation, da das Überprüfen und Bewerten von Wissen nicht Teil des Konversationsunterrichts ist, scheinen sie hier vor allem die Funktion zu haben, Lehrerinput einzuleiten.

Wartezeiten

Bezüglich der Wartezeit können die Untersuchungsergebnisse ebenfalls einer von vielen Wegweisern für Lehrkräfte sein. Festzustellen ist, dass es vor allem bei Meinungs- und Ideenfragen sowie generell bei offen gestellten Fragen zu Wartezeiten zwischen vier und 15 Sekunden kommen kann. (Bei Verständnisproblemen oder technischen Störungen kann die War-

tezeit noch wesentlich länger werden.) Wie zu sehen war, kommt es auch nach langen Wartezeiten oft noch zu langen und komplexen Antworten. Dabei melden sich durchaus auch mehrere Lernende zu Wort, was zeigt, dass die lange Wartezeit nicht dazu führt, dass irgendjemand sich gezwungen sieht, eine unangenehme Stille nur irgendwann zu brechen, sondern dass die Lernenden die Zeit tatsächlich brauchen und nutzen, um Ideen zu finden, Meinungen und Bewertungen zu bilden und, bei offen adressierten Fragen, die Situation des Restes der Gruppe auszumachen und eine Entscheidung bezüglich des oder der Antwortenden zu treffen.

Teamteaching

Während die häufige Kooperation zwischen Lernenden nur als Merkmal von Schülerantworten behandelt werden konnte, wurde die Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden in Bezug auf das Frageverhalten eigens thematisiert. Es ist festzustellen, dass sich die Lehrkräfte im untersuchten Unterricht gegenseitig beobachten und ihre Fragen sowie die Antworten (meist im Sinne einer Problemlösung bei ausbleibenden Antworten) analysieren. So werden von einer Lehrperson gestellte Fragen häufig wiederholt (etwa lauter, deutlicher oder langsamer) oder reformuliert, je nachdem welches Problem die andere Lehrkraft an der Frage feststellen konnte. Das gegenseitige Eingreifen bei der Fragenformulierung funktioniert in den meisten Fällen sehr gut und erzielt Antworten, problematisch wird es nur dann, wenn andere Lehrpersonen weitere Fragen anhängen und so Kettenfragen entstehen (dies passiert aber wesentlich seltener zwischen verschiedenen Lehrkräften als in der Fragenformulierung einer einzelnen). Genauso kommt es vor, dass andere Lehrkräfte die Wartezeit nach einer Frage abbrechen und damit eventuell spätere Antworten verhindern, während die fragende Lehrkraft eventuell noch gerne weiter gewartet hätte, einzelne Lehrkräfte brechen die Wartezeit ihrer eigenen Fragen allerdings wesentlich häufiger selber nach sehr kurzer Wartezeit ab.

Fragetypen

Es wurde in mehreren unterschiedlichen Kategorien festgestellt, dass geschlossene Fragen nicht unbedingt kurze und simple Antworten hervorbringen. Die in Kapitel 2.1.2 erwähnten Ausführungen von BARNES, BRITTON & TORBE (1990: 19-35), die Verwendung von geschlossenen und offenen Fragen habe unterschiedliche Teilnahmemode der Lernenden zur Folge, muss also zumindest im Fall des fremdsprachlichen Konversationsunterrichts hinterfragt werden.

So wird bei Entscheidungsfragen die Bejahung oder Verneinung oft begründet oder gerechtfertigt, bei Ergänzungsfragen nach *Wer?* oder *Was?* wird die erfragte Information oft ausführlich mit Beispielen oder Zusatzinformation ergänzt.

Unabhängig davon überraschend häufig das Phänomen zu beobachten, dass die Form der Frage der von der Lehrkraft gemeinten Frage nicht entspricht, so werden sowohl Aufforderungen als auch Wissensfragen sehr häufig als Entscheidungsfragen formuliert. Bei Entscheidungsfragen, die Aufforderungen enthalten, ist die Apellebene so eindeutig, dass die Lernenden dies verstehen und entweder kurz antworten und dann die Handlung ausführen oder sogar direkt ohne Antwort ihrer Aufgabe nachgehen. Auch bei als Entscheidungsfragen gestellten Wissensfragen scheint es diesbezüglich nicht zu Missverständnissen zu kommen, auf eine Frage der Art „Weiß jemand, ...“ wird also nicht nur mit „Ja“ geantwortet, sondern mit der Information in Frage. Wie gezeigt wurde, ist dies bei offener Adressierung allerdings problematisch, diese Art der Frage kann dennoch ertragreich sein und ist keineswegs zu vermeiden, allerdings sollte sich die Lehrkraft ihrer Schwachstellen bewusst sein.

Erstens darf die Gruppe nicht nur in ihrer Gesamtheit betrachtet werden. Der Lehrkraft muss bewusst sein, dass jeder und jede einzelne Lernende eine Antwort für sich hat und dass diese sowohl bei Verneinung als auch bei Bejahung nicht direkt auszusprechen ist. Im Fall einer Verneinung, also wenn das Individuum die erfragte Information nicht kennt, widerspricht es dem unterrichtlichen Handlungsmuster, dies auszusprechen, da die Lehrkraft offensichtlich nach denjenigen sucht, die bejahen und Zusatzinformation geben können. Eine Verneinung ist also nur dann möglich, wenn durch interne Kommunikation oder nach längerer Wartezeit angenommen werden kann, dass niemand bejahen wird. Dazu kommt, dass eventuell auch eine Verneinung alleine nicht ausreichend ist, gerade beim Eingestehen von Wissenslücken ist es den Lernenden eventuell ein Bedürfnis, dies auf eine ausführlichere Art zu tun, um Unhöflichkeit zu vermeiden, oder eine Begründung mitzuliefern, was auf sprachlicher Ebene fordernd sein kann. Auch bei einer Bejahung wird das Individuum die Information vermutlich nicht direkt aussprechen, schließlich ist nicht bekannt, wie viele andere antworten können und wer es tun soll. Auch hier ist also interne Kommunikation und Wartezeit nötig.

Im Bewusstsein dieser Schwierigkeiten sollte die Lehrkraft also nach solch einer Frage genügend Zeit geben und Kommunikation zulassen (wobei hier Blick durchaus ausreichen können). Außerdem kann die Lehrkraft bei ausbleibender Antwort das Ergebnis absichern, indem sie die gleiche Frage negativ stellt (z.B.: Okay, also weiß niemand ...?) oder das Ergebnis zusammenfasst (Es antwortet keiner, also schließe ich daraus, dass niemand weiß ...)

Zweitens muss sich die Lehrkraft der Stärken und Schwächen solcher Fragen bewusst sein. Einerseits können sie die Kommunikationskompetenz stärken (wenn dies möglich ist und zugelassen wird), andererseits kann es bei mangelnder Kommunikation dahingehend zu unrepräsentativen Antworten kommen. Dies mag bei Fragen nach Angaben zum Individuum wenig relevant sein, so wird es kaum negative Auswirkungen auf den Unterricht geben, wenn die Lehrkraft beispielsweise den Eindruck erhält, die ganze Gruppe trinke viel Kaffee, obwohl tatsächlich schlichtweg nur die antworten, auf die das zutrifft. Bei Wissensfragen und besonders bei Fragen zum Verständnis sowie zu Organisatorischem kann dies allerdings durchaus problematisch sein. Bei Fragen, deren Ziel tatsächlich nur ist, dass die Lernenden die Sprache anwenden und die inhaltlichen Antworten für die Lehrperson irrelevant sind, ist zwar ein womöglich nicht repräsentatives Bild irrelevant, allerdings ist es sehr wohl problematisch, wenn bestimmte Lernende oft und andere kaum antworten. Es wurden Beispiele gezeigt, wie dem mit konkret adressierten Fragen entgegengesteuert werden kann.

5.2 Umlegbarkeit auf den Fremdsprachenunterricht allgemein

Die speziellen Umstände des untersuchten Unterrichts (Videovermittlung, fünf Lehrkräfte, keine Benotung und reine Konversation) wurden aus mehreren Perspektiven erarbeitet (siehe 2.2 und 3.1), wobei mögliche Vor- und Nachteile dieses Sonderfalls ausgemacht wurden (siehe 3.9).

Die Ergebnisse dürften für den DaF-Unterricht allgemein relevant sein, da in den meisten heutzutage praktizierten methodischen Ansätzen und mit Sicherheit in der aktuell gelehrteten Methodenvielfalt Konversationsphasen enthalten sind. Gemeint sind damit nicht nur explizit als solche benannte Phasen, sondern alle Unterrichtssequenzen, in denen das Ziel nicht nur die Vermittlung von Wissen ist, sondern in denen vor allem anhand von (z.B. interkulturellem) Inhalt die Sprache verwendet wird, um sie zu üben.

Des Weiteren ist eine Relevanz über die zielsprachenspezifischen Grenzen hinaus wahrscheinlich. Wie beispielsweise RIEMER feststellt, sind in der DaF-Forschung starke Überschneidungen mit der deutschen Sprachlehr- und -lernforschung und der Fremdsprachendidaktik allgemein auszumachen (2014: 16). Das vorliegende Forschungsprojekt dürfte für den erst- und zweitsprachlichen Deutschunterricht kaum relevant sein, da hier vermutlich die be-

reits vorhandene Forschungsliteratur zu Sachfächern bezüglich den Gegebenheiten und Bedürfnissen näher liegt.

Auf Fremdsprachenunterricht mit anderen Zielsprachen hingegen ist die Untersuchung sehr wohl insofern relevant, als dass die meisten Fragen und mögliche Anschlusskommunikation in verschiedenen Sprachen vermutlich so getreu und dabei so realistisch in ihrer tatsächlichen Anwendung übersetzt werden können, dass ihr Zusammenspiel gleich funktioniert. Konkrete Unterschiede in anderen Sprachen würden sich dort auftun, wo es sprachspezifische Frageäußerungstypen gibt. Ein Beispiel hierfür wären an Deklarativsätze angehängte Refrainfragen, die in verschiedenen Sprachen unterschiedlich gebildet und verwendet werden. Womöglich könnte auch die Verwendung von Fragepartikeln, die im Standarddeutschen nicht vorhanden sind, in anderen Sprachen Einfluss auf die verschiedenen Möglichkeiten der Lehrerfrage haben, ob dies sich auf Inhalt und Anschlusskommunikation auswirkt, müsste allerdings eigens untersucht werden.

Kulturelle Unterschiede (z.B. bezüglich Diskursregeln) spielen zwar in der Kommunikation eine große Rolle, können aber auch innerhalb der DaF-Didaktik genauso wenig berücksichtigt und verallgemeinert werden wie in der Fremdsprachendidaktik allgemein, da sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden unterschiedlichste Erstsprachen und kulturelle Hintergründe aufweisen können.

5.3 Erreichte Ziele und Desiderata

Die zu Beginn gestellten Forschungsfragen konnten weitgehend beantwortet werden. Dem Rahmen entsprechend konnte ein Schritt in die Richtung getan werden, die angestrebt war, nämlich das Konzept der Lehrerfrage auch auf Konversationsphasen im DaF-Unterricht auszuweiten und dabei einen ersten Versuch einer Kategorisierung anzustellen, die den Bedürfnissen von DaF-Lehrkräften entspricht. Dabei konnten auch bereits Zusammenhänge zwischen Frage und Reaktion festgestellt werden, die eventuell in der Praxis hilfreich sein können.

Wie KNAPP & RICART BREDE (2012) vorschlagen, wurde dabei keine Schwarz-Weiß-Malerei angestrebt, es wurden also keine guten oder schlechten Fragen gesucht, sondern nur die wertfreien Grundlagen für eine gezielte Verwendung je nach Absicht und Lernendengruppe. Diese Ergebnisse können und sollen allerdings nicht zur unreflektierten Umsetzung in der Praxis dienen. Die Überprüfung und Beforschung dieser oder ähnlicher Kategorien sowie weiterer

Zusammenhänge an größeren und vielfältigeren Korpora wäre dahingehend sicherlich wünschenswert, auch quantitative Vorgehen sind bei spezifischen Merkmalen (Wartezeit, Fragetyp, Wortanzahl der Antworten) denkbar. Gemäß der Forderung VON KÜGELGENS (2012) soll allerdings nicht nur in der Theorie geforscht und in der Praxis angewendet werden, auch einzelne Lehrkräfte sollen basierend auf Forschungsergebnissen *in-actu*-Analysen durchführen können, um ihr eigenes Verhalten zu analysieren und zu optimieren. Sowohl die Kategorisierung als auch die Ergebnisse der Untersuchung sollen also beispielhaft Werkzeuge zur eigenständigen, lebenslänglichen Professionalisierung sein.

Literaturverzeichnis

- Barnes, D. R., Britton, J. N., & Torbe, M. (1990). *Language, the Learner, and the School*. Portsmouth: Heinemann.
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (2003). Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In K.-R. Bausch, H.-J. Krumm, & H. Christ (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollst. neu bearb., S. 1–9). Tübingen: Francke.
- Becker-Mrotzek, M. (2012). Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikationen und Gesprächsdidaktik* (S. 103–115).
- Bloom, B. S., & Engelhart, M. D. (1973). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (3. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3. Aufl.). White Plains, NY: Pearson Longman.
- Bruin, J. (2001). *Homo Interrogans: Questioning and the Intentional Structure of Cognition*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Brünner, G. (2002). Einführung in die Bände. In G. Brünner, R. Fiehler, & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen* (S. 7–15). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Brünner, G. (2012). Analyse mündlicher Kommunikation. *Mündliche Kommunikationen und Gesprächsdidaktik*, 52-65.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Cohen, F. S. (1929). What is a Question? *The Monist*, 39(3), 350–364.
- Ding, L. (2012). Is More Interactivity Possible in the Classroom? *Contemporary English Teaching and Learning in Non-English-Speaking Countries*, 1, Nr. 2, 21–38.

- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Edmondson, W. J., & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Egli, U. (1973). Semantische Repräsentation der Frage. *Dialectica*, 27(3/4), 363–370.
- Ehlich, K. (1981). Schulischer Diskurs als Dialog? In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung* (S. 334–369). Düsseldorf: Schwann.
- Ehlich, K. (2016a). Diskursanalyse. In H. Glück & M. Rödel (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache* (5., aktual. und überarbeitete, S. 154–155). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Ehlich, K. (2016b). Frage. In H. Glück & M. Rödel (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache* (5., aktual. und überarbeitete, S. 207). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford / New York: Oxford University Press.
- Gallagher, J. J., & Aschner, M. J. (1963). A Preliminary Report on Analyses of Classroom Interaction. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 9(3), 183–194.
- Goffman, E. (1989). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Graefen, G., & Liedke, M. (2012). *Germanistische Sprachwissenschaft: Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Tübingen / Basel: Francke.
- Grotjahn, R. (1993). Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In J.-P. Timm & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen* (S. 223–348). Bochum: Brockmeyer.

Heidemann, R. (1999). *Körpersprache im Unterricht. Ein praxisorientierter Ratgeber*. Wiesbaden: Quelle und Meyer.

Herrle, M. (2013). *Ermöglichung pädagogischer Interaktionen: Verfügbarkeitsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Herrle, M., Kade, J., & Nolda, S. (2010). Erziehungswissenschaftliche Videographie. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 599–619). Weinheim: Juventa.

Hoshii, M., & Schumacher, N. (2010). Videokonferenz als interaktive Lernumgebung. Am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. *German as a Foreign Language*, 1, 71–91.

Hugener, I., Rakoczy, K., Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In S. Rahm, I. Mammes, & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 41–53). Innsbruck: StudienVerlag.

Kant, I. (1868). *Immanuel Kant's Kritik der reinen Vernunft*. (G. Hartenstein, Hrsg.). Leipzig: Leopold Voss.

Knapp, W., & Ricart Brede, J. (2012). Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr- und Lernsituationen. Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor-) schulischer Sprachförderung. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 219–236). Berlin / Boston: De Gruyter.

Krumm, H.-J. (2010). Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. (S. 1363–1370). Berlin / New York: De Gruyter.

Labov, W. (1972). Das Studium der Sprache in ihrem sozialen Kontext. In W. Klein & D. Wunderlich (Hrsg.), *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt: Althenhäum. Zitiert nach Graefen & Liedke 2012.

- Legutke, M. K., & Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven. In M. K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung. Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Levin, A. (2005). *Lernen durch Fragen. Wirkung von strukturierenden Hilfen auf das Generieren von Studierendenfragen als begleitende Lernstrategie*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Lindner, M. (2011). *Gute Frage! Lehrerfragen als pädagogische Schlüsselkompetenz*. Marburg: Zentrum für Lehrerbildung (Marburg).
- Lotz, M. (2015). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Kassel: Springer.
- Machicao y Priemer, A., & Fries, N. (2016). Fragesätze. In M. Rödel & H. Glück (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache* (5., aktual. und überarbeitete, S. 207). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Mazeland, H. (1983). Sprecherwechsel in der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen* (S. 77–101). Tübingen: Narr.
- Mehan, H. (2014). *Learning Lessons, Social Organization in the Classroom*. Berlin, Boston: Harvard University Press.
- Möhring, W., & Schlütz, D. (2013). *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer-Verlag.
- Nassaji, H. (2014). Interactional Feedback. Insights from Theory and Research. In A. G. Benati, C. Laval, & M. Arche (Hrsg.), *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning* (S. 103–123). London: Bloomsbury.
- Parr, R. (2009). Diskursanalyse. In J. Schneider (Hrsg.), *Methodengeschichte der Germanistik* (S. 89–107). Berlin: De Gruyter.
- Pike, K. L. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior* (2.). Den Haag / Paris: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Preuß-Scheuerle, B. (2016). *Praxishandbuch Kommunikation. Überzeugend auftreten, zielgerichtet argumentieren, souverän reagieren*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

- Prior, M., & Prior, A. (1955). Erotetic Logic. *The Philosophical Review*, 64(1), 43.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F., & Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Hamburg.
- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In *Pädagogische Psychologie* (5., vollst. überarb., S. 613–658). Weinheim: Beltz.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh.
- Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7(2), 89–102.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, & C. Riemer (Hrsg.), *Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 33–45). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schoormann, M. (2012). Mündliche Fehlerkorrektur als potenzielle Imagebedrohung. Über den Einfluss sozialer Prozesse auf die Wirksamkeit korrektiven Feedbacks im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, (52), 21–60.
- Schoormann, M., & Schlak, T. (2012). Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/ Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 172–190.
- Schramm, K. (2010). Sozialformen. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 1182–1187). Berlin / New York: De Gruyter.
- Schramm, K. (2014). Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc, & C. Riemer (Hrsg.), *Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 243–253). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schramm, K., & Aguado, K. (2010). Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick. In K. Aguado, K. Schramm, & H. J. Vollmeier (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und Videographie* (S. 185–214). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen: Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation* (Originalausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Sommer, H. (1981). *Grundkurs Lehrerfrage: ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Toni, A., & Parse, F. (2013). The Status of Teacher's Questions and Students' Responses: The Case of an EFL Class. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 564–569.

van Bentum, E. (2014). Interviewverfahren in der Eignungsdiagnostik. In R. Bröckermann & W. Pepels (Hrsg.), *Das neue Personalmarketing. Employee Relationship Management als moderner Erfolgstreiber* (Bd. 5, S. 13–35). Berlin: BWV.

von Kügelgen, R. (2012). Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikationen und Gesprächsdidaktik* (S. 349–377).

