

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Fragestellungen von angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften und
DaF-Lernenden und ihre interaktionsfördernde Kraft in Online-
Videokonferenzen – Eine Videoanalyse

verfasst von | submitted by
Gabriella Gwiggner BA

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

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Marlene Aufgebauer

Danksagung

Zuallererst möchte mich bei den Personen bedanken, die die Entstehung der vorliegenden Arbeit in irgendeiner Weise ermöglicht haben.

Vielen Dank an Frau Mag. Dr. Marlene Aufgebauer für Ihre professionelle und kompetente Betreuung und hilfreiche Wegweisung, vor allem in den Momenten, in denen der nächste Schritt als unerreichbar erschien.

Ich danke auch Herrn Daniele Polizio, MA und Frau Professor Makiko Hoshii, den beiden Lehrveranstaltungsleiter*innen, die ermöglicht haben, dass die Videokonferenzen, die als Untersuchungsgegenstand der Arbeit dienten, zustande kamen. Ich bedanke mich bei meinen Studienkolleg*innen und bei den Studierenden der Waseda Universität, die an dem Seminar teilgenommen haben.

Herzlichen Dank auch an meine Familie, insbesondere an meine Eltern und an meinen Großvater, ohne deren finanzielle und emotionale Unterstützung mein gesamtes Studium unmöglich gewesen wäre. Ich bedanke mich bei meiner Schwägerin und bei meinen beiden Brüdern sowie bei meinen Freund*innen und Arbeitskolleg*innen für ihre ermutigenden Worte und ihr Interesse an der Arbeit.

Mein herzlichster Dank geht an meinen Ehemann, Simon Gwiggner. Vielen Dank für seine umfassende und bedingungslose Unterstützung über die gesamte Studienzeit hinaus und insbesondere bei der Verfassung der Masterarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen und aktueller Stand der Forschung	2
2.1 Theoretische Grundlagen der Masterarbeit	2
2.1.1 Grundlagen und Erkenntnisse der Interaktionsforschung.....	2
2.1.2 Grundlagen der Gesprächs- und Konversationsanalyse	11
2.2 Aktueller Forschungsstand und das daraus ergebende Forschungsinteresse	15
2.2.1 Aktuelle Forschungsergebnisse	15
2.2.2 Forschungsdesiderate.....	24
3 Methodisches Vorgehen	28
3.1 Untersuchungsdesign.....	28
3.2 Ethische Überlegungen, Begründung und Vorstellung der Methodenauswahl	29
3.3 Datenerhebung	31
3.4 Auswahl der Stichprobe (Sampling)	33
3.5 Datenaufbereitung.....	34
3.6 Auswertung der Daten	41
3.6.1 Beschreibung der qualitativen Analyse	41
3.6.2 Beschreibung der quantitativen Analyse	42
4 Analyse	47
4.1 Detaillierte Beschreibung der Analysekategorien.....	47
4.1.1 Definition und Kennzeichnung von Frage-Antwort-Einheiten.....	47
4.1.2 Definition der strukturellen Fragetypen.....	50
4.1.3 Definition der funktionalen Fragetypen.....	58
4.2 Analyseergebnisse und Interpretation	73
4.2.1 Häufigkeit der funktionalen und strukturellen Fragetypen.....	73
4.2.2 Charakterisierung der funktionalen Fragetypen hinsichtlich der Anzahl der antwortgebenden Personen und der Quantität und Qualität der Antworten	85
4.2.3 Darstellung und Interpretation der Analyseergebnisse bezüglich der Rangreihungen funktionaler Fragetypen.....	91

4.2.4 Charakterisierung der strukturellen Fragetypen hinsichtlich der Anzahl der antwortgebenden Personen und der Quantität und Qualität der Antworten	95
4.2.5 Interpretation der Analyseergebnisse bezüglich der Rangreihung struktureller Fragetypen	99
5 Diskussion	100
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	100
5.2 Limitationen der Studie	102
5.3 Desiderate für zukünftige Studien.....	102
Literaturverzeichnis	104
Anhang	109
Einverständniserklärungen	109
Transkript – Video 1.....	113
Transkript – Video 2.....	130
Transkript – Video 5.....	148
Abstract auf Deutsch.....	163
Abstract auf Englisch	165

1. Einleitung

In diesem Kapitel wird der Aufbau der Arbeit kurz geschildert. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich aus folgenden fünf Teilen zusammen:

- (1) Einleitung
- (2) Theoretische Grundlagen
- (3) Methodisches Vorgehen
- (4) Analyse
- (5) Diskussion

Das zweite Kapitel *Theoretische Grundlagen* umfasst nicht nur die Skizzierung relevanter Theorien und Hypothesen (2.1), es beinhaltet auch die Reflexion des aktuellen Forschungsstandes und die sich daraus ergebenden Forschungsfragen (2.2). Im dritten Kapitel *Methodisches Vorgehen* wird die Auswahl der exakten Methoden vorgestellt (3.1) und begründet (3.2). Außerdem findet man in diesem Kapitel die theoretisch fundierte Darstellung der verwendeten Datenerhebungs- (3.3), Datenaufbereitungs- (3.5) und Datenauswertungsmethoden (3.6) bzw. die Begründung der Datenauswahl (3.4). Im Anschluss daran werden im vierten Kapitel die herausgearbeiteten Analysekatégorien vorgestellt (4.1), die zum Teil in Anlehnung an andere Untersuchungen und teils im eigenen Analyseprozess entstanden sind. Dieses Kapitel umfasst auch die Darstellung und Interpretation der Analyseergebnisse (4.2). Das letzte Kapitel *Diskussion* beinhaltet die Zusammenfassung der Ergebnisse (5.1), die Vorstellung der Limitationen der Studie (5.2) und Forschungsdesiderate für zukünftige Untersuchungen (5.3).

2 Theoretische Grundlagen und aktueller Stand der Forschung

An dieser Stelle ein Überblick über relevante Themengebiete in der Fremd- und Zweitsprachenforschung geliefert, die den theoretischen Hintergrund der Arbeit bilden. Im ersten (2.1) und im zweiten (2.2) Unterkapitel sind jeweils zwei Unterpunkte zu finden. Im ersten Unterkapitel (2.1) werden Perspektiven der Interaktionsforschung im DaF/DaZ-Kontext, zentrale Erkenntnisse der Interaktionsforschung im Kontext des Spracherwerbs dargestellt (2.1.1). Im zweiten Unterpunkt (2.1.2) werden Grundlagen der Gesprächsanalyse geschildert. Im zweiten Teil dieses Kapitels (2.2) werden die bereits vorliegenden Forschungsergebnisse aus Publikationen zu ähnlichen Kooperationsprojekten bzw. der aktuelle Stand der Forschung beschrieben und reflektiert (2.2.1). Am Ende des Kapitels (2.2) folgt die Präsentation der Forschungsfragen bzw. das Aufzeigen von Zusammenhängen zwischen Stand der Forschung und den Zielen der Arbeit (2.2.2).

2.1 Theoretische Grundlagen der Masterarbeit

Dieses Unterkapitel umfasst zwei Teile: 2.1.1 Reflexion der Forschungsliteratur im Bereich Interaktionsforschung und 2.1.2 Erklärungen aus dem Bereich der Gesprächs- und Konversationsanalyse.

2.1.1 Grundlagen und Erkenntnisse der Interaktionsforschung

Augado (2010) nennt zwei Forschungsrichtungen, nämlich die kognitivistische und die soziokulturelle Perspektive, die für die Interaktionsforschung im Kontext des Faches *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (künftig: DaF/DaZ) von Bedeutung sind. Der erste Ansatz fokussiert die mentale Natur des Sprachlernens und operiert mit Größen wie *Aufmerksamkeit*, *Gedächtnis*, *Automatisierung* und *Fossilisierung*. Die soziokulturelle Perspektive hebt den sozialen Charakter des Spracherwerbs hervor und stellt die Ko-Konstruktion von Inhalten in den Mittelpunkt, die eine Voraussetzung für den persönlichen Lernprozess liefert (Augado, 2010, S. 817).

Aguado (2010) zieht nicht nur bei den Themen, sondern auch bei den methodischen Vorgehensweisen eine scharfe Grenze zwischen den zwei Ansätzen:

Während die kognitivistischen Ansätze eher *top down*, quantitativ und mit kontrollierten, experimentellen oder quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns arbeiten und eindeutige Ursache-Wirkung Beziehungen ermitteln wollen, gehen die soziokulturellen Ansätze eher *bottom up* vor, wobei sie an umfassenden und dichten Beschreibungen authentischer Interaktionssituationen interessiert sind, die sie vorzugsweise mittels qualitativ-interpretativer Forschungsmethoden untersuchen. (Aguado 2010, S. 817).

Mackey (2020) verwendet für den ersteren Ansatz die englische Bezeichnung „*cognitive-interactionist paradigm*“ oder auch „*the interaction approach*“ und betont die inhaltliche Nähe des Ansatzes zur Feedback-Forschung:

This perspective posits that second language acquisition research in interaction and corrective feedback is concerned with how aspects of language can be learned through the various processes and products of interaction, including input, output, and feedback. These processes are commonly brought together through communicative tasks which are frequently used in second language research as well as in task-based instruction. (Mackey 2020, S. 1).

Die vorliegende Arbeit ist zwar nicht im kognitivistischen Zweig der Interaktionsforschung zu verorten, die hier angesprochene Tatsache, dass Prozesse der Interaktion im Spracherwerb eine Rolle spielen, bildet einen Grundbaustein der Untersuchung. Für diese Arbeit ist die soziale Auffassung der Interaktion zentral (s. Kapitel 3.1 Forschungsdesign), da die untersuchten Fragestellungen einerseits eine Situation voraussetzen, in der mehrere Personen miteinander in Kontakt treten. Außerdem ist die These, dass gelungene Unterrichtsinteraktion einen erfolgreichen Spracherwerb begünstigt, ein wichtiger Grundsatz für die durchgeführte Untersuchung.

Wie bereits erwähnt steht im Fokus dieser Richtung die Ko-Konstruktion von Bedeutungen, auf die zahlreiche Experten und Expertinnen in der Forschung verweisen. Schwab (2009, S. 51-52) nennt diese Art der Interaktion *Aushandlung von Bedeutung* bzw. *negotiation of meaning*. Er beschreibt diesen Prozess als eine Kettenreaktion, in der eine Person überprüft, ob sie überhaupt und wenn ja, wie verstanden wurde – und dies liefert wiederum einen Ausgangspunkt für weitere Kommunikationsanlässe (S. 52).

Eine zentrale Methode der soziokulturellen Interaktionsforschung ist die *interaktionale Diskursanalyse*. Als Ergebnis solcher Untersuchungen kann man konkrete Vorschläge für den schulischen Fremdsprachenunterricht nennen, die die oben genannte Ko-Konstruktion ebenfalls thematisieren (Augado, 2010, S. 821–822). Lehrende sollen Kooperation statt Konkurrenz im Klassenraum fördern und dabei besondere Aufmerksamkeit der Zusammenstellung von Gruppen oder Paaren schenken, damit eine produktive Zusammenarbeit ermöglicht werden kann (Augado, 2010, S. 822). Die ausgewählten Themen und Aufgaben, die in Gruppen oder in Partner*innenarbeit behandelt werden, sollten eine angemessene Herausforderung für alle (oder für die meisten) Lernenden darstellen, also sie weder unter- noch überfordern (Augado, 2010, S. 822). Außerdem sollen Lehrkräfte die Ko-Konstruktionen in den Gruppen beobachten und korrigieren, damit die Lernenden sich keine fehlerhafte Strukturen einprägen (Augado, 2010, S. 822).

Die Bedeutung der Interaktion in Sprachlernprozessen spiegelt sich in einigen Hypothesen wider, die die oben beschriebenen zentralen Begriffe (*Interaktion, Feedback, Input, Output*) aufgreifen. Aguado (2010, S. 818-820) ordnet die folgenden Theorien, die an dieser Stelle näher beleuchtet werden als interaktionistisch-kognitivistisch ein: Die Input-Hypothese (Krashen, 1985) und die Interaktions-Hypothese (Long, 1983).

Die Interaktions-Hypothese von Long (lt. Schwab 2009, S. 52) besagt, dass in der Interaktion zwischen einem*einer kompetenten Sprecher*in und einem*einer Lernenden der Input vom Ersteren auf die Zielperson angepasst wird. In diesem Fall kann man über *modified input* sprechen, der als erster Schritt Richtung „begreifbaren“ Inputs (*comprehensible input*) angesehen werden kann, dem in der Hypothese von Krashen eine besondere Bedeutung zukommt (Schwab 2009, S. 52). Aguado (2010, S. 818) ergänzt diese Beschreibung damit, dass solche Simplifizierungsanlässe erst stattfinden, wenn der*die Gesprächspartner*in Verständnis- oder Kommunikationsschwierigkeiten registriert.

Schwab (2009) führt die steigende Bedeutung der Interaktion für die Fremdsprachendidaktik generell auf Krashen (1985) zurück:

Dessen z. T. holzschnittartig formulierten Thesen zur Bedeutung des sprachlichen Inputs für den Lerner (*comprehensible input hypothesis*) gepaart mit anderen Thesen wie z. B. der Unterscheidung zwischen Lernen (*learning*) und Erwerben (*acquisition*) riefen nicht nur heftige Reaktionen hervor – vor allem, was die Bedeutung von Sprachstrukturen und Bewusstmachung anbelangt –, sondern führten auch zu einer Reihe weiterer Forschungsarbeiten, die der Interaktion eine wichtige Rolle beimaßen. (Schwab, 2009, S. 50).

Die *comprehensible input* Hypothese – wie der Name sogleich zeigt – legt den Fokus des Spracherwerbsprozesses auf den Input, der den Lernenden zur Verfügung gestellt wird und der „*slightly beyond*“, also leicht über dem Niveau des*der Lerner*s Lernerin ist, aber von ihm*ihr mindestens zum Teil verstanden werden kann (Hummel, 2014, S. 74). Im Rahmen der Hypothese wird der *comprehensible input* als notwendige und hinreichende Voraussetzung des Lernens gesehen (Aguado 2010, S. 818). Die Grundlage für diese These liefert die Interaktionshypothese von Long (1983): Die Fokussierung des Verhaltens von Sprecher*innen, die über ein höheres Sprachniveau verfügen. Es wird vermutet, dass die von ihnen vorgenommenen Vereinfachungen und verständnissichernden Fragen den Spracherwerb weniger kompetenter Sprecher*innen fördern (Foster & Ohta, 2005, S. 409–413; Long, 1983, S. 126–141).

Long (1983) bezieht sich im Gegensatz zu Krashen auch auf die Seite des*der Rezipienten*Rezipientin und sieht erst den Input für den erfolgreichen Spracherwerb ausreichend, der die andere Person tatsächlich erreicht: „Auch Long geht von einem psychologischen

Lernbegriff aus und sieht in der Interaktion eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung von Spracherwerb. Diese manifestiert sich erst im „*comprehended*“ oder im „verstandenen“ Input (Schwab, 2009, S. 52).

Zwar sind diese Simplifikationen in der Forschung gut belegt, ob man aus einer hinreichenden Voraussetzung ausgehen kann, ist nicht bewiesen (Aguado 2010, S. 818). Kritische Stimmen erheben zudem bei diesen Hypothesen Anspruch, da das Verstehen bzw. die Wahrnehmung und der Erwerb in beiden Fällen gleichgesetzt werden (Aguado 2010, S. 818).

Die bisherigen Untersuchungen in der Interaktionsforschung haben auch vereinzelte, wissenschaftlich ausreichend bewiesene Zusammenhänge zwischen Rezeption und Erwerb ergeben, diese gelten allerdings nur in bestimmten, stark eingeschränkten Kontexten:

Der Nachweis, dass sich interaktive Aushandlungen nicht nur auf das L2-Verstehen, sondern auch auf den L2-Erwerb positiv auswirken, ist inzwischen insbesondere für die Ebene der Lexik erbracht. In Bezug auf die Ebene der Morphosyntax liegt zwar in Ansätzen empirische Evidenz vor (Mackey, 1999) - es sind jedoch weitere Studien erforderlich, die z. B. der Frage nach dem Potential von Interaktionen für den langfristigen Erwerb morphosyntaktischer Strukturen nachgehen. (Aguado, 2010, S. 820).

Der mangelnde Bestand bzgl. der empirischen Beweise ist nicht der einzige Kritikpunkt – außerdem wurde die Input-Hypothese in erster Linie wegen ihrer Vagheit kritisiert, da es schwer ist, genau zu bestimmen, welcher Input über dem aktuellen Sprachniveau einzuordnen ist und zugleich als mehr oder weniger verständlich gilt (Hummel, 2014, S. 73).

