



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Produktions- und verständnissicherndes Handeln
japanischsprachiger DaF-Lernender
in Videokonferenz-Settings“

verfasst von / submitted by

Mag. Anna Kühschelm, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Die Vereinbarkeit von Beruf und Studium ist immer eine Herausforderung, besonders, wenn es dann in die Zielgerade gehen soll. Aus diesem Grund möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, welche mich bei diesem „Endspurt“ begleitet und unterstützt haben.

Dazu zählen einerseits – seitens der Universität Wien – meine Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, die sich stets für meine Anliegen genommen hat, sowie Marta Dawidowicz, M.A. MA und Mag. Marlene Aufgebauer, welche mir bei der Auswahl und Transkription des Datenmaterials geholfen haben.

Andererseits möchte ich mich bei meiner Kollegin und Übersetzerin, Mag. Anna Gring, und natürlich bei meiner Familie und meinem Freund bedanken, welche immer für mich da waren. Besonderer Dank gilt meinem Vater, welcher in seiner wohlverdienten Pension noch eine weitere Abschlussarbeit Korrektur gelesen hat.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung: Erkenntnisinteresse und Zielsetzung	7
2.	Begriffsklärung und Forschungsstand: Von interaktionalen Kommunikationsstrategien zu produktions- und verständnissicherndem Handeln	9
2.1	Definition des Untersuchungsgegenstands: Eine Frage der Perspektive	9
2.1.1	Kommunikationsstrategien aus kognitionspsychologischer Perspektive	12
2.1.2	Kommunikationsstrategien aus soziokultureller Perspektive	13
2.2	Einordnung von Kommunikationsstrategien	16
2.3	Kategorisierung von Kommunikationsstrategien aus kognitionspsychologischer Sicht	17
2.4	Verständnissicherndes Handeln nach Kameyama (2004).....	22
2.5	Kategorisierung des produktions- und verständnissichernden Handelns	23
3.	Methodisches Vorgehen	28
3.1	Überblick über das Forschungsdesign	28
3.2	Verortung des Forschungsvorgangs.....	30
3.3	Untersuchungsgegenstand: Videokonferenzen zwischen Tokio und Wien	32
3.4	Interaktion per Videokonferenz	33
3.4.1	Videographie und Videointeraktionsanalyse	34
3.4.1.1	Grundlegende Überlegungen zur Umsetzung im Forschungsprojekt.....	35
3.4.1.2	Vor- und Nachteile der Videographie.....	37
3.4.2	Die Lernumgebung Videokonferenz.....	38
3.5	Datenerhebung und Datenkorpus	41
3.6	Datenaufbereitung	42
3.6.1	Sampling	42
3.6.2	Transkription	44
3.7	Vorgehen bei der Datenanalyse	46
3.8	Anmerkungen zur praktischen Umsetzung der Datenaufbereitung und Datenanalyse.....	50
3.9	Gütekriterien	53
3.10	Ethische Überlegungen	54
4.	Datenanalyse und -auswertung.....	55
4.1	Kategorisierung des produktions- und verständnissichernden Handelns	56
4.1.1	Strategien zur Kompensation eigener/fremder Ressourcendefizite (selbstinitiiert).....	56
4.1.2	Strategien zur Kompensation eigener/fremder Performanzdefizite (selbstinitiiert)	69
4.1.3	Strategien zur Kompensation eigener/fremder Ressourcendefizite (fremdinitiiert)	78
4.1.4	Strategien zur Kompensation eigener/fremder Performanzdefizite (fremdinitiiert).....	85
4.2	Kategorisierung des rezeptionssichernden Handelns	92
4.2.1	Strategien zur Kompensation eigener/fremder Rezeptionsdefizite (selbstinitiiert)	93
4.2.2	Strategien zur Kompensation eigener/fremder Rezeptionsdefizite (fremdinitiiert).....	96

5.	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse	101
5.1	Das induktiv erweiterte und modifizierte Kodiersystem zum produktions- und verständnissicherndem Handeln.....	102
5.2	Weiterführende Ergebnisse und Überlegungen	108
5.2.1	Von individuellen zu kollektiven Strategien – vom „Ich“ zum „Wir“	108
5.2.2	Physischer und virtueller Raum: Der Einfluss des Konferenzsettings auf das produktions- und verständnissichernde Handeln.....	112
6.	Conclusio	114
	Literaturverzeichnis	118
	Abbildungsverzeichnis	123
	Tabellenverzeichnis	123
	Anhang	124
A.	Transkripte	124
	Transkript VK1	124
	Transkript VK2	132
	Transkript VK3	138
	Transkript VK4	140
	Transkript VK5	145
	Transkript VK6	152
	Transkript VK7	157
B.	Kodierungstabelle zur Datenanalyse	163
C.	Abstract	172

1. Einleitung: Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Strategien, „die es Fremdsprachen-Benutzern erleichtern, trotz mangelhafter Sprachkenntnisse ihre kommunikativen Ziele zu erreichen“ (Westhoff 2001, 685) – so werden Kommunikations- bzw. Kompensationsstrategien in der Fachliteratur beschrieben. Nicht berücksichtigt wird jedoch bei den meisten Definitionen, dass wir als SprecherInnen einer Fremdsprache in realen Kommunikationssituationen – also abgesehen von monologischen Settings, wie beispielsweise Präsentationen – unsere „mangelhaften Sprachkenntnissen“ nur selten alleine bewältigen müssen. So hängt der Erfolg einer Kommunikationssituation nicht ausschließlich von dem/der Fremdsprachenlernenden ab, sondern auch von seinen/ihren GesprächspartnerInnen, welche den Lernenden bzw. die Lernende dabei unterstützen, sprachliche Defizite sowohl in produktiver als auch rezeptiver Hinsicht zu überwinden. Kooperative Strategien zwischen Fremdsprachenlernenden und ihren GesprächspartnerInnen – seien dies nun SprecherInnen der Zielsprache oder andere Fremdsprachenlernende – tragen also wesentlich zum Scheitern oder Gelingen der Kommunikation bei.

Dennoch werden, wie im einleitenden Zitat angedeutet, Kommunikationsstrategien auch im heutigen Fachdiskurs noch überwiegend als sprecherseitige, kognitive Konstrukte behandelt und es wird nur selten thematisiert, dass es sich aus soziokultureller Perspektive zumeist um interaktionale Verfahren handelt, welche der Aushandlung von Bedeutung zwischen den Kommunikationspartnern dienen. Aus diesem Grund zielt die vorliegende Masterarbeit darauf ab, die wechselseitigen Einflüsse innerhalb einer solchen Strategienutzung darzulegen und zu veranschaulichen, wie interaktionale Kompensationsstrategien einerseits und mögliche darauffolgende kompensatorische Beiträge andererseits als Formen des produktions- und verständnissichernden Handelns zusammenhängen und sich gegenseitig ergänzen. Ziel dieser Arbeit ist es schließlich, ein Kodiersystem für eben dieses produktions- und verständnissichernde Handeln aus soziokultureller Sicht zu entwickeln und so im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache den Blick für den Stellenwert dieser kollaborativen Strategien zu schärfen.

Als Untersuchungsgrundlage dient videographisch erhobenes Datenmaterial, welches auf Videokonferenzschaltungen zwischen österreichischen Studierenden der Universität Wien und japanischen DaF-Lernenden der Waseda-Universität in Tokio aus dem Wintersemester 2014/15 zurückgeht.

Auf Basis dieser Daten sollen im Rahmen der vorliegenden qualitativen Arbeit folgende Forschungsfragen bearbeitet werden:

1. Welche produktions- und verständnissichernden Handlungen werden von japanischsprachigen DaF-Lernenden und ihren GesprächspartnerInnen in Videokonferenzen eingesetzt, um gemeinsam sprachbedingte Kommunikationsschwierigkeiten zu überwinden?
2. Wie lassen sich diese produktions- und verständnissichernden Handlungen kategorisieren?

Um die beiden Forschungsfragen hinreichend beantworten zu können, ist es zunächst notwendig, den Begriff Kommunikationsstrategie aus kognitiver und – in Abgrenzung davon – aus soziokultureller Perspektive zu definieren, wie dies im Theoriekapitel erfolgt. Im Anschluss an die Definitionsversuche werden zudem etablierte Kategorisierungssysteme sowie Kameyamas Modell zum verständnissichernden Handeln (2004) vorgestellt und es wird, darauf basierend, deduktiv ein Kodiersystem für produktions- und verständnissicherndes Handeln abgeleitet.

Im darauffolgenden Kapitel zum methodischen Vorgehen wird zu Beginn das gesamte Forschungsdesign im Überblick vorgestellt, es wird das Forschungsverfahren als qualitative, kategoriebasierte Interaktionsanalyse verortet und der Untersuchungsgegenstand abgesteckt. Nach einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Interaktion per Videokonferenz wird schließlich näher auf die einzelnen Abschnitte des Forschungsprozesses (Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse) eingegangen und es werden Überlegungen zu ethischen Richtlinien und für die Arbeit wesentlichen Gütekriterien angestellt.

Das Herzstück der Arbeit bildet die Datenanalyse. Im Zuge der Datenanalyse werden die durch *Event-Sampling* gewonnenen und transkribierten Sequenzen an das deduktiv erschlossene Kodiersystem herangetragen und dieses wird – falls notwendig – anhand dieser Daten induktiv erweitert. Um den gesamten Analyseprozess möglichst transparent zu halten, wird sowohl die Kodierung typischer als auch untypischer Sequenzen detailliert besprochen und anhand der entsprechenden Transkriptauszüge visualisiert.

Im Anschluss wird schließlich das induktiv erweiterte Kodiersystem zum produktions- und rezeptionssichernden Handeln präsentiert und besprochen. Darüber hinaus wird näher auf weiterführende Ergebnisse und Überlegungen, die aus der Datenanalyse gewonnen werden konnten, eingegangen.

2. Begriffsklärung und Forschungsstand: Von interaktionalen Kommunikationsstrategien zu produktions- und verständnissicherndem Handeln

Im folgenden Abschnitt werden die theoretischen Grundlagen des Forschungsprojekts näher erläutert. Zunächst wird der Untersuchungsgegenstand, nämlich Kommunikationsstrategien aus kognitionspsychologischer Sicht bzw. produktions- und verständnissicherndes Handeln aus soziokultureller Perspektive, eingegrenzt und in das weite Feld der Lernerstrategien eingebettet. Anschließend wird literaturbasiert unter Berücksichtigung bestehender Taxonomien und Modelle ein Kodierungssystem für produktions- und verständnissicherndes Handeln geschaffen, welches im empirischen Teil dieser Arbeit induktiv erweitert werden soll.

2.1 Definition des Untersuchungsgegenstands: Eine Frage der Perspektive

Im Rahmen der mündlichen Interaktion spielt – wie auch im schriftlichen Bereich – der Umgang mit Formulierungs- und Verständnisschwierigkeiten in der Fremdsprachenforschung eine wesentliche Rolle. Besonders für die Fremdsprachendidaktik ist die Frage relevant, inwiefern das Bewusstmachen und Erlernen von bestimmten Strategien Lernende dabei unterstützen kann, Produktions- und Rezeptionsschwierigkeiten im mündlichen Sprachgebrauch zu überwinden (vgl. Hoshii/Schramm 2017, 195). Die Notwendigkeit für solche Kommunikations- bzw. Kompensationsstrategien im Zuge des Erlernens einer Fremdsprache wird von Dörnyei und Scott (1997, 174) auch wie folgt beschrieben: „The mismatch between L2 speakers’ linguistic resources and communicative intentions leads to a number of systematic language phenomena whose main function is to handle difficulties or breakdowns in communication.“ In ähnlicher Weise definiert auch Oxford (1990, 47) Kompensationsstrategien als Überbrückung von Produktions-, aber auch Rezeptionsschwierigkeiten:

„Compensation strategies enable learners to use the new language for either comprehension or production despite limitations in knowledge. Compensation strategies are intended to make up for an inadequate repertoire of grammar and, especially, of vocabulary.“

Laut Oxfords Definition liegen den Kompensationsstrategien also ungenügende Ressourcen im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes zugrunde.¹ Auch eine etwas frühere Defini-

¹ Eine von Yule/Tarone (1991, 166) zitierte Studie von Pica (1987) belegt zusätzlich, dass auch Mängel in der Aussprache (die Aussprache des Nicht-Muttersprachlers wird vom Muttersprachler nicht verstanden) zu einer Folge von Kommunikationsstrategien auf der Seite beider Gesprächspartner führen können.

tion von Tarone/Cohen/Dumas (1983, 5) nimmt Bezug auf die Produktions- (*encoding*) und Rezeptionsseite (*decoding*):

„In place of production strategy, then, we will refer to communication strategy, and define it as a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed.”

Diese Entwicklung ist insofern bedeutend, da – wie in der zweiten Definition ersichtlich – zu Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kommunikationsstrategien häufig nur die Produktion, nicht aber die Rezeption im Vordergrund stand.²

Die Auseinandersetzung der Fremdsprachenforschung mit derartigen Strategien ist, wie die große Anzahl an Publikationen und Definitionsversuchen erkennen lässt, in keinsten Weise neu. Tatsächlich lässt sich unter dem Schlagwort „Kommunikationsstrategien“ (*communication strategies*, vgl. hierzu u.a. Tarone 1977; Færch/Kasper 1983a; Dörnyei/Scott 1997) eine einschlägige Fachdiskussion rund um die Überbrückung von kommunikativen Defiziten bis in die 70er Jahre zurückverfolgen. Nichtsdestotrotz gibt es bis heute keine allgemein gültige Definition von Kommunikationsstrategien:

„There is no universally accepted definition of CS [communication strategies, AK], as a result, several competing taxonomies of CS exist, including different ranges of language devices, from paraphrase to filled pauses, from code switching to interactional meaning-negotiation mechanisms (such as clarification requests.)“ (Dörnyei/Scott 1997, 174)

Am Beginn der Auseinandersetzung mit Kommunikationsstrategien steht der Beitrag „Interlanguage“ (1972) von Larry Selinker, welcher die weitere Forschung maßgeblich beeinflusste. Selinker (1972, 215) definiert darin neben *language transfer*, *transfer-of-training*, *strategies of second language learning* und *overgeneralization* die *strategies of second-language communication* als wesentlichen Prozess des Fremdsprachenerwerbs und verknüpft diese Strategien mit der Bildung der sogenannten Lernautsprache (*interlanguage*). Diese von Selinker getroffene Unterscheidung zwischen Lernstrategien (*strategies of second language learning*) und Kommunikationsstrategien (*strategies of second-language communication*) war richtungsweisend für zahlreiche spätere Kategorisierungen und Definitionen. Dennoch wurde die theoretische Einordnung von Kommunikationsstrategien – ebenso wie die Definition – immer wieder diskutiert (vgl. u.a. Tarone 1981, 210; Oxford 1990, 17). Auf diese Frage der Einordnung, besonders in Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien, soll im Kapitel 2.2 genauer eingegangen werden.

² Vgl. hierzu auch die Erläuterungen zu *production strategies* und *communication strategies* bei Tarone (1981, 289).

Abgesehen von der Einordnung ergibt sich auch eine terminologische Unklarheit mit Blick auf die Benennung der genannten Strategien. So werden laut Westhoff (2001, 685) die Begriffe *Kommunikationsstrategien* und *Kompensationsstrategien* häufig gleichgesetzt, während beispielsweise Færch/Kasper (1983b, 46) Kompensationsstrategien (*compensatory strategies*) als eine Unterart der Kommunikationsstrategien definieren. Sie unterteilen *communication strategies* in *reduction strategies* und *achievement strategies*, wobei die Kompensationsstrategien zu den *achievement strategies* gehörten und u.a. *code switching*, *interlanguage transfer*, *IL based strategies* und *generalization*, *paraphrasing* und *cooperative strategies* umfassen.³ Knapp-Potthoff/Knapp (1982, 144) definieren Kompensationsstrategien wiederum als Strategien, bei welchen die SprecherInnen „ihr kommunikatives Ziel mit anderen sprachlichen Mitteln als dem Rückgriff auf [ihr] lernersprachliches Wissen zu realisieren [versuchen].“ Damit ist beispielsweise der Einsatz von Gestik und Mimik gemeint. Da für die vorliegende Arbeit diese Differenzierung und Eingrenzung jedoch keine Relevanz besitzt, da interaktionale Kommunikations- bzw. Kompensationsstrategien lediglich als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Kodierungssystems aus soziokultureller Perspektive dienen sollen, wird von nun an – mit wenigen Einschränkungen⁴ – ganz allgemein auf den Begriff der Kommunikationsstrategien zurückgegriffen.

Essentieller jedoch als die exakte Einordnung oder Benennung der Strategien ist die wissenschaftliche Tradition, in deren Kontext diese definiert werden. So entwickelten sich aus der psycholinguistischen bzw. kognitionspsychologischen Tradition einerseits und der interaktionsanalytischen bzw. soziokulturellen Perspektive andererseits in den 80er Jahren zwei grundlegend verschiedene Diskursstränge in Hinblick auf den strategischen Umgang mit Formulierungs- und Verständnisschwierigkeiten, wodurch sich schließlich sehr unterschiedliche Definitions- und Kategorisierungsansätze ergaben. Denn auch wenn sich Kommunikationsstrategien ganz allgemein als Strategien beschreiben lassen, „die es Fremdsprachen-Benutzern erleichtern, trotz mangelhafter Sprachkenntnisse ihre kommunikativen Ziele zu erreichen“ (Westhoff 2001, 685), bleibt die Frage offen, ob dieser Strategiegebrauch allein vom Lernenden ausgeht und somit dessen individueller, kognitiver Umgang mit dem Mangel an sprachlichen Ressourcen eigentlicher Untersuchungsgegenstand ist oder ob im Sinne der soziokulturellen Perspektive die Gesprächspartner *zusammenarbeiten*, um gemeinsam Pro-

³ Eine ähnliche Einteilung, nämlich in *achievement strategies* und *reduction strategies*, nimmt auch Ellis (1984, 40) vor, allerdings zur Evaluation sprachlicher Performanz.

⁴ Solche Einschränkungen sind beispielsweise zu treffen, wenn – wie im Fall von Oxford (1990) – explizit von Kompensationsstrategien die Rede ist bzw. in der zitierten Fachliteratur eine grundlegende Unterscheidung zwischen Kommunikations- und Kompensationsstrategien getroffen wird.

duktions- und Rezeptionsdefizite seitens der Lernenden zu überbrücken. In Folge soll nun genauer auf diese beiden unterschiedlichen Ansätze eingegangen werden.

2.1.1 Kommunikationsstrategien aus kognitionspsychologischer Perspektive

Die kognitionspsychologische Perspektive auf Kommunikationsstrategien, oft ist auch von einem „kognitiven“, „mental“, „psycholinguistischen“ oder „individualistischen“ Ansatz die Rede, steht oft in Verbindung mit quantitativer Forschung (Oxford/Schramm 2007, 48). Entsprechende Einteilungen und Taxonomien finden sich u.a. bei Knapp-Potthoff/Knapp 1982, Dörnyei/Scott 1997 oder auch bei Færch/Kasper 1983b. Færch/Kasper (1983b, 22) präsentieren beispielsweise ein kognitionspsychologisches Modell („*Planning and execution of intellectual behaviour*“), in welchem sie detailliert auf den Planungsprozess sprachlicher Mitteilungen eingehen. Im Kontext dieses Modells gehören Kommunikationsstrategien zur Planungsphase und kommen zum Einsatz, wenn Lernende Schwierigkeiten bei der Umsetzung ihres eigentlichen kommunikativen Plans (z.B. durch einen Mangel an Vokabeln oder grammatikalischen Strukturen) haben.

Im Zuge ihrer Ausführungen erläutern Færch/Kasper (1983b, 35) auch die Frage, wie bewusst die Strategieanwendung tatsächlich sein muss. Sie gehen davon aus, dass viele Strategien schon sehr früh internalisiert werden und Kommunikationsstrategien daher auch Strategien umfassen, die nicht immer bewusst angewendet werden. Insofern definieren sie Kommunikationsstrategien wie folgt: „Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.“ (36)

Diese Definition steht teilweise in Widerspruch zu Tarones Definition (1977, 195), welche in Bezug auf Kommunikationsstrategien von „conscious [Hervorhebung AK] communication strategies“ spricht. Allerdings zieht auch sie in einer späteren Publikation den Rückschluss, dass es nahezu unmöglich ist, eine Definition an der Unterscheidung zwischen bewusstem und unbewusstem Strategiegebrauch festzumachen:

„It is difficult if not impossible to say whether any of the examples above occur consciously or unconsciously. In fact, if consciousness is at all a matter of degree rather than an either/or matter, the definition becomes meaningless. I would thus prefer to avoid specifying degrees of consciousness in any definition of communication strategies.“ (Tarone 1981, 287)

Auch aus kognitionspsychologischer Sicht finden sich in den jeweiligen Einteilungen und Taxonomien Strategien zur gemeinsamen Bedeutsaushandlung (vgl. *cooperative strategies* bei Færch/Kasper 1983b, 51 oder *interactional strategies* bei Dörnyei/Scott 1997, 191). Der Unterschied dieses Ansatzes zur soziokulturellen Perspektive bzw. zur *interactional perspective*, wie sie Dörnyei und Scott (1997, 178) bezeichnen, besteht jedoch darin, dass der Strategiegebrauch ausschließlich seitens des Lernenden beleuchtet wird und dass die gemeinsame Bedeutsaushandlung aus kognitionspsychologischer Sicht nur eine untergeordnete Rolle spielt. Diese Sichtweise rechtfertigen Færch/Kasper (1983b, 51) damit, dass viele Strategien, welche das Individuum mit sich selbst während der Planungsphase rein kognitiv aushandelt, auch als Kommunikationsstrategien zu werten sind. Da diese jedoch nicht offen zu Tage trete, können sie gar nicht gemeinsam ausgehandelt werden und bleiben daher aus der Sicht der Vertreter des kognitionspsychologischen Ansatzes im Kontext einer soziokulturellen bzw. interaktionalen Perspektive vernachlässigt.

2.1.2 Kommunikationsstrategien aus soziokultureller Perspektive

Der kognitionspsychologischen Perspektive steht der soziokulturelle Ansatz gegenüber, im Rahmen dessen L2-Lernerstrategien ganz allgemein als „a learner’s socially mediated plan or action to meet a goal, which is related directly or indirectly to L2 learning“ definiert werden können (Oxford/Schramm 2007, 48). Der zentrale Unterschied zum kognitionspsychologischen Ansatz liegt – wie bereits angesprochen – in der Tatsache, dass die soziokulturelle Perspektive nicht vom Individuum und seinen kognitiven Möglichkeiten ausgeht, sondern die Gesellschaft bzw. Gemeinschaft (*society*) als Ausgangspunkt nimmt und somit die *strategische Zusammenarbeit* (*socially mediated plans*) in den Mittelpunkt stellt. Dieser Ansatz in Bezug auf die Erforschung von Kommunikationsstrategien findet sich schon recht früh bei Tarone (1983, 65), die diese Strategien aus soziokultureller Perspektive wie folgt definiert:

„I would like to broaden the definition of communication strategies, therefore, [von den Lernenden als einzigem Bezugspunkt, Anm. AK] to make it clear that the term relates to a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared. [...] Communication strategies, viewed from this perspective, may be seen as attempts to bridge the gap between linguistic knowledge of the second-language learner, and the linguistic knowledge of the second-language interlocutor in real communication situations. Approximation, mime and circumlocution may be used to bridge this gap.“

Kommunikationsstrategien sind also laut Tarone nicht mehrheitlich als kognitive Konstrukte und Teil der Sprachplanung eines Individuums zu verstehen, sondern als gemeinsame Bedeu-

tungsaushandlung zwischen den Gesprächspartnern. Færch/Kasper (1983c, 214) kritisieren an dieser Definition, dass dieser soziokulturelle Ansatz nur einen kleinen Teil dessen abdeckt, was ihrer Auslegung nach als Kommunikationsstrategie zu werten ist. So muss sich der Lernende im Fall der Unsicherheit auf irgendeine Art und Weise äußern (implizit, explizit, durch einen Appell), das Signal muss vom Gesprächspartner auch als Appell verstanden werden und der Gesprächspartner muss sich kooperativ verhalten und dem Lernenden helfen, die intendierte Nachricht zu kommunizieren. Es besteht laut Færch/Kasper (1983c, ebd.) also eine gewisse Kette an Bedingungen für Kompensationsstrategien und es werden die rein in den Lernenden vorgehenden kognitiven Prozesse außer Acht gelassen. Damit gestehen die KritikerInnen aber ein, dass die Analyse von Kommunikationsstrategien aus einer kognitionspsychologischen Perspektive um ein Vielfaches schwieriger ist als aus soziokultureller Sicht:

„One significant difference between the two definitions of communication strategies is hence that communication strategies can be directly identified in performance data collection according to the interactional definition [by Tarone 1983, Anm. AK], whereas this is not always the case with strategies defined on the basis of the psycholinguistic definition [von Færch/Kasper 1983b, Anmk. AK]. In the latter case, the analyst is forced to rely on indirect evidence to a very large extent.“ (Faerch/Kasper 1983c, 212-213)

Insofern ist die relevante Planungsphase also im Gegensatz zur tatsächlichen Umsetzung (*execution*) kaum oder gar nicht sichtbar⁵ und könnte daher nicht ausschließlich durch Beobachtung, sondern müsste zusätzlich durch Untersuchungsmethoden wie das „Think-aloud-Protokoll“ erhoben werden, wobei hier die bereits angesprochene, sehr komplexe Frage nach bewusstem Strategiegebrauch im Raum steht.

Gerade aus diesem Grund plädieren ForscherInnen wie Yule/Tarone (1991) oder Oxford/Schramm (2007) dafür, diese beiden Ansätze – besonders in Hinblick auf die Erforschung von L2-Lernerstrategien – zusammenzuführen („compatibility thesis“):

„In the L2 field, an ongoing psychological-vs-sociocultural paradigm war is unnecessary and could deny opportunities for synergy that might lead to more powerful and useful theory and research on learner strategies.“ (Oxford/Schramm 2007, 49)

Es erscheint also durchaus vielversprechend, ältere Forschungsbeiträge zu Kommunikationsstrategien (besonders in Hinblick auf interaktionale Strategien) aus kognitionspsychologischer Perspektive zu untersuchen und diesen Ansatz aus der bereits von Tarone (1983) aufgegriffenen soziokulturellen Perspektive zu erweitern. Yule/Tarone (1991, 167) forderten bereits in den frühen 90er Jahren einen solchen erweiterten theoretischen Rahmen:

⁵ Færch/Kasper (1983c, 214) sprechen hier beispielsweise von schwer zu deutenden Hinweise, wie längeren Pausen oder der Sprechgeschwindigkeit.

„[...] [T]he key moves by both, the learner and the interlocutor within this interaction can be effectively described within a communication strategy framework which can be applied to both sides of the transcript. [...] ‚Negotiated input‘ must be not the result of moves by one speaker, but the result of co-operative moves by both speakers.“

Schramm (2009, 131) stellt in diesem Sinne in ihrem Beitrag zum produktions- und verständnissichernden Handeln von GrundschülerInnen in einer DaZ-Fördergruppe fest, dass „das kognitiv ausgerichtete Konstrukt der Kompensationsstrategien aus einer soziokulturellen Perspektive theoretisch zu erweitern ist, da nicht nur die SprecherInnen, sondern auch die HörerInnen bei sprecherseitigen Problemen kompensatorisch handeln.“ Auch Hoshii/Schumacher (2017a, 89) bestätigten im Rahmen der Untersuchung von Videokonferenzen zwischen deutsch- und japanischsprachigen Studierenden,

„...dass Lernende in der Gruppe etwas verstehen und produzieren können, was sie individuell nicht schaffen. Durch die Hilfestellungen und Unterstützungen von Muttersprachlern und Mitlernenden können sie in einer realen Kommunikationssituation [hier: in Videokonferenzschaltungen, Anm. AK] erfolgreich interagieren.“

Dieser Umschwung, den Zweitsprachenerwerb nicht mehrheitlich aus kognitionspsychologischer Perspektive, sondern als soziokulturelles Konstrukt zu erklären, wurde von Block (2003) auch als „social turn“ beschrieben. Aus einer soziokulturellen Perspektive heraus erscheint es zudem sinnvoll, nicht ausschließlich von Kommunikationsstrategien als sprecherseitigen Konstrukten zur Überbrückung von individuellen Defiziten zu sprechen, sondern – so wie Schramm (2009) – von Strategien zum produktions- und verständnissichernden Handeln.

Bereits bei Yule/Tarone (1991, 167) findet sich die Forderung nach einem „communication strategy framework which can be applied to both sides of the transcription.“ Da sich jedoch – besonders in den 80er und 90er Jahren – die kognitionspsychologische Perspektive als dominanter Ansatz durchsetzte, liegen bislang keine umfangreicheren Taxonomien oder Kategorisierungssysteme von Strategien zum produktions- und verständnissichernden Handeln seitens beider Gesprächspartner vor. Um ein entsprechendes Kodierungssystem in diesem Bereich zu entwerfen, welches auf alle Gesprächsteilnehmer – Native Speaker und Fremd- bzw. Zweitsprachenlernende – anwendbar ist, scheint es jedoch notwendig, einen Blick auf frühere Einteilungen von Kommunikationsstrategien aus kognitionspsychologischer Perspektive zu werfen und zu eruieren, inwiefern in diesen Hinweise für die Kategorisierung interaktionale Strategien zu finden sind. Um diese Taxonomien besser zu verstehen, soll jedoch zunächst auf die Einordnung von Kommunikationsstrategien im Kontext von Lernerstrategien eingegangen werden.

2.2 Einordnung von Kommunikationsstrategien

Eine wesentliche Frage zur theoretischen Verortung von Kommunikationsstrategien ist, ob es sich um Sprachlernstrategien handelt oder nicht. So stellt Tarone (1981, 210) – wie auch schon Selinker (1972) – Kommunikationsstrategien den Lernstrategien gegenüber und zieht als Differenzkriterium die Art der Motivation der Lernenden heran. Sie räumt jedoch ein, dass die Motivationsgrundlage, also die Absicht zu lernen oder zu kommunizieren, häufig nur schwer festzustellen ist und so die Grenzen oft verschwimmen können. Als weitere, jedoch gut abzutrennende Kategorie, nennt sie darüber hinaus Rezeptionsstrategien (*perception strategies*) (vgl. Tarone, 290-291). In späteren Arbeiten, z.B. bei Oxford (1990), werden Kommunikations- bzw. Kompensationsstrategien durchaus als Lernstrategien gewertet. Oxford (1990, 9) definiert Lernstrategien grundsätzlich als „steps taken by students to enhance their own learning“ und kategorisiert *compensation strategies* als direkte Lernstrategien. Andere direkte Lernstrategien sind nach dieser Einteilung Gedächtnisstrategien und kognitive Strategien. Diesen gegenüber stehen sogenannte indirekte Lernstrategien, welche metakognitive Strategien, affektive Strategien und soziale Strategien umfassen (ebd., 17). Bimmel/Rampillion (2000, 66) führen Kommunikationsstrategien („mit allen Mitteln wuchern“) wiederum unter der Kategorie der Sprachgebrauchsstrategien an, welche sie allerdings als unabhängige Einheit aus den anderen Sprachlernstrategien ausgliedern. In einem späteren Beitrag ordnet Bimmel die Sprachgebrauchsstrategien, und damit die Kommunikationsstrategien, neben Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien jedoch durchaus den kognitiven Lernstrategien zu. Bimmel (2010, 845) bezieht sich bei dieser Entscheidung auf Oxford (1990):

„Die Aufnahme von Sprachgebrauchsstrategien in eine Taxonomie der Sprachlernstrategien geht auf Oxford (1990) zurück. Sie begründete diese Entscheidung mit dem Argument, dass Fremdsprachenlernende die Sprache erwerben, indem sie diese für kommunikative Zwecke gebrauchen. Als Oberbegriff für Sprachgebrauchs- und -lernstrategien wird häufig der Begriff *Lernerstrategien* (Hervorhebung AK) vorgeschlagen.“

Schramm (2010, 98-99) unterscheidet bei Sprachgebrauchsstrategien darüberhinaus, angelehnt an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER), zwischen Rezeptions-, Produktions- und Interaktionsstrategien. Zu den Rezeptionsstrategien gehören sowohl Strategien, die jederzeit eingesetzt werden (z.B. die Aktivierung von Vorwissen), als auch kompensatorische Entstörungsstrategien, wie z.B. der Umgang mit unbekannten Wörtern. Unter die Produktionsstrategien fallen laut Schramms Einteilung „Autopilot-Schreib- und Sprechstrategien“, aber auch Vermeidungsstrategien und kompensatorische Produktionsstrategien im Sin-

ne von Umschreibungen, Annäherungen, non-verbalen Signalen etc. Die Interaktionsstrategien umfassen schließlich Strategien zur Aushandlung von Bedeutung innerhalb der unmittelbaren Interaktion zwischen zwei Kommunikationspartnern, wie z.B. Hilfsappelle, Bedeutungsaushandlung und das Austesten von Hypothesen.

Genau diese Interaktionsstrategien werden bei der Kategorisierung von Kommunikationsstrategien aus kognitionspsychologischer Sicht immer wieder genannt und können – wie im folgenden Kapitel gezeigt werden soll – einen theoretisch interessanten Input für die Erstellung eines Kodiersystems für produktions- und verständnissicherndes Handeln liefern.

2.3 Kategorisierung von Kommunikationsstrategien aus kognitionspsychologischer Sicht

Im nun folgenden Abschnitt wird zunächst auf einige der wichtigsten Typologien von Kommunikationsstrategien aus kognitionspsychologischer Perspektive eingegangen. Es wird neben einer allgemeinen Einordnung und Beschreibung der Kategorisierungen von Tarone (1977), Knapp-Potthoff/Knapp (1982), Færch/Kasper (1983), Oxford (1990) und Dörnyei/Scott (1997) besonders auf die Frage eingegangen, welche Rolle die für den soziokulturellen Ansatz interessanten interaktionale Strategien in diesen Modellen spielen und wie diese eingeteilt werden. In einem weiteren Schritt soll das handlungstheoretisch-diskursanalytische Modell von Kameyama (2004) zum verständnissichernden Handeln näher beleuchtet werden, um entsprechende Rückschlüsse für die Erstellung eines übergreifenden Kodierungssystems zum produktions- und rezeptionssichernden Handelns ziehen zu können.

Eine der ältesten Kategorisierungsvorschläge von Kommunikationsstrategien stammt von Tarone (1977). Die Autorin bezieht sich auf Selinkers Modell der Interlanguage (IL) und betrachtete die Überbrückung sprachlicher Ressourcen gleichzeitig als Abweichung der IL von der tatsächlichen intendierten Botschaft, welche in der Erstsprache des/der Lernenden formuliert hätte werden können. Tarone (1977, 197) unterscheidet im Rahmen ihrer Typologie zwischen folgenden fünf Kategorien:

- (1) Avoidance (z.B. topic avoidance, message abandonment);
- (2) Paraphrase (z.B. approximation, word coinage, circumlocution);
- (3) Conscious transfer (literal translation, language switch);
- (4) Appeal for assistance;
- (5) Mime.

Der an die Zuhörerin oder den Zuhörer gerichtete *appeal for assistance* besteht dabei aus Fragen wie „Was ist das?“, „Wie wird das genannt?“ Obwohl Tarone (1981) diese Einteilung später noch präzisierte, bezieht sich das Modell nicht auf die von ihr eingeforderte soziokulturelle Perspektive (vgl. Tarone 1983, 65), sondern verharnt beim Lernenden.

Während sich Tarones Typologie (1977/1981) ausschließlich mit produktiven Kommunikationsstrategien befasst, beschäftigen sich Knapp-Potthoff/Knapp (1982, 139-140) auch mit rezeptiven Strategien in Form von Hypothesenbildung. In erster Linie führen sie die Hypothesenbildung als Lernstrategie an, sie schließen jedoch auch den Gebrauch als Kommunikationsstrategie nicht aus: „Rezeptive Kommunikationsstrategien entsprechen [...] den Strategien des Hypothesentestens. Ob ein Lerner ein Hypothesentestverfahren als eine rezeptive Kommunikations- oder Lernstrategie einsetzt, ist von seinen jeweiligen Zielen abhängig.“ (ebd. 140-141)⁶ Interessanterweise nennen die AutorInnen im Kontext der Lernstrategien auch interaktive Strategien, wie z.B. das explizite Fragen nach Informationen oder die Bitte um Bestätigung der Korrektheit. Wesentlich ist jedoch, dass es an dieser Stelle vorrangig um das mögliche Lernpotential für den/die SprecherIn geht und nicht um die kommunikative Absicht. Bei den Kommunikationsstrategien selbst unterscheiden Knapp-Potthoff/Knapp (1982, 141) zwischen folgenden Bereichen:

- (1) Reduktionsstrategien;
- (2) lernersprachbezogene Strategien;
- (3) Kompensationsstrategien.

Reduktionsstrategien kommen dann zum Einsatz, wenn eine Person „die kommunikativen Anforderungen bzw. [ihre] Kommunikationsziele reduziert oder [ihre] Kommunikationsbemühungen völlig aufgibt (*communication avoidance*).“ (142) Als Beispiele dafür dienen *topic avoidance*, *message abandonment* oder *meaning replacement*. Von lernersprachbezogenen Strategien ist wiederum dann die Rede, wenn die Lernenden versuchen, „die Diskrepanz zwischen kommunikativen Anforderungen und ihren sprachlichen Möglichkeiten unter Beibehaltung der Kommunikationsziele [unter Rückgriff auf ihre lernersprachlichen Wissensbestände, Anm. AK] zu *bewältigen*.“ (142, Hervorhebung im Original) Neben dem Nutzen unsicherer Wissensbestände und verschiedenen Auffindungsstrategien nennen Knapp-Potthoff/Knapp (1982, 142) in diesem Bereich vor allem kreative Strategien, wie Umschreibungen, Generalisierungen und Wortbildungen. Kompensationsstrategien, als dritte Strategiegruppe, definieren

⁶ An dieser Stelle zeigt sich erneut, dass der Grat der Abgrenzung zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien bzw. Sprachlernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien oft sehr schmal ist und diese Unterscheidung in der Fremdsprachenforschung teilweise unterschiedlich gehandhabt wird, vgl. hierzu auch Bimmel (2000, 845).

die AutorInnen, wie bereits angesprochen, sehr eng. So hält der/die Lernende auch hier an seinem kommunikativen Ziel fest, versucht dieses allerdings z.B. mit dem Einsatz von Mimik und Gestik oder auch durch einen *appeal for help* zu realisieren. Darüber hinaus nennen die AutorInnen kombinierte Strategien, welche z.B. Worbildungen, Analogiebildungen und *foreignizing* (d.h. die Anpassung eines L1-Wortes an die vermeintlichen Regeln der Zielsprache) umfassen (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982, 44). Insofern finden auch im Rahmen dieser Kategorisierung von Knapp-Potthoff/Knapp (1982) die für den soziokulturellen Ansatz relevanten interaktionalen Strategien – hier definiert als Kompensationsstrategien – Platz und decken sich mit der Kategorie (4) *Appeal for help* bei Tarone (1977).

Wie bereits Tarone (1977) und Knapp-Potthoff/Knapp (1982) identifizieren auch Færch/ Kasper (1983b, 46-51) Reduktions- bzw. Vermeidungsstrategien und stellen diese den sogenannten *achievement strategies* gegenüber. Es ergibt sich auf diesem Weg die folgende Einteilung:

- (1) Formal reduction (phonological, morphological, syntactical, lexical)
- (2) Functional reduction (z.B. topic avoidance, message abandonment etc.)
- (3) Achievement strategies
 - (a) Compensatory strategies (z.B. code switching, paraphrase etc.)
 - (b) Cooperative strategies
 - (c) Non-linguistic strategies (z.B. mime)

Unter den *achievement strategies* finden sich also auch bei Færch/Kasper (1983b) interaktionale bzw. kooperative Strategien (*cooperative strategies*); unterteilt werden diese jedoch ebenfalls nicht näher.

Im Sinne der kognitionspsychologischen Tradition bezieht sich auch Oxford (1990) allein auf die Lernenden und lässt die kompensatorischen Beiträge der Gesprächspartner außer Betracht. Jedoch unterscheidet sie in ihren Beispielen zwischen Rezeptions- und Produktionsstrategien, wobei die Rezeptionsstrategien Ähnlichkeiten mit der von Knapp-Potthoff/Knapp (1982, 140-141) aufgestellten Hypothesenbildung aufweisen:

1. Guessing intelligently: using linguistic clues, using other clues
2. Overcoming limitations in speaking and writing: switching to mother tongue, getting help, using mime or gesture, avoiding communication partially or totally, selecting the topic, adjusting or approximating the message, coining words, using a circumlocution or synonym (Oxford 1990, 19)

Unabhängig von der exakten Definition und Einteilung verbindet alle angesprochenen Typologien, dass Kommunikationsstrategien als *problemorientiert* dargestellt werden. Die Über-

windung von sprachlichen Hürden stellt also ein wesentliches Definitionskriterium für Kommunikationsstrategien dar, jedoch wird auch hier nicht weiter definiert, um welche Art von Problem es sich genau handelt. Während, wie eben dargestellt, in früheren Forschungsarbeiten der Fokus nur auf Ressourcendefiziten liegt, differenzieren Dörnyei/Scott (1997, 183) schließlich drei Formen von Problembereichen:

1. Probleme mit der eigenen Performance (Selbst-Reparatur, Editieren, Umformulieren)
2. Probleme mit fremder Performance (Unverständlichkeit, Aushandeln von Bedeutung)
3. Verarbeitungszeitdruck bzw. „processing time pressure“ (Füllwörter, Zögern, Wiederholungen, um Zeit zu gewinnen)

Basierend auf ihrer erweiterten Definition von Kompensationsstrategien erfassen Dörnyei/Scott (1997, 179) nach eigener Aussage „every potentially intentional attempt to cope with any language-related problem of which the speaker is aware during the course of communication.“ Sie unterscheiden grundlegend zwischen *direct strategies*, *interactional strategies* sowie *indirect strategies* und differenzieren im Kontext dieser zwischen den bereits genannten Problemfeldern. Die direkten Strategien decken die traditionell als Kommunikationsstrategien definierten Phänomene ab und umfassen mit Bezug auf Færch/Kasper (1983b, 46-51) sowohl *reduction strategies* (z.B. *message abandonment* und *message reduction*) als auch *achievement strategies* (z.B. *circumlocution* oder *approximation*). Die interaktionalen Strategien gehen jedoch weit über die bisher angeführten Strategien in diesem Bereich hinaus. Sie umfassen nicht nur den bereits mehrfach angeführten *appeal for help* (Tarone 1977) oder *appeal to authority* (Knapp-Potthof/Knapp 1982), sondern zusätzlich Fragen zur Verständnissicherung, Fragen nach Wiederholungen, Erklärungen etc. Die indirekten Strategien beziehen sich schließlich auf sehr praktisch orientierte Kompensationsstrategien, welche dem Sprecher mehr Zeit verschaffen (Füllwörter, Wiederholungen, Pausen) oder auf Strategien, um die Kommunikation trotz Verständnislücken aufrechtzuerhalten (Vortäuschen von Verständnis). Insgesamt lässt sich die Taxonomie nach Dörnyei/Scott (1997, 197) folgendermaßen zusammenfassen:

(1) Direkte Strategien

- (a) bezogen auf Ressourcendefizite (z.B. Aufgeben des Kommunikationsziels, Reduktion oder Ersatz des Kommunikationsziels, Paraphrasieren, Abbruch der Äußerung, wörtliche Übersetzung, L1/L3-Transfer, Murmeln, Mimik/Gestik etc.)
- (b) bezogen auf Probleme der eigenen Performanz (eigenes Umformulieren, Selbstreparatur)
- (c) bezogen auf die Performanzprobleme des Gegenübers (Fremdreparatur)

(2) Interaktionsstrategien

- (a) bezogen auf Ressourcendefizite (Hilfsappelle)
- (b) bezogen auf Probleme der eigenen Performanz (Verständnis-Rückversicherung bei Hörer/in)
- (c) bezogen auf die Performanzprobleme des Gegenübers (Bitte um sprecherseitige Wiederholung, Bitte um sprecherseitige Klärung, bitte um sprecherseitige Bestätigung, Raten, Benennen von Nicht-Verstehen, Spiegeln des Verstandenen, sprecherseitige Reaktionen auf die eben genannten Strategien (z.B. Wiederholung nach Fremdreparatur, Bestätigung von Unterstützungsangebot etc.)

(3) Indirekte Strategien

- (a) bezogen auf den Prozessierzeitdruck (Füllwörter benutzen, wiederholen)
- (b) bezogen auf Probleme der eigenen Performanz (sprachliche Ungenauigkeiten thematisieren)
- (c) bezogen auf die Performanzprobleme des Gegenübers (Vortäuschen von Verständnis)

(Übersetzung nach Hoshii/Schramm (2017, 196-198))

In Hinblick auf die Erstellung eines Kodierungssystems aus soziokultureller Perspektive sind vor allem die von Dörnyei/Scott (1997) angeführten Interaktionsstrategien (2a-c) relevant, allerdings auch jene Strategien, welche sich auf die Performanzprobleme des Gegenübers beziehen (1c, 2c, 3c). Auch Hoshii/Schramm (2017, 198) stellen in Bezug auf diese umfassende Taxonomie von Dörnyei/Scott (1997) fest, dass „die Bewältigung von sprachlichen Herausforderungen in medial mündlichen Konstellationen nicht allein auf Seiten der Sprecher(innen) liegt, sondern dass auch die Hörer(innen) aktiv daran beteiligt sind.“ Es gilt mit Blick auf diese Kategorisierung jedoch zu erkennen, dass sich bis auf die direkte Strategie 1c) (*Fremdreparatur*) alle anderen interaktionalen Kompensationsstrategien (z.B. *Bitte um sprecherseitige Wiederholung*, *Bitte um sprecherseitige Klärung* etc.) allein auf die Verständnissicherung zwischen den Kommunikationspartnern beziehen. Obwohl die Taxonomie erstmals sprecher- und hörerseitige Strategien miteinbezieht, fehlt hier zudem aus soziokultureller Perspektive die Verschränkung der beiden Seiten. Eine solche Verschränkung der Sprecher- und Hörerseite im Bereich des verständnissichernden Handelns findet sich erstmals bei Kameyama (2004), dessen Modell im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden soll.

2.4 Verständnissicherndes Handeln nach Kameyama (2004)

Kameyama (2004, 203) sieht das Ziel des verständnissichernden Handelns darin, „die entstandene Störung der hörerseitigen mentalen Verarbeitung mittels zusätzlicher, rückbezogener sprachlicher Handlungen so zu bearbeiten, dass sie behoben werden kann.“ Er untersuchte zur Erforschung des verständnissichernden Handelns Gesprächsdaten aus dem Japanischen und Deutschen aus handlungstheoretisch-diskursanalytischer Perspektive und erörterte, wie Native Speaker und Fremdsprachenlernende beider Sprachen bei der Verständnissicherung vorgehen.⁷

Der Autor unterscheidet in seinem Modell nicht nur zwischen einem Sprecher- und einem Hörerseitigen Bereich, sondern teilt diese jeweils in eine mentale und eine interaktionale Sphäre ein. Sollte es beim Hörer zu einem Verständnisproblem kommen, setzt dieser zunächst entweder verbal oder nonverbal eine Planstörungsexothese nach außen, um zu markieren, dass ein Verarbeitungsfehler stattgefunden hat. Basierend auf dieser Planstörungsexothese besteht nun für den Hörer die Möglichkeit, eine Bearbeitungsanforderung an den Sprecher zu senden, auf welche dieser mit *Wiederholen*, *Umformulieren* oder *Erläutern* reagieren kann. Außerdem ist es dem Hörer möglich, eine Verstehenshypothese zu äußern und sich zu *vergewissern*. Diese Hypothese kann der Sprecher *ausschließen* oder *bestätigen* (vgl. ebd. 148). So wird im Rahmen eines erfolgreichen Prozesses zur Verständnissicherung die Hörerseitige Störung durch die Beteiligung beider Gesprächspartner aufgelöst:

„Eine erfolgreiche Bearbeitung führt dazu, dass Hörerseitig eine Verstehenstransformation stattfindet [...]. Diese kann von *H* als Verstehenssexothese unmittelbar nach außen gesetzt werden [...]. Mit dieser Verstehenstransformation ist der Zweck des Hilfsverfahrens erfüllt und beide Aktanten können es wieder verlassen.“ (Kameyama 2004, 149)

Innerhalb von Kameyamas Modell werden also eine Vielzahl an Strategien veranschaulicht, welche von den Gesprächspartnern *kollaborativ* genutzt werden, um Verständnis abzusichern. Diese Aufschlüsselung des verständnissichernden Handelns durch Kameyama liefert damit einen Grundstein zur Konstruktion eines übergreifenden Kodierungssystems zum produktions- und verständnissichernden Handeln.

⁷ Kameyama (2004, 46) untersuchte insgesamt 14 Diskurse, wobei in 9 Diskursen Deutsch als Verständigungssprache genutzt wurde und in 5 Diskursen Japanisch.

2.5 Kategorisierung des produktions- und verständnissichernden Handelns

Mit Blick auf die Kategorisierung von Kommunikationsstrategien aus kognitionspsychologischer Perspektive und – vor allem – Kameyamas Modell zum verständnissichernden Handeln (2004) lassen sich wesentliche Anhaltspunkte für die Erstellung eines Kodiersystems für produktions- und verständnissicherndes Handeln aus soziokultureller Perspektive finden. Während in den Einteilungen von Tarone (1977), Knapp-Potthoff/Knapp (1982), Færch/Kasper (1983) und Oxford (1990) interaktionale Kommunikationsstrategien nur eine untergeordnete Rolle einnehmen (vgl. *appeal for help* bei Tarone 1977 oder *appeal to authority* bei Knapp-Potthoff/Knapp 1982), definieren Dörnyei/Scott (1997) eine Vielzahl an Strategien zur Bewältigung fremder Performanzdefizite. Diese sind jedoch größtenteils – wie auch Kameyamas diskursanalytisches Modell – auf Verständnis- und nicht Produktionssicherung ausgelegt. Insofern gilt es, nun angelehnt an diese theoretischen Ansätze und Modelle, ein übergreifendes Kodierungssystem zu entwickeln.