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London / New York: Taylor & Francis.

Whately, R. (1855). *Elements of logic* (zweite, überarbeitete). Boston / Cambridge: James Munroe and Company.

Wolff, S. (2015). Wege ins Feld und Varianten. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11., S. 334–349). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Zaefferer, D. (1984). *Frageausdrücke und Fragen im Deutschen: zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik*. München: Fink.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Auswahl an Lehrerfragen-Kategorien.....	14
Abbildung 2: Fragenverteilung VK A.....	43
Abbildung 3: Fragenverteilung VK B.....	43
Abbildung 4: Übersicht der Fragen nach Kategorien.....	50

Anhang

Zusammenfassung der Diplomarbeit

Das viel behandelte Thema der Lehrerfrage soll in dieser Untersuchung im Bereich des fremdsprachlichen Konversationsunterrichts betrachtet werden. Mittels videobasierter Unterrichtsforschung und Diskursanalyse werden die Fragen von fünf Lehrenden sowie die dazugehörigen Schülerantworten und daran anschließende Kommunikation untersucht. Dabei kann festgestellt werden, welche Art von Fragen (bezüglich Inhalt, Adressierung und formellem Fragetyp) welche Art von Schülerantworten (Quantität, Qualität, Lernerautonomie und -kooperation etc.) elizitieren können. Entsprechend dem Datenkorpus wird dabei auch auf die Eigenheiten des Teamteaching und des videovermittelten Unterrichts eingegangen. Sowohl die dabei erlangten Erkenntnisse als auch die dafür erstellte Kategorisierung und Vorgehensweise sollen Lehrpersonen in der Praxis dabei helfen, im Sinne einer persönlichen Professionalisierung ihre eigenen Fragen zu reflektieren, zu analysieren und zu adaptieren um damit gezielt ihren Unterricht lenken zu können.

Abstract

This investigation focuses on the teacher's question in conversational foreign language teaching. Using video-based discourse analysis, the questions of five different teachers with their respective answers and follow-up communication are being studied to discover which kind of questions (regarding content, addressing, and formal question type) can elicit which kind of reaction in the students (as for quantity, quality, learner's autonomy and cooperation, etc.). According to the data corpus, the special circumstances of team teaching and video-based classes are also taken into account. Both the results and the categorization and procedure can help teachers to professionalize by reflecting, analysing and adapting their own questions in order to be able to purposefully use them to guide their classroom.

Reflexion der eigenen Position im Forschungsprozess

Wie es vermutlich bei Forschenden üblich ist, wollte ich im Zuge dieser Forschung zu Ergebnissen kommen, glücklicherweise hatte ich allerdings keine Wünsche bezüglich der Ausrichtung der Resultate, weshalb ich meine eigene Position als relativ unvoreingenommen beschreiben würde.

Ich selber vertrete einen gemäßigt konstruktivistischen Ansatz, bin also für eine ausgewogene Mischung von Wissensvermittlung und Anregung zum selbstständigen Wissenserwerb. Konversationsphasen im Regelunterricht sollten meiner Meinung nach eher den konstruktivistischen Teil darstellen, demnach soll die Lehrperson hier also Lehrerfragen so einsetzen, dass die Lernenden möglichst viel Möglichkeit und auch Anreiz haben, sich sprachlich zu entwickeln. Wenn die Lehrkraft ihre Lernenden gut kennt, können auch bewusst Positiverlebnisse sowie das Erkennen von Kompetenz- und Wissenslücken provoziert werden. Für all das muss die Lehrkraft Fragen allerdings gezielt einsetzen können und dabei kann diese Untersuchung auf jeden Fall helfen, unabhängig davon, in welche Richtung die Ergebnisse gehen.

Da das konkrete Thema relativ unerforscht zu sein scheint, habe ich mich außerdem nicht unter dem Druck gesehen, bahnbrechende neue Einsichten zu erreichen und konnte tatsächlich zunächst selber darüber nachdenken und ausprobieren, welche Vorgehensweisen am geeignetsten sind, um die Forschungsfrage zu beantworten. Das Forschungsdesign wurde in der Anfangsphase zwar im Sinne der Flexibilität immer wieder an den Untersuchungsgegenstand angepasst, allerdings ist dies nie passiert, um Ergebnisse zu manipulieren, sondern schlichtweg weil die von mir zusammengestellte bzw. erfundene Analysemethode teilweise zunächst nicht praktikabel anwendbar war. So mussten die Kategorien z.B. immer wieder neu definiert und umgeschichtet werden, weil in den Daten Fragen vorkamen, die in keine oder mehrere der Kategorien gepasst hätten.

Zu Beginn hatte ich Zweifel darüber, dass die Wissenschaftlichkeit eventuell durch die eigene Beteiligung am untersuchten Unterricht in Frage gestellt werden könne. Nicht nur mithilfe der Pseudonymisierung bzw. Anonymisierung, sondern vor allem durch den Zeitabstand und das vielfach wiederholte Analysieren und Abstrahieren des Unterrichts kam es aber zu einer solchen Distanzierung, dass ich oft selber nicht mehr wusste, welches Wortmaterial ursprünglich von mir stammte. Außerdem habe ich weder das Lehrer- noch das Schülerverhalten bewertend angesehen, sondern lediglich versucht, Vor- und Nachteile herauszuarbeiten. Rückbli-

ckend gehe ich davon aus, dass ich genauso gearbeitet hätte, wenn mir Videos von vollkommen Fremden vorgelegt worden wären.

Die Untersuchung ist zwar nicht niedrig-inferent, weil sie nicht nur beschreibt. Bereits in der Interpunktion und den Kommentaren der Transkription erfolgen interpretative Schritte, spätestens bei der Einteilung in die Kategorien und bei den Schlüssen, die aus bestimmten Auffälligkeiten gezogen werden, wird interpretiert. Dafür, dass es sich um eine qualitative Arbeit handelt, ist sie aber auch nicht hoch-inferent, schließlich werden basierend auf der Analyse keine präskriptiven Erkenntnisse oder Bewertungen vorgenommen.

Probleme und Irrwege wurden nicht überwunden, indem etwas zurechtzubiegen versucht wurde, sondern indem entweder die vorangegangenen Schritte für unsinnvoll und obsolet erklärt wurden und an einer früheren Entscheidungsweiche anders abgebogen wurde, oder indem die Irrwege thematisiert wurden – nämlich dann, wenn ich glaube, dass der Grund nicht meine Fehlentscheidung war, sondern in der Methode oder gar in der Materie liegt (beispielsweise bei der Tatsache, dass die Kategorie der konkret adressierten Wissensfragen leer blieb).

Meine persönliche Neigung zu Zahlen und zu quantitativer Forschung wurde dort unterdrückt, wo sie nicht angebracht war (so wurden z.B. keine Prozentangaben zu bestimmten Korrelationen gezeigt, da diese nicht repräsentativ wären) und dort genutzt, wo sie sinnvoll schien (zum Beispiel um Überblicke über den Datenkorpus zu geben).

Bei allen Entscheidungen bezüglich der Arbeit musste das mehrschichtige Ziel im Hinterkopf behalten werden. Ich verfolge damit vor allem persönliche Ziele, und zwar alle für die wissenschaftliche Arbeit nötigen Kompetenzen zu verbessern und mich gleichzeitig in ein Thema zu vertiefen, dass mir für alle meine zukünftigen Berufsmöglichkeiten relevant scheint. Glücklicherweise decken sich diese persönlichen Ziele weitgehend mit den institutionellen, schließlich ist vorgesehen, dass das Verfassen der Arbeit einerseits sachliches Wissen und Kompetenzen im spezifischen Themenfeld hervorbringt sowie die Aneignung von zumindest eine empirische Methode, andererseits sollen dabei die wissenschaftlichen Kompetenzen des Verfassens einer Arbeit geübt und letztlich auch überprüft werden. Schlussendlich sollte zusätzlich zu den persönlichen und institutionellen Ansprüchen auch die Leserschaft berücksichtigt werden, so wurden Leserfreundlichkeit und die Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs ebenfalls angestrebt.

Transkript VK A

[1]	0 [00:00.0]1 [02:07.5]	2 [02:09.2]3 [02:11.4]
[Situierung k] L2 Nadine [v] SuS (Zahl) [v]	SegA1 Hattet ihr heute schon einen Kaffee?	Nein. (ca. 4) (nervöses
[2]	4 [02:12.9]5 [02:48.9]	6 [02:50.6]
[Situierung k] L1 Emma [v] SuS (Zahl) [v] [k]	SegA2 Lachen) Seid ihr elf Personen?	Gemurmel auf beiden Seiten, unabhängig voneinander und
[3]	7 [03:06.9]	8 [03:08.9]9 [03:10.9]10 [03:11.1]11 [03:11.6] 12 [03:11.8]
L1 Emma [v] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] S1 [v] S2 [v] [k]	Seid ihr elf Personen • heute? von der Frage.	Ja, okay. Ja? Ja, wir sind elf. Ja.
[4]	13 [03:12.7]14 [03:40.0]	
[Situierung k] L2 Nadine [v]	SegA3 Ja, wir sprechen heute über unser Kaffeekränzchen. • Habt ihr Ideen, • •	
[5]		15 [03:52.1]16 [03:52.9]
L2 Nadine [v] [k]	was das bedeuten könnte? ((3s)) Das Wort Kaffeekränzchen?	SuS schauen
[6]		17 [03:56.6]18 [03:59.7]
S1 [v] S3 [v] [k]	Nein, wir sind/ wir wissen nicht. ((2s)) Ich glaube ... sich teilweise gegenseitig an, reden leise untereinander.	
[7]		19 [04:00.6]20 [04:07.0]
[Situierung k] S1 [v] S3 [v]	Nadine erklärt das Wir haben ge- (-schlossen? -suchen?), aber wir wissen nicht.	
[8]	21 [04:09.0]22 [04:22.1]	
[Situierung k] L2 Nadine [v]	Konzept. SegA4 Ähm • wir hätten gerne, • dass ihr euch das Video nochmal	
[9]		23 [04:27.5]
L2 Nadine [v] [k]	gemeinsam ansieht, wenn das möglich ist. L fühlen sich nicht angesprochen und warten ab.	

[10]	24 [04:31.4] 25 [04:32.9]26 [04:35.3] 27 [04:35.9]28 [04:36.5] 29 [04:38.5] 30 [04:48.0]
L1 Emma [v] L2 Nadine [v] SuS (Zahl) [v] [k]	Haben denn alle Ja, geht das? Ja? Ja. (ca. 5) <i>Nadine und SuS lachen. SuS warten.</i>
[11]	31 [04:49.8]32 [04:51.7]33 [04:52.0] 34 [04:54.0]35 [04:54.5]
L1 Emma [v] L2 Nadine [v] S1 [v] S2 [v]	das Video gesehen? Okay. Okay. Ja, wir haben • • alle gesehen. Ja.
[12]	36 [04:55.1]37 [05:48.1]
[Situierung k] L3 Jutta [v] [k]	SegA5 [Wer fehlt denn heute bei euch? Ihr wart letztes Mal auch elf. Wer fehlt <i>[Da offensichtlich neue Personen anwesend sind, muss bei gleichbleibender Zahl jemand vom letzten Mal</i>
[13]	38 [05:53.8] 39 [05:57.8] 40 [05:59.2]
[Situierung k] L1 Emma [v] L3 Jutta [v] [k]	L bemerken, dass die Wer ist heute nicht da? denn heute?] <i>fehlen.] SuS bereiten das Video vor und hören nicht zu bzw. hören akustisch nicht.</i>
[14]	41 [06:02.3]42 [06:04.3]
[Situierung k]	SuS gerade das Video sehen. Die Frage wird später nicht nochmal aufgenommen. SegA6 Es
[15]	43 [09:35.4]
[Situierung k] L2 Nadine [v]	wurde ein Musikvideo gesehen. Jetzt möchten wir mit euch darüber sprechen, was ihr
[16]	44 [09:42.5]
L2 Nadine [v] S3 [v] [k]	in dem Video gesehen habt. Was ist euch aufgefallen? ((17,8s)) <i>Mikrofon muss herumgereicht</i>
[17]	45 [10:00.2]46 [10:01.0] 47 [10:03.0] 48 [10:13.9]
L1 Emma [v] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] S1 [v] S3 [v] [k]	Hallo. Hallo. Hallo. Hmhñ. Halo. Halo. <i>werden. Will vmtl. doch nicht mehr sagen, Mikrofon wird wieder herumgereicht. [Mikrofon</i>
[18]	49 [10:13.9]50 [10:14.5]51 [10:15.1]52 [10:15.7]53 [10:16.3]54 [10:16.9]55 [10:17.5]56 [10:18.1]57 [10:18.7]58 [10:19.3]59 [10:19.9]60 [10:20.5]
S1 [v] [k]	unverständlich))) Okay. • Äh • wir haben in dem • • Video Café Landtmann <i>funktioniert nicht, anderer S behebt den Fehler.]</i>

[19]	.. 49 [10:23.0] 50 [10:24.9]	
L1 Emma [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S1 [v] [k]	Hmhǎ. Ja. Hmhǎ. gesehen. • • • Ähm (schaut die anderen an) Viele, viele Leute. Ich habe,	
[20]	.. 51 [10:37.2] 52 [10:37.6] 53 [10:39.7]	
L1 Emma [v] L2 Nadine [v] S1 [v]	Hmhǎ. Champagner, ja. • ich glaube, Champán auch gesehen. Ja, Bier, ich	
[21]	.. 54 [10:41.3] 55 [10:41.9] 56 [10:42.6] 57 [10:44.6] 58 [10:48.0]	
L1 Emma [v] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S1 [v] S2 [v]	Hmhǎ. Hmhǎ. Hmhǎ. ((lacht)) glaube. Äh ... Nicht? • • • Das (unverständl.) ist sehr elegant.	
[22]	59 [10:50.0] 60 [10:56.0] 61 [10:59.4]	
L5 Resi [v] SuS (Zahl) [v] [k]	Was (nervöses Lachen) <i>S1 und S2 wollen das Mikrofon an eine Kollegin abgeben, diese deutet, dass sie nichts zu sagen weiß.</i>	
[23]	.. 62 [11:01.4] 63 [11:03.9] 64 [11:06.7]	
L5 Resi [v] S1 [v] SuS (Zahl) [v]	machen die Leute • im Kaffeehaus? Äh • sie trinkt Kaffee. (nervöses	
[24]	.. 65 [11:09.8] 66 [11:10.4] 67 [11:19.8]	
L5 Resi [v] S2 [v] S4 [v] SuS (Zahl) [v] [k]	((1,3s)) Hmhǎ. Äh ... [((14,3s))] Sie essen (unverständl.) Lachen (ca. 3)) <i>[Mikrofon wird herumgereicht.]</i>	
[25]	68 [11:21.3] 69 [11:22.2] 70 [11:23.8] 71 [11:26.0]	
L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S4 [v] [k]	Sie essen was? ((1,3s)) Nachtisch. Genau, • Was essen sie? ((1,5)) [Nachtisch.] <i>[verunsichert, fragend]</i>	
[26]	.. 72 [11:29.2] 73 [11:31.4] 74 [11:32.8] 75 [11:35.9]	
[Situierung k] L2 Nadine [v] S1 [v] [k]	SegA7 ja. Wie sind sie angezogen? Wie sind die ((2,5s)) Entschuldigung? <i>[S schauen sich</i>	

[27]	..	76 [11:42.5]	77 [11:47.7]
[Situierung k] L2 Nadine [v] S6 [v] [k]	Personen angezogen? (((2,6s)) Welche Kleidung?) gegenseitig an.] Sehr elegant. (SuS reden leise.)		
[28]	78 [11:48.6]	79 [12:03.9]	80 [12:07.0]
[Situierung k] L2 Nadine [v] S2 [v]	L bestätigen. SegA8 Habt ihr, habt ihr den Text ein bisschen verstanden? ((1,4s))		
[29]	..	81 [12:09.2]	82 [12:10.5] 83 [12:11.4] 84 [12:11.9]
L2 Nadine [v] S1 [v] S2 [v] SuS (Zahl) [v]	Nein. (lacht) Ähm ... (Kopfschütteln und lächeln (ca. 5)) (Verlegenes lachen.)	Ja. ((1s)) Das	
[30]	85 [12:13.3]	86 [12:18.0] 87 [12:18.5]	88 [12:20.5]
L2 Nadine [v] S1 [v]	ist ... Vielleicht ein / äh eine • • paar Wörter, aber	Ja. nichts ... • • anderes.	Habt
[31]	..	89 [12:21.2]	90 [12:22.4] 91 [12:24.4] 92 [12:26.2]
L2 Nadine [v] S1 [v] S2 [v]	ihr euch, (unverständl.)	habt ihr euch Wörter gemerkt? ((1,4s)) Was?	
[32]	..	93 [12:27.0]	94 [12:29.0]
L2 Nadine [v] S1 [v] [k]	Habt ihr euch Wörter gemerkt? Entschuldigung?	[[((4,1s))] Entschuldigung, wir [SuS kommunizieren flüsternd und non-	
[33]	..	95 [12:34.6]	96 [12:36.6]
L2 Nadine [v] S1 [v] [k]	Habt ihr euch Wörter gemerkt? ((2,4s)) [Nein, egal.] ... noch einmal, bitte? verbal, unverständl.]		[Leise, zu den L, vermutlich
[34]	..	97 [12:40.1]	
L2 Nadine [v] L5 Resi [v] [k]	(lacht) Könnt ihr euch an manche Wörter noch missverständlich als akustisches Problem aufgefasst]		
[35]	..	98 [12:44.5]	99 [12:48.5]
L5 Resi [v] SuS (Zahl) [v]	erinnern, habt ihr neue Wörter gelernt? • • Ah! (ca. 7) (lachen) ((1,6s)) (Beraten		
[36]	..	100 [12:55.7]	
S4 [v] SuS (Zahl) [v] [k]	Ähm, wir konnten nicht die, • [die Lyrics] äh sich untereinander auf Spanisch) [ergänzt mit Gestik: Handbewegung des Schreibens] [[blickt		