Als Antwort auf die Kritik der Input-Hypothese verweist Schwab (2009, S. 50) auf die Weiterentwicklung der Hypothese, die von (Swain, 1985) unter dem Namen *comprehensible output hypothesis* vorgenommen wurde. Diese Hypothese baut auf dem ursprünglichen Gedanken von Krashen (1985) auf, wobei die Wichtigkeit der Interaktion im Spracherwerbsprozess hervorgehoben wurde, indem sie die Bedeutung der aktiven Teilnahme akzentuiert. Gerade deswegen verortet Aguado (2010, S. 820) diese Theorie in der interaktionistischen-soziokulturellen Interaktionsforschung.

Ein weiteres Konzept, das an dieser Stelle kurz erwähnt werden muss, ist *die Zone der nächsten Entwicklung* (Aguado 2010, S. 820). Von Vygotsky (Cole et al., 1978, S. 86) wird diese Zone folgendermaßen beschrieben: „It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.“ Das heißt, die Bedingungen für den erfolgreichen Spracherwerb gegeben sind, wenn durch den Input von anderen neues Wissen angeeignet

werden kann. Dabei stehen die gemeinsame Wissenskonstruktion oder auch *Ko-Konstruktion* und die Methode *Scaffolding* im Mittelpunkt (Aguado 2010, S. 820-821). *Scaffolding* bedeutet die Unterstützung von außen, (durch andere Lernenden oder Lehrkräfte), die der Zielperson ermöglicht neue Informationen aufzunehmen und schrittweise immer wieder situationsgerecht anzuwenden, damit eine höhere Stufe der Selbstständigkeit erreicht werden kann (Aguado 2010, S. 821).

Die Output-Hypothese fügt beide Seiten, also sowohl den Input als auch den Output zusammen:

This hypothesis suggests that the demands of producing comprehensible output ‚push‘ learners ahead in their development. In contrast to Krashen’s views [...], which put all the emphasis on input, learner output is given an essential role and is thought to enhance fluency and lead to greater automaticity. Another benefit is that producing output can help the learner analyze grammatical aspects of the target language, as the learner attempts to structure his or her thoughts. Output also serves to draw attention to gaps in the learner’s L2: the challenge of having to put thoughts into concrete words and sentences helps the learner to realize where there is room for improvement in his or her L2 abilities. Another cited benefit of output is that it elicits relevant input. When learners produce output during the course of a conversation, their conversational partners provide them with input, and that input can be useful for the learner in formulating sentences and conveying their messages in more appropriate ways. (Hummel, 2014, S. 80–81)

Das Innovative an dieser Hypothese ist, dass die Lernenden durch Übung wertvolle Erfahrungen sammeln können – mit „*Learning by doing*“ prägen sie nicht nur die Inhalte ein, sie können die Äußerungen als Lernmöglichkeit nutzen, indem sie Produktionsschwierigkeiten auf den Grund gehen. Möglichkeiten für die eigene Sprachproduktion ergeben sich besonders im Zweitsprachlernkontext zwar oft, es scheint aber in der Fremdsprachendidaktik auf jeden Fall sinnvoll zu sein – den Lernenden regelmäßig solche Sprechanlässe zu bieten bzw. sie zur Interaktion einzuladen. „Um [...] dem Lerner die Möglichkeit zu zielsprachlichem Zuwachs zu geben, müsse er zur Partizipation am Unterrichtsgeschehen angehalten werden. Ein Abwarten auf selbst-bestimmte Beteiligung genüge nicht.“ (Schwab, 2009, S. 51). Das heißt, man kann sich nicht darauf verlassen, dass die Lernenden solche Möglichkeiten suchen und auch nutzen, daher ist die Mitwirkung der Lehrperson erwünscht. Erst bei der Verwendung der Sprache wird den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, ihre Hypothesen über Sprache und Sprachverwendung zu evaluieren und ggf. anzupassen bzw. sich weniger auf die semantische und mehr auf formal-grammatikalische Aspekte zu konzentrieren (Schwab 2009, S. 51). Demzufolge liefert Interaktion in diesem Sinne erst den Kontext, in dem Spracherwerb überhaupt erfolgen kann (Schwab 2009, S. 51).

Nach der kurzen Skizzierung einiger grundlegender Hypothesen und Methoden aus der Fremdsprachendidaktik, die einen starken Bezug zwischen Interaktion und Spracherwerb

herstellen, wird die Frage beantwortet, was die im engeren Sinne verstandene Unterrichtsinteraktion ausmacht. Schwab (2009) definiert Interaktion im Kontext des Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen:

In der Interaktion, d. h. der Begegnung zwischen Lehrperson und Schülern (und evtl. den Unterrichtsmaterialien) [...], wird im Unterricht überhaupt erst ermöglicht. Das gemeinsame Handeln für bestimmte Ziele konstituiert die Rahmenhandlung des institutionellen Fremdsprachenunterrichts. Dabei gilt es immer wieder neu zu bestimmen, mit welchen Rollen und in welcher Form die einzelnen Akteure daran beteiligt sind oder, anders ausgedrückt, wie sie daran partizipieren. (Schwab, 2009, S. 38)

Mit dieser Beschreibung wird die Interaktion breit aufgefasst (Interaktion mit anderen Akteur*innen und auch mit Materialien des Lernens).

Die Bezeichnung *Interaktion* beinhaltet bereits zwei zentrale Aspekte dieses Prozesses: Das Präfix *Inter-* deutet auf die Reziprozität oder auch Gegenseitigkeit hin, während das Wort *Aktion* für eine Handlung steht (Schwab, 2009, S. 39). Die Reziprozität wird in der Forschung unterschiedlich breit aufgefasst, entweder bezieht sie sich auf Personen oder Gruppen oder in manchen Fällen auch auf ein und dieselbe Person bzw. auf eine Person und auf eine Sache (Schwab, 2009, S. 39). Im Rahmen dieser Arbeit wird in erster Linie die Interaktion zwischen Personen untersucht, daher ist, diese „traditionelle“ Auffassung von großer Relevanz.

Schwab unterscheidet in diesem Kontext den Begriff der *Partizipation* vom dem der *Interaktion* und der *Kommunikation* und beschreibt das Verhältnis dieser drei zueinander (Schwab, 2009, S. 40–41). Kommunikation kann als eine spezifische, intentionale Art der Interaktion gesehen werden, bei der die vermittelte Nachricht und nicht die Akteur*innen im Mittelpunkt stehen (Schwab, 2009, S. 41). Der Intentionalität kommt dabei eine zentrale Rolle zu: Diese Eigenschaft der Kommunikation hält über mehreren Fachbereichen hinaus stand, die sich der Bestimmung des Kommunikationsbegriffs widmen (Schwab, 2009, S. 41). Solche Auffassungen zeigen eine weitere Parallele auf, nämlich, dass weder die Interaktion, noch die Kommunikation sich auf den verbalen Bereich einschränken – sondern nicht-sprachliche Merkmale aufweisen können (Schwab, 2009, S. 40–41). Für diese Arbeit spielen die sprachlichen Aspekte der Kommunikation eine bedeutende Rolle (die non- und paraverbalen Eigenschaften sind in diesem Zusammenhang weniger relevant).

Eine der zahlreichen Auswirkungen der Interaktionsforschung auf die Fremdsprachendidaktik manifestiert sich im kommunikativen Ansatz (Schwab 2009, S. 54), der hier kurz erläutert wird, bevor die Definition des Begriffes *Partizipation* folgt. Schwab (2009, S.

54) argumentiert, dass der Fremdsprachunterricht, der nicht auf eine kommunikative Vorgehensweise zurückgreift, nicht als zeitgemäß beschrieben werden könne. Einem solchen Unterrichtsmodell liegen zwei aufeinander aufbauende Konzepte zugrunde, nämlich das der *kommunikativen Kompetenz* bzw. wie diese im Kontext des Unterrichts vermittelt wird (Schwab 2009, S. 54). Schwab macht auf die Notwendigkeit der Abgrenzung beider Bereiche aufmerksam und stellt eine Verbindung zwischen ihnen her: „Kommunikative Kompetenz und kommunikativer Unterricht sind also keinesfalls gleichzusetzen. Vielmehr dient das erste, theoretisch motivierte Konzept als Grundlage einer zweiten, pädagogisch intendierten Vorgehensweise.“ (Schwab 2009, S. 54).

Die kommunikative Kompetenz wird von Hymes (1979) als „*language in use*“ oder angewandte Sprache gesehen (Schwab 2009, S. 55). Damit eine Sprachhandlung als angemessen gilt, sollen vier Voraussetzungen erfüllt werden:

Diese [die Sprachhandlungen] müssen nicht nur grammatisch möglich [...], sondern auch durchführbar sein [...]. Darüber hinaus muss die Sprachhandlung der Situation angemessen sein [...]. Hymes legt zudem Wert darauf, dass eine solche Handlung nicht nur einer theoretischen Möglichkeit entspringt, sondern auch tatsächlich vorkommt bzw. angewandt wird [...]. (Schwab 2009, S. 55)

Das Besondere an dieser Auffassung des Kompetenzbegriffs ist, dass sie pragmatische Aspekte gleichermaßen wie grammatische und lexikalische Voraussetzungen berücksichtigt und daher die Vielschichtigkeit des Wissens, das man innerhalb einer Sprache erwerben soll, in ihrer Komplexität abbildet (Schwab 2009, S. 56).

In der Entstehung des Konzepts des kommunikativen Fremdsprachunterrichts war die Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) ein wichtiger Ausgangspunkt (Europarat, 2001; Schwab, 2009, S. 60), da dieser den Fokus der Sprachvermittlung bzw. des Spracherwerbs auf den kommunikativen Erfolg gelegt hat. Was unter kommunikativem Fremdsprachunterricht in der Praxis verstanden wird, ist sehr stark davon abhängig, wie die Lehrkraft diesen Begriff auslegt bzw. inwiefern die Aktivitäten der Lernenden im Vordergrund stehen (Schwab 2009, S. 61).

Um die interaktionale Kompetenz der Lernenden besser veranschaulichen zu können, wird an dieser Stelle eine Abgrenzung zum Begriff der *kommunikativen Kompetenz* vorgenommen. Die kommunikative Kompetenz fokussiert die erfolgreiche Mitteilung beabsichtigter Inhalte bzw. das Verständnis der Kommunikationsabsichten von anderen und die Fähigkeit, eine adäquate Antwort auf diese zu liefern – während die interaktionale Kompetenz nicht auf eine einzige Person bezogen ist, die mit anderen in Interaktion steht und bereits erworbenes Wissen bzw. Fähigkeiten zum Ausdruck bringt, sondern die

Fähigkeiten aller Interaktionspartner*innen gleichwertig in Betracht zieht und die Ko-Konstruktion von Bedeutungen als übergreifendes Ziel setzt (Augado & Thaller, 2023, S. 6).

Zusammenfassend lässt sich einerseits festhalten, dass interaktionale Kompetenz nicht nur als Fähigkeit, sondern auch als Vorlage oder Quelle für Sprachhandlungen gesehen wird (Huth, 2023, S. 71) und andererseits, dass die Kommunikative Kompetenz als Überbegriff betrachtet werden kann, die auch Komponenten der interaktionalen Kompetenz beinhaltet. Die zwei Bereiche weisen also Überlappungen auf, bei der Kommunikation fokussiert man die vermittelte Nachricht und in der Interaktion den Austausch zwischen mehreren Gesprächspartner*innen.

Nach der Bezugsherstellung zwischen Interaktion und Kommunikation bzw. der Veranschaulichung der Relevanz von Kommunikation für den Sprachunterrichtskontext, wird hier der dritte Begriff betrachtet: *Die Partizipation*.

Mit Partizipation wird der Blick direkt auf die teilnehmenden Personen und ihre Rolle in der (unterrichtlichen) Interaktion gelenkt. Es geht um die Frage, wie und in welcher Form die einzelnen Personen an der Interaktion teilnehmen. [...] Diese Rollen sind nicht statisch, sondern können variieren. Entscheidend für den Interaktionsverlauf sind daher die unmittelbare Beteiligungsstruktur (participation structure) und die damit verbundene Rollenzuweisung. (Schwab, 2009, S. 42–43).

Der Fokus liegt in diesem Fall also auf Handlungen der Interaktionspartner*innen bzw. auf dem Wechsel dieser. (Zur Verteilung der Rollen innerhalb eines Gesprächs s. 2.1.2 Grundlagen der Gesprächs- und Konversationsanalyse.) Die Beziehung zwischen der Rollenzuweisung und der Unterrichtsinteraktion bzw. dem Lernfortschritt wurde bereits intensiv erforscht (Schwab, 2009, S. 43). Die These, dass mit einer hohen Anzahl an Möglichkeiten für fremdsprachliche Interaktion der Lernfortschritt steigt, klingt zwar nachvollziehbar, konnte aber in der empirischen Interaktionsforschung nicht nachgewiesen werden (Schwab, 2009, S. 43). Stattdessen hat sich gezeigt, dass die Qualität der Interaktion für den Erwerbsprozess wichtiger als die Quantität der Sprechanlässe ist (Schwab, 2009, S. 43).

Ob die Teilnehmer*innen sich an einer Interaktion fruchtbringend beteiligen, hängt von mehreren Faktoren ab. „One of the factors that seems to determine the quality of learner participation in classroom settings is the degree of control the learners exercise over the discourse.“ (Ellis, 1994, S. 594). Das heißt, dass man die Äußerungen einer Person nicht isoliert betrachten soll, sondern im Zusammenhang mit vorangehenden und darauffolgenden Äußerungen (Schwab, 2009, S. 43), an denen man erkennen kann, welchen Einfluss einzelne Akteur*innen auf die gesamte Interaktion nehmen können.

Außerdem ist in diesem Kontext zu vermerken, dass es auch Faktoren gibt, die die Partizipation hemmen oder sogar verhindern können: Schwab (2009) meint, dass Lernende über Hemmungen verfügen können, die ihre Teilhabe an der Interaktion erschweren: Wenn sie zu Wort kommen, „präsentieren [sie] sich vor anderen, was wiederum Auswirkungen auf ihr sprachliches Auftreten hat. Sobald Schüler etwas sagen, setzen sie sich aber auch einer möglichen Kritik von Lehrerseite aus und agieren gleichzeitig vor dem (kritischen) Auge/Ohr der Mitschüler.“ (Schwab, 2009, S. 48)

Goffman (1981, S. 137) beschreibt in seinem Modell der Rollen in der mündlichen Interaktion die Akteur*innen als Teilnehmende (participants), deren Status sich ständig und je nach den Rollenzuweisungen innerhalb der interagierenden Personengruppe verändert und daher nicht mit ihren Rollen für die ganze Spanne der Interaktion beschrieben werden können (Schwab, 2009, S. 44).

Man würde Goffmann wohl falsch verstehen, wollte man es bei der einfachen Dichotomie Sprecher – Hörer oder gar Sender – Empfänger bewenden lassen [...]. Es gehört zweifellos zu den Errungenschaften von Goffmann, genau diese aufgehoben zu haben. An die Stelle von Sprecher und Hörer tritt der Teilnehmer (participant), der innerhalb eines bestimmten Rahmens (participant framework) zu einem bestimmten Zeitpunkt eine bestimmte Rolle (participant status) einnimmt. (Schwab, 2009, S. 45).

Dieses Modell fand im schulischen Kontext bei Philips eine Anwendung (Philips, 1978, S. 377–378), sie skizziert vier unterschiedliche Arten der Interaktionsstruktur im Unterricht:

1. *Frontalunterricht*: Die Lehrkraft tritt mit der Klasse in Interaktion. Alle anwesenden sind Teilnehmer*innen.
2. *Gruppenarbeit*: Die Lehrkraft tritt mit einer kleineren Gruppe in Interaktion. Es gibt Schüler*innen, die an der Interaktion nicht teilnehmen.
3. *Selbständiges oder stilles Arbeiten*: Der/die Schüler*in spricht die Lehrperson an und interagiert mit ihr individuell.
4. *Gruppenarbeit ohne Beteiligung der Lehrkraft*: Die Schüler*innen interagieren miteinander.

Wie man aus dieser Auflistung entnehmen kann, sind die Grenzen dieser Kategorisierung fließend: Ein mögliches Szenario kann sehr schnell in ein anderes übergehen, z. B. Wenn ein*e Schüler*in der Lehrperson eine Frage stellt und eine dritte Person sich an der Interaktion beteiligt (eventuell die Frage auch hört oder sogar statt der Lehrkraft oder parallel zu ihr eine Antwort oder einen Kommentar liefert).

Aguado und Thaller (2023) weisen auch auf die interaktionalen Gegebenheiten im Kontext des Fremdsprachenunterrichts hin:

Lehrende und Lernende konstituieren bzw. konstruieren Unterricht durch Handlungs- und Interaktionsmuster, die den pädagogischen Diskurs strukturell prägen (vgl. Schwab et al. 2017: 7). Um diese Unterrichtswirklichkeit lernförderlich zu gestalten (bzw. mitzugestalten), ist eine unterrichtliche Interaktionskompetenz unverzichtbar, die Walsh wie folgt definiert: "Classroom Interactional Competence [is] 'teachers' and 'learners' ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning" (Walsh, 2011: 132). In dieser Begriffsbestimmung spiegelt sich ein zentrales Merkmal der Interaktion, nämlich die Sequenzialität, wider. (Aguado & Thaller, 2023, S. 4).