Im Rahmen dieses Modells muss jedoch von einer Grundprämisse ausgegangen werden: Es müssen alle Gesprächspartner auch tatsächlich kooperieren wollen und daher zu kollaborativem verständnis- und produktionssichernden Handeln bereit sein. Diese Anforderung ist in Zusammenhang mit dem „cooperative principle“ von Grice zu sehen, welches besagt: „Make your conversational contribution such as required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.“ (Grice 1975, 45) Færch/Kasper (1983c, 229) gehen in diesem Zusammenhang jedoch davon aus, dass der jeweilige Gesprächspartner (in diesem Fall ein Native Speaker) nicht immer dem Kooperationsprinzip entsprechen muss, da gewisse, wenn auch hilfreich gemeinte Beiträge seitens des Native Speaker den Lernenden hemmen könnten („face threatening acts“).⁸ Dies könnte mit Blick auf das produktionssichernde Handeln unter Umständen ein Grund dafür sein, weshalb keine Hilfsleistung seitens des MS erfolgt, auch wenn das Gespräch ins Stocken gerät. Darüber hinaus scheint das Hilfsangebot auch abhängig von der Klarheit des „Problemindikators“, also des *appeal for help* nach Tarone (1977), zu sein. Færch/Kasper (1983c, 230-231) unterscheiden hier implizite Signale der Unsicherheit (Pausen), explizite Signal (Verbalisierung, dass ein Problem vorliegt) sowie direkte Appelle an den Gesprächspartner mit der Aufforderung zu helfen. Letztere bieten dabei die wahrscheinlichsten Chancen, vom Gesprächs-

⁸ Vgl. hierzu auch Brown und Levinsons Theorien zur Höflichkeit als universalem Phänomen. Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

partner auch Hilfe zur Verfügung gestellt zu bekommen. Insofern können Kommunikationsprobleme und -abbrüche aufgrund der genannten Faktoren niemals ausgeschlossen werden. Das in Folge vorgestellte theoriegeleitete Kodierungssystem fokussiert jedoch jene Handlungen, die auch tatsächlich zur Produktions- und Verständnissicherung beitragen und versucht, diese strategischen kommunikativen Handlungen in Abhängigkeit voneinander darzustellen.

Grundsätzlich teilt sich das unten dargestellte Kodierungssystem in die Abschnitte produktionsicherndes Handeln auf der einen und rezeptionssicherndes Handeln auf der anderen Seite. Die Begriffe „Produktion“ und „Rezeption“ beziehen sich auf die Sprachproduktion und -rezeption seitens des Fremdsprachenlernenden und den Umgang aller Gesprächspartner mit Performanz- und Rezeptionsproblemen seitens des/der Lernenden. In diesen Bereichen wird dementsprechend zwischen Strategien zur Kompensation von produktiven und rezeptiven Defiziten auf der Seite der Fremdsprachenlernenden und den kompensatorischen Beiträgen der GesprächspartnerInnen unterschieden. Wie nämlich Hoshii/Schumacher (2017a, 89; 2017b, 75) in ihrer Studien zu lernseitigen refokussierenden Fragen zur Verständnissicherung feststellen konnten, wenden sich Fremdsprachenlernende in kommunikativen Settings wie Videokonferenzen (wie sie auch im Zuge dieser Arbeit untersucht werden), nicht nur an Native Speaker, sondern auch an andere Deutschlernende, um z.B. Begriffe zu erfragen. Auch Schramm (2009, 132-133) konnte bei der Untersuchungen von Grundschul erzählungen, welche im Rahmen von DaZ-Förderstunden aufgenommen wurden, feststellen, dass entsprechende kompensatorische Beiträge nicht nur von der Lehrerin mit Deutsch als Erstsprache, sondern auch von den anderen Lernenden aus der jeweiligen Gruppe ausgingen.

Innerhalb des produktions- und rezeptionssichernden Handelns wird wiederum – und das ist in dieser Form in der vorgestellten Forschungsliteratur noch nicht zu finden – zwischen Strategien unterschieden, welche entweder von den Fremdsprachenlernenden selbst oder aber von ihren GesprächspartnerInnen initiiert werden. Während den Strategien der Fremdsprachenlernenden Kodes in Großbuchstaben zugewiesen werden (**A1**, **B1** etc.), werden die Beiträge ihrer GesprächspartnerInnen als **a1**, **b1** etc. kodiert. Obwohl es also generell um die Überbrückung der Performanz- (Kodes: **A/a**; **B/b**) und Rezeptionsschwierigkeiten (Kodes: **C/c**) der Fremdsprachenlernenden geht, muss davon ausgegangen werden, dass gewisse produktions- und rezeptionssichernde Handlungen nicht nur von den Lernenden selbst, sondern auch von ihren GesprächspartnerInnen ausgehen. Im Fall einer unklaren Aussage seitens des/der DaF-Lernenden ist es beispielsweise durchaus vorstellbar, dass nicht nur der Sprecher/die Sprecherin nachfragt, ob das Gesagte verstanden worden ist, sondern die KonversationspartnerInnen

von sich aus um eine Bearbeitung des Produktionsdefizits bitten. Anhand der Codes ist zwar nicht abzulesen, *wer* eine produktion- bzw. rezeptionssichernde Handlung initiiert, jedoch lassen sich die Zusammenhänge zwischen den Strategien abbilden (z.B. **a1** als Reaktion auf **A1** oder umgekehrt). Die Initiierung muss von Fall zu Fall einzeln diskutiert werden.

Entsprechend wird auf LernerInnenseite zwischen der Kompensation eigener Ressourcendefizite (**A1 Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen**) und Performanzdefiziten (**B1 Nachfragen: Verständnis durch andere Studierende** und **B2 Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung**) unterschieden. Während der kompensatorische Beitrag zu **A1** sich auf **a1 Zur Verfügung-Stellen der benötigten Ressourcen** beschränkt, kann die Reaktion auf die Verständnisfrage in **B1** sehr genau aufgeschlüsselt werden. Die Einteilung in **b1.3.1 Ohne Verstehenshypothese** und **b1.3.2 Mit Verstehenshypothese** geht dabei auf Kameyamas Modell (2004) zurück. Die einzelnen Strategien im Rahmen dieser Unterscheidung (z.B. *um Wiederholung bitten* oder *interpretierend zusammenfassen*) stammen wiederum aus der Taxonomie von Dörnyei/Scott (1997). Aber auch die Gesprächspartner können produktionssichernde Handlungen in Bezug auf die Äußerung der Lernerin/des Lerner setzen und eine Bearbeitungsaufforderung in Form von **b3.1 Ausdruck des Nicht-Verstehens** oder **b3.2 Nachfragen** (mit und ohne Verstehenshypothese) verbalisieren. Diese Aufforderung kann auf Seite der/des Lernenden entsprechend bearbeitet werden, z.B. durch **B3.2.1.1 Repetieren** oder **B3.2.1.2 Verständnissicherndes Umformulieren**. Bei Dörnyei/Scott (1997, 197) wird als direkte Strategie bezogen auf das Performanzproblem des Gegenübers auch die *Fremdreparatur* (**b4**) genannt. Hier besteht Diskussionsbedarf, inwiefern diese Strategie interaktionalen Charakter besitzt, allerdings kann gestützt auf Dörnyei/Scotts (1997) Taxonomie angenommen werden, dass Lernende mit einer Wiederholung der reparierten Form diese absichern können. (**B4**)

In analoger Weise teilen sich auch die Strategien zur Kompensation eigener Rezeptionsdefizite in Strategien, bei welchen die Fremdsprachenlernenden entweder ohne (**C1**) oder mit Verstehenshypothese (**C2**) rezeptionssicherndes Handeln initiieren. Je nachdem, ob vom Lernenden eine Verstehenshypothese verbalisiert wird, können die Gesprächspartner u.a. mit *Repetieren*, *verständnissicherndem Umformulieren* oder *erneuter Bearbeitung reagieren*. Allerdings besteht auch die Möglichkeit, dass der Gesprächspartner schon vor der Verbalisierung eines Problems (entsprechend der verbalisierte Planstörungsexothese oder der darauffolgenden Bearbeitungsaufforderung nach Kameyama 2004, 149) fragt, ob das eben Gesagte vom Lernenden verstanden worden ist. Dieser kann diese Verständnisfrage entweder direkt beantworten oder bearbeiten.

Insgesamt zeigt sich also, dass im Rahmen des hier dargestellten Kodiersystems viele Strategien zur Verständnis- und Produktionssicherung einander spiegeln. Dennoch erscheint es nicht sinnvoll Sprecher- und Hörerseite austauschbar zu gestalten, da Fremdsprachenlernende im produktiven Bereich andere Strategien nutzen als Native Speaker (vgl. **A1 Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen** oder **B2 Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung**) Insofern ist eine Sprecher-Hörer-Darstellung, wie sie Kameyama (2004) vornimmt, für ein übergreifendes Kategorisierungssystem des produktions- und verständnissichernden Handelns – zumindest aus dieser Perspektive – nicht möglich. Darüber hinaus ist zu beachten, dass dieser theoriebasierte Vorschlag zur Kodierung vorerst lediglich ein Gerüst darstellt, welches durch entsprechende Fallbeispiele im Zuge der Datenanalyse und -auswertung noch modifiziert und konkretisiert werden muss. So bleibt beispielsweise offen, in welcher Form Strategien wie *Bitte um Kompensation fehlender Ressourcen (A1)* oder *Nachfragen: Verständnis durch andere Studierende (B1)* erfolgen.

Im unten dargestellten Kodiersystem, welches als Grundlage für die Datenanalyse herangezogen wird, werden all die angeführten Überlegungen hinsichtlich der Strategien, aber auch der Gesamtstruktur, miteinbezogen.

	Strategien zur Kompensation von produktiven oder rezeptiven Defiziten (Fremdsprachenlernende)	Kompensatorische Beiträge der Gesprächspartner (Native Speaker oder andere Fremdsprachenlernende)
PRODUKTIONS-SICHERNDES HANDELN <i>initiiert durch den Lernenden/ die Lernende</i>	A Strategien zur Kompensation eigener (lexikalischer/ grammatikalischer) Ressourcendefizite A1 Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen B Strategien zur Kompensation eigener Performanzdefizite B1 Nachfragen: Verständnis durch andere Studierende	a Kompensation fremder (lexikalischer/ grammatikalischer) Ressourcendefizite a1 Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressourcen b Kompensation von fremden Performanzdefiziten b1 Reaktion auf Verständnisfragen b1.1 Bestätigen b1.2 Ausschließen b1.3 Bearbeiten/Nachfragen b1.3.1 Ohne Verstehenshypothese b1.3.1.1 Um Wiederholung bitten b1.3.1.2 Um Erklärung bitten b1.3.2 Mit Verstehenshypothese b1.3.2.1 Um Bestätigung bitten b1.3.2.2 Raten b1.3.2.3 Interpretierend zusammenfassen

<i>initiiert durch GesprächspartnerInnen</i>	B2 Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung B3 Bearbeitung des ursprünglichen Beitrags B3.1 entspricht B3.2.1 B3.2 Reaktion auf die Nachfrage B3.2.1 Ohne Verstehenshypothese B3.2.1.1 Repetieren B3.2.1.2 Verständnissicherndes Umformulieren B3.2.1.3 Verständnissicherndes Erläutern B3.2.2 Mit Verstehenshypothese B3.2.2.1 Hypothese bestätigen B3.2.2.2 Hypothese ausschließen B3.2.2.3 Hypothese bearbeiten B4 Wiederholen der reparierten Form	b2 Reaktion auf Fragen der Richtigkeit b2.1 Bestätigen b2.2 Ausschließen b2.3 Fremdkorrektur b3 Bearbeitungsaufforderung b3.1 Ausdruck des Nicht-Verstehens b3.2 Nachfragen b3.2.1 Ohne Verstehenshypothese b3.2.1.1 Um Wiederholung bitten b3.2.1.2 Um Erklärung bitten b3.2.2 Mit Verstehenshypothese b3.2.2.1 Um Bestätigung bitten b3.2.2.2 Raten b3.2.2.3 Interpretierend zusammenfassen b4 Fremdreparatur
REZEPTIONS-SICHERNDES HANDELN <i>initiiert durch den Lernenden/ die Lernende</i> <i>initiiert durch GesprächspartnerInnen</i>	C Strategien zur Kompensation eigener Rezeptionsdefizite C1 Ohne Verstehenshypothese C1.1 Um Wiederholung bitten C1.2 Um Erklärung bitten C2 Mit Verstehenshypothese C2.1 Um Bestätigung bitten C2.2 Raten C2.3 Interpretierend zusammenfassen C3 Reaktion auf Verständnisfrage C2.1 Bestätigen C2.2 Ausschließen C2.3 Bearbeiten (Vorgang wie in C1 und C2)	c Produktive Kompensation fremder Rezeptionsdefizite c1 Ohne verbalisierte Verstehenshypothese des Gesprächspartners c1.1 Repetieren c1.2 Verständnissicherndes Umformulieren c1.3 Verständnissicherndes Erläutern c2 Mit verbalisierter Verstehenshypothese des Gesprächspartners c2.1 Bestätigen c2.2 Ausschließen c2.3 Erneute Bearbeitung (Repetieren, Umformulieren, Erläutern) c3 Frage nach Verständnis

Tabelle 1: Vorläufiges Kodierungssystem adaptiert nach Dörnyei/Scott (1997) und Kameyama (2004).

3. Methodisches Vorgehen

Im folgenden Methodenkapitel erfolgt zunächst ein Überblick über das gesamte Forschungsdesign. Im Anschluss wird das Forschungsverfahren abgesteckt sowie der Untersuchungsgegenstand näher erläutert. Zudem wird im Detail auf die einzelnen Abschnitte des Forschungsprozesses (Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse) eingegangen und es werden wesentliche Überlegungen zu zentralen Gütekriterien und forschungsethischen Fragen angestellt.

3.1 Überblick über das Forschungsdesign

Das vorliegende Forschungsprojekt folgt einem rein qualitativen Ansatz. So ist das Ziel der Arbeit nicht die Testung bestehender, sondern die Generierung neuer Hypothesen zum Einsatz von produktions- und verständnissicherndem Handeln zwischen japanischsprachigen DaF-Lernenden und deutschsprachigen Studierenden aus dem Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (vgl. zur Definition qualitativer Ansätze auch Riemer 2014, 20). Im Zentrum der Untersuchung steht die datengeleitete, induktive Erweiterung eines literaturbasiert erstellten Kodiersystems, welches auf die Kategorisierung von produktions- und verständnissicherndem Handeln aus soziokultureller Perspektive abzielt.

Es wird explorativ mit einem überschaubaren Datensatz gearbeitet, welcher videographisch in einem natürlichen Umfeld, nämlich im Rahmen von Videokonferenzen erhoben wurde. Zwar sind videographische Daten vor allem hinsichtlich der Datenaufbereitung mit einem größeren Aufwand verbunden, andererseits bieten sie aber durch die Einbeziehung nonverbaler Daten einen beträchtlichen Mehrwert für die Untersuchung von produktions- und verständnissicherndem Handeln.

Der zu untersuchende Datensatz umfasst sieben einstündige Videokonferenzschaltungen zwischen DaF/DaZ-Studierenden der Universität Wien und japanischen DaF-Lernenden der Waseda-Universität in Tokyo. Anstatt den gesamten Datensatz zu transkribieren, was sowohl mit Blick auf den zeitlichen Aufwand als auch den tatsächlichen Mehrwert für das Forschungsinteresse in Frage zu stellen ist, wird die Datenaufbereitung mit der Datenanalyse verknüpft. So wird im Rahmen der mehrfachen Sichtung des Materials ein theoriegeleitetes *Event-Sampling* durchgeführt, durch welches für die Analyse relevante Sequenzen herausgefiltert und in Folge transkribiert werden können.

Diese transkribierten Sequenzen werden im Rahmen einer kategoriebasierten Interaktionsanalyse entsprechend dem deduktiv an den Datensatz herangetragenen Kodiersystem kodiert und zu Kategorien zusammengefasst (vgl. Demirkaya 2014, 218). Ist eine solche Kodierung und Kategorisierung nicht möglich, muss das Kodiersystem anhand der vorliegenden Daten induktiv verändert bzw. erweitert werden. Dieses entsprechend modifizierte Kodiersystem wird schließlich wieder für das weitere Sampling-Verfahren genutzt, wodurch ein Zyklus zwischen Datenaufbereitung und Datenanalyse entsteht. Wesentlich für die Datenanalyse ist, dass trotz der klaren theoretischen Ausrichtung zu Beginn des Forschungsprozesses möglichst dicht an den Daten gearbeitet wird, um zu verhindern, dass „der beobachtbare Zugang [zum] Untersuchungsfeld... bereits im Vorfeld durch theoretische Vorstrukturierung verstellt ist“ (Schmelter 2014, 42). Obwohl also mit Blick auf die theoretische Vorarbeit durchaus von einem *top-down*-Verfahren gesprochen werden kann, stellt die Offenheit für Veränderungen der deduktiv abgeleiteten Kategorien anhand des Datenmaterials eines der wichtigsten Gütekriterien der vorliegenden Forschungsarbeit dar.⁹

Das Ziel der Datenauswertung besteht schließlich darin, ein möglichst umfassendes Kodiersystem für produktions- und verständnissicherndes Handeln zu erarbeiten, indem deduktiv aus der Theorie gewonnene Codes auf Grundlage der analysierten Daten induktiv erweitert und – sofern notwendig – abgeändert werden. Der Zyklus der Datenaufbereitung und Datenanalyse (vgl. Abb. 1) wird solange aufrechterhalten, bis eine theoretische Sättigung¹⁰ eintritt, d.h. bis das Kodiersystem anhand der vorliegenden Daten nicht weiter induktiv verändert werden kann (vgl. Aguado 2016, 246). In Abbildung 1 wird das gesamte Forschungsdesign schematisch dargestellt.

⁹ Vgl. hierzu auch Kapitel 3.9 zu den Gütekriterien.

¹⁰ Aguado (2016, 246) verwendet in diesem Kontext den Begriff der „Hinlänglichkeit“, da es nur schwer möglich ist, im Rahmen einer einzelnen Studie Sättigung zu erreichen. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.7 zum Vorgehen bei der Datenanalyse.

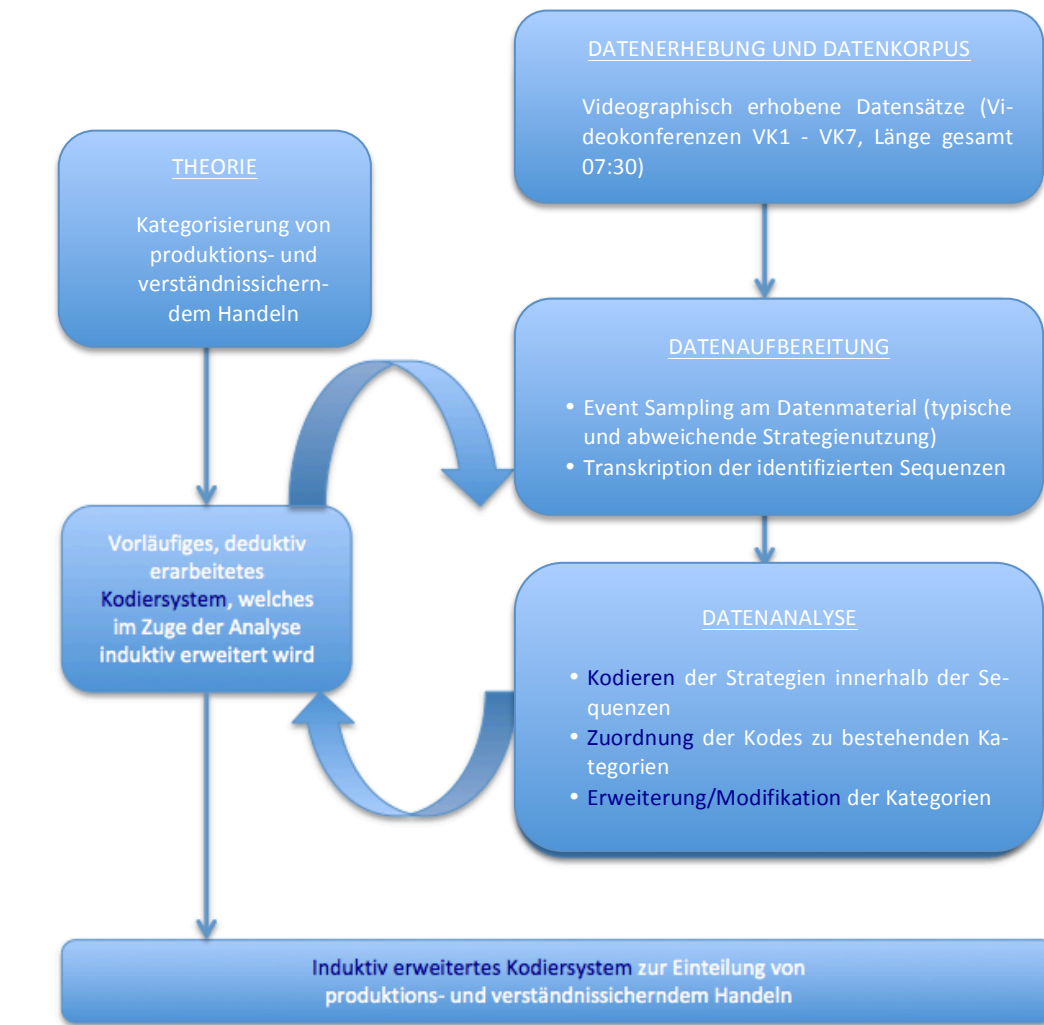


Abbildung 1: Überblick über den Forschungsprozess

3.2 Verortung des Forschungsverfahrens

Die Arbeit selbst steht in einer diskursanalytischen Tradition, welche laut Schramm/Aguado (2010, 188) bereits seit vielen Jahren typischerweise mit der videobasierten Unterrichtsfor- schung kombiniert wird. Unter dem Terminus der Diskursanalyse werden „verschiedene prag- malinguistisch fundierte Verfahren zur Auswertung sozialer Interaktion“ (Schwab/Schramm 2016, 280) zusammengefasst. Die Besonderheit der Diskursanalyse be- steht darin, dass alle PartizipantInnen vom Analyseprozess erfasst werden und ein tieferge- hendes Verständnis der Sprachhandlungen erreicht werden soll (vgl. ebd., 280-281). Hinsicht- lich der soziokulturellen Ausrichtung der Forschungsfrage zum produktions- und verständnis- sicherndem Handeln erscheinen beide Aspekte essentiell.

Schwab/Schramm (2010, 280-282) unterscheiden mit Blick auf die Unterrichtsforschung zwischen zwei wesentlichen diskursanalytischen Forschungstraditionen, nämlich der Interaktionsanalyse und der funktionalen Pragmatik. Die Interaktionsanalyse wurde stark von der soziologischen Forschung und Ethnomethodologie beeinflusst und ist um ein umfassendes Verständnis von Gesprächen bemüht (verbale, nonverbale und visuell-räumliche Merkmale sprachlicher Interaktion). Die funktionale Pragmatik ist wiederum in der Linguistik verankert und beschreibt nicht nur die Interaktion, sondern auch die dahinter liegenden mentalen Dimensionen sprachlichen Handelns. Diese werden in Form von gesellschaftlich etablierten (Handlungs-)Mustern analysiert.

Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass sie mit Daten arbeiten, die aus natürlichen Settings gewonnen werden – zumeist also mit Video- und Audiomitschnitten. Zudem gehen bei beiden Ansätzen die Interpretationen und Deutungsansätze vom Material aus (*bottom-up*) und es wird nur berücksichtigt, was in den Daten sichtbar wird. Außerdem spielt (wenn auch in unterschiedlicher Form) die Sequentialität der Interaktionen und Handlungsmuster eine wesentliche Rolle. Der Kontext der Sprachhandlungen ist wiederum nur für die Interaktionsanalyse relevant. Beide Ansätze zeigen eine gewisse Offenheit für Methodentriangulation und auch eine (evtl. an die interpretative Auswertung anschließende) Quantifizierbarkeit der Daten (vgl. ebd. 282-284).

Bezogen auf die vorliegende Forschungsarbeit lässt diese Einteilung einige interessante Rückschlüsse für die Verortung des Projekts zu. Zunächst geht diese Untersuchung nicht – wie dies von Schwab/Schramm (2016, 283) beschrieben wird und wie dies beispielsweise im Rahmen der *Grounded Theory Methodology* (GTM) praktiziert wird (vgl. Aguado 2016, 245) – allein vom Datenmaterial aus, sondern es werden theoretisch konzipierte Kategorien an das Datenmaterial herangetragen. Das Verfahren kann demnach als primär deduktiv beschrieben werden. Jedoch sind diese Kategorien nicht unveränderlich, sondern sollen im Fortgang mit der Aufbereitung und Analyse des Datenmaterials verändert und induktiv erweitert werden.

Die Sequentialität wiederum spielt zwar bezogen auf die gesamten Videokonferenzeinheiten keine Rolle, wird jedoch innerhalb der einzelnen identifizierten Samples durchaus relevant, da zwischen den von DaF-Lernenden und den von ihren GesprächspartnerInnen initiierten Handlungen unterschieden wird und sich diese aufeinander beziehen. Der größere Kontext der Sprachhandlungen wird – abgesehen von einigen vorangehenden Überlegungen zum Videokonferenzsetting – nicht in die unmittelbare Analyse miteinbezogen.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird ausschließlich mit dem videographisch erhobenen Datenmaterial gearbeitet. Es steht die Frage im Vordergrund, welche nach außen hin beobachtbare Formen des produktions- und verständnissichernden Handelns bei den AkteurInnen identifiziert werden können, unabhängig von weiteren ethnographischen Erhebungen. Die Quantifizierbarkeit der vorliegenden Daten (z.B. „*Wie häufig werden bestimmte Formen des produktionssichernden Handelns angewendet?*“) wäre zwar vorstellbar, ist jedoch mit Bezug auf die Forschungsfrage nicht relevant.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich der Forschungsprozess zwar auf Arbeiten aus der funktionalen Pragmatik stützt¹¹, für die Kategorisierung die mentalen Operationen und Entscheidungen der Interaktion jedoch keine Rolle spielen. Andererseits besteht im Unterschied zu der herkömmlichen Interaktionsanalyse das Ziel nicht darin, thematische Entwicklungen in Interaktionsprozessen zu rekonstruieren (vgl. Krummheuer 2011, 1), sondern auf Grundlage der ausgewählten Sequenzen eine detaillierte Analyse von produktions- und verständnissicherndem Handeln durchzuführen. Zusätzlich wird im Sinne der qualitativen Forschung unter Berücksichtigung der deduktiv an die Daten herangetragenen Kategorien interpretativ gearbeitet. Bezogen auf all diese Aspekte lässt sich das Forschungsverfahren demnach als kategoriebasierte, interpretative Interaktionsanalyse definieren und stellt damit eine Sonderform der Interaktionsanalyse dar.

3.3 Untersuchungsgegenstand: Videokonferenzen zwischen Tokio und Wien

Als Untersuchungsgrundlage dient videographisch erhobenes Datenmaterial von Videokonferenzschaltungen zwischen österreichischen Studierenden der Universität Wien und japanischen DaF-Studierenden der Waseda-Universität in Tokio aus dem Wintersemester 2014/15.

An der Waseda-Universität werden derartige Videokonferenzen im Rahmen der Lehrveranstaltung „Videokonferenz auf Deutsch“ am Global Educational Center (GEC) angeboten. Bereits von 2004 bis 2014 bestand in diesem Zusammenhang eine enge Zusammenarbeit zwischen der Waseda-Universität und der Humboldt-Universität zu Berlin, seit dem Wintersemester 2014/15 werden ähnliche Videokonferenzen mit der Universität Wien abgehalten. Auf Seiten der Waseda-Universität nehmen an diesen Konferenzen jedes Semester Studierende

¹¹ Vgl. hierzu Kameyamas Modell zum verständnissichernden Handeln (Kameyama 2004).

verschiedener Fächer teil, die über ein Deutschniveau von B1 bzw. B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) verfügen und sich neben ihrem Hauptfach weiter in Deutsch verbessern wollen. Die Ziele der genannten Lehrveranstaltung sind der kultureller Austausch, die Förderung des Sprachgebrauchs in natürlichen Kommunikationssituationen sowie die Durchführung von Präsentationen und Diskussionen in der Zielsprache Deutsch (vgl. Hoshii/Schumacher 2017b, 68).

An der Universität Wien wurde die Videokonferenzschaltung erstmalig im Wintersemester 2014/15 in Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung „LernerInnenautonomie im DaF/DaZ-Unterricht“ durchgeführt. Eine Projektgruppe von fünf Studentinnen aus dem Masterstudium DaF/DaZ¹², die diese Lehrveranstaltung besuchten, nahm an den 14-tägig stattfindenden Videokonferenzen mit Studierenden der japanischen Universität teil. Die tatsächliche Zahl der TeilnehmerInnen variierte jedoch je nach Termin zwischen zwei und fünf Personen (Universität Wien) sowie zwischen acht und zwölf Personen (Waseda-Universität). Nach einer Vorstellungsrunde kreisten die Videokonferenzen zumeist um kulturelle bzw. landeskundliche Themen, wobei die Sitzungen abwechselnd von den Studierenden der Waseda-Universität und der Universität Wien moderiert wurden. Oft wurden die Einheiten durch eine Präsentation eingeleitet, gefolgt von einer Diskussion oder einem Quiz. Durch diesen Moderationswechsel und den jeweiligen Aufbau der einzelnen Sitzungen ergaben sich sehr unterschiedliche Sprechzeiten bei den beiden Gruppen, was besonders für die Sichtung und Analyse des Datenmaterials relevant ist.

Allgemein weisen die zu untersuchenden Videokonferenzen ein sehr spezielles Setting auf, welches für die Datenaufbereitung, -analyse und -auswertung sowohl Vorteile als auch Herausforderungen und Einschränkungen mit sich bringt. Auf diese Dimensionen der Interaktion per Videokonferenz soll nun im folgenden Kapitel eingegangen werden.

3.4 Interaktion per Videokonferenz

Hoshii/Schumacher (2017b, 77) zeigten im Rahmen ihrer Studie, welche sich auf Datenmaterial der angesprochenen Videokonferenzschaltungen zwischen der Waseda-Universität und der Humboldt-Universität zu Berlin stützte, dass sich „durch Videokonferenzen zwischen zwei physisch weit entfernten Sprechergruppen in einem institutionalisierten Kontext der Raum für eine authentische Kommunikationssituation mit spontaner Sprachverwendung“

¹² Es handelte sich auf österreichischer Seite tatsächlich ausschließlich um weibliche Teilnehmerinnen.

schaffen lässt. Genau auf dieser spontanen Sprachverwendung, welche vor allem nach den bereits erwähnten Präsentationen in den Vordergrund trat, liegt auch der Fokus dieser Arbeit. Dennoch müssen in Zusammenhang mit diesem speziellen Setting zwei Dimensionen berücksichtigt und genauer erläutert werden: einerseits die Videographie als Form der Datenerhebung sowie die Videointeraktionsanalyse als Fokus der Datenanalyse und andererseits die Videokonferenz als Lernumgebung.

3.4.1 Videographie und Videointeraktionsanalyse

Gerade in den letzten Jahren haben Videostudien und videobasierte Unterrichtsanalysen in der Erziehungswissenschaft, aber auch in der Fremdsprachenforschung einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, 9 bzw. Schramm/Aguado 2010, 186). Dieser „Boom“ ist einerseits auf die technischen Entwicklungen im Bereich der Aufzeichnung und Verarbeitung von digitalen Daten innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte zurückzuführen und andererseits auf die Möglichkeit der umfassende Darstellung der zu erforschenden Unterrichts- bzw. Interaktionssituation durch videographische Aufzeichnungen.

Mit Blick auf eine häufig sehr unscharfe Trennung der Begriffe definieren Tuma et al. (2013, 44) die Videographie und die Videointeraktionsanalyse folgendermaßen:

„Videointeraktionsanalyse ist [...] ein Verfahren zur Analyse von Interaktion, die auf Videodaten abgebildet ist, Videographie hingegen bezeichnet den umfassenderen Forschungsvorgang, der die Erhebung der Daten in der Situation des Handelns [...] mit- einbezieht.“

So gesehen baut die Videointeraktionsanalyse als Analyseverfahren auf der Videographie auf. Zu beachten ist dabei, dass Tuma et al. (2013, 48) die Begriffe aus sozialwissenschaftlicher und nicht aus fremdsprachendidaktischer Sicht abgrenzen und in diesem Zusammenhang auch großen Wert auf die ethnographischen Dimensionen der Verfahren legen. Wie auch aus der Abgrenzung bei Knoblauch (2011, 141-142) hervorgeht, stehen die beiden Begriffe jedenfalls in enger Beziehung zueinander.

Im Hinblick auf das Potential der Videographie beschreiben Knapp/Ricart Brede (2012, 220) diese als „flexible und vielfältig nutzbare Methode der Datenerhebung“, welche in der Lage ist, die Totalität der Wirklichkeitserfahrung nahezu in ihrer Gesamtheit zu erfassen. An dieser Stelle ist jedoch einzuwenden, dass kein Erhebungsverfahren die Realität 1:1 abbilden kann. So ermöglicht die Videographie, wie auch alle anderen Verfahren, den Zugriff auf bestimmte

Ausschnitte des Interaktionsgeschehens. Gleichzeitig müssen aber andere Aspekte ausgeblendet werden (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, 16). So lässt die (zumeist durch die Kameraposition auch perspektivisch eingeschränkte) Aufnahme nur die Aufbereitung, Analyse und Auswertung beobachtbarer Prozesse zu (vgl. Grotjahn 1993, 236-237).¹³ Nicht von außen beobachtbare Prozesse müssten durch andere Verfahren (z.B. *Think-Aloud-Protocols*) erhoben werden. Insofern richtet sich also, wie auch bei anderen Erhebungsmethoden, die Frage des Einsatzes in erster Linie danach, welche Daten für das Forschungsinteresse relevant sind.

3.4.1.1 Grundlegende Überlegungen zur Umsetzung im Forschungsprojekt

Die Analyse von Videokonferenzen im Bereich der Fremdsprachenforschung, wie sie im Zuge dieser Arbeit durchgeführt wird, ist noch relativ jung, jedoch gibt es zahlreiche Studien, die mit videobasierter Unterrichtsforschung arbeiten. Dinkelaker/Herrle (2009, 9-13) unterscheiden in diesem Bereich – abgesehen von der Filmanalyse, welche die Aufnahmen an sich behandelt – grundsätzlich zwei Arten der Unterrichtsforschung mit Videos: videogestützte Qualitätsforschung und erziehungswissenschaftliche Videographie. Während videogestützte Qualitätsforschung quantitativ arbeitet und statistisch zur Ermittlung der Unterrichtsqualität herangezogen wird, wird die erziehungswissenschaftliche Videographie bei qualitativen Studien eingesetzt. Überträgt man diese Unterscheidung auf den Bereich der Fremdsprachenforschung, so kann man von einer fremdsprachendidaktischen Videographie sprechen, welche weniger der Qualitätssicherung und -steigerung dient, sondern vielmehr neue Erkenntnisse für die Fremdsprachenforschung liefern soll. Insofern orientierte sich die Analyse in diesem Bereich auch bis zuletzt möglichst eng an den videographisch erhobenen Ausgangsdaten, um die entsprechenden Interaktions- und Kommunikationsprozesse in ihrer Komplexität widerspiegeln und diese rekonstruieren zu können (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, 11).

Darüber hinaus muss die videobasierte Unterrichtsanalyse, welche sich auf Daten bezieht, die in authentischen Unterrichtskontexten erhoben werden, von der videobasierten Zweitspracherwerbsforschung abgegrenzt werden, bei welcher die Spracherwerbsprozesse einer einzelnen Person untersucht werden (vgl. Schramm 2014, 243). Auch hinsichtlich der Motivation können verschiedene Formen der Videographie unterschieden werden. So differenzieren Knapp/Ricart Brede (2012, 225) je nach Fokus zwischen pädagogisch-didaktisch und linguistisch motivierten Videoanalysen.

¹³ Grotjahn (1993, 236-237) unterscheidet in seinen Ausführungen allgemein zwischen beobachtbaren Prozessen (z.B. Unterrichtsinteraktion), Produkten von beobachtbaren Prozessen (z.B. Fehlern) und den Produkten von nichtbeobachtbaren Prozessen (z.B. mentalen Vorgängen).

Zudem sollte bei der Analyse von videographisch erhobenem Datenmaterial geklärt werden, ob es sich um eine niedrig- oder hochinferente Analyse handelt. Während eine niedriginferente Analyse auf möglichst große Objektivität abzielt und nur das Beobachtbare in den Vordergrund stellt, erfordert eine hochinferente Analyse des Datenmaterials eine sehr starke Interpretationsleistung. Hier nennen Knapp/Ricart Brede (2012, 225) als Beispiel die Bemessung der Unterrichtsqualität.

Schließlich ist es für den Forschungsprozess relevant, ob man sich den Videodaten aus etischer oder emischer Perspektive nähert bzw. wie der Forscher oder die Forscherin zum Forschungsobjekt steht. Als etisch wird eine Forschungsperspektive eingestuft, welche von außen an die Daten herangetragen wird; der Forscher fungiert gewissermaßen als neutraler Beobachter. Häufig werden in diesem Kontext vorgefertigte Analysekatégorien an die Daten herangezogen und die Kodierung findet durch zwei unterschiedliche Personen statt (Interkodierer- bzw. Interrater-Reliabilität). Bei der emischen Forschungsperspektive steht hingegen die subjektive Perspektive der Handelnden im Vordergrund. Es geht vor allem darum, die Vorgehensweise der Handelnden zu verstehen, weshalb die videographisch erhobenen Daten häufig noch mit weiteren Datentypen (z.B. Introspektionsdaten) trianguliert werden (vgl. hierzu Schramm 2014, 245).

Obwohl im vorliegenden Forschungsprojekt ausschließlich mit dem videographischen Datenmaterial gearbeitet wird, kann auch hier tendenziell von einer emischen Perspektive gesprochen werden, da die Forschungsabsicht darin besteht, das rezeptions- und verständnisichernde Handeln der KonferenzteilnehmerInnen besser zu verstehen. Es geht nicht darum, die statistische Häufigkeit bestimmter Strategien festzustellen, sondern die Zusammenhänge im Bereich des kooperativen sprachlichen Handelns zu untersuchen und auf die Perspektive der Handelnden einzugehen (vgl. Schramm 2014, 245).

Da die Forscherin der vorliegenden Untersuchung selbst an den zu analysierenden Videokonferenzen teilgenommen hat, lässt sich zudem von einer Sonderform der teilnehmenden Beobachtung sprechen. Der wesentliche Unterschied zu den Arten der Beobachtung, wie sie von Schramm/Schwab (2018, 143) beschrieben werden, liegt allerdings darin, dass die Forscherin zum Zeitpunkt der Teilnahme an den Konferenzen kein spezielles Untersuchungsinteresse hatte, sondern sich das Forschungsinteresse erst nach Abschluss der Konferenzen herauskristallisierte. Der durchaus problematische Aspekt der verdeckten Beobachtung als „complete participant“ (vgl. ebd.) trifft auf das Forschungsprojekt also nicht zu. Nichtsdestotrotz ist zu

berücksichtigen, dass Datenaufbereitung, -analyse und -auswertung in Anteilen eine gewisse „Selbstbeobachtung“ einschließen, welche im Zweifelsfall jedoch anhand der zu analysierenden Beispiele offen thematisiert und reflektiert werden soll. Transparenz stellt dementsprechend ein wesentliches Kriterium für den Umgang mit den vorliegenden Daten dar.¹⁴

Im Anschluss an diese allgemeinen Überlegungen zum Umgang mit videographischem Datenmaterial soll nun auf die Vor- und Nachteile von Videographie sowie auf die entsprechenden Konsequenzen für das vorliegende Forschungsprojekt eingegangen werden.

3.4.1.2 Vor- und Nachteile der Videographie

In jedem Fall bringt die Videographie trotz einiger Einschränkungen eine Reihe an Vorteilen mit sich. Zunächst kann die Interaktionssituation (bzw. im Unterricht die Lehr- und Lernsituation) umfassender erfasst werden als zum Beispiel durch rein auditive Aufnahmen. So werden verschiedene Kanäle miteinbezogen und mit Hilfe der Bildaufnahmen können auch nonverbale Signale, wie beispielsweise Handzeichen, Deuten oder Kopfschütteln, in die Analyse miteinbezogen werden. Darüber hinaus können Videos im Kontext der Datenaufbereitung, -analyse und -auswertung beliebig oft gesichtet werden, es besteht eine eindeutige Nähe zum alltäglichen Geschehen und die Videos können im Unterrichtskontext zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften genutzt werden (vgl. Knapp/Ricart Brede 2010, 220-223). Obwohl also niemals ein vollständiges Abbild des Interaktionsgeschehens möglich ist, bringt die Wiederholbarkeit in Bezug auf die Sichtung eine immense Steigerung der Beobachtungsmöglichkeiten mit sich (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, 16). So sind durch die Wiederholbarkeit bereits während der Datenaufbereitung Modifizierungen möglich, z.B. durch die Verfeinerung der Transkription. Zusätzlich können auch die Analysekriterien, wenn nötig, noch nachträglich abgeändert werden (Knapp/Ricart Brede 2012, 221). Schramm/Aguado (2010, 188) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer sogenannten *bottom-up* Vorgehensweise, welche die nachträgliche Untersuchung des videographisch erhobenen Materials nach wechselnden Kriterien zulässt. Zudem muss – ganz im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung – die Selektion relevanter Daten nicht sofort erfolgen. Stattdessen kann die Sequenzauswahl unter wiederholter Wiedergabe erfolgen, wodurch die Auswertung des Datenmaterials wesentlich präzisiert werden kann (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009, 15).

¹⁴ Vgl. hierzu auch die Erläuterungen zu wesentlichen Gütekriterien in Kapitel 3.9.

Andererseits fallen jedoch, wie bereits angesprochen, gewisse Aspekte und Sinneseindrücke (Geruch- und Tastsinn, Temperatur etc.) weg. Es kommt bei der Sichtung der videographisch erhobenen Daten also zu einer reduzierten Wahrnehmung, unter anderem auch deshalb, weil die Kamera nicht den ganzen Raum filmen kann, sondern nur einen bestimmten Winkel abdeckt. Hinzu kommen die Probleme der Invasivität und des Beobachtungseffekts, welche sich durch die Nutzung mehrerer Kameras noch verstärken. Damit ist gemeint, dass die gefilmten Personen sich vor der Kamera anders verhalten als in nicht aufgezeichneten Situationen (vgl. Knapp/Ricart Brede 2012, 221). Insgesamt zielen videobasierte Verfahren aber natürlich darauf ab, die Invasivität zu minimieren (vgl. Schramm 2014, 248).

Bei den in dieser Arbeit untersuchten Videokonferenzen liegt jedoch ein Spezialfall vor, da die benötigten Webcams in den Konferenzgruppen gleichsam als Kommunikationsinstrumente dienen und somit einen Teil des Kommunikationssettings darstellen. Obwohl sich also alle KonferenzteilnehmerInnen bewusst sind, dass sie gefilmt werden, ist diese Art des Filmens mit Sicherheit von einem „herkömmlichen“ Filmprozess, z.B. im Rahmen der Aufzeichnung einer Unterrichtsstunde, zu unterscheiden und wird mit großer Wahrscheinlichkeit auch als weniger invasiv wahrgenommen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die untersuchten Personen durch den Gebrauch von Videotelefonie und Skype im Alltag die Nutzung derartiger Webcams gewohnt sind und daher den Filmvorgang auch nicht als störend empfinden.

Ein weiterer Nachteil der Arbeit mit videographisch erhobenem Datenmaterial, welcher für dieses Forschungsprojekt sicherlich eine Rolle spielt, ist die Erfassungs(un)genauigkeit.¹⁵ So können ungeachtet der technischen Entwicklungen der letzten Jahre immer noch Probleme mit der Kameraauflösung oder der Tonqualität auftreten, welche die Forscherin/den Forscher vor Herausforderungen bei der Datenaufbereitung und -analyse stellen. Trotz dieser Schwierigkeiten und Einschränkungen stellt die Videographie jedoch eine extrem reichhaltige Grundlage zur Erforschung von Kommunikationssituationen dar.

3.4.2 Die Lernumgebung Videokonferenz

Das Bestreben, im Bereich Deutsch als Fremdsprache den Sprachunterricht möglichst authentisch zu gestalten, hat, parallel zu den technischen Entwicklungen in den letzten Jahren, zu einem erhöhten Interesse an Videokonferenzen als Lehr- und Lernumgebung geführt (vgl. Bahlo et al. 2014, 64). Die Besonderheit von Videokonferenzen liegt jedoch darin, dass der

¹⁵ Vgl. zu dieser Problematik auch das Kapitel zur Datenaufbereitung 3.6.

sogenannte Interaktionsraum nicht – wie bei der gewöhnlichen Face-to-face-Kommunikation – mit der Interaktionssphäre zusammenhängen muss. Während es sich beim Interaktionsraum um einen konkreten physischen Raum handelt, in welchem Interaktion bzw. Lernen stattfindet, verstehen Hoshii/Schumacher (2010, 77) unter einer Interaktionssphäre einen abstrakten Raum,

„...den Aktanten miteinander teilen und der nicht immer mit dem Interaktionsraum identisch ist. Eine Sphäre enthält eine psychisch-mentale Dimension und ist nicht durch die physischen Grenzen eines konkreten Klassenzimmers determiniert. Sie kann einerseits technisch vermittelt sein (wie in einer Videokonferenz). Andererseits können in einem konkreten Interaktionsraum mehrere Face-to-face-Interaktionen – zum Beispiel zwischen Lernenden – stattfinden. Auch diese verstehen wir als abstrakte Räume und somit als Interaktionssphären.“

Abhängig von der Gruppierung der Teilnehmer und der Frage, ob es sich um Face-to-face- oder um technisch vermittelte Lernumgebungen handelt, unterscheiden Hoshii/Schumacher (2010, 78) zwischen den folgenden sechs Lernumgebungen:

Zahl der Aktanten	Face-to-face	technisch vermittelt
eins-zu-eins	(1)	(2)
eins-zu-mehrere	(3)	(4)
mehrere-zu-mehrere	(5)	(6)

Tabelle 2: Sechs Typen von Lernumgebungen nach Hoshii/Schumacher (2010, 78).

Die Videokonferenzschaltungen zwischen der Waseda-Universität und der Universität Wien können laut dieser Klassifikation der Lernumgebung (6) zugeordnet werden. So gibt es zwei Interaktionsräume (einen an der Waseda-Universität und einen an der Universität Wien) und mehrere Interaktionssphären. Zunächst existiert die technisch vermittelte Gesamtsphäre. Zudem gibt es die technisch vermittelte Sphäre zwischen jeweils einer angehenden Lehrperson und einzelnen Lernenden oder der Lerngruppe. Darüber hinaus gibt es mehrere Face-to-face-Interaktionssphären in beiden Räumen: Sowohl in Tokio als auch in Wien können die Teilnehmer untereinander interagieren (vgl. ebd. 79).

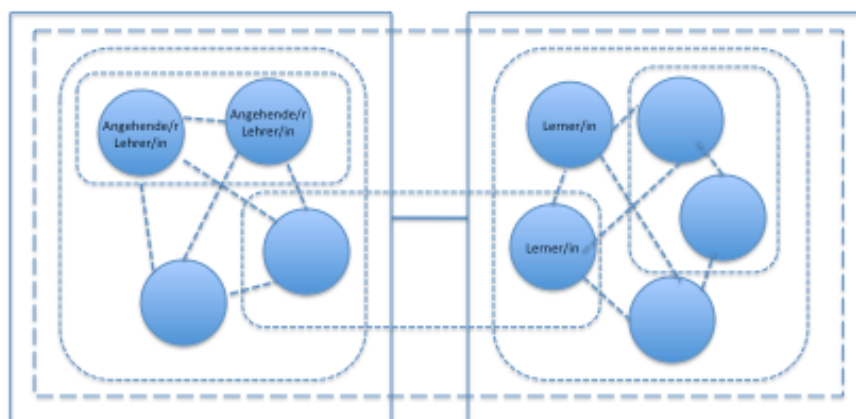


Abbildung 2: Lernumgebung Typ 6 nach Hoshii/Schumacher (2010, 79).

Interessanterweise konnten Hoshii/Schumacher anhand ihrer Studie beweisen, dass Fragen zur Produktions- und Rezeptionssicherung überwiegen unter den Lernenden selbst geklärt werden und die angehenden DaF-Lehrenden oft erst in Folge in den gemeinsamen Problemlösungsprozess miteinbezogen werden. Dies kann laut Hoshii/Schumacher (2010, 85) einerseits an der lokalen Trennung, andererseits aber auch an bestimmten Gesprächskonventionen liegen – beispielsweise wollen die DaF-Studierenden die Lernenden eventuell nicht unterbrechen. Bei den Videokonferenzen, wie sie für diese Arbeit analysiert werden, kann also durchaus auch die Rolle, welche die GesprächsteilnehmerInnen einnehmen (Lernende vs. Lehrende) eine wesentliche Rolle bei den Abläufen der Produktions- und Rezeptionssicherung¹⁶ spielen.

Hinzu kommt bei Videokonferenzen, egal welcher Art, auch die technische Dimension, welche – trotz der großen Fortschritte der letzten Jahre – noch immer Einschränkungen mit sich bringt. So kann etwa das Zusammenspiel zwischen Bildausschnitten und der Bildauflösung bei größeren Gruppen zum Problem werden, wenn durch Zoom nicht alle GesprächsteilnehmerInnen erkennbar sind bzw. bei einer Gruppenansicht die Gesichter nicht mehr gut zu sehen sind. Je nach Auflösung können also nonverbale Signale in den Bereichen der Mimik und Gestik verloren gehen (vgl. Mitschian 2011, 92). Auch der fehlende, da schwer erkennbare Blickkontakt könnte problematisch sein, was sich beispielsweise auch auf den Sprecherwechsel zwischen den Gruppen auswirken könnte (vgl. ebd., 100).

Nichtsdestotrotz hat die Analyse von Videokonferenzen, so wie jene zwischen der Waseda-Universität und der Universität Wien, großes Potential für den Fremdsprachenunterricht, nicht nur mit Blick auf die Auseinandersetzung mit authentischen Kommunikationssituationen,

¹⁶ Hoshii/Schumacher (2010, 87) sprechen in diesem Zusammenhang auch von „collaborative dialogue“.

sondern auch in Hinblick auf den Mehrwert für die Lehr- und Lernforschung. So bieten die Aufnahmen der Videokonferenzen eine Fülle von Anknüpfungspunkten für die Forschung, sowohl mit Blick auf das Interaktionsverhalten der PartizipantInnen als auch aus fremdsprachendidaktischer und linguistischer Sicht.

3.5 Datenerhebung und Datenkorpus

Die zu untersuchenden videographischen Daten wurden im Wintersemester 2014/15 zwischen 28.10.2014 und 20.01.2015 erhoben. Sie umfassen grundsätzlich sieben ca. einstündige Videokonferenzschaltungen zwischen fünf deutschsprachigen Studierenden des Fachbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Universität Wien) und elf japanischsprachigen Deutschstudierenden unterschiedlicher Studienrichtungen (Waseda-Universität). Es nahmen jedoch nicht immer alle StudentInnen an jeder Sitzung teil. Die sieben Videokonferenzschaltungen wurden der Verfasserin als MP4-Dateien übermittelt und in Folge nummeriert. Insgesamt umfasst das Datenkorpus folgende Datensätze:

- Videokonferenz vom 28.10.2014 (VK1, Moderation Tokio, Dauer: 62:15 Minuten)
- Videokonferenz vom 11.11.2014 (VK2, Moderation Tokio, Dauer: 64:49 Minuten)
- Videokonferenz vom 18.11.2014 (VK3, Moderation Wien, Dauer: 65:34 Minuten)
- Videokonferenz vom 02.12.2014 (VK4, Moderation Tokio, Dauer: 57:51 Minuten)
- Videokonferenz vom 09.12.2014 (VK5, Moderation Wien, Dauer: 67:59 Minuten)
- Videokonferenz vom 13.01.2015 (VK6, Moderation Tokio, Dauer: 60:24 Minuten)
- Videokonferenz vom 20.01.2015 (VK7, Moderation Wien, Dauer: 63:38 Minuten)

Die Videokonferenzen wurden über Skype abgehalten, wobei auf beiden Seiten zusätzliche Kameras sowie externe Mikrofone und Beamer zur Verfügung standen. Es liegen die Aufzeichnungen aus der Sicht der Studierenden der Universität Wien vor, so wie sie durch die Konferenzkamera (K1) in Wien aufgenommen wurden. Gleichzeitig werden im oberen Bildabschnitt auch die japanischen Studierenden eingeblendet, wobei diese Form der Aufnahme eine eher mäßige Bildqualität mit sich bringt. Die Tonqualität ist als gut einzustufen.