[37]	..	
S4 [v] [k]	sehen. Wir, wir haben das such- / äh gesuchten, [[• •]] aber wir können / <i>fragend zu den anderen SuS]]</i>	
[38]	..	101 [13:13.6]
[Situierung k] S4 [v] [k]	L erklären, dass die Sprache aufgrund des Dialekts schwer zu konnten nicht äh das finden.	
[39]	..	102 [13:37.0]
[Situierung k] L2 Nadine [v]	verstehen ist. SegA9 Habt ihr euch vielleicht gemerkt, wie die Kellner aussehen?	
[40]	..	103 [13:43.6] 104 [13:46.3] 105 [13:46.5]
L2 Nadine [v] S1 [v] S6 [v]	((1,6s)) Im Video? • • Kellner? ((1,5s)) Ja. Äh ... sie Sie waren auch elegant.	
[41]	106 [13:48.1] 107 [13:49.1]	108 [13:59.0]
L1 Emma [v] L2 Nadine [v] S1 [v] S6 [v] [k]	Hmhñ. Ja. Die Kellner sind elegant auch, die Personen. [Die Gast.] <i>[fragend]</i>	Die sind
[42]	..	109 [14:03.1] 110 [14:04.9] 111 [14:05.8] 112 [14:06.3]
L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S1 [v] [k]	Genau. Sänger, ja. Hmhñ. Genau. ((1,6s)) Hmhñ. ähm, • die, die Kellner sind singen. <i>[gestikuliert]</i>	
[43]	..	
L2 Nadine [v] [k]	Genau und die haben auch einen Anzug, • [einen Anzug an, einen Frack und <i>erklärend]</i>	
[44]	..	113 [14:15.0] 114 [15:05.9]
[Situierung k] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] [k]	SegA10 eine Masche.] Seht ihr diese Graphik? ((4s)) Seht ihr diese Graphik	
[45]	..	115 [15:15.8] 116 [15:16.2]
L5 Resi [v] S2 [v]	mit der, mit der Torte und den verschiedenen Kaffeesorten? Ja.	Okay,
[46]	..	117 [15:17.1]
L5 Resi [v]	super. Ja, • • • also. ((1,2s)) Die Überschrift von der Graphik ist: Kein Wiener	
[47]	..	
L5 Resi [v]	trinkt Kaffee. • • Was könnte denn das heißen? • • • Warum steht hier: Kein	

[48]	..
L5 Resi [v]	Wiener trinkt Kaffee, aber wir sprechen über • Kaffeehauskultur und
[49]	.. 118 [15:33.8]
L5 Resi [v]	Kaffetrinken?
S1 [v] [k]	((4,4s)) Ich glaube ähm, • den/ ((1s)) der Wiener kennt nicht [gestikuliert, lacht]
[50]	..
S1 [v] [k]	mal das Wort Kaffee, aber das ist, äh das ist ((2s)) äh [(unverständl.)], das ist
[51]	.. 119 [16:08.4]
L5 Resi [v]	[Ja ge-/ Ja,] sehr gut,
S1 [v] [k]	ähm, ist ((2s)) Kaffee bedeutet mehr äh denn nur Kaffee. [überrascht]
[52]	120 [16:09.5] 121 [16:11.5] 122 [16:43.4]
[Situierung k]	SegA11
L2 Nadine [v]	Ja, richtig.
L5 Resi [v]	sehr gut, hmhm. Jetzt möchte ich gerne wissen: • • Wie trinkt ihr euren
[53]	..
L5 Resi [v]	Kaffee? • • Trinkt ihr ihn schwarz oder mit Milch • oder mit Milchschaum mit
[54]	..
L5 Resi [v]	Zucker oder ohne Zucker, • • • ahm • ich weiß nicht. ((2s)) >Name S2<, wie
[55]	.. 123 [17:02.1]
L5 Resi [v]	trinkst du deinen Kaffee?
S2 [v]	((2s)) Äh • ich trinke lieber den schwarz mit äh •
[56]	.. 124 [17:11.0] 125 [17:13.1] 126 [17:14.7]
L5 Resi [v]	• Okay. • • Aber ohne Milch? Okay. • • • Wie
S2 [v] [k]	Zucker. ((1s)) [Ohne Milch.] [kopfschüttelnd]
[57]	.. 127 [17:18.5] 128 [17:20.5]
L5 Resi [v]	trinkst du deinen Kaffee, >Name S3<?
S3 [v] SuS (Zahl) [v] [k]	(((4s))) Ja. • • • [>Name S3< (ca. 3)] [SuS drehen sich zu ihm.] [Lachen auf beiden]
[58]	..
L5 Resi [v]	Okay.
S3 [v] [k]	((5s)) Ah, ich trinke meinen Kaffee schwarz • manchmal [[mit Milch.]] [Seiten] [[keine fallende Satzmelodie]]

[59]	..	130 [17:39.6]	131 [17:42.3]	132 [17:44.3]
L1 Emma [v]			(lacht)	
L3 Jutta [v]			(lacht)	
L2 Nadine [v]			(lacht)	
L4 Lukas [v]			(lacht) Ah, okay.	
L5 Resi [v]	• • Aber nicht immer?		Immer mit Zucker? Nimmst	
S3 [v]		((1,5s)) Mit Zucker immer.		
[60]	..			
L5 Resi [v]	du, nimmst du viel Zucker zum Kaffee? ((1,5s)) Nimmst du viel Zucker zum			
[61]	..	133 [17:51.5]	134 [17:55.1]	
L2 Nadine [v]		((2s)) Viel Zucker oder wenig Zucker?		
L5 Resi [v]	Kaffee?			
S1 [v]			((1,9s)) (dreht sich zu S3 um	
S2 [v]			((1,9s)) (dreht sich zu S3 um	
[62]	..	135 [17:58.6]	136 [18:04.8]	
L5 Resi [v]			• Okay. • • Ja, äh • • sonst noch jemand?	
S1 [v]	und hilft mit Gestik)			
S2 [v]	und hilft mit Gestik)			
S3 [v]		Viel. • Ah • • ja.		
[63]	..			
L5 Resi [v]	Trinkt jemand seinen Kaffee mit Milch und Milchschaum? • • • Milchschaum,			
[64]	..	137 [18:16.3]	138 [18:17.3]139 [18:18.1]	
L2 Nadine [v]		Aufschlägt.		
L5 Resi [v]	das ist, wenn man heiße Milch • ähm ...	Ja.		
S1 [v]			((2s)) [Milk foam.]	
SuS (Zahl) [v]			(kommunizieren	
[65]	..	140 [18:25.0]		
S1 [v]				
S4 [v]		Ähm • beim Restaurant • äh trinken wir • den Kaffee		
SuS (Zahl) [v]	leise untereinander) [leise]			
[66]	..	141 [18:31.4]142 [18:31.8]143 [19:22.4]		
[Situierung k]		SegA12		
L2 Nadine [v]		Ah!		
L5 Resi [v]		Ja.	Dann • gibt es • • aber ganz viel Kaffee mit	
S4 [v]	mit Milchschaum.			
[67]	..			
L5 Resi [v]	Alkohol • in Wien. • • • Ah • • • Ich weiß nicht, wie findet ihr das? • Es gibt			
[68]	..			
L5 Resi [v]	hier Kaffee mit, • • ahm mit Schnaps, mit Wodka, mit • ahm ... Was noch? • •			

[69]	..	144 [19:39.0]	145 [19:41.0]	
L2 Nadine [v]		Likör, Eierlikör.		
L5 Resi [v]	Brandy		Trinkt man auch in Kolumbien Kaffee mit Alkohol?	
[70]	..	146 [19:44.5]	147 [19:46.7]	148 [19:47.3] 149 [19:47.5]
L4 Lukas [v]			[Whisky.]	
L5 Resi [v]		Mit Whisky?	Okay. Also so ein Irish Coffee.	
S6 [v]		((1,4s)) Whisky.		
[k]			[lachend]	
[71]	..	150 [19:50.3]	151 [19:52.7]	152 [19:54.3]
L2 Nadine [v]			Ah!	
L5 Resi [v]	Hmh.		Mit Baileys auch, ja, okay. ((1,4s)) Okay.	
S1 [v]		Mit, • mit Baileys auch.		
[72]		153 [19:56.3] 154 [20:42.7]		
[Situierung k]	SegA13			
L5 Resi [v]		Gibt es irgendwelche Kaffeesorten, die ganz, ganz typisch für		
[73]	..		155 [20:48.4]	
L2 Nadine [v]			((1,2s)) Welchen Kaffee trinkt ihr in Kolumbien?	
L5 Resi [v]		Kolumbien sind? • • Also...		
[74]	..	156 [20:52.3]	157 [21:09.2]	
L2 Nadine [v]				
S4 [v]			Äh wir trinken die • • äh kalt Kaffee •	
[k]		SuS reden leise untereinander, auch L tauschen sich aus.		
[75]	..		158 [21:17.2] 159 [21:19.1]	
L4 Lukas [v]			Hmh.	
L5 Resi [v]			Hmh.	
S4 [v]		(unverständl., weil...?) wie ein Shake.	Äh weil in Barranquilla sehr	
[76]	..	160 [21:23.5]	161 [21:25.0]	
L2 Nadine [v]			Ist es jetzt auch heiß in Barranquilla? • •	
L5 Resi [v]		Ah, verstehe. Okay.		
S4 [v]		oft sehr heiß ist.		
[77]	..	162 [21:31.1] 163 [21:32.8]	164 [21:33.8]	165 [21:34.9] 166 [21:35.6]
L3 Jutta [v]			[Oh.]	
L2 Nadine [v]	Wie, wie heiß ist es?		[Dreißig Grad?]	
L4 Lukas [v]				Wow!
L5 Resi [v]				[[Ja.]]
S1 [v]		• Ähm dreißig Grad.		
S2 [v]		• Ähm		[[((1,2s))]]
S3 [v]		• Ähm		
[k]			[überrascht]	[verträumt] [Sieht auf ihr]

[78]	..167 [21:40.4]168 [21:40.9]			
L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] L5 Resi [v] S1 [v] S2 [v] [k]	Wahnsinn. Okay. (ebenfalls mi dem Handy Siebenundzwanzig Grad. <i>Handy.] [[vmtl. der Begeisterung zustimmend]]</i>			
[79]	..169 [21:42.0]170 [21:44.0]171 [21:45.3]			
L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S1 [v]	Wie viel Siebenundzwanzig. Na dann. beschäftigt.)Und jetzt: siebenundzwanzig.			
[80]	..172 [21:46.6]173 [21:47.5]174 [21:49.5]175 [21:51.5]			
L2 Nadine [v] L5 Resi [v]	haben wir? Wir haben acht Grad. Schal und Jacke. Acht Grad? Ja. Ja, (lacht)			
[81]	..176 [21:58.7]			
L2 Nadine [v] L5 Resi [v] [k]	• • [Aber ich genau. • •Also mir wäre ein kalter Kaffee in Wien jetzt zu kalt. <i>[Hält ihren</i>			
[82]	..177 [22:02.6]178 [22:04.1]			
L2 Nadine [v] SuS (Zahl) [v] [k]	trinke kalten Kaffee • heute.] Wie viel Kaffee trinkt ihr • am (lachen (ca. 4)) <i>Kaffeebecher hoch.]</i>			
[83]	..179 [22:07.1]180 [22:10.3]181 [22:12.0]182 [22:13.4]			
L2 Nadine [v] S1 [v] S7 [v] SuS (Zahl) [v]	Tag zirka? • Einmal? Ich kann nicht sagen. Einmal im Tag. Ahm... (ca. 5)			
[84]	183 [22:14.0]184 [22:17.8]185 [22:18.6]186 [22:20.6]			
L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S1 [v] SuS (Zahl) [v]	Was trinkst du • • Du trinkst gar keinen Kaffee? Ich trinke nicht. Einmal. (4)			
[85]	..187 [22:23.1]188 [22:25.6]189 [22:27.6]190 [22:29.6]			
L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] S1 [v] S2 [v] [k]	sonst? • • • Tee? Wasser. Ah. ((1,2)) Äh • • Wasser. ((1,7s)) [Orangensaft.] <i>[leise]</i>			
[86]	..191 [22:34.3]			
L5 Resi [v] S1 [v]	• Okay. (Handbewegung: Daumen hoch) Orangensaft. ((2s)) Oder Milch.			

[87]	192 [22:35.0]	193 [22:36.6]	194 [22:38.3]	195 [22:38.5]	196 [22:39.0]
L3 Jutta [v]					Mit Zucker.
L4 Lukas [v]	Mit				Zucker.
L5 Resi [v]	Heiße Milch, mit Honig?				Ah mit
S1 [v]	Milch, heiße Milch mit Zucker.				
[88]	.. 197 [22:40.2]198 [23:27.6]				
[Situierung k]	SegA14				
L5 Resi [v]	Zucker, okay. Kennt ihr • einen der Schriftsteller? • • Kennt ihr einen				
[89]	.. 199 [23:33.6] 200 [23:35.3]				
L5 Resi [v]	dieser Namen? ((2,2s)) Ist				
S6 [v]	Ja. • • (unverständl.: Bing?)				
SuS (Zahl) [v]	(tauschen sich				
[90]	.. 201 [23:41.4]				
L5 Resi [v]	Ist euch einer dieser Namen bekannt?				
SuS (Zahl) [v]	miteinander aus, in Unterlagen vertieft)				
[91]	202 [23:43.7]	203 [23:45.7]	204 [23:47.4]	205 [23:47.8]	
L2 Nadine [v]	• Nein? Okay. • Kennt ihr, kennt ihr				
L5 Resi [v]	Nein?				
S1 [v]	• • (unverständl.: Praga?) • • • Nein.				
S7 [v]	• • • Nein. Kein.				
[92]	.. 206 [23:50.9]	207 [23:52.9]	208 [23:53.4]	209 [23:54.3]	
L2 Nadine [v]	Kafka?	Ja?	Ja, Kafka hat auch im Kaffeehaus		
L5 Resi [v]					
S8 [v]	((1,8s)) Ja.				
SuS (Zahl) [v]	Ja. (ca. 3)				
[93]	.. 210 [23:59.3]	211 [24:01.3]	212 [24:02.7]		
[Situierung k]	SegA15				
L2 Nadine [v]	geschrieben. • • Aber in, in Prag.				
L5 Resi [v]	((1,4s)) Aber das, ja ... (lacht)				
SuS (Zahl) [v]	(lachen (ca. 4))				
[94]	213 [24:04.7]				
L5 Resi [v]	Vielleicht ganz kurz ähm • Fact. Kennt ihr den Film "Eyes Wide Shut" von				
[95]	..				
L5 Resi [v]	Stanley Kubrick? • Das war der letzte Film, den Stanley Kubrick gemacht hat. •				
[96]	..				
L5 Resi [v]	• Äh dieser Film basiert auf einem Buch von Arthur Schnitzler, • der ersten				
[97]	..				
L5 Resi [v]	Person in dieser Liste. • Ah das Buch heißt "Die Traumnovelle" • und • da-, ja				

[98]	..
L5 Resi [v]	daraus hat dieser ... Also Stanley Kubrick ist ja ein riesen großer • ähm •
[99]	..
L5 Resi [v]	amerikanischer Filmregisseur gewesen • ähm und in dem Film spielen Tom
[100]	..
L5 Resi [v]	Cruise und Nicole Kidman mit und die/ • • das ähm/ die Geschichte von dem
[101]	..
L5 Resi [v]	Film, die basiert auf dem Buch von Arthur Schnitzler. Also diese • ahm • • ja •
[102]	..
L5 Resi [v]	• diese Kaffeehausliteraten haben wirklich/ die hatten damals einen sehr großen
[103]	..
L5 Resi [v]	Einfluss • und werden auch immer wieder noch quasi gerne gelesen • oder
[104]	.. 214 [25:07.1]215 [25:07.6]216 [25:40.7]
[Situierung k]	SegA16
L2 Nadine [v]	Ja.
L5 Resi [v]	verfilmt • ähm ja. Geht ihr generell gerne ins Kaffeehaus? • •
[105]	..
L5 Resi [v]	In Barranquilla? Geht ihr? ((2s)) Gibt es auch in Barranqui- ... Gibt es
[106]	.. 217 [25:53.1]218 [25:54.4]
L5 Resi [v]	traditionelle Kaffeehäuser • in Barranquilla? • • • Also alte?
S1 [v]	Nicht, ((1s)) nicht
[k]	[vmtl. Franchise]
[107]	.. 219 [26:03.7]220 [26:04.5]
L5 Resi [v]	Hmhñ .
S1 [v]	ein Kaffeehaus, aber ((2s)) äh ein [(unverständl.: Fran?)] [Ja?]
S6 [v]	Ein Kette.
[k]	[überrascht]
[108]	221 [26:06.0]222 [26:06.3] 223 [26:07.0] 224 [26:10.8]
L5 Resi [v]	Okay. Hmhñ.
S1 [v]	Ah, ein Kette! Ein Kette. • Äh sehr • äh • bekannt.
S6 [v]	Ein Kette.
[109]	225 [26:11.3] 226 [26:15.3]
L1 Emma [v]	Hmhñ, ich schon, ja.
L2 Nadine [v]	Hmhñ.
L5 Resi [v]	Ich nicht, nein.
S1 [v]	Äh Juan Valdez. • • Juan Valdez Café kennst du das?