Die Sequenzialität ist ein zentrales Konzept der Gesprächsanalyse, auf das in dem nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

2.1.2 Grundlagen der Gesprächs- und Konversationsanalyse

An dieser Stelle sollen die theoretischen Grundlagen für die Untersuchung von Gesprächen vorgestellt werden. Für den DaF/DaZ-Unterrichtskontext sind diese Inhalte dahingehend relevant, da die „institutionelle Interaktionen [...] kontextspezifische Adaptionen von Alltagsinteraktionen widerspiegeln“ (Huth, 2023, S. 71). Dies bedeutet, dass Inhalte der allgemeinen Gesprächsforschung auch für den Zweit- und Fremdsprachenkontext fruchtbar gemacht werden können. „Vor dem Hintergrund einer soziokulturellen Theorie des Lernens als Partizipation bietet die Konversationsanalyse die Möglichkeit einer detaillierten Darstellung, Beschreibung und Interpretation von verbaler Interaktion im Unterricht“. (Schwab 2009, S. 70).

Mehrere Forschungsbeiträge versuchen sich in einer Begriffsdefinition von Gespräch und betonen dabei, dass das Gespräch ein Fundament der menschlichen Natur ist. Diese Wichtigkeit betonen Henne und Rehbock, indem sie die Fähigkeit an Gesprächen teilnehmen zu können als Grundbaustein der Gesellschaft sehen (Henne & Rehbock, 1982, S. 7). Außerdem findet man in der Literatur Bezeichnungen wie „primäre Form der Verständigung“ (Metten, 2014, S. 139).

Eine wichtige Voraussetzung von Gesprächen ist u. a., dass die Interaktion zwischen mindestens zwei Gesprächspartnerinnen stattfindet (Goffman, 1971). Diese Eigenschaft erlaubt auch die Abgrenzung von anderen mündlichen Formen, in denen der Wechsel zwischen den Sprecher*innen keine Rolle spielt (z. B. ein Vortrag oder Vorlesung ohne nennenswerte Interaktion zwischen Publikum und der*dem Vortragende*n). Diese dialogische Natur des Gesprächs ist eine Voraussetzung für die oben bereits genannte Ko-Konstruktion von Inhalten. Schwab (2009) beschreibt die Handlungsmöglichkeiten, die sich durch die dialogische Form ergeben, folgenderweise:

Da Sprechen meist dialogisch erfolgt, können Adressaten auf die allmähliche Bedeutungsentwicklung Einfluss nehmen, sie können widersprechen, korrigieren, präzisieren, zusammenfassen usw., kurzum: Sie brauchen sich nicht blindlings dem anzuschließen, was jemand sagt. Bedeutungsherstellung ist manchmal ein konsensuelles, manchmal ein konfliktäres, in jedem Fall ein interaktives Geschehen. (Schwab, 2009, S. 37).

Diese Auslegung der Interaktion inkludiert auch die Perspektive der Meinungsunterschiede und -ähnlichkeiten, die im Rahmen eines Gesprächs zum Vorschein kommen können.

Zwar findet man in der Gesprächsanalyse zahlreiche Auffassungen zur Grundeinheit des Gesprächs, über die Struktur scheint jedoch Einigkeit unter den Forscher*innen zu herrschen: Gespräche bauen auf einem Dualismus auf – auf Rede und Erwiderung (Humboldt, 1963), auf Frage und Antwort bzw. auf *statement* und *reply* (Goffman, 1976), und auf der Initiation und Akzeptanz eines Themas (Henne & Rehbock, 1982; Ungeheuer, 1974). Den Wechsel zwischen diesen zwei Bausteinen nennt Ungeheuer auch *turntaking* (Sprecher*innenwechsel) (Ungeheuer, 1974). Der Sprecher*innenwechsel ist zentral für den Vollzug von Sprachhandlungen, die in der mündlichen Interaktion als Ziel dienen.

Die Realitäten der Sprachhandlung, der Responsivität und der zeitlichen Abfolge in der Interaktion sind in der konversationsanalytischen Forschung zentral. Wenn wir mit anderen interagieren, haben wir für einen Moment das Rederecht. Von diesem Gebrauch zu machen, bedeutet dann immer auch, etwas zu tun, da wir mit jedem Redebeitrag soziale Handlungen vollziehen. (Huth, 2023, S. 72).

Die oben genannten *turns* sind also an den Wechsel der Sprecher*innen gebunden. Nach (Huth, 2023) widmet sich die Konversationsanalyse der Frage, „wie menschliche Interaktion über Sprecherwechsel hinaus strukturiert ist und aufgrund welchen strukturellen Regelmäßigkeiten und Prinzipien sich Interaktanten im Gespräch aneinander orientieren und dadurch Organisation und Bedeutung in Interaktion entstehen.“ (Huth, 2023, S. 71). Das heißt auch, dass die einzelnen Beiträge eines Gesprächs nicht als isolierte Einheiten gesehen werden dürfen, sondern in ihren Aufeinanderbezogenheit wahrgenommen werden sollten (Huth, 2023, S. 71).

Die Gesprächs- und Konversationsanalyse (die im Sinne von Schwab 2009, S. 71 synonym zueinander zu verwenden sind) werden in der qualitativen Forschung eingesetzt und dienen vielmehr der Bildung als der Prüfung von Theorien bzw. Hypothesen (Schwab 2009, S. 79). Schwab (2009) unterscheidet zwei Kategorien in Bezug auf die Grundprinzipien der Gesprächsanalyse: *Ethnomethodologische* und *konversationsanalytische* Grundsätze, wobei letztere auf den ersteren aufbauen. Zu der ethnomethodologischen Kategorie gehören die folgenden Merkmale (S. 79-91):

- Indexikalität

- Reziprozität und Intersubjektivität
- Reflexivität und gegenseitige Verständigung
- Zeitökonomie und die dokumentarische Methode der Sinngebung

Mit Indexikalität meint er die Einbettung des konkreten Gesprächs in einen bestimmten Kontext (Schwab 2009, S. 81). In der konkreten Situation werden bestimmte Elemente des Gesprächs als vorausgesetzte gemeinsame Wissensgrundlage gesehen und somit mit hoher Wahrscheinlichkeit verstanden und nicht hinterfragt (z. B. wenn jemand heute oder gestern sagt, weiß man genau, dass man über den Tag, an dem das Gespräch stattfindet, oder über den Vortag redet), während andere Einheiten zu Verwirrungen führen und denen zufolge ggf. sogar Interventionen erfolgen könnten (z. B. in Form von Klarstellungen oder Verständnisfragen). Dies ist für den Sprachlernkontext von großer Bedeutung, da in diesem Fall sowohl sprachliche als auch soziokulturelle Schwierigkeiten wiederholt auftreten können (Schwab 2009, S. 81). Die Reziprozität beschreibt Schwab wie folgt:

Reziprozität der zweite wichtige Begriff, bezieht sich auf die Gegenseitigkeit der Gesprächskonstitution. Dabei geht es darum, eine gemeinsame Perspektive auf eine soziale Aktivität zu erlangen und einer von beiden Seiten akzeptierten Konvention zu folgen, welche durch eine gemeinsame Interpretationsfolie etabliert wird [...]. Es ist gewissermaßen die Vorleistung der Interaktanten, mit der sie sich gegenseitiges Verständnis zugestehen und infolgedessen eine gemeinsame Ebene der sozialen Begegnung schaffen. (Schwab 2009, S. 82).

Diese Gegenseitigkeit wird im Unterrichtskontext stark von der Lehrperson bzw. von dem variablen Faktor bestimmt, inwiefern die Lernenden die Einladung der Lehrkraft zur Teilhabe an der Interaktion annehmen bzw. annehmen können (Schwab 2009, S. 83). Die Interaktion ist nur dann erfolgreich, wenn die Teilnehmenden sich darauf einlassen.

Unter Reflexivität wird hier die „Ausrichtung auf den*die Gesprächspartner*in“ verstanden, das heißt die Interaktionsteilnehmer*innen streben i. d. R. nach Verstanden-Werden (Schwab 2009, S. 84). Man kann davon ausgehen, dass das Ziel des*der Sprechers*Sprecherin meistens an der effektiven Kommunikation festzumachen ist. Dies steht mir dem letzten Punkt der ethnomethodologischen Grundthesen in Verbindung, dieser beinhaltet das Prinzip der Zeitökonomie, das besagt, dass es eine Tendenz in Alltagsgesprächen gibt, nur so viel zu reden, wie es unbedingt notwendig ist, oder so viel zu sagen, das für ein zufriedenstellendes Verständnis des Gegenübers unerlässlich ist (Schwab 2009, S. 85). Dies heißt nicht, dass alle Gespräche dazu tendieren, so kurz wie möglich zu sein: „Ökonomie ist im Bereich der optimalen Ausnutzung von vorhandenen Ressourcen zu suchen, nicht aber in der Länge oder Komplexität einer Interaktion bzw. einer Gesprächssequenz oder eines Redezugs.“ (Schwab 2009, S. 86). Mit der *dokumentarischen Methode der*

Sinngebung ist eine Art ritualisierte Kommunikation gemeint, in der die Interaktant*innen anhand ihrer Erfahrungen Muster erkennen und auf diese angemessen reagieren (z. B. Höflichkeitsformen wie *Hallo! Wie geht es dir?* Schwab 2009, S. 86-87).

Außerdem beschreibt Schwab (2009, S. 87-91) drei Aspekte, die ursprünglich aus der Ethnomethodologie stammen und durch die Anwendung der oben genannten Prinzipien als Teil der konversationsanalytischen Forschung entstanden sind:

- Die Ordnung von Gesprächen
- Detail- und Materialtreue
- Kontext und Kontextualität

Die Ordnung von Gesprächen bezieht sich auf die Theorie, dass Gespräche nichts Irrelevantes enthalten und einen geregelten Ablauf aufzeigen, der von Regeln und Konventionen bestimmt wird (Schwab 2009, S. 87-88). Ob diese These in der Praxis tatsächlich standhält, kann mit dem einfachen Beispiel in Frage gestellt werden, wenn eine Person aufgrund von Verständnisschwierigkeiten eine irrelevante Antwort hervorbringt oder wenn er*sie im Laufe einer Äußerung die Äußerungsabsicht verändert.

Je nach der konkreten Gesprächssituation kann der Gesprächsablauf an die Bedingungen angepasst werden – sogar fehlerhafte Meldungen seien im Unterrichtskontext als sinnvolle Strukturen anzusehen (S. 88). Schwab (2009) macht auf einen weiteren Punkt in diesem Zusammenhang aufmerksam:

Die Ordnung eines Gespräches ist nicht verborgen, sondern an der sprachlichen Oberfläche ablesbar. Damit ist ein weiterer, zentraler Bestandteil der Konversationsanalyse angesprochen. Er besagt, dass Gespräche vom Sprecher im Normalfall verständlich (*accountable*) gemacht werden. Aussagen werden nicht verschleiert, sondern luzide, deutlich gemacht. Der Hörer ist wiederum bemüht, der Äußerung verbal und/oder nonverbal zu handeln. Immanente Sinnindikatoren ermöglichen es, Verständnis auf der Basis von Intersubjektivität herzustellen [...]. Dadurch ist es auch den Analytikern möglich, diese Sinnkonstruktion und ihre Konstitution durch eigene, materialnahe Interpretationen zu rekonstruieren. (Schwab 2009, S. 88).

In diesem Sinne kooperieren die Interaktionspartner*innen bei dem Wissensaustausch miteinander und diese Kooperation wird als strukturgebende Eigenschaft von Gesprächen dargestellt. Dieser Faktor steht in enger Verbindung mit dem dritten Punkt der ethnomethodologischen Merkmale.

Schwab (2009, S. 88-89) versteht unter Detail- und Materialtreue, dass der Analyse von Gesprächen in erster Linie die erhobenen Gesprächsdaten als Grundlage dienen und somit die Interpretationsmöglichkeiten bestimmen sollen. Dabei kommt der Erstellung von Transkripten eine bedeutende Rolle zu: „*Sie erleichtert nicht nur die Arbeit am*

eigentlichen Material, sondern bietet auch den Lesern die Möglichkeit, die Ergebnisse der Analyse nachzuvollziehen.“ (Schwab 2009, S. 89). Die Analyse soll aber anhand der unverarbeiteten Daten erfolgen, Transkripte nehmen dabei eine darstellende bzw. unterstützende Rolle ein (Schwab 2009, S. 89).

Das Thema Kontext wurde bereits unter dem Punkt Indexikalität angesprochen. Welche Position der Kontext und die Kontextualität von Gesprächen einnehmen, ist laut Schwab (2009, S. 89) ein stark diskutiertes Thema in der Gesprächsforschung. Die Sequenzialität von Gesprächen bzw. der Einfluss von „*lokalen Gegebenheiten*“ auf das Gespräch bestimmen gemeinsam den Kontext und daraus folgt, dass dieser nicht vorgegeben ist, sondern aus dem Gespräch heraus durch die Gesprächspartner/innen entsteht (S. 90). „Kontext entsteht also im Verlauf eines Gesprächs selbst und wird von den Interaktanten konstituiert. Diese greifen permanent auf den Kontext zurück, ihre Äußerungen sind context-bound“ (Schwab 2009, S. 90).

2.2 Aktueller Forschungsstand und das daraus ergebende Forschungsinteresse

In den folgenden zwei Unterkapiteln werden relevante und aktuelle Forschungsergebnisse dargestellt (2.2.1) bzw. die daraus resultierenden Forschungsfragen präsentiert (2.2.2).

2.2.1 Aktuelle Forschungsergebnisse

Im nächsten Schritt wird der Begriff *Interaktion* näher betrachtet. Dabei wird auf typische Charakteristika von mündlichen Gesprächen ein besonderes Augenmerk gerichtet.

Ein Konzept, das in der aktuellen Fremdsprachenforschung immer mehr an Bedeutung gewinnt, ist die *classroom discourse competence*. Bevor auf diese Kompetenz näher eingegangen wird, wird hier zuerst betrachtet, was man in der Fremdsprachenforschung unter *classroom discourse* versteht. Thomson (2022b, S. 17) schildert eine Unterscheidung bei der englischen Bezeichnung des Wortes, indem leicht differenzierte Konzepte referiert werden, nach der Schreibweise des Anfangsbuchstabens „d“ im Wort „*discourse*“ (Groß- oder Kleinschreibung). Die kleingeschriebene Variante verweist auf eine längere Sequenz der geschriebenen oder gesprochenen Sprache in ihrem konkreten Kontext, die auf die Sequenzierung und diskursive Merkmale hin untersucht wird (Thomson 2022b, S. 17). Die Konnotation der Variante, die großgeschrieben wird, beinhaltet eine soziokulturelle Perspektive, die an Foucault angelehnt ist. Durch die Bezeichnung *Diskurs* werden

„soziale, politische und kulturelle“ Verhältnisse nicht nur dargestellt, sondern auch aktiv hergestellt (Thomson 2022b, S. 17). Zwar ist für diese Arbeit die erstere Variante wichtig, finden beide Auffassungen Berücksichtigung in der Sprachlehrforschung:

Hence, notions of authority, power, and hierarchy are some of the related key concepts, which, if transferred and applied to classroom discourse, allow for a close analysis and understanding of the otherwise hidden or unnoticed dynamics of classroom interaction and communication. With regard to foreign language teacher education and the conceptualization of classroom discourse competence, it is apparent that both meanings of ‘discourse’ need to be taken into account. (Thomson 2022b, S. 17-18).

Die Autorin weist auch darauf hin, dass Unterrichtskommunikation und -interaktion oft synonym zum Unterrichtsdiskursbegriff verwendet werden, wobei deren Bedeutungen keine hundertprozentige Überlappung zeigen (Thomson, 2022b, S. 18). Außerdem listet sie vier unterschiedliche Bedeutungen für die kleingeschriebene Unterrichtsdiskursvariante auf, die unterschiedlich breit aufgefasst sind (Thomson, 2022b, S. 18)

- a) Die erste und auch engste Bestimmung verweist auf Äußerungen und auf die Sprache selbst, die im Zusammenhang mit dem *classroommanagement* verwendet werden. Inhaltsbezogene Sprachhandlungen bleiben in diesem Kontext unberücksichtigt.
- b) Die zweite, breitere Auffassung besagt, dass alles, was im Rahmen des Fremdsprachunterrichts gesagt wird, als Unterrichtsdiskurs aufzufassen sei.
- c) Eine wiederum etwas engere Variante liefert die dritte Definition, die alles, was die Lehrperson äußert, als Unterrichtsdiskurs klassifiziert, exkludiert allerdings die Sprachhandlungen der Lernenden.
- d) Thomson bevorzugt die vierte, am breitesten gefasste Version, die nicht nur sprachliche Aspekte in die Definition einbezieht, sondern auch die Komplexität, Mulimodalität und Medialität des Diskurses ebenfalls berücksichtigt und legt den Fokus breiter an, indem sie verbale, non- und auch paraverbale Phänomene zum Gegenstand der Untersuchungen macht. Bei dieser Bestimmung sind Lehrer*innen- und Lerner*innenäußerungen gleichermaßen wichtig.