Zusätzlich zu dem eben angeführten Korpus kann in Einzelfällen über eine extra für die Lehrveranstaltung eingerichtete Moodle-Plattform auch auf die Motivationsschreiben der japanischen DaF-Studierenden zugegriffen werden, welche Auskunft über Studienrichtung, Interessen und Auslandserfahrung der Lernenden geben. Diese zusätzlichen Quellen wurden zwar

gesichtet, sind allerdings für das Forschungsinteresse nicht relevant und wurden deshalb nicht in den weiteren Forschungsprozess miteinbezogen.

3.6 Datenaufbereitung

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Vorgehensweise bei der Auswahl der zu transkribierenden Sequenzen (Sampling) erläutert. Im Anschluss wird näher auf den Transkriptionsvorgang eingegangen.

3.6.1 Sampling

Im Fall von qualitativen Studien wie der hier vorliegenden steht bei der Auswahl der zu transkribierenden Sequenzen (Sampling) nicht die statistische Repräsentativität im Vordergrund, sondern eine kriteriengesteuerte Fallauswahl und Fallkontrastierung (vgl. Grum/Legutke 2016, 84). Es ist demnach vor allem von Bedeutung, dass die für die Fragestellung relevanten Fälle berücksichtigt werden (Kelle/Kluge 2010, 43). Genauer gesagt bedeutet dies für diese Forschungsarbeit, dass es nicht darum geht, die Zahl der angewandten Strategien zum produktions- und verständnissicherndem Handeln zu eruieren, sondern anhand des theoriegeleiteten Kodiersystems typische und kontrastierende Sequenzen in den vorliegenden Datensätzen herauszufiltern, diese abzugrenzen und zu transkribieren. Settinieri (2014, 61) und Grum/Legutke (2016, 84) sprechen in diesem Zusammenhang auch von *purposive sampling*, mit welchem die Theorie (hier: das Kodiersystem) durch eben jene typischen und kontrastierenden Fallbeispiele ausgebaut werden soll.

Zunächst werden hierzu die vorgestellten Datensätze in audiovisueller Form gesichtet. Relevant für die Vorüberlegungen zum Sampling ist zudem, dass die Sprechzeiten der japanischen DaF-Studierenden je nach Videokonferenz sehr schwanken, da die Videokonferenzen VK 1, 2, 4 und 6 von den Studierenden der Waseda-Universität moderiert wurden, während bei den Videokonferenzen 3, 5 und 7 die Gesprächsleitung den Studierenden der Universität Wien oblag. Zudem ist zu berücksichtigen, dass auch im Rahmen von VK 1, 2, 4 und 6 aufgrund der Präsentationen in der ersten Hälfte der jeweiligen Konferenzen sehr viel vorbereitetes Sprechen vorliegt und spontane Sprachproduktion, welche die Hauptgrundlage für die Erforschung rezeptions- und produktionssichernden Handelns darstellt, eher im zweiten Teil der Konferenzsitzungen vorzufinden ist.

Aus diesem Grund erscheint es auch nicht zielführend, das ganze Korpus von über sieben

Stunden (07:22:30) zu transkribieren. Stattdessen wird in Zusammenhang mit der mehrfachen Sichtung des Materials ein theoriegeleitetes *Event-Sampling*¹⁷ durchgeführt. Ausgerichtet auf den im Theorieteil dieser Arbeit vorgestellten Analyseraster werden die Strategien zur Kompensation von produktiven und rezeptiven Defiziten im Korpus identifiziert, segmentiert und transkribiert. Wichtig ist hierbei, dass sowohl typische als auch kontrastierende Sequenzen berücksichtigt werden. Als Erkennungsmerkmal beim Sampling gilt jedoch in beiden Fällen eine verbal oder nonverbal klar signalisierte Kommunikationsstörung (Planstörungsexothese)¹⁸ seitens des/der DaF-Lernenden (produktiver oder rezeptiver Natur), welche in Folge kollaborativ bearbeitet wird.

Wie auch bei der *Grounded Theory Methodology* (GTM) (vgl. Strauss/Corbin 1996, 148-165) wird das Sampling so lange fortgesetzt, bis im Rahmen der Datenanalyse eine theoretische Sättigung erreicht wird, also das theoriebasierte Kodiersystem anhand der vorliegenden Daten nicht mehr induktiv erweitert oder modifiziert werden kann (vgl. ebd., 159). Im Gegensatz zur GTM werden jedoch die Kategorien nicht erst durch zufälliges und später gezieltes Sampling generiert, sondern es werden bereits theoretisch erarbeitete Kategorien an die Datensätze herangetragen und bis zur theoretischen Sättigung induktiv modifiziert bzw. erweitert (vgl. Demirkaya 2014, 221). Diese Form des Samplings ist jedoch mit dem sogenannten *Selektiven Sampling* im Rahmen der GTM vergleichbar, bei welchem festgelegte Schlüsselkategorien weitergehend untersucht werden. Alle weiteren Codes werden also diesen Schlüsselkategorien unter- oder beigeordnet. Dieses Vorgehen erscheint auch mit Blick auf die qualitative Ausrichtung dieser Forschungsarbeit sinnvoll, da nicht die Häufigkeit und damit die statistische Repräsentativität bestimmter Strategien untersucht wird (quantitativer Zugang), sondern ihre Ausprägung und die damit zusammenhängenden Kategorisierungsmöglichkeiten.

¹⁷ *Event-Sampling* ist eine Sampling-Strategie, welche vorwiegend in der Forschung mit videographisch erhobene Datenmaterial zum Einsatz kommt und genutzt wird, um bestimmte niedrig- oder hochinferente Phänomene herauszufiltern. Es wird vom *Time-Sampling* abgegrenzt, bei welchem Kodierungen in bestimmten Zeitabschnitten vorgenommen werden (vgl. Grum/Legutke 2016, 86).

¹⁸ Zu verbal und nonverbal geäußerten Planstörungsexothesen vgl. Kapitel 2.5 (Kategorisierung des produktions- und verständnissichernden Handelns).

3.6.2 Transkription

Da der Vorgang des Transkribierens immer selektiv ist und die erhobenen Videodaten niemals in ihrer vollständigen Komplexität darstellen kann (vgl. Schwab/Schramm 2016, 283), sind bei der Wahl einer geeigneten Konvention und eines passenden Programms stets eine Reihe von Fragen zu stellen. Diese betreffen unter anderem das Forschungsziel, die geforderte Detailliertheit, den Verwendungszweck des Transkripts und nicht zuletzt die Frage, ob es sich bei den Transkripten um die einzige Auswertungsgrundlage handelt und wie hoch der Arbeitsaufwand sein soll (Mempel/Melhorn 2014, 148).

Grundsätzlich ist zu diesen Auswahlkriterien zu sagen, dass die Transkripte im vorgestellten Projekt die einzige Auswertungsgrundlage darstellen, was natürlich hohe Anforderungen an die Genauigkeit und Detailliertheit stellt. Da, wie im vorangehenden Kapitel dargestellt, direkt an den Daten mit *Event-Sampling* (vgl. Grum/Legutke 2016, 86) gearbeitet wird, werden keine Grobtranskripte größerer Passagen angefertigt, sondern es werden sogleich Feintranskripte von den als relevant identifizierten Abschnitten in einem Verhältnis von ca. 1:30 angelegt.

Um die produktions- und verständnissichernden Handlungen kodieren und zu Kategorien zusammenfassen zu können, ist es notwendig, auch Sprecherwechsel, Unterbrechungen, Überlagerungen und Abbrüche im Transkript entsprechend festzuhalten. Anhand des Transkripts müssen nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Strategien fassbar gemacht werden, da beispielsweise Strategien wie **A1** *Bitte um die Kompensation fehlender Ressourcen* eventuell rein non-verbal zum Ausdruck gebracht werden. Darüber hinaus erscheint es hinsichtlich der Detailliertheit sinnvoll, sich einer literarischen Umschrift zu bedienen, welche auch Besonderheiten wie Auslassungen und Angleichungen berücksichtigt (vgl. Mempel/Melhorn 2014, 152). Gleichzeitig wird es allerdings bei bestimmten Wörtern (z.B. bei einer englischen oder französischen Aussprache deutscher Wörter) notwendig sein, auch die entsprechende phonetische Transkription festzuhalten. Eine durchgehende phonetische Transkription erscheint mit Blick auf die Forschungsfragen jedoch nicht zielführend. Aufgrund der genannten Umstände ist also ein Transkript gefordert, welches relativ genau und gut lesbar ist und darüber hinaus Gesprächsabläufe, wie beispielsweise Unterbrechungen, zeitliche Überlappungen und zusätzlich relevante nonverbale Kommunikation gezielt darstellt. In Hinblick auf diese Anforderungen erscheint die Transkriptionskonvention HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskription) am sinnvollsten, welche in der Regel für diskursanalytische bzw. funktional-pragmatische

Untersuchungen herangezogen wird (vgl. Schramm 2014, 250) und die „Multidimensionalität natürlicher Interaktion“ (vgl. Rehbein et al. 2004, 6) in Form von Partiturnotation wiedergeben kann. Das bedeutet, dass die für die Forschungsfrage interessanten Überschneidungen und Überlappungen graphisch durch verschiedene Spuren visualisiert werden können. Die mehrfachen Spuren dienen aber nicht nur der Unterscheidung verschiedener SprecherInnen, sondern können auch zusätzliche Informationen, wie Betonungen, suprasegmentale Phänomene, nonverbale Kommentare oder Übersetzungen, festhalten (vgl. ebd., 8). Besonders gut geeignet, da auf dieser Partiturschreibweise aufbauend, ist in diesem Kontext das Transkriptionstool EXMARaLDA. Mit Blick auf die Transkription von nonverbaler Handlung mit Hilfe von EXMARaLDA empfehlen Mempel/Melhorn (2014, 160), zunächst nur die verbalen Daten zu transkribieren und danach erst die nonverbalen Daten mit Hilfe von Zeitmarkern zu ergänzen. Natürlich sollte aber nicht jede nonverbale Kommunikation verschriftlicht werden, sondern nur jene, welche für die Strategiewertung relevant scheint. So beschreibt auch Mempel (2010, 235) nur die nonverbale Kommunikation von Personen als relevant,

„[...] die an den jeweiligen Stellen aktiv an der Interaktion beteiligt sind, wobei jene Phänomene von Interesse sind, die für den emotionalen oder Handlungscharakter der Äußerung besonders relevant und auf dem Datenmaterial eindeutig zu erkennen sind. Beachtung finden dabei Mimik, Blickverhalten, Gestik, Körperbewegung und Proxemik.“

Da die Bildqualität im Gegensatz zur Tonqualität in mancherlei Hinsicht (Darstellungsgröße der DaF-Lernenden, Bildauflösung) Mängel aufweist, ist es kaum bis gar nicht möglich, die Mimik der DaF-Lernenden sinnvoll in die Analyse einzubinden. Offensichtliches Blickverhalten (z.B. verbunden mit Um- oder Wegdrehen) sowie Gestik und Körperbewegung sollen aber durchaus im Transkript vermerkt werden.¹⁹

¹⁹ Da Datenaufbereitung und -analyse, wie bereits besprochen, eng zusammenhängen, wird in einem gesonderten Kapitel (3.8) auf die praktische Umsetzung beider Schritte eingegangen und durch ein entsprechendes Transkriptbeispiel illustriert.

3.7 Vorgehen bei der Datenanalyse

Wie bereits im Rahmen der Verortung des Forschungsverfahrens erläutert wurde, handelt es sich bei der Datenanalyse grundsätzlich um eine interpretative, kategoriebasierte Interaktionsanalyse. Methodisch kann die Analyse zudem als Sequenzanalyse definiert werden. Laut Herrle et al. (2010, 612) handelt es sich hierbei um eine Form der (erziehungswissenschaftlichen) Videoanalyse, bei welcher sich „sinnstrukturierte Sequenzverläufe in der Abfolge aufeinander bezogener Äußerungen“ herausarbeiten lassen. Es geht also im Gegensatz zur Segmentierungsanalyse, welche einen Überblick über den zeitlichen Ablauf gibt (vgl. ebd., 611), vor allem darum, die Feinstruktur des jeweiligen Interaktionsgeschehens zu analysieren.

Wesentlich für die vorliegende Forschungsarbeit ist zudem, dass sich die Datenaufbereitung und die Datenanalyse nicht scharf voneinander abgrenzen lassen, sondern einander zyklisch über das induktiv zu erweiternde Kodiersystem beeinflussen. So soll unter Berücksichtigung des deduktiv erschlossenen Kodiersystems möglichst nah an den Daten gearbeitet werden. Insofern wird nicht zunächst das Sampling vorgenommen und danach im Rahmen der Analyse das Kodiersystem bearbeitet, sondern die als bedeutend identifizierten und in Folge transkribierten Sequenzen sollen sofort analytisch ausgewertet und das Kodiersystem – falls erforderlich – angepasst werden. Das jeweils erweiterte bzw. modifizierte Kodiersystem dient dann wiederum als Grundlage für den weiteren Sampling-Prozess. Insofern gehen die Datenaufbereitung und die Datenanalyse gewissermaßen Hand in Hand.²⁰

Zunächst wird, wie im Kontext der Datenaufbereitung beschrieben wurde, ein erstes *Event-Sampling* direkt am Datenkorpus durchgeführt. Es werden Strategien zur Kompensation von produktiven und rezeptiven Defiziten mit Hilfe des theoretisch ausgearbeiteten Kodiersystems im Korpus identifiziert, abgegrenzt und transkribiert. In weiterer Folge wird das Kodiersystem anhand der analysierten Sequenzen fortwährend angepasst und das Sampling fortgesetzt.

Beim *Event-Sampling* werden, wie in Kapitel 3.6.1 erläutert, sowohl typische als auch abweichende Beispiele des produktions- und verständnissichernden Handelns berücksichtigt. Es werden also alle Fälle transkribiert, in welchen ein Kommunikationsproblem durch eine Planstörungsexothese signalisiert und in Folge kollaborativ bearbeitet wird. Abgesehen von dieser Berücksichtigung aller (auch noch nicht definierter) Formen ist zudem darauf zu achten, dass die Sequenz innerhalb dieser Segmente durchaus eine Rolle spielt, da bei der Analyse anhand

²⁰ Dieses Wechselverhältnis zwischen Kodiersystem, Datenaufbereitung und Datenanalyse ist auch in Abb. 1 (Datenaufbereitung und Datenanalyse) sowie in Abb. 2 (Überblick über den gesamten Forschungsprozess) im Kapitel 3.1 abgebildet.

des Kodiersystems unterschieden wird, wer die handlungs- bzw. rezeptionssichernde Handlung initiiert (vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Sequenzanalyse bei Herrle et al. 2010, 612). Grundsätzlich beginnt das zu transkribierende Segment mit der Initiierung des produktions- bzw. verständnissichernden Handelns (z.B. **B2** *Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung*) und endet mit der entsprechenden Reaktion des Gegenübers (vgl. z.B. **b2** *Reaktion auf Fragen der Richtigkeit: Bestätigen/Ausschließen/Fremdkorrektur*). Natürlich kann die Bearbeitung der initialen Anfrage bzw. Strategie aber auch mehrere *turns* in Anspruch nehmen, bevor das kommunikative Ziel erreicht (oder abgebrochen) wird. Dies muss jedoch bei jeder Sequenz individuell entschieden werden.

Bei der Kodierung ist daher unbedingt darauf zu achten, dass in einer transkribierten Sequenz mehrere Strategien kodiert werden müssen, welche voneinander abhängig sind (vgl. z.B. **A1** *Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen* und **a1** *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressourcen*). Wesentlich ist im Sinne der Sequentialität innerhalb der Abschnitte zudem, von welchem Gesprächspartner bzw. welcher Gesprächspartnerin die jeweilige produktions- bzw. verständnissichernde Handlung initiiert worden ist.

Um die Kodierung selbst möglichst transparent zu gestalten, sollen basierend auf den transkribierten Sequenzen im Kapitel Datenanalyse die einzelnen Beispiele detailliert besprochen werden. Besonderes Augenmerk soll hierbei auf unklare bzw. neuartige Beispiele des produktions- bzw. rezeptionssichernden Handelns gelegt werden, anhand derer das Kodiersystem im Rahmen der Datenanalyse zu modifizieren ist.

Insgesamt wird sich die Analyse und Auswertung des Datenmaterials auch nach der entsprechenden Kodierung an den Großkategorien „Produktionssicherndes Handeln“ und „Rezeptionssicherndes Handeln“ orientieren. Innerhalb dieser Abschnitte wird zwischen den Strategien unterschieden, welche von japanischsprachigen TeilnehmerInnen initiiert werden, deren produktive und rezeptive Performanz jeweils im Zentrum der Untersuchung steht (= TN-J1), und jenen, welche von den GesprächspartnerInnen, also den anderen japanischsprachigen KonferenzteilnehmerInnen (= TN-J2/3...) oder den deutschsprachigen Teilnehmerinnen (= TN-D1/2...) initiiert werden. Im Rahmen von Bearbeitungsketten besteht zudem die Möglichkeit, dass ein kompensatorischer Beitrag durch einen Gesprächspartner oder eine Gesprächspartnerin (z.B. TN-D1 oder TN-J2) gleichzeitig einen weiteren Bearbeitungsvorgang einleitet.²¹

²¹ Das wichtigste Unterscheidungskriterium bei der Benennung der KonferenzteilnehmerInnen ist, dass es sich bei TN-J1 immer um jene Lernende/jenen Lernenden handelt, dessen Produktions- oder Rezeptionsprobleme im

Diese auf das Forschungsprojekt angepassten Kürzel (TN-J1, TN-D1 etc.) wurden auch im deduktiv erarbeiteten Kodiersystem ergänzt und beziehen sich also auf die *Funktionen*, welche die deutsch- und japanischsprachigen KonferenzteilnehmerInnen (in der Transkription anonymisiert mit W1-5 bzw. J1-13) einnehmen.²² Die genaue Analyse und Besprechung der Ergebnisse erfolgt in den folgenden Großkategorien:

1. Produktionssicherndes Handeln: initiiert durch TN-J1
2. Produktionssicherndes Handeln: initiiert oder im Rahmen einer Bearbeitungskette weiterführend eingebracht durch TN-J2/3... oder TN-D1/2...
3. Rezeptionssicherndes Handeln: initiiert durch TN-J1
4. Rezeptionssicherndes Handeln: initiiert oder im Rahmen einer Bearbeitungskette weiterführend eingebracht durch TN-J2/3... oder TN-D1/2...

	Strategien zur Kompensation von produktiven oder rezeptiven Defiziten seitens TN-J1)	Kompensatorische Beiträge der Gesprächspartner (TN-J2/3... oder TN-D1/2...)
PRODUKTIONS-SICHERNDES HANDELN <i>initiiert durch TN-J1</i>	A Strategien zur Kompensation eigener (lexikalischer/grammatikalischer) Ressourcendefizite A1 Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen B Strategien zur Kompensation eigener Performanzdefizite B1 Nachfragen: Verständnis durch andere Studierende B2 Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung	a Kompensation fremder (lexikalischer/grammatikalischer) Ressourcendefizite a1 Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressourcen b Kompensation von fremden Performanzdefiziten b1 Reaktion auf Verständnisfragen b1.1 Bestätigen b1.2 Ausschließen b1.3 Bearbeiten/Nachfragen b1.3.1 Ohne Verstehenshypothese b1.3.1.1 Um WH bitten b1.3.1.2 Um Erklärung bitten b1.3.2 Mit Verstehenshypothese b1.3.2.1 Um Bestätigung bitten b1.3.2.2 Raten b1.3.2.3 Interpretierend zusammenfassen b2 Reaktion auf Fragen der Richtigkeit b2.1 Bestätigen b2.2 Ausschließen b2.3 Fremdkorrektur

Vordergrund stehen. Den Studierenden TN-J2/3... bzw. TN-D1/2... kommt stets eine unterstützende Funktion in Bezug auf TN-J1 zu.

²² Bei der Besprechung einzelner Transkriptbeispiele werden sowohl die anonymisierten Kürzeln der KonferenzteilnehmerInnen (W1-5, J1-13) herangezogen als auch ihre Funktionsbezeichnungen (TN-J1, TN-D1 etc.)

<i>initiiert oder im Rahmen einer Bearbeitungskette weiterführend eingebracht durch TN-D1/2... oder TN-J2/3...</i>	B3 Bearbeitung des ursprünglichen Beitrags B3.1 entspricht B3.2.1 B3.2 Reaktion auf die Nachfrage B3.2.1 Ohne Verstehenshypothese B3.2.1.1 Repetieren B3.2.1.2 Verständnissicherndes Umformulieren B3.2.1.3 Verständnissicherndes Erläutern B3.2.2 Mit Verstehenshypothese B3.2.2.1 Hypothese bestätigen B3.2.2.2 Hypothese ausschließen B3.2.2.3 Hypothese bearbeiten B4 Wiederholen der reparierten Form	b3 Bearbeitungsaufforderung b3.1 Ausdruck des Nicht-Verstehens b3.2 Nachfragen b3.2.1 Ohne Verstehenshypothese b3.2.1.1 Um Wiederholung bitten b3.2.1.2 Um Erklärung bitten b3.2.2 Mit Verstehenshypothese b3.2.2.1 Um Bestätigung bitten b3.2.2.2 Raten b3.2.2.3 Interpretierend zusammenfassen b4 Fremdreparatur
REZEPTIONS-SICHERNDES HANDELN <i>initiiert durch TN-J1</i> <i>initiiert oder im Rahmen einer Bearbeitungskette weiterführend eingebracht durch TN-D1/2... oder TN-J2/3...</i>	C Strategien zur Kompensation eigener Rezeptionsdefizite C1 Ohne Verstehenshypothese C1.1 Um Wiederholung bitten C1.2 Um Erklärung bitten C2 Mit Verstehenshypothese C2.1 Um Bestätigung bitten C2.2 Raten C2.3 Interpretierend zusammenfassen C3 Reaktion auf Verständnisfrage C2.1 Bestätigen C2.2 Ausschließen C2.3 Bearbeiten (Vorgang wie in C1 und C2)	c Produktive Kompensation fremder Rezeptionsdefizite c1 Ohne verbalisierte Verstehenshypothese des Gesprächspartners c1.1 Repetieren c1.2 Verständnissicherndes Umformulieren c1.3 Verständnissicherndes Erläutern c2 Mit verbalisierter Verstehenshypothese des Gesprächspartners c2.1 Bestätigen c2.2 Ausschließen c2.3 Erneute Bearbeitung (Repetieren, Umformulieren, Erläutern) c3 Frage nach Verständnis

Tabelle 3: Deduktiv erarbeitetes Kodiersystem, adaptiert nach Dörnyei/Scott (1997) sowie Kameyama (2004) und erweitert durch projektspezifische Kürzel.

Das Ziel der Datenanalyse ist schließlich, dass eine theoretische Sättigung²³ erreicht wird und das Kodiersystem somit auf Grundlage der Daten nicht mehr weitergehend verändert werden kann.

²³ Der Begriff der theoretischen Sättigung stammt ursprünglich aus der *Grounded Theory* und wird dort für den Zeitpunkt im Forschungsprozess herangezogen, an dem „sich herausstellt, dass die Erhebung und Analyse von Daten keinen neuen Erkenntnisgewinn mehr bringen [und] die Kategorien bereits maximal dicht und ihre Beziehung untereinander identifiziert und benannt sind“ (vgl. Aguado 2016, 246). Natürlich ist hier zu berücksichtigen, dass es schwierig bis unmöglich ist, anhand einer einzelnen Studie eine völlige Sättigung zu erreichen, allerdings können auf diese Weise durchaus Theorien mittlerer Reichweite gewonnen werden (vgl. ebd.).

3.8 Anmerkungen zur praktischen Umsetzung der Datenaufbereitung und Datenanalyse

Da, wie im Kapitel 3.7 detailliert ausgeführt, die Datenaufbereitung und -analyse Hand in Hand gehen, erscheint es sinnvoll, auch die Hinweise zur praktischen Umsetzung des Samplings, der Transkription und der Datenanalyse zusammenhängend zu erläutern.

Im Zuge des bereits erörterten *Event-Samplings* wurden alle identifizierten Sequenzen nummeriert (z.B. VK1-Seq.1) und tabellarisch festgehalten.²⁴ Die markierten Sequenzen sind unterschiedlich lang und treten aufgrund der im Kapitel 3.6.1 beschriebenen Gegebenheiten (Moderationsleitung, Präsentationen im Gegensatz zu freiem Sprechen) unterschiedlich häufig in den einzelnen Videokonferenzsitzungen auf. Jede der identifizierten Sequenzen besteht aus mehreren Segmentketten, welche Rehbein et al. (2004, 18) als „ununterbrochene Sequenz[en] von [verbalen und nonverbalen, Anm. AK] Ereignissen eines Sprechers“ bezeichnen. Diese Sequenzen werden zumeist durch eine nach außen gesetzte Planstörungsexothese (vgl. Kapitel 2.5) oder eine erste produktions- bzw. rezeptionssichernde Handlung eingeleitet.²⁵

Wie sich während der Transkriptionsarbeit herausgestellt hat, liegt die Stärke des Transkriptionstools EXMARaLDA tatsächlich in der Partiturnotation der Segmente bzw. Segmentketten. Es wurden jeweils eigene verbale Spuren [v] für alle TeilnehmerInnen der jeweiligen Konferenzen angelegt. Die Teilnehmerinnen aus Wien wurden durchgehend mit W1 bis W5 gekennzeichnet, während die japanischsprachigen Studierenden die Kürzel J1 bis J13 zugewiesen bekamen, wobei hier auf eine stringente Zuweisung über die sieben Konferenzen hinweg geachtet wurde. Zusätzlich wurden die Gruppenbezeichnungen JG für die Gruppe der japanischsprachigen Studierenden der Waseda-Universität und WG für die Gruppe der Studierenden der Universität Wien eingeführt, um gleichzeitige Handlungen einer Gruppe (z.B. ((lachen))) kennzeichnen zu können. Die verbalen Informationen wurden im Bedarfsfall durch Spuren zum nonverbalen Verhalten [nv], Spuren mit phonetischer Transkription [pho] oder Übersetzungsspuren [ger] ergänzt. Alle Transkripte wurden zudem durch die Kommentarspuren [Situierung] und [Kommentare] ergänzt. Falls notwendig, wurde auch eine Kommentarspur für einzelne SprecherInnen [k] eingerichtet. Die Spur [Situierung] wurde dazu genutzt,

²⁴ Die entsprechende Tabelle wurde im Kontext der Datenanalyse durch eine exakte Sequenzbeschreibung und Kodierung ergänzt und ist im Anhang zu finden.

²⁵ Wie im Kapitel zur Datenanalyse und -auswertung noch detailliert gezeigt wird, kann die nach außen gesetzte Planstörungsexothese sehr subtil verlaufen (z.B. Schweigen) oder bereits mit einer Handlung verknüpft sein (z.B. verbale Anforderung der Ressource).

die Sequenzen voneinander abzugrenzen und zu nummerieren. Zudem wurden in dieser Spur einleitende Hintergrundinformationen zur jeweiligen Sequenz gegeben. In [Kommentare] wurden wiederum immer wieder Hinweise zum aktuellen Setting verschriftlicht (z.B. Verweise auf die aktuelle PowerPoint-Folie). Können bestimmte Geräusche keiner Person zugeordnet werden, werden diese in der Spur [nn] notiert.

Im folgenden Auszug aus einer Sequenz aus dem Transkript der ersten Videokonferenz (VK1-Seq10) lässt sich gut ablesen, welche Informationen in den genannten Spuren festgehalten werden und welche elementare Rolle der nonverbalen Spur zukommt. Zusätzlich zeigt sich, wie wichtig die Darstellung von überlappenden Redebeiträgen ist, wie sie durch die Partiturnotation ermöglicht wird:

[1]

	83 [54:27.9]	84 [54:28.8]
[Situierung]	VK1-Seq10: Das Thema ist die Zubereitung von Sushi.	
W4 [v]		Nja...
J1 [v]	Maki, Sushi	ist • •
[Kommentare]		W4 setzt zu einer Aussage an, J1 spricht weiter.

[2]

	85 [54:29.2]	86 [54:34.9]	87 [54:35.7]
J1 [v]	wie äh • tschuldigung, ((1,4s))	ähm wie sagt man	Cone, • • • Cone?
J1 [nv]		<i>dreht sich zu den anderen japanischsprachigen Studierenden und formt</i>	
J1 [ger]			Tüte, • • • Tüte?

[3]

	.. 88 [54:37.6]	89 [54:38.4]	90 [54:38.5]
W1 [v]		Ahh • • ah ja so, • ja, gibt es dafür ein Wort? Also • •	
W1 [nv]		<i>formt mit den Händen eine Tüte</i>	
J1 [v]			
J1 [nv]	<i>mit den Händen eine Tüte</i>		
J1 [ger]			

[4]

	..	91 [54:45.7]	92 [54:46.0]
W1 [v]	so ne Stanitzelform, Cone, son... • • ja, ich weiß, was ihr meint! ((lacht))		
W1 [nv]			
W1 [ger]		Tüte	
J1 [v]			Ah,

[5]

	.. 94 [54:51.6]	95 [54:53.6]
W1 [v]	Die so aufgehen.	
W1 [nv]	<i>formt weiterhin eine Tüte</i>	
J1 [v]	jajä.	
WG [v]		Ahh, ja. ((lachen, 4,5s))

VK1-Seq10, vgl. VK1 [41-45]²⁶

²⁶ Im Analysekapitel werden zu jedem Transkriptauszug auch die Partiturflächen angegeben, unter welchen die Sequenz im Anhang zu finden ist.

Mit Blick auf die Übersetzung von Segmenten und Segmentketten in japanischer Sprache ist zu vermerken, dass viele der L1-sprachlichen Aussagen der Studierenden der Waseda-Universität auf den Aufnahmen leider nicht verständlich sind, da während der Interaktion untereinander zumeist nicht ins Mikrofon gesprochen wurde. Da die Verfasserin der Arbeit auch nicht über die von Rehbein et al. (2004, 57) geforderte „volle Kompetenz“ im Japanischen verfügt, wurde eine Übersetzerin gebeten, die entsprechenden (akustisch verständlichen) Passagen aus dem Japanischen ins Deutsche zu übersetzen.

Insgesamt folgt die gesamte Transkription den von Rehbein et al. (2004) festgelegten Konventionen. An dieser Stelle seien einige für die Analyse und Auswertung wesentliche Aspekte zusammengefasst:

- Pausen spielten für die Datenanalyse eine wesentliche Rolle. Die Vorgaben nach HIAT sind hier dankenswerterweise sehr genau (vgl. Rehbein et al. 2004, 34). Während Pausen unter einer Sekunde mit Punkten versehen wurden (• • •), wurden längere Pausen in doppelter Klammer mit der jeweiligen Dauer in Sekunden angegeben, z.B. ((1,8s)).
- Die Interpunktion folgt den Regeln der deutschen Sprache (vgl. Rehbein et al. 2004, 57). Nur bei Fragen wurde eine Ausnahme geschaffen, da hier eine entsprechende Intonation mit einem Fragezeichen markiert wurde. Diese Kennzeichnung als Frage war vor allem in Hinblick auf die Kodierung (Initiierung des produktions- und verständnissichernden Handelns) zentral.
- Wie auch bei Rehbein et al. (2004, 25) wird zwischen abgebrochenen Äußerungen (...) und Reparaturen (/) unterschieden. Abbrüche können sowohl durch den Sprecher selbst initiiert werden als auch von außen durch eine Unterbrechung erzwungen werden.
- Hörerrückmeldungen, die im Zuge der Kodierung eine wesentliche Rolle spielen, wurden durch die in EXMARaLDA angebotenen Diakritika differenziert. Zu differenzieren sind hr̃n (erstaunt oder fragend), hm̃ (zustimmend) hm̂ (verneinend) und hm̄n (überlegend).
- Wie bereits in Bezug auf die Mehrsprachigkeit und die Übersetzungsspur angesprochen, sind einzelne Passagen schwer oder gar nicht verständlich, da nicht ins Mikrofon gesprochen wurde. Schwer verständliche Passagen wurden mit einer einfachen Klammer markiert, unverständliche Passagen mit einer Doppelklammer und der entsprechenden Zeitangabe, z.B. ((unverständlich, 2s)).

Die transkribierten Sequenzen wurden anschließend kodiert, wobei in den meisten Fällen mit Mehrfachkodierungen gearbeitet werden musste, da innerhalb einer Sequenz häufig eine Vielzahl an verschiedenen produktions- oder rezeptionssichernden Handlungen vorliegt. In

diesem Zusammenhang wurde die im Rahmen des Samplings erstellte Auflistung der Sequenzen durch die Beschreibung der Handlungen und die entsprechenden Codes ergänzt. Die Codes wurden dabei fortwährend mit dem Kodiersystem abgeglichen und dieses wurde entsprechend erweitert. Die Diskussion der Ergebnisse in den Über- und Unterkategorien ist im Kapitel 4 zu finden.

3.9 Gütekriterien

Unter Gütekriterien versteht man allgemein „die Kriterien, an denen die Qualität und Geltung empirisch gewonnener Erkenntnisse gemessen werden soll.“ (Schmelter 2014, 33) Es handelt sich gewissermaßen um normative theoretische Konstrukte, welche jedoch, besonders im Bereich der qualitativen Forschung, nicht so einfach standardisiert und vereinheitlicht werden können. Dieser nicht zu vernachlässigende Faktor ist darauf zurückzuführen, dass qualitative Forschung oft mit sehr unterschiedlichen Zielen und methodologischen Grundlagen arbeitet und daher auch die Güte des Forschungsprozesses oftmals schwerer festzumachen ist als in der quantitativen Forschung (vgl. ebd. 42).

Gerade für qualitative Untersuchungen, welche stark explorativ und interpretativ vorgehen (vgl. Riemer 2014, 28) ist es jedoch essentiell, mit Gütekriterien zu arbeiten. Zu den für die Arbeit zentralsten Gütekriterien zählen Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Offenheit und Flexibilität sowie Gegenstandsangemessenheit und Reflexivität.

Als wichtigste Gütekriterien sollen zunächst Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit festgelegt werden (vgl. hierzu Schmelter 2014, 35 bzw. Grotjahn 2006, 258). Das bedeutet für die Arbeit, dass der gesamte Forschungsprozess – inklusive Vorannahmen, Verfahren, Kriterien und Entscheidungen – so transparent und schlüssig wie möglich gestaltet wird. Dies beginnt bereits bei der Entscheidung für einen qualitativen Ansatz und der Datenerhebung durch Videographie in Bezug auf die Forschungsfrage. Auch das Kodiersystem, welches im Theorieteil dieser Arbeit entwickelt wird, muss in seiner Konzeption nachvollziehbar sein. Große Transparenz ist zudem in Hinblick auf die Datenaufbereitung (Details zum Sampling und der Transkription) und besonders der Datenanalyse notwendig. Daher ist es im Rahmen der Datenanalyse zentral, die Kodierung der einzelnen Beispiele genau zu besprechen und somit möglichst transparent zu gestalten.

Speziell in Hinblick auf dieses Forschungsprojekt sind darüber hinaus Offenheit und Flexibilität als Kriterien zu nennen. Offenheit meint in diesem Fall, dass der Zugang zu den empiri-

schen Daten nicht durch Theorie verstellt wird (vgl. Schmelter 2014, 42). Da die Datenanalyse jedoch auf Basis eines deduktiv erarbeiteten Kodierungssystems und nicht im Rahmen der GTM datengeleitet erfolgt, ist eine Suspension des Vorwissens nicht möglich. Dennoch ist es gerade aufgrund dieser Umstände essentiell, trotz des im Vorfeld ausgearbeiteten Kodiersystems offen für neue Formen des produktions- und verständnissichernden Handelns zu bleiben und auf Basis des Kriteriums der Flexibilität aufgeschlossen für entsprechende induktive Erweiterungen und Veränderungen des Kodiersystems zu sein.

Ein besonderes Augenmerk soll darüber hinaus auf die Gegenstandsangemessenheit gelegt werden. So wird – ebenfalls im Sinne der Transparenz und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit – offengelegt, warum gerade qualitativ mit Videographie gearbeitet und der entsprechende Datensatz im Rahmen der kategoriebasierten Interaktionsanalyse analysiert wird, um die Forschungsfragen bestmöglich zu beantworten.

Wesentlich ist darüber hinaus das Gütekriterium der Reflexivität (vgl. Schmelter 2014, 42 bzw. Grotjahn 2006, 254). In diesem Zusammenhang ist es unabdingbar, den gesamten Forschungsprozess nicht linear, sondern zyklisch zu betrachten. Entsprechende Reflexionen sollen also immer auch zu Veränderungen früherer Schritte (auch im Sinne der Flexibilität) führen können. Hinzu kommt bei diesem Gütekriterium die kritische Selbstreflexivität des Forschers bzw. der Forscherin. In diesem Sinne ist es beim vorliegenden Projekt beispielsweise zentral, dass sich die Autorin in ausreichendem Maße vom Videomaterial distanzieren kann, da sie selbst an den Videokonferenzen teilgenommen hat und bei der Arbeit mit den Videos zu einem gewissen Grad nicht nur Fremd-, sondern auch Selbstbeobachtung durchführen muss. Gerade in diesem Kontext ist es essentiell, trotz dieser Umstände eine – dem Forschungsinteresse entsprechende – weitgehend ethische Perspektive auf das vorliegende Datenmaterial zu wahren.

3.10 Ethische Überlegungen

Hinsichtlich der forschungsethischen Fragestellungen wurde bereits im Vorfeld der Videokonferenzsitzungen das Einverständnis aller Beteiligten zur Verwendung der gewonnenen Video- und Audiodaten für wissenschaftliche Zwecke eingeholt (vgl. hierzu auch die forschungsethischen Anforderungen nach Miethe 2010, 928). Die Einverständniserklärung umfasste nicht nur die Speicherung, Verarbeitung und Nutzung der Daten, sondern auch die Transkription der Daten zum Zweck der wissenschaftlichen Forschung und Lehre. Des Weiteren

ren wurde innerhalb der Einverständniserklärung festgelegt, dass eine Weitergabe an Dritte sowie eine Veröffentlichung der Daten zu Forschungs-, Ausbildungs-, Präsentations- und Publikationszwecken nur in anonymisierter Form erfolgen darf. Dies schließt natürlich auch ein, dass die Transkription der vorliegenden Forschungsarbeit in anonymisierter Form durchgeführt werden muss. Genau genommen handelt es sich bei diesem Vorgang jedoch nicht um eine Anonymisierung, sondern eine Pseudonymisierung, da zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Kontext der Videokonferenzen die Namen der KonferenzteilnehmerInnen bekannt waren (vgl. Settinieri 2014, 61). Jedoch werden den TeilnehmerInnen im Rahmen der Datenaufbereitung (Transkription) Kürzel zugeteilt, um ihre Anonymität zu wahren. Die von Settinieri (2014, 62) ebenfalls als problematisch beschriebenen biographischen Daten spielen in Bezug auf die Forschungsfrage keine weitere Rolle. So wurden diese zwar im Vorfeld gesichtet, werden für das Forschungsprojekt jedoch nicht herangezogen.

4. Datenanalyse und -auswertung

Im nun folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Datenanalyse und -auswertung besprochen. Anhand des in Kapitel 3.7 nochmals illustrierten deduktiv erarbeiteten Kodiersystems werden die einzelnen Kategorien anhand der im Datenmaterial identifizierten und kodierten Sequenzen belegt, widerlegt bzw. induktiv erweitert. Den induktiven Erweiterungen und Modifikationen werden basierend auf den bereits deduktiv erarbeiteten Kategorien neue Codes zugewiesen. Beispielsweise wird die Kategorie **A1** weiterführend in die Strategien **A1.1**, **A1.2** etc. aufgeschlüsselt. Entsprechend dem theoretischen Kodiersystem werden zunächst produktionssichernde und im Anschluss rezeptionssichernde Handlungen besprochen. Innerhalb der produktions- und rezeptionssichernden Handlungen wird zudem zwischen selbstinitiierten Strategien (durch TN-J1) und fremdinitiierten Strategien (durch TN-J2/3... bzw. TN-D1/2...) unterschieden. Basierend auf der detaillierten und möglichst transparenten Diskussion der entsprechenden Sequenzen werden die Ergebnisse im induktiv erweiterten Kodiersystem in Kapitel 5.1 zusammengefasst. Die gesamte Auflistung aller im Datenmaterial identifizierten und transkribierten Sequenzen mitsamt einer kurzen Beschreibung in Verbindung mit der entsprechenden Kodierung findet sich im Anhang dieser Arbeit.

4.1 Kategorisierung des produktionssichernden Handelns

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Datenanalyse in Bezug auf das produktionsichernde Handeln besprochen. Es werden dabei sowohl selbst- als auch fremdinitiierte Handlungen berücksichtigt und es wird ein besonderes Augenmerk auf jene Strategien gelegt, welche in Folge der Datenanalyse im Kodiersystem induktiv ergänzt oder modifiziert werden müssen.

4.1.1 Strategien zur Kompensation eigener/fremder Ressourcendefizite (selbstinitiiert)

Wenn in der kognitionspsychologisch ausgerichteten Forschung von „appeal for assistance“ (Tarone 1977, 197), „Kompensationsstrategien“ (Potthof/Knapp, 1982/141), „cooperative achievement strategies“ (1983b, 50-51) oder „overcoming limitations by getting help“ (Oxford 1990, 19) die Rede ist, so wird zumeist vorrangig mit einem bestimmten Beispiel gearbeitet: der Bitte um die Kompensation fehlender Ressourcen („Wie heißt das?“, vgl. Tarone 1977, 197). Obwohl es sich bei dieser Strategie nur um eine von vielen produktionssichernden Handlungen handelt, konnte dieser Typ sehr häufig in verschiedensten Variationen im Datenmaterial identifiziert werden. Bevor näher auf die Erscheinungsformen der *Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen (A1)* eingegangen werden kann, müssen aber zuerst einige Abgrenzungen getroffen werden.

Zunächst sind diese Strategien auf Seite des/der Lernenden von jenen Handlungen abzugrenzen, welche zum Ziel haben, Performanzdefizite zu überbrücken, wie *Nachfragen: Verständnis durch andere Studierende (B1)* und *Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung (B2)*. Diese Differenzierung in die Überbrückung von Ressourcendefiziten auf der einen Seite und jene von Performanzdefiziten auf der anderen Seite lässt sich bereits bei Dörnyei (1997, 197) finden und hat sich auch im Rahmen dieser Arbeit bewährt. Jedoch ist hier in der Praxis eine entsprechende Grenzziehung nicht immer so einfach wie in der Theorie veranschlagt. So ergeben sich v.a. zwischen (A1) und (B2) einige Überschneidungen, welche in Folge noch detailliert besprochen werden sollen.

Die zweite wesentliche Unterscheidung, welche der Eingrenzung dieser Kategorie dient, liegt im Antwort- bzw. Kooperationsbereich durch die GesprächspartnerInnen. Eine anzunehmende Reaktion auf die Strategie *Bitte um die Kompensation der fehlenden Ressourcen (A1)* ist

das *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressourcen* (**a1.1**)²⁷. Jedoch wird im Rahmen des Kodiersystems differenziert, ob Strategien vom Lernenden selbst (TN-J1) oder seinen „KooperationspartnerInnen“ (TN-J2/3... oder TN-D1/2...) initiiert werden. In diesem Zusammenhang erscheint es auch sinnvoll zu unterscheiden, ob tatsächlich eine Bitte um Kompensation erfolgt oder diese Kompensation ohne vorangehenden verbalen oder nonverbalen Hilfsappell allein aufgrund einer von dem/der Lernenden nach außen gesetzten Planstörungsexothese (z.B. einer längeren Pause oder Stottern) geleistet wird. Aus diesem Grund wurde *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (fremdinitiiert durch TN-J2 oder TN-D)* (**a2**) bewusst als eigene produktionssichernde Handlung ausgelagert, welche in Kapitel 4.1.3 im Detail besprochen wird.

Eine absehbare induktive Erweiterung der Kategorie **A1** stellt die Differenzierung in unterschiedliche Arten der Bitte um Kompensation dar. So konnten im Datenmaterial verbale und nonverbale Bitten, aber auch Mischformen dieses Strategietyps identifiziert werden, wobei die verbalen Strategien je nach Sprachgebrauch (Erstsprache oder Zielsprache) weiter unterteilt werden können.

Im vorliegenden Datenmaterial richtet sich der/die Lernende bei der verbalen Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource typischerweise in der Erstsprache (**A1.1.1**) an die anderen japanischsprachigen Studierenden. In Einzelfällen werden auf japanischer Seite jedoch auch die anwesenden, aber nicht im Bild der Konferenzkamera aufgezeichneten TutorInnen in die produktionssichernden Handlungen miteinbezogen, wie zu einem späteren Zeitpunkt noch gezeigt wird. Ein offensichtliches Beispiel für eine solche verbale, in der Erstsprache vollzogene produktionssichernde Handlung findet sich in VK2-Seq8. In dieser Sequenz wird seitens des Lernenden (J7) zunächst eine Planstörungsexothese nach außen gesetzt (Schweigen bzw. Zögern und die Wiederholung des bereits Gesagten), schließlich wendet sich der Lernende an einen Kommilitonen (J6) und bittet diesen auf Japanisch um die Kompensation der fehlenden Ressource. An dieser Stelle tritt leider ein Problem auf, das auch in den anderen Konferenzschaltungen nicht zu vernachlässigen ist: Da J7 nicht ins Mikrofon spricht, ist seine Äußerungen akustisch nicht verständlich; es lässt sich lediglich die Sprache (Japanisch) identifizieren. Insofern muss aufgrund der weiteren Handlungen auf den Inhalt der Äußerung geschlossen werden. Da J6 kompensatorisch tätig wird und das Wort „Sicherheit“ einbringt, kann angenommen werden, dass J7 auch nach diesem Wort gefragt hat, welches im Kontext der besprochenen Thematik (gefährliche Bezirke in Tokio) durchaus sinnvoll erscheint. Im An-

²⁷ An dieser Stelle wird bereits der neue Code a1.1 eingeführt, da in Folge auch noch eine weitere Strategie (a1.2) kodiert werden muss.

schluss an das angefragte *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (a1.1)* wird der bereitgestellte Begriff von J6 nochmals wiederholt („Ja, nicht gut Sicherheit.“).

Diese Wiederholung der erfragten Ressourcen findet sich in den entsprechenden Sequenzen sehr häufig; nur relativ selten greift der/die Lernende (TN-J1) die zur Verfügung gestellten Begriffe und Formen nicht mehr auf. Grundsätzlich bestehen aber natürlich, wie in Zusammenhang mit dem bereits angesprochenen ausgelagerten *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (fremdinitiiert durch TN-J2/3... oder TN-D) (a2)* noch erläutert wird, mehrere Möglichkeiten, um die gewonnenen Begriffe bzw. Strukturen zu verarbeiten (Wiederholen, Bestätigen oder Ausschließen der zur Verfügung gestellten Ressource).²⁸

[1]

	51 [38:57.6]
[Situierung]	VK2-Seq8: Es wird über die einzelnen Bezirke Tokyos gesprochen.
J7 [v]	Roppongi ist eine internationale Stätte • äh Stätte. Da gibt's so viele Clubs,

[2]

	..
[Situierung]	
J7 [v]	aber ähm • auch • • • da gibt's viele Ausländer. ((1s)) Finde ich ein bisschen

[3]

	52 [39:09.6]	53 [39:10.8]
[Situierung]		
J7 [v]	((1s)) dieses Gebiet gefährlich • • nicht so gut ähh ((2s)) für uns ähh ((2s)) es	
JG [v]	((lachen))	

[4]

	54 [39:15.6]
J7 [v]	gefällt/ nicht gut ähh... ((unverständlich auf Japanisch, 1,5s))
J7 [nv]	dreht sich zu J6
[Kommentare]	Es wird der Austausch in japanischer Sprache nicht ins Mikro gesprochen

[5]

	55 [39:18.0]	56 [39:18.4]
J6 [v]	Sicherheit.	
J7 [v]	• Ja, nicht gut Sicherheit.	
J7 [nv]		
[Kommentare]	(unverständlich).	

VK2-Seq8, vgl. VK2 [32-36]

Obwohl der Austausch in der Erstsprache der japanischen SprecherInnen zumeist nicht ins Mikro gesprochen wird und daher unverständlich bleibt, gibt es einige Sequenzen, in denen die Aussagen akustisch verständlich sind und transkribiert und übersetzt werden konnten. Anhand dieser Sequenzen zeigt sich, dass es auch in der Erstsprache unterschiedliche Mög-

²⁸ Da das Kodiersystem aus strukturellen Gründen diesen dritten Schritt der Weiterverarbeitung nicht ausreichend visualisieren kann, wird unter *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (a1.1)* auf die dargelegte Weiterverarbeitung *Verarbeitung der Ressource (A2)* verwiesen, vgl. das induktiv erweiterte Kodiersystem in Kapitel 5.1.

lichkeiten gibt, die benötigte Ressource zu erfragen. In der Sequenz VK7-Seq3 setzt die Lernende J4 zum Wort „beenden“ an („be...“), wendet sich dann aber an die Studierende neben ihr und fragt auf Japanisch nach dem Verb („[Y]ameru?“, D: „Bewerben?“). Die Antwort von TN-J2 ist akustisch nicht hörbar, jedoch dürfte sie ihrer Kollegin das Wort „geendet“ zur Verfügung stellen, da diese den Begriff nach einer kurzen Pause wiederholt.

[1]

15 [20:01.8]	
[Situierung]	VK7-Seq3: Es geht um die Situation von Frauen am japanischen Arbeitsmarkt.
J4 [v]	Früher war meisten Frauen • • arbeitet im • • • Haus, deswegen Hausfrau

[2]

16 [20:20.3]	
[Situierung]	
J4 [v]	((2,2s)) und ((2s)) viele, viele Frauen haben • • • den/ihre Job be/äh... • •
J4 [nv]	wendet
J4 [ger]	
[Kommentar]	Antwort

[3]

17 [20:20.9*]		18 [20:21.7*]	19 [20:22.8]
[Situierung]			
J4 [v]	yameru?	((1,2s))	ge/ geendet, also, also • • • nicht mehr gemacht • • •
J4 [nv]	sich an die Studierende neben ihr		
J4 [ger]	Beenden.		
[Kommentar]	ist nicht hörbar.		

[4]

20 [20:30.6]		21 [20:33.1]
[Situierung]		
W1 [v]	((2s)) Okay.	
W2 [v]	Mhm	
J4 [v]	nachdem sie Kinder bekommen hat.	