[110]	227 [26:17.1]228 [26:17.4]	229 [26:19.0]	230 [26:20.7]231 [26:21.2]
L3 Jutta [v]	Du kennst das?		
L2 Nadine [v]	Francisca kennt es.		
L5 Resi [v]	Ah.	Okay.	((2,7s)) Und, und die ist
[111]	..		
L5 Resi [v]	sehr/ also diese Kette ist sehr beliebt bei euch? • Also diese Kaffeehauskette ist		
[112]	..		
L5 Resi [v]	sehr beliebt • in Barranquilla? ((2,3s)) Als i-...		
S1 [v]	(bil?)-lig? [• •]		
SuS (Zahl) [v]	Nein.		
[k]	Nein. (ca. 5)		
	[sieht die anderen SuS an.]		
[113]	234 [26:35.8]	235 [26:39.1]	236 [26:40.5]
L1 Emma [v]	[Nein, sie haben billig verstanden.]		
L3 Jutta [v]	[Sie		
L2 Nadine [v]	Nicht beliebt? Kein guter Kaffee?		
[k]	[leise, nur zu L]		
[114]	..		
L3 Jutta [v]	haben billig verstanden.]		
S2 [v]	Aber es ist, • es ist nicht elegant als wie die Kaffee/ als		
[k]	L]		
[115]	..		
L2 Nadine [v]	Aha.		
L5 Resi [v]	• Okay. • Ist es eher, ist es modern?		
S2 [v]	wie die Kaffeehaus/ -häuser in Wien.		
[116]	..		
L2 Nadine [v]	239 [26:57.1]		
L5 Resi [v]	Oder so ein bisschen • hip • • äh ich weiß nicht.		
S2 [v]	((3,9s)) Relativ modern.		
[117]	240 [27:02.3]241 [27:03.8]	242 [27:04.9]	243 [27:07.9] 244 [27:08.4]
L1 Emma [v]	Okay.		
L3 Jutta [v]	Hmhñ.		
L4 Lukas [v]	Ah, okay.		
L5 Resi [v]	Ah, okay.		
S1 [v]	Okay. Gehen wir ...		
	Vielleicht, ist es, ist vielleicht wie ein Starbucks.		
[118]	245 [27:09.2]	246 [27:11.4]	
L3 Jutta [v]	((1,1s)) Geht ihr denn ähm • dort hin um auch etwas für		
L5 Resi [v]	Aha, verstehe, ja, cool.		
[119]	..		
L3 Jutta [v]	247 [27:20.7]		
L2 Nadine [v]	die Uni zu machen? ((1,9s)) Also zum Beispiel Texte zu schreiben,		
	• Zu		

[120]	.. 248 [27:21.7] 249 [27:22.4] 250 [27:23.8]
L1 Emma [v] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v]	Zu lesen. zu lernen. • • Geht ihr dort hin und macht das so wie die lernen.
[121]	.. 251 [27:30.6]
L3 Jutta [v] S1 [v]	Literaten, • • wie wir gesagt haben, zum Schreiben ins Kaffee? ((1,8s)) Ja,
[122]	.. 252 [27:32.7] 253 [27:33.0] 254 [27:33.4] 255 [27:33.7] 256 [27:34.6] 257 [28:24.9]
[Situierung k] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S1 [v] S7 [v]	SegA17 Ja? Ja? Ja, okay. Was kann man denn, was natürlich. Ja.
[123]	.. 258 [28:27.6] 259 [28:30.8]
L5 Resi [v] S2 [v]	kann man denn spielen • im Kaffeehaus? Was, was kann man ((2,7s)) Was?
[124]	.. 260 [28:33.4] 261 [28:43.9]
L5 Resi [v] S7 [v] SuS (Zahl) [v] [k]	spielen im Kaffeehaus? [Billard?] ((3s)) (tauschen sich untereinander aus) [ˈbɪlart]
[125]	262 [28:45.0] 263 [28:45.6] 264 [28:47.6]
L3 Jutta [v] L5 Resi [v] S1 [v] [k]	[Billard], ja. • • Ja, [Billard.] • • [Billard.] • • Ist das da • äh ist das normalerweise im [ˈbɪlart] [ˈbɪlart]
[126]	.. 265 [28:55.4] 266 [28:57.4] 267 [29:02.9]
L5 Resi [v] S1 [v] [k]	• • Meinst du den Billardtisch? • Ah, wir, Kaffeehaus? ((6,1s)) Entschuldigung?
[127]	.. 268 [29:07.4]
L2 Nadine [v] L5 Resi [v]	Wiederholen? wir haben das gerade nicht verstanden, kann du es nochmal äh ...
[128]	.. 269 [29:09.1] 270 [29:14.1]
L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S1 [v]	Ja, in, • • • Gibt es normalerweise Billard äh im Kaffeehaus? In Kaffeehäusern?
[129]	271 [29:16.1]
L2 Nadine [v] [k]	in alten Kaffeehäusern schon. • Also im ... [Dieser Tisch] steht im Ka • • ffee [Gemeint ist die Abbildung.]

[130]	..
L2 Nadine [v] [k]	Sperl, zum Beispiel. In den ganz alten Wiener Kaffeehäusern gibt es meistens
[131]	272 [29:32.1]273 [29:32.8]
L2 Nadine [v] L5 Resi [v] [k]	einen Billardtisch • • und ein Klavier ... Ja. ((3,2s)) Ja. • • • Was, was, äh
[132]	..
L5 Resi [v]	was seht ihr sonst noch auf den Bildern? • Was ähm, was ist denn auf der Seite
[133]	274 [29:48.8]
L5 Resi [v] S1 [v]	acht das erste Bild? Was, was denkt ihr, was ist das? ((5,2s)) Äh sie sind •
[134]	275 [29:55.4]276 [29:55.9]277 [29:58.6] 278 [30:23.5]
[Situierung k] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S1 [v]	SegA18 Zeitungshalter wurden erklärt. Ja. Habt ihr das in Ja. Genau. Zeitungen?
[135]	279 [30:25.5] 280 [30:28.1]281 [31:08.5]
[Situierung k] L3 Jutta [v] L5 Resi [v] SuS (Zahl) [v]	SegA19 Kolumbien auch? Lest ihr auch gerne Zeitung im ((1,5s)) Nein. (ca. 3)
[136]	282 [31:13.0] 283 [31:28.7]
[Situierung k] L5 Resi [v]	Technische Probleme. Kaffee? • Macht man das auch in Kolumbien? Lest ihr auch
[137]	..
L5 Resi [v]	in/ Äh lest ihr auch die Zeitung im Kaffeehaus? Geht ihr ins Kaffeehaus zum
[138]	284 [31:36.3] 285 [31:38.9] 286 [31:40.2] 287 [31:49.6]
L5 Resi [v] S2 [v] [k]	Zeitungslesen? Ja? Schon. Hmhñ. (((9,4s))) Könnt ihr ((1,2s)) Ja. [Nebengeräusche: Verbindung]
[139]	288 [31:50.9] 289 [31:57.3]290 [31:58.2]
L5 Resi [v] S7 [v]	uns hö- ... Hmhñ. Wir lesen die Zeitung ((1,5s)) (unverständl.) (unverständl.)
[140]	291 [32:03.0]
L3 Jutta [v]	((4,6s)) Nochmal, bitte. • Nochmal bitte, wir haben es nicht verstanden. ((2,9s))

[141]	..	293 [32:14.3]	
L3 Jutta [v]	Noch-, nochmal, bitte.		
S7 [v]	Ja, natürlich. Wir lesen die Zeitung in Juan Valdez		
[142]	..	294 [32:21.0] 295 [32:22.2]	
L2 Nadine [v]	Hmhñ.		
L5 Resi [v]	Cool, ja. ((2,1s)) Sonst jemand? Oder vielleicht äh lest ihr Bücher im		
S7 [v]	auch.		
[143]	..	296 [32:27.6] 297 [32:30.6]	
L1 Emma [v]	• • • Oder trifft ihr euch mit Freunden um zu reden?		
L3 Jutta [v]		((8,2s))	
L5 Resi [v]	Kaffeehaus?		
[144]	..	298 [32:40.6]	
L3 Jutta [v]	>Name S9<, gehst du ins Kaffeehaus?		
S6 [v]	((4s)) Wir treffen nicht mit Freunden.		
[145]	299 [32:46.8]300 [32:47.3]301 [32:48.0]	302 [32:53.0]303 [32:54.1]	
L1 Emma [v]	Nicht?		
L2 Nadine [v]		Ah, ja.	
L5 Resi [v]	Ja.		
S1 [v]		((3,1s)) Für uns äh • es	
S6 [v]	((3s)) Man kann auch arbeiten.		
[146]	..		
S1 [v]	ist nicht, äh • • normal äh für/ in Kaffee äh zu dem/ in Juan Valdez gehen.		
[147]	304 [33:12.5] 305 [33:13.5] 306 [33:15.2]	307 [33:17.2] 308 [33:19.2]	
L3 Jutta [v]	Hmhñ.		
L5 Resi [v]	• • Hmhñ.	Okay, verstehe. Hmhñ.	
S1 [v]		((3,5s)) Wenn	
S6 [v]	((2,9s)) Kaffeehaus.		
[148]	..		
S1 [v]	man ((2,2s)) zu Juan Valdez geht, dann normalerweise sie treffen mit		
[149]	..		
S1 [v]	Freunden oder, oder Arbeits- äh -treffen. ((1,2s)) Ja. Normalerweise das ist...		
[150]	..	309 [33:44.8] 310 [33:45.7] 311 [33:46.3]	
L1 Emma [v]		((1,2s)) Ab welchem Alter ist es denn normal, Kaffee zu	
L2 Nadine [v]	Hmhñ.		
L5 Resi [v]	Ja.		
S1 [v]	ja.		
[151]	..		
L1 Emma [v]	trinken? ((1,2s)) Trinken zum Beispiel Kinder Kaffee? Trinkt man mit fünfzehn		

[152]	..	
L1 Emma [v]	Kaffee oder nur Erwachsene? ((1,1s)) Ab welchem Alter ist es normal, Kaffee	
[153]	..	312 [34:01.7] 313 [34:06.3] 314 [34:10.3]
L1 Emma [v] L2 Nadine [v] S2 [v] S6 [v]	zu trinken? • • In Kolumbien? Nur ((2,5s)) Ja, äh ... ((3s)) Erwachsene.	
[154]	..	315 [34:12.3] 316 [34:14.3] 317 [34:16.9]
L2 Nadine [v] S1 [v] S2 [v]	Erwachsene? • • Wann habt ihr begonnen, Kaffee zu trinken? ((3,6s)) ((1s)) Ja.	
[155]	..	318 [34:21.0]
L2 Nadine [v] S1 [v]	Wann habt ihr begonnen, Kaffee zu trinken? • Wie (gestikuliert: Noch einmal.)	
[156]	..	319 [34:24.7]
L2 Nadine [v] [k]	alt wart ihr? <i>Die SuS schauen sich gegenseitig an, sie wissen vmtl. nicht, wer antworten soll. Zunächst geht</i>	
[157]	..	320 [34:33.1]
S4 [v] [k]	Ähm normalerweise • äh • • denke <i>Blick zu S1, als dieser selber zu S4 sieht, fängt S4 an zu sprechen. [fragender Blick an S1]</i>	
[158]	..	
S4 [v] [k]	ich, jede Familie äh • hat eine Tradition und so etwas. • Äh zum Beispiel ich	
[159]	..	321 [34:50.8] 322 [34:52.0] 323 [34:53.2] 324 [34:55.4]
S1 [v] S4 [v] [k]	(unverständl.; vierzehn?) (unverständl.) habe [gefangen] (unverständl.) (lacht) • <i>[vermutlich]</i>	
[160]	..	
S4 [v] [k]	• Ich habe es • äh seit ((4,7s)) ähm [seit zehn Jahren] oder so etwas Kaffee <i>gemeint: Seit ich zehn Jahre alt war.]</i>	
[161]	..	325 [35:15.0] 326 [35:17.0]
L3 Jutta [v] L5 Resi [v] S4 [v] [k]	[(unverständl.)] Okay. (lacht) Wow. ((2,3s)) Hat noch jemand so früh trinken in Frühstück. <i>[leise, nur zu anderen L]</i>	
[162]	..	327 [35:23.3]
L5 Resi [v] S6 [v] S9 [v]	angefangen, Kaffee zu trinken? ((4,8s)) (hebt die Hand.) Ja, ich. • Ich ((4,8s)) (hebt die Hand)	

[163]	..	328 [35:31.5]329 [35:32.3]	330 [35:33.0]331 [35:34.2]
L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S6 [v] S9 [v] [k]	• • Ah. Ja, okay. frühstücke • Kaffee jeden Tag. Ich glaube, • • • ich <i>L lachen. [Vmtl. gemeint: Seit er fünfzehn]</i>		
[164]	..	332 [35:42.7]	333 [35:44.4]
L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] L5 Resi [v] S6 [v] [k]	• (lacht) • (lacht) • (lacht) Wow. • Ja, ja. Das glaube, ich trinke Kaffee [seit • fünfzehn Jahren.] <i>Jahre alt war.]</i>		
[165]	..	334 [35:46.9]	335 [35:47.8] 336 [35:48.9] 337 [35:51.2]338 [35:51.4]339 [35:51.7]
L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S9 [v] [k]	Wer trinkt, wer ... • Ja? ist ... (unverständl.) [[((2,4s))] <i>[hebt fragend die Hand]</i>	Ja? Ja? • • Wir, • • wir	
[166]	..		
S9 [v]	sind mehr Kaffee zu dem Frühstück. • • Normalerweise, die Kaffee ist • • •		
[167]	..	340 [36:09.2]	341 [36:11.2] 342 [36:11.9]
L1 Emma [v] L5 Resi [v] S9 [v]	((1,4s)) Was ist der Kaffee? (unverständl.) Normalerweise.	((1,6s)) Wie ist der	
[168]	..	343 [36:14.3]	344 [36:17.3] 345 [36:18.3] 346 [36:20.8]
L1 Emma [v] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] L5 Resi [v] S1 [v]	Kaffee? Mit Milch! Mit Milch! (unverständl.) Ja, okay, Hmh. Cool. ((2,2s)) Mit Milch.	• • Wer	
[169]	..	347 [36:26.7]348 [36:27.7]	
L3 Jutta [v] S1 [v]	trinkt von euch am meisten Kaffee? ((2s)) In eurem Kurs? Wer trinkt am Wen?		
[170]	..	349 [36:29.7]	350 [36:31.6] 351 [36:32.7]
L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S6 [v]	meisten Kaffee? Am meisten. In eurem Kurs. (Frage auf Spanisch in die		
[171]	..	352 [36:34.4]	353 [36:36.4]
S4 [v] S6 [v] SuS (Zahl) [v]	Runde.) (Antworten auf Spanisch, überlegend (ca. 8))	(hebt die Hand) Ich.(hebt die Hand)	

[172]	354 [36:38.0]	355 [36:44.7]
[Situierung k] L3 Jutta [v] [k]	techn. Probleme, [((1,7s))] Okay. ((1,8s)) Wie viel ist das? ((1s)) Wie viele Tassen? [L lachen.]	
[173]	356 [37:24.4]	
[Situierung k] L3 Jutta [v]	Kommunikation zur Problemlösung >Name S6<, wie viel trinkst du und >Name S4<,	
[174]		
L3 Jutta [v]	wie viel • Kaffee trinkst du? • • Wie viele Tassen am Tag? • Wenn ihr viel	
[175]	357 [37:32.1]	
L3 Jutta [v] S4 [v] [k]	Kaffee trinkt. ((2,6s)) Äh jeden Morgen trinke ich, trinke ich äh im Frühstück [vmtl. Interferenzfehler: lerne]	
[176]		
S4 [v] [k]	Kaffee • • und wenn, wenn ich [studiere] äh ((3,5s)) äh ich ((1,8s)) drei Kaffee	
[177]	358 [37:57.3] 359 [37:59.3]	360 [38:03.8]
L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] S4 [v] S6 [v] [k]	Okay. Okay. jeden Tag. ((1,9s)) Ich trinke Kaffee nur beim Frühstück.	
[178]	361 [38:05.4] 362 [38:07.4] 363 [38:07.9] 364 [38:08.5]	365 [38:10.4]
L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] S6 [v] [k]	Ja. Frühstück. [Okay.] • Eine Tasse. Aber • • jeden Tag. [leicht belustigt] L und SuS lachen.	
[179]	366 [38:12.4] 367 [38:21.1]	368 [38:26.0]
L3 Jutta [v] S1 [v] [k]	((7,6s)) Äh • eine Frage: Wie viel Kaffee äh trinken Sie? L unterhalten sich leise. [leise]	
[180]	369 [38:27.7]	
L3 Jutta [v] L5 Resi [v] [k]	Kaffee trinken wir?] Also ich trinke schon so meine drei bis vier Kaffee am	
[181]	370 [38:31.5] 371 [38:32.9] 372 [38:34.9]	
L1 Emma [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] SuS (Zahl) [v]	• Ich trinke gar keinen Ich auch. Tag. ((1s)) Ja. (erstaunte Gesichter, Ausdruck der Überraschung)	

[182]	..	373 [38:36.9]	374 [38:40.7]
L1 Emma [v] L3 Jutta [v] L4 Lukas [v]	Kaffee. ((1s)) Ich vielleicht so zwei, • ja, schon. Ich trinke eine Tasse am		
[183]	..	375 [38:43.8]	
[Situierung k] L4 Lukas [v]	SegA20 Im Zuge des Quizzes wird vorgelesen: "Das ist doch kalter Kaffee". Morgen. Das reicht.		
[184]	376 [39:13.9]	377 [39:19.9]	
L1 Emma [v] L3 Jutta [v]	Wisst ihr, was das heißen könnte? ((3,6s)) Es ist... ((1,4s)) Lies die		
[185]	..	378 [39:22.9]	379 [39:29.9]
[Situierung k] L1 Emma [v] L3 Jutta [v]	L1 beginnt vorzulesen, unterbricht. SegA21 Will jemand Antwortmöglichkeiten mal vor.		
[186]	..	380 [39:31.3]	381 [39:37.0]
L1 Emma [v] S1 [v] [k]	vorlesen? ((2,3s)) [Das ist eine alte und lang/ langweilige Geschichte.] [liest vor] Hmhñ.		
[187]	382 [39:37.6]	383 [39:49.1]	384 [39:50.8] 385 [39:53.5]
[Situierung k] L2 Nadine [v] S6 [v] SuS (Zahl) [v]	S1 liest alle Antwortmöglichkeiten vor. SegA22 Was glaubt ihr? Ich glaube B. ((1,8s)) B. (ca. 7)		
[188]	386 [39:55.4]	387 [39:58.4] 388 [40:00.0]	389 [40:02.1]
[Situierung k] L1 Emma [v] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L4 Lukas [v]	Nächste Frage wird Alle sind für B? • • Okay, super! Richtig! Sehr gut. (lacht) Wuh! (lacht)		
[189]	..	390 [40:27.3]	
[Situierung k] L3 Jutta [v]	vorgelesen. SegA23 Ähm • • möchte jemand anderes vorlesen, nicht immer >Name		
[190]	..	391 [40:35.6]	
L1 Emma [v] L3 Jutta [v]	• >Name S9<? S1<? • • Vielleicht in der, in der letzten Reihe mal jemand.		
[191]	392 [40:37.3]	393 [40:38.4]	394 [40:41.0]
L3 Jutta [v] S1 [v] S9 [v] [k]	Ja, >Name S9<? (((1,5s)) >Name S9<.) [[((3,7s))]] (liest vor.) [SuS schauen sich nach S9 um.] [SuS und L lachen, da S9 offensichtlich nicht aufmerksam]		