Thomson (2022b, S. 19-21) beruft sich auf ein Konzept von Tsui (Tsui, 2008) und listet insgesamt acht zentrale Aspekte auf, die mit der oben genannten letzten Kategorie (Punkt d)) zum Teil überlappen, diese aber noch weiter ergänzen und spezifizieren.

- (1) Der erste Aspekt inkludiert alle Partizipant*innen, die an dem Diskurs teilhaben.
Die meisten Auffassungen meinen hier Äußerungen auf Seiten der Lehrenden

und Lernenden, allerdings werden hier auch alle weiteren Teilnehmenden in Betracht gezogen, die nur vorübergehend oder gelegentlich anwesend sind.

- (2) Der zweite Punkt lenkt die Aufmerksamkeit auf eine oft vernachlässigte Perspektive, dass nicht nur dialogische Sequenzen als Teil der Interaktion angesehen werden, sondern auch kürzere oder längere monologische Einheiten.
- (3) Das dritte Merkmal bezieht sich auf die zeitliche Perspektive und gibt vor, dass nicht nur die reine Unterrichtszeit den zeitlichen Rahmen für *classroom discourse* liefert: Den Spracherwerb fördernde Interaktion kann sowohl vor dem Beginn als auch nach dem Ende der tatsächlichen Unterrichtseinheiten erfolgen.
- (4) Bei der Modalität des Diskurses ist notwendig festzuhalten, dass trotz der starken Fokussierung der mündlichen Interaktion in diesem Forschungskontext, auch der geschriebene Diskurs einen Platz in der Diskussion erhalten sollte. Alles, was die Akteur*innen im Unterricht schriftlich in Heften, auf Arbeitsblättern oder anderen Zetteln, an der Tafel oder mithilfe von digitalen Geräten produzieren, kann Gegenstand einer spezifischen Analyse werden.
- (5) Nonverbale Signale wie „*facial expressions, gestures, gaze, positioning and movements within the physical classroom space*“ bzw. Körperhaltung und Abstand und auch paraverbale Phänomene wie „*pace, pausing, silences, volume, pitch variation, prosody, intonation, articulation*“ können das Verständnis und die Struktur der Interaktion so beeinflussen, dass sowohl die Dekodierung des Gesagten als auch die eigene Produktion begünstigt wird (S. 20).
- (6) Der sechste Punkt beschreibt die inhaltliche Ebene des Diskurses. Hier wird zwischen zwei Kategorien unterschieden: *content-focused communication* und *off-topic communication* (S. 20). Erstere verweist auf alle Kommunikationsformen, die mit dem aktuellen Thema oder mit den aktuellen Themen des Unterrichts zu tun haben, während mit Letzterer Äußerungen gemeint sind, die mit Organisations- und Verwaltungsaufgaben im Zusammenhang stehen. Für den Lerneffekt sind beide Perspektiven ähnlich wichtig.
- (7) Der siebte Aspekt beinhaltet materielle Gegenstände, die zwingend oder optional zum Teil des Unterrichts gemacht werden, z. B. geschriebene Quellen wie Bücher, Arbeitsblätter, Lernplakate oder die typischen Ausstattungselemente im Klassenraum wie Beamer, Tafel, Lautsprecher usw. Alltagsgegenstände, auf die im Laufe des Diskurses immer wieder Bezug genommen werden kann.

- (8) Und zuletzt das wichtigste Element der Interaktion (und auch Gegenstand des Fremdsprachunterrichts): Die Sprache selbst. Hier muss man nicht nur auf eine effektive, konsistente und pädagogisch sinnvolle Zielsprachenverwendung der Lehrperson achten, sondern auch auf ein breites Angebot an Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, die die Lernenden zu ihrem Sprachlernvorteil nutzen können. Außerdem gehört zu den sprachlichen Voraussetzungen des Unterrichts jede weitere Sprache, die die Akteur*innen beherrschen und die die sprachliche Diversität in der Gruppe konstituieren.

Nachdem an dieser Stelle dargestellt wurde, wie vielfältig die Auffassungen des Konzeptes *classroom discours* ausfallen und welche Merkmale es in erster Linie auszeichnen, wird hier das Thema behandelt, anhand welcher Kompetenz die Lehrenden in die Lage versetzt werden, den Diskurs im Fremdsprachenunterricht nicht nur professionell zu gestalten, sondern damit auch eine Möglichkeit zu bieten, die den Lernenden erlaubt, von der Unterrichtsinteraktion für ihre eigenen Zwecke in Bezug auf das Sprachlernen profitieren zu können.

Target language proficiency as such, however, does not automatically enable language teachers to professionally perform the complex discursual tasks required of them in the L2 classroom. FL teachers also need to develop L2 classroom discourse competence (CDC) if interactional and communicative processes in classroom contexts are supposed to be effective and promote student learning. (Thomson, 2022a, S. 31).

Thomson (2022b, S. 15-16) plädiert für den systematischen Einbezug dieser Kompetenz in der Sprachlehrer*innenausbildung und kritisiert, dass der Fokus in solchen Bildungsangeboten in erster Linie auf die Kompetenzentwicklung im fremdsprachlichen Bereich gelegt wird. Sie bemängelt die fehlende Differenzierung zwischen Fremdsprachkompetenz und unterrichtspezifischer Diskurskompetenz (S. 17). Diese Unterscheidung macht gerade die Tatsache notwendig, dass die Diskurskompetenz stark an den jeweiligen Kontext gebunden ist, während die sprachlichen Kompetenzen keine solche Bindung aufweisen (S. 17). Die Beherrschung der Zielsprache ist zwar eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Unterrichten, allerdings garantiert sie nicht, dass die Lernenden ihre Sprachkenntnisse optimal erweitern können. Hier wird das Konzept der Diskurskompetenz tragend:

Broadly speaking, language teachers, who have developed CDC, are able to structure and organize classroom discourse through professional use of the L2 (and other languages) in FL teaching and learning contexts. Language teachers' (verbal) actions and classroom discourse tasks (including those in classroom management), then, are carried out purposefully and in ways that promote student learning. (Thomson, 2022b, S. 13).

Thomson (2022b, S. 15) hebt hervor, dass ähnliche Konzepte bereits entwickelt wurden, z. B. das der kommunikativen Kompetenz, wobei deren Geltungsbereich als eingeschränkt gilt. Dieses von Walsh (Thomson 2022b, S. 16) entworfene Modell beinhaltet „interaktionale Strategien“ auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden, die das Lernen koordinieren und unterstützen. Dieses Konzept beschreibt keine Kompetenz der Lehrperson, vielmehr geht es bei diesem Begriff um Entscheidungen und Handlungen beider Akteur*innengruppen, die das Lernen begünstigen und Chancen für den Spracherwerb schaffen (Thomson 2022b, S. 16).

Hence, for CDC to gain a more prominent role in EFL teacher education at university, a theoretical model is required which not only provides a structural framework for practical implementation at university level but also allows for operationalization in empirical research. With regard to foreign language teacher education in Germany, such a conceptual model or framework does however not yet exist. (Thomson, 2022b, S. 15).

An diese These knüpft auch die vorliegende Arbeit an, indem im Kontext der Zweit- und Fremdsprachlehrer*innenausbildung untersucht wird, inwiefern man den Unterrichtsdiskurs durch Fragestellungen fördern kann. Ziel der Arbeit ist u. a., diese Konzeptbildung zu begünstigen.

An dieser Stelle werden das Frage- und Feedbackverhalten von Lehrpersonen näher betrachtet. Beide Phänomene setzen eine Interaktion voraus und sind wichtige Werkzeuge der Lehrkraft im unterrichtlichen Diskurs, wobei sie natürlich nicht allein den Lehrenden vorbehalten sind. Für diese Arbeit scheint es sinnvoll, eine Über- und Unterordnung zwischen den beiden Begriffen vorzunehmen. Eine solche Bezugsherstellung ist in beide Richtungen denkbar, da Feedback auch in Form von Fragen gegeben werden kann und weil Fragen auch eine Rückmeldung zum Gesagten liefern können. Da in der Analyse die Fragestellungen im Mittelpunkt stehen, wird hier die Fragestellung als Hauptkategorie gesehen, die je nach der unterliegenden Funktion in Subgruppen geteilt werden kann, von denen eine, die des korrektiven Feedbacks ist.

Mehlhorn (2022) schildert eine in der Forschung sehr wohl bekannte Typisierung vom Feedbackverhalten in Anlehnung auf die Arbeit von (Lyster & Ranta, 1997). Sie nennen sechs Reaktionsarten der Lehrenden, denen im Unterrichtskontext eine große Bedeutung zukommt.

- recast bzw. impliziter Korrektur, wobei eine fehlerhafte Lerner*innenäußerung korrekt wiederholt wird,
- explicit correction, die einen ausdrücklichen Hinweis auf den Fehler enthält,
- clarification request, d.h. eine Nachfrage zur Äußerung des Lernenden,

- repetition, wobei eine als abweichend angesehene Äußerung meist mit fragender Intonation wiederholt wird,
- elicitation, mit der dem Lernenden eine korrekte Form entlockt wird, häufig durch einen Satzanfang, der vom Lernenden fortgesetzt werden soll,
- metalinguistic feedback, das in der Regel eine theoretische Erklärung oder Eselsbrücke für die korrekte Form liefert. (Mehlhorn, 2022, S. 101–102)

Die Grenze zwischen Feedback- und Fragetyp lässt sich nicht so einfach finden. Wenn man die obere Schilderung von Mehlhorn (2022) nochmal anschaut und versucht zu den einzelnen Kategorien die zwei gängigsten Arten der Äußerungen zuzuordnen, nämlich Fragestellungen oder Aussagen, wird ersichtlich, dass eine solche Zuordnung nicht so leicht vorgenommen werden kann, weil die zwei Bereiche offensichtliche Überlappungen aufweisen. Bei *recasts* wäre sowohl eine Aussage als auch eine Frage denkbar. In diesem Fall wäre es möglich, dass die Lehrperson die fehlerhafte Äußerung richtigstellt und mit fragender Intonation sagt, während bei *repetition* die inkorrekte Äußerung ohne Veränderung aber ebenfalls interrogativ wiederholt wird. Die explizite Korrektur kann man sowohl als Aussage als auch als Frage formulieren. Bei *clarification request* und *repetition* enthält die Beschreibung bereits die Antwort, im ersten Fall handelt es sich um eine Verständnisfrage – also immer eine Fragestellung, während die zweite Reaktion eine Aussageform auch nicht ausschließt. *Elicitation* kann auf diverse Weisen ausgedrückt werden, z. B. mit Fragen – *Wie sagt man das auf Deutsch?* – oder Aussagenanfängen, zu deren Vervollständigung der/die jeweilige Lernende ermutigt wird, oder sogar Aufforderungen wie *Bitte, wiederholen Sie den Satz!* Metalinguistisches Feedback kann auch als Frage formuliert werden z. B.: *Verwendet man nach der Präposition „bei“ Akkusativ oder Dativ?*

Das korrektive Feedbackverhalten wurde in der Forschung mehrfach thematisiert, dementsprechend können Ergänzungen des obigen Modells vorgenommen werden. Z. B. können *recasts* nicht nur auf der Seite der Lehrperson auftreten, die Lernenden selbst können ebenfalls Reformulierungen vornehmen (Salimi et al., 2011, S. 1382), allerdings ist in diesem Fall die Wahrscheinlichkeit, dass eine Frage statt einer Aussage geäußert wird, relativ gering. Die oben dargestellte Liste lässt sich um die Kategorien *prompts* und *models* ergänzen (Salimi et al., 2011, S. 1382). Mit *prompts* sind Hervorhebungen von Fehlern gemeint, die meist durch Intonation und Akzentsetzung erfolgen und zur Reparatur durch die*den Lernende*n selbst führen (Salimi et al., 2011, S. 1382). In diesem Kontext ist eine Fragestellung durchaus vorstellbar. *Models* sind den *recasts* ähnlich, ihnen gehen

aber keine Fehler voraus, sie werden als Signal für Wertschätzung oder Einverständnis verwendet (S. 1382). Diese letzte Gruppe ist für das Thema Fragestellungen eher weniger relevant, da es hier nicht um einen interrogativen Modus geht, sondern eben um die Bestätigung des Gesagten.

An dieser Stelle folgt die Vorstellung der Potentiale und Voraussetzungen des konkreten Kooperationsprojektes mit Blick auf die mögliche weitere Kategorisierung von Fragetypen. Im Falle der für diese Arbeit heranzuziehenden Videokonferenzen treten insgesamt acht Personen in Kontakt miteinander. Als gemeinsame Grundlage und geteiltes Wissen der Interaktionspartner*innen dienen in diesem Kontext Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache, die einen mündlichen Austausch zwischen den Teilnehmer*innen überhaupt ermöglichen (Metten, 2014). Außerdem gehört auch zu der gemeinsamen Grundlage, dass alle Teilnehmer*innen an einer Universität studieren und im Rahmen einer Lehrveranstaltung miteinander in Kontakt treten. In Bezug auf die Zeit und auf den Ort der Videokonferenzen treffen sich die Studierenden zwar im Onlineraum synchron miteinander, allerdings befinden sie sich an zwei unterschiedlichen Orten (Wien und Tokio) und in zwei unterschiedlichen Zeitzonen (Metten, 2014). Aus dieser Bedingung heraus ergibt sich eine weitere Art der Fragestellungen: In den Videoaufnahmen werden immer wieder Fragen gestellt, die das einwandfreie Funktionieren der technischen Ausstattung sicherstellen bzw. überprüfen. Solche Fragen können als *off-topic* kategorisiert werden (Thomson 2022b, S. 20).

Eine wichtige Voraussetzung, die die Interaktion im Rahmen der Konferenzen weitgehend bestimmt, ist die Perspektive des Online-Raumes. Prikoszovits (2022, S. 99) schreibt über digitale DaF-Lehrkompetenzen, die in diesem Kontext von großer Relevanz sind. Ein Faktor, der im Gegensatz zum Präsenzunterricht die Interaktion erschwert, ist die Tendenz, dass der unverbindliche Austausch vor und nach dem Unterricht oder in den Pausen (manchmal auch während des Unterrichts) meist gar nicht zustande kommt (Prikoszovits, 2022, S. 112–113). Außerdem berichtet er anhand der Ergebnisse von Studierendenumfragen von stockender Interaktion, in der längere monologische Teile den Austausch unterbrechen (Prikoszovits 2022, S. 113). Diese dem Frontalunterricht ähnlichen Sequenzen und der Mangel an physischen Kontaktmöglichkeiten (leises Sprechen oder Augenkontakt) tragen dazu bei, dass die Interaktion als langweilig wahrgenommen wird (Prikoszovits 2022, S. 113). Das Feedbackverhalten der angehenden Lehrkräfte war durch Höflichkeit geprägt, indem sie die DaF-Lernenden mit korrektivem Feedback selten unterbrochen haben und somit blieben fehlerhafte Äußerungen unberücksichtigt

(Prikoszovits 2022, S. 114). Außerdem waren Lernfortschritte auch schwieriger festzuhalten – dies führt Prikoszovits (2022, S. 114-115) auf die physische Distanz zurück.

Durch diese Konferenzen wird eine Möglichkeit geschaffen, in einer relativ authentischen Gesprächssituation mit voneinander weit entfernt lebenden Personen in Austausch zu kommen, ohne dass manche dieser Gesprächspartner*innen lange anreisen müssten. Hoshii und Schumacher (Hoshii & Schumacher, 2017a, S. 77) heben u. a. die Potentiale dieses Settings für den Spracherwerb hervor, die durch die Interaktionen im Kontext dieses konkreten Kooperationsprojektes eröffnet werden:

Für DaF-Lernende eignet sich dieses Setting gut dafür, ihre mündlichen kommunikativen Kompetenzen auszubauen. Angehenden DaF-Lehrenden wird es ermöglicht, durch Reflexionen über das eigene sprachliche Verhalten eine Sensibilisierung für die Unterstützung von Lernenden beim kommunikativen Austausch zu erlangen. (Hoshii & Schumacher, 2017a, S. 77).