VK7-Seq3, VK7 [10-14]

Eine etwas komplexere Möglichkeit, in der Erstsprache einen Begriff in der Zielsprache zu erfragen, zeigt sich in der Sequenz VK6-Seq5. Hier erzählt die Sprecherin J1 von einem mühsamen Bewerbungsprozess, allerdings fehlt ihr das Wort „bewerbten“ und sie richtet sich mit einer gesamten Frage („[N]ani ukeru tte?“, D: „Was/wie bewerben sagen?“ interpretiert als: „Wie heißt bewerben noch einmal?“) an eine Person außerhalb der Kameraaufnahme, welche in Folge die Aufmerksamkeit der gesamten japanischsprachigen Gruppe gewinnt. Es ist anzunehmen, dass es sich bei der Person um eine/einen der TutorInnen handelt, welche zu Beginn der ersten Videokonferenz vorgestellt worden sind. Die Antwort der Tutorin/des Tutors ist akustisch nicht hörbar, jedoch dürfte der Lernenden J1 das Wort „bewerbten“ zur Verfügung gestellt worden sein, da sie den Begriff in Folge verwendet.

Auch wenn der Unterschied zwischen den Beispielen sehr fein erscheint, ist dennoch zu bemerken, dass in VK7-Seq3 lediglich der gesuchte Begriff auf Japanisch genannt wird, während in VK6-Seq5 eine gesamte Frage in der Erstsprache formuliert wird, um die Ressource in Erfahrung zu bringen.

[1]

	29 [50:30.3]	30 [50:38.0]
[Situierung]	VK6-Seq5: Es geht um den Bewerbungsprozess für japanische Studierende.	
W1 [v]		
J1 [v]	Und ich hab ••• etwa dreißig Firma ((1,3s)) ähm...	nani ukeru tte?
J1 [nv]		<i>wendet sich an jemanden</i>
J1 [ger]		wörtlich: was/wie bewerben
JG [nv]		<i>Die anderen japanischen</i>
[Kommentare]		Bei der Person außerhalb des

[2]

	..
W1 [v]	
J1 [v]	
J1 [nv]	<i>außerhalb des Kameraausschnittes und erfragt Ressource.</i>
J1 [ger]	sagen?; interpretiert als: Wie heißt bewerben noch einmal?
JG [nv]	<i>Studierenden wenden sich ebenfalls an die Person außerhalb des Kameraausschnittes.</i>
[Kommentare]	Kameraausschnittes handelt es sich wahrscheinlich um den Tutor/die Tutorin. Die Antwort des

[3]

	..	31 [50:40.7]
W1 [v]		
J1 [v]		bewerben •• ja und Arbeitssuche war ein ähm eine
J1 [nv]		
J1 [ger]		
JG [nv]		
[Kommentare]	Tutors/der Tutorin ist nicht hörbar.	

[4]

	..
W1 [v]	
J1 [v]	schwierige Zeit für mich. ((lacht))

VK6-Seq5, VK6 [24-27]

Obwohl die Bitte um Kompensation in der Erstsprache durchaus häufig in den Konferenzaufzeichnungen identifiziert werden kann, findet eine solche produktionssichernde Handlung auch oft in der Zielsprache – hier auf Deutsch – statt. In der Sequenz VK3-Seq2 erfragt der Lernende (J6) einen Begriff („Nachspeise“), wobei er vorangehend schon ein Synonym („Dessert“) genannt hat („Also ein ((1,5s)) Dessert äh wie heißt wie... ((lacht))“). Obwohl sich der Studierende J6 an niemanden im Speziellen richtet, also weder an seine KommilitonInnen noch an die Wiener Gruppe, reagiert eine japanische Studierende (J11) am schnellsten und

kompensiert den gesuchten Begriff.²⁹ Wie auch schon im vorangehenden Beispiel (VK2-Seq8) wiederholt der Lernende (TN-J1) den von ihm erfragten Begriff in Folge.

[1]

	10 [57:13.6]	11 [57:16.8]
[Situierung]	VK3-Seq2: Es geht im Quiz um österreichisches Essen.	
W3 [v]	Was ist das? Das hatt/ hatten wir heute schon.	
JG [v]		((unverständlich, 6s))
[nn]		((<i>Rascheln</i>))
[Kommentare]	Auf der Folie ist ein Stück Apfelstrudel abgebildet.	Die japanischsprachigen Studierenden

[2]

	12 [57:24.8]	13 [57:29.9]
W4 [v]		((lacht)) Nichts gesehen. ((lacht))
JG [v]	((lachen))	
[nn]		
[Kommentare]	beraten sich leise. W4 blendet aus Versehen die Lösung ein.	

[3]

	14 [57:34.0]	15 [57:39.5]	16 [57:40.2]
J6 [v]	• • Also ein ((1,5s)) Dessert äh wie heißt wie... ((lacht))		
J11 [v]		Nachspeise.	

[4]

J6 [v]	Nachspeise, ja.

VK3-Seq2, vgl. VK3 [3-6]

In Einzelfällen kann die Bereitstellung der benötigten Ressource auch durch mehrere Personen bzw. sogar (fast) durch eine ganze Gruppe erfolgen, wie in der Sequenz VK5-Seq6. Hier erfolgt das Zur-Verfügung-Stellen in mehreren Schritten: Zunächst erfragt J8 den japanischen Begriff für die Blumenart auf Japanisch („Karneshm“), dann auf Deutsch. An dieser Stelle rufen mehrere japanischsprachige Studierende „(Land-)Nelke“, allerdings hält J8 einem Kommilitonen (J6) auch zusätzlich das Mikrophon hin, damit dieser die Ressource nochmals laut wiedergeben kann. J8 wiederholt in Folge den Begriff „Landnelke“ abermals und schließt die Begriffsfindung damit ab. Dieser kooperative Vorgang sticht ins Auge, da in den anderen relevanten Sequenzen maximal drei Studierende auf japanischer Seite am produktions-sichernden Vorgang beteiligt sind, niemals aber so viele KonferenzteilnehmerInnen zugleich.

²⁹ In diesem Zusammenhang ist die technisch bedingte zeitliche Verzögerung bei der Übertragung der Konferenz jedoch nicht zu unterschätzen. Auf diesen Aspekt der unterschiedlichen physischen/virtuellen Räume und der technischen Gegebenheiten soll jedoch in Kapitel 5.3 noch genauer eingegangen werden.

[1]

	48 [46:31.3]
[Situierung]	VK5-Seq6: Es geht um traditionelle Geschenke an Feiertagen.
J8 [v]	Ja, ahm • • • am Freundschaftstag und Vatertag schenken wir Blumen und

[2]

	49 [46:38.6]	50 [46:39.7]
J8 [v]	was ahm...	
J8 [nv]	wendet sich an die anderen japanischsprachigen Studierenden	
[nn]		((unverständlich, 1,5)) (Karneshm)
[Kommentare]		Mehrere Zurufe aus der Gruppe (ohne Mikro).

[3]

	51 [46:42.0]	52 [46:51.0]
J8 [v]	Ah, Blumen heißt (Karneshm) ((3s)), rot/rote Blume ((2s)) Weißt ihr	
J8 [nv]		wendet sich an seine

[4]

	53 [46:53.6]	54 [46:56.1]
J8 [v]	(Karneshm)?	
J8 [nv]	KommilitonInnen	
WG [v]		
JG [v]	• • • ((lachen)) Landnelke ((1s)) Landnelke • • Landnelke ((1,2s))	
[Kommentare]		Mehrere Studierende rufen "Landnelke", SprecherInnen aufgrund

[5]

	55 [47:01.0]	56 [47:01.8]	57 [47:03.8]	58 [47:05.8]
W2 [v]			Aha	
J6 [v]	Landnelke			
J8 [v]		• • • Landnelke		
J8 [nv]	hält J6 das Mikro hin			
WG [v]			((lachen))	
WG [nv]			nicken	
JG [v]	Nelke			
[Kommentare]	der Bildqualität nicht identifizierbar.			

VK5-Seq6, vgl. VK5 [26-31]

Während die verbale Bitte um Kompensation – sowohl in der Erst- als auch in der Zielsprache – in den untersuchten Datensätzen vergleichsweise häufig kodiert werden konnte, waren entsprechende rein nonverbale Strategien eher selten zu identifizieren.³⁰ Ein Beispiel für eine rein nonverbale Strategie – auch wenn diese recht ungewöhnlich ist – findet sich in VK2-Seq3. In dieser Sequenz beschreibt ein Studierender (J6) den Tokyo Sky Tree als Sehenswürdigkeit und sucht offensichtlich nach dem Wort „Geschäft“. Als ihm der Begriff nicht einfällt, legt er den Kopf demonstrativ auf den Tisch und J9 kompensiert den Ressourcenmangel durch *Code switching* („Shopping mall“), wobei der Lernende J6 seine Kommilitonin nach dem Wort „Shopping“ unterbricht, um selbst den Begriff zu vervollständigen. Wie auch in

³⁰ Hier muss berücksichtigt werden, dass, wie auch schon in Kapitel 3.5.1.2, die Übertragung auf japanischer Seite aufgrund der Bildauflösung nur eine eingeschränkte Auswertung von nonverbalem Verhalten zulässt.

den vorangehenden Beispielen greift J6 den Begriff zudem wiederholt auf, um den Prozess des produktionssichernden Handelns abzuschließen.

Nun lässt sich in Abhängigkeit von dieser Sequenz natürlich über die Frage diskutieren, ob es sich bei dem Verhalten von TN-J1 (J6) tatsächlich um eine nonverbale Bitte um Kompensation handelt oder ob dieses Verhalten schlicht als eine von TN-J2 (J11) wahrgenommene nach außen gesetzte Planstörungsexothese zu werten ist. Tatsache ist, dass anhand dieser Sequenz der schmale Grat zwischen Offenlegung der Planstörungsexothese und nonverbalem produktionssicherndem Verhalten offenkundig wird. Obwohl also die Kategorie *nonverbale Bitte um Kompensation einer fehlenden Ressource (A1.2)* im Gegensatz zu einem verbalen Vorgehen durchaus schlüssig erscheint und theoretisch auch auf unterschiedliche Art umgesetzt werden kann (z.B. sich einer anderen Person zuwenden, Schulterzucken etc.), ist hier die Abgrenzung zur Offenlegung einer Planstörungsexothese durchaus zu problematisieren und im Einzelfall jeweils auch zu thematisieren.

[1]

	13 [10:35.7]	14 [10:45.0]
[Situierung]	VK2-Seq3: Es werden die Sehenswürdigkeiten in Tokio besprochen (hier: Tokyo Sky Tree).	
J6 [v]	Es gibt viele •• ah •• ähhh •• beschäftigt •• nein, nicht beschäftigt... •• ähhh	
J6 [nv]		legt den
JG [v]		

[2]

	15 [10:44.3]	16 [10:44.9*]	17 [10:45.7]
J6 [v] ((lacht))	Shopping Mall. ((1,4s)) Ja, es gibt viele		
J6 [nv]	Kopf in die Hände auf den Tisch	hebt Kopf wieder	zeigt auf die Folie
J9 [v]	Shopping... Mall.		
JG [v] ((lachen))			

[3]

J6 [v]	Shopping Mall •• in diesem •• Turm.
J6 [nv]	

VK2-Seq3, vgl. VK3 [7-10]

Obwohl rein nonverbale Beispiele für die Bitte um Kompensation im vorliegenden Datenmaterial eher spärlich gesät sind und aus den genannten Gründen der Abgrenzung mit entsprechender Vorsicht analysiert werden sollten, lassen sich sehr viele Sequenzen identifizieren, in welchen die verbale und nonverbale Bitte um Kompensation kombiniert werden bzw. Mimik und Gestik dazu eingesetzt werden, die Fragestellung des Lernenden TN-J1 zu untermauern. Ein Beispiel für eine solche Kombination findet sich in der in Kapitel 3.8 bereits ausschnittsweise vorgestellten Sequenz VK1-Seq10. In diesem Beispiel wird die verbale Bitte um Kompensation („Ähm, wie sagt man Cone?“) konsequent durch die nonverbale Darstellung des

Begriffs (Formen einer Tüte mit den Händen) unterstützt. Das wirklich Interessante an diesem Beispiel ist jedoch, dass die nonverbale Strategie, welche von der Lernenden (TN-J1) für die Bitte um Ressource genutzt wird, gleichzeitig auch von einer deutschsprachigen Konferenzteilnehmerin (TN-D1) übernommen wird. Insofern nimmt die nonverbale produktionssichernde Handlung eine zentrale Rolle in der vorliegenden Sequenz ein. Gleichzeitig wird, wie auch schon in VK3-Seq2 beschrieben, eine weitere Strategie genutzt, nämlich *Code-Switching*, welche nach Dörnyei/Scott (1997, 197) als individuelle Kompensationsstrategie zu definieren ist. Tatsächlich wird *Code-Switching* als individuelle Kompensationsstrategie vergleichsweise häufig mit kollaborativen Strategien zum produktionssichernden Handeln verknüpft (vgl. hierzu auch VK4-Seq4 oder VK7-Seq5).³¹ Obwohl im gebotenen Beispiel auch in Kollaboration mit der Gruppe der Wiener Studierenden keine tatsächlich passende deutsche Übersetzung für den gesuchten Begriff eruieren werden kann, wird durch den Sprachwechsel („Cone“) und die entsprechenden Gesten das Verständnis innerhalb der deutschsprachigen Gruppe abgesichert, wie sich am verständnissichernden Erläutern seitens W1 zeigt. Die Gruppe der Wiener Studierenden markiert den Erfolg des produktionssichernden Handelns schließlich („Ah, ja.“).

[1]

	83 [54:27.9]	84 [54:28.8]
[Situierung]	VK1-Seq10: Das Thema ist die Zubereitung von Sushi.	
W4 [v]		Nja...
J1 [v]	Maki, Sushi	ist • •
[Kommentare]		W4 setzt zu einer Aussage an, J1 spricht weiter.

[2]

	85 [54:29.2]	86 [54:34.9]	87 [54:35.7]
J1 [v]	wie äh • tschuldigung, ((1,4s))	ähm wie sagt man	Cone, • • • Cone?
J1 [nv]		<i>dreht sich zu den anderen japanischsprachigen Studierenden und formt</i>	
J1 [ger]		Tüte, • • • Tüte?	

[3]

	88 [54:37.6]	89 [54:38.4]	90 [54:38.5]	
W1 [v]		Ahh • • ah ja so, • ja, gibt es dafür ein Wort? Alsoo • •		
W1 [nv]		<i>formt mit den Händen eine Tüte</i>		
J1 [v]				
J1 [nv]	<i>mit den Händen eine Tüte</i>			
J1 [ger]				

[4]

	91 [54:45.7]	92 [54:46.0]
W1 [v]	so ne Stanitzelform, Cone, son... • • ja, ich weiß, was ihr meint! ((lacht))	
W1 [nv]		
W1 [ger]	Tüte	
J1 [v]	Ah,	

³¹ Auf diese durchaus häufig auftretende Kombination aus individuellen Kompensationsstrategien und kollaborativem produktions- und verständnissicherndem Handeln wird im Kapitel 5.2 noch detailliert eingegangen.

[5]

	94 [54:51.6]	95 [54:53.6]	96 [54:58.7]
W1 [v]	Die so aufgehen.		
W1 [nv]	<i>formt weiterhin eine Tüte</i>		
W3 [v]	Die sind schwierig zu machen.		
J1 [v]	jajä.		
WG [v]	Ahh, ja. ((lachen, 4,5s))		

[6]

	97 [55:00.0]	98 [55:05.2]	99 [55:06.9]
J1 [v]	((1s)) Hm, aber man macht das oft zuhause • • mit Familie.		
WG [v]	Jä.		

VK1-Seq10, vgl. VK1 [41-46]

Dieses verständnissichernde Erläutern seitens der deutschsprachigen Studierenden (W1) geht wiederum weit über das *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource* (**a1.1**) hinaus. Obwohl sie gar nicht direkt von der japanischsprachigen Lernenden (J1) adressiert wird – diese richtet sich an die anderen japanischsprachigen Studierenden – übernimmt W1 das gesamte produktionssichernde Handeln. Diese Form des kompensatorischen Beitrags wird von dem deduktiv erarbeiteten Kodiersystem noch nicht erfasst und muss daher an dieser Stelle hinzugefügt werden. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu beachten, dass das produktionssichernde Handeln, auch wenn sich TN-J1 ursprünglich an die anderen japanischsprachigen Lernenden und nicht an die Gruppe der Wiener Studierenden richtet, doch von der Studierenden selbst initiiert wurde. Somit kann der kompensatorische Beitrag als *Übernahme des produktionssichernden Handelns (nach Eigeninitiative durch TN-J1)* (**a1.2**) kategorisiert werden.

Diese Form der strategischen Zusammenarbeit kann auch mehr als nur zwei Personen involvieren. In der Sequenz VK2-Seq6 kooperieren beispielsweise drei japanischsprachige Studierende (J6, J8 und J9), um die Situation rund um Nachtlinsen in Tokyo zu erklären. Im Rahmen dieser Kooperation erfolgt zweimal die Übernahme des produktionssichernden Handelns, wenn auch auf recht unterschiedliche Art und Weise. So versucht sich zunächst J8 an der Beantwortung der von einer Wiener Studierenden gestellten Frage, bricht allerdings recht früh ab und wendet sich an J6 mit der nonverbalen Bitte zur Kompensation der fehlenden Ressourcen. Im Gegensatz zum vorangehenden Beispiel besteht das Defizit jedoch nicht nur in einem gesuchten Begriff, sondern in komplexeren Strukturen. Daraufhin übernimmt J6 das produktionssichernde Handeln (**a1.2**) und wird nur einmal durch J8 (“Jaja, manche Lines.”) unterbrochen. Nach einigen offensichtlichen Formulierungsschwierigkeiten (Planstörungsexothesen: Murmeln, Stottern, Pausen) bricht J6 das produktionssichernde Handeln jedoch selbst ab. Die Bitte um Kompensation erfolgt nun seitens J6 auf mehreren Wegen: Er wendet sich an

seine Sitznachbarin J9 und bittet sie zunächst auf Japanisch scheinbar um Hilfe (akustisch nicht verständlich, **A1.1.1**), danach erbittet er auch auf Deutsch um Unterstützung (**A1.1.2**) bzw. „übergibt“ das weitere produktionssichernde Handeln an sie („...(vielleicht), first lady?“). Schließlich übernimmt J9 das produktionssichernde Handeln (**a1.2**) und geht auf die unterschiedlichen Betriebszeiten der privatisierten Verkehrsmittel ein. An dieser Sequenz zeigt sich, dass die Übernahme des produktionssichernden Handelns sowohl aus einem kleinen Defizit (einzelner Begriff) als auch einem größeren Ressourcenmangel (Mangel an Strukturen) heraus entstehen kann und vor allem bei der Verbalisierung komplexer Inhalte eine größere Kooperationsgemeinschaft, wie hier die Zusammenarbeit zwischen TN-J1, TN-J2 und TN-J3, durchaus möglich und auch sinnvoll erscheint.

[1]

	27 [26:17.4]
[Situierung]	VK2-Seq6: Es geht um öffentliche Verkehrsmittel und Nachtlinien.
W4 [v]	Also ich hätte einige Fragen über Verkehrsmittel, also • gibt es Nachtlinien

[2]

	..
[Situierung]	
W4 [v]	und fahren die alle drei Minuten irgendwas an oder nicht • oder ist es in der

[3]

	28 [26:30.9]	29 [26:35.7]
[Situierung]		
W4 [v]	Nacht verschieden? ((lacht))	
J6 [v]		• • Ja, nur einige Linien.
J8 [v]	((1,8s)) Nur ((2s)) ähh...	
J8 [nv]	<i>dreht sich zur Seite und sieht J6 an</i>	

[4]

	30 [26:37.1]	31 [26:37.5]	32 [26:39.0]	33 [26:39.8*]	34 [26:40.3]
J6 [v]	Ja und jetzt...			Ja, aber also ((2s)) ((unverständlich,	
J8 [v]	Ja.	Jaja, manche Lines.			
J8 [pho]	/ˈlamz/				

[5]

	..
J6 [v]	0,6s)) auf jeden Falls in der ((unv., 0,2)) gibt es keine, keine Züge • • nachts

[6]

	35 [26:54.4]	36 [26:54.8]
W1 [v]	Hmhñ	
J6 [v]	• • • in der Nacht ((1,2s)) also weil ja, man muss diese man muss diese	
J6 [nv]	<i>stützt den Kopf auf und wendet sich an seine Sitznachbarin</i>	
[Kommentare]	Es wird der Austausch in japanischer Sprache nicht ins Mikro gesprochen	

[7]

	..
J6 [v]	((unverständlich auf Japanisch, 6s)) ah • • • ((unverständlich auf Japanisch,
J6 [nv]	
[Kommentare]	(unverständlich).

[8]

	37 [27:14.0]
J6 [v]	2,5s)) (vielleicht), first lady?
J6 [nv]	
J9 [v]	((1,2s)) Ähh • • also die, also die • • • die, die
[Kommentare]	

[9]

J9 [v]	Firma müssen äh um die Bezirke kü/ kümmern oder sowas. ((lacht)) ((2,4s))
--------	---

[10]

	38 [27:36.0]
W4 [v]	((2s))
J9 [v]	Deswegen ähm • der Zug fährt spätestens bis um eins • • gegen eins.

[11]

W4 [v]	Aso, okay.
--------	------------

VK2-Seq6, vgl. VK2 [15-25]

Wie bereits zu Beginn des Kapitels thematisiert, sind jedoch nicht alle Kodierungen zur Kompensation von Ressourcendefiziten völlig klar, sondern befinden sich teilweise auch in einem gewissen Graubereich. Besonders schwierig ist beispielsweise in manchen Fällen die Differenzierung zwischen der *Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource* (**A1**) und dem *Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung* (**B2**). Diese Unsicherheit entsteht vor allem dann, wenn bereits ein Begriff genannt worden ist, gleichzeitig aber nach der korrekten Ressource gefragt wird. Ein gutes Beispiel für diesen Umstand ist die Sequenz VK7-Seq5, in welcher über typische Männer- und Frauenberufe gesprochen wird. J1 nennt in diesem Fall nach kurzem Zögern den Begriff „Stewardess“, fragt sofort darauf nach einer passenden Ressource („Wie sagt man?“). Obwohl der Begriff „Stewardess“ im Deutschen durchaus gebräuchlich ist, stellt J7 das Wort „Flight attendant“ als Form des *Code-Switching* zur Verfügung. J1 wiederholt den Begriff, wird jedoch durch W5 unterbrochen und korrigiert („Stewardess“, Fremdkorrektur **b2.3**). J1 versichert sich in Folge der Korrektheit des Begriffs (**B2**) und erlangt von W5 („Ja, Stewardess“) und W1 („Stewardess oder Flugbegleiterin“) eine entsprechende Bestätigung (**b2.1**). Abschließend nutzt J1 den abgesicherten Begriff, um die von ihr gewünschte inhaltliche Aussage zu treffen. Ausgelöst durch die initiale Frage seitens J1 ergibt sich also eine Kette an produktionssichernden Handlungen, welche ineinander übergehen.

[1]

40 [29:15,7]	
[Situierung]	VK7-Seq5: Es geht um typische Männer- und Frauenberufe in Japan und Österreich.
J1 [v]	Ähm • • • in Japan ahm die ah • • die Steward/ Stewardess... ((2,3s)) wie sagt

[2]

	41 [29:25.4]	42 [29:26.7]	43 [29:28.0]	44 [29:29.2]	45 [29:30.4]
[Situierung]					
W1 [v]					Ja.
W1 [nv]					<i>nickt</i>
J1 [v]	man?	Flight attendant.		Stewardess?	
J1 [ger]		Flugbegleiter.			
W5 [v]			Stewardess.		Ja, Stewardess.
J7 [v]	Flight attendant.				
J7 [ger]	Flugbegleiter.				
JG [nv]					

[3]

46 [29:31,6]		47 [29:32,9]	48 [29:34,1]	49 [29:34,2]
W1 [v]	Stewardess oder Flugbegleiterin.			
J1 [v]	Ah, Stewardess, • • ähmmf... ((3s)) Ja die Stewardess in			

[4]

J1 [v]	ähm Japan sind ähm alle • • • Frauen.

VK7-Seq5, vgl. VK7 [28-32]

Schwierig zu beantworten ist jedoch die Frage, ob die Kombination aus vorgeschlagenem Begriff und Frage nach der Ressource als Bitte um Kompensation gewertet werden kann. Da die Fragestellung im Gegensatz zu Fragen aus dem Bereich **B2** (Richtigkeit der Äußerung) allerdings sehr offen ist, erscheint es sinnvoll, die Sequenz als *verbale Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen in der Zielsprache* (A.1.1.2) zu kodieren.

Insgesamt können also mit Blick auf die produktionssichernde Kompensation von Ressourcendefiziten initiiert durch TN-J1 zwei induktive Erweiterungen des Kodiersystems festgehalten werden. Zunächst ist dies die Unterteilung der Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen (A1) in verbale (A1.1) und nonverbale Strategien (A1.2) sowie die weitere Differenzierung der verbalen Strategien in Beiträge in der Erstsprache (A1.1.1) und Äußerungen in der Zielsprache (A1.1.2). Im nonverbalen Bereich muss jedoch immer auch die Abgrenzung zur nach außen gesetzten Planstörungsexothese berücksichtigt werden, über welche mitunter individuell entschieden werden muss. Eine zweite induktive Erweiterung des Kodiersystems findet sich auf der Seite der kompensatorischen Beiträge durch die anderen KonferenzteilnehmerInnen (TN-J2/3... oder TN-D1/2...). In diesem Bereich hat die Datenanalyse ergeben, dass der Bitte um Kompensation in einigen Fällen nicht nur mit dem Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource begegnet wird, sondern durchaus auch mit der völligen *Übernahme*

des produktionsichernden Handelns (**a1.2**, nach Eigeninitiative durch TN-J1). Dieses Vorgehen scheint vor allem dann indiziert zu sein, wenn TN-J1 größere semantische und/oder syntaktische Strukturen fehlen, welche kompensiert werden müssen. Allerdings kann eine Übernahme auch schon bei kleineren Ressourcendefiziten (z.B. dem Fehlen einzelner Begriffe) erfolgen.

4.1.2 Strategien zur Kompensation eigener/fremder Performanzdefizite (selbstinitiiert)

Bereits bei Dörnyei und Scott (1997, 197) spielen im Kontext von kooperativen Kompensationsstrategien nicht nur Strategien zur Kompensation von eigenen und fremden Ressourcendefiziten, sondern auch von Performanzdefiziten eine wesentliche Rolle. Es geht mit Blick auf die Performanz darum zu klären, ob eine Aussage von den GesprächspartnerInnen verstanden wurde (*comprehension check*) bzw. ob die getätigte Aussage korrekt war (*own-accuracy check*) (vgl. ebd). Insofern lassen sich laut dem deduktiv erarbeiteten Kodiersystem zwei Grundkategorien unterscheiden: *Nachfragen: Verständnis durch andere Studierende (B1)* und *Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung (B2)*. Hier ist, wie auch schon bei den Strategien zur Kompensation eigener und fremder Ressourcendefizite unbedingt zu beachten, wer den kompensatorischen Vorgang initiiert, also ob die Bearbeitungsaufforderung seitens des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin unaufgefordert erfolgt (**b3**) oder durch eine Frage von TN-J1 eingeleitet wird (**B1**). In Folge soll nun zunächst auf die Nachfrage nach dem Verständnis und anschließend auf die Nachfrage nach der Richtigkeit eingegangen werden.

Die Besonderheit der Strategie *Nachfragen: Verständnis durch andere Studierende (B1)* liegt darin, dass an diese Frage eine Vielzahl an möglichen Reaktionen gekoppelt sein können. Die wohl kürzeste Reaktion auf Seite der GesprächspartnerInnen wäre es mit einer Bestätigung (**b1.1**) oder Verneinung (**b1.2**) zu reagieren; wesentlich komplexer sind jedoch Bearbeitungsaufforderungen (**b1.3**), welche auf eine solche Nachfrage folgen können. Solche Bearbeitungsanfragen können entweder ohne Verstehenshypothese oder aber mit Verstehenshypothese ablaufen (vgl. hierzu auch das kognitive Modell zum verständnissichernden Handeln nach Kameyama 2004, 148) – je nachdem, ob die GesprächspartnerInnen erraten können, worum es dem Sprecher/der Sprecherin geht. Jedoch belegt eine Sequenz aus der ersten Videokonferenz (VK1-Seq6), dass eine entsprechend lange Bearbeitungskette auch möglich ist, wenn die Frage nach dem Verständnis verneint wird, da bei allen Beteiligten das Interesse besteht, die Aussage verständlich zu kommunizieren bzw. der SprecherInnenintention gemäß zu rezipieren.

In der Sequenz VK1-Seq6 kommt es zu einer unklaren Kommunikationssituation, da J4 das Wort „Gleitschirm“ sehr undeutlich bzw. nicht korrekt ausspricht. Die notwendige Ressource ist also ursprünglich vorhanden, die Kommunikation glückt aber durch die falsche Aussprache nicht. Als J4 die Unsicherheit der Gesprächspartnerinnen bemerkt, fragt sie nach dem Verständnis („Kennst du (Gleischem)?“) (**B1**). Als W1 und W3 die Frage durch Kopfschütteln nonverbal verneinen bzw. das Verständnis ausschließen (**b1.2**), wird ein komplexer kooperativer Bearbeitungsvorgang zur Produktionssicherung in Gang gesetzt. Laut dem Kodiersystem entspricht nämlich die Verneinung gleichzeitig auch einem Ausdruck des Nicht-Verstehens (**b3.1**), wobei hier jedoch darauf zu achten ist, dass der gesamte Bearbeitungsvorgang ursprünglich von TN-J1 initiiert wurde.³² J4 versucht nun durch verständnissicherndes Erläutern (**B3.2.1.3**) den Begriff zu klären, scheitert jedoch an mangelnden Ressourcen. In diesem Fall scheint es aber niemandem möglich zu sein, die Ressource zu kompensieren und nach einer nach außen gesetzten Planstörungsexothese in Form einer langen Pause springt W2 unaufgefordert mit einer Bearbeitungsaufforderung ein und bittet um eine (andere) Beschreibung („Wie sieht es aus?“) (**b3.2.1.2**), um J4 bei der weiteren Erläuterung zu unterstützen. J4 versucht daraufhin den Begriff verständnissichernd umzuformulieren bzw. nutzt *Code-Switching* („Kennt ihr Paragliding oder Hanggliding?“) (**B3.2.1.2**) und ist mit dieser Strategie schließlich erfolgreich, wie die bestätigenden Rückmeldungen durch die Gruppe der Wiener Studierenden zeigt.

[1]

34 [21:50.0]	
[Situierung]	VK1-Seq6: Es geht um Reiseerfahrungen und Hobbys.
J4 [v]	Ähh • • • ich mache/ äh ich fliege mit (Gleischem) um Welt also • • ähm
[Kommentare]	J4 benutzt das Wort "Gleitschirm", spricht dieses aber unverständlich aus.

[2]

35 [22:01.3]		36 [22:06.4]
[Situierung]		
W1 [nv]	<i>schüttelt den Kopf</i>	
W3 [nv]	<i>schüttelt den Kopf</i>	
J4 [v]	((1,3s)) kennst du (Gleischem)?	((1,5s)) Es ist, • es ist
WG [v]	((2,8s)) Nein. ((lachen))	
[Kommentare]		

³² Hier trifft das Kodiersystem aufgrund der optischen Gliederung an seine Grenzen, da die Verkettung der Strategien nur begrenzt ausgewiesen werden kann. Bei längeren Bearbeitungsketten – wie in diesem Beispiel – ist daher ein „Sprung“ zwischen den von TN-J1 hin zu den von TN-D1 bzw. TN-J2 initiierten Strategien zu vollziehen, in diesem Fall vom Ausschließen des Verständnisses (b1.2) zum Ausdruck des Nicht-Verstehens (b3.2), da in diesem Bereich auch die Anschlussstrategien dargestellt werden können.

[3]

[Situierung]	
J4 [v]	schwer zu erklären • • • aber ((lacht)) einfach fliege ich mit, mit äh ((1,7s))

[4]

	37 [22:25.5]	38 [22:26.8]
[Situierung]		
W2 [v]		• Wie sieht es aus?
J4 [v]	alsoo • • ((schnalzt mit der Zunge)) ((5,4s)) ahm...	((4,5s))

[5]

	39 [22:35.3]	40 [22:36.1]	41 [22:37.1]	42 [22:37.0]
[Situierung]				
W1 [v]				Ahh • Hanggleiten,
W1 [nv]				gestikuliert mit den
W3 [v]		Ahh...		
J4 [v]	Kennt ihr Paragliding? • Kennt ihr Paragliding oder Hanggliding?			
WG [nv]	sehen sich gegenseitig fragend an		alle nicken	

[6]

	43 [22:39.5]	44 [22:39.5]	45 [22:41.4]
[Situierung]			
W1 [v]	ja.		
W1 [nv]	Händen in Richtung Kamera		deutet mit beiden Daumen nach oben
J4 [v]	• • Ja, das mache ich.		
WG [v]		Ahh, okay. ((lachen))	
WG [nv]			

VK1-Seq6, vgl. VK1 [14-20]

Die zweite Form der Rückversicherung, *Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung (B2)*, findet sich – wie bereits erwähnt – auch bei Dörnyei/Scott (1997, 197), allerdings wird die Kategorie in ihrem Kodiersystem nicht weiter differenziert. Wie jedoch schon bei der *Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource (A1)* hat die Analyse des Datenmaterials auch in Bezug auf *Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung (B2)* ergeben, dass eine weiterführende Differenzierung durchaus sinnvoll erscheint. Anhand der Daten konnten drei Möglichkeiten identifiziert werden, auf welche Weise die Richtigkeit der getätigten Äußerung hinterfragt werden kann: durch eine *direkte Frage (B2.1)*, durch eine *indirekte Frage* in Form einer steigenden Intonation (Anheben der Stimme zur Infragestellung des Begriffs) (**B2.2**) und durch die *Infragestellung der Richtigkeit formuliert als Aussage* (und nicht als Frage) (**B2.3**). Es ist davon auszugehen, dass es hier möglicherweise noch mehr Möglichkeiten und Variationen gibt, jedoch konnten nur diese drei Kategorien eindeutig anhand der Daten identifiziert werden.

Wie auch in Kategorie **A1** kann die direkte Frage sowohl in der Erstsprache der Lernenden (**B2.1.1**) oder in der Zielsprache (**B2.1.2**) erfolgen. Sequenz VK4-Seq3 illustriert beispielsweise, wie so eine Nachfrage zur Richtigkeit der Äußerung in der Erstsprache aussehen kann. In dieser Sequenz wird über japanische Feste und Feiertage gesprochen und die japanische

Studierende verwendet nach kurzem Zögern den Begriff „Heiligtum“, hinterfragt aber so-
gleich auf Japanisch die Richtigkeit ihrer Aussage. J1 wendet sich dafür an eine Person, wel-
che nicht von der Konferenzkamera erfasst wird; wahrscheinlich handelt es sich bei dieser
Person – wie schon bei VK6-Seq5 – um einen anwesenden Tutor bzw. eine anwesende Tuto-
rin. Obwohl die Antwort der adressierten Person nicht hörbar ist, scheint diese der Wortwahl
von J1 zuzustimmen, also die Nachfrage zu bestätigen (**b2.1**), da J1 die weitere Erläuterung
mit den Worten „Ja, ja ((lacht))“ fortsetzt. Zusätzlich gebraucht J1 am Ende der Sequenz die
im vorangehenden Kapitel thematisierte Strategie *Nachfragen: Verständnis durch andere
Studierende (B1)*, als sie an die Wiener Gruppe gerichtet fragt: „Und ja • • äh verstehen Sie?“
Ihre Nachfrage wird bestätigt und der mehrfache produktionssichernde Prozess der Sequenz
abgeschlossen.

[1]

	20 [27:53.3]	21 [27:55.9]	22 [27:57.1]
[Situierung]	VK4-Seq3: Es geht um japanische Feste.		
J1 [v]	Kennen Sie, was Omikoshi ist? ((1,4s)) Nein? Okay, Omikoshi ist ähm • • eine		
WG [v]	Nein.		
WG [nv]	<i>schütteln den Kopf</i>		

[2]

	23 [28:06.6]
J1 [v]	trag/ tragbar Heil/ Heiligtum. • • sou to iu kanaa?
J1 [nv]	<i>wendet sich an den Tutor außerhalb des Bildes; die Reaktion ist nicht</i>
J1 [ger]	So sagt man wohl?

[3]

	24 [28:07.4]
J1 [v]	Ja, ja ((lacht)). Und ähm während die Festival ähm viele Männer tragen
J1 [nv]	<i>sichtbar.</i>
J1 [ger]	

[4]

J1 [v]	diese Omikoshi und gehen während • • die Festival und ähm es gibt eine

[5]

J1 [v]	Bedeutung, die • • äh Dankbarkeit nach ((1s)) Gott? ((2,9s)) Und ja • • äh,

[6]

	25 [28:32.8]	26 [28:35.0]
W2 [v]	((1,6s)) Mhm.	
J1 [v]	verstehen Sie?	Okay.
W4 [v]	((1,4s)) Ja.	

VK4-Seq3, vgl. VK4 [15-21]

In ähnlicher Weise konnten auch direkte Fragen zur Richtigkeit der Äußerung in der Zielspra-
che festgehalten werden. In VK1-Seq5 wird zum Beispiel über besondere Wahlfächer an der

Waseda Universität gesprochen und J3 geht auf das Fach „Kimonowissenschaften“ ein. Die Nachfrage („...oder wie kann man das fragen?“) ist etwas speziell, offensichtlich ist mit dem Wort „fragen“ allerdings „sagen“ gemeint und J3 bekommt von den deutschsprachigen Studierenden (WG) sowohl verbal („Hmhñ.“) als auch nonverbal (nicken) die Bestätigung (b2.1), dass diese Beschreibung korrekt ist

[1]

	28 [16:51.8]	29 [16:53.5]
W1 [v]	Und Kimonowissenschaft?	
J3 [v]	((1,1s)) Oh, Kimonowissenschaft ist für • • äh • Ges/	

[2]

		30 [17:05.0]	31 [17:06.0]
W1 [v]		Hmhñ.	
J3 [v]	Geschichte von Kimono oder wie kann man das fragen? Oder • • • die äh		
WG [nv]		nicken	

[3]

		32 [17:08.9]
J3 [v]	Beudeutung für Kim/ für Frauen • was ist Kimono • oder so.	
WG [v]	((1,3s)) Hmhñ,	

[4]

WG [v]	okay.

VK1-Seq5, vgl. VK1 [11-14]

Noch wesentlich häufiger als direkte Fragen lassen sich in diesem Zusammenhang indirekte Fragen identifizieren, bei welchen keine ausformulierte Frage, jedoch trotzdem eine steigende Intonation vorliegt. Diese Identifikation als Frage findet sich beispielsweise auch in den Hinweisen von Rehbein et al. (2004, 21):

„Eine Äußerung wird als Frage notiert und mit einem Fragezeichen versehen, wenn ein Fragewort, die Wortstellung, die *Intonation* [Hervorhebung, AK], ein Sprechhandlungsaugment mit Frageintonation oder andere Indikatoren die Äußerung als Frage qualifizieren.“

Nichtsdestotrotz erscheint es sinnvoll, im Rahmen des Kodiersystems zwischen Fragen zu differenzieren, welche vollständig ausformuliert sind (vgl. „...oder wie kann man das [s]agen?“, VK1-Seq5), und jenen, welche nur anhand ihrer steigenden Intonation als Fragen auszuweisen sind. Ein Beispiel für eine solche (indirekte) Fragestellung, welche sich nur an der Intonation festmachen lässt, findet sich beispielsweise in Sequenz VK1-Seq7. Hier geht es um die finanzielle Unterstützung für japanische Studierende. J4 erfragt hier zunächst die Richtigkeit auf Deutsch („Einnahme?) und richtet sich dann noch auf Japanisch an ihre Kol-

leginnen, wobei der Austausch akustisch nicht verständlich ist. Sie dürfte jedoch von einer/einem der Studierenden den Begriff „Einkommen“ als Fremdkorrektur (**b2.3**) erhalten, da sie diesen im weiteren Verlauf nutzt. Parallel werden beide Begriffe („Mhř • Einnahmen • • oder Einkommen“) von W2 bestätigt (**b2.1**). Da die entsprechende Sequenz VK1-Seq5 insgesamt recht lang ist, soll an dieser Stelle nur der betreffende Ausschnitt illustriert werden:

[1]

	51 [30:56.4]	52 [30:57.5]
W1 [v]	((lacht))	
W2 [v]	((lacht))	
J4 [v]	((1,2s)). Aber... nicht alles, also... Man kann nicht mhmř... ((2,5s)) Man kann	

[2]

J4 [v]	nicht unbedingt die Unterstützung nehmen • • sooo... ((1,6s)) Es ist schwierig,
--------	---

[3]

	53 [31:19.8]
J4 [v]	wenn, wenn die Familie nicht so hoch • • Einnahme • Einnahme?
J4 [nv]	- <i>dreht sich zu den anderen japanischen</i>

[4]

	54 [31:20.4*]	55 [31:22.6]	56 [31:23.6]
W2 [v]			Mhř • Einnahmen •
W2 [nv]			nicht
J4 [v]	((unverständlich, 1,8s))	Mhř , Einkommen hat, Einkommen hat.	
J4 [nv]	Studierenden um und erfragt Richtigkeit/Ressource		

[5]

W2 [v]	• oder Einkommen
W2 [nv]	
J4 [v]	

VK1-Seq7, vgl. VK1 [23-28]

An diesem Beispiel zeigt sich mit Blick auf die Funktionen der TeilnehmerInnen zudem sehr gut, dass die kompensatorischen Beiträge von TN-D1 einerseits und TN-J2 andererseits sehr unterschiedlich ausfallen können. So erfolgt in VK1-Seq7 auf die Frage der Richtigkeit durch TN-J1 eine Fremdkorrektur durch TN-J2, TN-D1 bestätigt aber durchaus die Richtigkeit der Äußerung. Ein vergleichbarer Fall findet sich in der VK2-Seq7. Hier geht es um den Begriff „Monatskarte“, welcher von W1 bestätigt, von J7 allerdings korrigiert wird („Semesterticket“). Hier gilt allerdings zu beachten, dass es sich bei derartigen Korrekturen nicht nur um sprachliche, sondern auch um inhaltliche Korrekturen handeln kann. Diese können natürlich nur seitens der japanischen Studierenden erfolgen, da in dieser Gruppe auch das notwendige Hintergrundwissen vorhanden ist.

Eine letzte, im Datenmaterial identifizierte Möglichkeit, um nach der Richtigkeit einer Äußerung zu fragen ist, die Richtigkeit im Rahmen einer *Aussage* in Frage zu stellen. Dies ist beispielsweise in Sequenz VK5-Seq8 der Fall, wo die Rede von Friedhöfen und Begräbnisritualen ist und J2 bei der Verbform „verbrannt“ stockt und verlauten lässt: „[Ä]hh • ich weiß nicht, wie man sagt...“. Wie bereits im Kapitel 4.1 besprochen, ist die Grenzziehung zwischen der Bitte um die Kompensation der fehlenden Ressourcen (A1) und Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung (B1) teils recht komplex. In diesem Fall ist jedoch eher von einer Nachfrage betreffend der Richtigkeit auszugehen, da bereits eine Verbform („verbrannt“) genannt wurde. W2 bestätigt den Begriff, nennt allerdings eine andere (eigentlich grammatikalisch nicht passende) Verbform („Mhm, verbrennt.“), welche von J2 im Anschluss übernommen wird. Gegen Ende der Sequenz kommt es zudem zu einer nicht angeforderten Fremdkorrektur, welche jedoch erst im Kapitel 4.1.4 thematisiert werden soll.

[1]

	69 [60:01.7]
[Situierung]	VK5-Seq8: Es werden Allerheiligen und Allerseelen als österreichische Feiertage besprochen.
J2 [v]	Weil wir den ähm Toten verbrann/ verbrannt • • • ähh • ich weiß nicht wie

[2]

	70 [60:08.1]	71 [60:09.3]
[Situierung]		
W2 [v]	Mhm, verbrennt.	
J2 [v]	man sagt... äh • • •	ja, verbrennt, darum ist Friedhof eigentlich so klein

[3]

J2 [v]	• • • in Japan und es ist nicht so viel Platz wie in Deutschland oder Österreich.
--------	---

[4]

J2 [v]	Da ist nicht so viele Blume oder so ((1s)) und ja und bei uns ist es so, dass wir
--------	---

[5]

J2 [v]	nicht ((1,3)) auf dem Friedhof gehen, sondern die • • wir ((1,2s)) denken, dass
--------	---

[6]

	72 [60:38.3]	73 [60:39.2]
J1 [v]	Zuhause.	
J2 [v]	die verstorbenen Leute zu uns kommen zuhau/ • •	zuhause kommen, ja.

VK5-Seq8, vgl. VK5 [38-44]

Hinsichtlich der Kompensation von fremden Performanzdefiziten bzw. – wie hier – der Reaktion auf Fragen der Richtigkeit (**b2**) lassen sich im Datenmaterial die Strategien Bestätigen (**b2.1**) und Fremdkorrektur (**b2.3**) identifizieren. Es ist in diesem Kontext anzunehmen, dass die Richtigkeit theoretisch auch ausgeschlossen werden kann (**b2.2**). In den meisten Fällen ist

aufgrund der Kooperation unter den GesprächspartnerInnen aber davon auszugehen, dass nach einer Nachfrage eine entsprechende „Ersatzlösung“ bzw. Korrektur angeboten wird. Tatsächlich konnte im gesamten Datenmaterial nur eine Sequenz verzeichnet werden, welche sich nicht in dieses Schema einordnen lässt. So erfolgt im Abschnitt VK4-Seq5 auf *Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung* durch eine direkte Frage in der Zielsprache (**B2.1.2**) die *Übernahme des produktionssichernden Handelns* (**a1.2**) durch gleich zwei japanischsprachige Studierende. Die Erklärung dafür könnte sein, dass die Nachfrage von Seiten der japanischen Studierenden gleichzeitig auch als Ressourcenknappheit und nicht nur als Performanzproblem gedeutet wurde, da der hier besprochene Sachverhalt (Umzug krampusartiger Gestalten in Japan) durchaus komplex ist. Während also einige der japanischen Studierenden auf die Frage von J1 („[S]agt man angenehm auf Deutsch?“) mit Nicken reagieren, ergreift J2 das Wort und unterbricht J1, die bereits zu einer weiterführenden Erklärung angesetzt hat. J2 wird schließlich von J12 abgelöst, welche die japanische Figur der Namahage Matsuri sehr treffend mit dem österreichischen „Krampus“ vergleicht und schließlich selbst in der Zielsprache nach der Richtigkeit der Äußerung fragt (**B2.1.2**), wobei diese Frage von der Gruppe der Wiener Studierenden bestätigt wird (**b2.1**). Insgesamt löst also die Frage nach Richtigkeit seitens TN-J1 eine kooperative Bearbeitungskette aus, in Folge derer TN-J2 und TN-J3 das produktionssichernde Handeln übernehmen. Allerdings handelt es sich hierbei um einen Einzelfall und da bei diesem Fallbeispiel tatsächlich anzunehmen ist, dass TN-J2 und TN-J3 auch von einem entsprechenden Ressourcendefizit bei TN-J1 ausgehen und daher die Produktionssicherung übernehmen, wird die Übernahme des produktionssichernden Handelns im Kodiersystem in den Bereichen **a1.2** (eigeninitiiert durch TN-J1) und **a3** (fremdinitiiert durch TN-J2/3... oder T-D1/2...) belassen und nicht extra als Reaktion auf eine Verständnisfrage angeführt.

[1]

35 [39:46,0]	
[Situierung]	VK4-Seq5: Es werden japanische Feierlichkeiten (Omatsuris) besprochen.
J1 [v]	Nummer eins ist eine Namahage Matsuri and ahm ((2,2s)) es ist ein ((1s))
[Kommentare]	J1 verweist mit der Nummerierung auf die Bilder auf der Folie.

[2]

36	
[Situierung]	
J1 [v]	Festival • • • wie äh ((1,8s)) ein japanischer Teufel ((1,6s)) zu den Kinder
[Kommentare]	

[3]

37	
[Situierung]	
J1 [v]	gehen und äh • • hält die Kindes Faultheit und ((unv., 0,3s)) und ((1s)) und ja
[Kommentare]	

[4]

36 [40:21.4]	
[Situierung]	
J1 [v]	ähm für die Kinder äh ist nicht ähm ((2s)) sagt man angenehm auf Deutsch?
J1 [nv]	wendet sich an die japanischsprachigen Studierenden
JG [nv]	nicken vereinzelt
[Kommentare]	

[5]

37 [40:23.6] 38 [40:28.3]	
J1 [v]	((1,6s)) Ja, die Kinder sind nicht angenehm mit diese Teufel...
J2 [v]	Es ist wie in Deutschland als ist Nikolaus also die nehmen ja auch die

[6]

39 [40:42.2] 40 [40:42.3]	
J1 [v]	
J2 [v]	bösen Kind weg • • • und ja, Namahage nimmt auch so eine Böse...
J12 [v]	Ja,

[7]

41 [40:45.5] 42 [40:45.5] 43 [40:49.1]	
W4 [v]	((3s)) Genau.
J12 [v]	Namahage ist wie Krampus, • • • denke ich?
WG [v]	Ja, mhñ.
WG [nv]	nicken.

VK4-Seq5, vgl. VK4 [24-31]

Insgesamt lassen sich also mit Blick auf die Kompensation eigener und fremder Performanzdefizite (initiiert durch TN-J1) die deduktiv erarbeiteten Kategorien gut auf das Datenmaterial umlegen, jedoch sind einige davon induktiv zu erweitern. Die Strategie *Nachfragen: Verständnis durch andere Studierende* (**B1**) konnte bei der Datenanalyse identifiziert werden, ebenso wie entsprechende Reaktionen auf Verständnisfragen, also Bestätigen (**b1.1**), Ausschließen (**b1.2**) und ein weiterführender Bearbeitungsvorgang (in diesem Fall ohne Verstehenshypothese, **b1.3.1.2**). Obwohl also nicht alle Unterkategorien ausgeschöpft werden (z.B. *Nachfragen mit Verstehenshypothese* **b1.3.2**), erscheinen die Kategorien in Anlehnung bzw. im Kontrast zu den identifizierten Fallbeispielen (z.B. *Nachfragen ohne Verstehenshypothese* **b1.3.1**) durchaus wahrscheinlich und sollten daher im Kodiersystem belassen werden. Im Gegensatz zu **B1** musste jedoch die Kategorie *Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung* (**B2**) weiter differenziert werden. In dieser Kategorie konnten nach entsprechender induktiver Erweiterung (direkte) Fragen in der Erstsprache (**B2.1.1**) und Zielsprache (**B2.1.2**) sowie (indirekte) Fragen, welche sich nur durch eine steigende Intonation auszeichnen (**B2.2**), kodiert werden. Darüber hinaus konnten Aussagen identifiziert werden, welche ebenfalls die Richtigkeit der vorangehenden Aussage in Frage stellen (**B2.3**). Hinsichtlich der Reaktionen auf Fragen der

Richtigkeit durch TN-J2/3... bzw. TN-D1/2... konnten während der Analyse die Strategien Bestätigen (**b2.1**) und Fremdkorrektur (**b2.3**) mehrfach kodiert werden. Auch wenn die Strategie Ausschließen (**b2.2**) nicht realisiert wurde, kann sie theoretisch angenommen werden. Aus kooperativen Gründen sollte jedoch angenommen werden, dass TN-J2/3... bzw. TN-D1/2... im Fall einer inkorrekten Aussage (falls möglich) auch eine entsprechende Fremdkorrektur zur Verfügung stellen.