[192]	..	395 [41:09.7]	
L1 Emma [v] S9 [v] [k]	Okay. Habt ihr das verstanden oder gibt es Wörter, die ihr nicht versteht? war.]		
[193]	396 [41:12.9]	397 [41:16.8]	398 [41:18.7]
L1 Emma [v] S2 [v] S6 [v] S9 [v] [k]	((1,2s)) Zum Beispiel Höflich-keit. ((3,2s)) Ähm. [C.] •• [A.] [ymtl. auf die zuvor genannten]		
[194]	..	399 [41:20.1]	400 [41:20.5] 401 [41:24.1]
L1 Emma [v] L3 Jutta [v] S2 [v] S6 [v] S9 [v] [k]	((1,6s)) Habt ihr etwas nicht [(unverständl.)] ((3,4s)) A? Antwortmöglichkeiten bezogen.] [tres?]		
[195]	..		402 [41:31.7]
L3 Jutta [v] S6 [v] [k]	verstanden, kennt ihr Wörter nicht? • Oder ist alles klar? [•••] Alles klar. [Dreht sich fragend zu den]		
[196]	..	403 [41:33.3] 404 [41:34.4]	405 [41:35.1] 406 [41:37.3]
[Situierung k] L1 Emma [v] L3 Jutta [v] S6 [v] SuS (Zahl) [v] [k]	SegA24 Alles klar, okay. Alles klar. Also was denkt ihr, wer ist Alles klar. (ca. 4) anderen um.]		
[197]	..	407 [41:39.3]	
L3 Jutta [v] L5 Resi [v] S3 [v] [k]	für A? ((3,2s)) Vielleicht machen wir das so, [wir stimmen ab.] Wer für A ist, ((3,2s)) (unverständl.) [Demonstriert Handzeichen.] [[verunsichert]]		
[198]	..		408 [41:47.4] 409 [41:50.3]
L1 Emma [v] L5 Resi [v] S3 [v] [k]	hebt die Hand. Wer für B ist hebt •• [[dann die Hand.]] Wer glaubt, es L lachen. [Unterstützt mit]		
[199]	..	410 [41:52.5] 411 [41:53.5] 412 [41:54.2]	413 [41:56.0]
L1 Emma [v] S2 [v] S6 [v] S9 [v] [k]	ist A? Der [hebt die Hand.] • [A?] A? Kein? A? (hebt die Hand) Geste.] [in die Runde fragend]		

[200]	.. 414 [41:57.8]415 [41:58.5] 416 [42:00.9]417 [42:02.9] 418 [42:04.9]
L1 Emma [v] L2 Nadine [v] S4 [v] SuS (Zahl) [v]	Okay. B? ((1,8s)) (Handzeichen) ((1s)) (Handzeichen) • Aha. ((1,5s)) C? • Okay.
[201]	.. 419 [42:06.9]420 [42:08.9] 421 [42:11.4]
L1 Emma [v] L3 Jutta [v] S12 [v] SuS (Zahl) [v]	Okay. Und D? Da bleibt nicht mehr viel übrig. (lacht) ((2s)) (Handzeichen) (6))
[202]	422 [42:14.4] 423 [42:16.4]424 [42:45.5] 425 [42:48.3]
[Situierung k] L1 Emma [v] S13 [v] SuS (Zahl) [v]	SegA25 Vielleicht liest ähm • >NameS13< vor? ((5,3s)) (liest (lachen (ca. 4))
[203]	.. 426 [43:29.2] 427 [43:31.3] 428 [43:34.7]
L1 Emma [v] S13 [v] SuS (Zahl) [v]	Okay, was glaubt ihr? Wer glaubt A? Okay, niemand. • • B? vor) ((2s)) A? (ca.3)
[204]	.. 429 [43:37.1]
L1 Emma [v] [k]	((2,5s)) [Zum plaudern auch nicht, okay.] • • C? • • Auch niemand. Und alle [späßhaft, bei Antwortmöglichkeit B geht es um das Plaudern.]
[205]	.. 430 [43:44.7] 431 [43:46.2] 432 [43:49.5] 433 [43:50.5]434 [43:51.5]
L1 Emma [v] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] SuS (Zahl) [v] [k]	wissen, dass es D ist. [Also das [D?] Stimmt. • • Ja. (lachen (ca. 5)) (Handzeichen (9)) [lachend] L lachen.
[206]	..
L3 Jutta [v] [k]	ist der Code dafür, wenn man jemanden zu sich nach Hause einladen möchte • • [Paraphrasierung der richtigen Antwort]
[207]	.. 435 [43:59.9]436 [44:01.0]
L3 Jutta [v] L4 Lukas [v] [k]	um andere Dinge zu tun.] Gibt es, gibt es da auch einen Spruch bei (lacht)
[208]	.. 437 [44:05.0] 438 [44:12.8]
L3 Jutta [v] S1 [v] SuS (Zahl) [v]	euch? ((1,4s)) Einen Code? Willst ((1,8s)) (sprechen leise unter sich, lachen)

[209]	..	439 [44:14.8]	440 [44:16.3]	441 [44:17.3]	442 [44:18.4]	443 [44:18.8]
L1 Emma [v]	((1s)) Wie?					
L3 Jutta [v]						Ah! Einen
L5 Resi [v]						Ah, okay,
S1 [v]	du ein, ein Film sehen?	Aber...	Ein Film.			
S2 [v]	Ein Film.					
[210]	..	444 [44:22.2]	445 [44:24.2]			
[Situierung k]	SegA26					
L3 Jutta [v]	Film schauen, okay. Ja gut, das geht auch.					
L5 Resi [v]	Hmhñ, hmhñ.	Ja, das kennen wir auch.				
[211]	..	446 [44:35.4]	447 [44:36.5]			
[Situierung k]	Antwortmöglichkeiten sollen vorgelesen werden.					
L3 Jutta [v]	>Name S3<?					
S7 [v]	(winkt kräftig mit der Hand)					
[212]	..	448 [44:37.4]	449 [44:37.8]	450 [44:39.8]	451 [45:17.5]	452 [45:19.5]
L1 Emma [v]	Aja.	Ja? Ja.				Aha.
L3 Jutta [v]		Okay.	Wer ist für A? • A?			
S1 [v]						• • (Handzeichen)
S6 [v]						Sí?
S7 [v]	((8,9s)) (liest vor)					
[213]	..	454 [45:24.2]	455 [45:24.9]	456 [45:25.8]		
L1 Emma [v]	Okay, >Name S4< auch, okay.					
L3 Jutta [v]						B?
L5 Resi [v]	Aha.					
S4 [v]	(Handzeichen)					
S6 [v]						
SuS (Zahl) [v]	((1,8s)) (Handzeichen)					
[214]	..	458 [45:30.8]	459 [45:32.2]	460 [45:33.3]	461 [45:38.5]	462 [45:39.6]
L1 Emma [v]	Hmhñ.	((5,2s)) Das nimmt niemand, okay.				
L3 Jutta [v]	C?					Und D? ((2,4s)) Auch
L5 Resi [v]	Hmhñ.					
SuS (Zahl) [v]	(6))					
[215]	..	464 [45:44.2]				
[Situierung k]	Auflösung. Nächste Quizzfrage wird vorgelesen, es wird wieder jemand zum					
L3 Jutta [v]	niemand, okay.					
[216]	..	465 [46:31.9]				
[Situierung k]	Vorlesen der Antwortmöglichkeiten gesucht.					
L1 Emma [v]	Wer hat noch nicht vorgelesen? ((1,2s)) Wer					
[217]	..	466 [46:35.5]	467 [46:38.6]	468 [46:39.7]		
L1 Emma [v]	will lesen?					
L3 Jutta [v]	[>Name S 11< ist heute so still.]					
L5 Resi [v]	[>Name S 11<, vielleicht?]					
S2 [v]						>Name
[k]	[leise, nur zu den anderen L]					

[218]	..	469 [46:41.7]	470 [46:43.7]	
S2 [v]	S12 <.			
S12 [v]	((1,8s)) (hebt die Hand) [((12,4s))] (liest vor)			
[k]	<i>[L unterhalten sich leise darüber, wer S12 ist und ob sie diesen schon</i>			
[219]	..	471 [47:36.8]	472 [47:38.8]	473 [47:42.6]
L1 Emma [v]	Versteht ihr alles? Oder habt ihr Fragen?			
L3 Jutta [v]				Gut, alles
S12 [v]				
S13 [v]				((3s)) Es ist alles gut.
[k]	kennen.]			
[220]	..	474 [47:44.2]475 [47:46.0]	476 [47:48.0]	477 [47:52.2]
[Situierung k]	SegA27			
L1 Emma [v]	Okay, wer glaubt, dass es A ist?			
L3 Jutta [v]	okay.			
S3 [v]				
S4 [v]				((3,2)) (Handzeichen)
[221]	..	478 [47:52.9]	479 [47:57.4]	
L1 Emma [v]	Okay, zwei, ja. • Wer glaubt, es ist B? • • Eine Party? • •			
S3 [v]	(Handzeichen)			
[222]	..	480 [48:01.9]		
L1 Emma [v]	Niemand, okay. • C? Eine Kaffeetorte backen. ((1,8s)) Auch nicht. Okay. Und			
[223]	..	481 [48:07.5]	482 [48:08.9]	483 [48:10.9]
[Situierung k]				L lösen auf, D ist die richtige
L1 Emma [v]	D: gemütlich reden?		Ja. Okay.	
L4 Lukas [v]			Hmhñ.	
L5 Resi [v]			Hmhñ.	
SuS (Zahl) [v]				(Handzeichen (7))
[224]	..	484 [48:26.7]	485 [48:32.3]	
[Situierung k]	Antwort. Nächste Quizfrage wird vorgelesen.			
L3 Jutta [v]				Wer hat noch nicht gelesen bei euch? ((2s))
[225]	..	486 [48:39.7]		
L3 Jutta [v]	In der letz-/ in der hinteren Reihe vor allem. (lacht kurz)			
L2 Nadine [v]				[>Name S11?<]
S3 [v]				(Handzeichen)
[k]				<i>[Leise, nur zu anderen L]</i>
[226]	..	487 [48:40.9]		
L1 Emma [v]	Ja! [Jetzt, jetzt!]			
L5 Resi [v]	Ja, ja!			
[k]	<i>[Vmtl. darauf bezogen, dass S3 vorher mit Name aufgefordert wurde, S7 aber stattdessen freiwillig gelesen hat.]</i>			

[227]	488 [48:43.3]	489 [49:07.7]	490 [49:09.4]	491 [49:10.3]	492 [49:14.3]
[Situierung k]	SegA27				
L1 Emma [v]	Wer ist für A?				
S3 [v]	((3,1s)) (liest vor)			Ich habe eine	
SuS (Zahl) [v]	((4,1s)) Ähm. (ca. 4)				
[228]	493 [49:15.7]	494 [49:16.0]	495 [49:17.1]	496 [49:19.1]	497 [49:21.1]
[Situierung k]	L erklären das Vokabel auf Deutsch,				
L1 Emma [v]	Ah.				
L3 Jutta [v]	Ja!				
L4 Lukas [v]	Bitte schön.				
S3 [v]	Frage.	Was ist Schuld?			
[229]	498 [49:43.0]	499 [49:44.7]	500 [49:46.7]	501 [49:47.6]	
[Situierung k]	SuS bestätigen Verständnis.				
L1 Emma [v]	Okay.				
L3 Jutta [v]	Also, wer ist für A?			((2s))	
S6 [v]	((1s)) (Handzeichen)				
[230]	502 [49:51.0]	503 [49:53.7]	504 [49:55.7]	505 [49:56.8]	
L1 Emma [v]	Okay.				
L3 Jutta [v]	Wer ist für B?	C?			
S7 [v]	((2s)) (Handzeichen)				
SuS (Zahl) [v]	• • (Handzeichen (7))				
[231]	506 [49:58.8]	507 [50:01.4]	508 [50:03.0]	509 [50:06.1]	
[Situierung k]	Auflösung, C ist richtig. Quiz wird				
L1 Emma [v]	Hmhñ.				
L3 Jutta [v]	Und D? ((1,6s)) Okay, niemand. Sehr gut.				
L2 Nadine [v]	Ah ja.				
[232]					
[Situierung k]	beendet, Ablauf von L gelobt. Als nächster Programmpunkt werden die in den Unterlagen vorbereiteten				
[233]	510 [51:04.7]				
[Situierung k]	Graphiken eingeführt.				
L4 Lukas [v]	Ja, • was mich interessieren würde. • • Habt ihr schon einmal				
[234]	511 [51:11.7]	512 [51:18.8]			
L4 Lukas [v]	den Begriff 'leiwand' gehört? ((5s)) [Leiwand? Okay.]				
[k]	[Schließt aus der fehlenden Antwort eine Verneinung.] (Begriff wird				
[235]	513 [51:25.1]	514 [51:27.1]	515 [51:30.3]		
L1 Emma [v]	[Sieht man das?]				
L3 Jutta [v]	((4s)) [Sieht man das?]				
S1 [v]	(Handzeichen)				
[k]	aufgeschrieben und gezeigt.)	[sehr leise]	(setzt an, bricht ab)		
			[etwas lauter]		

[236]	516 [51:31.3] 517 [51:32.2] 518 [51:38.3] 519 [51:40.3]
L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] L5 Resi [v] S1 [v] [k]	Lei-wand. (lacht) Ja. [Ja!] (lacht) ((2,4s)) Das ist die Beste von • die Besten. <i>[enthusiastisch,</i>
[237]	520 [51:40.8] 521 [51:41.1] 522 [51:41.7] 523 [51:43.7]
[Situierung k] L1 Emma [v] L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] [k]	Begriff, Herkunft und Kontext werden Sehr gut! Stimmt. Stimmt eigentlich. <i>überrascht]</i>
[238]	
[Situierung k]	erklärt, daran anschließend die Quelle der Graphiken und der Wiener Humor. SegA26 Im Zuge der
[239]	524 [54:58.9]
[Situierung k] L4 Lukas [v] [k]	Graphikbeschreibungen und -kommentare stößt L4 auf den Begriff 'angranteln'. [Kennt ihr dieses <i>[L1 schreibt den Begriff an.]</i>
[240]	525 [55:04.5] 526 [55:05.4] 527 [55:06.6] 528 [55:07.7]
L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] S1 [v] [k]	Grantig sein. Wort? ((2,9s))] Das Wort 'Grant'. • [Okay.] Nein. Grantig. Ich habe das
[241]	529 [55:09.8]
[Situierung k] S1 [v]	L4 erklärt Begriff anhand der Graphik. SuS stellen einige Fragen. Die auch gesucht. • Nicht.
[242]	531 [58:15.9]
[Situierung k] L4 Lukas [v] [k]	letzte Graphik wird beschrieben, es geht darum, dass Kaffee wach macht. Wie sieht es bei euch <i>[S1 stößt S4 an, spricht leise. S4</i>
[243]	
L4 Lukas [v] [k]	aus, ähm trinkt ihr Kaffee zum/ • um wach zu werden am Morgen oder einfach, <i>hebt daraufhin den Blick den ihrem Gerät auf und wird aufmerksamer.]</i>
[244]	
L4 Lukas [v] [k]	weil er gut schmeckt? (((3s)) Also, ähm, ja.) Trinkt ihr Kaffee um, um, um
[245]	
L4 Lukas [v] [k]	munter zu werden, um morgens... Ich trinke meinen Kaffee, dann bin ich wach

[246]	..		
L4 Lukas [v] [k]	und kann • in den Tag starten • oder einfach: Ich mag Kaffee gerne, ich trinke		
[247]	..		
L4 Lukas [v] [k]	ihn wegen dem Geschmack. Oder beides. • Also, wie sieht das bei euch aus?		
[248]	532 [58:43.5]	533 [58:47.9] 534 [58:49.0] 535 [58:49.5] 536 [58:51.5]	
L4 Lukas [v] L5 Resi [v] S4 [v] [k]	Beides? Hmhm̃. ((2,5s)) Beides, denke ich. (nickt) <i>(SuS sprechen leise miteinander)</i>		
[249]	537 [58:55.5]	538 [58:56.7]	
L2 Nadine [v] S2 [v] [k]	Okay, [so-...] ((1,2s)) (unverständl., fragend an S6) (richtet sich unhörbar an S6) <i>[Abbruch, weil S2 S6 offensichtlich leise etwas gefragt hat]</i>		
[250]	539 [58:58.7]	540 [59:07.8] 541 [59:08.5]	
[Situierung k] L3 Jutta [v] L2 Nadine [v] L5 Resi [v] S6 [v]	SegA28 Okay. (lacht) Okay. ((2,9s)) Ich, ich trinke Kaffee • in/ denn • ich mag das Kaffee.		
[251]	542 [59:11.6]	543 [59:13.7]	
L2 Nadine [v] S6 [v]	Ja, habt ihr noch Fragen an uns? ((6s)) Wie, wie viel kostet ein Kaffee in, in		
[252]	..	544 [59:25.1]	
[Situierung k] S6 [v]	L2 und L5 antworten mit Beispielen und persönlichen Gewohnheiten. einem Kaffeehäuser?		
[253]	545 [60:45.7]	546 [60:51.3]	
L5 Resi [v] [k]	Sonst noch Fragen? ((2s)) Habt ihr sonst noch ein/ äh Fragen? <i>(SuS beraten sich)</i>		
[254]	..	547 [61:11.7] 548 [61:17.5]	
L1 Emma [v] S7 [v] [k]	Äh • haben Sie trinken • äh [kolumbianische Kaffee?] <i>untereinander, L auch) [akustisch sehr schwer verständlich]</i>		
[255]	..	549 [61:18.8] 550 [61:20.2] 551 [61:23.1]	
L1 Emma [v] S1 [v] [k]	Kolumbianischen Kaffee? Ich glaube, wir • • • Ja. <i>(L sprechen sich miteinander ab.)</i>		

[256]	..	552 [61:25.7] 553 [61:26.7]
L1 Emma [v] L5 Resi [v] SuS (Zahl) [v]	importieren recht viel kolumbianischen Kaffee, ja. Hmhñ. (reden untereinander)	

[257]	..	554 [61:32.0]
S1 [v] SuS (Zahl) [v]	Normalerweise äh... • • Wenn äh wir nach Wien gehen, wo können wir ein	

[258]	..	555 [61:46.1]
[Situierung k] S1 [v]	L geben einige Tipps und versprechen, einige Cafes in die Facebook-Gruppe gutes Kaffee trinken?	