Das heißt, im Rahmen der Videokonferenzen bzw. durch die Reflexion dieser kann die oben erwähnte interaktionale Kompetenz beider Gruppen gefördert werden (Hoshii & Schumacher, 2017a). Dabei ist es (bezogen auf die interaktionale Kompetenz) besonders förderlich, wenn es den Teilnehmer*innen gelingt, dass alle an der Kommunikation aktiv teilhaben bzw. sich auf Augenhöhe begegnen (Hoshii & Schumacher 2021b, S. 17). Der Aufbau der Konferenzen ermöglicht außerdem, dass die Lernenden in einem streng institutionellen Rahmen auf eine Art und Weise ihre Sprachkenntnisse verbessern können, die einem ungesteuerten Spracherwerb nahekommmt (Hoshii & Schumacher, 2021b, S. 16). Der Aufbau der Videokonferenzen (freie Themenwahl, abwechselnde Moderation) fördert „eine hierarchiefreie Themenwahl und -steuerung, authentische Interaktion und interkulturellen Austausch mit echten Sprechintentionen“ (Hoshii & Schumacher 2021b, S. 18). In diesem Kontext kann man eine weitere übergeordnete Gruppe der Fragestellungen nennen, nämlich die der auf den Inhalt bezogenen (*content-related*) (Thomson 2022b, S. 20) Fragen, die in das aktuelle Thema der Videokonferenz eingebettet sind und wiederum je nach Ziel der Äußerung in Subkategorien eingeordnet werden können.

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist die Auffassung von erfolgreicher Interaktion und deren förderliche Wirkung auf die fremdsprachlichen Kompetenzen von großer Bedeutung. Hoshii und Schumacher (2021b S. 16) nennen drei Strategien, die einen solchen Interaktionsprozess kennzeichnen: „Initiieren von Bedeutungsaushandlungen, kollaborativer Äußerungsaufbau und Verständnissicherung“. Fragestellungen sind bei allen drei Sprachhandlungen denkbar. Hoshii und Schumacher (Hoshii & Schumacher, 2017b) meinen, dass u. a. auch Fragestellungen bei der Ko-Konstruktion von Äußerungen bzw. bei der gegenseitigen Verständnissicherung eine wichtige Rolle spielen. Sie setzen sich mit

den gestellten Fragen in einem Kooperationsprojekt zwischen der Waseda Universität in Tokio und der Humboldt Universität in Berlin auseinander (Hoshii & Schumacher, 2017a, S. 67–78) und konzentrieren sich dabei auf die Nachfragen und nicht-lexikalische Signale, „die sich auf eine Bezugsäußerung rückbeziehen oder die auf Probleme in der Produktionsphase einer Äußerung schließen lassen“ (Hoshii & Schumacher, 2017a, S. 69). Sie entwickelten selbst Kategorien, zu denen sie die jeweiligen Fragen oder Signale zuordneten: 1. *thematisch-weiterführende*; 2. *metakommunikative*; 3. *refokussierende Fragen*; 4. *refokussierende Signale* bzw. 5. *Fragen* und 6. *Signale, die Planungsphasen der Produktion anzeigen* (Hoshii & Schumacher, 2017a, S. 69). Zu der ersten Kategorie gehören Fragen, die für die Weiterführung des Gesprächs auf einer inhaltlichen Ebene sorgen (z. B. Einführung eines neuen Themas). *Metakommunikative Fragen* beziehen sich auf den gerade stattfindenden Kommunikationsprozess und gestalten somit die Struktur des Gesprächs mit (Hoshii & Schumacher, 2017a, S. 70). *Refokussierende Fragen* beziehen sich auf das (eben) Gesagte und heben dabei ein bestimmtes Element hervor (Hoshii & Schumacher, 2017a, S. 70). Diese können der Verständnissicherung bzw. auch einer Korrektur dienen. Fragen und Signale, die auf eine Planungsphase der Produktion hindeuten, lassen auf dem Sprechen unterliegende mentale Prozesse schließen (Hoshii & Schumacher, 2017a, S. 70–71).

Hoshii und Schumacher (2017a) nehmen nach der Klassifizierung der Fragen und Signale eine quantitative Analyse vor, in der sie den Fokus auf die Häufigkeit, Funktion und Adressat*innen der relevanten Äußerungen berücksichtigen. Das Ziel der Untersuchung ist es, „die Charakteristika der Interaktion zwischen den Beteiligten zu erfassen“ (Hoshii & Schumacher, 2017a, S. 69).

Als Ergebnis der Studie hat sich herausgestellt, dass sowohl die japanischen als auch die deutschen Studierenden refokussierende Fragen stellten und dies in einem ähnlichen Ausmaß. Daraus (und aus weiteren Ergebnissen) konnten von den Autor*innen (Hoshii & Schumacher, 2017a) die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden:

Dies lässt sich als Indiz dafür interpretieren, dass die Interaktion in unserem Setting in Bezug auf Verständnissicherung einen symmetrischen Charakter aufweist. Auch wenn die Organisation der Gespräche (neue Themen einführen, Kommunikation organisieren, ersichtlich an dem Verhältnis von TW- und MK-Fragen [thematisch weiterführende und metakommunikative Fragen]) nicht gleichmäßig verteilt ist, lässt die Interaktion gerade in Bezug auf das Initiieren verständnissichernder Aushandlungen eine insgesamt symmetrische Struktur erkennen. (Hoshii & Schumacher, 2017a, S. 76).

Außerdem beschreiben sie diese Hilfestellungen als eine Art Scaffolding, im Rahmen dessen, nicht nur das Verständnis der Studierenden aus derselben bzw. aus der anderen

Gruppe gesichert wird, sondern auch eine Ko-Konstruktion entsteht (Hoshii & Schumacher, 2017a).

Eine weitere interessante Untersuchung zum Thema Fragestellungen im deutschsprachigen Fachunterrichtskontext legt den Fokus auf die Absichten, die sich hinter den Fragen der Schüler*innen verstecken – „*Dabei wird u. a. ersichtlich, dass neben den jeweils fragenden Schüler:innen weitere Schüler:innen als Ko-Akteur:innen zentrale Rollen in der Entwicklung der Fragedynamik einnehmen*“ (Reitbrecht, 2023, S. 66). Reitbrecht (2023, S. 67) meint, dass Fragen im Allgemeinen zahlreiche Rollen im Unterrichtsdiskurs einnehmen können (z. B. Ablenkung, Informationen einholen, Gefühle ausdrücken). Im Rahmen der Untersuchung wurden Fragen der Schüler*innen fokussiert, die der Entstehung und Sicherung von Wissen dienen und mit denen die lehrende Person adressiert wird. Unter den Voraussetzungen für das Stellen solcher Fragen findet man z. B., dass die Lernenden über ein gewisses Niveau an Vorwissen bzw. über die Fähigkeit verfügen sollten, Lücken im eigenen Wissensbestand erkennen zu können (Reitbrecht 2023, S. 68). Auf diese Art und Weise gestalten Lernende den Unterricht mit. Reitbrecht (2023, S. 74-75) ist zu dem Ergebnis gekommen, dass diese Fragen zwar zu keiner regen Interaktion geführt haben, da die Lehrperson diese Fragen i. d. R. mit längeren monologischen Äußerungen beantwortet haben, ist nicht zu verachten, dass solche Phasen, die auf diesem Weg von den Schüler*innen ausgingen 54% des gesamten Gesprächs ausmachten.

2.2.2 Forschungsdesiderate

Im Fokus dieser Arbeit steht die Rolle der Interaktion im Spracherwerbskontext bzw. die Frage, wie Fremd- oder Zweitsprachlehrkräfte die Unterrichtsinteraktion am besten fördern können.

Unter den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) findet man in allen Niveaubeschreibungen Punkte, die auf die Interaktionale Kompetenz (s. später in diesem Kapitel) der Lernenden abzielen.

- „A1: Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.“

- „A2: Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.“
- „B1: Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.“
- „B2: Kann Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch beenden, wenn er/sie möchte, auch wenn das möglicherweise nicht immer elegant gelingt. Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, andere zum Sprechen auffordert usw.“
- „C1: Kann aus einem ohne weiteres verfügbaren Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen, um seine/ihre Äußerung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreifen oder behalten will, oder um die eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer Personen zu verbinden.“
- „C2: Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel offenbar mühelos registriert und verwendet. Kann eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, indem er/sie ganz natürlich das Wort ergreift, auf etwas Bezug nimmt, Anspielungen macht usw.“¹

Damit die Lernenden diese Kriterien erfüllen können, brauchen sie genügend Unterstützung im Lernprozess. Um einen spontanen mündlichen Austausch ins Leben zu rufen bzw. aufrechtzuerhalten, bedarf es seitens des Lehrpersonals spezifischer Fähigkeiten. Das EPOSA (Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung²) bietet hierzu einschlägige Punkte für die professionelle Selbstreflexion von Lehrkräften, die die vorher beschriebene These untermauern (Newby et al., 2007):

¹ Abrufbar unter <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachkenntnisse.php> (abgerufen am 29.03.2025)

² Abrufbar unter https://www.ecml.at/Portals/1/3MTP/EPOSTL/2010_06_22_epostl_infobroschuere_deutsch.pdf?ver=2020-02-28-111254-620 (abgerufen am 29.03.2025)

- „Ich kann sinnvolle Sprechaktivitäten bzw. wechselseitige Aktivitäten einschätzen und auswählen, um SchülerInnen mit unterschiedlichen Kenntnissen zur Teilnahme zu motivieren.“
- „Ich bin in der Lage, eine Reihe von sinnvollen Sprechaktivitäten bzw. wechselseitigen Aktivitäten einzuschätzen und auszuwählen, um die Sprachbeherrschung zu fördern (Diskussionen, Rollenspiele, Problemlösung etc.).“
- „Ich kann Aktivitäten einschätzen und auswählen, die die SchülerInnen dabei unterstützen, an einem anhaltenden mündlichen Gedankenaustausch teilzunehmen (Gespräche, Geschäftsabwicklungen) und Äußerungen zu tätigen bzw. darauf entsprechend zu reagieren.“
- „Ich kann SchülerInnen darin unterstützen, Kommunikationsstrategien (Nachfragen zur Klärung, Überprüfung des Verständnisses etc.) und Kompensationsstrategien (Paraphrasieren, Vereinfachen etc.) in einem Gespräch einzusetzen.“

Hoshii und Schumacher (Hoshii & Schumacher, 2021a, S. 14) sammeln diese Punkte unter dem Begriff *interaktionale Kompetenz* und beschreiben diese „als Fähigkeit zur erfolgreichen, kollaborativen Gestaltung von Gesprächen“. Sie heben die Doppelseitigkeit dieser Kompetenz hervor, indem sie betonen, dass nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden die Fähigkeit zur Interaktion besitzen sollen und grenzen die Implikationen für die zwei Gruppen voneinander ab:

Für die Lernenden umfasst dies den Ausbau ihrer interaktionalen Kompetenzen im Rahmen ihres Fremdspracherwerbs, für die angehenden Lehrenden eine Professionalisierung des eigenen sprachfördernden Handelns. (Hoshii & Schumacher, 2021a, S. 16).

Unter interaktionaler Kompetenz werden in beiden Fällen mehrere Teilaspekte verstanden:

[...] die Umsetzung eigener Sprechintentionen in authentischer Kommunikation, das Initiieren von Bedeutungsaushandlungen im Rahmen von Verständnissicherung sowie die Unterstützung von Gesprächspartnern bei Rezeptions- und Produktionsschwierigkeiten im Sinne von Scaffolding und kollaborativem Äußerungsaufbau. (Hoshii & Schumacher, 2020, S. 104).

Eine separate Betrachtung der beiden Bereiche ergibt wenig Sinn, da sie eng miteinander verbunden sind, indem die interaktionale Kompetenz der Lehrperson ein bestimmender Faktor für die interaktionale Kompetenzentwicklung der Lernenden ist. Unabhängig davon, welche Seite man betrachtet, gibt es zwei vorherrschende Auffassungen in der Forschungsliteratur, die jeweils andere Perspektiven des Begriffs hervorheben und die die „Verortung zwischen universellen, sprachenübergreifenden Fertigkeiten einerseits und

sprachspezifischen, situativ und kontextuell geprägten Komponenten andererseits“ (Augado & Thaller, 2023, S. 3) fokussieren.

In allen oben genannten Bereichen kommt den Fragestellungen durch die Lehrperson eine besondere Bedeutung zu. Fragestellungen können die Lernenden zu eigenen Äußerungen motivieren, das Verständnis sichern und auch als Formulierungshilfe dienen – um nur einige der den Fragen unterliegenden Absichten zu erwähnen.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird der Zusammenhang zwischen Fragestellungen und der Interaktion zwischen beiden Gruppen analysiert. Im Fokus der Untersuchung steht die Beantwortung folgender Forschungsfragen:

- Inwiefern hängen die Funktion und Form der Fragestellungen mit der Quantität und Qualität der gegebenen Antworten zusammen?
- Wie ist die Verteilung der einzelnen Fragetypen auf die beiden Studierendengruppen?
- Welche Fragetypen haben sich als besonders interaktionsfördernd erwiesen?

3 Methodisches Vorgehen

Im vorliegenden Unterkapitel werden die verwendeten Methoden bzw. die allgemeine Vorgehensweise der Arbeit vorgestellt. Im ersten Schritt wird das Untersuchungsdesign dargestellt und kurz erläutert. Im zweiten Unterkapitel werden die Methoden benannt und beschrieben bzw. ihre Auswahl begründet. Die nächsten zwei Unterpunkte werden den Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden bzw. dem Sampling gewidmet. Am Ende des Kapitels wird noch ein Überblick zur qualitativen sowie zur quantitativen Analyse gegeben.

3.1 Untersuchungsdesign

Das untenstehende Diagramm zeigt eine schematische Darstellung des Forschungsdesigns. Wie in der Abbildung zu sehen ist, gibt es zwei Ausgangspunkte, auf welche die weiteren Arbeitsschritte aufbauen: Der Forschungsstand und die Datenerhebung.

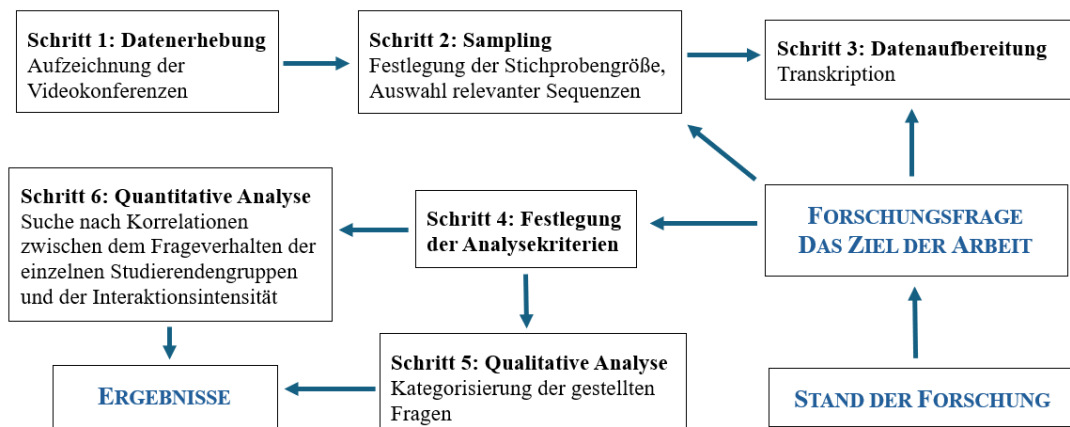


Abbildung 1 - Forschungsdesign

Vor der Formulierung der Forschungsfragen wurde ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand dargestellt. Dabei wird u. a. nach Lücken in der Forschung gesucht, um eine sinnvolle Fragestellung zu finden, die die aktuelle Forschung tatsächlich vorantreibt. Der theoretische Hintergrund bildet einerseits die Grundlage für die Methodenfindung und andererseits dienen die auf diese Weise erarbeiteten theoretischen Grundlagen der Kontextualisierung der Untersuchungsergebnisse. Außerdem wirkt diese theoretische Grundlage auch auf das Sampling, die Datenaufbereitung und die Herausarbeitung der Analyse kategorien.

Nach der Festlegung der Datenaufbereitungsmethode bzw. nach der Aufzeichnung der Videodaten wurden relevante Sequenzen ausgesucht (Sampling) und nach einem

bestimmten Regelsystem (GAT-2 – Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) mit Blick auf die Ziele der Arbeit computergestützt transkribiert. Die Auswahl der betrachteten Sequenzen erfolgte anhand der Frage-Antwort-Struktur des Gesprächs. In der Regel wurden Fragen und die auf diese gegebenen unmittelbaren Antworten berücksichtigt.

Gegenstand der Untersuchung ist die soziale Interaktion zwischen acht Akteur*innen. Für den Zweck der Analyse sind Methoden der bereits erwähnten interaktionalen Diskursanalyse geeignet. Die zwei wichtigsten Methoden innerhalb der Diskursanalyse sind die Interaktionsanalyse und die Funktionale Pragmatik (Schwab & Schramm, 2016, S. 305). Da es sich in diesem Fall um die Interaktion selbst handelt und die mentalen Prozesse, die im Laufe der Interaktion zustande kommen, außer Acht gelassen werden, kann man die vorliegende Untersuchung in der Interaktionsanalyse verorten.