4.1.3 Strategien zur Kompensation eigener/fremder Ressourcendefizite (fremdinitiiert)

Wie bereits in Kapitel 4.1 im Zuge der Abgrenzung unterschiedlicher Kategorien besprochen wurde, muss sowohl bei der Kompensation von Ressourcendefiziten als auch bei der Kompensation von Performanzdefiziten unterschieden werden, von dem die entsprechende Strategie oder häufig auch (produktive) Bearbeitungskette initiiert wird. Während in den beiden vorangehenden Kapitel Sequenzen besprochen wurden, in denen das produktionssichernde Handeln immer vom Lernenden ausgeht, dessen produktive Schwierigkeiten im Zentrum der Überlegung stehen (TN-J1), werden in den Kapitel 4.1.3 und 4.1.4 Strategien untersucht, die von den jeweiligen GesprächspartnerInnen (TN-J2/3... bzw. TN-D1/2...) initiiert werden.

In Bezug auf die Ressourcendefizite lassen sich hier – parallel zu den eigeninitiierten Strategien – das *(fremdinitiierte) Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (a2)* und die *(fremdinitiierte) Übernahme des produktionssichernden Handelns (a3)* differenzieren. Ein unangefordertes Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource wurde beispielsweise schon in VK5-Seq8 identifiziert, wo TN-J2 TN-J1 das Wort „zuhaus“ (vgl. VK5 [44]) ungefragt zur Verfügung stellt. In diesem Zusammenhang ist jedoch unbedingt zu berücksichtigen, dass so ein Einschreiten der KonversationspartnerInnen nur dann erfolgt, wenn die nach außen gesetzte Planstörungsexothese entsprechend klar kommuniziert wird. Gerade weil also keine direkte Anfrage zur Kompensation der Ressource vorliegt, ist es in diesem Bereich wesentlich, dass die Planstörungsexothese eindeutig wahrnehmbar ist. In VK5-Seq8 besteht die Planstörungsexothese beispielsweise in einem durch TN-J1 selbst gesetzten Abbruch und einer kurzen Pause. Allerdings kann die Planstörungsexothese auch auf andere Art und Weise ausgedrückt werden. In VK1-Seq3 sucht J2 zum Beispiel nach dem Wort „Veranstaltung“, die Planstörungsexothese wird hier durch den Abbruch des Wortes, einer kurzen Pause und dem leisen Hinweis „Warte“ ausgedrückt. Allerdings wartet W1 in diesem Fall nicht – hier besteht auch die Frage, ob die Äußerung „warte“ akustisch verstanden worden ist – sondern stellt die

gesuchte Ressource zur Verfügung. Im Gegensatz zu VK5-Seq8 wiederholt J2 die Ressource jedoch nicht, sondern bestätigt nur ihre Angemessenheit mit der Aussage „Ja“ (*Bestätigen*, A2.2).

[1]

	9 [12:44.7]
[Situierung]	VK1-Seq3: Quizfragen zur Universität der japanischen Studierenden, hier zu den Lehrveranstaltungen.
W1 [v]	Aso, wir sollen jetzt raten...
[Kommentare]	implizite Frage durch W1

[2]

	10 [12:46.4]	11 [12:47.4]	12 [12:48.0]	13 [12:48.9]	14 [12:49.7]	15 [12:49.9]	16 [12:51.8]
W1 [v]	Okay.						• •
W2 [v]	• Hmm						
J2 [v]	• Ja.	Wann beginnen morgen die erste Ver • • • warte...					

[3]

	17 [12:54.0]
W1 [v]	Veranstaltung
J2 [v]	Ja, da haben wir drei ((1)) äh ((2s)) Möglichkeiten da gegeben.
J3 [v]	

VK1-Seq3, vgl. VK1 [4-7]

Interessanterweise ist dies der einzige im Datenmaterial identifizierte Fall, bei welchem TN-D1/2... ungefragt eine Ressource zur Verfügung stellt.³³ In den meisten entsprechenden Sequenzen erfolgt dieser „Ressourceneinwurf“ innerhalb der japanischen Gruppe. Dies könnte mehrere Gründe haben. Einerseits ist hier die Vertrautheit der Gruppe, andererseits aber auch die räumliche Nähe zueinander zu nennen. Zusätzlich muss oft die leicht zeitversetzte Übertragung von Bild und Ton berücksichtigt werden, welche eine zeitnahe Reaktion der österreichischen Studierenden möglicherweise erschwert hat.³⁴ Unabhängig von den spezifischen Gründen findet die fremdinitiierte Kompensation von Ressourcendefiziten jedenfalls vermehrt innerhalb der Gruppe der japanischen Studierenden statt.

Hinsichtlich der Planstörungsexothese wurden anhand der vorangehenden Beispiele bislang drei Formen identifiziert: Stottern bzw. mehrmaliges Wiederholen, Zögern bzw. längere Pausen und eine tatsächliche Verbalisierung des Wortfindungsprozesses („Warte“). In VK2-Seq1 lassen sich mit einem Schlag noch weitere Formen erkennen. In dieser Sequenz hat der Lernende J6 Schwierigkeiten, die Zahl 13.378.584 in Worte zu fassen. Er verbalisiert daraufhin seine Schwierigkeit („Das ist aber schwer!“) und beginnt die Zahlen einzeln zu nennen und auf die Präsentationsfolie zu deuten, auf welcher die Zahl abgebildet ist. J7 greift als Antwort

³³ Aufgrund der Überschaubarkeit des Datenmaterials ist diese Feststellung natürlich nicht repräsentativ, sollte in diesem speziellen Kontext aber dennoch Erwähnung finden.

³⁴ Zum Einfluss des virtuellen und physischen Raums auf das produktions- und rezeptionssichernde Verhalten vgl. auch Kapitel 5.2.2.

auf diese verbale und nonverbale Darstellung der Planstörungsexothese ein und hilft J6 aus („Ca. dreizehn Millionen“), wobei J6 die Ressource daraufhin wiederholt (*Wiederholen*, A2.1)

[1]

1 [03:58.3]	
[Situierung]	VK2-Seq1: Vorstellung von Fakten zur Bevölkerung in Tokio
J6 [v]	Also zuerst • • wie viele Menschen • • gibt es in Tokio? Dies • • ja das wird

[2]

2 [04:07.8]	
[Situierung]	
J6 [v]	hier • • • also es gibt • • ähhh • wie viel? ((lacht))
WG [v]	((lachen))
[Kommentare]	WG lacht aufgrund der Übertragung leicht

[3]

3 [04:11.5]		4 [04:16.1]
[Situierung]		
J6 [v]	Das ist schwer, aber! • Eins... • äh • zwei • • hm? Ähh Hmhm...	
J6 [nv]	<i>J6 zeigt auf die Präsentation und zählt mit dem Finger die Stellen der Zahl; lehnt sich vor</i>	
WG [v]		
[Kommentare]	zeitversetzt. Auf der Powerpoint-Folie steht "Einwohner: 13.378.584 Menschen".	

[4]

5 [04:18.9]		6 [04:19.8]
J6 [v]	Ja, circa drei/ dreizehn Millionen Menschen in	
J7 [v]	Circa dreizehn Millionen.	

[5]

J6 [v]	Tokio.

VK2-Seq1, vgl. VK2 [1-5]

Wie anhand der Sequenz VK3-Seq2 in Kapitel 4.1 gezeigt wurde, kann es häufig zu Unklarheiten in der Differenzierung zwischen Planstörungsexothesen und tatsächlichen nonverbalen Anfragen kommen, welche im Einzelfall detailliert untersucht und abgewogen werden müssen. Eine ähnlich genaue Analyse ist bei einzelnen Situationen notwendig, um festzustellen, ob gewisse nonverbale Handlungen, wie z.B. das Umdrehen zu einem/einer Mitstudierenden, als Form der Bitte um Kompensation getätigt wird oder – leicht zeitverzögert – erst, nachdem die jeweilige Person bereits zu sprechen begonnen hat. Um dies beurteilen zu können, ist tatsächlich eine sehr genaue Analyse des Filmmaterials erforderlich. In dieser Hinsicht war die Qualität der Videokonferenzaufnahmen im Rahmen einiger Sequenzen hinderlich, welche in Folge äußerst exakt analysiert werden mussten. Eine dieser Sequenzen ist VK-Seq5. In diesem Abschnitt wird über verschiedene Religionen in Österreich gesprochen und die japanischsprachigen Studierenden müssen die in einem Diagramm dargestellten in Österreich praktizierten Religionen erraten. J6 hat in diesem Zusammenhang offensichtlich Probleme beim Wort „jüdisch“. Die Planstörungsexothese zeigt sich durch Stottern, woraufhin J7 das

Wort eingreift und den gesuchten Begriff zur Verfügung stellt. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass sich J6 erst zu J7 umdreht, als dieser bereits eingreift und die Ressource selbstinitiiert zur Verfügung stellt. Noch mit Blick auf J7 wiederholt J6 den Begriff dann zweimalig. An dieser Sequenz wird nicht nur einmal mehr die Wichtigkeit der nonverbalen Handlungen betont, sondern es wird auch gezeigt, dass die Sequenz von verbalen und nonverbalen Handlungen essentiell für die Auswertung der jeweiligen Strategien ist. Hätte sich J6 nämlich schon zuvor an J7 gewandt, so hätte diese Handlung jedenfalls als nonverbale Bitte um Kompensation (A1.2) analysiert werden können.

[1]

1 [02:59.0]	
[Situierung]	VK5-Seq1: Es geht um die Religionsgruppen in Österreich.
W5 [v]	Noch andere Ideen?
J7 [v]	
[Kommentare]	Auf der Power Point Folie ist ein Diagramm. Die japanischen Studierenden sollen die den dargestellten

[2]

2 [03:00.4]		3 [03:04.5]
[Situierung]		
W5 [v]		
J6 [v]	((2s)) Äh, Buddhismus, vielleicht?	
J7 [v]		
JG [v]	• • ((lachen))	
[Kommentare]	Anteilen zugehörigen Religionen erraten.	

[3]

4 [03:05.6]	5 [03:10.0]	6 [03:10.5]
J6 [v]	• • • Oder nicht? ((1s)) (Lieber) jü/ jü/ jü...	Jüdisch, jüdisch.
J6 [nv]		sieht J7 kurz an
J7 [v]	Jüdisch.	

VK5-Seq1, vgl. VK5 [1-3]

Mit Blick auf die Reaktionen auf das fremdinitiierte *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressourcen* (a2) konnten bislang die Reaktionen *Wiederholen* (A2.1) und *Bestätigen* (A2.2) als Formen der Verarbeitung der Ressource (A2) identifiziert werden, wobei die erworbene Ressource in den meisten untersuchten Sequenzen einfach oder mehrfach wiederholt wird (vgl. u.a. auch VK5-Seq7 oder VK2-Seq5). Im Kontrast dazu ist anzunehmen, dass eine zur Verfügung gestellte Ressource auch abgelehnt werden kann (*Ausschließen*, A2.3), sofern diese dem Sprecher oder der Sprecherin inadäquat erscheint. Schließlich lässt sich anhand des Datenmaterials aber noch eine vierte Möglichkeit identifizieren, nämlich das *Weiterentwickeln* (A2.4) einer Ressource. Damit ist gemeint, dass nicht exakt der von TN-J2/3... oder TN-D1/2... zur Verfügung gestellte Begriff weiterführend gebraucht wird, sondern z.B. eine andere Form. Das fremdinitiierte *Zur-Verfügung-Stellen* bildet damit also nur einen Zwischenschritt zur Verbalisierung des gesuchten Begriffs. Insofern kann auch nicht vom Ausschließen

der ergänzten Ressource gesprochen werden, da diese weiterverarbeitet wird. Diese Form der Ressourcenverarbeitung findet sich beispielsweise in der Sequenz VK5-Seq2. Es geht in dieser Gesprächssequenz darum, wie in Österreich und Japan Weihnachten gefeiert wird und J6 sucht nach dem Begriff „(am) Morgen“. J8 ergänzt nach dem Abbruch seitens J6 den Begriff, J6 formuliert jedoch in Folge die gesamte Aussage um und benutzt den Begriff „morgens“, welcher ursprünglich grammatikalisch gar nicht in seine Aussage gepasst hätte. Auch hinsichtlich der bereits thematisierten Planstörungsexothese ist dieser Ausschnitt sehr interessant, da J6 gegen Ende der Sequenz wiederholt Formulierungsschwierigkeiten hat und die individuelle Kompensationsstrategie *message reduction* (Dörnyei/Scott 1997, 197) bzw. den Nutzen von „leeren“ Allzweckwörtern („irgendwo“, vgl. Bimmel/Rampillion 2000, 66) einsetzt. J3 erkennt daraufhin, dass J6 produktive Schwierigkeiten hat und greift mit dem Zur-Verfügung-Stellen des Begriffs „Nachtisch“ ein – eine Ressource, die von J6 anschließend bestätigt wird („Ja“ ((lacht))).

[1]

	8 [17:17.2]
[Situierung]	VK5-Seq2: Es wird der Ablauf von Weihnachten besprochen.
J6 [v]	Ich glaube, dass wir äh • • dass wir hier nachts • • die Geschenke bekommen,
J6 [nv]	

[2]

	9 [17:28.8]
[Situierung]	
J6 [v]	also während wir schlafen • • • und wenn, wenn wir an/am..
J6 [nv]	
J8 [v]	dreht sich zu seinem Morgen.

[3]

	10 [17:29.5]
J6 [v]	Äh, ja morgens bei uns ja aufstanden,
J6 [nv]	Nachbarn J8, als dieser zu sprechen beginnt
J8 [v]	

[4]

	11 [17:33.8]	12 [17:34.5]
J3 [v]	Fünfundzwangigsten.	
J6 [v]	aufgestanden bin ((1s))	am fünfundzwangigsten
J6 [nv]	dreht sich um zu J3 um, als sie zu sprechen beginnt	

[5]

J6 [v]	und dann wir sehen das Geschenk äh auf dem ((1s)) ja auf dem Tisch oder auf
--------	---

[6]

	13 [17:44.9]	14 [17:46.0]
J3 [v]	Nachtisch.	
J6 [v]	dem wo, ja irgendwo ((lacht)) Ja. ((lacht))	
WG [nv]	nicken	

VK5-Seq2, vgl. VK5 [4-9]

Eine besondere Form des *fremdinitiierten Zur-Verfügung-Stellen benötigter Ressourcen* findet sich in VK7-Seq4. In der zweiten Hälfte der Sequenz sucht J1 nach dem Begriff „Teilzeitbeschäftigter“. Sie setzt, da ihr der Begriff offensichtlich nicht einfällt, zunächst zum *Code-Switching* an („Part/ ah“), versucht dann aber wiederholt den entsprechenden deutschen Begriff zu formulieren („Teil/ Teil/ Teil... • • •“). Die Besonderheit der Sequenz liegt nun darin, dass ihr in Folge nicht von einer einzelnen Person die Ressource „Teilzeit“ zur Verfügung gestellt wird, sondern von (fast) der gesamten Gruppe der japanischsprachigen Studierenden. J1 verarbeitet daraufhin die Ressource weiter und formuliert den ursprünglich gesuchten Begriff „Teilzeitbeschäftigter“.

[1]

	31 [21:41.7]	32 [21:51.0]
J1 [v]	Es gibt, es gibt ähm • • • zwei ahm Arbeit in Japan, die Vollzeitbeschäftigter und	
J1 [nv]	<i>dreht sich zu J7, als dieser zu sprechen beginnt</i>	
J7 [v]	Teilzeit.	

[2]

	33 [21:53.9]	34 [21:56.8]
J1 [v]	• • die ähm ((1,2s)), hrñ • • Part/ ah die Teil/ Teil/ Teil... • • •	
J1 [nv]		
J7 [v]		
JG [v]	Teilzeit.	
[Kommentar]	Einige japanische Studierende	

[3]

	35 [21:57.5]
J1 [v]	Teilzeit/ Teilzeitbeschäftigter, ja Beschäftigter und ahm • ahm nach
JG [v]	
[Kommentar]	sprechen im Chor.

[4]

	36 [22:09.2]	37 [22:11.2]
J1 [v]	• • • ahm die • • Schwan/ Schwangerzeit? • • • Die Frauen konnten nicht	
J1 [nv]	<i>blickt sich fragend um</i>	
J3 [nv]		

[5]

J1 [v]	ahmñ... ((1,8s)) es ist schwierig für ein Frau noch einmal ein

[6]

	38 [22:26.6]
W1 [v]	((1,6s)) Okay, mhrñ •
J1 [v]	Vollzeitbeschäftigter ähm • • • zu werden.

Auszug aus VK7-Seq4, vgl. VK7 [23-28]

Wie auch im Abschnitt zum selbstinitiierten produktionssichernden Handeln lässt sich auch bei den fremdinitiierten Strategien die *Übernahme des produktionssichernden Handelns* (a3) identifizieren. Ein entsprechendes Beispiel für diese Strategie ist in der Sequenz VK1-Seq 10

zu finden, welche bereits im Zusammenhang mit der (selbstinitiierten) *Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen* (A1) besprochen worden ist. Jedoch ist das Beispiel nicht so klar, wie es zunächst vielleicht scheint. Tatsächlich bittet J1 nämlich um eine Form der Kompensation („Wie äh • tschuldigung, ((1,4s)) ähm wie sagt man Cone, • • • Cone?“) allerdings wendet sich die Studierende an die anderen japanischsprachigen Studierenden. Die Übernahme des produktionssichernden Handelns erfolgt jedoch durch eine deutschsprachige Studierende (W1). So könnte man an dieser Stelle einerseits argumentieren, dass W1 die Initiative aus eigenen Stücken ergreift (fremdinitiierte Strategie aus der Perspektive von TN-J1). Andererseits lässt sich nicht abstreiten, dass der Übernahme des produktionssichernden Handelns auch eine Strategie seitens TN-J1 vorausgegangen ist, auch wenn diese an TN-J2/3... gerichtet war und nicht an TN-D1/2... Insofern lässt sich in dieser Sequenz nur schwer darüber entscheiden, ob es sich um eine selbst- oder fremdinitiierte Strategie handelt. Selbst wenn man – aus der Perspektive von TN-J1 – von einem selbstinitiierten Vorgehen ausgeht, kann dennoch angenommen werden, dass auch im Bereich des fremdinitiierten produktionssichernden Handelns eine solche Strategie durchaus wahrscheinlich erscheint und daher induktiv in das Kodiersystem aufgenommen werden sollte.

[1]

	85 [54:29.2]	86 [54:34.9]	87 [54:35.7]
J1 [v]	Wie äh • tschuldigung, ((1,4s)) ähm wie sagt man Cone, • • • Cone?		
J1 [nv]	<i>dreht sich zu den anderen japanischsprachigen Studierenden und formt</i>		
J1 [ger]	Tüte, • • • Tüte?		

[2]

	88 [54:37.6]	89 [54:38.4]	90 [54:38.5]
W1 [v]	Ahh • • ah ja so, • ja, gibt es dafür ein Wort? Also • •		
W1 [nv]	<i>formt mit den Händen eine Tüte</i>		
J1 [v]			
J1 [nv]	<i>mit den Händen eine Tüte</i>		
J1 [ger]			

[3]

	91 [54:45.7]	92 [54:46.0]
W1 [v]	so ne Stanitzelform, Cone, son... • • ja, ich weiß, was ihr meint! ((lacht))	
W1 [nv]		
W1 [ger]	Tüte	

Auszug aus VK1-Seq10, vgl. VK1 [42-44]

Insgesamt lassen sich also im Bereich der fremdinitiierten Strategien zur Kompensation eigener bzw. fremder Rezeptionsdefizite parallel zu den selbstinitiierten Strategien die produktionsichernden Handlungen *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (fremdinitiiert durch TN-J2 oder TN-D)* (a2) und *Übernahme des produktionssichernden Handelns (fremdinitiiert durch TN-J2/3... oder TN-D1/2...)* (a3) im Kodiersystem ergänzen. Als Reaktion auf

das fremdinitiierte Zur-Verfügung-Stellen der Ressource (**a2**) sind auf Seite von TN-J1 zudem die Strategien *Wiederholen* (**A2.1**), *Bestätigen* (**A2.2**), *Ausschließen* (**A2.3**) und *Weiterentwickeln* der zur Verfügung gestellten Ressource (**A2.4**) induktiv zu ergänzen.

4.1.4 Strategien zur Kompensation eigener/fremder Performanzdefizite (fremdinitiiert)

Bereits bei Dörnyei/Scott (1997, 197) wird die Kategorie „other-performance problem-related strategies“ im Gegensatz zu „own-performance problem-related strategies“ genannt. In diese Kategorien fallen also all jene Strategien, welche von TN-J2/3... oder TN-D1/2... genutzt werden, um die Performanzdefizite seitens TN-J1 kollaborativ zu überwinden. Hierzu bieten sich für die KonversationspartnerInnen im Groben zwei Möglichkeiten: eine *Bearbeitungsaufforderung* (**b3**) oder eine *Fremdreparatur* (**b4**). Bei der Bearbeitungsaufforderung kann wiederum unterschieden werden zwischen *Ausdruck des Nicht-Verstehens* (**b3.1**) und *Nachfragen* (**b3.2**). Der *Ausdruck des Nicht-Verstehens* konnte im Datensatz zwar nicht fremdinitiiert, aber selbstinitiiert durch TN-J1 nachgewiesen werden (vgl. VK1-Seq6), wodurch die Vermutung naheliegt, dass eine entsprechende Äußerung (z.B. „Ich weiß nicht, was du meinst.“) auch fremdinitiiert vom Gesprächspartner ausgehen könnte. In der Sequenz VK1-Seq6 zeigt sich zudem, dass die strategische Reaktion auf einen Ausdruck des Nicht-Verstehens jenen des Nachfragens ohne Verstehenshypothese (**b3.2.1**) entspricht, nämlich, dass TN-J1 seine Aussage wiederholen (**B3.2.1.1**) oder – wie im Fall der bereits besprochenen Sequenz VK1-Seq6 – verständnissichernd umformulieren (**B3.2.1.2**) und/oder verständnissichernd erläutern (**B3.2.1.3**) soll.

Während die Annahmen zur Bearbeitungsaufforderung *Ausdruck des Nicht-Verstehens* (**b3.1**) also parallel zum selbstinitiierten Strategiegebrauch gesetzt werden, lassen sich im Datenmaterial eine ganze Reihe an fremdinitiierten Nachfragen identifizieren. Zunächst sind hier die *Nachfragen ohne Verstehenshypothese* zu nennen, im Rahmen derer TN-J1 entweder um *Wiederholung* (**b3.2.1.1**) oder *Erklärung* (**b3.2.1.2**) gebeten werden kann. Im Datenmaterial zeigt sich jedoch neben den Möglichkeiten des Wiederholens, verständnissichernden Umformulierens und verständnissichernden Erläuterns eine vierte Möglichkeit, wie auf Nachfragen ohne Verstehenshypothese eingegangen werden kann. So werden in der Sequenz VK6-Seq2 Bewerbungsprozesse in japanischen Firmen besprochen und J4 spricht im Kontext der dort geforderten Gruppenarbeiten von „Logo“ anstatt von Lego. J6 wendet sich daraufhin in seiner Funktion als TN-J2 an J4 und hinterfragt: „Was ist das das?“ Zunächst setzt J4 auf diese *Bitte*

um Erklärung (b3.2.1.2) hin dazu an, den Begriff zu erklären („Logo ist ein...“), dann überdenkt sie ihre Aussage jedoch scheinbar und erkennt den Fehler, den sie gemacht hat. Sie korrigiert anschließend die falsche Bezeichnung, wiederholt den korrekten Begriff mehrfach und entschuldigt sich („Lego, Entschuldigung, Lego, Lego [...]“). Zusätzlich verwendet sie anschließend den korrekten Begriff nochmals in einem vollständigen Satz und schließt das produktionssichernde Vorgehen damit ab. Insofern ist im Kodiersystem unter der Reaktion auf eine Nachfrage ohne Verstehenshypothese die Kategorie *Selbstkorrektur* (B3.2.1.4) zu ergänzen.

[1]

	8 [45:25.1]	9 [45:32.6]
[Situierung]	VK6-Seq2: Es geht um den Bewerbungsprozess in japanischen Firmen.	
J4 [v]	Zum Beispiel auch mhmh Gruppenarbeit habe ich mit dem Logo gespielt	
J2 [v]	((lacht))	

[2]

	10 [45:33.4]	11 [45:35.2]	12 [45:35.8]
[Situierung]			
J4 [v]	äh mit Logo ((2s)) ((1,2s)) Logo ist ein • • Lego/ Entschuldigung,		
J4 [nv]	<i>dreht sich zu J6 um</i>		
J6 [v]	Was ist das?		

[3]

	...
[Situierung]	
J4 [v]	Lego, Lego, Lego. Mit dem Lego habe ich mit anderen Studenten gespielt

VK6-Seq2, vgl. VK6 [11-14]

Wesentlich häufiger als *Nachfragen ohne Verstehenshypothese* konnte jedoch *Nachfragen mit Verstehenshypothese* (b3.2.2) ermittelt werden. Ein Beispiel hierfür ist in VK1-Seq4 zu finden. In diesem Abschnitt sprechen die KonferenzteilnehmerInnen über besonders ausgefallene Fächer an der Waseda-Universität. Die Studentin J3 nimmt Bezug auf das Fach „Liebeswissenschaften“ und versucht den Inhalt näher zu erklären. W1 formuliert daraufhin eine Verstehenshypothese, indem sie eine Schlussfolgerung zieht und um die Bestätigung ihrer Hypothese bittet (b3.2.2.1) („Forschung • also geht das ganze in Richtung Biologie, oder?“). J3 bestätigt diese Hypothese („Ja ((1,5s)), glaube • ich.“) (B3.2.2.1), zögert allerdings – sie scheint sich über den genauen Inhalt des Faches selbst nicht ganz sicher zu sein (vgl. hierzu auch die Aussage „Leider habe ich noch nicht das den Unterricht teilgenommen, deswegen ich weiß nicht genau [...]“).

[1]

	19 [16:21.3]	20 [16:23.8]	21 [16:24.7]
[Situierung]	VK1-Seq4: Besprechung der Quizfragen zur Universität der japanischen Studierenden (Freifächer)		
W1 [v]	Was macht man in Liebeswissenschaft?		Was lernt man da?
J3 [v]	• • Äähm̃m̃ soo...		

[2]

	22 [16:25.9]
[Situierung]	
J3 [v]	• • • Leider habe ich noch nicht das den Unterricht teilgenommen, deswegen

[3]

	..
[Situierung]	
J3 [v]	ich weiß nicht genau • aber • • vielleicht ((unverst. 0,3s)) ah eines Tages

[4]

	..	23 [16:41.3]
[Situierung]		
W1 [v]	• • Forschung, • also so geht das so in	
J3 [v]	Forschung über Liebe ((1,5s)) mhm̃	

[5]

	..	24 [16:44.3*]	25 [16:44.8*]	26 [16:45.4]	27 [16:49.0]
[Situierung]					
W1 [v]	Richtung Biologie, oder?				
W3 [v]	Mhm̃m̃... interessant.				
J3 [v]	((1)) Ja ((1,5s)) glaube • ich.				

VK1-Seq4, vgl. VK1 [7-11]

Der Einsatz einer Verstehenshypothese findet sich zudem in der Sequenz VK3-Seq3. Hier sprechen die Studierenden über typisch österreichische Ausdrücke und die Lernende J3 möchte wissen, wie man das Wort „motschgern“ (jammern) konjugiert. Allerdings fehlt ihr das Wort „konjugieren“ und so greift sie zu einer individuellen Kompensationsstrategie und beginnt, den Begriff zu umschreiben (*circumlocution*, vgl. u.a. Ellis 1984, 40 oder Dörnyei/Scott 1997, 197). W4 fasst nun das Gesagte als Verstehenshypothese interpretativ zusammen (**b3.2.2.3**), jedoch ist mit dieser Hypothese scheinbar keine tatsächliche Bearbeitungsaufforderung verbunden, da W4 sofort zur Erläuterung („ich...“) übergeht und von W2 und W3 abgelöst wird. Die Verstehenshypothese scheint also in diesem Zusammenhang mehr an die übrigen deutschsprachigen KonferenzteilnehmerInnen gerichtet zu sein und weniger an TN-J1. Insofern kann die Formulierung der Verstehenshypothese gewissermaßen auch als *fremd-initiierte* (da in Bezug auf das Wort „konjugieren“ nicht angefragte) *Übernahme des produktionssichernden Handelns* (**a3**) gewertet werden. W4 unterstützt J3 so dabei, dass ihre Anfrage auch von der übrigen Gruppe Wiener Studierender verstanden wird und eine entsprechende Lösung präsentiert werden kann. Wäre die Verstehenshypothese jedoch an J1 gerichtet gewe-

sen, hätte sie durchaus als *Bearbeitungsaufforderung: interpretierend zusammenfassen* (b3.2.2.3) gewertet werden können.

[1]

	18 [64:09.7]	19 [64:10.4]
[Situierung]	VK3-Seq3: Es geht um den österreichischen Dialekt und das Wort "motschgern" (jammern).	
W4 [v]		So...
J3 [v]	Wie kann man das	ko/ also

[2]

	20 [64:11.1]	21 [64:16.9]
W4 [v]		Aso, wie kann man das konjugieren • •
J3 [v]	so "ich mostschwerkat" etwas oder so?	

[3]

	22 [64:18.9]	23 [64:19.9]	24 [64:21.9]
W2 [v]	Ich motschger		
W3 [v]	Ich motschger, • • du motschgerst, • • er motschgert, • • • sie		
W4 [v]	•ich...		
JG [v]		((lachen))	
WG [v]		((lachen))	

[4]

	25 [64:25.1]
W3 [v]	motschgern...
W4 [v]	Okay, danke.((lacht))
JG [v]	
WG [v]	

VK3-Seq3, vgl. VK3 [6-9]

Eine dritte Möglichkeit eine Verstehenshypothese zu formulieren, um fremde Performanzdefizite zu überwinden, besteht für TN-J2/3... bzw. TN-D1/2... darin, den Inhalt aufgrund gewisser Hinweise zu erraten (vgl. *guessing* bei Dörnyei/Scott 1997, 197). Diese Form der Verstehenshypothese lässt sich in VK7-Seq4 identifizieren. Diese Sequenz handelt von den Problemen, welchen Frauen am japanischen Arbeitsmarkt ausgesetzt sind. J3 versucht in diesem Zusammenhang den recht komplexen Umstand zu beschreiben, dass Firmen junge Frauen weniger gern engagieren, da sie befürchten, dass diese bald schwanger werden könnten. Aufgrund von Formulierungsschwierigkeiten spricht sie jedoch J11 an und überreicht ihr das Mikro. J11 setzt die Erklärung fort und beschreibt, dass Frauen besonders nach der Karenz Probleme haben, wieder einen Job zu finden, da es für die Firmen „peinlich“ ist [evtl. ist aufwändig oder ökonomisch unvorteilhaft gemeint, Anm. AK], sie wieder anzustellen. Da keine der Lernenden die Begriffe „Schwangerschaft“ oder „Karenz“ für ihre Erläuterungen benutzt, ist die Gesamtaussage jedoch zunächst nicht ganz klar und W1 versucht im Rahmen einer Verstehenshypothese den Kontext zu erraten („Aso, nach der Schwangerschaft, oder...“)

(b3.2.2.2). Diese Hypothese wird schließlich von J11 bestätigt („Ja, nach der Schwangerschaft) (B3.2.2.1).

[1]

23 [20:36.7]	
[Situierung]	VK7-Seq4: Es geht um die Probleme von Frauen am japanischen Arbeitsmarkt nach einer
J3 [v]	Viele, viele Firmen denken/ äh haben so gedacht • • so, wenn man, wenn man

[2]

..	
[Situierung]	Schwangerschaft.
J3 [v]	((1s)) ähm wenn man Frauen ja und äh Frauen hat und sie aber sie, sie ((lacht))

[3]

..	
[Situierung]	
J3 [v]	• • ähm sie ((1,6s)) sie machen schnell den Job Schluss, so deswegen so ((2s))

[4]

.. 22 [21:01.8] 23 [21:03.8] 24 [21:05.6] 25 [21:07.0]	
[Situierung]	
J3 [v]	((2,2s))((japanisch, unverständlich. 1,4s))((lacht))
J3 [nv]	<i>richtet sich an J11 und flüstert J11 etwas zu</i>
J11 [v]	In japanische Firma
J11 [nv]	<i>nimmt das Mikro</i>

[5]

..	
J1 [ger]	
J11 [v]	ist es ein bisschen äh peinlich ah Frauen • • • äh • • ah nach ((2,1s)) ah ((1s))

[6]

.. 26 [21:21.6] 27 [21:22.9]	
J1 [ger]	
J11 [v]	einen Job zurück ((2,8s)) bekommen. ((2,4s))
J11 [nv]	<i>dreht sich zu den anderen japanischen Studierenden um</i>
[Kommentar]	Es wird im Hintergrund etwas Unverständliches gesagt.

[7]

.. 28 [21:25.8] 29 [21:29.1]	
W1 [v]	• • • Aso, nach der Schwangerschaft, oder...
J11 [v]	(Oder wie heißt das?) Ja, nach der

[8]

..	
J11 [v]	Schwangerschaft.

Auszug aus VK7-Seq4, vgl. VK4 [14-21]

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, kann die durch TN-J2/3... oder TN-D1/2... eingeleitete Kompensation von fremden Performanzdefiziten nicht nur durch Bearbeitungsaufforderungen umgesetzt werden, sondern auch in Form der Strategie *Fremdreparatur* (b4) „other repair“, vgl. Dörnyei/Scott 1997, 197). Während also Fremdkorrektur auch eine Reaktion auf

Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung (B2) sein kann, besteht für den Konversationspartner/die Konversationspartnerin von TN-J1 auch die Möglichkeit, sofort mit einer Selbstreparatur einzugreifen.

Während die Strategie der *Fremdreparatur (b4)* nicht weiter differenziert werden kann, konnten jedoch unterschiedliche Bearbeitungen der reparierten Form seitens TN-J1 verzeichnet werden, auf welche an dieser Stelle noch genauer eingegangen werden soll.

Die wohl häufigste Reaktion auf die Bereitstellung einer reparierten Form, die im Datensatz identifiziert werden konnte, ist das *Wiederholen (b4.1)* der neuen Form. Hier ergeben sich eindeutige Parallelen zur Reaktion auf das *Zur-Verfügung-Stellen* der benötigten Ressource (A2), weshalb die dort verzeichneten Folgestrategien *Bestätigen (b4.2)* und *Ausschließen (B4.3)* der reparierten Form ebenfalls in die strategischen Reaktionsmöglichkeiten integriert werden.

In Sequenz VK6-Seq4 lassen sich die selbstinitiierte und fremdinitiierte Fremdkorrektur sowie die Bearbeitungsform *Wiederholen (B4.1)* sehr gut erkennen. In diesem Beispiel ist die erste Fremdkorrektur („Nehmen.“) selbstinitiiert, da sich J4 in seiner Funktion als TN-J1 zunächst über die Richtigkeit des Begriffs „bekommen“ rückversichern möchte. Der zweite Fall der Fremdreparatur wiederum kann aus inhaltlicher oder sprachlicher Perspektive betrachtet werden. So ist nicht ganz klar, ob J4 tatsächlich auf die falsche inhaltliche Ressource zugegriffen hat („dreihun...“) oder ob sie die Zahl (Reparatur: „Dreitausend.“) tatsächlich nicht wusste. Sicher handelt es sich jedoch im letzten Teil der Sequenz um eine sprachliche Fremdreparatur, als J3 die Form von J4 ungefragt korrigiert und vervollständigt, nachdem diese ihre Aussage bereits abgeschlossen hat („Durchfallen lassen.“). Interessant zu sehen ist, dass J4 in all diesen Fällen die Ressource entweder teilweise oder aber komplett wiederholt, bevor sie mit ihren Erklärungen fortfährt. Denkbar wäre an diesen Stellen aber natürlich auch, dass sie die reparierte Form nur bestätigt oder – falls ihr die Form tatsächlich unpassend erscheint – ausschließt.

[1]

	20 [49:19.2]
[Situierung]	VK6-Seq4: Es wird die Bewerbungsproblematik für Studenten besprochen.
J4 [v]	Eine Firma, zum Beispiel, möchte nur zehn oder zwanzig Studenten • • •

[2]

	21 [49:27.1]	22 [49:28.1]
[Situierung]		
J4 [v]	be/bekommen? Bekommen? • • Aber • • nehmen, aber (ihr war's) • •	
J3 [v]	Nehmen.	

[3]

	23 [49:32.2]	24 [49:33.9]
J4 [v]	dreihun... ((1,7s))	((1,2s)) Tausend ((1s)) mehr, mehr
JG [v]	Dreitausend (noch was).	
[Kommentare]	Zwischenruf aus der JG, nicht zuordenbar.	

[4]

J4 [v]	Studenten be/ bewerben sich, deswegen ((1,2s)) die Firmen viele Studenten/
--------	--

[5]

	25 [49:50.6]
J4 [v]	die Firmen müssen für Studenten • • durch- • • fallen. ((1,4s))
J3 [v]	Durchfallen lassen.

[6]

	26 [49:52.0]	27 [49:53.6]
W1 [v]	((2,6s)) Okay.	
J4 [v]	Lassen.	

VK6-Seq4, vgl. VK6 [19-24]

Schließlich besteht neben den Optionen des Wiederholens, Bestätigens und Ausschließens jedoch auch noch die Möglichkeit, die reparierte Form zu ersetzen, wie VK6-Seq3 zeigt. Darin spricht J8 von Praktika in Japan und spricht von „Beworber[n]“. Er wird daraufhin von einem anderen japanischen Studierenden aus seiner Gruppe durch einen Zwischenruf korrigiert („Bewerber“); die falsche Form „Beworber“ wird also repariert. (Aufgrund der Bildqualität lässt sich an dieser Stelle nicht sagen, von wem der Zwischenruf stammt.) Spannend ist nun, dass J8 in seiner Rolle als TN-J1 die reparierte Form nicht wiederholt, bestätigt oder ausschließt, sondern eine Ersatzform („Leute“) wählt. Dies soll jedoch nicht heißen, dass die *Fremdreparatur* (b4) ihren Zweck verfehlt. So wird TN-J1 durch die Reparatur durchaus darauf hingewiesen, dass die genutzte Form inkorrekt war und ersetzt sie in Folge – wenn auch nicht durch den von TN-J2 vorgeschlagenen Begriff. Insofern soll im Kodiersystem an dieser Stelle auch die *Bearbeitung der reparierten Form durch eine Ersatzform* (B4.4) festgehalten werden. Denkbar wäre, ähnlich wie bei der *Kategorie Verarbeiten der Ressource* (A2), dass die reparierte Form weiterentwickelt bzw. abgeändert wird. Im Datenmaterial selbst lässt sich so eine Strategie jedoch nicht feststellen.

[1]

	14 [47:00.6]	15 [47:05.5]	16 [47:05.8]
[Situierung]	VK6-Seq3: es geht um die notwendigen Praktika in Japan.		
W1 [v]		Mhm	
J8 [v]	Um Praktikum zu machen, muss man auch Interview machen.	((2s))	Also

[2]

J8 [v]	zum Beispiel ein Mal oder zweimal Interview muss man machen. ((1,8s)) Das
--------	---

[3]

J8 [v]	ist auch bisschen komisch, aber ((1,3s)) weil es so viele Bewerber ähm...
JG [v]	Bewerber.
[Kommentare]	Zwischenruf aus

[4]

J8 [v]	aso • • • weil es so viele Leute ((2s)) gibt, die Praktikum
JG [v]	
[Kommentare]	der JG, nicht zuordenbar.

[5]

J8 [v]	möchte/ machen möchte.
--------	------------------------

VK6-Seq3, vgl. VK6 [14-19]

Insgesamt konnten also im Bereich der fremdinitiierten Kompensation eigener bzw. fremder Performanzdefizite sehr viele der theoretisch erarbeiteten Kategorien nachgewiesen werden, jedoch mussten auch einige Strategien induktiv erweitert werden. So hat die Analyse des Datenmaterials ergeben, dass *Nachfragen ohne Verstehenshypothese* (**b3.2.1**) nicht nur zum *Wiederholen* oder *verständnissichernden Umformulieren* bzw. *Erläutern* führen kann, sondern auch zu einer *Selbstkorrektur* (**B3.2.1.4**) durch TN-J1, da diese/dieser durch Nachfrage den Handlungsbedarf erkennt und die inkorrekte Form oder Struktur bearbeitet.

Darüber hinaus konnten mehrere Strategien als Reaktion auf die *fremdinitiierte Fremdreparatur* (**b4**) identifiziert werden. Hierzu gehören – bezogen auf die reparierte Form und teilweise in Anlehnung an die Kategorie **A2** – *Wiederholen* (**B4.1**), *Bestätigen* (**B4.2**), *Ausschließen* (**B4.3**) und das *Verwenden einer Ersatzform* (**B4.4**).

4.2 Kategorisierung des rezeptionssichernden Handelns

Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit dem produktionssichernden Handeln sollen nun die Analyseergebnisse in Bezug auf das rezeptionssichernde Handeln präsentiert werden. Auch dieses Kapitel spaltet sich in die durch TN-J1 initiierten Handlungen und jene, welche durch die GesprächspartnerInnen (TN-J2/3... oder TN-D1/2...) in die Wege geleitet wurden.

4.2.1 Strategien zur Kompensation eigener/fremder Rezeptionsdefizite (selbstinitiiert)

Obwohl sich im Datenmaterial tatsächlich wesentlich weniger Beispiele für rezeptionssicherndes Handeln als für produktionssichernde Strategien finden lassen, gibt es dennoch einige Sequenzen, welche in diesem Zusammenhang unbedingt genauer betrachtet werden müssen. Zunächst sollte ein Blick auf jene Strategien geworfen werden, welche von TN-J1 initiiert werden und der Kompensation eigener Rezeptionsschwierigkeiten dienen. Hier lassen sich grundsätzlich Strategien differenzieren, welche ohne eine Verstehenshypothese verbleiben (C1), und jene, welche mit einer Verstehenshypothese (C2) arbeiten. Tatsächlich ließ sich im Datenmaterial keine Sequenz identifizieren, in der *mit* einer Verstehenshypothese gearbeitet wurde, jedoch ist – auch in Anlehnung an die Kategorie **b3.2.2** – anzunehmen, dass ein solches Vorgehen (z.B. „Meinst du damit XY?“) im Fall eines rezeptiven Problems sehr naheliegt.

In jedem Fall konnten aber im Zuge der Datenanalyse Sequenzen identifiziert werden, anhand derer rezeptionssicherndes Handeln ohne Verständnishypothese illustriert werden kann. Eine dieser Sequenzen ist VK5-Seq3. Die KonferenzteilnehmerInnen sprechen in diesem Abschnitt über typische Weihnachtsbräuche in beiden Ländern. W2 zählt im Kontext eines kurzen Quiz einige Weihnachtsbräuche auf und fragt die Studierenden der Waseda-Universität, welche Bräuche sie als typisch für Österreich erachten. J6 geht jedoch nicht gleich auf die Frage ein, sondern bittet um eine Erklärung (C1.2) für das Wort „Kekse“ („Was ist ein Kekse?“). Obwohl J6 seine Frage eigentlich an die Gruppe deutschsprachiger Studierender richtet, setzt er mit seiner Bitte um Kompensation einen beidseitigen Bearbeitungsprozess in Gang. Während nämlich W2 die verständnissichernde Handlung an die japanischsprachigen Lernenden richten möchte („Ein Keks ((1,5s)) weiß es jemand von euch?“), reagiert J3 sofort („Kekse, das ist...“) und dürfte J6 mittels *Code-Switching* das Wort „cookie“ zuflüstern, da er dieses im Anschluss sofort gebraucht („Cookie, ah, okay!“). W2 nimmt dieses verständnissichernde Umformulieren (c1.2) durch J3 wahr und hält den rezeptionssichernden Vorgang für beendet („Okay“). W3 lässt jedoch nicht locker und fragt die japanischen Studierenden um eine Erklärung für den Begriff („Was sind Kekse?“). Sie unterbricht mit dieser Frage J3, die zu einer Erklärung in der Zielsprache angesetzt hat und diese auch ausführt („Kekse ist äh was zum Essen • • • eine Plätzchen!“) J3 nutzt damit in ihrer Funktion als TN-J2 die Strategien des *verständnissichernden Erläuterns* (c1.3) und *Umformulierens* (c1.2). Im Anschluss daran nutzt sie die Strategie **B2.1.2**, um nach der Richtigkeit der Äußerung in der Zielsprache zu fragen – eine Nachfrage, die durch W2 und W3 bestätigt wird.

[1]

	16 [18:35.6]
[Situierung]	VK5-Seq3: Es geht um Traditionen rund um das Weihnachtsfest in Österreich.
W2 [v]	Und jetzt haben wir noch eine Frage: Was glaubt ihr machen wir sonst so an
[Kommentare]	Auf der aktuellen Folie steht die Frage "Was machen wir zu Weihnachten?" mit Antwortmöglichkeiten.

[2]

	..
[Situierung]	
W2 [v]	Weihnachten? Also Weihnachtsbaum schmücken, Zeit mit der Familie
[Kommentare]	

[3]

	17 [18:48.1]
[Situierung]	
W2 [v]	verbringen, Kekse essen oder gehen wir mit Freunden aus?
J6 [v]	((3,2s)) Äh,
[Kommentare]	

[4]

	18 [18:54.1] 19 [18:54.5] 20 [18:55.1]
W2 [v]	Mhm
J3 [v]	((1)) Kekse,
J6 [v]	Entschuldigung, ich habe eine Frage. • • Was ist ein Kekse?
[Kommentare]	J3 ruft aus dem

[5]

	21 [18:57.6] 22 [18:58.9] 23 [19:00.2]
W2 [v]	Ein Keks. ((1,5s)) Weiß es jemand von euch?
J3 [v]	das ist... ((unverständlich, 1s))
J6 [v]	Cookie, ahh, okay!
J6 [nv]	
[Kommentare]	Hintergrund ohne Mikro. W2 hat den Zwischenruf von J3

[6]

	24 [19:02.0] 25 [19:03.6] 26 [19:07.1] 27 [19:14.0] 28 [19:15.1]
W2 [v]	((3s)) Okay.
W3 [v]	Was sind Kekse?
J3 [v]	((6,5s)) Ich glaube... • • •
J6 [v]	Ja, okay!
J6 [nv]	
[Kommentare]	wahrgenommen.

[7]

	29 [19:21.1] 30 [19:21.3]
W2 [v]	Mhm
J3 [v]	Kekse ist äh was zum Essen • • • eine Plätzchen! • • • Ja, stimmt das?

[8]

	31 [19:23.0]
W2 [v]	Ja, ((lacht)) genau.
W5 [v]	In Deutschland sagt man Plätzchen.
W3 [v]	((lacht))

VK5-Seq3, vgl. VK5 [9-17]

Interessant ist an der Sequenz VK5-Seq3, abgesehen von der Demonstration unterschiedlicher Strategien zur Kompensation des Rezeptionsdefizits, auch, dass die angesprochenen deutschsprachigen Studierenden das rezeptionssichernde Handeln an die japanischsprachigen Studierenden übergeben. Diese Vorgehensweise hat offensichtlich einen didaktischen Hintergrund und soll die japanischsprachigen Lernenden dazu ermutigen, kompensatorisch tätig zu werden und so ihr sprachliches Können umzusetzen. Insofern ist die Strategie *Weitergabe der rezeptionssichernden Handlung* (c1.4) vor allem im didaktischen Kontext (z.B. in einer Unterrichtssituation) bemerkenswert und sollte daher im Kodiersystem berücksichtigt werden.

Ähnlich wie in VK5-Seq3 bittet auch J1 in der Sequenz VK7-Seq2 die deutschsprachigen Studierenden um eine Erklärung (C1.2) zu dem Begriff „Handwerker“. Es wird in diesem Abschnitt über den Arbeitsmarkt in Österreich gesprochen und das Wort steht auf der eingeblendeten Folie. Im Gegensatz zum vorangehenden Beispiel geben die österreichischen Studierenden hier das rezeptionssichernde Handeln jedoch nicht ab, sondern versuchen sich selbst am verständnissichernden Erläutern (c1.3) des Begriffs. W1 und W2 lösen sich während dieses Erläuterungsprozesses ab und ergänzen die Aussagen und Beispiele der jeweils anderen. Schließlich möchte W1 den rezeptionssichernden Prozess abschließen und fragt J1, ob der Begriff nun verstanden wurde („Wisst ihr, was wir meinen?“). Da diese *Frage nach Verständnis* (c3) aber im Rahmen der Bearbeitungskette weiterführend von W1 in ihrer Funktion als TN-D1 eingebracht wird, lässt sich diese Strategie bereits zum nun folgenden Kapitel des fremdinitiierten rezeptionssichernden Handelns zählen. J1 bestätigt diese Frage, womit der rezeptionssichernde Prozess für W1 abgeschlossen scheint.

[1]

	5 [13:18.9]
[Situierung]	VK7-Seq2: Es geht um (unbezahlte) Überstunden in Österreich.
J1 [v]	Was is/ was ist ein Handwerker?
[Kommentar]	Auf der Folie wird in Form eines Quiz gefragt, wer in Österreich die meisten unbezahlten Überstunden

[2]

	6 [13:21.3]
[Situierung]	
W1 [v]	((1,8s)) Ein Handwerker? Das ist jemand, ähm der
J1 [v]	
[Kommentar]	macht. Eine Option ist "Handwerker".

[3]

	7 [13:30.4]
W1 [v]	Sachen repariert, zum Beispiel, wenn, wenn...
W2 [v]	((2s)) Wenn das Waschbecken

[4]

		8 [13:39.3]
W2 [v]	kaputt ist • • • oder irgendetwas • • mmhmhm • • die Waschmaschine, oder?	
W2 [nv]		wendet sich an

[5]

		9 [13:40.2] 10 [13:40.7]
W1 [v]	Ja, • wenn etwas, wenn etwas im Haushalt, im Haus kaputt wird • • • oder	
W1 [nv]	nickt	
W2 [v]		
W2 [nv]	WJ	

[6]

W1 [v]	wenn man, wenn man etwas reparieren muss, dann kommen Handwerker.
--------	---

[7]

		12 [13:52.6] 13 [13:53.2]
W1 [v] ((1,7s))	Wisst ihr, was wir meinen? • • • Okay.	
J1 [v]	• • • Ja.	

VK7-Seq2, vgl. VK7 [3-10]

In Bezug auf das selbstinitiierte rezeptionssichernde Handeln kann also festgehalten werden, dass die Strategie *Um Erklärung bitten* (C1.2) mit entsprechenden Antwortmöglichkeiten (*verständnissicherndes Umformulieren* (c1.2) und *verständnissicherndes Erläutern* (c1.3)) mehrfach im Datenmaterial identifiziert werden konnte. Die alternative Strategie *Um Wiederholung bitten* (z.B. „Wie bitte?“ oder „Was hast du gesagt?“) scheint in den Datensätzen nicht auf, sollte aber mit Blick auf ihre Praktikabilität trotzdem nicht vernachlässigt, sondern evtl. anhand größerer Datensätze überprüft werden. Ebenso verhält es sich mit rezeptionssichernden Handlungen mit Verstehenshypothese, welche in Anlehnung an bereits besprochene und analysierte Strategien in b1.3.2 erhalten bleiben sollten. Induktiv erweitert wurde das Kodiersystem schließlich durch die Strategie *Weitergabe des rezeptionssichernden Handelns* (c1.4) als Reaktion auf einen Kompensationsversuch ohne Verstehenshypothese. In diesem Zusammenhang ist zusätzlich der besprochene didaktische Gehalt der Strategie zu berücksichtigen.