[259]	..	556 [62:26.0]
[Situierung k]	zu posten.	

Transkript VK B

[1]	0 [00:00.0]1 [03:06.8]
[Situierung k] L2 Nadine [v]	SegB1 Einige Vorurteile von Menschen aus Europa gegenüber Kolumbien wurden

[2]	..	2 [03:09.4]	3 [03:13.8]
[Situierung k] L2 Nadine [v] SuS (Anzahl) [v]	angesprochen. Was sagt ihr dazu? • • Seid ihr alle musikalisch? (Gemurmel)		

[3]	4 [03:19.4]	5 [03:21.4]	6 [03:23.4]	7 [03:26.6]	8 [03:28.5]
L2 Nadine [v] S10 [v] S6 [v] SuS (Anzahl) [v] [k]	Und ihr tanzt auch immer? [Ja.] Die meisten, ja. Ja. (ca. 4) [langgezogen, zögerlich]				

[4]	..	9 [03:31.6]
[Situierung k] S6 [v]	kurze Kommentare, dann technische Probleme. SegB2 S2 erwähnt unter anderem, ((2,7s)) Nein.	

[5]	..	10 [07:28.1]
[Situierung k] L 5 Resi [v]	ein Vorurteil gegen KolumbianerInnen sei, sie seien lügnerisch. Aber ähm • warum	

[6]	..	11 [07:34.0]	12 [07:40.0]
L 5 Resi [v] S4 [v] S2 [v] [k]	lügnerisch? ((3s)) Gibt es... Ähm, okay. • ((2,2s)) Ähm... (SuS sprechen leise miteinander.)		
[7]	..		
S4 [v]	Lügnerisch, ähm weil die Lateinamerikaner werden/ wir werden nicht direkt.		
[8]	..13 [07:49.2]	14 [09:17.6]	15 [20:59.5]
[Situierung k] L 5 Resi [v] S4 [v]	S4 erzählt eine Anekdote zum Thema. SegB3 Habt ihr ... • Äh mich würde nur kurz		
[9]	..	16 [21:05.4]	17 [21:08.7]
L 5 Resi [v] SuS (Anzahl) [v]	interessieren, habt ihr alle "Narcos" gesehen? Es ist eine • • • Nein. (ca. 9)		
[10]	..		
L 5 Resi [v]	Net-, es ist eine Netflix-Serie, oder? • • • Es ist von Netflix? Es ist eine		
[11]	..	18 [21:12.9]	19 [21:15.0] 20 [21:16.0] 21 [21:17.5] 22 [21:23.2]
[Situierung k] L 5 Resi [v] S6 [v] SuS (Anzahl) [v]	SegB4 L5 spricht darüber, dass amerikanische Serie. • • Cool. Was? Ja. (ca. 3)		
[12]	..	23 [22:09.7]	24 [22:10.7]
[Situierung k] L1 Emma [v] L 5 Resi [v] S6 [v]	Filme und Serien Vorurteile hinterfragen können. • • Habt ihr das verstanden? Ja.		
[13]	..		
L1 Emma [v]	Aber es gibt ja auch kolumbianische Filme und Serien über Pablo Escobar.		
[14]	..	26 [22:18.8]	27 [22:21.8]
L1 Emma [v] L3 Jutta [v] SuS (Anzahl) [v]	Findet ihr die besser? Also Nar- Ich glaube, du ((2,3s)) Entschuldigung; Wie Bitte?		
[15]	..	28 [22:23.8]	
L1 Emma [v] L3 Jutta [v]	"Narcos" ist ja eine amerikanische Serie. Aber es gibt musst lauter sprechen.		
[16]	..		
L1 Emma [v]	auch kolumbianische Serien und Filme über Pablo Escobar. • Findet ihr die		

[17]	..	29 [22:31.5]	30 [22:33.9]	31 [22:38.3]
L1 Emma [v]	besser?			
S11 [v]	((1s)) Ja.	((4s)) Sí, sí.		
S7 [v]			Ja, aber die Schau-, die	
SuS (Anzahl) [v]	(Nicken (ca. 5)) (sprechen miteinander)			
[18]	..			
S7 [v]	Schauspieler ist nicht von/ ist nicht kolumbianische. • Ist brasilianische.			
[19]	32 [22:46.3]			
L1 Emma [v]	Ja, bei „Narcos“, aber zum Beispiel bei "El Patrón del Mal" sind es			
L2 Nadine [v]	Ah.			
L4 Lukas [v]	Aha.			
[20]	..	33 [22:52.5]	34 [22:59.8]	35 [24:03.7]
[Situierung k]		SegB5		
L1 Emma [v]	Kolumbianer.		Woher, woher ist denn >Name	
L2 Nadine [v]				
L4 Lukas [v]				
SuS (Anzahl) [v]	Ja. (lachen (ca. 6))			
[21]	..	36 [24:05.7]	37 [24:09.1]	
L1 Emma [v]	S10<?		Woher ist sie, aus welcher Stadt?	
SuS (Anzahl) [v]	((1,8s)) [>Name S10<!] (ca. 3)			
[k]	[S10 ist nicht im Bild, S 11 deutet ihr, sich zu nähern.]			
[22]	..38 [24:11.1]	39 [24:14.8]	40 [24:16.1]	41 [24:22.2]
L1 Emma [v]		Ah, okay.		
L3 Jutta [v]		Ah.		
S10 [v]	[[((2,3s))] I am from Bogotá.		Ich bin! • • • Ich bin aus!	
S11 [v]				[Cachaca!]
S7 [v]				
SuS (Anzahl) [v]		(lachen (3))		
[k]	[S10 tritt ins Bild]	(SuS und L lachen)		[spaßig]
[23]	..42 [24:25.3]	43 [24:29.8]	44 [26:21.9]	
[Situierung k]		SegB6		
L2 Nadine [v]		Das heißt, die Ca-, Cachacos ahm arbeiten viel und		
S11 [v]				
S7 [v]				
[k]	(Alle lachen.)			
[24]	..			
L2 Nadine [v]	sitzen im Büro • und arbeiten den ganzen Tag. Oder? Das ist der Stereotyp?			
[25]	45 [26:32.8]	46 [26:42.7]	47 [26:44.7]	48 [26:46.7]
[Situierung k]				SegB7
L2 Nadine [v]			(lacht) Zu viel.	
L4 Lukas [v]			Zu viel.	
S6 [v]	((9s)) Ja, sie arbeiten sehr viel. Sie arbeiten zu viel.			
S8 [v]				

[26]	..	49 [27:55.0]
[Situierung k] L3 Jutta [v]	Vorurteile gegen öffentliche Universitäten wurden besprochen. Und stimmt das? • Seid ihr	
[27]	..	50 [27:58.6] 51 [28:01.4]
L3 Jutta [v] S10 [v]	deshalb auf einer privaten Uni? • Seid ihr deshalb auf einer ((3s)) Äh was?	
[28]	..	52 [28:05.3]
L3 Jutta [v] S5 [v]	privaten Universität? ((1,2)) Ja, wir, • • • wird sind von einer	
[29]	..	53 [28:10.9] 54 [29:29.6]
[Situierung k] L3 Jutta [v] S5 [v]	SegB8 Wie ist das an eurer Uni? Habt ihr Klimaanlage? Privatuniversität.	
[30]	55 [29:33.1] 56 [29:35.1] 57 [30:11.6]	
[Situierung k] L3 Jutta [v] SuS (Anzahl) [v]	SegB9 Und wieso seid ihr auf der privaten Universität? ((1,7s)) • Ja. (ca. 7)	
[31]	..	
L3 Jutta [v]	Wenn die Stereotype nicht stimmen • über die öffentlichen Universitäten?	
[32]	..	58 [30:26.0]
L3 Jutta [v] S6 [v] S5 [v] [k]	Wieso seid ihr auf eine private Universität gegangen? Warum? ((1,2s)) Die ((1,1s))(setzt [vmtl. öffentliche	
[33]	..	59 [30:32.9]
L3 Jutta [v] S6 [v] S5 [v] [k]	• Also stimmt das Privatuniversitäten sind • besser als ... [(unverständl.)] an, wird unterbrochen) Universitäten.]	
[34]	..	
L3 Jutta [v]	Stereotyp, dass es kein gutes Bildungswesen ist? • An der staatlichen	
[35]	..	60 [30:43.0] 61 [30:45.0]
L3 Jutta [v] S5 [v]	Universität. • • Würdet ihr sagen? ((1,3s)) Also würdet Noch einmal bitte.	
[36]	..	
L3 Jutta [v]	ihr sagen, dass das Stereotyp für die öffentliche Uni, • • zu sagen: kein gutes	
[37]	..	
L3 Jutta [v]	Bildungswesen, dass das stimmt. Deswegen seid ihr auf die private	

[38]	..	62 [30:58.0]	63 [30:59.7]
L3 Jutta [v] S3 [v] S4 [v] [k]	Universität.	Nicht alles, aber •• •• [Okay.] <i>[vmtl. bezogen auf das Verstehen der Frage] [leise: allenfalls?]</i>	
[39]	..	64 [31:03.2]	65 [31:05.6]
L3 Jutta [v] S6 [v] S3 [v] S5 [v] [k]	Mein-... Okay. Okay, es ist ein Grund. [(unverständl.)]	(Handzeichen, will •• Ich wegen die <i>[leise] [[leise: directores?]]</i>	
[40]	..	66 [31:17.8]	
S6 [v] S3 [v] S5 [v] [k]	sprechen.) Korruption • und aus die [(unverständl.)] •• Die ••• [(unverständl.)]	Die Aber ...	
[41]	..	67 [31:19.2]	
S6 [v] S3 [v] S5 [v] SuS (Anzahl) [v]	Führer. Die Führer auf den Universitäten/ auf den öffentlichen Universitäten (Gemurmel (ca. 4))		
[42]	..		
S5 [v] SuS (Anzahl) [v]	sind korrupt, • denn • die Universität hat nicht viel Geld • zu [(sucht Hilfe bei		
[43]	..	68 [31:37.3] 69 [31:38.7]	70 [31:39.8] 71 [31:40.6]
L3 Jutta [v] S3 [v] S4 [v] S5 [v] SuS (Anzahl) [v]	Ah ja, ja. ((1,2s)) Ja, aber (lacht) anderen)] zu überziehen. Zum Bezahlen!		
[44]	..		
S3 [v]	es ist ah • sehr gut, die Universität (unverständl.) in Colombia/ in Kolumbien.		
[45]	..		
S3 [v]	Zum Beispiel die beste Universität • ist eine öffentliche und es ist in Bogotá.		
[46]	..	72 [32:00.2] 73 [32:00.8] 74 [32:01.5]	75 [32:03.8] 76 [32:31.1]
[Situierung k] L1 Emma [v] L3 Jutta [v] L 5 Resi [v] S3 [v]	Hmhñ. Aha! Okay, das wollte ich hören. (lacht) Verstehe.	SegB10 Könnt ihr,	

[47]	..	77 [37:35.1]
L3 Jutta [v] SuS (Anzahl) [v]	könnt ihr alle Facebook aufrufen? • Auf eurem Handy?	((2,8s)) Ja, am
[48]	78 [37:44.3]	79 [38:04.9]
[Situierung k] L3 Jutta [v] SuS (Anzahl) [v]	SegB11 Fotos werden geöffnet. Handy. (unzuordenbar)	Was denkt ihr, was denkt ihr
[49]	80 [38:08.3]	81 [38:11.5]
L3 Jutta [v] S1 [v]	über das erste Bild?	((1,6s)) Was denkt ihr über das ((2s)) Nochmal, bitte.
[50]	..	82 [38:20.1]
L3 Jutta [v] S2 [v]	erste Bild? ((1s)) Mit den Dirndl'n und der Lederhose.	((3,8s)) Das ist lustig.
[51]	83 [38:25.1] 84 [38:27.1]	85 [38:30.3] 86 [38:41.1]
[Situierung k] S1 [v] [k]	technische Störungen ((2,2s)) Ich denke das (L lachen.)	Ähm • ich denke, das ist
[52]	..	87 [38:48.5] 88 [41:23.7]
[Situierung k] L2 Nadine [v] S1 [v]	SegB12 SuS verweisen auf ein Bild von "Sound of Music" lustig.	Kennt ihr das Bild?
[53]	89 [41:24.9] 90 [41:26.0]	91 [41:28.2] 92 [41:30.2]
[Situierung k] L3 Jutta [v] S1 [v] SuS (Anzahl) [v]	Kennt ihr das? • Ja. (ca. 4) Ja. (2)	Gespräch Wir kennen das nämlich eigentlich nicht. (unverständl.)
[54]	..	93 [41:42.6]
[Situierung k] L2 Nadine [v]	über "Sound of Music", Vergleich zu "Narcos". SegB13	Habt ihr das gesehen? • "Sound of
[55]	..	94 [41:45.2] 95 [41:46.7] 96 [41:48.9]
L2 Nadine [v] L3 Jutta [v] SuS (Anzahl) [v] [k]	Music"? (Nicken (5)) [überrascht]	Ja, habt ihr das gesehen? • • Wir haben es nicht [Ja?]
[56]	..	97 [41:51.2]
L2 Nadine [v] L 5 Resi [v]	gesehen. (lacht.) Also ich habe es gesehen, aber der Film ist sehr •	
[57]	..	98 [41:55.6] 99 [41:56.4]
L3 Jutta [v] L 5 Resi [v]	Ja. amerikanisch.	Ahm und die ganze Perspektive ist sehr amerikanisch,

[58]	..	
L 5 Resi [v]	finde ich ahm. • • Ja. Es ist lustig, wenn man sich das als Österreicher	
[59]	..	100 [42:12.0]101 [42:13.9]
[Situierung k]	SegB14	
L3 Jutta [v]	Habt ihr den	
L 5 Resi [v]	ansieht, weil... ((2s)) Ja. Entertainment. Unterhaltsam.	
[60]	..	102 [42:17.4] 103 [42:21.5]
L3 Jutta [v]	einen Mann erkannt, mit den Muskeln?	Kennt ihr ihn?
SuS (Anzahl) [v]	((4s)) Nein. (ca. 3)	
[61]	104 [42:23.5]	105 [42:25.5] 106 [42:27.8]
L3 Jutta [v]	Das zweite Bild, • Nummer zwei.	
L4 Lukas [v]	Ich glaube das ...	
L 5 Resi [v]	Der war mal Mister	
SuS (Anzahl) [v]	((1s)) Nein. (ca.4)	
[62]	..	107 [42:33.4] 108 [42:34.4]
L3 Jutta [v]	Terminator.	
L 5 Resi [v]	Universe. ((1,2s)) Und dann war er Terminator.	Und dann war er
[63]	..	109 [42:37.4]
L 5 Resi [v]	• Gouvernor von Kalifornien.	
SuS (Anzahl) [v]	(unverständl., ähnlich "Arnold	
[64]	..	110 [42:42.9] 111 [42:44.1]112 [42:46.1]
[Situierung k]	SegB15	
L2 Nadine [v]	[Ja.]	
L3 Jutta [v]	[Ah.]	
S2 [v]	[wie: Jetzt habt ihr es erraten.]	
SuS (Anzahl) [v]	Schwarzenegger" (unzuordenbar))	
[65]	113 [45:33.1]	
L2 Nadine [v]	Habt ihr das Video gesehen vorher? • Mit dem, mit dem blonden Mann?	
[66]	114 [45:37.6]	115 [45:39.8]116 [45:40.2]117 [45:41.3] 118 [45:42.9] 119 [45:45.1]120 [46:32.0]
[Situierung k]	SegB16	
L2 Nadine [v]	Schi.	Ja? (lacht.)
L3 Jutta [v]	Mit, mit Schnee und • Schi- fahren.	Könnt
SuS (Anzahl) [v]	Ja. (ca. 2)	
[67]	..	121 [46:36.0]
L3 Jutta [v]	ihr, könnt ihr uns einen Link posten in die Gruppe?	
L 5 Resi [v]	Das wäre cool.	
SuS (Anzahl) [v]	(zustimmende Kopf- und	

[68]	..	122 [46:37.2]123 [46:37.7]124 [50:03.1]
[Situierung k]	SegB17	
L2 Nadine [v]	Super.	Die fahren den ganzen Tag mit dem
L 5 Resi [v]		
SuS (Anzahl) [v]	Handbewegungen (3))	
[69]	..	125 [50:07.9]
L2 Nadine [v]	Traktor herum. ((1,2s)) Traktor?	
SuS (Anzahl) [v]		(Nicht mehr mimische Rückmeldung als
[70]	..	126 [50:09.6]127 [57:03.5]
[Situierung k]	SegB18	
L4 Lukas [v]	Wenn zu euch jetzt jemand sagt, • zum Beispiel: Oh, ihr	
SuS (Anzahl) [v]	zuvor.)	
[71]	..	
L4 Lukas [v]	Kolumbianer, ihr seid alle faul. ((1s)) Was macht ihr dann? ((2,7s)) Also	
[72]	..	128 [57:16.2]
L4 Lukas [v]	ähm ...	
S1 [v]	[[((7,5s))] Wir haben das äh • viel gehört. Ähm mehrmal. • Viel Mal	
[k]	[SuS besprechen sich, S1 nickt und übernimmt das Wort.]	
[73]	..	129 [57:43.0] 130 [57:46.3]
S1 [v]	gehört. Ist äh nicht neu. Äh • • Ich äh...	Eine
[k]	(S2 zeigt S1 etwas auf ihrem Handy.)	
[74]	..	131 [57:49.9] 132 [57:50.9]133 [57:51.3]
L3 Jutta [v]	Ah, ihr seid es gewohnt?	
L4 Lukas [v]		Okay.
L 5 Resi [v]		Hmhñ,
S1 [v]	Gewohn-, eine Gewohnheit?	(nickt)
[75]	..	134 [57:53.3] 135 [63:57.6]
[Situierung k]	L erzählen, wie es ihnen mit Kommentaren zu Hitler geht. SegB19	
L 5 Resi [v]	hmhñ.	Wisst ihr, warum
S1 [v]		
[76]	..	136 [64:01.0]
L3 Jutta [v]	Ich weiß nicht, ob sie Mallorca kennen, das	
L 5 Resi [v]	bei Mallorca steht, dass es ähm, ja ...	
[77]	..	137 [64:03.4] 138 [64:06.0]
L2 Nadine [v]	((3,6s)) Aber Mittelmeer. Im	
L3 Jutta [v]	ist ...	
L 5 Resi [v]	Achso, ja • • Okay, das ist ähm.	
[k]	[vmtl. an andere L]	

[78]	..	139 [64:12.7]	140 [64:13.8]
L2 Nadine [v] L4 Lukas [v] [k]	Mittelmeer steht ... [Wie, wie steht das da?] Balearic Germany.	Balearic	
[79]	..	141 [64:15.8]	142 [64:18.6] 143 [64:19.8]
L2 Nadine [v] L3 Jutta [v] L4 Lukas [v] L 5 Resi [v]	Germany. Hmh ^h . Ich würd's erklären. Ähm. ((1,2s)) Und das ist, weil ...		
[80]	..	144 [64:21.8]	145 [64:25.8]
[Situierung k] L3 Jutta [v]	L erklären. Also genau.		