Um eine relativ komplexe Frage in ausreichender Tiefe beantworten zu können wurde die Datenanalyse als ein Mixed-Methods-Verfahren festgelegt (Kuckartz, 2014, S. 44) in dessen Rahmen sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Untersuchung vorgenommen wurde. Während und nach der Festlegung der Auswertungsmethode und unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen wurden Analysekriterien herausgearbeitet, anhand derer die ausgesuchten Passagen systematisch qualitativ sowie quantitativ untersucht wurden. Die qualitative Analyse beinhaltet die Kategorisierung von Fragen, während die quantitative Analyse sich mit der Qualität und Quantität der gegebenen Antworten beschäftigt. Bei der Kategorisierung der Fragen wurde für jedes beschriebene Phänomen ein Beispiel stellvertretend genannt und ausführlich erklärt. Anschließend wurde also überprüft, welche Fragetypen und wie oft bzw. mit welchem Effekt vorkamen. Die Analyseergebnisse und deren Interpretation ermöglichen die Beantwortung der Forschungsfragen.

3.2 Ethische Überlegungen, Begründung und Vorstellung der Methodenauswahl

Wie bereits mehrfach erwähnt, werden die Erkenntnisse der Masterarbeit anhand von Videodaten gewonnen. Die Grundlage bilden sieben Videokonferenzen, die vom Lehrveranstaltungsleiter aufgezeichnet und für alle Kursteilnehmer*innen zur Verfügung gestellt wurden. Die Verwendung der Daten für Forschungszwecke wurde durch Einverständniserklärungen der Lehrveranstaltungsleitung rechtlich abgesichert. Allen Proband*innen war bewusst, dass sie aufgezeichnet und die so entstandene Videos gespeichert und

analysiert werden (Beispieltexte der Einverständniserklärungen von der Lehrveranstaltungsleitung s. im Anhang).

Außerdem wurde im Rahmen der Masterarbeit die Identität der Teilnehmer*innen durch Anonymisierung geschützt, indem alle acht Studierende mit einem Codenamen versehen wurden. Dies erlaubt, dass die Dialoge nachvollziehbar bleiben, ohne dass der*die Sprecher*in zu erkennen wäre. Eine gesonderte Einverständniserklärung für die konkrete Studie war durch die Anonymität der Daten nicht notwendig, da hier keine personenbezogene Daten erhoben wurden, anhand deren die Identität der Proband*innen nachvollziehbar wäre (eine Identifizierung würde mit einem unverhältnismäßig hohen Aufwand einhergehen). Alle Teilnehmer*innen haben ein Kürzel bekommen, das jeweils aus zwei Buchstaben besteht. Der erste Buchstabe stellt klar, zu welcher Gruppe die Person gehört (T = Studierende in Tokio, W = Studierende in Wien). Der zweite Buchstabe ist zufällig, die ersten acht Buchstaben des Alphabets wurden den einzelnen Teilnehmer*innen zugeordnet (T + A-D, W + E-H).

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit liegt in der Gewinnung von Erkenntnissen für die Praxis: Aus den Ergebnissen können konkrete Vorschläge für das Frageverhalten von Lehrpersonen in Online-Settings abgeleitet werden. Die Rahmenbedingungen der Datenerhebung bieten eine mehr oder weniger realitätsnahe Situation, die Dank der Videoaufzeichnungen objektiv untersucht werden kann. Die Videoanalyse ist eine zeitintensive Methode, allerdings erlaubt die technische Entwicklung der vergangenen Jahre die Reduktion dieses Mehraufwands durch (z. T. von KI unterstützte) Computerprogramme (Albert & Marx, 2016, S. 17).

Die unterschiedlichen Analysemethoden werden miteinander kombiniert (*mixed methods*), um mehrere Aspekte gleichzeitig betrachten zu können. Das ist nach (Kuckartz, 2014, S. 51) mit der allgemeinen Tendenz in der Forschung – also mit den immer komplexer werdenden Forschungsfragen – im Einklang. Er listet einige Vorteile auf, die mit einem solchen Methodendesign einhergehen, z. B.: Quantitative Korrelationen werden dadurch besser veranschaulicht, qualitative Ergebnisse können weitreichender verallgemeinert werden und ein tieferes Verständnis eines bestimmten Sachverhalts wird ermöglicht (Kuckartz, 2014, S. 52). Die oben beschriebenen positiven Konsequenzen der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden überwiegen im Vergleich zu den Nachteilen dieses Methodendesigns. Nach Kuckartz (Kuckartz, 2014, S. 53)

konzentrieren sich diese Nachteile auf die Kompetenzen bzw. auf die Aufgaben der Forscher*innen, die die Untersuchung betreiben:

So benötigen die Forschenden zweifellos umfangreichere Kompetenzen und Fertigkeiten, denn sie müssen sowohl im Umgang mit qualitativen wie mit quantitativen Methoden und Auswertungstechniken vertraut sein oder doch zumindest über solide Basiskenntnisse verfügen. Auch kann man davon ausgehen, dass für Mixed-Methods-Forschung mehr Zeit und mehr Ressourcen gebraucht werden. (Kuckartz, 2014, S. 54)

In Hinblick auf die Implementation der Analysemethoden ist die vorliegende Studie sequenziell aufgebaut: Zuerst werden die Daten durch Transkription aufbereitet und anhand der Gesprächsanalyse qualitative Kategorien gebildet, die dann als Grundlage für die quantitative Auszählung und die statistische Auswertung herangezogen werden können.

3.3 Datenerhebung

Die Frage nach der Rolle der beobachtenden Person ist in diesem Fall komplex. Wenn man die Ebene der Aufzeichnung betrachtet, nimmt der*die Beobachter*in an den Gesprächen teil, außerdem wird ihm/ihr die gleiche (oder eine ähnliche) Rolle wie allen anderen Sprecher*innen zugeteilt. Dass diese Bedingung die Forschungsergebnisse beeinflusst, ist eher unwahrscheinlich, weil die Beobachtung anhand der Videodaten erfolgt, ohne Rückgriff auf das subjektive Erleben der Teilnehmer*innen. Laut Schramm und Schwab (2016) ist die tatsächliche Beobachtung von der eigentlichen Gesprächssituation zeitlich und räumlich losgelöst (offline) (Schramm & Schwab, 2016, S. 143–144) und nicht durch Eindrücke und Erinnerungen der Beobachtenden geprägt, sondern durch eine objektive Analyse der Videos gekennzeichnet. Einen ähnlichen Standpunkt vertritt auch Deppermann (2001), indem er eine zentrale Eigenschaft der videobasierten Unterrichtsforschung darin sieht, dass diese Art der Datenerhebung (im Gegensatz zur Introspektion) einen objektiven und detaillierten Datensatz liefert, der von den Voreinstellungen, Absichten und von dem Erinnerungsvermögen des/der Forscher*in weitgehend unbeeinträchtigt bleibt (vgl. Deppermann 2001, S. 21-22).

Neben den bereits genannten Vorteilen findet man – wie bei allen Datenerhebungsmethoden – auch Schwierigkeiten, die bei den Aufnahmen nicht außer Acht gelassen werden dürfen: Zum Beispiel können technische Probleme die Erhebung beeinträchtigen oder sogar verhindern (Ausfall des Mikrofons, Aufzeichnungsfehler, Verbindungsprobleme). Außerdem müssen die Forscher*innen strengen datenschutzrechtlichen Regelungen folgen. Diese zwei Aspekte können zu einem noch größeren zeitlichen Aufwand führen. In der Wissenschaft ist es aus ethischen Gründen generell nicht zulässig, Proband*innen

ohne ihr Einverständnis aufzuzeichnen, daher wissen die Untersuchten immer, dass sie gerade beobachtet werden. Diese Tatsache steht der Erfassung einer möglichst natürlichen Gesprächssituation im Wege, da das Verhalten der Proband*innen durch dieses Wissen in der Regel verändert wird (vgl. Beobachterparadoxon bei Deppermann 2001, S. 25). Die Authentizität der Gesprächssituation in den Videokonferenzen ist demnach stark eingeschränkt – den Teilnehmer*innen ist nicht nur die Tatsache bewusst, dass die Konferenzen aufgezeichnet werden, die Lehrveranstaltungsleiter*innen sitzen auch in den Räumen, in denen die Videos aufgenommen werden, (allerdings sind sie in den Aufzeichnungen nicht zu sehen) und beobachten die Geschehnisse. Diese eher künstliche Situation soll mit der einer Unterrichtssituation verglichen und bei der Analyse im Blick behalten werden. Die meisten hier genannten Punkte fielen in den Verantwortungsbereich der Universität Wien, indem es sich hier um eine reguläre Lehrveranstaltung des Masterstudiums *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* handelt.

Deppermann (2001) nennt diverse Vorschläge, worauf man bei der Aufzeichnung von Gesprächsdaten achten sollte (S. 24-28): Notieren von „objektiven Daten“ (S. 24) der Aufzeichnung (z. B. „Datum, Uhrzeit, Ort, Beteiligte des Gesprächs [...] [und] auch die wichtigsten soziodemografischen Daten der Gesprächsteilnehmer“ (S. 24), gute technische Qualität der Videos, Aufzeichnung eines möglichst natürlichen Settings, Aufzeichnung der Begrüßung und des Abschlusses bzw. eventueller Pausen und das Notieren der persönlichen Eindrücke direkt nach dem Gespräch. Dieser letzte Punkt steht allerdings im Widerspruch zur geforderten Objektivität und kann ggf. die Wahrnehmung der Videodaten verändern.

Bei der Auswahl geeigneter Sequenzen soll nach Deppermann (2001) auf wenige Einzelfälle detailliert eingegangen werden, statt eine größere Stichprobe in Betracht zu ziehen. In der Regel werden deutlich mehr Daten aufgenommen und transkribiert, als analysiert werden können (S. 28) – diese These unterstützen auch (Albert & Marx, 2016).

Zur Auswahl stehen sieben Stunden, die im Rahmen der Lehrveranstaltung aufgenommen wurden. Im ersten Video geht es darum, dass die DaF-Lernenden und die angehenden DaF/DaZ-Lehrkräfte sich gegenseitig vorstellen bzw. Themenbündel für die folgenden Einheiten festlegen. Im Rahmen dieser Einheit wurde die Moderator*innenrolle nicht vergeben. Bei den restlichen sieben Sitzungen gab es immer jeweils zwei bis vier Studierende, die die Einheit abwechselnd oder miteinander kooperierend moderiert haben. Die Student*innen der einzelnen Universitäten moderierten jeweils insgesamt drei Sitzungen.

3.4 Auswahl der Stichprobe (Sampling)

Für die Analyse wurden drei Videos ausgewählt. Bei der Auswahl der Videos spielten folgende Aspekte eine Rolle: Die Zuschreibung der Moderator*innenrolle bzw. das Thema, Verständlichkeit des Gesagten je nach räumlichen und technischen Gegebenheiten und die Anzahl der anwesenden Personen. Die Reihenfolge der Faktoren spiegelt die Wichtigkeit des jeweiligen Aspekts wider, die zuerst genannte Bedingung war ausschlaggebend, das heißt, in erster Linie wurde auf eine hohe strukturelle und thematische Diversität geachtet. Somit konnte das Gleichgewicht in der Verteilung der Moderator*innenrolle bestmöglich angestrebt werden. Dafür hat sich die Auswahl angeboten, in deren Rahmen man für alle Konstellationen exemplarisch ein Beispiel heranzieht: Das erste Video wurde ohne eine solche Rollenzuschreibung aufgenommen und bei den späteren Videos war immer eine bestimmte Studierendengruppe für die Moderation zuständig (s. Spalte 2 in Tabelle 1). Bei den Themen wurde wiederum der Aspekt der Heterogenität bevorzugt, daher haben die zwei Studierendengruppen in den ausgewählten Videos zu unterschiedlichen Themen präsentiert. Seitens der Wiener Studierenden waren die technische Gegebenheiten heterogen, weil nicht alle Videokonferenzen in demselben Raum mit derselben technischen Ausstattung aufgenommen wurden. Aus dieser Hinsicht wurden gut verständliche Videos bevorzugt. In Bezug auf die Anwesenheit wurden Videos ausgewählt, in denen möglichst viele Teilnehmerinnen in maximal zwei „virtuellen“ und physischen Räumen anwesend waren, um die Bedingungen der Erhebung relativ konstant halten zu können. Anhand von diesen Kriterien fiel die Wahl also auf das erste, zweite und fünfte Video.

Die folgende Tabelle (Tabelle 1) veranschaulicht die wichtigsten Eckdaten zu den Videos. In der ersten Spalte der Tabelle findet man die Nummer des Videos (1 bis 7), in der Zweiten wird festgehalten, an welchem Tag die Videokonferenz stattgefunden hat. Darauf folgt die Zuweisung der Moderator*innenrolle und das Thema der Einheit. In den letzten zwei Spalten wurde die Anzahl der anwesenden Kursteilnehmer*innen in der jeweiligen Stadt notiert.

Nr.	Datum	Moderation	Thema	Tokio	Wien
1	24.10.2023	-	Kennenlernen und Festlegung der Themen	4	4
2	07.11.2023	Wien	Bildung und Work-Life-Balance	3	4
5	05.12.2023	Tokio	Essen und Gesundheit	4	3

Tabelle 1 - Eckdaten der Videokonferenzen

Wie bereits erwähnt, die Videos wurden nach den Transkriptionsregeln des GAT-2 transkribiert. Die Grundlage für die Transkriptionen lieferte jeweils ein Rohtext, der mit dem frei zugänglichen Online-KI-Tool *Videoindexer* erstellt wurde. Der auf diesem Weg entstandene Text wurde dann Anhand des jeweiligen Videos auf Fehler und Ungenauigkeiten kontrolliert und gemäß den Transkriptionsregeln angepasst und ergänzt. Dabei wurde darauf geachtet, dass alle Äußerungen, die als Fragen interpretiert wurden, immer mit spitzen Klammern und mit dem Partizip „fragend“ versehen wurden. Somit wurde die Orientierung im Transkript erleichtert. Je nach der Intonation kann nur ein Wort oder auch ein ganzer Satz in diesen Klammern stehen. Für die Analyse spielt die Intonation eine bedeutende Rolle, weil diese in manchen Fällen der einzige Indikator einer Frage ist, da die typischen syntaktischen Merkmale einer Frage nicht gegeben sind (s. 4.2.2).

3.5 Datenaufbereitung

Nach dem Sampling werden zuerst die Daten für die Analyse durch Transkription zugänglich gemacht (Deppermann, 2001, S. 21). Deppermann (2001) definiert das Verfahren folgendermaßen: „Unter ‚Transkription‘ versteht man die Verschriftung von akustischen oder audiovisuellen (AV) Gesprächsprotokollen nach festgelegten Notationsregeln“ (Deppermann 2001, S. 39). Ein Charakteristikum von Transkripten ist, dass in diesem Fall die syntaktisch-grammatische und orthografische Korrektheit – im Gegensatz zu schriftlichen Produkten – anders oder gar nicht zum Ausdruck kommen (Deppermann 2001, S. 39)

Formulierungskorrekturen, Wort- und Konstruktionsabbrüche, Interjektionen, Verzögerungen, Schweigephasen, dialektale Lautungen und anderes, was gängige, also schriftsprachliche Grammatiken als Fehler und Abweichung ansehen, ist in Alltagsgesprächen an der Tagesordnung. (Deppermann 2001, S. 39).

Transkripte von mündlichen Daten erfassen also viele Phänomene, die in schriftlichen Kommunikationsformen (in den meisten Fällen) nicht realisiert werden. Bei der Entscheidung darüber, wie detailliert die Transkription erfolgen soll, sind zwei Faktoren ausschlaggebend, die in einer negativen Korrelation zueinanderstehen: Die Übersichtlichkeit (bzw. Lesbarkeit) und die beabsichtigte Untersuchungstiefe

Es gibt diverse Transkriptionssysteme, die genaue Regeln festlegen, wie bestimmte Ereignisse und Eigenschaften des Gesprächs zu markieren sind. Alle Regelsysteme weisen gewisse universale Merkmale auf, z. B. enthalten alle eine Nummerierung der Zeilen, die Kennzeichnung des/der Sprechers*Sprecherin und die einzelnen Äußerungen bzw. die Überlappungen dieser. Welche Zusatzinformationen noch markiert oder eben nicht

berücksichtigt werden, variieren je nach Transkriptionssystem und nach den konkreten Zielen des/der Forschers*Forscherin (Deppermann 2001, S. 42). In Bezug auf die Masterarbeit sind z. B. die außersprachlichen Faktoren (nonverbale und paraverbale Kommunikationseigenschaften) kaum relevant, daher wird ein Transkriptionssystem verwendet, das den Fokus auf die mitgeteilten Inhalte legt. Die Verteilung des Rederechtes ist aber für die Zielsetzung der Masterarbeit von zentraler Bedeutung – dementsprechend gilt die Übersichtlichkeit der Äußerungsstruktur als Auswahlkriterium für die Transkriptionsregeln.