4.2.2 Strategien zur Kompensation eigener/fremder Rezeptionsdefizite (fremdinitiiert)

Im deduktiv erarbeiteten Kodiersystem wird als fremdinitiierte Strategie die *Frage nach Verständnis* (c3) identifiziert, welche bereits bei der Analyse der Sequenz VK7-Seq2 angesprochen wurde. In diesem Fall geht dieser Frage ein ganzer Prozess des verständnissichernden Erläuterns voran und die Strategie selbst bildet den Abschluss des rezeptionssichernden Han-

delns. Es ist jedoch auch möglich, dass die *Frage nach Verständnis* in Zusammenhang mit einzelnen Begriffen erfolgt, welche von TN-D1/2... als schwierig empfunden werden.

Beispielhaft für ein solches Vorgehen ist die Sequenz VK7-Seq1, in welcher W1 im Kontext des Themas „Arbeitslosigkeit“ über die Folgen der Wirtschaftskrise in Österreich spricht.

Beim Begriff „Wirtschaftskrise“ hält die Sprecherin jedoch inne und fragt die japanischsprachigen Studierenden nach ihrem Verständnis („[W]issen alle was, ja die Wirtschaftskrise, das ist euch/ das kennt ihr, oder?“). Die japanischsprachigen Studierenden stimmen dieser Verständnisfrage vereinzelt nonverbal durch Nicken zu (**C2.1**). Denkbar wäre aber auch, dass sie die Verständnisfrage *ausschließen* (**C2.2**) oder weitergehend *bearbeiten* (**C2.3**). Die weitergehende Bearbeitung würde dann wie **C1** (ohne Verstehenshypothese) oder **C2** (mit Verstehenshypothese) ablaufen.

[1]

1 [09:39.2]	
[Situierung]	VK7-Seq1: Es geht um die Erklärung der Arbeitslosenzahlen in Österreich
W1 [v]	Und zwar durch die/ durch die Wirtschaftskrise ((1s)) wissen alle was, ja die

[2]

2 [09:47.8]		3 [09:49.0]
[Situierung]	Wirtschaftskrise, das ist euch/ das kennt ihr, oder? •• Was das/ ja, okay	
W1 [v]		
JG [nv]	nicken vereinzelt	

[3]

[Situierung]	
W1 [v]	dadurch sind die Arbeitslosenzahlen eigentlich angestiegen.

VK7-Seq2, vgl. VK7 [1-3]

Besonders interessant an dieser Sequenz ist, dass keine Planstörungsexothese seitens der japanischsprachigen Studierenden vorliegt, sondern ein möglicherweise mangelndes Verständnis bzw. Rezeptionsdefizit von TN-D1 angenommen wird.

Tatsächlich spielen diese angenommenen Rezeptionsdefizite in der Konversation zwischen Native Speakern und Fremdsprachenlernenden eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Weitere Beispiele aus den Videokonferenzen zeigen nämlich, dass allein aufgrund eines angenommenen Rezeptionsdefizits verschiedenste Strategien genutzt werden, um den Inhalt des Gesagten umzuformulieren oder zu erläutern. So lassen sich in der VK1-Seq11 beispielsweise gleich zwei Strategien als Folge eines angenommenen Rezeptionsdefizits identifizieren: *die Frage nach Verständnis* (**c3**) und *verständnissicherndes Erläutern* (**c4.3**). Im Zentrum der Überlegung steht in dieser Sequenz das Wort „profitieren“. W1 benutzt dieses Wort, fragt aber im Zuge derselben Äußerung, ob die japanischsprachigen KonferenzteilnehmerInnen das Wort

auch kennen. Als zunächst keine Reaktion erfolgt – hier müsste allerdings auch die leicht zeitversetzte Übertragung berücksichtigt werden – erläutert W1 den Begriff. Sieht man von den 1,5 Sekunden Pause ab, welche auch der Übertragung geschuldet sein könnten, beruht die Erläuterung also auf keiner Planstörungsexothese, sondern allein auf der *theoretischen* Annahme von TN-D1, dass es sich um ein für DaF-Lernende unbekanntes Vokabel handeln könnte.

[1]

	102 [56:34.2]
[Situierung]	VK1-Seq11: Es geht um den weiteren organisatorischen Ablauf der Konferenzen.
W1 [v]	Ist, ist in Ordnung, wir wollten nur sichergehen, dass wir das auch so machen,
W1 [nv]	

[2]

	...
[Situierung]	
W1 [v]	wie ihr euch das dann vorstellt, damit ihr möglichst viel davon ähm • profitiert •
W1 [nv]	

[3]

	103 [56:45.8]
[Situierung]	
W1 [v]	kennt ihr das Wort? Profitieren? ((1,5s))
W1 [nv]	
JG [k]	Die japanischsprachigen Studierenden reagieren nicht auf die

[4]

	104 [56:47.0]
W1 [v]	Möglichst viel davon habt ((1s)) und eure Zeit gut nutzen könnt • ja.
W1 [nv]	
JG [k]	Rückfrage.

VK1-Seq11, vgl. VK1 [47-51]

Da auch im Anschluss an die Erläuterung keine sichtbare verbale oder nonverbale Reaktion erfolgt, ist zudem nicht klar, ob der Erläuterungsvorgang erfolgreich oder überhaupt notwendig war.

Ähnlich verhält es sich mit dem rezeptionssichernden Handeln in VK4-Seq2. Die KonferenzteilnehmerInnen sprechen in dieser Sequenz über typische Silvester- und Neujahrsbräuche. W1 erwähnt in diesem Kontext das Wort „Bleigießen“, woraufhin eine kurze Pause von etwa drei Sekunden folgt. In diesem Fall lässt sich schwer sagen, ob diese Pause tatsächlich als Planstörungsexothese gewertet werden kann, da hier auch die Vergabe der Redebeiträge (*Turns*) unklar sein könnte – möglicherweise erwarten die anderen KonferenzteilnehmerInnen, dass W1 ihren Beitrag noch fortsetzt. Anhand dieses Beispiels zeigt sich, dass die Festlegung einer nicht verbalisierten Planstörungsexothese im rezeptionssichernden Bereich noch

wesentlich komplexer ist als beim produktionssichernden Handeln. So sind nicht verbalisierte Ressourcen- und Performanzdefizite seitens TN-J1 durch das Unterbrechen oder Hinauszögern der Beiträge leichter zu erkennen als eben solche Rezeptionsdefizite, bei denen zum Beispiel auch Turnwechsel berücksichtigt werden müssen.

In der Sequenz beginnt W1 in Folge jedenfalls damit, den Begriff „Bleigießen“ zu erläutern, wobei sie ihre Erläuterung nonverbal durch entsprechende Gestik ergänzt. J13 scheint noch immer unschlüssig zu sein („Hmhm“). Zusätzlich ist aufgrund der Komplexität des Beschriebenen und der wiederum folgenden Pause von 2,5 Sekunden nicht klar, ob die verständnissichernde Erläuterung tatsächlich erfolgreich war. Insofern übernimmt W5 an dieser Stelle das verständnissichernde Erläutern und versucht den Vorgang nochmals vereinfacht zu beschreiben. Nach dem Ende der Erläuterung lachen einzelne japanischsprachige TeilnehmerInnen und W5 verlegen und J13 wechselt nach einem langgedehnten überlegenden „Mhm̃“ das Thema („Als ich in Deutschland war, habe ich an Silvester viele Feuerwerke gemacht.“) Da es sich bei Bleigießen um einen kulturell spezifischen Vorgang handelt, der auch recht komplex zu erklären ist, ist am Ende der Sequenz nicht sichergestellt, ob der Begriff bzw. Vorgang verstanden worden ist. Da J13 aber abrupt das Thema wechselt und viele TeilnehmerInnen in scheinbar verlegenes Lachen ausbrechen, sich jedoch niemand mehr zum Begriff äußert, kann davon ausgegangen werden, dass der verständnissichernde Prozess durch W1 und W5 in diesem Fall evtl. nicht erfolgreich war. Nichtsdestotrotz ist die Sequenz hinsichtlich des Strategieeinsatzes interessant, da gezeigt wird, dass nicht nur produktions-, sondern auch rezeptionssicherndes Verhalten, in diesem Fall durch TN-D2, übernommen werden kann. Es wird jedoch nicht aktiv übergeben, so wie in c1.4, sondern es beteiligen sich schlichtmehrere SprecherInnen nacheinander am verständnissichernden Prozess.

[1]

9 [23:05.7]		10 [23:10.0]
[Situierung] VK4-Seq2: Die TeilnehmerInnen sprechen über Silvester.		
W1 [v]	Ähm, habt ihr aber auch ein Feuerwerk, oder? ((1s)) Habt ihr Feuerwerk an	
J13 [v]	Oh, jaja.	

[2]

12 [23:11.7]
W1 [v] Silvester? ((0,8s)) Ja, und wir haben auch noch Bleigießen. ((3s)) Bleigießen • •

[3]

13 [23:24.2]	
[Situierung]	
W1 [v]	• ähm • • • wie soll das ((lacht)) man, man macht Blei flüssig • • und dann
W1 [nv]	gestikuliert mit den Händen, um den Vorgang des
[Kommentare]	

[4]

...	
[Situierung]	
W1 [v]	gießt man es in Wasser • • und dann schaust du auf die Form • • • und dann
W1 [nv]	<i>Bleigießens zu verdeutlichen.</i>
[Kommentare]	

[5]

...	
[Situierung]	
W1 [v]	kannst du schauen, bringt es Glück oder Unglück, die Form, die, die in das
[Kommentare]	

[6]

	14 [23:38.5]	15 [23:38.7]	16 [23:39.2]	17 [23:39.9]
[Situierung]				
W1 [v]	Wasser gegossen wurde • • • das gibt es bei uns auch.			
J13 [v]	Hmhm̃			
WG [v]				
W5 [v]	((2,5s)) Blei ist ein			
X [v]				
[Kommentare]				

[7]

...	
W5 [v]	Metall, ein Metall, das man erhitzt und dieses Metall wird flüssig • • • und

[8]

...	
W5 [v]	wenn man dieses heiße, flüssige Metall ins Wasser gießt, wird es kalt und dann

[9]

...	
W5 [v]	erstarrt es • • und bildet eine Form • • • und man schaut diese Form an und

[10]

	18 [23:58.8]
J13 [v]	((1,7)) Mhm̃ ((lacht))
W5 [v]	versucht, irgendetwas in dieser Form zu erkennen. ((lacht))
JG [v]	((lachen))
[Kommentare]	J13 wirkt unsicher und wechselt

[11]

...	
J13 [v]	dankeschön. Als ich in Deutschland war, habe ich an Silvester viele
W5 [v]	
JG [v]	
[Kommentare]	danach das Thema.

[12]

...	
J13 [v]	Feuerwerke gemacht.
W5 [v]	
JG [v]	
[Kommentare]	

VK4-Seq2, vgl. VK4 [4-15]

Generell lassen sich also in Bezug auf die durch die GesprächspartnerInnen (TN-D1/2... oder TN-J2/3...) initiierten verständnissichernden Strategien zwei Handlungsfelder identifizieren. Einerseits ist hier die im deduktiv erarbeiteten Kodiersystem bereits verankerte *Frage nach Verständnis (c3)* zu nennen, welche sich entweder auf eine klar zu erkennende Planstörungsexothese oder auch nur auf ein *vermutetes* rezeptives Defizit zurückführen lässt. Diese Kategorien zu trennen erscheint jedoch nicht sinnvoll, da sich nicht verbalisierte Planstörungsexothesen im Kontext des rezeptionssichernden Handelns – wie bereits besprochen – oftmals nur schwer identifizieren lassen. Mögliche Reaktionen auf Verständnisfragen umfassen das *Bestätigen (C2.1)*, *Ausschließen (C2.2)* und *Bearbeiten (C2.3)* der Frage. Die Bearbeitung deckt sich hier mit den Kategorien **C1** (ohne Verstehenshypothese) und **C2** (mit Verstehenshypothese), welche bereits diskutiert wurden.

Die zweite Kategorie von fremdinitiierten rezeptionssichernden Handlungen konnte wiederum erst im Zuge der Analyse des Datenmaterials gewonnen werden. Es handelt sich dabei um das *Bearbeiten eines ursprünglichen Beitrags aufgrund eines angenommenen Rezeptionsdefizits (c4)*. Grundsätzlich kann diese Annahme durch eine offengelegte Planstörungsexothese bestehen oder aber ohne jegliche Evidenz theoretisch erfolgen. Auch in dieser Kategorie erscheint es nicht sinnvoll, eine Feindifferenzierung in Abhängigkeit von der Planstörungsexothese vorzunehmen, da diese nonverbal zu schwer festzumachen ist, wie anhand des Datenmaterials gezeigt werden konnte. In der Datenanalyse konnte „verständnissicherndes Erläutern“ als Form dieses Bearbeitungsvorgang identifiziert werden. In Anlehnung an das rezeptionssichernde Handeln ohne Verstehenshypothese (**c1**) erscheint es jedoch notwendig, die Strategien *Wiederholen (c4.1)* und *verständnissicherndes Umformulieren (c4.2)* zu ergänzen.

5. Präsentation und Diskussion der Ergebnisse

Im nun folgenden abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der Datenanalyse zusammengefasst und weiterführende Überlegungen zu den Resultaten angestellt. Zunächst werden das induktiv erweiterte Kodiersystem für produktions- und verständnissicherndes Handeln aus soziokultureller Perspektive vorgestellt und die vorgenommenen Veränderungen zusammengefasst und besprochen. Im Anschluss wird auf interessante und teils auch unerwartete Phänomene eingegangen, welche die Datenauswertung zu Tage gefördert hat und welche für künftige Forschungsprojekte von Interesse sein könnten.

5.1 Das induktiv erweiterte und modifizierte Kodiersystem zum produktions- und verständnissicherndem Handeln

Wie die Datenanalyse gezeigt hat, konnte das im Theorieteil dieser Arbeit deduktiv entwickelte Kodiersystem tatsächlich auf das Datenmaterial angewendet werden. Jedoch hat die Datenaufbereitung und -analyse auch eine Vielzahl an Beispielen für produktions- und rezeptionssicherndes Handeln zu Tage gebracht, anhand derer das Kodiersystem induktiv modifiziert und – insbesondere – erweitert werden musste.

Zunächst ist hinsichtlich des Aufbaus des Kodiersystems anzumerken, dass die Strukturierung in selbst- und fremdinitiierte Strategien beibehalten werden konnte und sich während der Auswertungs- und Kodierungsphase als durchaus hilfreich erwiesen hat. Natürlich lassen sich hier viele gespiegelte Strategien erkennen, die auf den ersten Blick redundant erscheinen. Insgesamt hat die Datenanalyse aber ergeben, dass sich – je nach Initiierung – auch durchaus verschiedene Bearbeitungsketten und daher auch Strategien ergeben können. Obwohl diese Zweiteilung der Bereiche des produktions- und verständnissichernden Handelns sich als praktikabel erwiesen hat, konnte das Format des Kodiersystems die Daten an anderen Stellen nicht einwandfrei abbilden. Als problematisch haben sich besonders sehr lange Bearbeitungsketten erwiesen, welche aus vielen verschiedenen produktions- oder rezeptionssichernden Handlungen bestehen. Ein gutes Beispiel für eine derart komplexe Bearbeitungskette ist die Sequenz VK1-Seq6, welche im Rahmen von Kapitel 4.1.2 analysiert worden ist. Der Nachfrage nach Verständnis durch andere Studierende durch TN-J1 (b1.2) folgt hier das Ausschließen des Verständnisses (**b1.2**). Aufgrund des Aufbaus des Kodiersystems ist es jedoch nicht möglich direkt im Anschluss alle weiterführenden Prozesse abzubilden. Dazu wäre wahrscheinlich nur ein „schaltkreisartiges“ Modell, wie es zum Beispiel Kameyama (2004, 148) in seinem kognitiven Modell zum verständnissichernden Handeln präsentiert, notwendig. Aber selbst im Rahmen eines solchen Modells wäre es sehr schwierig, *alle* möglichen Anschlussoptionen komprimiert darzustellen. Im Fall des vorliegenden Kodiersystems kann das Problem jedoch so gelöst werden, dass aufgrund der oftmaligen Spiegelung der Strategien, je nach Initiierung, **b1.2** der fremdinitiierten Strategie *Ausdruck des Nicht-Verstehens* (**b3.1**) entspricht und sich so auch die entsprechenden Anschlusshandlungen, *verständnissicherndes Erläutern* (**B3.2.1.3**) und *verständnissicherndes Umformulieren* (**B3.2.1.2**), identifizieren und kodieren ließen.

Eine zweite Problematik bestand darin, dass nicht alle der theoretisch veranschlagten Strategien im Datenmaterial nachgewiesen werden konnten, da hierzu eine wesentlich größere Da-

tenmenge vonnöten gewesen wäre. Insofern wurden zusätzlich zu den im Datenmaterial ausgewiesenen auch jene theoretisch etablierten Strategien berücksichtigt, die klare Parallelen zu identifizierten Kategorien vorweisen können (vgl. hierzu beispielsweise den Umgang mit Bearbeitungsanforderungen mit und ohne Verstehenshypothese in **B1/b1**, **C1/c1** und **C2/c2**.) Da das theoretisch erarbeitete Kodiersystem ebenfalls auf solche Spiegelungen im produktions- und rezeptionssichernde Handlungen aufbaut, erscheint dieses Vorgehen durchaus sinnvoll.

Mit Blick auf die induktive Ergänzung der theoretisch erarbeiteten Kategorien lassen sich die Veränderungen grundsätzlich in drei Gruppen einteilen: die Differenzierungen einer bereits bestehenden Kategorie, das Erschließen neuer Kategorien und das Ergänzung von Einzelstrategien, wobei die letzten beiden Formen ineinander übergehen, da eine Kategorie manchmal auch nur aus einer Strategie bestehen kann (vgl. beispielsweise Fremdreparatur **b4**).

Weitergehend differenziert wurden im Zuge der Datenanalyse die Kategorien *Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen* (**A1**) und *Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung* (**B2**). Beiden Kategorien ist die Differenzierung in Erst- und Zielsprache gemein, je nachdem, an wen sich TN-J1 mit seiner Strategie wendet. Anders als bei **B2** wird jedoch zunächst unterschieden, ob die Bitte verbal oder nonverbal erfolgt. In **B2** zeigt sich wiederum die Art der Fragenformulierung (vollständige Frage, einzelner Begriff mit steigender Intonation, als Aussage formulierte Frage) als relevant für die Differenzierung. Jedoch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich die Notwendigkeit einer solchen Differenzierung schon bei der Erarbeitung des deduktiven Kodiersystems abgezeichnet hat. Zu diesem Zeitpunkt fehlten jedoch noch klare Hinweise auf die endgültige Form der Unterscheidung; diese konnten erst durch die Arbeit am Datenmaterial gewonnen werden.

Weniger vorhersehbar als die Differenzierung waren jedoch die Erschließung völlig neuartiger Kategorien sowie die Ergänzung neuer Strategien anhand der Analyse des Datenmaterials. Zu diesen Neuzugängen zählt im Bereich des produktionssichernden Handelns die Strategie *Übernahme des produktionssichernden Handelns*, welche sowohl als selbstinitiiert (**a1.2**) als auch fremdinitiiert (**a3**) im Datensatz identifiziert werden konnte. Hinzu kommen Strategien, welche aufgrund der Unterscheidung in selbst- und fremdinitiierte Handlungen differenziert werden mussten, wie das fremdinitiierte *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource* (**a2**) und die entsprechenden Wege, die neugewonnene Ressource zu verarbeiten (**A2**). Ebenfalls neu angelegt werden mussten Codes für eine *Selbstkorrektur* (**B3.2.1.4**) nach einer entsprechenden Bearbeitungsanforderung durch TN-J2/3... oder TN-D1/2... und die strategischen

Reaktionen auf fremdinitiierte *Fremdkorrektur* (**b4**) in der Form von *Wiederholen* (**B4.1**), *Bestätigen* (**B4.2**), *Ausschließen* (**B4.3**) oder *Ersetzen* (**B4.4**) der reparierten Form.

Auch im Bereich des rezeptionssichernden Handelns konnten einige wesentliche Änderungen verzeichnet werden. Hierzu zählt die Weitergabe des rezeptionssichernden Handelns an einen weiteren Gesprächspartner/eine weitere Gesprächspartnerin (**c1.4**). Diese Weitergabe kann entweder in der Gruppe oder gruppenübergreifend geschehen, indem beispielsweise, wie in VK5-Seq3, TN-D1/2... die japanischsprachigen Studierenden TN-J2/3... zum *verständnissichernden Erläutern* (**c1.3**) oder *Umformulieren* (**c1.2**) in der Zielsprache auffordert und so gewissermaßen didaktisch tätig wird. Völlig neu hinzugefügt wurde im Bereich des rezeptionssichernden Handelns zudem das *Bearbeiten des ursprünglichen Beitrags aufgrund eines angenommenen Rezeptionsdefizits* (**c4**) durch TN-D1/2... . Da beim rezeptionssichernden Handeln die tatsächliche Feststellung einer nicht verbalisierten Planstörungsexothese oft nur schwer möglich ist,³⁵ fallen unter diese Kategorie Rezeptionsschwierigkeiten, welche ausgehend von oder gänzlich ohne eine entsprechende Planstörungsexothese vom Gesprächspartner oder der Gesprächspartnerin angenommen werden. Zu diesen fremdinitiierten Bearbeitungsmöglichkeiten zählen schließlich *Wiederholen* (**c4.1**), *verständnissicherndes Umformulieren* (**c4.2**) und *verständnissicherndes Erläutern* (**c4.3**).

Im nun folgenden erweiterten Kodiersystem werden alle besprochenen Veränderungen und Erweiterungen festgehalten.³⁶ Die Änderungen wurden im Sinne der besseren Lesbarkeit *kurziv* hervorgehoben.

³⁵ Vgl. hierzu die detaillierten Ausführungen in Kapitel 4.2.2.

³⁶ Da es im Rahmen des Kapitels zur Datenanalyse nicht möglich war, alle Beispielsequenzen zu besprechen, kann parallel zum hier visualisierten Kodiersystem die vollständige Liste mit allen Sequenzbeschreibungen und entsprechenden Kodierungen im Anhang herangezogen werden.

	Strategien zur Kompensation von produktiven oder rezeptiven Defiziten seitens TN-J1	Kompensatorische Beiträge der Gesprächspartner (TN-J2/3... oder TN-D1/2...)
PRODUKTIONS-SICHERNDES HANDELN initiiert durch TN-J1	A Strategien zur Kompensation eigener (lexikalischer/ grammatikalischer) Ressourcendefizite A1 Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen <i>A1.1 verbal</i> <i>A1.1.1 in der Erstsprache</i> <i>A1.1.2 in der Zielsprache</i> <i>A1.2 nonverbal</i> B Strategien zur Kompensation eigener Performanzdefizite B1 Nachfragen: Verständnis durch andere Studierende B2 Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung <i>B2.1 (direkte) Frage</i> <i>B2.1.1 in der Erstsprache</i> <i>B2.1.2 in der Zielsprache</i> <i>B2.2 (indirekte) Frage durch eine steigende Intonation</i> <i>B2.3 Infragestellung der Richtigkeit, als Aussage formuliert</i>	a Strategien zur Kompensation fremder (lexikalischer/grammatikalischer) Ressourcendefizite a1.1 Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressourcen (gefolgt von A2) <i>a1.2 Übernahme des produktionssichernden Handelns (selbstinitiiert durch TN-J1)</i> b Kompensation von fremden Performanzdefiziten b1 Reaktion auf Verständnisfragen b1.1 Bestätigen b1.2 Ausschließen b1.3 Bearbeiten/Nachfragen b1.3.1 Ohne Verstehenshypothese b1.3.1.1 Um Wiederholung bitten b1.3.1.2 Um Erklärung bitten b1.3.2 Mit Verstehenshypothese b1.3.2.1 Um Bestätigung bitten b1.3.2.2 Raten b1.3.2.3 Interpretierend zusammenfassen b2 Reaktion auf Fragen der Richtigkeit b2.1 Bestätigen b2.2 Ausschließen b2.3 Fremdkorrektur

PRODUKTIONS-SICHERNDES HANDELN initiiert oder im Rahmen einer Bearbeitungskette weiterführend eingebracht durch TN-J2/3... oder TN-D1/2...	A Strategien zur Kompensation eigener (lexikalischer /grammatikalischer) Ressourcendefizite <i>A2 Verarbeiten der Ressource</i> <i>A2.1 Wiederholen</i> <i>A2.2 Bestätigen</i> <i>A2.3 Ausschließen</i> <i>A2.4 Weiterentwickeln</i> B Strategien zur Kompensation eigener Performanzdefizite B3 Bearbeitung des ursprünglichen Beitrags B3.1 entspricht B3.2.1 B3.2 Reaktion auf die Nachfrage B3.2.1 Ohne Verstehenshypothese B3.2.1.1 Wiederholen B3.2.1.2 Verständnissicherndes Umformulieren B3.2.1.3 Verständnissicherndes Erläutern B3.2.1.4 Selbstkorrektur B3.2.2 Mit Verstehenshypothese B3.2.2.1 Hypothese bestätigen B3.2.2.2 Hypothese ausschließen B3.2.2.3 Hypothese bearbeiten B4 Bearbeitung der reparierten Form B4.1 Wiederholen B4.2 Bestätigen B4.3 Ausschließen B4.4 Verwenden einer Ersatzform	a Strategien zur Kompensation fremder (lexikalischer/grammatikalischer) Ressourcendefizite <i>a2 Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (fremdinitiiert durch TN-J2/3... oder TN-D1/2...)</i> <i>a3 Übernahme des produktionssichernden Handelns (fremdinitiiert durch TN-J2/3... oder TN-D1/2...)</i> b Kompensation von fremden Performanzdefiziten b3 Bearbeitungsaufforderung b3.1 Ausdruck des Nicht-Verstehens b3.2 Nachfragen b3.2.1 Ohne Verstehenshypothese b3.2.1.1 Um Wiederholung bitten b3.2.1.2 Um Erklärung bitten b3.2.2 Mit Verstehenshypothese b3.2.2.1 Um Bestätigung bitten b3.2.2.2 Raten b3.2.2.3 Interpretierend zusammenfassen b4 Fremdreparatur
--	---	--

REZEPTIONS-SICHERNDES HANDELN initiiert durch TN-J1	C Strategien zur Kompensation eigener Rezeptionsdefizite C1 Ohne Verstehenshypothese C1.1 Um WH bitten C1.2 Um Erklärung bitten C2 Mit Verstehenshypothese C2.1 Um Bestätigung bitten C2.2 Raten C2.3 Interpretierend zusammenfassen	c Kompensation fremder Rezeptionsdefizite c1 Ohne verbalisierte Verstehenshypothese des Gesprächspartners c1.1 Wiederholen c1.2 Verständnissicherndes Umformulieren c1.3 Verständnissicherndes Erläutern c1.4 <i>Weitergabe des rezeptionssichernden Handelns</i> c2 Mit verbalisierter Verstehenshypothese des Gesprächspartners c2.1 Bestätigen c2.2 Ausschließen c2.3 Erneute Bearbeitung (Repetieren, Umformulieren, Erläutern)
REZEPTIONS-SICHERNDES HANDELN initiiert oder im Rahmen einer Bearbeitungskette weiterführend eingebracht durch TN-D1/2...	C3 Reaktion auf Verständnisfrage C2.1 Bestätigen C2.2 Ausschließen C2.3 Bearbeiten (Vorgang wie in C1 und C2)	c3 Frage nach Verständnis c4 <i>Bearbeiten des ursprünglichen Beitrags aufgrund eines angenommenen Rezeptionsdefizits</i> c4.1 Wiederholen c4.2 Verständnissicherndes Umformulieren c4.3 Verständnissicherndes Erläutern

Tabelle 4: Induktiv erweitertes Kodiersystem zum produktions- und verständnissichernden Handeln, adaptiert nach Dörnyei/Scott (1998) und Kameyama (2004).

5.2 Weiterführende Ergebnisse und Überlegungen

Im Zuge der Datenanalyse und der damit verbundenen induktiven Modifikation und Erweiterung des Kodiersystems sind immer wieder übergreifende Phänomene zu Tage getreten sind. Eines dieser Phänomene ist der Zusammenhang zwischen individuellen und kollektiven Strategien. So konnte während der Kodierung anhand zahlreicher Beispiele festgemacht werden, dass individuelle Strategien häufig zum kollektiven produktionssichernden Handeln hinführen können oder Teil desselben sind.³⁷ Darüber hinaus hat die Datenanalyse tatsächlich gezeigt, dass das Setting in Form der Videokonferenzschaltungen und der damit verbundenen Verknüpfung physischer und virtueller Räume einen wesentlichen Einfluss auf das produktions- und rezeptionssichernde Verhalten – in beiden Konferenzgruppen – hat. In Folge soll nun anhand der vorliegenden Ergebnisse kurz auf beide Aspekte eingegangen werden, da diese auch für künftige Forschungsvorhaben von Interesse sein können.

5.2.1 Von individuellen zu kollektiven Strategien – vom „Ich“ zum „Wir“

Ein großer Teil des Theoriekapitels dieser Arbeit wurde darauf verwendet, den Weg zu ebnen von Kommunikationsstrategien aus kognitionspsychologischer Sicht hin zu produktions- und verständnissicherndem Handeln aus soziokultureller Perspektive. Typische individuelle Kommunikationsstrategien (z.B. *Code-Switching* oder *Paraphrasieren*), welche u.a. bei Tarone (1977), Oxford (1990) oder Dörnyei/Scott (1997) genannt werden, spielten für die Erarbeitung des Kodiersystems zum produktions- und verständnissichernden Handeln keine weitere Rolle und wurden daher auch nicht weiterführend behandelt. Tatsächlich hat die Analyse des Datenmaterials aber ergeben, dass diese individuellen Kommunikationsstrategien sehr wohl eine Rolle für kollektive kompensatorische Handlungen spielen können, und zwar als Form spezieller Planstörungsexothesen oder in Kombination mit weiterführenden produktionssichernden Handlungen.

Die klare Visualisierung oder Verbalisierung von Planstörungsexothesen wurde im Zuge der Datenanalyse immer wieder diskutiert. So können sich Störungen im planmäßigen produktiven oder rezeptiven Handeln u.a. durch entsprechende Aussagen, Stottern oder lange Pausen ausdrücken. Allerdings besteht auch die Möglichkeit, dass anhand individueller Kommunika-

³⁷ Eine ähnliche Tendenz konnte für das rezeptionssichernde Handeln anhand des Datenmaterials nicht festgestellt werden.

tionsstrategien seitens TN-J1 die GesprächspartnerInnen (TN-J2/3... bzw. TN-D1,2...) auf die sprachlichen Probleme des Sprechers oder der Sprecherin aufmerksam gemacht werden.

In Sequenz VK5-Seq4 wird beispielsweise über Silvester in Österreich gesprochen und W5 bittet die japanischsprachigen Studierenden unter Verweis auf die PowerPoint-Folie, auf der einige potentielle Glücksbringer abgebildet sind, zu erraten, was in Österreich Glück bringt. Da J6 den Begriff „Marienkäfer“ offensichtlich nicht kennt, versucht er den Begriff zu umschreiben („Äh der/die Insekten, glaube ich, oder?“). W5 stellt J1 in Folge fremdinitiiert den Begriff Käfer zur Verfügung und J6 beschreibt den Marienkäfer als „roten Käfer“. Offensichtlich werden in diesem Zusammenhang die Umschreibungen des Begriffs durch den Lernenden von W5 als verbalisierte Planstörungsexothese interpretiert, worauf J6 die benötigte Ressource zur Verfügung stellt („Das heißt auf Deutsch Marienkäfer.“).

[1]

33 [22:10.3]	
[Situierung]	VK5-Seq 4: Thema sind österreichische Glücksbringer zu Silvester.
W5 [v]	Und wir haben das letzte Mal darüber gesprochen, was Glück bringt in/ zu
[Kommentare]	Auf der Folie sind Bilder von möglichen Glücksbringern abgebildet.

[2]

..	
[Situierung]	
W5 [v]	Silvester in Japan. Was glaubt ihr denn bringt Glück in Österreich? Hier haben
[Kommentare]	

[3]

..	
[Situierung]	
W5 [v]	wir ein paar Beispiele, aber nicht alles, was hier abgebildet ist, bringt Glück.
[Kommentare]	

[4]

..	
[Situierung]	
W5 [v]	Es sind nur ein paar Dinge hier, die Glück in Österreich bringen. • • • Wollt ihr
[Kommentare]	

[5]

34 [22:30.3]	
[Situierung]	
W5 [v]	erraten, • • was Glück in Österreich bringt.
J6 [v]	((2s)) Äh, der/ ((1s)) die Insekten
[Kommentare]	

[6]

35 [22:38.7]		36 [22:39.1]	37 [22:40.6]	38 [22:42.1]	39 [22:42.7]
W5 [v]	Der Käfer?	Das	heißt auf Deutsch		
J6 [v]	glaube ich, oder? Die rot...	• • • Käfer, ja.	Oder...		

[7]

	40 [22:44.2]	41 [22:46.9] 42 [22:47.7]
W5 [v]	Marienkäfer.	• • • Marienkäfer.
J6 [v]	((1,3s)) Mach...	-
[Kommentare]	J6 versucht das neue Wort "Marienkäfer" auszusprechen,	

VK5-Seq4, vgl. VK5 [17-24]

Allerdings können, wie eingangs erwähnt, individuelle Kommunikationsstrategien nicht nur als Planstörungsexothesen umgesetzt werden, sondern treten auch in Kombination mit weiterführenden produktionssichernden Handlungen auf. Eine individuelle Kommunikationsstrategie, welche im Rahmen der Datenanalyse immer wieder identifiziert werden konnte, ist *Code-Switching* – einerseits natürlich in die Erstsprache, aber andererseits auch ins Englische, da es sich hierbei um die erste lebende Fremdsprache für die meisten japanischsprachigen Lernenden handelt. In der Sequenz VK4-Seq4 wird Code Switching nicht nur als Planstörungsexothese umgesetzt, sondern gleich im Rahmen der Strategie *Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource in der Zielsprache (A1.1.2)* eingesetzt. Es wird in diesem Abschnitt über traditionelles japanisches Essen gesprochen und der Sprecherin J1 fehlt das Wort „Stäbchen“. Sie bedient sich daher zunächst der Strategie des *Code-Switching*, wendet sich aber gleichermaßen mit einer Frage („[A]hh • • wie sagt man • • ein Stick?“) an eine Kommilitonin, welche ihr offenbar die benötigte Ressource zur Verfügung stellt, da sie das Wort „Stäbchen“ auch weiterführend benutzt. Interessanterweise hinterfragt die Studierende engl. „mustard“ aber nicht, bzw. holt keine deutsche Übersetzung des Wortes ein.

[1]

	28 [34:24.3]	29 [34:31.0]
[Situierung]	VK4-Seq4: Traditionelles Essen wird beschrieben.	
J1 [v]	Ja, ich hab kein Bild, • • aber ähm • • • es ist ohm, ahh • • wie sagt man • • ein	
J1 [nv]	wendet sich an japanischsprachige	

[2]

	30 [34:38.6]
[Situierung]	
J1 [v]	Stick? ((unverständlich, 3s)) Stäbchen? Es ist mit ein Stäbchen • • • und hñ • •
J1 [nv]	KommilitonInnen dreht sich wieder zur Kamera

[3]

	31 [34:51.4]	32 [34:51.8]
[Situierung]		
J1 [v]	• man ahh • • man benutzen/ ah man isst das mit Ketchup und mustard.	
J1 [nv]		
J1 [ger]	Senf	

[4]

33 [34:51.8]	
W2 [v]	((2)) Ah ja.
WG [nv]	((2,2s)) nicken.

VK4-Seq4, vgl. VK4 [21-24]

Eine vergleichbare Kombination aus einer individuellen Strategie und kooperativem Produktionssicherndem Handeln findet sich auch in VK7-Seq6. In dieser Sequenz wird über typische Frauen und Männerberufe in Japan und Österreich gesprochen. J6 sucht in diesem Ausschnitt nach dem männlichen „Pendant“ für „Krankenschwester“ und greift schließlich auf die Wortneuschöpfung „Krankenbruder“ zurück (vgl. Strategie *word coinage*, Dörnyei/Scott 1997, 197 oder *Wörter erfinden*, Bimmel/Rampillon 2000, 66). Der japanischsprachige Student verbindet diese Wortneuschöpfung mit der Frage nach der entsprechenden Ressource („[W]ie sagt man? Kranken... • • -bruder? ((lacht))“, A1.1.2). Dieser Neologismus sorgt in beiden Konferenzgruppen für Erheiterung und eine andere, nicht identifizierbare japanischsprachige Studierende reagiert sogleich auf die Anfrage des Studierenden J6 und stellt ihm die Ressource „Krankenpfleger“ zur Verfügung, welche dieser sofort in seinen weiteren Erläuterungen verwendet.

[1]

51 [30:09.6]	
[Situierung]	VK7-Seq6: Es geht um typische Männer- und Frauenberufe in Japan.
J1 [v]	
J6 [v]	Also ich findē • • äh die Krankenschwester sind nämlich alle Frauen, aber es

[2]

52 [30:20.6] 53 [30:21.8]	
[Situierung]	
J1 [v]	
J6 [v]	gibt auch nicht, wie sagt man? Kranken... • • -bruder? ((lacht))
JG [v]	((lachen))
JG [nv]	
[Kommentar]	

[3]

54 [30:22.5] 55 [30:24.0]	
J1 [v]	
J6 [v]	Ah, Krankenpfleger, • • ist
JG [v]	Krankenpfleger.
WG [v]	((lachen))
[Kommentar]	Zwischenruf aus JG, Sprecherin nicht identifizierbar.

[4]

J6 [v]	gibt immer hm ein bisschen mehr Männer, • • die als Krankenpfleger arbeitet, •
JG [v]	

[5]

56 [30:34,6]	
J6 [v]	• vielleicht
JG [v]	
WG [nv]	nicken

VK7-Seq6, vgl. VK7 [32-36]

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass individuelle Kommunikationsstrategien oftmals eine wichtige Rolle für kooperatives produktions- und rezeptionssicherndes Handeln spielen können – entweder, indem sie von GesprächspartnerInnen als Planstörungsexothese gedeutet werden oder indem sie einen wesentlichen Teil der jeweiligen kooperativen Handlung darstellen.

5.2.2 Physischer und virtueller Raum: Der Einfluss des Konferenzsettings auf das produktions- und verständnissichernde Handeln

Wie in Kapitel 3.4.2 dargelegt wurde, handelt es sich bei den Videokonferenzschaltungen, welche für die vorliegende Arbeit untersucht wurden, um ein sehr komplexes Setting, da für die Analyse eine Vielzahl an Faktoren technischer, aber auch sozialer Natur berücksichtigt werden mussten. Einen wesentlichen Einfluss auf das kommunikative Geschehen haben beispielsweise sicherlich der physische und der virtuelle Interaktionsraum. Zu berücksichtigen sind in diesem Zusammenhang nicht nur die technisch vermittelte Gesamtsphäre, sondern auch die technisch vermittelte Sphäre zwischen den TeilnehmerInnen der Universität Wien und den Studierenden der Waseda Universität. Zusätzlich zeigen alle Videokonferenzmitschnitte auch einen großen Anteil an Face-to-face-Interaktionen in den beiden „physischen“ Räumen: Sowohl in Wien als auch in Tokio kommunizieren die Studierenden untereinander (vgl. hierzu auch das Raummodell nach Hoshii/Schumacher 2010, 79).

In diesem Kontext ist besonders die Kommunikation der japanischsprachigen Lernenden untereinander entscheidend. Die Analyse und Auswertung des Datenmaterials hat gezeigt, dass tatsächlich ein Großteil der produktionssichernden Handlungen *unter den Lernenden* – also unter TN-J1 und TN-J2/3... – ausgehandelt wird, bevor die deutschsprachigen Studierenden überhaupt die Möglichkeit erhalten zu agieren. Dies kann zum einen an der räumlichen Trennung liegen, da es natürlich einfacher ist, den Sitznachbarn oder die Sitznachbarin um Kompensation zu bitten als die Bitte an die andere Konferenzgruppe zu richten. Zum anderen spielt aber auch der sprachliche Aspekt eine wesentliche Rolle. So hat die Datenanalyse ergeben, dass produktionssichernde Handlungen auf japanischer Seite recht häufig auf Japanisch

durchgeführt wurden, wodurch ein kompensatorisches Handeln seitens der deutschsprachigen Studierenden gar nicht möglich war.³⁸ Hinzukommen könnte außerdem der Aspekt, dass es manchmal auch sozial eine geringere Hürde darstellen könnte, sich an einen anderen Fremdsprachlernenden zu wenden als an jemanden, der die Zielsprache als Erstsprache spricht. Schließlich könnte auch die im Analysekapitel immer wieder erwähnte technische Übertragung eine geringfügige Rolle spielen, da die Wiedergabe der Aufzeichnung stets leicht zeitversetzt war und so die KonferenzteilnehmerInnen auf der „anderen Seite“ auch nicht so rasch reagieren konnten, wie die räumlich anwesenden LernerInnen. Interessanterweise konnten auch Hoshii/Schumacher (2010, 85) sehr ähnliche Beobachtungen im Rahmen ihrer Untersuchungen von Videokonferenzen zwischen der Waseda Universität und der Humboldt-Universität zu Berlin machen:

„Wir vermuten, dass [Dialoge, in denen ein sprachlicher (lexikalischer) Gegenstand unter Lernenden fokussiert wird, Anm. AK] auch aus der spezifischen Lernumgebung heraus entstehen, in der die Distanz zwischen den angehenden Lehrenden und den Lernenden möglicherweise eine intensive Kollaboration auf Lernerseite hervorruft. In anderen Sequenzen ist zu beobachten, dass die Lernenden auch syntaktische und morphologische Aspekte miteinander aushandeln.“

Was die Videokonferenzschaltungen also ausmacht und sie auch von gewöhnlichen Unterrichtssettings unterscheidet, ist, dass die Fremdsprachlernenden noch wesentlich enger zusammenarbeiten. Gleichzeitig ist das produktions- und verständnissichernde Handeln der Lernenden auch wesentlich besser einzusehen und zu analysieren als dies in einem einzelnen Raum möglich wäre. Der einzige Wermutstropfen ist hier die technische Übertragung, da viele der kommunikativen Handlungen der japanischsprachigen TeilnehmerInnen nicht ins Mikrophon gesprochen wurden und aus diesem Grund auch nicht ausgewertet werden konnten.

In jedem Fall kann mit Blick auf das produktions- und rezeptionssichernde Handeln gesagt werden, dass die Interaktion der Fremdsprachenlernenden untereinander – sei es nun in der Erst- oder in der Zielsprache – nicht nur maßgeblich zur erfolgreichen Kommunikation mit der anderen Konferenzgruppe beiträgt, sondern auch einen wirklichen Mehrwert für die einzelnen Lernenden darstellen, da diese durch das Setting noch besser dazu in der Lage sind, vom Sprachwissen und der Sprachkompetenz der anderen zu profitieren.

Während also diese Forschungsarbeit die Kommunikation aller KonferenzteilnehmerInnen – deutschsprachiger Studierender und japanischsprachiger DaF-Lernender – untersucht hat,

³⁸ Möglicherweise ist dies auch bei rezeptionssichernden Handlungen der Fall, dieser Umstand konnte im Rahmen der Datenanalyse aber nicht nachgewiesen werden.

wäre es durchaus denkbar, darüber hinaus gezielt auf die Kommunikation der Lernenden untereinander einzugehen und speziell diesen Austausch unter dem Fokus des hier ausgearbeiteten produktions- und verständnissichernden Ansatzes vertiefend zu analysieren.³⁹

6. Conclusio

Obwohl im Fachdiskurs über weite Strecken als solche behandelt, handelt es sich bei mündlichen Kompensationsstrategien durch Fremdsprachenlernende nicht ausschließlich um sprecherseitige kognitive Konstrukte, sondern aus soziokultureller Perspektive um interaktionale Verfahren, welche der Aushandlung von Bedeutung zwischen den Kommunikationspartnern dienen. Da sich jedoch die Fremdsprachenforschung lange Zeit darauf beschränkt hat, individuelle kognitive Kompensationsstrategien zu untersuchen, gab es bis zuletzt keine Möglichkeit, kollaboratives produktions- und verständnissicherndes Verhalten zu kategorisieren. Daher bestand das Ziel dieser Masterarbeit darin, diese Strategienutzung aus soziokultureller Perspektive zu untersuchen und darzulegen, wie interaktionale Kompensationsstrategien einerseits und mögliche darauffolgende kompensatorische Beiträge andererseits als Formen des produktions- und verständnissichernden Handelns zusammenhängen.

Als Untersuchungsgrundlage des vorliegenden Forschungsprojekts dienten sieben circa einstündige Videokonferenzschaltungen zwischen DaF/DaZ-Studierenden der Universität Wien und japanischsprachigen DaF-Lernenden der Waseda-Universität in Tokio. Trotz mancher technischer Einschränkungen brachte die Analyse der Videokonferenzen den Vorteil mit sich, dass durch die Vielzahl der Kommunikationssphären – von der Kommunikation zwischen den Konferenzgruppen bis hin zu den Gesprächen der jeweiligen Gruppenmitglieder untereinander – ein außergewöhnlich großes Spektrum an unterschiedlichen Kommunikationsstrategien identifiziert werden konnte. So schreiben auch Hoshii/Schumacher (2017b, 76f.) über vergleichbare Videokonferenzen zwischen der Humboldt-Universität zu Berlin und der Waseda-Universität in Tokio, dass

„[d]urch [die] Videokonferenzen... ein Kommunikationsort geschaffen [wird], in dem durch Fragen und Signale scaffolding zwischen den Gruppen und auch gruppenintern

³⁹ Eine ähnliche Forderung lässt sich auch bei Hoshii/Schumacher (2010, 87) finden, die in diesem Zusammenhang allerdings von „*scaffolding* in spontanen Lernergesprächen“ sprechen.

ermöglicht wird, um Verständnisprobleme gemeinsam zu lösen und Äußerungen kollaborativ aufzubauen.“

Gleichzeitig erschwerte aber natürlich diese spezielle (Mehr-)Gruppenkonstellation auch die Erstellung eines Kodiersystems, welches schließlich speziell den Anforderungen des Forschungsprojekts angepasst wurde (vgl. hierzu auch die Einteilung in selbst- und fremdinitiierte Handlungen), jedoch nun auch für weitere Untersuchungen adaptiert werden kann. Theoretisch basiert das zunächst deduktiv entwickelte Kodiersystem auf der Einteilung kommunikativer Strategien nach Dörnyei/Scott (1997) und dem Modell zum verständnissichernden Handeln von Kameyama (2004), wobei einige Kategorien angepasst bzw. strategische Abläufe seitens des/der Lernenden (TN-J1) und seiner GesprächspartnerInnen (TN-J2/3... und TN-W1/2...) im produktiven und rezeptiven Bereich gespiegelt wurden.

Das so deduktiv entwickelte Kodiersystem wurde schließlich im Rahmen der Datenaufbereitung und Datenanalyse induktiv erweitert. Hierzu wurde nach der mehrfachen Sichtung des Datenmaterials ein theoriegeleitetes *Event-Sampling* durchgeführt, durch welches für die Analyse relevante Sequenzen herausgefiltert und in Folge mit Hilfe des Programms EXMARaLDA in Anlehnung an die Transkriptionskonvention HIAT (Partiturnotation) transkribiert werden konnten. Diese transkribierten Sequenzen wurden im Rahmen einer kategoriebasierten Interaktionsanalyse entsprechend dem deduktiv an den Datensatz herangetragenen Kodiersystem kodiert und zu Kategorien zusammengefasst. War eine solche Kodierung und Kategorisierung nicht möglich, musste das Kodiersystem anhand der vorliegenden Daten induktiv verändert bzw. erweitert werden. Dieses entsprechend modifizierte Kodiersystem wurde schließlich wieder für das weitere Sampling-Verfahren genutzt, wodurch ein Zyklus zwischen Datenaufbereitung und Datenanalyse entstand.

Mit Hilfe dieses zirkulären Vorgehens konnte schließlich ein induktiv erweitertes Kodiersystem für produktions- und rezeptionssicherndes Handeln aus soziokultureller Perspektive geschaffen werden. Einerseits konnten tatsächlich die meisten deduktiv entwickelten Kategorien anhand des Datenmaterials nachgewiesen werden, andererseits wurden viele Kategorien aber auch weiter aufgeschlüsselt und wesentliche Kategorien sowie Einzelstrategien ergänzt. Zu diesen grundlegenden Neuerungen zählt im Bereich des rezeptionssichernden Handelns beispielsweise die *Übernahme des produktionssichernden Handelns*, welche sowohl als selbstinitiiert als auch fremdinitiiert im Datensatz identifiziert werden konnte. Hinzu kommen Strategien, welche aufgrund der Unterscheidung in selbst- und fremdinitiierte Handlungen differenziert werden mussten, wie das fremdinitiierte *Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Res-*

source und die entsprechenden Strategien, um die neugewonnene Ressource zu verarbeiten. Ebenfalls neu angelegt werden mussten Codes für eine *Selbstkorrektur* nach einer entsprechenden Bearbeitungsanforderung durch TN-J2/3.. oder TN-D1/2... und die strategischen Reaktionen auf fremdinitiierte *Fremdkorrektur*. Auch im Bereich des rezeptionssichernden Handelns konnten einige wesentliche Änderungen vorgenommen werden, wie zum Beispiel die *Weitergabe des rezeptionssichernden Handelns* an einen weiteren Gesprächspartner/eine weitere Gesprächspartnerin oder das *Bearbeiten des ursprünglichen Beitrags aufgrund eines angenommenen Rezeptionsdefizits* durch TN-D1/2... Aber auch weiterführende Unterteilungen, wie die Differenzierung der Kategorien *Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource* und *Nachfrage: Richtigkeit der Äußerung* – um nur zwei Beispiele aus dem produktiven Bereich zu nennen – waren von großer Bedeutung für die induktive Erweiterung des Kodiersystems.

Im Zuge der Datenanalyse und -auswertung konnten zudem einige interessante zusätzliche Beobachtungen gemacht werden. Einerseits konnte während der Kodierung anhand zahlreicher Beispiele festgemacht werden, dass individuelle Strategien häufig zum kollektiven produktionssichernden Handeln hinführen können bzw. in kollaborative Strategien integriert werden. Andererseits hat die Datenanalyse gezeigt, dass das Setting in Form der Videokonferenzschaltungen und die damit verbundene Verknüpfung physischer und virtueller Räume einen wesentlichen Einfluss auf das produktions- und rezeptionssichernde Verhalten hat. So wird im Rahmen der Konferenzen innerhalb der Gruppe der japanischsprachigen Studierenden eine zusätzliche Dimension der Lernendeninteraktion offengelegt, welche in „normalen“ Unterrichtssettings viel geringer ausgeprägt ist und auch nicht derart konkret nachvollzogen werden kann.