Kategorietabellen

Die folgenden Tabellen stellen einen Zwischenschritt im Forschungsprozess dar. Besonders die rechte Spalte „Memo“ beinhaltet Notizen der Autorin, die für andere eventuell nicht verständlich und nachvollziehbar sind.

Fragen nach Ideen und Meinungen

Adressierung an eine konkrete Person

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Aber ähm • warum lügnerisch? ((3s)) Gibt es	(3s)+2,2	1 S: komplexer Satz + (12 W+)	S erzählt lange Anekdote als Beispiel.	Gefragte S setzt an, andere S antwortet.
Nur Erwachsene?	1	1 S : Stichwort (1W)	L sind noch immer nicht überzeugt und bringen die Frage auf individuelle Ebene.	(Rückfrage zu einer Antwort) Anderer S Antwortet. „Ja“

Adressierung an eine (in der Frage definierte) Teilgruppe

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Habt ihr Ideen • • was das bedeuten könnte? ((3s)) Das	5,4	1 S: 2 simple bis leicht komplexe Sät-	L erklären.	(Auch als Wissensfrage interpretierbar, wird es anscheinend auch (S antwortet: „Nein, wir sind/ wir wissen

Wort Kaffeekränzen?		ze(12W) 1 S: Abgebrochener (zumind. leicht komplexer) Satz (2W)		nicht...“)
Die Überschrift von der Graphik ist: Kein Wiener trinkt Kaffee. • • Was könnte denn das heißen? • • • Warum steht hier: Kein Wiener trinkt Kaffee, aber wir sprechen über • Kaffeehauskultur und Kaffetrinken?	(••••• •)+4,4	1S: Komplexer Satz (20W)	L bestätigen („richtig“)	Leicht überfordernd, hilft sich mit Gestik. (Kann auch als Wissensfrage aufgefasst werden.)
Jetzt möchten wir mit euch darüber sprechen, was ihr in dem Video gesehen habt. Was ist euch aufgefallen?	(31)(technisch bedingt)	1 S: 5 simple Sätze (24W) 1 S: 1 simpler Satz (4W)	L stimmen zu.	Klassischer Dreischritt

Adressierung an die gesamte Gruppe

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Was sagt ihr dazu? • • Seid ihr alle musikalisch?	• •	-		L spricht selber weiter.
Aber es gibt ja auch kolumbianische Filme und Serien über Pablo Escobar. Findet ihr die besser? [S fragen nach.] Also Nar-... "Narcos" ist ja eine amerikanische Serie. Aber es gibt auch	((2,3))+1 + 4,4	1 S: Stichwort (1W) (+5 S: Nicken.) 1 S: Komplexer Satz (11W)	S Austausch untereinander.	L wird zunächst nicht verstanden. Nur „Ja.“ und Nicken; Nach Wartezeit und S-Austausch komplexe Antwort. (Mehr als J/N)

kolumbianische Serien und Filme über Pablo Escobar. • Findet ihr die besser?				
Das heißt, die Ca-, Cachacos ahm arbeiten viel und sitzen im Büro • und arbeiten den ganzen Tag. Oder? Das ist der Stereotyp?	9	1 S: 2 Simple Sätze (9W) (Erst Bestätigung, dann Zusatzinformation)	L lachen.	Mehr als J/N
Und stimmt das? • Seid ihr deshalb auf einer privaten Uni? [S fragen nach.] Seid ihr deshalb auf einer privaten Universität?	((9))+1,2	1 S: Simpler Satz (7W)		Wird missverstanden (ohne das deshalb). (Könnte auch als persönliche Angabe gesehen werden (Aber erstens Meinung, ob es stimmt und ob generell deswegen all ihre Kollegen dort sind, zweitens zu heikles Thema für „Angabe“))
Und wieso seid ihr auf der privaten Universität? ((1,7s)) Wenn die Stereotype nicht stimmen • über die öffentlichen Universitäten? Wieso seid ihr auf eine private Universität gegangen? Warum?	(1,7s)+1,2	1 S: Simpler Satz (7 W)	L geht aufgrund der widersprüchlichen Antwort nochmal auf die Stereotype ein.	Anderer S setzt auch zur Antwort an. Antwort geht inhaltlich sogar einen Schritt zurück.
Also stimmt das Stereotyp, dass es kein gutes Bildungswesen ist? • An der staatlichen Universität. • • Würdet ihr sagen? [S fragen nach.] ((1,3s)) Also würdet ihr sagen, dass das Stereotyp für die öffentliche Uni, zu sagen	((1,3s))	1 S: Abgebrochener (vmtl. komplexer) Satz (3W) (1S: Handzeichen) 1S : Abgebrochener, komplexer Satz (8W) + Komplexer Satz		Suche nach Worten, leises Murmeln, abgebrochene Sätze: Überforderung? (Auch inhaltlich sehr komplex.) S5 macht eigenen Standpunkt explizit: „Ich wegen...“) (Kann zunächst als Frage an eine konkrete Person gedeutet werden (weil direkt an Aussage geknüpft), der Plural im letzten Zusatz öffnet die Frage aber für alle.)

kein gutes Bildungswesen, dass das stimmt. Deswegen seid ihr auf die private Universität.		(18W) 1 S: Abgebrochener Satz (1W) („Aber“) 1S: Komplexer Satz (24W)		Kooperative Antwort: Inhaltlich ergänzen und widersprechen sich die S gegenseitig, sprachlich ergänzt ein S „Die Führer“ Anderer lacht und initiiert damit Eigenkorrektur (überziehen – bezahlen) L: „Okay, das wollte ich hören! (lacht)“ (zeigt die klare Steuerung von L)
Was denkt ihr, was denkt ihr über das erste Bild? ((2s)) [S fragen nach] ((1,6s)) Was denkt ihr über das erste Bild? ((1s)) Mit den Dirndl und der Lederhose.	((2+1,6))+ 1)+3,8 +2,8	1 S: Simpler Satz (3W) 1S : leicht komplexer Satz (6W)	-	
Wenn zu euch jetzt jemand sagt, • zum Beispiel: Oh, ihr Kolumbianer, ihr seid alle faul. ((1s)) Was macht ihr dann? ((2,7s)) Also ähm ...	7,5	(S besprechen sich) 1 S: 2 Simple Sätze (13W)		Kooperativ (gemeinsam besprochen, später gibt andere S Sprechendem Vokabelhilfe.
Dann • gibt es • • aber ganz viel Kaffee mit Alkohol • in Wien. • • • Ah • • • Ich weiß nicht, wie findet ihr das? • Es gibt hier Kaffee mit • • ahm mit Schnaps, mit Wodka, mit • ahm ... Was noch? • • Brandy	•	-	-	L redet weiter, macht später eine Faktenfrage daraus.
Ab welchem Alter ist es denn normal, Kaffee zu trinken? ((1,2s)) Trinken zum	(1,2)+(1,1) +(• •)+2,5+(3)	1 S: Stichwort (1W)	L fragen nach, stellen Frage dann auf individueller Ebene um auszudifferenzieren.	

Beispiel Kinder Kaffee? Trinkt man mit fünfzehn Kaffee oder nur Erwachse- ne? ((1,1,s)) Ab welchem Alter ist es normal, Kaffee zu trinken? • • In Ko- lumbien?				
--	--	--	--	--

Fragen nach Angaben zum Individuum

Adressierung an eine konkrete Person

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
>Name S 2<, wie trinkst du deinen Kaffee?	2	1 S: simpler Satz (7W)	L an S Anschlussfrage	
• Okay. • • Aber ohne Milch?	1	1 S: Stichworte (WH $\triangle$ Ja) (2W)		L statt Bestätigung, "Okay", auch wie Dreischritt.
Wie trinkst du dei- nen Kaffe, >Name S3<?	• • • + 4	(4S machen Ge- fragten aufmerk- sam) 1S: 1 simpler Satz (8W)	L an S Anschlussfrage	
Okay. • • Aber nicht immer?	1,5	1S: Stichworte (3W)	Viel Gelächter auf beiden Seiten, L an S Anschlussfrage	J/N-Frage nicht beantwortet, stattdessen andere Informa- tion.
L5: Immer mit Zu- cker? Nimmst du, nimmst du viel Zu- cker zum Kaffee? ((1,5s)) Nimmst du viel Zucker zum Kaffee? ((2s)) L2: Viel Zucker oder wenig Zucker?	(1,5s)	1S: Stichworte (3W)		L kooperativ Frage S kooperativ (2 S helfen mit Gestik)
Du trinkst gar keinen Kaffee?	-	-	L an S Anschlussfrage	Wird übergangen, war aber auch eigentlich nur eine Bestätigungsfrage (reflektie-

				rende Frage).
Was trinkst du sonst? • • • Tee?	1,2	1S: Stichwort (1+8W) 1S: Stichwort (1W)		An ihn wurden 3 Fragen von 2 Personen gestellt, er hat sich für die mittlere entschieden. Kooperativ – Andere S antwortet
L3: Okay. ((1,8s)) Wie viel ist das? ((1s)) Wie viele Tassen? ²⁵ [techn. Probleme, Kommunikation zur Problemlösung] L3: >Name S6<, wie viel trinkst du und >Name S4<, wie viel • Kaffee trinkst du? • • Wie viele Tassen am Tag? • Wenn ihr viel Kaffee trinkt.	(••••)+2,6 (1,9)	1S: 1 Komplexer Satz (16W) 1S: 2 simple Sätze (10W)	S stellen die Frage an L zurück.	Doppelt konkret adressierte Frage. Zuerst schaut die gesamte Gruppe zwischen den beiden Gefragten hin und her, da S6 zu S4 schaut (seit dem ihr Name gefallen ist), beginnt diese dann. (Evtl.: L reagieren wenig begeistert, das bringt S6 vmtl. dazu, zu ergänzen: „Aber jeden Tag.“

Adressierung an eine (in der Frage definierte) Teilgruppe

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Wisst ihr, warum bei Mallorca steht, dass es ähm, ja ...	-	-	Andere L merkt an, dass die SuS evtl Mallorca nicht kennen. L erklären alles.	L5 setzt die Thema-Information voraus und will, dass die S über das umrissene Rhema nachdenken. L3 befürchtet, dass schon das Thema nicht klar ist. Anstatt danach zu fragen, wird der Inhalt im Lehrervortrag vermittelt.
L5: Ja äh • • sonst noch jemand? Trink jemand seinen Kaffee mit Milch und Milchschaum? • • • Milchschaum, das	6,9	1S: Simpler Satz (8W)		S1 übersetzt auf Englisch, S tauschen sich aus.

²⁵ Diese Frage ist an zwei konkrete Personen gerichtet, funktioniert aber wie eine an zwei und wird später auch einzeln gefragt.

ist, wenn man heiße Milch • ähm ... L2: Aufschlägt. L5: Ja.				
L3: Geht ihr denn ähm • dort hin um auch etwas für die Uni zu machen? ((1,9s)) Also zum Beispiel Texte zu schreiben, L2: • Zu lernen. L3: Zu ler- nen. L1: Zu lesen. L3 • • Geht ihr dort hin und macht das so wie die Literaten, • • wie wir gesagt ha- ben, zum Schreiben ins Kaffee?	1,8	2 S: Stichworte (3W)		(Könnte auch an die ganze Gruppe gerichtet sein, aber es antworten nur die, die das auch tun.)
Lest ihr auch gerne Zeitung im Kaffee? • Macht man das auch in Kolumbien? [technische Proble- me]	•	-	-	Wird auf allgemeinere Frage umformuliert (Evtl. Proble- matik der Verallgemeine- rung – Wenn L gerade noch wissen wollte, ob sie etwas gerne tun, und dann – scheinbar die glei- che/gleichwertige Frage über das gesamte Volk stellt)
Lest ihr auch in/ Äh lest ihr auch die Zeitung im Kaffee- haus? Geht ihr ins Kaffeehaus zum Zeitunglesen?	1,2	1 S: Stichwort (1W) 1 S: Simpler Satz (8W)		
L5: Sonst jemand? Oder vielleicht äh lest ihr Bücher im Kaffeehaus? L1: Oder trifft ihr euch mit Freunden im zu reden?	(14s)	1 S: Simpler Satz (5W)	Kurze Rückfrage zur Siche- rung, Dann nennt S Arbeit als Alternative. Danach wird erst ein Missverständ- nis aufgelöst.(2 S: 40W)	Es ist nicht normal, zu Juan Valdez zu gehen. Aber sie erklären, was andere Leute normalerweise machen
Hat noch jemand so früh angefangen,	4,8	1 S: Handzeichen 1 S: Handzeichen,	S9 meldet sich kurz darauf von selber noch einmal,	Antwortet in einem Satz auf die Frage („Ja, ich.“) und ergänzt dann mit Informati-

Kaffee zu trinken?		2 simple Sätze, ein komplexer Satz (17W)	nicht um die Frage zu beantworten, sondern um einen anderen Aspekt der kolumbianischen Gewohnheiten zu ergänzen (Kaffe normalerweise zum Frühstück).	on.
L3: Wer trinkt von euch am meisten Kaffee? ((2s)) In eurem Kurs? Wer trinkt am meisten Kaffee? ²⁶ L5: In eurem Kurs. L2: Am meisten.	(2,2)+3,8 (S reden auf Spanisch)	1 S: Handzeichen 1S: Handzeichen, Stichwort (1W)	Die beiden werden gefragt, wie viel sie trinken.	L wiederholt Frage, vmtl. auch weil ein S fragt: „Wen?“ und sie ihn damit korrigiert. S sprechen sich auf Spanisch ab.

Adressierung an die gesamte Gruppe

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Was sagt ihr dazu? • • Seid ihr alle musikalisch?	5,6	5 S: Stichworte (7W)	-	Fast nur „Ja.“
Und ihr tanzt auch immer?	2,7	1 S: Stichwort (1W)	-	„Nein.“
Habt ihr ... • Äh mich würde nur kurz interessieren, habt ihr alle "Narcos" gesehen?	• • •	9 S: Stichworte (9W)	-	„Ja.“
Wie ist das an eurer Uni? Habt ihr Klimaanlage?	•	7 S: Stichworte (7W)		„Ja.“
L2: Kennt ihr das Bild? L3: Kennt ihr das?	•	4 S: Stichworte (4)	L über L	„Ja.“ (Antwort war schon geplant, Frage war anscheinend eher, um sie selber für sich zu beantworten.)
Habt ihr das gesehen? • "Sound of		5 S: Nicken	L überrascht. Erzählen über eigenes Erlebnis.	Frage war anscheinend eher, um sie selber für sich zu

²⁶ Verweis auf Chaudron: Fremdsprachenlehrer reformulieren und Wiederholen Fragen öfters (nicht wirklich Kettenfrage)

Music"?				beantworten.
Hattet ihr heute schon einen Kaffee?	2,2	4 S: Stichworte (4)		
Jetzt möchte ich gerne wissen: • • Wie trinkt ihr euren Kaffee? • • Trinkt ihr ihn schwarz oder mit Milch • oder mit Milchschaum mit Zucker oder ohne Zucker, • • • ahm • ich weiß nicht. ((2s)) >Name S 2<, wie trinkst du deinen Kaffee?	(• • • • • • • • • •) •)+2	-	L wechselt Adressierung (an eine konkrete Person)	Die 2 Sekunden Wartezeit sind nicht wirklich Wartezeit, weil die S anscheinend noch warten (schließlich beendet die L ihre Frage mit „Ich weiß nicht“ und ohne steigende Intonation.
Trinkt man auch in Kolumbien Kaffee mit Alkohol?	1,4	2 S: Stichworte (4)		(Könnte auch als Wissensfrage gesehen werden, wird von den S aber wohl kaum so aufgefasst werden, weil es nicht darum geht, ob man es weiß oder nicht weiß. Von den S wird es geradezu als Ideenfrage aufgefasst; sie beantworten nicht mit J/N, sondern zählen Alkoholika auf, die man in den Kaffee geben kann.)
L5: Gibt es irgendwelche Kaffeesorten, die ganz, ganz typisch für Kolumbien sind? • • Also L2: ((1,2s)) Welchen Kaffee trinkt ihr in Kolumbien?	(• •) +(1,2s) +(17)	1S: Komplexer Satz (17W)	Assoziativer Themenwechsel zum Wetter.	Kooperativ, S tauschen sich vorher aus. S antwortet auf Frage mit Erklärung.
Wie viel Kaffee trinkt ihr • am Tag zirka?	(3,2)	(5 S: „Ahm“) 7S: Stichworte/simple Sätze (14W)	Längere Unterhaltung mit einem S, der keinen Kaffee trinkt.	Viele fühlen sich angesprochen:
Geht ihr generell gerne ins Kaffeehaus? • • In Barran-	(• •)+2	-	L spricht weiter:	L formt eine allgemeinere Faktenfrage, darüber kommt es später auch zu den persönlichen Gewohnheiten der S.

quilla? Geht ihr? ((2s)) Gibt es auch in Barranqui- ... Gibt es traditionelle Kaffeehäuser • in Barranquilla? • • • Also				
Und, und die ist sehr/ also diese Kette ist sehr beliebt bei euch? • Also diese Kaffeehauskette ist sehr beliebt • in Barranquilla? ((2,3s)) Als i-	(••)	Nachfrage: billig? 6 S: Stichwort (6W)	Nachfrage, keine Antwort mehr; Anderer S beschreibt die Kette (14W), erster S auch (7W)	S fragt extra nach, wegen technisch bedingter akustischer Unverständlichkeit korrigieren die L ihn nicht -> Missverständnis (Könnte auch Faktenfrage sein, aber es würde nicht jeder das gleiche sagen – eher Einschätzungsfrage)
Wann habt ihr begonnen, Kaffee zu trinken? ((3,6)) [S fragen nach.] Wann habt ihr begonnen, Kaffee zu trinken? • Wie alt wart ihr?	((3,6))+8,4	1 S: 2 komplexe Sätze (24W) + 1 S kooperativ (3W)		Lange Wartezeit: S wissen vmtl. nicht, wer antworten soll, einigen sich per Blickkontakt. Anderer S hilft mit Vokabel und vmtl. auch Struktur aus.
Ja, • was mich interessieren würde. • • Habt ihr schon einmal den Begriff 'leiwand' gehört?	5 6,3	- 1 S: Handzeichen, 1 simpler Satz (7W)	Vokabel wird aufgeschrieben.	(Kann man auch als Wissensfrage sehen (darauf deutet auch die ausbleibende Antwort hin), allerdings wird tatsächlich nicht danach gefragt, was der Begriff bedeutet, sondern ob er schon mal gehört wurde. So wäre sowohl „Nein“ als auch „Ja, (das sagen sie immer in dieser einen Werbung,) aber ich habe keine Ahnung, was das heißt.“ legitim. Schließlich will L nicht nur das Wissen um die Bedeutung ermitteln, sondern auch den dialektalen Hintergrund thematisieren. Auch die Einleitung, dass es ihn interessieren würde, deutet darauf hin.) L sehen Handzeichen gar nicht, S am Handy? S antwortet auf die nicht