Die Datenaufbereitung erfolgt im Kontext der quantitativen Daten mithilfe von MAXQDA: In diesem Computerprogramm werden die Transkripte mit unterschiedlichen Codierungen markiert und dies liefert die Grundlage für die quantitative Auswertung der Daten.

Die Videodaten wurden nach dem Transkriptionssystem GAT 2 (Gesprächsanalytische Transkription) transkribiert. Diese Variante ist eine revidierte, neuere Fassung der ursprünglich 1998 entstandenen Regeln (Selting et al., 2009, S. 353). Dieses System bietet je nach Fragestellung unterschiedliche Untersuchungstiefen: Man kann ein *Minimal*-, *Basis*- oder *Feintranskript* erstellen (Selting et al., 2009, S. 354). Da die ausgewählten Sequenzen, auf die den Inhalt und Quantität hin untersucht werden und die Prosodie der Äußerungen nicht berücksichtigt wird, ist für die vorliegende Arbeit die erste Stufe von Relevanz. Selting et al. (2009, S. 356-357) nennen mehrere Kriterien, denen bei der Entwicklung des Systems Beachtung geschenkt wurde: Ausbaubarkeit, Lesbarkeit, Eindeutigkeit, Ikonizität, Relevanz und Möglichkeit der formbezogenen Transkription.

Ein Transkript besteht aus einer Sequenz und aus einem Transkriptkopf, der die Orientierung im vorliegenden Datenkorpus erleichtern soll und sich wie folgt zusammensetzt: Nummer des Videos (1, 2 oder 5), die Zahl der jeweiligen Sequenz und die Anfangs- und Endzeitpunkt des ausgewählten Ausschnittes. Die Grenzen einer Sequenz ergeben sich durch die Relevanz der geäußerten Inhalten. Bei der Transkription wurde zielorientiert und ressourcenschonend umgegangen, das heißt, dass überwiegend nur die Teile des Gesprächs transkribiert wurden, die eine oder mehrere Frage(n) und die dazugehörigen Äußerungen (*Antworten, zusätzliche Inhalte oder Diskussion* s. 4.1.1) enthalten. Ausnahmen bilden die Äußerungen, die der Sicherstellung dienen, dass beim Lesen das Transkriptes verständlich bleibt, worum es in der Frage geht (vorangehende Äußerungen) oder auch Teile, die zwar nicht Teil einer Frage-Antwort-Einheit sind, auf die aber bald wieder eine

weitere Frage folgt. Als Sequenzen wurden also zusammenhängende Einheiten definiert, die im Transkript über einen Sequenzkopf verfügen und überwiegend relevante Äußerungen enthalten. Sobald Äußerungen vorkamen, die für die Analyse irrelevant waren, wurde die Transkription unterbrochen und erst wieder aufgenommen, wenn wieder Relevantes geäußert wurde. Durch diese Aussetzer entstanden Fragmente, die in der vorliegenden Arbeit als Sequenzen gekennzeichnet wurden. Die Länge der Sequenzen ist stark heterogen, manche Sequenzen bestehen aus wenigen Zeilen und enthalten nur eine einzige Frage, während andere Sequenzen mehr als hundert Zeilen und zahlreiche Frage-Antwort-Einheiten beinhalten.

Für Transkripte wird der Schrifttyp Courier in Größe 10 pt verwendet. Für den Zeilenabstand sieht GAT 2 die Größe 1,5 vor, in den Transkripten wurde aber die Größe 1 verwendet, weil dieser konkrete Schreibtyp generell mit größeren Abständen operiert als *Times New Roman*, der im Fließtext verwendet wird. Mit der Größe 1,5 wäre der Abstand so groß, dass dieser die Lesbarkeit negativ beeinflusst.

Das Arbeiten mit Tabulatoren ist unzulässig; stattdessen wird die entsprechende Anzahl von Leerzeichen eingefügt. Worttrennungen mit Trennstrich sind ebenfalls nicht zulässig. Es wird also keine Silbentrennung durchgeführt. Das Gesprächstranskript wird in genereller Kleinschreibung erstellt. (Selting et al., 2009, S. 358).

Um die Regeln der Transkription besser veranschaulichen zu können, wurden Passagen des ersten Videos mit der Absicht transkribiert, dass alle relevanten Regeln dargestellt werden. Die Äußerungen werden in Segmente geteilt, die mit Nummern versehen werden. Die Grenzen der Segmente (unabhängig von der sprechenden Person werden mit Zeilenumbruch markiert (Selting et al., 2009, S. 359). Segmente können unterschiedliche Formen annehmen. Meist besteht ein Segment aus einer Intonationsphrase (inklusive Verzögerungs- und „zugehörige prosodisch unselbstständige Elemente (*Nachlauf- oder Vorlaufelemente*)“) (Selting et al. 2009, S. 364). Ein Segment kann aber auch ein Fragment der Phrase sein bzw. kann es auch mit einer Pause oder mit einer non- oder paraverbale Handlung gleichgesetzt werden (ebd. S. 364). Es kommt manchmal vor, dass ein Segment länger ist als eine Zeile – in diesem Fall wird ein Teil des Textes in die nächste Zeile geschrieben, die allerdings nicht nummeriert wird (Abbildung 2, zwischen Segment 03 und 04 bzw. Segment 04, (Selting et al., 2009, S. 358).

```

01  WH:  (gut) und ich bin dann der einzige mann in dieser gruppe
02      mein name ist [vorname]
03      öhm ich wurde in [stadt] geboren in [land]
        ich weiß nicht ob ihr tschechien kennt [stadt] die hauptstadt
04      ich bin vor einigen jahren nach wien gekommen
        um hier zu studieren

```

Abbildung 2 – Bsp. aus Video 1, Seq. 4, Seg. 01-04

Jede Zeile beginnt mit der aktuellen Nummer des Segments. Darauf folgen drei Leerzeichen und das Kürzel der sprechenden Person mit einem Doppelpunkt am Ende. Vor den gesagten Äußerungen stehen wiederum drei Leerzeichen (Selting et al. 2009, S. 359).

Die leeren Klammern in Segment 07 im folgenden Beispiel (Abb. 3) deuten auf unverständliche Teile hin.

```

01  WE:  also wir hören leider immer noch nichts
02      (3)
03  TC:  <<fragend>jet[zt>]
04  TB:  [un]d <<fragend>jetzt>
05  WG:  [jaa]
06  WF:  [ooh] ja
07  WH:  ( )

```

Abbildung 3 – Bsp. aus Video 1, Seq. 2, Seg. 01-07

Falls die Anzahl der unverständlichen Silben bekannt ist (Abb. 4, Segment 34), wird für jede Silbe ein x innerhalb der beiden Klammern geschrieben (Selting et al., 2009, S. 369).

```

28  WE:  ähm können sie uns jetzt gut <<fragend> hören>
29  TA:  j[a_a]
30  TB:  [ja]
31  TC:  ja
32  TD:  ja (.) gut
33      (1)
34  WE:  (xx)
35  TA:  ja
36  WE:  [aa]
37  WG:  [ja] wir hören euch auch sehr gut

```

Abbildung 4 – Bsp. aus Video 1, Seq. 2, Seg. 28-37

Wenn ein Wort in Klammern gesetzt wird, heißt das, dass die Interpretation des Gehörten nicht gesichert ist, ggf. können in solchen Fällen mehrere vermutlich gesagte Varianten angegeben werden, die mit einem oder mehreren Schrägstrich(en) voneinander getrennt werden (Abb. 5, Segment 11).

```

08   TA:   guten tag
09         ich heiß [vorname]
10         ich komme aus [land] aus [stadt]
11         [stadt] ist eine (hafen/haupt)stadt in der nähe von [stadt]
12         u_und ((lacht)) (5)

```

Abbildung 5 – Bsp. aus Video 1, Seq. 7, Seg. 08-12

Die Äußerungsteile, die gleichzeitig getätigt werden sind im Transkript mit eckigen Klammern gekennzeichnet und sind auf den ersten Blick sofort ersichtlich, da diese Wörter genau über- bzw. untereinander positioniert werden (Abb. 5, Segment 29 und 30 bzw. 36 und 37, Selting et al., 2009, S. 363-364). Wenn zwei oder mehrere überlappende Äußerungen direkt aufeinander folgen, wurden die eckigen Klammern im unteren Eck auf beiden Seiten mit einer Nummer indexiert (S. 365). Eckige Klammern werden außerdem für die Gewährung der Anonymität der Proband*innen eingesetzt (dies ist nicht Teil des GAT 2 Systems). Wenn Teilnehmerinnen ihre Namen oder Geburtsorte nennen, werden diese persönliche Daten durch kursiven Wörtern in eckigen Klammern ersetzt z. B. Ich heiße [vorname nachname]. Ich bin in [stadt] geboren (s. Abb. 5). Die Form *kursiv* kennzeichnet eindeutig, dass es sich hier nicht um Gleichzeitigkeit handelt.

Die Wörter der Äußerungen werden dem Standarddeutschen entsprechend notiert, verschluckte Auslaute oder gängige, dialektale Ausdrücke, die Tilgungen enthalten, werden so geschrieben wie gehört, eine Ausnahme ist, dass reduzierte Vokale nicht markiert werden (Selting et al., 2009, S. 360-361). Dies sieht man in Abb. 4 bei Segment 09.

Fremdwörter werden gemäß der Regeln der Donorsprache festgehalten (Abb. 6, zweite Zeile in Segment 37, Selting et al., 2009, S. 363).

```

34   TC:   also jetzt möchte ich mich vorstellen
35         die nächste Folie bitte
36         ähm ich heiße [vorname nachname] und ich komme aus [stadt]
37         also ich bin dort aufgewachsen
38         und an der waseda universität studiere ich
          international (diverse) studies
          u_nd also ich hab angefangen deutsch zu lernen
          als ich mein studium an der waseda universität
          aufgenommen habe

```

Abbildung 6 – Bsp. aus Video 1, Seq. 5, Seg. 34-38

Die Markierung vom lauten Aus- und Einatmen ergibt in diesem Kontext wenig Sinn, nicht nur weil diese Information für die Forschungsziele irrelevant ist, sondern auch weil es ein Mikrofon pro Raum gab, das solche leiseren Ereignisse nicht aufgezeichnet hat. Eine weitere Abweichung vom Transkriptionssystem GAT 2 betrifft die Markierung der Pausen. Das GAT 2 sieht dies wie folgt vor:

Pausen

Kurze Pausen werden gemessen oder geschätzt.

- (.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
- (-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
- (--) mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
- (---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
- (0.4) gemessene Pause von ca. 0.4 Sek. Dauer

Abbildung 7 – Pausen (Selting et al., 2009, S. 365)

Bei längeren Pausen soll die Länge in Sekunden mit einer Dezimalstelle angegeben werden. In den Videos werden allerdings nur die sechs Stellen angezeigt: Stunden, Minuten und Sekunden. Daher wird hier keine Dezimalstelle angegeben und kürzere Pausen werden in Relation zueinander geschätzt (s. Abb. 4, Segment 32 und 33).

```
13 WE: ((lacht)) okaay
14      dann können wir starten ((nickt)) <<fragend>=oder>
15 WH: ((nickt))
16 WF: ((nickt))
17 WG: ich glaub eine person fehlt
18 WF: [ja]
19 WE: [aaa]
20 WF: warten wir vielleicht noch
21 WE: okay
22 WF: ganz kurz
23      (8)
24 WE: okay
25      ((mehrere lachen))
26      (---)
```

Abbildung 8 – Bsp. aus Video 1, Seq. 2, Seg. 13-26

Im obigen Beispiel sieht man, dass nonverbale Handlungen mit doppelten Klammern gekennzeichnet werden (Abb. 8, Segment 13-16 und 26). Spitze Klammern werden in der Regel wie folgt verwendet: << ... > ...>, und beinhalten einen Hinweis darauf, wie die Äußerung gesagt wurde (Segment 14). In der ersten Lücke steht die Art und Weise der Äußerung und in der Zweiten das, was auf diese Weise gesagt wurde (Selting et al., 2009, S. 367-368).

Das Gleichheitszeichen in Segment 14 (Abb. 8) wird normalerweise zwischen die letzte Einheit einer Intonationsphrase und das Signalwort gelegt, das stellvertretend für die Absicht des Sprechers*der Sprecherin eingesetzt wird, die zeigt, dass er*sie eine Rückmeldung von den Zuhörenden benötigt. Solche Signale sind meistens: „ne, nich, nicht wahr;

gell, wa, oder“ (Selting et al., 2009, S. 368, s. *tag questions* bei 4.1.2 Definition der strukturellen Fragetypen).

Starke Verstöße gegen die Standardaussprache werden im Transkript wiederum markiert (s. Abb. 9, Segment 23: *heisen* statt *reisen*, Selting et al., 2009, S. 363). Und bei Abkürzungen werden die geäußerten Silben getrennt aufgeschrieben (s. Abb. 9, Segment 20).

```

19  TA:  okay okay danke schön okay
20      ich studiere vor mit dem fach japanologie on de be we e o
21      vor vier jahre habe ich deutsch gelernt
22      und danach nach ich meine deutschprüfung oh bestanden habe
        habe ich öhm an der uni münchen ähm
        mit dem fach japanologie überlegt
23      und mein hobby ist heisen und sprache lernen

```

Abbildung 9 – Bsp. aus Video 1, Seq. 7, Seg. 19-23

Wortzusammensetzungen mit Bindestrich werden zusammengeschrieben, wie man es aus dem folgenden Beispiel (Abb. 10, Segment 42) entnehmen kann: *Café-Hopping* im Transkript *cafehopping*. Dabei ist wichtig zu vermerken, dass man die Schreibung des Fremdwortes *Café* zwar dem Französischen entsprechend allerdings ohne Akut schreibt, weil Buchstaben mit Apostroph kein Bestandteil des Deutschen sind (Selting et al., 2009, S. 363). Zahlen werden in Schrift notiert (s. Abb. 10, Selting et al., 2009, S. 363).

```

39      als ich also seit (drei)einhalb jahren lerne ich deutsch
40      öhm und ähm september zweitausendeinundzwanzig bis öö august
        zweitausendzweiundzwanzig habe ich äh in berlin an der
        humboldt universität
        mein austauschjahr gemacht
41      und dort habe ich sozialwissenschaften studiert
42      mein meine hobbys sind öhm cafehopping
43      spazieren gehen und reisen (.)
44      uund nach meinem studium an der waseda universität
        möchte ich wieder nach berlin um meinen master zu machen

```

Abbildung 10 – Bsp. aus Video 1, Seq. 5, Seg. 39-44

Ein Unterstrich wird in unterschiedlichen Situationen angewendet. Einerseits, wenn ein einsilbiges Wort oder eine Silbe eines Wortes doppelt gesagt wird (Selting et al., 2009, S. 367). Die andere Verwendung sieht man am folgenden Beispiel:

```

54  TD:  ((lacht)) (2)
55      also als ich gesagt habe gibt_s diese zwei also allgemeine
56      optionen die normale high school und dann kosen heißt es aah
        technische fach
57  TA:  fachschule
58  TD:  fachoberstufe <<fragend>=oder>

```

Abbildung 11 – Bsp. aus Video 2, Seq. 4, Seg. 54-58

In Segment 55 handelt es sich um einen orthographischen Akut, der anders markiert wird, als in der Schreibschrift – nämlich mit einem Unterstrich (Selting et al., 2009, S. 363).

3.6 Auswertung der Daten

Die qualitative und quantitative Analysen erfolgen mit der Software MAXQDA. Dieses Programm bietet die Möglichkeit, die Daten sowohl qualitativ als auch quantitativ zu analysieren. In diesem Programm ist es möglich die Transkripte mit Codierungen zu versehen und im Anschluss daran nicht nur die Häufigkeit eines Codes zu bestimmen, sondern auch des gemeinsamen Auftretens von mehreren Codes.

3.6.1 Beschreibung der qualitativen Analyse

Die Videoaufzeichnung ermöglicht eine sehr genaue Beobachtung der Interaktion. Dabei liegt der Fokus auf dem äußerlich wahrnehmbaren Verhalten, das sowohl verbale als auch nonverbale Komponenten enthält (Schramm & Schwab, 2016, S. 141). Im Rahmen der Masterarbeit wurden überwiegend sprachliche Aspekte berücksichtigt. Im Allgemeinen werden die Videos aus einer etischen Perspektive betrachtet, d. h. die gewonnenen Erkenntnisse sollen sich nicht auf die Innenperspektive der Gesprächspartner*innen, sondern auf ein vorher definiertes theoretisches Konstrukt (Formen von Fragestellungen und ihre Auswirkung auf die Interaktion) beziehen (Schramm & Schwab, 2016, S. 142). Die durchgeführte Beobachtung ist gesteuert, die Videos wurden auf vorab festgelegte Analysekriterien hin untersucht (Schramm & Schwab, 2016, S. 142), wobei in diesem Analyseprozess der Anteil der eigenen Interpretation eher niedrig ausfällt (niedrig-inferente Analyse vgl. (Schramm & Schwab, 2016, S. 148).