Obwohl also im Zuge der Datenanalyse noch wesentliche induktive Änderungen vorgenommen werden mussten, konnte das deduktiv erarbeitete Kodiersystem in den meisten Fällen recht problemlos auf das Datenmaterial angewendet werden. Allerdings haben sich während des Forschungsprozesses auch einige Aspekte als Herausforderungen erwiesen. Mit Blick auf die Datenanalyse ist beispielsweise die diffizile Abgrenzung von Planstörungsexothesen und nonverbalen Strategien zu nennen, welche tatsächlich in jedem Fall individuell getroffen werden muss. Außerdem ist das Kodiersystems aufgrund seines Aufbaus bei strategischen Kettenbearbeitungen immer wieder an seine Grenzen gestoßen, da es oftmals die weiterführende Anschlusskommunikation nur durch den „Sprung“ in einen anderen Bereich visualisieren konnte. Insgesamt hat sich zudem gezeigt, dass sich die Analysearbeit durch eine recht starke Interpretationsleistung ausgezeichnet hat. Gerade deshalb und aufgrund der Tatsache, dass die

Verfasserin selbst Teilnehmerin der Videokonferenzschaltungen war,⁴⁰ war es umso wichtiger, während der gesamten Datenanalyse transparent vorzugehen und sowohl klar entsprechende als auch abweichende Beispiele und Kodierungen genauestens zu besprechen.

Mit Blick auf das Forschungsinteresse ist es also gelungen, ein Kodiersystem für produktions- und verständnissicherndes Handeln aus soziokultureller Perspektive zu erarbeiten. Natürlich bleibt aber trotzdem zu berücksichtigen, dass es sich bei dem vorliegenden Forschungsprojekt um eine qualitative Studie handelt und der Umfang des analysierten Datenmaterials recht überschaubar ist. Umso wichtiger wäre es, das vorliegende Kodiersystem mit Hilfe einer quantitativen Studie zu überprüfen, um einzelne Kategorien noch weiter zu konkretisieren und die Reichweite bzw. den Geltungsanspruch zu erhöhen. Zudem hat sich während der Datenanalyse gezeigt, dass es durchaus vielversprechend erscheint, den Zusammenhang zwischen individuellen kognitiven Strategien und kollaborativen produktions- und verständnissichernden Handlungen näher zu erforschen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass im Zuge der Erarbeitung des Kodiersystems die Brücke geschlagen wurde von „Interaktionsstrategien“, wie sie u.a. bei Dörnyei/Scott (1997) zu finden sind, zu tatsächlichen kollaborativen Kommunikationshandlungen, welche darauf ausgerichtet sind, produktive und rezeptive Schwierigkeiten einzelner TeilnehmerInnen in der Gruppe aufzufangen, um erfolgreiche Kommunikation überhaupt erst zu ermöglichen. Dieser gedankliche Sprung wurde in vielen DaF-Lehrwerken leider noch nicht vollzogen. Wenn Kommunikations- bzw. Kompensationsstrategien behandelt werden – und nicht nur von „Lernstrategien“ die Rede ist –, werden häufig ausschließlich individuelle kognitive Strategien (z.B. Paraphrasieren) in den Blick genommen. Tatsächlich wäre es aber mit Blick auf reale Kommunikationssituationen unbedingt notwendig, Lernende auch für jene Strategien zu sensibilisieren, welche kollaborativ eingesetzt werden, um gemeinsam erfolgreich zu kommunizieren. Projekte wie die vorgestellten Videokonferenzen bieten durch die Überlappung der Interaktionssphären eine hervorragende Möglichkeit für Lernende, diese Formen des produktions- und rezeptionssichernden Handelns zu erproben. In jedem Fall sollten diese Strategien aber auch theoretisch reflektiert werden, um das Bewusstsein der Lernerinnen und Lerner für die Bedeutung des gemeinsamen produktions- und verständnissichernden Handelns zu schärfen.

⁴⁰ Dabei hat sich sicherlich auch der recht lange Zeitraum von vier Jahren zwischen der Aufzeichnung der Videokonferenzen und der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial als hilfreich erwiesen, um mit einer entsprechenden Distanz an die Daten heranzutreten.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2016): Grounded Theory und Dokumentarische Methode. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Nass Francke Attempto, S. 243-255.
- Bahlo, Nils et al. (2014): Videokonferenzen im DaF-Bereich? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel »Skype in the classroom«. Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 41/1, S. 55-70.
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Bimmel, Peter (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, Jürgen et al. (Hg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin: DeGruyter, S. 842-850.
- Block, David (2003): The Social Turn in Second Language Acquisition. Washington: Georgetown University Press.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987): Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh UTB, S. 213-227.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörnyei, Zoltán/Scott, Mary Lee (1997): Communication Strategies in a Second Language: Definition and Taxonomies. Language Learning 47/1, S. 173-210.
- Ellis, Rod (1984): Communication Strategies and the Evaluation of Communicative Performance. ELT Journal 38/1, S. 39-44.
- EXMARaLDA. <http://www.exmaralda.org/tool/partitur-editor/> [abgerufen am 18.10.2018].
- Færch, Claus/Kasper, Gabriele (1983a): Introduction. In: Færch, Claus/Kasper, Gabriele (Hg.): Strategies in Interlanguage Communication. London/New York: Longman, S. xxv-xxiv.
- Færch, Claus/Kasper, Gabriele (1983b): Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: Færch, Claus/Kasper, Gabriele (Hrsg.): Strategies in Interlanguage Communication. London/New York: Longman, S. 20-61.

- Færch, Claus/Kasper, Gabriele (1983c): On Identifying Communication Strategies in Inter-language Production. In: Færch, Claus/Kasper, Gabriele (Hrsg.): Strategies in Inter-language Communication. London/New York: Longman, S. 210-239.
- Grice, H. Paul (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter/Morgan, Jerry (Hg.): Syntax and Semantics. Vol. 3. Speech Acts. New York: Academic Press.
- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Dieter/Wolff, Peter (Hg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grum, Urška/Legutke, Michael: Sampling. In: Caspari, Daniela et al. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Nass Francke Attempto, S. 78-90.
- Herrle, Matthias et al. (2010): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 599-619.
- Hoshii, Makiko/Schramm, Karen (2017): Von den Kommunikationsstrategien zum produktions- und verständnissichernden Handeln. Deutsch als Fremdsprache 54/4, S. 195-202.
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2010): Videokonferenz als interaktive Lernumgebung - am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. GFL. German as a Foreign language, S. 71-91, online: http://www.gfl-journal.de/1-2010/Hoshii_Schumacher.pdf [abgerufen am 18.10.2018].
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2017a): Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In: Schwab, Götz u.a. (Hrsg.): Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung. Berlin: LIT, S. 79-92.
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2017b): Fragen in der Interaktion per Videokonferenz. In: Appel, Joachim u.a. (Hg.): Sprachen Lehren. Beiträge zur Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 67-78.
- Kameyama, Shinichi (2004): Verständnissicherndes Handeln. Münster/New York: Waxmann.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Knapp-Potthoff, Annelie/Knapp, Karlfried (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprache vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Berlin: Kohlhammer.

- Knapp, Werner/Ricart Brede, Julia (2012): Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr- und Lernsituationen. Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor-) schulischer Sprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 219–236.
- Knoblauch, Hubert (2011): Videoanalyse, Videointeraktionsanalyse und Videographie – zur Klärung einiger Missverständnisse. Sozialer Sinn, 12/1, S. 139-145.
- Krummheuer, Götz (2011): Interaktionsanalyse.
<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/interaktionsanalyse/> [abgerufen am 18.10.2018].
- Mempel, Caterina/ Melhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh UTB, S. 147-166.
- Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 928-938.
- Mitschian, Haymo (2011): Lernwerkzeug Videokonferenz. Projekterfahrungen für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache. GFL. German as a foreign language, 2, S. 84-125. <http://www.gfl-journal.de/2-2011/mitschian.pdf> [abgerufen am 18.10.2018].
- Oxford, Rebecca L. (1990): Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca L./Schramm, Karen (2007): Bridging the Gap between Psychological and Sociocultural Perspectives on L2 Learner Strategies. In: Cohen, Andrew/Macaro, Ernesto: Language Learner Strategies. Oxford: OUP.
- Pica, Teresa (1987): Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. Applied Linguistics 8, S. 3-21.
- Rehbein, Jochen et al. (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. http://www.exmaralda.org/hiat/files/azm_56.pdf [abgerufen am 18.10.2018]
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh UTB, S. 14-33.

- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh UTB, S. 33-45.
- Schramm, Karen (2009): Zum Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produktionssicherndes Handeln von GrundschülerInnen in einer Deutschals-Zweitsprache-Fördergruppe. In: Nauweck, Patricia (Hrsg.): Kultur und Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Oomen Welke. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 131-143
- Schramm, Karen (2010): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 95-107.
- Schramm, Karen/Aguado, Karin (2010): Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick. In: Aguado, Karin et al. (Hg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und Videographie. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 185-214.
- Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh UTB, S. 243-353.
- Schramm, Karen/Schwab, Götz (2018): Beobachtung. In: Caspari, Daniela et al.: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Nass Francke Attempto, S. 141-155.
- Schwab, Götz/Schramm, Karen (2018): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela et al.: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Nass Francke Attempto, S. 280-297.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics 10, S. 209-231.
- Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh UTB, S. 57-67.
- Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Tarone, Elaine (1981): Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. TESOL Quarterly 15/3, S. 285-295.

- Tarone, Elaine (1977): Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In: Brown, H. Douglas: On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language. Washington: TESOL, S. 194-203.
- Tarone, Elaine/Cohen, Andrew D./Dumas, Guy (1983): A Closer Look at some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies. In: Færch, Claus/Kasper, Gabriele (Hrsg.): Strategies in Interlanguage Communication. London/New York: Longman, S. 1-15.
- Tuma, René et al. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Westhoff, G.J. (2001): Zweitsprachenerwerb als Lerneraktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: Helbig, Gerhard (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 684-692.
- Yule, George/Tarone, Elaine (1991). The Other Side of the Page: Integrating the Study of Communication Strategies and Negotiated Input in SLA. In: Phillipson, Robert u.a. (Hg.): Foreign/Second Language Pedagogy Research. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, S. 162-171.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über den Forschungsprozess	30
Abbildung 2: Lernumgebung Typ 6 nach Hoshii/Schumacher (2010, 79)	40

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vorläufiges Kodierungssystem, adaptiert nach Dörnyei/Scott (1997) und Kameyama (2004)	27
Tabelle 2: Sechs Typen von Lernumgebungen	39
Tabelle 3: Deduktiv erarbeitetes Kodiersystem, adaptiert nach Dörnyei/Scott (1997) sowie Kameyama (2004) und erweitert durch projektspezifische Kürzel.....	49
Tabelle 4: Induktiv erweitertes Kodiersystem zum produktions- und verständnissichernden Handeln adaptiert, nach Dörnyei/Scott (1998) und Kameyama (2004)	107

Anhang

A. Transkripte

Im folgenden Abschnitt des Anhangs sind die Transkripte aller durch Event-Sampling identifizierten Sequenzen aufgelistet (VK1 bis VK7). Zu jedem Transkript wurden auch die Eckdaten und das zugehörige SprecherInnenverzeichnis („Speakertable“) hinzugefügt. Die Nennung der SprecherInnen entspricht der Reihenfolge, in welcher sie in EXMARaLDA hinzugefügt wurden.

Transkript VK1

Project Name: VK1_Tokio-Wien

Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 28.10.2014

Speakertable

W1	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
W2	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
W3	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
W4	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
J1	Comment	
	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
J2	L1	jpn
	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
J3	L1	jpn
	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
J4	L1	jpn
	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
WG	Comment	Gruppe der Studierenden der Universität Wien/Österreich
	Sex	u
	L1	deu
JG	Comment	Gruppe der Studierenden der Waseda Universität/Japan
	Sex	u
	L1	deu
AT	Comment	alle TeilnehmerInnen der Konferenz
	Sex	u
	L1	deu
J5	Comment	
	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
J6	L1	jpn
	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
J7	L1	jpn
	Sex	f
	Languages used	deu, jpn

J3	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
J4	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
WG	Comment	Gruppe der Studierenden der Universität Wien/Österreich
	Sex	u
	L1	deu
JG	Comment	Gruppe der Studierenden der Waseda Universität/Japan
	Sex	u
	L1	deu
AT	Comment	alle TeilnehmerInnen der Konferenz
	Sex	u
	L1	deu
J5	Comment	
	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
J6	L1	jpn
	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
J7	L1	jpn
	Sex	f
	Languages used	deu, jpn

[1]

0 [02:30.1]	
[Situierung]	VK1-Seq1: Vorstellen der TeilnehmerInnen
W1 [v]	Ich hoff • können wir per du sein? ((1,7s)) Ist es okay, wenn wir zu euch du
W1 [nv]	gestikuliert mit den Händen

[2]

1 [02:36.8] 2 [02:39.0] 3 [02:39.9] 4 [10:27.9]	
[Situierung]	VK1-Seq2: Vorstellen der deutschsprachigen
W1 [v]	sagen? Ja? Okay. ((lacht))
W1 [nv]	
J1 [v]	((1,1s)) Jaja, kein Problem. Ah • oh jaja und wir haben • • ähm
J2 [v]	

[3]

5 [10:34.0*] 6 [10:34.8] 7 [10:35.6]	
[Situierung]	Tutorin auf japanischer Seite
W2 [v]	Tutorium?
J1 [v]	• Tü Tütor Tütorin? ((1,3s)) Tütorin • • Tutorium, ja, (genau).
J2 [v]	
[Kommentare]	Gemeint ist tatsächlich die Tutorin.

[4]

8 [10:37.9] 9 [12:44.7]	
[Situierung]	VK1-Seq3: Quizfragen zur Universität der japanischen Studierenden, hier zu den
W1 [v]	Aso, wir sollen jetzt rateñ...
J1 [v]	((lacht))
[Kommentare]	implizite Frage durch W1

[5]

10 [12:46.4] 11 [12:47.4] 12 [12:48.0] 13 [12:48.9] 14 [12:49.7]	
[Situierung]	Lehrveranstaltungen.
W1 [v]	Okay.
W2 [v]	• Hmñ
J2 [v]	• Ja. Wann beginnen morgen die erste Ver • • •
[Kommentare]	

[6]

15 [12:49.9] 16 [12:51.8] 17 [12:54.0]	
W1 [v]	• • Veranstaltung
J2 [v]	warte... Ja, da haben wir drei ((1)) äh ((2s)) Möglichkeiten da
J3 [v]	

[7]

..		18 [13:02.2] 19 [16:21.3]	20 [16:23.8]	21 [16:24.7]
[Situierung]	VK1-Seq4: Besprechung der Quizfragen zur Universität der japanischen			
W1 [v]	Was macht man in Liebeswissenschaft?		Was	
J2 [v]	gegeben.			
J3 [v]	• •Äähm̃m soo...			

[8]

..		22 [16:25.9]
[Situierung]	Studierenden (Freifächer)	
W1 [v]	lernt man da?	
J3 [v]	• • • Leider habe ich noch nicht das den Unterricht teilgenommen,	

[9]

..	
[Situierung]	
J3 [v]	deswegen ich weiß nicht genau • aber • • vielleicht ((unverst. 0,3s)) ah eines

[10]

..		23 [16:41.3]
[Situierung]		
W1 [v]	• • Forschung, • also so geht das so in	
J3 [v]	Tages Forschung über Liebe ((1,5s)) mh̃	

[11]

..		24 [16:44.3*] 25 [16:44.8*] 26 [16:45.4]	27 [16:49.0]	28 [16:51.8]
[Situierung]				VK1-
W1 [v]	Richtung Biologie, oder?			Und
W3 [v]	-			Mhm̃... interessant.
J3 [v]	((1)) Ja ((1,5s)) glaube • ich.			

[12]

..		29 [16:53.5]
[Situierung]	Seq5: Besprechung der Quizfragen zur Universität der japanischen Studierenden (Freifächer)	
W1 [v]	Kimonowissenschaft?	
J3 [v]	((1,1s)) Oh, Kimonowissenschaft ist für • • äh • Ges/	

[13]

..		30 [17:05.0]	31 [17:06.0]
[Situierung]			
W1 [v]	Hmh̃.		
J3 [v]	Geschichte von Kimono oder wie kann man das fragen? Oder • • • die äh		
WG [nv]	nicken		

[14]

..		32 [17:08.9]
[Situierung]		
J3 [v]	Beudeutung für Kim/ für Frauen • was ist Kimono • oder so.	
WG [v]	((1,3s)) Hmhñ,	

[15]

..		33 [17:11.4] 34 [21:50.0]
[Situierung]	VK1-Seq6: Es geht um Reiseerfahrungen und Hobbys.	
J4 [v]	Ähh • • • ich mache/ äh ich fliege mit (Gleischem) um Welt also • •	
WG [v]	okay.	
[Kommentare]	J4 benutzt das Wort "Gleitschirm", spricht dieses aber unverständlich aus.	

[16]

..		35 [22:01.3]	36 [22:06.4]
[Situierung]			
W1 [nv]	<i>schüttelt den Kopf</i>		
W3 [nv]	<i>schüttelt den Kopf</i>		
J4 [v]	ähmñ ((1,3s)) kennst du (Gleischem)?	((1,5s)) Es ist, •	
WG [v]	((2,8s)) Nein. ((lachen))		
[Kommentare]			

[17]

..	
[Situierung]	
J4 [v]	es ist schwer zu erklären • • • aber ((lacht)) einfach fliege ich mit, mit äh

[18]

..		37 [22:25.5]
[Situierung]		
W2 [v]	• Wie sieht es aus?	
J4 [v]	((1,7s)) alsoo • • ((schnalzt mit der Zunge)) ((5,4s)) ahñ...	

[19]

38 [22:26.8]		39 [22:35.3]	40 [22:36.1] 41 [22:37.1]
[Situierung]			
W1 [v]	Ahh •		
W3 [v]	Ahh...		
J4 [v]	((4,5s)) Kennt ihr Paragliding? • Kennt ihr Paragliding oder Hanggliding?		
WG [nv]	<i>sehen sich gegenseitig fragend an</i>		

[20]

	42 [22:37.0]	43 [22:39.5]	44 [22:39.5]	45 [22:41.4]
[Situierung]				
W1 [v]	Hanggleiten, ja.			
W1 [nv]	gestikuliert mit den Händen in Richtung Kamera		deutet mit beiden Daumen nach oben	
J4 [v]	• • Ja, das mache ich.			
WG [v]	Ahh, okay. ((lachen))			
WG [nv]	alle nicken			

[21]

46 [22:45.4] 47 [30:36.6]	
[Situierung]	VK1-Seq7: Es geht um Studiengebühren und staatliche Förderungen.
W1 [v]	Aber gibt es bei euch Unterstützung? Also bekommt ihr Förderungen

[22]

48 [30:41.6] 49 [30:44.0] 50 [30:45.2]	
[Situierung]	
W1 [v]	vom Staat? Finanzielle Unterstützung?
J4 [v]	((1,9s)) Ich glaube • • also • • es gibt viele

[23]

..	
J4 [v]	verschiedene Stipendium oder • • ja Unterstützung von • • von • • irgendwo.

[24]

51 [30:56.4] 52 [30:57.5]	
W1 [v]	((lacht))
W2 [v]	((lacht))
J4 [v]	((lacht)) ((1,2s)). Aber... nicht alles, also... Man kann nicht mhm̃... ((2,5s))

[25]

..	
J4 [v]	Man kann nicht unbedingt die Unterstützung nehmen • • sooo... ((1,6s)) Es ist

[26]

53 [31:19.8]	
J4 [v]	schwierig, wenn, wenn die Familie nicht so hoch • • Einnahme • Einnahme?
J4 [nv]	<i>dreht sich zu den</i>

[27]

54 [31:20.4*] 55 [31:22.6]	
W2 [v]	Mh̃
W2 [nv]	<i>nickt</i>
J4 [v]	((unverständlich, 1,8s)) Mh̃, Einkommen hat,
J4 [nv]	<i>anderen japanischen Studierenden um und erfragt Richtigkeit/Ressource</i>

[28]

57 [31:26.0]	
W2 [v]	• Einnahmen • • oder Einkommen
W2 [nv]	
J4 [v]	Einkommen hat. ((3s)) Soo • • wir müssen die Part-Time-Job

[29]

..		58 [31:36.8]	59 [31:39.5]
W1 [v]		((2,0s)) Okay.	
W1 [nv]		<i>nickt</i>	
J4 [v]	oder so machen.	• • Um die Studiengebühren zu zahlen. ((2,1s))	

[30]

	60 [31:43.5*]	61 [31:46.6]	62 [42:26.2]
[Situierung]		VK1-Seq8: Die Gruppen unterhalten sich über Dialekte	
W1 [v]		Und ahm̃. • • viele haben gesagt, sie fragen	
J4 [v]	Man freut sich so.		
WG [nv]	nicken		
[Kommentare]	ironische Bemerkung seitens J4		

[31]

..	
[Situierung]	
W1 [v]	sich, ob es Unterschiede gibt zwischen dem österreichischen und dem

[32]

..		63 [42:38.3]	64 [42:39.0]
[Situierung]			
W1 [v]	bundesdeutschen Deutsch • • dialektmäßig	• • Ahm̃...könnt ihr da was	
J1 [v]		Ah jajajä.	

[33]

..		65 [42:44.8]
W1 [v]	hören? Oder • ist es gleich für euch?	
J1 [v]		• • Ahm̃... ((2)) jetzt kann ich nicht ahh

[34]

..		66 [42:55.5]	67 [42:56.5]	68 [42:57.6]	69 [42:58.2]
W1 [nv]		<i>nickt</i>			
W4 [nv]		<i>nickt</i>			
J1 [v]	((2,4s)) äh ((4,5s)) bem/ bemerken?	Äh ((1,4s)) aber ähm̃ • • wenn man			

[35]

..	
J1 [v]	ein österreichisches äh Wort benutzt, dann kann ich äh • • bemerken, zum

[36]

..		70 [43:13.0]	71 [43:13.0]	72 [43:15.1]	73 [44:55.0]
[Situierung]		VK1-Seq9: Es geht um die Europareisen der			
W4 [v]		Ja und welche Balkanländer hast			
J1 [v]	Beispiel "Grüß Gott" oder ((lacht)) ja				
WG [v]		((lachen))			
WG [nv]					

[37]

..		74 [44:57.6]	75 [44:59.4]	76 [45:00.3]
[Situierung]	japanischsprachigen Studierenden.			
W4 [v]	du besucht?	Zum Beispiel?		
J5 [v]	Soo ich... ((1,2s))		((1s)) So ich war alle	

[38]

..	
J5 [v]	Balkanländer so • so • Albanien, Makedonien, Kroatien, Slowakien, • • Bosnia...

[39]

..		77 [45:18.1]	78 [45:18.5]
W4 [v]	Jä.		
J5 [v]	• • Bosnia und Herzegowina? Und Serbien, Kosovo, also fa/ • wirklich alle		

[40]

	79 [45:23.1]	80 [45:26.7]	81 [45:27.5]	82 [45:28.8]
W4 [v]	Das sind ja wirklich alle/ fast alle Länder ((lacht)).		Sehr gut.	
J5 [v]			Ja, genau.	
WG [v]	((lachen, 3,5s))			

[41]

83 [54:27.9]		84 [54:28.8]
[Situierung]	VK1-Seq10: Das Thema ist die Zubereitung von Sushi.	
W4 [v]	Nja...	
J1 [v]	Maki, Sushi	ist... • •
[Kommentare]	W4 setzt zu einer Aussage an, J1 spricht weiter.	

[42]

85 [54:29.2]		86 [54:34.9]	87 [54:35.7]
J1 [v]	Wie äh • tschuldigung, ((1,4s)) ähm wie sagt man Cone, • • • Cone?		
J1 [nv]	<i>dreht sich zu den anderen japanischsprachigen Studierenden und formt</i>		
J1 [ger]	Tüte, • • • Tüte?		

[43]

..		88 [54:37.6]	89 [54:38.4]	90 [54:38.5]
W1 [v]	Ahh • • ah ja so, • ja, gibt es dafür ein Wort? Also • •			
W1 [nv]	<i>formt mit den Händen eine Tüte</i>			
J1 [v]				
J1 [nv]	<i>mit den Händen eine Tüte</i>			
J1 [ger]				

[44]

..		91 [54:45.7]	92 [54:46.0]
W1 [v]	so ne Stanitzelform, Cone, son... • • ja, ich weiß, was ihr meint! ((lacht))		
W1 [nv]			
W1 [ger]	Tüte		
J1 [v]	Ah,		

[45]

94 [54:51.6]		95 [54:53.6]	96 [54:58.7]
W1 [v]	Die so aufgehen.		
W1 [nv]	<i>formt weiterhin eine Tüte</i>		
W3 [v]	Die sind schwierig zu machen.		
J1 [v]	jajä.		
WG [v]	Ahh, ja. ((lachen, 4,5s))		

[46]

97 [55:00.0]		98 [55:05.2]	99 [55:06.9]
J1 [v]	((1s)) Hm̃ , aber man macht das oft zuhause • • mit Familie.		Jä.
WG [v]			Ah,
WG [nv]			<i>nicken</i>

[47]

100 [55:07.2]		101 [55:07.2]	102 [56:34.2]
[Situierung]	VK1-Seq11: Es geht um den weiteren organisatorischen Ablauf der Konferenzen.		
W1 [v]	Ist, ist in Ordnung, wir wollten nur sichergehen, dass wir das		
W1 [nv]			
WG [v]	okay.		
WG [nv]			

[48]

...	
[Situierung]	
W1 [v]	auch so machen, wie ihr euch das dann vorstellt, damit ihr möglichst viel davon
W1 [nv]	

[49]

...		103 [56:45.8]
[Situierung]		
W1 [v]	ähm • profitiert • kennt ihr das Wort? Profitieren? ((1,5s))	
W1 [nv]		
JG [k]	Die japanischsprachigen Studierenden	

[50]

...		104 [56:47.0]
W1 [v]	Möglichst viel davon habt ((1s)) und eure Zeit gut	
W1 [nv]		
JG [k]	reagieren nicht auf die Rückfrage.	

[51]

...		105 [56:52.4]
W1 [v]	nutzen könnt • ja.	
W1 [nv]		

Transkript VK2

Project Name: VK2_Tokio-Wien

Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 11.11.2014

Speakertable

W1	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
W4	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
J6	Sex	m
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J7	Sex	m
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J8	Sex	m
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J9	Sex	f

	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
WG	Sex	u
	Languages used	deu
	Comment	Gruppe der Studierenden der Universität Wien/Österreich
JG	Sex	u
	Languages used	deu, jpn
	Comment	Gruppe der Studierenden der Waseda Universität/Japan
J2	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	

[1]

0 [00:00.0] 1 [03:58.3]	
[Situierung]	VK2-Seq1: Vorstellung von Fakten zur Bevölkerung in Tokio
J6 [v]	Also zuerst •• wie viele Menschen •• gibt es in Tokio? Dies •• ja das

[2]

2 [04:07.8]	
[Situierung]	
J6 [v]	wird hier ••• also es gibt •• ähhh • wie viel? ((lacht))
WG [v]	((lachen))
[Kommentare]	WG lacht aufgrund der Übertragung leicht

[3]

3 [04:11.5]		4 [04:16.1]
[Situierung]		
J6 [v]	Das ist schwer, aber! • Eins... • äh • zwei • • hm? Ähh Hmm...	
J6 [nv]	<i>J6 zeigt auf die Präsentation und zählt mit dem Finger die Stellen der Zahl; lehnt sich vor</i>	
WG [v]		
[Kommentare]	zeitversetzt. Auf der PowerPoint-Folie steht "Einwohner: 13.378.584 Menschen".	

[4]

5 [04:18.9]	6 [04:19.8]
J6 [v]	Ja, circa drei/ dreizehn Millionen Menschen in
J7 [v]	Circa dreizehn Millionen.

[5]

7 [04:23.5]	8 [08:40.5]
[Situierung]	VK2-Seq2: Es geht um die geographische Lage Japans.
J6 [v]	Tokio. So, ja • • Kann man hier sehen die Ishigaki-jima ist die südlichste

[6]

9 [08:51.7]	
[Situierung]	
J6 [v]	Insel in Japan ((2s)) im ganzen ((1,8s)) Ja, • • wie, wie kann man sagen?
J6 [nv]	<i>deutet mit dem Stift nach unten</i>
J8 [v]	
[Kommentare]	Auf der Folie ist eine Karte von Japan abgebildet.

[7]

11 [08:54.1]	12 [08:55.6]	13 [10:35.7]
[Situierung]	VK2-Seq3: Es	
J6 [v]	Unter/ äh ganz unten.	Es gibt viele
J6 [nv]	<i>deutet weiterhin mit dem Stift nach unten</i>	
J8 [v]	((unverständlich, 0,8s))	
[Kommentare]	Unklar, ob J6 tatsächlich "unten" gemeint hat.	

[8]

14 [10:45.0]	
[Situierung]	werden die Sehenswürdigkeiten in Tokio besprochen (hier: Tokyo Sky Tree).
J6 [v]	• • ah • • ähhh • • geschäftigt • • nein, nicht geschäftigt... • • ähhh ((lacht))
J6 [nv]	<i>legt den Kopf in die Hände auf</i>
JG [v]	((lachen))

[9]

15 [10:44.3]	16 [10:44.9*]	17 [10:45.7]
J6 [v]	Shopping Mall. ((1,4s)) Ja, es gibt viele Shopping Mall • •	
J6 [nv]	<i>den Tisch</i>	<i>hebt Kopf wieder zeigt auf die Folie</i>
J9 [v]	Shopping... Mall.	
JG [v]		

[10]

18 [10:50.8] 19 [12:58.6]	
[Situierung]	VK2-Seq4: Es werden die Sehenswürdigkeiten in Tokio besprochen
J6 [v]	in diesem • • Turm. Circa einhundert • Jahr/ äh circa vor einhundert Jahr
J6 [nv]	

[11]

20 [13:04.1] 21 [13:06.0]	
[Situierung]	(hier: Bahnhof von Tokio).
W1 [nv]	<i>nickt</i>
W4 [nv]	<i>nickt</i>
J6 [v]	• • Jahreñ? • • Äh • • die... die japanische Regierung • • • ähh ((1,8s))
WG [v]	

[12]

22 [13:16.8] 23 [14:01.3]	
[Situierung]	VK2-Seq5: Es werden die
J6 [v]	ähh ((1,2s)) hat diese ja Modernisation gemacht. Also nach dem Krieg

[13]

[Situierung]	Sehenswürdigkeiten in Tokio besprochen (hier: Restauration des Bahnhofs von Tokio).
J6 [v]	• • äh • nach dem Krieg äh • der, der Bahnhof also ja, durch den Krieg ((1s))

[14]

24 [14:14.1] 25 [14:15.3]	
[Situierung]	
J6 [v]	der Bahnhof • • es ist ((1,8s)) ja ist • äh • zer/ zer • äh • • zerstört, zerstört
J7 [v]	Zerstört.

[15]

26 [14:16.7] 27 [26:17.4]	
[Situierung]	VK2-Seq6: Es geht um öffentliche Verkehrsmittel und Nachtlinien.
W4 [v]	Also ich hätte einige Fragen über Verkehrsmittel, also • gibt es

[16]

[Situierung]	
W4 [v]	Nachtlinien und fahren die alle drei Minuten irgendwas an oder nicht • oder ist

[17]

28 [26:30.9] 29 [26:35.7]	
[Situierung]	
W4 [v]	es in der Nacht verschieden? ((lacht))
J6 [v]	• • Ja, nur einige
J8 [v]	((1,8s)) Nur ((2s)) ähh...
J8 [nv]	<i>dreht sich zur Seite und sieht J6 an</i>

[18]

	..	30 [26:37.1]	31 [26:37.5]	32 [26:39.0]	33 [26:39.8*]	34 [26:40.3]
J6 [v]	Linien.	Ja und jetzt...		Ja, aber also ((2s))		
J8 [v]	Ja.	Jaja, manche Lines.				
J8 [pho]	/'lanz/					

[19]

..	
J6 [v]	((unverständlich, 0,6s)) auf jeden Falls in der ((unv., 0,2s)) gibt es keine, keine

[20]

..		35 [26:54.4]	36 [26:54.8]
W1 [v]	Hmhñ		
J6 [v]	Züge • • nachts • • • in der Nacht ((1,2s)) also weil ja, man muss diese man		
J6 [nv]	stützt den Kopf auf und wendet sich an seine Sitznachbarin		
[Kommentare]	Es wird der Austausch in japanischer Sprache nicht ins Mikro		

[21]

..	
J6 [v]	muss diese ((unverständlich auf Japanisch, 6s)) ah • • • ((unverständlich auf
J6 [nv]	gesprochen (unverständlich).
[Kommentare]	

[22]

..		37 [27:14.0]
J6 [v]	Japanisch, 2,5s)) (vielleicht), first lady?	
J6 [nv]		
J9 [v]	((1,2s)) Ähh • • also die, also die • • •	
[Kommentare]		

[23]

..	
J9 [v]	die, die Firma müssen äh um die Bezirke kü/ kümmern oder sowas. ((lacht))

[24]

..	
J9 [v]	((2,4s)) Deswegen ähm • der Zug fährt spätestens bis um eins • • gegen eins.

[25]

38 [27:36.0]		39 [27:38.5]	40 [28:18.8]
[Situierung]	VK2-Seq7: Es geht um die Fahrkartenpreise in Tokio.		
W4 [v]	((2s)) Aso, okay.		
J6 [v]	Zu zu mein/ äh • • nach meinem Haus • • • nach		

[26]

..	
[Situierung]	
J6 [v]	meinem Haus • • von der Universität fährt ((1,2s)) /fähre • • • kostet das circa

[27]

..		41 [28:38.6]	42 [28:39.2]
[Situierung]			
W4 [v]	Asoō.		
J6 [v]	((1,1s)) kostet das ((1,3s)) ja drei, drei Euro oder so. Aber wir haben äh		
J8 [v]			

[28]

..		43 [28:43.8]	44 [28:44.2]	45 [28:45.4]
W1 [v]	Mh̃.			
W1 [nv]	nickt			
J6 [v]	((1,7s)) (also) Monats/ Monats/ Monatskarten?			
J7 [v]	Semesterticket.			
J8 [v]				
[Kommentare]	J6 sucht in			

[29]

..	
J6 [v]	Semestertickets. Also das/ einen Semesterticket drei Monaten wirklich ((1,9s))
[Kommentare]	seiner Brieftasche nach seinem Semesterticket.

[30]

	..	46 [28:55.4]	47 [28:56.6]	48 [29:04.3]
W1 [v]		((lacht))		
W1 [nv]				
W4 [v]		((lacht)) Und ist das für alle Bezirke gültig oder nicht?		
J6 [v]	und...		((1,5s)) Nicht alle	
[Kommentare]			J6 sieht sich seine	

[31]

..		49 [29:12.9]
W1 [v]	Ahh, okay.	
W4 [v]	Oh, wow, okay, ja.	
J6 [v]	Bezirke, nur von Haus/ von Hause zu Universität • • ja.	
[Kommentare]	Semesterkarte an.	

[32]

..		50 [29:17.8]	51 [38:57.6]
[Situierung]	VK2-Seq8: Es wird über die einzelnen Bezirke Tokios gesprochen.		
W1 [v]			
W4 [v]	((lacht))		
J7 [v]	Roppongi ist eine internationale Stätte • äh Stätte. Da gibt's so		

[33]

..	
[Situierung]	
J7 [v]	viele Clubs, aber ähm • auch • • • da gibt's viele Ausländer. ((1s)) Finde ich ein

[34]

..		52 [39:09.6]	53 [39:10.8]
[Situierung]			
J7 [v]	bisschen ((1s)) dieses Gebiet gefährlich • • nicht so gut ähh ((2s)) für uns ähh		
JG [v]	((lachen))		

[35]

..		54 [39:15.6]
J7 [v]	((2s)) es gefällt/ nicht gut ähh... ((unverständlich auf Japanisch, 1,5s))	
J7 [nv]	<i>dreht sich zu J6</i>	
[Kommentare]	Es wird der Austausch in japanischer Sprache nicht ins Mikro	

[36]

..		55 [39:18.0]	56 [39:18.4]	57 [39:20.4] 58 [51:11.6]
[Situierung]				
J6 [v]	Sicherheit.			
J7 [v]	• Ja, nicht gut Sicherheit.			
J7 [nv]				
J2 [v]	Äh • • es ist			
[Kommentare]	gesprochen (unverständlich).			

[37]

..	
[Situierung]	TeilnehmerInnen sprechen über "All-you-can-drink"-Lokale in Japan.
J2 [v]	nicht von mir, aber von meiner Freundin. • • Äh, wenn die nach Uni

[38]

..	
[Situierung]	
J2 [v]	gekommen ist, dann ist die in eine Club rein und dann musste die ne ganz

[39]

..		59 [51:28.8]
[Situierung]		
J2 [v]	große • • äh • Bier • • • Liter? Liter? ((unverständlich, 3s))	
J2 [nv]	<i>dreht sich zu den anderen japanischsprachigen KonferenzteilnehmerInnen um.</i>	
[Kommentare]	Kommunikation wahrscheinlich auf Japanisch, aber nicht klar zu	

[40]

..		60 [51:33.9]	61 [51:37.1]
J6 [v]	Uhh!		
J6 [nv]	<i>schaut gespielt schockiert</i>		
J2 [v]	Äh es/ ich glaube • • ein Liter oder zwei		
J2 [nv]			
[Kommentare]	identifizieren, da nicht ins Mikro gesprochen wird.		

[41]

62 [51:41.6]		63 [51:42.4]	64 [51:43.9]
W1 [v]	((lacht))		
W4 [v]	((lacht))		
J6 [v]			
J6 [nv]			
J2 [v]	Liter Bier auf einmal trinken und die konnte das nicht ((1s)) äh normal so ja		

[42]

J2 [v]	sein und wie, weil wenn sie morgen aufstand, dann war die beim ihr Freundins
---------------	--

[43]

J2 [v]	Haus und ja ((lacht)) das passiert auch oft in Japan. ((lacht))
---------------	---

Transkript VK3

Project Name: VK3_Tokio-Wien

Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 18.11.2014

Speakertable

J11	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
W4	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
J10	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J6	Sex	m
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
W3	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu

JG	Sex	u
	Languages used	deu, jpn
	Comment	Gruppe der Studierenden der Waseda Universität/Japan
WG	Sex	u
	Languages used	deu
	Comment	Gruppe der Studierenden der Universität Wien/Österreich
J3	Sex	u
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
W2	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	

[1]

0 [00:00.0] 1 [21:04.5]	
[Situierung]	VK3-Seq1: Die japanischsprachigen TeilnehmerInnen müssen Bauwerke in Wien erraten.
J10 [v]	Das letzte ist Pa/ • pa/ • Palast.
[Kommentare]	Auf der Powerpoint-Folie sind einige Sehenswürdigkeiten, welche nummeriert werden sollen.

[2]

2 [21:08.4] 3 [21:09.3]		4 [21:11.6]	5 [21:11.9]	6 [21:13.5] 7 [21:13.8]
W4 [v]	Mhm̃	Also Nummer zwei?		Oder? ((1s))
J6 [v]	Palais Lichtenstein.			
J10 [v]		• Palais Lichtenstein. Hmh̃, Nummer zwei.		

[3]

8 [21:15.8] 9 [21:15.8] 10 [57:13.6]		11 [57:16.8]
[Situierung]	VK3-Seq2: Es geht im Quiz um österreichisches Essen.	
W3 [v]	Was ist das? Das hatt/ hatten wir heute schon.	
W4 [v]	Mhm̃	
JG [v]		
[nn]		((Rascheln))
[Kommentare]	Auf der Folie ist ein Stück Apfelstrudel abgebildet.	Die

[4]

12 [57:24.8]		13 [57:29.9]
W4 [v]		((lacht))
JG [v]	((unverständlich, 6s))	((lachen))
[nn]		
[Kommentare]	japanischsprachigen Studierenden beraten sich leise. W4 blendet aus Versehen die Lösung ein.	

[5]

14 [57:34.0]	
W4 [v]	Nichts gesehen. ((lacht))
J6 [v]	• • Also ein ((1,5s)) Dessert äh wie heißt wie...

[6]

15 [57:39.5] 16 [57:40.2]		17 [57:40.9] 18 [64:09.7]
[Situierung]	VK3-Seq3: Es geht um den österreichischen	
J6 [v]	((lacht)) Nachspeise, ja.	
J11 [v]	Nachspeise.	
J3 [v]		Wie kann man das

[7]

19 [64:10.4] 20 [64:11.1]	
[Situierung]	Dialekt und das Wort "motschgern" (jammern).
W4 [v]	So...
J3 [v]	ko/ also so "ich mostschwerkat" etwas oder

[8]

	..	21 [64:16.9]	22 [64:18.9]	23 [64:19.9]
W2 [v]			Ich motschger	
W3 [v]			Ich motschger, • • du	
W4 [v]		Aso, wie kann man das konjugieren • • ich...		
J3 [v]	so?			
JG [v]				
WG [v]				

[9]

	24 [64:21.9]	25 [64:25.1]
W2 [v]		
W3 [v]	motschgerst, • • er motschgert, • • • sie motschgern...	
W4 [v]	Okay, danke.((lacht))	
JG [v]	((lachen))	
WG [v]	((lachen))	

Transkript VK4

Project Name: VK4_Tokio-Wien

Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 02.12.2014

Speakertable

W1	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
W2	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
W3	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
W4	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	

J1	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J2	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J13	Sex	m
	Languages used	deu
	L1	deu, jpn
	Comment	
J12	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu, jpn
	Comment	
WG	Sex	u

W5	Comment	Gruppe der Studierenden der Universität Wien/Österreich	JG	Sex	u
	Sex	f		Comment	Gruppe der Studierenden der Waseda Universität/Japan
	Languages used	deu			
	L1	deu			
	Comment				

[1]

0 [00:00.0] 1 [08:39.1]					
[Situierung]	VK4-Seq1: Es geht um Feste und Feiern, hier um Halloween und die Frage des Kostümierens.				
J2 [v]					
J12 [v]	Ehrlich gesagt habe ich ah...				

[2]

2 [08:41.2]					
J2 [v]					
J12 [v]	((unverständlich, 9,5s))				
[Kommentare]	J12 bespricht sich mit den anderen japanischsprachigen Studierenden (unverständlich, da ohne Mikro).				

[3]

3 [08:50.7]		4 [08:54.2]	
W1 [v]		((1,9s)) Ein Dirndl, okay ja.	
W3 [v]		Mhm.	
J2 [v]			
J12 [v]	ah • Dirndl getragen ((1,8s)) Dirndl.		
[Kommentare]		Verzögertes Verständnis teils aufgrund der technischen	

[4]

.. 5 [08:57.6] 6 [08:58.5] 7 [08:59.1] 8 [09:00.6] 9 [23:05.7]					
[Situierung]	VK4-Seq2: Die TeilnehmerInnen sprechen				
W1 [v]	Ähm, habt ihr aber auch ein				
W3 [v]					
J12 [v]	Oh, ja ((lacht)).				
WG [v]	((lachen, 3s))				
[Kommentare]	Übertragung.				

[5]

.. 10 [23:10.0] 11 [23:10.9] 12 [23:11.7]					
[Situierung]	über Silvester.				
W1 [v]	Feuerwerk, oder? ((1s)) Habt ihr Feuerwerk an Silvester? ((0,8s)) Ja, und wir				
J13 [v]	Oh, jaja.				

[6]

..					
W1 [v]	haben auch noch Bleigießen. ((3s)) Bleigießen ••• ähm ••• wie soll das				

[7]

13 [23:24.2]	
[Situierung]	
W1 [v]	((lacht)) man, man macht Blei flüssig • • und dann gießt man es in Wasser • •
W1 [nv]	<i>gestikuliert mit den Händen, um den Vorgang des Bleigießens zu verdeutlichen.</i>
[Kommentare]	

[8]

[Situierung]	
W1 [v]	und dann schaust du auf die Form • • • und dann kannst du schauen, bringt es
[Kommentare]	

[9]

14 [23:38.5]		15 [23:38.7]
[Situierung]		
W1 [v]	Glück oder Unglück, die Form, die, die in das Wasser gegossen wurde • • • das	
J13 [v]	Hmhrn	
[Kommentare]		

[10]

16 [23:39.2]		17 [23:39.9]
W1 [v]	gibt es bei uns auch.	
J13 [v]		
W5 [v]	((2,5s)) Blei ist ein Metall, ein Metall, das man erhitzt	

[11]

W5 [v]	und dieses Metall wird flüssig • • • und wenn man dieses heiße, flüssige Metall

[12]

W5 [v]	ins Wasser gießt, wird es kalt und dann erstarrt es • • und bildet eine Form • •

[13]

W5 [v]	• und man schaut diese Form an und versucht, irgendetwas in dieser Form zu

[14]

18 [23:58.8]	
J13 [v]	((1,7)) Mhmñ ((lacht)) dankeschön. Als ich in Deutschland war,
W5 [v]	erkennen. ((lacht))
JG [v]	((lachen))
[Kommentare]	J13 wirkt unsicher und wechselt danach das Thema.

[15]

..		19 [24:10.1] 20 [27:53.3]
[Situierung]	VK4-Seq3: Es geht um	
J1 [v]	Kennen Sie, was	
J13 [v]	habe ich an Silvester viele Feuerwerke gemacht.	
[Kommentare]		

[16]

..		21 [27:55.9] 22 [27:57.1]
[Situierung]	japanische Feste.	
J1 [v]	Omikoshi ist? ((1,4s)) Nein? Okay, Omikoshi ist ähm • • eine trag/ tragbar	
WG [v]	Nein.	
WG [nv]	<i>schütteln den Kopf</i>	

[17]

..		23 [28:06.6] 24 [28:07.4]
J1 [v]	Heil/ Heiligtum. • • sou to iu kanaa?	Ja, ja
J1 [nv]	<i>wendet sich an den Tutor außerhalb des Bildes; die Reaktion ist nicht sichtbar.</i>	
J1 [ger]	<i>So, sagt man wohl?</i>	

[18]

..	
J1 [v]	((lacht)). Und ähm während die Festival ähm viele Männer tragen diese

[19]

..	
J1 [v]	Omikoshi und gehen während • • die Festival und ähm es gibt eine Bedeutung,

[20]

..	
J1 [v]	die • • äh Dankbarkeit nach ((1s)) Gott? ((2,9s)) Und ja • • äh, verstehen Sie?

[21]

25 [28:32.8] 26 [28:35.0] 27 [28:35.4] 28 [34:24.3]		VK4-Seq4: Traditionelles Essen wird beschrieben.
[Situierung]		
W2 [v]	((1,6s)) Mhm.	
J1 [v]	Okay.	Ja, ich hab kein Bild, • • aber ähm • • • es ist ohm,
W4 [v]	((1,4s)) Ja.	

[22]

29 [34:31.0]		30 [34:38.6]	
[Situierung]			
J1 [v]	ahh • • wie sagt man • • ein Stick? ((unverständlich, 3s)) Stäbchen? Es ist mit		
J1 [nv]	wendet sich an japanischsprachige KommilitonInnen		dreht sich wieder

[23]

[Situierung]	
J1 [v]	ein Stäbchen ••• und h̄m ••• man ahh •• man benutzen/ ah man isst das mit
J1 [nv]	zur Kamera

[24]

31 [34:51.4] 32 [34:51.8] 33 [34:51.8] 34 [34:55.4] 35 [39:46.0]	
[Situierung]	VK4-Seq5: Es werden japanische
W2 [v]	((2)) Ah ja.
J1 [v]	Ketchup und mustard. Nummer eins ist eine
J1 [nv]	
J1 [ger]	Senf
WG [nv]	((2,2s)) nicken.
[Kommentare]	J1 verweist mit der Nummerierung auf

[25]

[Situierung]	
Feierlichkeiten (Omatsuris) besprochen.	
J1 [v]	Namahage Matsuri and ahm ((2,2s)) es ist ein ((1s)) Festival ••• wie äh
[Kommentare]	die Bilder auf der Folie.

[26]

[Situierung]	
J1 [v]	((1,8s)) ein japanischer Teufel ((1,6s)) zu den Kinder gehen und äh •• hält die
[Kommentare]	

[27]

[Situierung]	
J1 [v]	Kindes Faultheit und ((unv., 0,3s)) und ((1s)) und ja ähm für die Kinder äh ist
[Kommentare]	

[28]

36 [40:21.4] 37 [40:23.6] 38 [40:28.3]	
[Situierung]	
J1 [v]	nicht ähm ((2s)) sagt man angenehm auf Deutsch? ((1,6s)) Ja, die Kinder
J1 [nv]	wendet sich an die japanischsprachigen Studierenden
J2 [v]	Es ist wie in
JG [nv]	nicken vereinzelt
[Kommentare]	

[29]

[Situierung]	
J1 [v]	sind nicht angenehm mit diese Teufel...
J2 [v]	Deutschland als ist Nikolaus also die nehmen ja auch die bösen Kind weg •••

[30]

	39 [40:42.2]	40 [40:42.3]
J1 [v]		
J2 [v]	und ja, Namahage nimmt auch so eine Böse...	
J12 [v]	Ja, Namahage ist wie Krampus,	

[31]

	41 [40:45.5]	42 [40:45.5]	43 [40:49.1]	44 [40:50.6]	45 [40:50.7]	46 [53:50.7]	47 [57:45.9]
W4 [v]	((3s)) Genau.						
J12 [v]	••• denke ich?						
WG [v]	Ja, mhñ.						
WG [nv]	<i>nicken.</i>						

Transkript VK5

Project Name: VK5_Tokio-Wien

Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 09.12.2014

Speakertable

W2	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
W3	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
W5	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
J6	Sex	m
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	

J7	Sex	m
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J8	Sex	u
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
WG	Sex	u
	Comment	Gruppe der Studierenden der Universität Wien/Österreich
JG	Sex	u
	Comment	Gruppe der Studierenden der Waseda Universi- tät/Japan
J3	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn

J2 Sex f
Languages used deu
L1 deu, jpn
Comment

J1 **Languages used** deu, jpn
L1 jpn

Sex f

[1]

0 [00:00.0] 1 [02:59.0]	
[Situierung]	VK5-Seq1: Es geht um die Religionsgruppen in Österreich.
W5 [v]	Noch andere Ideen?
J7 [v]	
[Kommentare]	Auf der Power Point Folie ist ein Diagramm. Die japanischen Studierenden sollen die den

[2]

.. 2 [03:00.4]	
[Situierung]	
W5 [v]	
J6 [v]	((2s)) Äh, Buddhismus, vielleicht?
J7 [v]	
[Kommentare]	dargestellten Anteilen zugehörigen Religionen erraten.

[3]

3 [03:04.5]	4 [03:05.6]	5 [03:10.0]	6 [03:10.5]
J6 [v]	• • • Oder nicht? ((1s)) (Lieber) jü/ jü/ jü...	Jüdisch,	
J6 [nv]		sieht J7 kurz an	
J7 [v]		Jüdisch.	
JG [v]	• • ((lachen))		

[4]

.. 7 [03:11.6] 8 [17:17.2]	
[Situierung]	VK5-Seq2: Es wird der Ablauf von Weihnachten besprochen.
J6 [v]	jüdisch. Ich glaube, dass wir äh • • dass wir hier nachts • • die Geschenke
J6 [nv]	

[5]

..	
[Situierung]	
J6 [v]	bekommen, also während wir schlafen • • • und wenn, wenn wir an/am..
J6 [nv]	

[6]

9 [17:28.8]	10 [17:29.5]
J6 [v]	Äh, ja morgens bei uns ja
J6 [nv]	<i>dreht sich zu seinem Nachbarn J8, als dieser zu sprechen beginnt</i>
J8 [v]	Morgen.