[illegible]

zweite Bild, • Nummer zwei.		Stichworte (4)	errät.	Bestätigung und Lob
Die fahren den ganzen Tag mit dem Traktor herum. ((1,2s)) Traktor?	1,7s	-	-	(Könnte auch an alle gerichtet sein. Aufgrund der extremen Ellipse schwierig zu sagen (auch für S): „Wer weiß, was Traktor heißt (und kann es den anderen sagen)?“ oder: „Wisst ihr, was Traktor heißt (oder soll ich es erklären)?“
Was machen die Leute • im Kaffeehaus?	2,5	1 S: Simpler Satz (3W) 1S: Simpler Satz (3W)	L bestätigen	Dreischritt
Wie sind sie angezogen? ((2,5s)) [S fragen nach.] Wie sind die Personen angezogen? ((2,6s)) Welche Kleidung?	((2,5))+((2,6)) + 5,2	1 S: Stichworte (2W)		Kooperative Antwort (S sprechen sich vorher ab) klassischer Dreischritt
Habt ihr euch Wörter gemerkt? ((1,4s)) [S fragen nach.] Habt ihr euch Wörter gemerkt? ((1,4s)) [S fragen nach.]	((1,4))+((1,4)) + 2,4	-		L2 gibt auf. („Nein, egal“)
Könnt ihr euch an manche Wörter noch erinnern, habt ihr neue Wörter gelernt?	• • + 7,2	7 S: „Ah!“ 1 S: 2 simple bis leicht komplexe Sätze (16W)	L erklären, warum sie nicht verstanden haben (Dialekt)	Erste Reaktion: Jetzt verstanden, dann Beratung untereinander, dann Antwort Kooperativ, Fordernd aber mit Strategien bewältigbar (Gestik und Anglizismus)
Habt ihr euch vielleicht gemerkt, wie die Kellner aussehen? ((1,6s)) Im Video? • • Kellner?	1,5	1S: Abgebrochener Satz (2W) 1S: 2 simple Sätze (13W)	L bestätigen und ergänzen, S1 spricht weiter von Kellnern, über die Frage hinaus.	J/N-Frage mit „Ja“ beantwortet und dann die indirekte Frage. (Nur erster S) Dreischritt

Kennt ihr • einen der Schriftsteller? • • Kennt ihr einen dieser Namen? ((2,2s)) Ist [...] Ist euch einer dieser Namen bekannt?	2,2	1 S: Stichwort (1W)	S antwortet tatsächlich J/N, ohne weiter auszuführen, hat aber vmtl. nicht verstanden bzw. das „Ja“ bezieht sich vielleicht genau darauf, dass er die Frage verstanden hat.	
	• •	2 S: Stichwort (2W)		„Nein.“
Kennt ihr, kennt ihr Kafka?	1,8	4 S: Stichwort (4W)		„Ja.“ (Könnte auch als Angabe zum Individuum gesehen werden, wird aber wohl kaum so aufgefasst, unter anderem daran zu erkennen, dass nur diejenigen antworten, die es wissen.)
Vielleicht ganz kurz ähm • Fact. Kennt ihr den Film "Eyes Wide Shut" von Stanley Kubrick? • Das war der letzte Film, den Stanley Kubrick gemacht hat. •	•	-	L erzählt weiter über den Film, keine weiteren Kommentare.	L spricht sofort weiter, erwartet keine Antwort. (vmtl., weil es ohnehin unwahrscheinlich ist, dass die Lernendengruppe den Film kennt. Das ist vielleicht auch ein Grund dafür (bzw. das hat vmtl. dieselben Gründe), dass es sie nicht sonderlich zu interessieren scheint.
Was glaubt ihr?	1,8	1S: Simpler Satz (WH) (3W) 7 S: Stichworte (7W)	L fassen das als Gesamtmeinung der Klasse auf und loben richtige Antwort.	
Also was denkt ihr, wer ist für A?	3,2	1 S: unverständl.	Andere L ändert Antwortmodalität: Nur Handzeichen	Eine Wissensfrage, die in sich definiert, wer antworten soll, ohne Wissen oder Nicht-Wissen als Kriterium.
Wer glaubt, es ist A? Der hebt die Hand.	•	2 S: Stichworte (4W)		S fragen zunächst nochmal unter sich, S2 fasst Ergebnis zusammen bzw. kommentiert es mit (rhetorischer) Frage. L wiederholt die Frage und korrigiert dabei S2. (Kein – Keiner)
B?	1,8	1 S: Handzeichen		
C?	1	6 S: Handzeichen		

Und D? Da bleibt nicht mehr viel übrig.	2	1 S: Handzeichen	S lachen.	
Okay, was glaubt ihr? Wer glaubt A?	2	3 S: Stichwort (WH) (3W)	L fassen Ergebnis zusammen.	S wiederholen L-Frage für andere S.
B?	2,5		L fassen Ergebnis zusammen.	
C?	••	-	L fasst Ergebnis zusammen. Fragt nach D gar nicht, sondern stellt fest, dass alles es wissen. Lob für richtige Antwort.	
Wer ist für A? • A?	•• +1,8	1 S: Handzeichen 1S: Stichwort(1W) 1 S: Handzeichen		S fragt auf Spanisch/ist überrascht.
B?	1,8	6 S: Handzeichen		
C?	5,2	-	L fassen Ergebnis zusammen.	(Ganz kurz, aber evtl. interessant, weil ja die S selber nicht unbedingt sehen, wer aufzeigt. (Wenn es Handzeichen gibt, fassen sie seltsamerweise nicht zusammen, sondern nehmen nur Kenntnis.))
Und D?	2,4	-	L fassen Ergebnis zusammen.	
Okay, wer glaubt, dass es A ist?	3,2s	2 S: Handzeichen		
Wer glaubt, es ist B? •• Eine Party?	(••)+ ••	-	L fassen Ergebnis zusammen.	
C? Eine Kaffeeorte backen.	1,8	-	L fassen Ergebnis zusammen.	
Und D: gemütlich reden?	-	7 S: Handzeichen		
Wer ist für A?	4,1	4 S: („Ähm“) 1 S: 2 Simple Sätze (7W)	L fassen Ergebnis zusammen.	
Also, wer ist für A?	1	1 S: Handzeichen		
Wer ist für B?	2	1 S: Handzeichen		
C?	••	7 S: Handzeichen		

Und D?	1,6s	-	L fassen Ergebnis zusammen.	
L4: [Kennt ihr dieses Wort? ((2,9s))] Das Wort 'Grant'. L2: Grantig sein.	(2,9s) + 2s	1 S: Stichwort (1W) Simpler Satz + Stichwort (5W)	Nehmen zur Kenntnis, Begriff wird erklärt.	„Nein“ + Zusatzinformation Antwort ist inhaltlich ein komplexer Satz, Überforderung (aber mit Strategie überwunden)

Adressierung an die gesamte Gruppe (wobei nur eine Person antworten muss/soll)

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Es ist eine Net-, es ist eine Netflix-Serie, oder? ••• Es ist von Netflix? Es ist eine amerikanische Serie.	(•••)+1,1	3 S Stichworte (3)		
Gibt es auch in Barranqui- ... Gibt es traditionelle Kaffeehäuser • in Barranquilla? ••• Also	-	1 S: leicht komplexer Satz (6W)	Folgefrage von S an L.	Kooperativ, anderer S hilft mit Vokabel.
Was, was äh was seht ihr sonst noch auf den Bildern? •	-			Fragefolge: Allgemein
Was ähm, was ist denn auf der Seite acht das erste Bild?	-			Spezifisch
Was, was denkt ihr, was ist das?	5,2	1 S: Simpler Satz (3W)	L bestätigen und erklären Genauer.	Suggestiert, dass es nicht eine korrekte Antwort sein muss, sondern eine Idee. Klassischer Dreischritt.
Wisst ihr, was das heißen könnte? ((3,6s)) Es ist...	(3,6)+1,4	-	Andere L schlägt vor, Fragemodalität zu ändern (Antwortmöglichkeiten).	L kooperativ, der Fragende selber kann die Lage vielleicht nicht immer einschätzen.
Gibt es, gibt es da auch einen Spruch bei euch? ((1,4s)) Einen Code?	1,8 + 6	1 S: simpler Satz (5W)	L nehmen zu Kenntnis und ergänzen, dass dies in Österreich auch so ist.	S sprechen leise auf Spanisch, lachen. S antwortet direkt mit dem Code.

Adressierung an die gesamte Gruppe

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Was kann man denn,	10,6	1 S: Stichwort	Anschlussfrage von S an L,	S besprechen sich vor Antwort

was kann man denn spielen • im Kaffeehaus? ((2,7s)) [S fragen nach.] Was, was kann man spielen im Kaffeehaus? ²⁷		(1W)	wird beantwortet.	(Eher an alle, weil es sich auf mehrere Bilder bezieht, mehrere könnten etwas nennen) Zwar nicht explizit, aber eigentlich wirklich direkt Frage nach Sprachwissen.
Habt ihr das in Kolumbien auch?	1,5	3 S: Stichwort (3W)	-	
Lest ihr auch gerne Zeitung im Kaffee? • Macht man das auch in Kolumbien?	-	-	-	technische Probleme, danach wird die Frage wieder persönlich gestellt.

Fragen nach Organisatorischem/Tatsachen und Aufforderungen

Adressierung in eine konkrete Person

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Ah, ihr seid es gewohnt?	• •	1 S Nicken		Reflektierende Frage = Korrektur (Eine Gewohnheit)
((1,4s)) Was ist der Kaffee?	-	1 S: Stichwort (1W)		Antwort oder von der Frage unabhängige Ergänzung? (Pro: Es vergeht keine Wartezeit. Con: In den 1,6 Sekunden danach gibt es keinen Versuch, die Frage zu beantworten.)
((1,6s)) Wie ist der Kaffee?	2,2	1 S: Stichworte (2W)		L muss Fragepronomen wechseln, um klar zu machen, welchen Teil der Information ihr fehlt. Anderer S antwortet.
L1: • >Name S9<? L3: Ja, >Name S9<?	1,5 + 3,7	1 S: Stichwort (1W)	Anderer S sprechen S9 an, Auftrag wird ausgeführt	(L3 fragt vorher allgemein in die Runde) S9 offensichtlich nicht aufmerksam, anderer S vermittelt. Auch andere S sehen sich nach S9 um, sind also aufmerksam.
Vielleicht liest ähm • >Name S13< vor?	5,3	1 S: (führt aus)		
>Name S3<?	-	1 S: Handzeichen, (führt aus)	(Später liest S3 freiwillig vor, L verweisen darauf)	Anderer S meldet sich.

²⁷ Die Frage bezieht sich auf die Bilder in der Präsentation und nicht auf freie Ideen.

Adressierung an eine (in der Frage definierte) Teilgruppe

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Will jemand vorlesen?	2,3	1 S: (Führt Auftrag aus)		S antwortet nicht, sondern fasst die Frage direkt als Auftrag auf.
Ähm •• möchte jemand anderes vorlesen, nicht immer >Name S1<? •• Vielleicht in der, in der letzten Reihe mal jemand.	-	-	Andere L schlägt namentlich jemanden vor. (=konkrete Adressierung, S9)	
Habt ihr das verstanden oder gibt es Wörter, die ihr nicht versteht? ((5,1s)) Zum Beispiel Höflichkeit.	(5,1)	-	S beginnen stattdessen, ihre Antworten auf die Quizfrage zu geben.	(Könnte auch individuelle Angabe sein, andererseits ist es eine Nicht-Wissensfrage) Vielleicht ist das die negative Seite, wenn S nicht auf die Formulierung, sondern direkt auf den Inhalt antworten (bei indirekter Frage, eingepackt in irrelevante direkte, ist es sinnvoll gleich die indirekte zu beantworten (z.B: „Weißt du, ...“). Hier könnte man analog dazu direkt die nicht verstandenen Wörter nennen, anstatt erstmal zu sagen „Es gibt Wörter, die wir nicht verstehen“. Wenn es aber keine Wörter gibt, und deshalb gar keine Antwort kommt, wissen die L nicht, dass es daran liegt. (Siehe Problematik Frage-an-alle-die-es-wissen - aber was passiert, wenn es keiner weiß?) Verständnisfrage
Habt ihr etwas nicht verstanden, kennt ihr Wörter nicht? • Oder ist alles klar?	(•)+•••	1 S: Stichworte (WH) (2W) 4 S: Stichworte (WH der WH)	-	S dreht sich vor der Beantwortung fragend zu den anderen. Verständnisfrage.
Wer hat noch nicht vorgelesen? ((1,2s))	(1,2)+4,2	1 S: Stichwort (1 W)	S12 hebt nach 1,8 Sekunden die Hand, liest nach 12,4	Kettenfrage, nicht wiederholte Frage! (Vmtl. nicht die

Wer will lesen?			weiteren Sekunden direkt vor.	gleiche Personengruppe!). (Andere L schlägt leise einen konkreten S vor, als Idee, diesen dran zu nehmen.) S, die schon sehr viel geredet hat, schlägt anderen S vor, der sonst die ganze Einheit nichts (zumindest nicht alleine) sagt.
Versteht ihr alles? Oder habt ihr Fragen?	3	1 S: Simpler Satz (4W)		S beschließt nach 3 Sekunden, für die gesamte Gruppe zu verneinen. Verständnisfrage
Wer hat noch nicht gelesen bei euch? ((2s)) In der letz-/ in der hinteren Reihe vor allem. (lacht kurz)	-	1 S: Handzeichen	L reagiert äußerst erfreut, S führt aus.	L macht mit ihrer Freude vmtl. Referenz darauf, dass S3 vorher zum Lesen aufgerufen wurde, dann aber ein anderer S freiwillig gelesen hat.
Ja, habt ihr noch Fragen an uns?	6	1 S: Simpler Satz (8W)	L5 und L2 antworten mit Beispielen und persönlichen Gewohnheiten. (1:20)	Statt Beantwortung direkt Frage gestellt.
Sonst noch Fragen? ((2s)) Habt ihr sonst noch ein/ äh Fragen?	(2s)+ 20	1 S: Simpler Satz (5W) 1 S: Komplexer Satz (13W)	L antworten. (8,7 Sekunden) L antworten (40) und verlagern weitere Information auf Facebook.	(S sprechen sich bzgl. Antwort ab.) Direkt Fragen gestellt.

Adressierung an die gesamte Gruppe (wobei nur eine Person antworten muss/soll)

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Woher, woher ist denn >Name S10<? ((1,8s)) Woher ist sie, aus welcher Stadt?	(1,8) + 2,3	1 S Simpler Satz, fremdinitiiert selbstkorrigiert. (9 W)	Anwendung der erklärten Konzept („Cachaca!“, Lachen)	formuliert an alle außer S10 (weil nicht im Bild) Kooperativ: Andere S fordern S10 dazu auf, zu antworten. Lachen veranlasst S10, sich zu korrigieren. (Eigentlich Angabe zum Individuum (auch so beantwortet, aber nicht so formuliert.))

Seid ihr elf Personen? ((16,2)) Seid ihr elf Personen • heute?	((16,2)) 2	1 S: Stichwort (1W) 1 S: Simpler Satz (4)		Inhaltlich nur "Ja"
L3: Wer fehlt denn heute bei euch? Ihr wart letztes Mal auch elf. Wer fehlt denn heute? ((3,9s)) L1: Wer ist heute nicht da?	((3,9))	-	-	S sind mit Video beschäftigt, Frage wird nicht wiederaufgegriffen. L formulieren kooperativ: simplere Paraphrasierung der Frage.
Ist es jetzt auch heiß in Barranquilla? • • Wie, wie heiß ist es?	•	3 S: "Ähm" 3 S: Stichworte (7W)	Von Wetter in Barranquilla zu Wetter in Wien und wieder zurück zum kalten Kaffee.	J/N-Frage wird überlagert. 1S verwendet Handy für korrekte Angabe.
Könnt ihr uns hö- ...	-	-	-	

Adressierung an die gesamte Gruppe

Frage	Wartezeit	Antwort	Anschluss	Memo
Könnt ihr, könnt ihr alle Facebook aufrufen? • Auf eurem Handy?	2,8	1 S: Stichworte (3W)		
L2: Habt ihr das Video gesehen vorher? • Mit dem, mit dem blonden Mann? L3: Mit, mit Schnee und • Schifahren.	1	2 S: Stichworte (2)	-	„Ja.“
Könnt ihr, könnt ihr uns einen Link posten in die Gruppe?	-	3 S: zustimmende Mimik und Gestik		(Frage an alle, Aufforderung aber natürlich nur an einen.) (Ist auch erfolgt)
Ähm • wir hätten gerne, • dass ihr euch das Video nochmal gemeinsam ansieht, wenn das möglich ist.	4	-		S fühlen sich nicht angesprochen.
Ja, geht das?	2,4	5 S: Stichworte (5)		„Ja“

Ja?	11,5			
Haben denn alle das Video gesehen?	1,9	1 S: Stichwort (1W) 1S: Simpler Satz (5W)		Inhaltlich nur „Ja.“ L vermuten Fehlkommunikation, einige Sekunden später sehen S aber das Video an.
Habt ihr das verstanden?	-	1 S Stichwort (1W)		„Ja.“, Verständnisfrage
Habt ihr, hab ihr den Text ein bisschen verstanden?	1,4	5 S: Kopfschütteln 1 S: leicht komplexer Satz (8W)		Verständnisfrage
Seht ihr diese Graphik? ((4s)) Seht ihr diese Graphik mit der, mit der Torte und den verschiedenen Kaffeesorten?	-	1 S: Stichwort (1W)		„Ja“