[7]

..		11 [17:33.8]	12 [17:34.5]
J3 [v]	Fünfundzwanzigsten.		
J6 [v]	aufstanden, aufgestanden bin ((1s))		am
J6 [nv]	<i>dreht sich um zu J3 um, als sie zu sprechen beginnt</i>		

[8]

..	
J6 [v]	fünfundzwanzigsten und dann wir sehen das Geschenk äh auf dem ((1s)) ja auf

[9]

..		13 [17:44.9]	14 [17:46.0]	15 [17:46.6]	16 [18:35.6]
[Situierung]				VK5-Seq3:	
W2 [v]				Und jetzt	
J3 [v]		Nachttisch.			
J6 [v]	dem Tisch oder auf dem wo, ja irgendwo ((lacht)) Ja. ((lacht))				
WG [nv]		<i>nicken</i>			
[Kommentare]				Auf der	

[10]

..	
[Situierung]	Es geht um Traditionen rund um das Weihnachtsfest in Österreich.
W2 [v]	haben wir noch eine Frage: Was glaubt ihr machen wir sonst so an
[Kommentare]	aktuellen Folie steht die Frage "Was machen wir zu Weihnachten?" mit Antwortmöglichkeiten.

[11]

..	
[Situierung]	
W2 [v]	Weihnachten? Also Weihnachtsbaum schmücken, Zeit mit der Familie
[Kommentare]	

[12]

..		17 [18:48.1]
[Situierung]		
W2 [v]	verbringen, Kekse essen oder gehen wir mit Freunden aus?	
J6 [v]		((3,2s)) Äh •
[Kommentare]		

[13]

..		18 [18:54.1]	19 [18:54.5]	20 [18:55.1]
W2 [v]		Mhm		
J3 [v]			((1)) Kekse,	
J6 [v]	Entschuldigung, ich habe eine Frage. •• Was ist ein		Kekse?	
[Kommentare]			<i>J3 ruft aus dem</i>	

[14]

..		21 [18:57.6]	22 [18:58.9]	23 [19:00.2]
W2 [v]		Ein Keks ((1,5s)) Weiß es jemand von euch?		
J3 [v]		das ist... ((uverständlich, 1s))		
J6 [v]		Cookie, ahh, okay!		
J6 [nv]				
[Kommentare]	Hintergrund ohne Mikro.	W2 hat den Zwischenruf von J3		

[15]

..		24 [19:02.0]	25 [19:03.6]	26 [19:07.1]	27 [19:14.0]	28 [19:15.1]
W2 [v]		((3s)) Okay.				
W3 [v]		Was sind Kekse?				
J3 [v]		((6,5s)) Ich glaube... ..				
J6 [v]		Ja, okay!				
J6 [nv]						
[Kommentare]	wahrgenommen.					

[16]

..		29 [19:21.1]	30 [19:21.3]
W2 [v]		Mhm	
J3 [v]	Kekse ist äh was zum Essen ... eine Plätzchen!	... Ja, stimmt das?	

[17]

31 [19:23.0]		32 [19:25.6]	33 [22:10.3]
[Situierung]		VK5-Seq 4: Thema sind österreichische	
W2 [v]	Ja, ((lacht)) genau.		
W5 [v]	In Deutschland sagt man Plätzchen.	Und wir haben das letzte Mal	
W3 [v]	((lacht))		
[Kommentare]		Auf der Folie sind Bilder von möglichen	

[18]

..	
[Situierung]	Glücksbringer zu Silvester.
W5 [v]	darüber gesprochen, was Glück bringt in/ zu Silvester in Japan. Was glaubt ihr
[Kommentare]	Glücksbringern abgebildet.

[19]

..	
[Situierung]	
W5 [v]	denn bringt Glück in Österreich? Hier haben wir ein paar Beispiele, aber nicht
[Kommentare]	

[20]

..	
[Situierung]	
W5 [v]	alles, was hier abgebildet ist, bringt Glück. Es sind nur ein paar Dinge hier, die
[Kommentare]	

[21]

..	
[Situierung]	
W5 [v]	Glück in Österreich bringen. • • • Wollt ihr erraten, • • was Glück in
[Kommentare]	

[22]

34 [22:30.3]	
[Situierung]	
W5 [v]	Österreich bringt.
J6 [v]	((2s)) Äh, der/ ((1s)) die Insekten glaube ich, oder? Die rot...
[Kommentare]	

[23]

35 [22:38.7]		36 [22:39.1]	37 [22:40.6]	38 [22:42.1]	39 [22:42.7]	40 [22:44.2]
W5 [v]	Der Käfer?	Das	heißt auf Deutsch Marienkäfer.			
J6 [v]	• • • Käfer, ja.	Oder...		((1,3s)) Mach...		
[Kommentare]				J6 versucht das neue		

[24]

41 [22:46.9]		42 [22:47.7]	43 [22:48.7]	44 [31:21.4]
[Situierung]			VK5-Seq5: Die	
W5 [v]	• • •	Marienkäfer.		
J2 [v]		-		Ich habe jedes Jahr mit
J6 [v]				
[Kommentare]	Wort "Marienkäfer" auszusprechen.			

[25]

..	
[Situierung]	TeilnehmerInnen sprechen über Halloween.
J2 [v]	Freunden • zu Halloween verkleidet • • und äh dieses Jahr habe ich äh, habe

[26]

45 [31:36.2]		46 [31:36.8]	47 [31:37.7]	48 [46:31.3]
[Situierung]			VK5-Seq6: Es geht um traditionelle	
W2 [v]	Mhm			
J2 [v]	ich Pirat? Pe/ Pirat? Pirat verkleidet, • • • ja.			
J8 [v]			Ja, ahm • • • am	

[27]

49 [46:38.6]	
[Situierung]	Geschenke an Feiertagen.
J8 [v]	Freundschaftstag und Vatertag schenken wir Blumen und was ahm...
J8 [nv]	wendet sich an die anderen

[28]

..		50 [46:39.7]	51 [46:42.0]
J8 [v]	Ah, Blumen heißt		
J8 [nv]	<i>japanischsprachigen Studierenden</i>		
[nn]	<i>((unverständlich, 1,5)) (Karneshm)</i>		
[Kommentare]	Mehrere Zurufe aus der Gruppe (ohne Mikro).		

[29]

..		52 [46:51.0]	53 [46:53.6]
J8 [v]	(Karneshm) ((3s)), rot/rote Blume ((2s)) Weißt ihr (Karneshm)?		
J8 [nv]	<i>wendet sich an seine KommilitonInnen</i>		
JG [v]	• • •		

[30]

..		54 [46:56.1]
J8 [v]		
WG [v]		
JG [v]	((lachen)) Landnelke ((1s)) Landnelke • • Landnelke ((1,2s)) Nelke	
[Kommentare]	Mehrere Studierende rufen "Landnelke", SprecherInnen sind aufgrund der Bildqualität nicht	

[31]

..		55 [47:01.0]	56 [47:01.8]	57 [47:03.8]	58 [47:05.8]	59 [47:07.8]	60 [57:43.0]
[Situierung]	VK5-Seq7: Es						
W2 [v]	Aha						
J6 [v]	Landnelke						
J8 [v]	• • • Landnelke						
J8 [nv]	<i>hält J6 das Mikro hin</i>						
WG [v]	((lachen))						
WG [nv]	nicken						
JG [v]							
[Kommentare]	identifizierbar.						

[32]

..	
[Situierung]	geht um die Anzahl und Art der japanischen Feiertage.
J6 [v]	wir haben auch • • • wir haben wir auch einen Feiertag, ((1s)) der Konst/

[33]

..		61 [57:54.1]	62 [57:55.0]
[Situierung]			
J6 [v]	Konsti/ Konstitution • • • japanischer Grün/Gründ • • • Gründgesetz/ also es		
J7 [v]	Grundgesetz.		

[34]

..	
[Situierung]	
J6 [v]	gibt ein äh ein Tag von der japanischen Grundgesetz ((1,2s)) und andere,

[35]

	63 [58:10.4]
[Situierung]	
J6 [v]	andere Tag ist der Geburtstag • • der Kaisers/des Kaisers • • also es gibt/
JG [v]	heutige Kaisers
[Kommentare]	Sprecher aufgrund der

[36]

	64 [58:11.7]
W2 [v]	
J6 [v]	heutigen Kaisers und letzt/ äh und letzter Kaisers und
JG [v]	
[Kommentare]	Bildstörung nicht identifizierbar.

[37]

W2 [v]	
J6 [v]	ja also das ist alles ein bisschen kompliziert. Wir haben drei oder vier • • •

[38]

	65 [58:27.0] 66 [58:32.9] 67 [58:33.3] 68 [58:34.5] 69 [60:01.7]
[Situierung]	VK5-Seq8:
W2 [v]	Danke.
W5 [v]	Danke.
J2 [v]	Weil wir
J6 [v]	Tagen wie diese • • Nationalfeiertag.
WG [nv]	nicken

[39]

[Situierung]	Es werden Allerheiligen und Allerseelen als österreichische Feiertage besprochen.
J2 [v]	den ähm Toten verbrann/ verbrannt • • • ähh • ich weiß nicht wie man sagt...

[40]

	70 [60:08.1] 71 [60:09.3]
W2 [v]	Mhm, verbrennt.
J2 [v]	äh • • • ja, verbrennt, darum ist Friedhof eigentlich so klein • • • in

[41]

J2 [v]	Japan und es ist nicht so viel Platz wie in Deutschland oder Österreich. Da ist
---------------	---

[42]

J2 [v]	nicht so viele Blume oder so ((1s)) und ja und bei uns ist es so, dass wir nicht
---------------	--

[43]

J2 [v]	((1,3)) auf dem Friedhof gehen, sondern die • • wir ((1,2s)) denken, dass die
--------	---

[44]

	72 [60:38.3]	73 [60:39.2]
J1 [v]	Zuhause.	
J2 [v]	verstorbenen Leute zu uns kommen zuhau/ • • zuhause kommen, ja.	

Transkript VK6

Project Name: VK6_Tokio-Wien

Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 13.01.2015

Speakertable

W1	Sex	f
	Languages used	deu
	Comment	
W4	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
W5	Sex	u
	Languages used	deu
	L1	deu
J2	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
J4	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
J3	Sex	u
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn

JG	Sex	u
	Comment	Gruppe der Studierenden der Waseda-Universität/Japan
WG	Sex	u
	Comment	Gruppe der Studierenden der Universität Wien/ Österreich
J6	Sex	m
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
J8	Sex	m
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
J1	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn

[1]

0 [00:00.0] 1 [25:08.1]	
[Situierung]	VK6-Seq1: Es geht um die Erwerbstätigkeit der Frau und die Kinderbetreuung in Japan.
W5 [v]	Ich hab eine Frage. • • Ist in Japan der Kindergarten oder sind die

[2]

[Situierung]	
W5 [v]	Kinderkrippen, das heißt Kindergärten, für jüngere Kinder kostenlos? • • Oder

[3]

2 [25:18.2]	
[Situierung]	
W5 [v]	müssen die Eltern etwas zahlen?
J2 [v]	• • Eigentlich • • ist es/ es ist nicht kostenlos,

[4]

J2 [v]	also müssen wir bezahlen • • • und • • • äh • • aber weil da nicht so viele äh

[5]

J2 [v]	((2s)) sone Kindergarten oder sowas gibt und viele Kinder können jetzt nicht

[6]

J2 [v]	in Kindergarten gehen ((1)) und ich • • • äh • meine Freundin hat schon ein

[7]

J2 [v]	Kind und sie geht auch in der Universität und sie hat erzählt, dass ((1,7s)) ähm

[8]

3 [25:57.5] 4 [26:00.2]	
J4 [v]	((1,2s)) ((unverständlich, 1s))
J4 [nv]	wendet sich an J2 und flüstert
J2 [v]	((2s)) nur etwa ((1,2s)) ((unverständlich, 3s))
J2 [nv]	flüstert J1 ins Ohr und deutet auf J3

[9]

5 [26:03.3] 6 [26:05.5]	
J2 [v]	Ah • • ein von • • • zwölf Kinder • • können
J3 [v]	((unverständlich, 2s))
J3 [nv]	beugt sich vor und sagt J2 die benötigte Ressource

[10]

J2 [v] in Kindergarten gehen, als • • ja ist ganz schwieri/schwierig einen

[11]

[Situierung] VK6-Seq2: Es geht um den
J4 [v] Zum Beispiel auch mhm̃
J2 [v] Kindergarten zu finden ((1s)) (in Japan).

[12]

[Situierung] 9 [45:32.6] 10 [45:33.4] 11 [45:35.2] Bewerbungsprozess in japanischen Firmen.
J4 [v] Gruppenarbeit habe ich mit dem Logo gespielt äh mit Logo ((2s))
J4 [nv] dreht sich zu J6 um
J2 [v] ((lacht))
J6 [v] Was ist das?

[13]

[Situierung] 12 [45:35.8]
J4 [v] ((1,2s)) Logo ist ein • • Lego/ Entschuldigung, Lego, Lego, Lego. Mit dem

[14]

[Situierung] 13 [45:43.2] 14 [47:00.6] VK6-Seq3: es geht um die
J4 [v] Lego habe ich mit anderen Studenten gespielt
J8 [v] Um Praktikum zu

[15]

[Situierung] 15 [47:05.5] 16 [47:05.8] notwendigen Praktika in Japan.
W1 [v] Mhm̃
J8 [v] machen, muss man auch Interview machen. ((2s)) Also zum Beispiel ein

[16]

J8 [v] Mal oder zweimal Interview muss man machen. ((1,8s)) Das ist auch bisschen

[17]

J8 [v] 17 [47:18.9] komisch, aber ((1,3s)) weil es so viele Bewerber ähm...
JG [v] Bewerber.
[Kommentare] Zwischenruf aus der JG, nicht

[18]

18 [47:19.7]	
J8 [v]	aso • • • weil es so viele Leute ((2s)) gibt, die Praktikum möchte/
JG [v]	
[Kommentare]	zuordenbar.

[19]

19 [47:27.8] 20 [49:19.2]	
[Situierung]	VK6-Seq4: Es wird die Bewerbungsproblematik für Studenten
J4 [v]	Eine Firma, zum Beispiel, möchte nur zehn oder
J8 [v]	machen möchte.

[20]

21 [49:27.1] 22 [49:28.1]	
[Situierung]	besprochen.
J4 [v]	zwanzig Studenten • • • be/bekommen? Bekommen? • • Aber • • nehmen,
J3 [v]	Nehmen.

[21]

23 [49:32.2] 24 [49:33.9]	
J4 [v]	aber (ihr war's) • • dreihun... ((1,7s)) ((1,2s)) Tausend
JG [v]	Dreitausend (noch was).
[Kommentare]	Zwischenruf aus der JG, nicht zuordenbar.

[22]

J4 [v]	((1s)) mehr, mehr Studenten be/ bewerben sich, deswegen ((1,2s)) die Firmen
--------	---

[23]

25 [49:50.6]	
J4 [v]	viele Studenten/ die Firmen müssen für Studenten • • durch- • • fallen. ((1,4s))
J3 [v]	

[24]

26 [49:52.0] 27 [49:53.6] 28 [49:56.4] 29 [50:30.3]	
[Situierung]	VK6-Seq5: Es geht um den
W1 [v]	((2,6s)) Okay.
J4 [v]	Lassen.
J1 [v]	Und ich hab • • • etwa
J3 [v]	Durchfallen lassen.

[25]

.. 30 [50:38.0]	
[Situierung]	Bewerbungsprozess für japanische Studierende.
W1 [v]	
J1 [v]	dreißig Firma ((1,3s)) ähm...
J1 [nv]	nani ukeru tte? ((1,3s))
J1 [ger]	wendet sich an jemanden außerhalb des Kameraausschnittes und
JG [nv]	wörtlich: was/wie bewerben sagen?; interpretiert als: Wie
[Kommentare]	Die anderen japanischen Studierenden wenden sich ebenfalls Bei der Person außerhalb des Kameraausschnitts handelt

[26]

..	
W1 [v]	
J1 [v]	
J1 [nv]	erfragt Ressource.
J1 [ger]	heißt bewerben noch einmal?
JG [nv]	an die Person außerhalb des Kameraausschnitts.
[Kommentare]	es sich wahrscheinlich um den Tutor/die Tutorin. Die Antwort des Tutors/der Tutorin ist akustisch nicht

[27]

.. 31 [50:40.7]	
W1 [v]	
J1 [v]	Bewerben, •• ja und Arbeitssuche war ein ähm eine schwierige Zeit für
J1 [nv]	
J1 [ger]	
JG [nv]	
[Kommentare]	hörbar.

[28]

.. 32 [50:49.4] 33 [50:54.1] 34 [50:56.8]	
[Situierung]	VK6-Seq6: Thema ist die Jobsuche.
W1 [v]	Und wo hast du einen Job bekommen?
J1 [v]	mich. ((lacht)) ••• Ähm, es ist

[29]

.. 35 [50:59.6] 36 [51:00.7] 37 [51:04.4] 38 [51:05.2]	
W1 [v]	••• Mhm
J1 [v]	eine äh Manufacture • Man/äh ••Auto •• -firma? ((1,2s)) Ja.
J1 [pho]	/ˈmanjʊˌfæktər/
J1 [ger]	Fabrik

Transkript VK7

Project Name: VK7_Tokio-Wien

Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 20.01.2015

Speakertable

J3	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
W1	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
W2	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
W5	Sex	f
	Languages used	deu
	L1	deu
	Comment	
JG	Sex	u
	Comment	Gruppe der Studierenden der Waseda Universität/Japan
J1	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J4	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J11	Sex	f
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J7	Sex	m
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
J6	Sex	m
	Languages used	deu, jpn
	L1	jpn
	Comment	
WG	Sex	u
	Comment	Gruppe der Studierenden der Universität Wien/ Österreich

[1]

0 [00:00.0] 1 [09:39.2]	
[Situierung]	VK7-Seq1: Es geht um die Erklärung der Arbeitslosenzahlen in Österreich
W1 [v]	Und zwar durch die/ durch die Wirtschaftskrise ((1s)) wissen alle was, ja

[2]

2 [09:47.8]	
[Situierung]	
W1 [v]	die Wirtschaftskrise, das ist euch/ das kennt ihr, oder? • • Was das/ ja, okay
JG [nv]	nicken vereinzelt

[3]

3 [09:49.0]	4 [09:53.7] 5 [13:18.9]
[Situierung]	VK7-Seq2: Es
W1 [v]	dadurch sind die Arbeitslosenzahlen eigentlich angestiegen.
J1 [v]	Was is/ was
[Kommentar]	. Auf der Folie

[4]

[Situierung]	geht um (unbezahlte) Überstunden in Österreich.
J1 [v]	ist ein Handwerker?
[Kommentar]	wird in Form eines Quiz gefragt, wer in Österreich die meisten unbezahlten Überstunden macht. Eine

[5]

6 [13:21.3]	
[Situierung]	
W1 [v]	((1,8s)) Ein Handwerker? Das ist jemand, ähm der Sachen
J1 [v]	
[Kommentar]	Option ist "Handwerker".

[6]

7 [13:30.4]	
W1 [v]	repariert, zum Beispiel, wenn, wenn...
W2 [v]	((2s)) Wenn das Waschbecken kaputt ist

[7]

8 [13:39.3] 9 [13:40.2]	
W1 [v]	Ja, •
W1 [nv]	nickt
W2 [v]	• • • oder irgendetwas • • mmhm̃ • • die Waschmaschine, oder?
W2 [nv]	wendet sich an W1

[8]

10 [13:40.7]
W1 [v] wenn etwas, wenn etwas im Haushalt, im Haus kaputt wird • • • oder wenn

[9]

11 [13:49.9]
W1 [v] man, wenn man etwas reparieren muss, dann kommen Handwerker. ((1,7s))

[10]

..		12 [13:52.6]	13 [13:53.2]	14 [13:54.3]	15 [20:01.8]
[Situierung]	VK7-Seq3: Es geht um die Situation				
W1 [v]	Wisst ihr, was wir meinen? ••• Okay.				
J1 [v]	••• Ja.				
J4 [v]	Früher war meistens Frauen				

[11]

..	
[Situierung]	von Frauen am japanischen Arbeitsmarkt.
J4 [v]	••• arbeitet im ••• Haus, deswegen Hausfrau ((2,2s)) und ((2s)) viele, viele

[12]

..		16 [20:20.3]	17 [20:22.8]
[Situierung]			
J4 [v]	Frauen haben ••• den/ihre Job äh be... •• yameru? ((1,2s)) ge/ geendet,		
J4 [nv]	<i>wendet sich an die Studierende neben ihr.</i>		
J4 [ger]	Beenden.		
[Kommentar]	Antwort ist nicht hörbar.		

[13]

..	
[Situierung]	
J4 [v]	also, also ••• nicht mehr gemacht ••• nachdem sie Kinder bekommen hat.

[14]

18 [20:30.6]		19 [20:33.1]	20 [20:33.5]	21 [20:36.7]
[Situierung]	VK7-Seq4: Es geht um die Probleme von Frauen am japanischen			
W1 [v]	((2s)) Okay.			
W2 [v]	Mhm̃			
J3 [v]	Viele, viele Firmen denken/ äh haben so gedacht ••			

[15]

..	
[Situierung]	Arbeitsmarkt nach einer Schwangerschaft.
J3 [v]	so, wenn man, wenn man ((1s)) ähm wenn man Frauen ja und äh Frauen hat

[16]

..	
[Situierung]	
J3 [v]	und sie aber sie, sie ((lacht)) •• ähm sie ((1,6s)) sie machen schnell den Job

[17]

..		22 [21:01.8]	23 [21:03.8]
[Situierung]			
J3 [v]	Schluss, so deswegen so ((2s))	((2,2s	))((japanisch, unverständlich. 1,4s))
J3 [nv]		richtet sich an J11	flüstert J11 etwas zu
[Kommentar]			

[18]

24 [21:05.6]		25 [21:07.0]
[Situierung]		
J3 [v]	((lacht))	
J11 [v]	In japanische Firma ist es ein bisschen äh peinlich ah Frauen ••• äh	
J11 [nv]	nimmt das Mikro	
[Kommentar]		

[19]

..		26 [21:21.6]
J1 [ger]		
J11 [v]	•• ah nach ((2,1s)) ah ((1s)) einen Job zurück ((2,8s	))
J11 [nv]		dreht sich zu den anderen japanischen
[Kommentar]		Es wird im Hintergrund etwas

[20]

..		27 [21:22.9]	28 [21:25.8]
W1 [v]			••• Aso, nach der
J11 [v]		bekommen. ((2,4s)) (Oder wie heißt das?)	
J11 [nv]	Studierenden um		
[Kommentar]	Unverständliches gesagt.		

[21]

..		29 [21:29.1]	30 [21:31.1]
W1 [v]	Schwangerschaft, oder...		((3,8s)) Und das, das ist
J11 [v]		Ja, nach der Schwangerschaft.	
[Kommentar]			J11 reicht das Mikro an J1

[22]

..		31 [21:41.7]
W1 [v]	dann, das ist dann unangenehm, oder? ((1,8s)) Aber warum? ((lacht))	
J1 [v]		Es
[Kommentar]	weiter.	

[23]

32 [21:51.0]	
J1 [v]	gibt, es gibt ähm ••• zwei ahm Arbeit in Japan, die Vollzeitbeschäftiger und ••
J1 [nv]	dreht sich zu J7, als dieser zu sprechen beginnt
J7 [v]	Teilzeit.

[24]

..		33 [21:53.9]	34 [21:56.8]
J1 [v]		die ähm ((1,2s)), hm • • Part/ ah die Teil/ Teil/ Teil... • • •	
J1 [nv]			
J7 [v]			
JG [v]		Teilzeit.	
[Kommentar]		Einige japanische Studierende sprechen im	

[25]

..		35 [21:57.5]
J1 [v]		Teilzeit/ Teilzeitbeschäftiger, ja Beschäftiger und ahm • ahm nach • • •
JG [v]		
[Kommentar]		Chor.

[26]

..		36 [22:09.2]	37 [22:11.2]
J1 [v]	ahm die • • Schwan/ Schwangerzeit? • • • Die Frauen konnten nicht ahmm̃...		
J1 [nv]		<i>blickt sich fragend um</i>	
J3 [nv]			

[27]

..	
J1 [v]	((1,8s)) es ist schwierig für ein Frau noch einmal ein Vollzeitbeschäftiger ähm •

[28]

..		38 [22:26.6]	39 [22:29.1]	40 [29:15.7]
[Situierung]		VK7-Seq5: Es geht um typische Männer- und		
W1 [v]		((1,6s)) Okay, mh̃ •		
J1 [v]	• • zu werden.	Ähm • • • in Japan ahm die ah • •		

[29]

..		41 [29:25.4]	42 [29:26.7]
[Situierung]	Frauenberufe in Japan und Österreich.		
J1 [v]	die Steward/ Stewardess... ((2,3s)) wie sagt man?	Flight	
J1 [ger]		Flugbegleiter.	
J7 [v]		Flight attendant.	
J7 [ger]		Flugbegleiter.	
JG [nv]			

[30]

..		43 [29:28.0]	44 [29:29.2]	45 [29:30.4]	46 [29:31.6]	47 [29:32.9]
W1 [v]				Ja.		Stewardess
W1 [nv]				<i>nickt</i>		
J1 [v]	attendant.		Stewardess?		Ah, Stewardess, • • ähmm̃...	
J1 [ger]						
W5 [v]		Stewardess.		Ja, Stewardess.		
JG [nv]						

[31]

..		48 [29:34.1]	49 [29:34.2]
W1 [v]	oder Flugbegleiterin.		
J1 [v]	((3s)) Ja die Stewardess in ähm Japan sind ähm alle • • •		

[32]

..		50 [29:43.0]	51 [30:09.6]
[Situierung]	VK7-Seq6: Es geht um typische Männer- und Frauenberufe in Japan.		
J1 [v]	Frauen.		
J6 [v]	Also ich findēe • • äh die Krankenschwester sind nämlich alle		

[33]

..	
[Situierung]	
J1 [v]	
J6 [v]	Frauen, aber es gibt auch nicht, wie sagt man? Kranken... • • -bruder? ((lacht))

[34]

52 [30:20.6]		53 [30:21.8]	54 [30:22.5]	55 [30:24.0]
J1 [v]				
J6 [v]	Ah,			
JG [v]	((lachen)) Krankenpfleger.			
JG [nv]				
WG [v]	((lachen))			
[Kommentar]	Zwischenruf aus JG, Sprecherin nicht identifizierbar.			

[35]

..	
J6 [v]	Krankenpfleger, • • ist gibt immer hñ ein bisschen mehr Männer, • • die als
JG [v]	

[36]

..		56 [30:34.6]	57 [30:35.6]
J6 [v]	Krankenpfleger arbeitet, • • vielleicht		
JG [v]			
WG [nv]	<i>nicken</i>		

B. Kodierungstabelle zur Datenanalyse

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Kodierung der durch *Event-Sampling* gewonnenen Sequenzen. Es werden die Nummerierung der Sequenz, die genaue Zeitangabe, ein Kurztitel und die entsprechenden Codes angeführt. Außerdem erfolgen eine kurze Beschreibung des Strategiegebrauchs und zusätzliche Anmerkungen. Diese Spezifikationen stellen nicht nur einen wesentlichen Schritt im Rahmen der Datenanalyse dar, sondern sollen auch dazu dienen, den Forschungsprozess möglichst transparent aufzubereiten.⁴¹

Event-Sampling Videokonferenz 1 (VK1) vom 14.10.2014

Sequenz	Zeit	Kurztitel	Kode	Strategiegebrauch	Anmerkungen
VK1-Seq1	02:30.13-02:39.98	„Per du“	c4.2	TN-D1: Verständnissicherndes Umformulieren ohne verbalisierte Verstehenshypothese (ungefragt)	Initiierung durch den Gesprächspartner TN-D, Schweigen ((1,7s)) als Planstörungsexothese aufgefasst
VK1-Seq2	10:27.96-10:37.91	„Tutorin“	B2.2 b2.3 weiter als b3.2.2.1	TN-J1: Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung, Wiederholung der unsicheren Form durch TN-J1 gefolgt von einer Fremdkorrektur durch TN-D1 (Fremdkorrektur formuliert als Verstehenshypothese: Um Bestätigung bitten), Hypothese wird durch TN-J1 bestätigt	B2.2 durch WH und Intonation, Bearbeitungskette Fremdkorrektur durch TN-D als Verstehenshypothese formuliert, Verkettung von weiterführenden Strategien
VK1-Seq3	12:44.74-13:02.22	„Veranstaltung“	a2	Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (fremdinitiiert durch TN-D1)	Planstörungsexothese: „Warte“, keine Bitte um Kompensation, Bestätigung der erhaltenen Ressource: „Ja“
VK1-Seq4	16:21.31-16:51.87	„Liebeswissenschaften“	b3.2.2.1 B3.2.2.1	TN-D1: Nachfragen mit Verstehenshypothese (Um Bestätigung bitten), Bestätigung der Hypothese durch TN-J1	
VK1-Seq5	16:51.87-17:11.41	„Kimonowissenschaften“	B2.1 für A1.1.1)	TN-J1: Nachfrage: Richtigkeit der Äußerung, gefolgt von Bestätigung durch TN-D	Nachfrage „Oder wie kann man das [sagen]?“, Bestätigung verbal und nonverbal (nicken)

⁴¹ Die in den Tabellen benutzten Abkürzungen werden in Kapitel 3.7 erläutert. Die übergreifenden Bezeichnungen TN-J und TN-D werden genutzt, falls mehrere TeilnehmerInnen einer Konferenzgruppe an der Strategie beteiligt sind.

VK1-Seq6	21:50.07- 22:45.45	„Gleitschirm“	B1 b1.2 = b3.1 B3.2.1.3 b3.2.1.2 B3.2.1.2	TN-J1: Nachfragen: Verständnis durch andere Studierende, TN-D1: Ausschluss des Verständnisses (= Bearbeitungsaufforderung) gefolgt von TN-J1: Bearbeitung des ursprünglichen Beitrags durch verständnissicherndes Erläutern seitens, dann TN-D1: zusätzliche Bearbeitungsaufforderung (Um Erklärung bitten), anschließend TN-J1: verständnissicherndes Umformulieren (Code-Switching: Paragliding/Hanggliding statt Gleitschirm fliegen), TN-D1: bestätigende Rückmeldung durch	Bearbeitungskette
VK1-Seq7	30:36.60- 31:46.63	„Einnahmen“	B2.2 b2.3 b2.1	TN-J1: Nachfrage: Richtigkeit der Äußerung, gefolgt von TN-J2: Fremdkorrektur (Einkommen) und TN-D1: Bestätigen (Einnahmen oder Einkommen)	Bearbeitungskette mit kombinierten Beiträgen von TN-J1 und TN-D1
VK1-Seq8	42:43.56- 43:15.15	„Bemerken“	B2.2 b2.1	TN-J1: Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung, TN-D: Bestätigung	nonverbale Bestätigung (nicken)
VK1-Seq9	44:55.03- 45:28.86	„Bosnia“	B2.2 b2.1	TN-J1: Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung, TN-D1: Bestätigen	Bestätigung „Ja“, gleichzeitig spricht TN-J1 aber weiter
VK1-Seq10	54:27.96- 55:07.28	„Cone“	A1.2 a3	TN-J1: Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen (Code-Switching, nonverbale Bitte), richtet sich an TN-J2, übernommen durch TN-D1 (Übernahme des produktionssichernden Handelns)	Bearbeitungskette, TN-D greift Bearbeitung auf und führt diese in der deutschsprachigen Gruppe weiter (verständnissicherndes Umformulieren von TN-D in Vertretung von TN-J1)
VK1-Seq11	56:34.23- 56:52.47	„Profitieren“	c3 c4.2	TN-D1: Frage nach Verständnis, Planstörungs-exothese Schweigen (keine Reaktion durch TN-J1/2), TN-D: verständnissicherndes Umformulieren aufgrund eines angenommenen Rezeptionsdefizits	Angenommenes Rezeptionsdefizit

Event-Sampling Videokonferenz 2 (VK2) vom 11.11.2014

Sequenz	Zeit	Kurztitel	Kode	Strategiegebrauch	Anmerkungen
VK2-Seq1	03:58.32- 04:23.58	„Dreizehn Millionen“	a2 A2.1	TN-J2: Zur-Verfügung- Stellen der benötigten Ressource (fremdinitiiert), TN-J1: Wiederholen der Ressource	keine Bitte um Kompensation, Planstörungen- exothese: Stottern, nonverbales Ver- halten (Zeigen auf die Folie), Zahl auf der PP-Folie (13.378.584 Men- schen)
VK2-Seq2	08:40.55- 08:55.68	„unten“	A1 a1.1.2 (+ A1.2) a1.1 wie A2.1	TN-J1: Bitte um Kompen- sation der fehlenden Res- source, TN-J2: Zur-Verfügung- Stellen der benötigten Ressource (unverständ- lich), TN-J1: Wiederholen der Ressource	verbale Anfrage („Ja, wie kann man sagen?“), nicht klar, ob es sich tatsäch- lich um die benötig- te Ressource han- delt, Kompensation nicht verständlich (Sprache unklar)
VK2-Seq3	10:35.75- 10:50.87	„geschäftigt“	Planstö- rungs- exothese/ A.1.2 a1.1/ a2 wie A2.1	Grenzfall: TN-J1: nonver- bale Planstörungsexothese oder Bitte um Kompen- sation der fehlenden Res- source (nonverbal), TN-J2: Zur-Verfügung – Stellen der benötigten Ressource (Code- Switching), TN-J1 unter- bricht Kompensation von TN-J2 und wiederholt die Ressource	Planstörungen- exothese nonverbal (legt Kopf auf den Tisch), Unterbre- chung der Kompen- sation, dann Fort- setzung mit Res- source
VK2-Seq4	12:58.61- 13:16.89	„(vor) 100 Jahren“	B2.2 b2.1	TN-J1: Nachfragen: Rich- tigkeit der Äußerung (In- tonation), gefolgt von TN- D1: Bestätigen (nonverbal)	nonverbale Bestäti- gung (Nicken). zeitversetzt!
VK2-Seq5	14:01.38- 14:16.72	„zerstört“	a2 A2.1	TN-J2: Zur-Verfügung- Stellen der benötigten Ressource (fremdinitiiert), doppelte Wiederholung der Ressource durch TN-J1	keine Bitte um Kompensation, Planstörungen- exothese durch Wiederholen und Stottern
VK2-Seq6	26:17.40- 27:38.53	„Nachtzug“	A1.2 a1.2 A1.1.1 a1.2	TN-J1: Bitte um Kompen- sation der fehlenden Res- source (nonverbal), TN-J2: Übernahme des produktionssichernden Handelns, TN-J2: Bitte um Kompen- sation der fehlenden Res- source (in Japanisch, nicht verständlich), TN-J3: Übernahme des produktionssichernden Handelns	TN-J2 übernimmt nach Anfrage in der Muttersprache gesamte Erklärung, dann angefragte Übernahme durch TN-J3

VK2-Seq7	28:18.80-29:24.84	„Monatskarten“	B2.2 b2.1 b2.3	TN-J1: Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung (Intonation), gefolgt von TN-D: Bestätigen und TN-J2: Fremdreparatur	zweifache Bearbeitung der verbalisierten Planstörungsexothese (Stottern, Stimmodulation)
VK2-Seq8	38:57.69-39:20.45	„Sicherheit“	A1.1.1 a1.1 wie A2	TN-J1: Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource an TN-J2 gerichtet (in Japanisch, nicht verständlich), TN-J2: Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource, Wiederholung der Ressource durch TN-J1	Zögern, Wiederholen als Planstörungsexothese, Nachfrage in Muttersprache
VK2-Seq9	51:11.68-52:04.98	„Liter“	B2.2 b2.1 (nicht hörbar)	TN-J1: Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung an TN-J2 gerichtet (Wiederholen und Intonation: „Liter“, danach nicht verständlich), gefolgt von TN-J2: Bestätigen (wahrscheinlich), Verwendung der Ressource im weiteren Verlauf durch TN-J1	

Event-Sampling Videokonferenz 3 (VK3) vom 18.11.2014

Sequenz	Zeit (ca.)	Kurztitel	Kode	Strategiegebrauch	Anmerkungen
VK3-Seq1	21:04.54-21:15.80	„Palast“	b4 B4.1	TN-J2: Fremdreparatur, TN-J1: Wiederholen der reparierten Form	TN-D reagiert auf die Planstörungsexothese mit einem Verstehenszeichen (Mhm).
VK3-Seq2	57:13.68-57:40.96	„Nachspeise“	A1.1.2 a1.1	TN-J1: Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource, TN-J2: Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource	Nachfrage: „Wie heißt das?“
VK3-Seq3	64:19.73-64:27.05	„konjugieren“	b3.2.2. 3	TN-J1 paraphrasiert das gesuchte Wort (konjugieren), TN-D1 fasst die Paraphrase als Verstehenshypothese interpretierend zusammen	individuelle Strategie > kooperative Strategie

Aufgrund der Präsentation der Wiener-Gruppe („Wien-Quiz“) und der nicht hörbaren Gruppenarbeit der japanischen Studierenden gibt es aus dieser Sitzung quantitativ weniger relevantes Sprachmaterial.

Event-Sampling Videokonferenz 4 (VK4) vom 02.12.2014

Sequenz	Zeit	Kurztitel	Kode	Strategiegebrauch	Anmerkungen
VK4-Seq1	08:39.13-09:00.68	„Dirndl“	A1.1 (Sprache unklar) a1.1 wie A2	TN-J1: Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource an TN-J2 (nicht verständlich), TN-J2: Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource, TN-J1: mehrfache Wiederholung	Langer unverständlicher Ausschnitt, da nicht ins Mikro gesprochen wird, wahrscheinlich Japanisch
VK4-Seq2	23:05.73-24:10.13	„Bleigießen“	c4.3 (nicht erfolgreich)	Angenommenes Rezeptionsdefizit, Planstörungsexothese Schweigen, verständnissicherndes Erläutern durch TN-D (W1 und W5)	Nonverbale Gesten als Unterstützung der verbalen Erläuterung, Erklärungsvorgang zur Rezeptionssicherung ist nicht erfolgreich, Themenwechsel durch TN-J1
VK4-Seq3	27:53.39-28:35.41	„Heiligtum“	B2.1.2 B1 b1.1	TN-J1: Nachfrage: Richtigkeit der Äußerung (Blick zu einer außerhalb stehenden Person, wahrscheinlich Tutor) in Japanisch, offenbar Bestätigung („Ja“); TN-J1: Verständnis durch andere Studierende und TN-D: Bestätigen	
VK4-Seq4	34:24.35-34:55.41	„Stäbchen“	A1.1.2, a1.1	TN-J1: Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource an TN-J2 gerichtet: „sticks“ TN-J2: Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource	individuelle Strategie (Code-Switching) als Teil der kooperativen Strategie
VK4-Seq5	39:48.00-40:50.64	„angenehm“	B2.1.2, ABER gefolgt von a1.2 (B2 interpretiert als A1)	TN-J1: Nachfrage: Richtigkeit der Äußerung an TN-J2, TN-J2 (J2 und J12): ; Übernahme des produktionssichernden Handelns	weiterführendes produktionssicherndes Handelns durch TN-J2

Event-Sampling Videokonferenz 5 (VK5) vom 09.12.2014

(immer wieder Bildausfälle der japanischen Konferenzkamera)

Sequenz	Zeit	Kurztitel	Kode	Strategiegebrauch	Anmerkungen
VK5-Seq1	02:59.01-3:11.63	„Jüdisch“	a2 A2.1	TN-J2: Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (fremdinitiiert), TN-J1: doppelte Wiederholung der Ressource	Planstörungen-exothese durch Stottern, TN-J1 wendet sich erst zu TN-J1, als gesprochen wird (keine nonverbale Anfrage)
VK5-Seq2	17:17.27-17:46.67	„Morgens“	a2 a2.4	TN-J2: Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource, fremdinitiiert (Morgen), aber: Nutzen eines anderen Wortes (morgens) – alternative Ersatzform	TN-J1 wendet sich erst zu TN-J2 um, als gesprochen wird (keine nonverbale Anfrage); TN-J2 ergänzt Aussagen von TN-J1 inhaltlich
VK5-Seq3	18:35.60-19:25.69	„Kekse“	C1.1 c1.2 c1.4	TN-J1 bittet TN-D um Erklärung, TN-J2 setzt zur Erklärung an (Code-switching, „cookies“), TN-D1 fordert TN-J2 zur weiteren Erklärung auf (Weitergabe des rezeptionssichernden Handelns), diese nutzt die Strategien des verständnissichernden Erläuterns und Umformulierens („Plätzchen“)	TN-D1 : Weitergabe des rezeptionssichernden Handelns
VK5-Seq4	22:10.37-22:48.77	„Marienkäfer“	a2	TN-J1 nutzt zunächst Umschreibung des Begriffs (rotes Insekt statt Marienkäfer), TN-D1: Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource und Wiederholung der Aussprache	individuelle Kompensationsstrategie seitens TN-J1, erweitert durch kompensatorischen Beitrag durch TN-D1
VK5-Seq5	31:21.46-31:37.42	„Pirat“	B2.2 b2.1	TN-J1: Nachfrage: Richtigkeit der Äußerung (WH, Intonation), TN-D: Bestätigen	
VK5-Seq6	46:31.36-47:07.83	„Landnelke“	A1.1.2 a1.1 (gemeinsam)	TN-J1: Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen an TN-J2, TN-J: gemeinschaftliches Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressourcen, dann Wiederholung durch TN-J1	
VK5-Seq7	57:43.06-58:34.50	„Grundgesetstag“	a2 A2	TN-J2: Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (fremdinitiiert), TN-J1: Wiederholen der Ressource	

VK5-Seq8	60:01.72- 60:40.22	„Verbrannt“ und „zu Hause“	B2.3 b2.1 wie B4.1 a2 A2.1	1. TN-J1: Nachfrage: Richtigkeit der Äußerung, TN-D: Bestätigen (allerdings in anderer Verbform), TN-J1: Wiederholen der Form. 2. Dann: TN-J2: Zurverfügung-Stellen der benötigten Ressource (zu Hause), TN-J1: Wiederholung der Ressource	1. TN-J1: „Ja, ich weiß nicht, wie man sagt“ 2. Planstörungs-exothese: Stottern/Zögern
----------	-----------------------	-------------------------------	--	---	---

Event-Sampling Videokonferenz 6 (VK6) vom 13.01.2015

Sequenz	Zeit (ca.)	Kurztitel	Kode	Strategiegebrauch	Anmerkungen
VK6-Seq1	25:08.13- 26:17.94	„1 von 12 Kinder“	A1 a1.1 (Zusammenarbeit)	TN-J2: bietet Hilfe an, TN-J1: Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource, TN-J2 leitet Bitte weiter, TN-J3: Zurverfügung-Stellen der fehlenden Ressource	TN-J2-1 bietet von sich aus Hilfe an, leitet die Kompensationsanfrage aber dann weiter, erweiterte Kompensation über TN-J2-2
VK6-Seq2	45:25.15- 45:43.25	„Lego“	b3.2.1.2 B3.2.1.4	TN-J2: Um Erklärung bitten, TN-J1: Selbstkorrektur	Neu: Selbstkorrektur durch TN-J1 als Reaktion auf Erklärungsanfrage
VK6-Seq3	47:00.69- 47:27.87	„Bewerber“	b4 B4.4	TN-J2: Fremdreparatur (Bewerber statt Bewerber), TN-J1: Ersatzform (Leute)	
VK6-Seq4	49:19.21- 49:56.40	„bekommen“ / „300“ „durchfallen lassen“	B2.2 b2.3 b4 B4.1 b4 B4.1	1. TN-J1: Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung (Intonation, mehrfach), TN-J2: Fremdkorrektur, TN-J1 Wiederholen der reparierten Form; 2. TN-J3: Fremdreparatur, TN-J1: Wiederholen der reparierten Form; 3. TN-J2: Fremdreparatur, TN-J1: Wiederholung der reparierten Form	
VK6-Seq5	50:30.33- 50:49.44	„bewerben“	A1.1.2 a1.1 (nicht hörbar)	TN-J1: Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen an Tutor/Tutorin in Erstsprache, Bereitstellen nicht hörbar	
VK6-Seq6	50:54.10- 51:06.83	„Autofirma“	B2.2 b2.1	TN-J1: zunächst Code-Switching (manufacture), dann Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung (Intonation), gefolgt von TN-D1: Bestätigen	individuelle > kooperative Kompensationsstrategien

Event-Sampling Videokonferenz 7 (VK7) vom 20.01.2015

Sequenz	Zeit	Kurztitel	Kode	Strategiegebrauch	Anmerkungen
VK7-Seq1	09:39.21- 09:53.70	„Wirtschaftskrise“	c3 C3.1	TN-D: Frage nach Verständnis, TN-J: Bestätigen (vereinzelt Nicken)	angenommenes Rezeptionsdefizit
VK7-Seq2	13:18.99- 13:54.35	„Handwerker“	C1.2 c1.3 c3.1	TN-J1: Um Erklärung bitten, TN-D (zwei Studierende): verständnischerdes Erläutern und TN-D1: Frage nach Verständnis, gefolgt von TN-J1: Bestätigen	Worterklärung („Handwerker“) bezogen auf die PP-Folie
VK7-Seq3	20:01.83- 20:33.55	„beendet“	A1.1.1 a1.1 (nicht hörbar)	TN-J1: Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource auf Japanisch, Antwort nicht hörbar,	
VK7-Seq4	20:36.23- 22:29.11	„Arbeitssituation nach Schwangerschaft“	A1.1.1 a1.2 a2 b3.2.2.1 B3.2.2.1 b3.2.2.3/ b3.2.1.2 B3.2.1.3 a2 (gemeinsam)	TN-J1: Bitte um Kompensation der fehlenden Ressource auf Japanisch (unverständlich), TN-J2 übernimmt das produktionssichernde Handeln, TN-J3 stellt TN-J2 Ressource zur Verfügung, TN-D1: Nachfragen mit Verstehenshypothese: Um Bestätigung bitten, TN-J2: Hypothese bestätigen, dann TN-D1: interpretierend zusammenfassen und um Erklärung bitten, TN-J4 übernimmt verständnis-sicherndes Erläutern, dann TN-J4: Planstörungsexothese (Stottern), gemeinsames Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressourcen durch mehrere Studierende der Gruppe TN-J	Übernahme des produktionssichernden Handelns, gemeinsames Bereitstellen der Ressource auf Grundlage einer Planstörungsexothese
VK7-Seq5	29:15.75- 29:43.05	„Stewardess“	B2.1.2/ (A1.1.2) a1.1 a1.1 b2.1 wie A2.1	TN-J1: Nachfragen: Richtigkeit der Äußerung bzw. Bitte um Kompensation der fehlenden Ressourcen („Wie sagt man?“), TN-J2: Zur-Verfügung-Stellen der Ressource mit Code-Switching („Flight attendant“), knapp danach Zur-Verfügung-Stellen der Ressource von TN-D1 und Bestätigen der Richtigkeit, TN-D2: ebenfalls Bestätigen der Richtigkeit und Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource (Stewardess oder Flugbegleiterin), TN-J1: Wiederholen der Ressource	

VK7-Seq6	30:09.65.- 30:35.67	„Krankenpfle- ger“	A.1.1.2 a1.1 wie A2.1	TN-J1: Bitte um Kompen- sation der fehlenden Res- source, Raten des Begriffs („Krankenbruder“), TN-J2: Zur-Verfügung-Stellen der benötigten Ressource, TN- J1: Wiederholen der Res- source	TN-J2 in der Auf- nahme nicht identifi- zierbar; individuelle > kooperative Kom- pensationsstrategie
----------	------------------------	-----------------------	-----------------------------	---	--

C. Abstract

Lange Zeit wurden in der Fremdsprachenforschung mündliche Kompensationsstrategien seitens der Lernenden ausschließlich aus kognitiver Perspektive betrachtet. Entsprechend wurde die interaktionale und kollaborative Dimension dieser Strategien zumeist ausgeblendet oder marginalisiert. Aus soziokultureller Sicht zeigt sich jedoch, dass der Erfolg einer Kommunikationssituation nicht ausschließlich von dem/der Fremdsprachenlernenden abhängt, sondern auch von seinen/ihren GesprächspartnerInnen, welche den/die Lernende/n dabei unterstützen, sprachliche Defizite sowohl in produktiver als auch rezeptiver Hinsicht zu überwinden.

Daher besteht das Ziel dieser Masterarbeit darin, diese Strategienutzung aus soziokultureller Perspektive zu untersuchen und im Rahmen eines Kodiersystems darzulegen, wie interaktionale Kompensationsstrategien einerseits und mögliche darauf folgende kompensatorische Beiträge andererseits als Formen des produktions- und verständnissichernden Handelns zusammenhängen. Als Untersuchungsgrundlage des vorliegenden qualitativen Forschungsprojekts dienen sieben circa einstündige Videokonferenzschaltungen zwischen DaF/DaZ-Studierenden der Universität Wien und japanischsprachigen DaF-Lernenden der Waseda-Universität in Tokio, Japan aus dem Wintersemester 2014/15.

Im empirischen Teil der Masterarbeit wird das im Theorieteil deduktiv entwickelte Kodiersystem für produktions- und verständnissicherndes Handeln im Rahmen der Datenaufbereitung und Datenanalyse induktiv erweitert. Hierzu wird nach mehrfacher Sichtung des Datmaterials ein theoriegeleitetes *Event-Sampling* durchgeführt, durch welches für die Analyse relevante Sequenzen herausgefiltert und in Folge mit Hilfe des Programms EXMARaLDA in Anlehnung an die Transkriptionskonvention HIAT (Partiturnotation) transkribiert werden. Diese transkribierten Sequenzen werden im Rahmen einer kategoriebasierten Interaktionsanalyse entsprechend dem deduktiv an den Datensatz herangetragenen Kodiersystem kodiert und zu Kategorien zusammengefasst. Ist eine solche Kodierung und Kategorisierung nicht möglich, wird das Kodiersystem anhand der vorliegenden Daten induktiv verändert bzw. erweitert. Dieses entsprechend modifizierte Kodiersystem wird schließlich wieder für das weitere Sampling-Verfahren genutzt, wodurch ein Zyklus zwischen Datenaufbereitung und Datenanalyse entsteht.

Mit Hilfe dieses zirkulären Vorgehens kann schließlich ein induktiv erweitertes Kodiersystem für produktions- und rezeptionssicherndes Handeln aus soziokultureller Perspektive gewonnen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass tatsächlich viele deduktiv entwickelte Kategorien

anhand des Datenmaterials nachgewiesen werden können, andererseits werden viele Kategorien aber auch weiterführend aufgeschlüsselt und wesentliche Strategien ergänzt. Interessanterweise verweist die Auswertung zudem auf einen engen Zusammenhang zwischen individuellen und kollaborativen Strategien und visualisiert den Mehrwert von Videokonferenzschaltungen für den Einsatz von produktions- und rezeptionssichernden Handlungen unter den Fremdsprachenlernenden.