Die Analyse der Daten erfolgte aus einer soziokulturellen Perspektive (vgl. Aguado 2010, S. 817-818): Die Untersuchung wurde nicht unter Laborbedingungen, sondern in einer relativ authentischen Gesprächssituation durchgeführt und die so entstandenen Daten wurden überwiegend in einem Bottom-Up- oder auch induktivem Verfahren analysiert (d. h. hier wurden ausgehend von konkreten Einzelfällen allgemeine Erkenntnisse gewonnen), allerdings wird eine deduktive Perspektive auch nicht ausgeschlossen (Sampling und theoretische Grundlagen).

Die Untersuchung des Sprecher*innenwechsels im Rahmen eines oder mehrerer Gespräche wird in der klassischen Konversationsanalyse verortet (Deppermann 2001, S. 14). Frage-Antwort-Sequenzen können auch unter Berücksichtigung der Perspektive des

Turntakings (oder Sprecher*innenwechsels) analysiert werden. Das Ziel dieser Analyseart ist, allgemeine kontextunabhängige Phänomene in einem konkreten Kontext zu untersuchen (vgl. S. 14). Ein Vorteil dieser Auswertungsmethode ist, dass die relevanten Mechanismen leicht zu erkennen sind und daher die Identifizierung der Wechsellerscheinungen keiner (oder kaum) Interpretation bedarf. Ein weiterer Vorteil ist, dass bei der Analyse sowohl formale als auch funktionale Auffälligkeiten berücksichtigt werden können (Depermann 2001, S. 14-16), wobei nur die letztere Kategorie für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist.

Wie bereits erwähnt, werden im Rahmen der qualitativen Analyse die gestellten Fragen gesammelt und kategorisiert. Um dieses Vorhaben verwirklichen zu können ist es notwendig, diese aus einer semantisch-pragmatischer Sicht zu überprüfen, um die Kategorien je nach Funktion der einzelnen Fragen festlegen zu können. Dabei wurden auch Unterkategorien gebildet, um zu veranschaulichen, welche Kategorien miteinander in einem engeren Zusammenhang stehen.

3.6.2 Beschreibung der quantitativen Analyse

Für diese Analyse ist die Quantifizierung der Interaktion ein bedeutender Punkt. Um die Auswirkung einzelner Fragen auf die Interaktion untersuchen zu können, muss die Intensität, die Qualität und Quantität der Interaktion messbar gemacht werden. Einerseits wird angeschaut, wie viele Personen sich im Zuge der jeweiligen Frage äußern. Außerdem wird die Komplexität dieser Äußerungen anhand der Profilanalyse von Griebhaber (Griebhaber, 2024, S. 217–232) festgestellt. Diese Methode ist ursprünglich als Diagnostiktool für Sprachlernende bzw. als Grundlage für Lehrmaterialanalyse angedacht, wird in diesem Fall aber zur Beurteilung der Interaktionskomplexität herangezogen. Ein Vorteil dieses Verfahrens ist, dass man sich nicht an Defizite orientiert, sondern sich darauf konzentriert, was eine Person bereits leisten kann (Griebhaber, 2019, S. 457).

Bei den profilanalytischen Verfahren kann man zwischen engeren und breiteren Methoden unterscheiden (Griebhaber 2019, S. 547). Eine breitere Auffassung beinhaltet in der Regel eine umfassende Analyse der sprachlichen Fähigkeiten (Lexik, Syntax, Morphologie) und zusätzliche Faktoren, wie z. B. Daten aus der Sprachbiografie, beobachtbares sprachlich-kommunikatives Verhalten und auch andere Sprachen, die die jeweilige Person beherrscht (Griebhaber 2019, S. 548). Der engere Profilbegriff bezieht sich meistens auf einen Aspekt oder Teilaspekt, wie die von Griebhaber vorgeschlagene Methode, die

in erster Linie syntaktische Merkmale fokussiert. Ein weiterer Unterschied ergibt sich aus der Unterrichtssituation:

Enge profilanalytische Verfahren, z.B. Griebhaber (2014) oder Pienemann (1986), sehen keine spezifischen Impulse vor und sind grundsätzlich auch unterrichtsbegleitend nutzbar, soweit Datenerfassung und Kodierung dies ermöglichen. Das Verfahren nach Griebhaber kann auf mündliche und schriftliche Lerneräußerungen angewendet werden. Es empfiehlt zwar klassenstufenbezogene Bildimpulse, die sich als motivierend bewährt haben, ist aber auch auf andere narrative Texte zur Sprachstandsermittlung anwendbar. (Griebhaber 2019, S. 556).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird diese Methode bei mündlichen Äußerungen sowohl von DaF-Lernenden als auch von angehenden DaF/DaZ- Lehrkräften eingesetzt. Dabei werden keine diagnostischen Ziele angestrebt, in diesem Fall geht es um die sprachliche Charakterisierung der Interaktion zwischen den oben genannten Personengruppen. Die Profilanalyse misst „die syntaktische Komplexität von deutschsprachigen Äußerungen anhand von ausgewählten Wortstellungsmustern“ (Griebhaber 2024, S. 217). Griebhaber unterscheidet 7 Kategorien, wobei die zunehmende Nummerierung auf eine steigende Komplexität der Syntax hindeutet.

Tab. 1: Übersicht der Wortstellungsmuster.

Stufe		Vorfeld	Finitum/ Konj.	Mittelfeld	Nachfeld/ Partikel	GER
6	Integration	<i>Sie*</i>	hat	<i>den [von Hans empfohlenen] Roman</i>	<i>gelesen.</i>	
5	Insertion	<i>Sie*</i>	will	<i>den Krimi [, der* ihr empfohlen wurde,]</i>	<i>lesen.</i>	
4	Nebensatz	<i>...,</i>	dass	<i>sie* ins Theater</i>	<i>geht.</i>	B1
3	Inversion	<i>Danach Wen</i>	geht will Kommt	<i>Maria* nach Hause. Maria* Eva*?</i>	<i>treffen?</i>	A2
2	Separation	<i>Maria* Maria* Maria*</i>	kommt will / muss freut	<i>um 8 Uhr noch einen Brief sich darauf, etwas</i>	<i>an. schreiben. zu lesen.</i>	
1	Finitum	<i>Hans*</i>	geht	<i>ins Kino.</i>		A1
0	Bruchstücke	<i>Danke!</i>				A0

*: Subjekt; GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Abbildung 12 - Stufen der Profilanalyse (Griebhaber 2024, S. 218)

Die erste Stufe wurde mit der Nummer 0 versehen und weist auf Äußerungen hin, die kein Subjekt und/oder kein finites Verb enthalten (Griebhaber 2024, S. 218). Eine Ausnahme bilden die imperativen Formen, die mit der zweiten Person im Singular kongruieren. In solchen Fällen wird das Subjekt zwar nicht explizit genannt, da die Nennung der Person *du* als grammatikalisch fehlerhaft gelten würde. In diesem Fall gilt die geäußerte Einheit als *Inversion* und nicht als *Bruchstück* (Griebhaber 2021, S. 150).

Die sprachlichen Elemente, die auf dieser Stufe noch gänzlich oder teilweise fehlen, sind für die nächste (erste) Stufe eine Voraussetzung. Sätze werden als Profilstufe 1 klassifiziert, wenn sie ein Subjekt an erster und ein finites Verb an zweiter Stelle aufweisen (Grießhaber 2024, S. 218). Lernende, die bereits Stufe 2 erreichen, sind in der Lage eine funktionale Verbklammer zu bilden, indem sie das finite Verb an zweiter Stelle belassen und die infiniten Teile des Prädikats an das Ende stellen. Typische Beispiele für die Verbklammer sind Sätze mit Modalverben oder Hilfsverben (Passiv, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur, Konjunktiv II) aber auch die Verwendung von Partikelverben (Grießhaber, 2021, S. 148). Zu dieser Gruppe gehören außerdem Sätze, in denen die Präposition *zu* und ein Infinitiv am Ende der Einheit miteinander kombiniert werden (S. 148). Sätze, die Adjektive oder Nomen in prädikativer Verwendung enthalten, weisen zwar eine ähnliche Struktur auf, werden aber nicht als *Separation* kategorisiert, weil diese Wortarten nicht als „verbale Elemente“ eingestuft werden können (Grießhaber 2021, S. 148). Somit klassifiziert Grießhaber (2021) die beiden Beispielsätze „*Mama war sehr sauer.*“ und „*Es war einmal ein Junge.*“ als *Finitum* (S. 148-149). Diesem Grundsatz widerspricht ein Beispiel, das er in demselben Text an einer späteren Stelle (S. 156) liefert, indem das folgende Beispielsatz als Stufe zwei (*Separation*) betrachtet wird: „[...] *er hatte vor sich selbst Angst*“. Das Wort *Angst* fungiert in dem Satz als Akkusativobjekt und ist wiederum kein verbales Element und kann somit keine Klammer mit dem Prädikat *hatte* bilden. Eine andere mögliche Erklärung für diese Interpretation wäre, dass das Reflexivpronomen als Teil des Prädikats angesehen wird, wobei dies eher unwahrscheinlich erscheint, da es sich hier um keine Klammerbildung handelt – dieser Teil steht nicht am Ende der Einheit. Im Laufe der Analyse würde man diesen Satz als Stufe eins *Finitum* kategorisieren.

Die dritte Stufe heißt *Inversion* und beinhaltet Äußerungen, die entweder eine Verberststellung oder eine Verbzweitstellung aufweisen, allerdings darf das Subjekt im letzteren Fall nicht im Vorfeld stehen. Das ist z. B. möglich, „*wenn das Vorfeld von einem ⇒ Adverbial¹ (Morgen [...]) oder einem ⇒ deiktischen Ausdruck (Und dann ([...]) oder Dort ([...])) besetzt ist.*“ Außerdem kann der Satz mit einer grammatisch komplexen Struktur (z. B. „*Mit seinem entsetzten und tiefst beleidigten Freund*“ saß er dann zwei Stunden am Fluss.) oder mit einem kompletten Satz angefangen werden (z. B. *Bevor sie nach Hause gegangen ist, hatte Louisa alles aufgeräumt.*) (Grießhaber 2021, S. 149-150). Die Verberststellung ist für Entscheidungsfragen typisch und soll als *Inversion* interpretiert werden, genauso wie die bereits erwähnten Imperativformen (Grießhaber 2021, S. 150).

Die vierte Stufe markiert die Verwendung von Nebensätzen mit Verbendstellung, die meistens mit einem Konnektor oder Relativpronomen eingeleitet werden (Grießhaber 2021, S. 151).

Die letzten zwei Stufen sind hochkomplexe Strukturen, die in Fachtexten gehäuft vorkommen. Unter *Insertion* versteht man die Einbettung eines Nebensatzes in den Hauptsatz. Mit *Integration* ist das Einfügen eines Partizipialattributs gemeint, die trotz der knappen Form eine sehr hohe Informationsdichte aufweist (Grießhaber 2021, S. 151-152). Diese letzteren zwei Kategorien sind für die Masterarbeit weniger relevant, da es sich hier um spontane Äußerungen handelt, bei denen die Wahrscheinlichkeit einer so hochkomplexen Struktur trotz guter Sprachkompetenzen eher niedrig ausfällt (Stufe 5 kam nur sporadisch vor, Stufe 6 ist kein einziges Mal zu finden).

Um die Komplexität einer Äußerung analysieren zu können, muss man zuerst die Einheiten finden, die man anhand des obigen Schemas einordnen kann. Grießhaber (2024, S. 219) nennt diese „minimale satzwertige Einheiten (MSE)“ (s. dazu 4.1.1). Der Gesamttext wird durch die höchste Stufe charakterisiert, die mindestens dreimal vorkommt und richtig ausgeführt wird diese Stufe nennt man auch Erwerbsstufe (Grießhaber 2024, S. 219). Diese Benennung ist allerdings mit Blick auf das Ziel der Masterarbeit nicht zielführend, da dieses Instrument nicht als Diagnosetool, sondern als Kategorisierungsgröße für die Interaktionsintensität dient. In diesem Fall wäre die Bezeichnung Komplexitätsstufe sinnvoll.

Drei aus dem Profil errechnete Parameter dienen der kompakten Beschreibung der sprachlichen Komplexität des Textes: die Erwerbsstufe (ES), der Anteil komplexer Profilstufen ($\geq$ PS3) und die Anzahl der Spitzenstufe (SP). Die Erwerbsstufe (ES), die höchste mindestens dreimal verwendete Profilstufe, charakterisiert den insgesamt erreichten Komplexitätsgrad eines Textes. Grießhaber 2024, S. 221-222

Je mehr Text vorhanden ist, desto aussagekräftiger das Komplexitätsgrad (S. 222). Im Rahmen der Analyse wird das Komplexitätsgrad anders als bei einer Profilanalyse für sprachdiagnostischen Zwecken festgehalten. Falls eine Stufe im Rahmen einer Antwort vorkommt, wird diese als die höchste erreichte Stufe kategorisiert, auch wenn diese nur ein einziges Mal vorkommt. Eine weitere Anpassung der Analysemethode ist, dass hier im Gegensatz zu dem Vorschlag von Grießhaber (2021, S. 155-156) keine Tabellen mit den Äußerungen erstellt werden, in denen bei der entsprechenden Niveaustufe immer ein „X“ gesetzt wird, da die Analyse durch Codierungen im MAXQDA erfolgt.

Die quantitative Auswertung erfolgt mit Mitteln der beschreibenden Statistik. Dabei wird in erster Linie mit Code-Häufigkeiten gearbeitet. Dies steht mit dem Ziel der Arbeit in

Einklang, die Ergebnisse der Analyse übersichtlich darzustellen, wie Albert und Marx (2016, S. 115) schreiben: „Die Häufigkeit ist wohl die einfachste Art und Weise, die Verteilung von Daten zu beschreiben, und wird meist verwendet, wenn man darstellen will, wie oft ein bestimmtes Phänomen oder ein bestimmtes Verhalten vorkommt.“ Im Rahmen der Arbeit werden in erster Linie die Häufigkeiten bestimmter (funktionaler und struktureller) Fragetypen bzw. die Menge der gegebenen minimalen satzwertigen Einheiten festgehalten und dargestellt, die in Verbindung mit einer bestimmten Fragekategorie geäußert wurden. Um die Daten miteinander vergleichen zu können, wird ein Maß der zentralen Tendenz verwendet: Die zu einzelnen Fragekategorien gehörenden Mittelwerte in Bezug auf die Quantität und Qualität der Antworteinheiten bzw. auf die Anzahl der Personen, die in Verbindung mit der Frage zu Wort kommen. Um diese drei Aspekte der gegebenen Antworten zusammenführen zu können, wurde jeweils eine Rangliste der Fragetypen erstellt, die das aufeinander bezogene Verhältnis der Kategorien veranschaulicht. Dabei ist es wichtig zu vermerken, dass die Abstände innerhalb dieser Ordinalskala nicht gleichmäßig verteilt sind, die Kennzahlen (Mittelwerte), anhand derer die Rangordnung vorgenommen wurde, bilden diese Abstände genauer ab (vgl. Albert & Marx 2016, S. 110). Die Ranglisten wurden dann in Form von einer Durchschnittsrangliste zusammengeführt, in der die Mittelwerte aller drei Ränge der Fragetypen gebildet wurden.

4 Analyse

Am Anfang dieses Kapitels wird der Analyseprozess mit hoher Genauigkeit beschrieben (4.1. und 4.2). Unter Punkt 4.1 findet man die detailreiche Beschreibung der Analysekategorien. Darauf folgt die Vorstellung der Analyseergebnisse, die anschließend auch interpretiert werden (4.2).

4.1 Detaillierte Beschreibung der Analysekategorien

In diesem Unterkapitel werden die für die Analyse wichtigen Kategorien definiert. Diese können in drei Gruppen eingeteilt werden. Diese Einordnung spiegeln die drei Unterkapitel innerhalb des Punktes 4.1 wider. Unter dem Punkt 4.1.1 wird eine grundlegende Größe der Analyse definiert: Die *Frage-Antwort-Einheit*. Darauf folgen die Erklärungen von *strukturellen* (4.1.2) und *funktionalen Fragentypen* (4.1.3), die anhand von typischen und atypischen Beispielen veranschaulicht werden.

4.1.1 Definition und Kennzeichnung von Frage-Antwort-Einheiten

Jede *Einheit* besteht aus einer (oder ggf. mehreren) Frage(n) und aus den darauffolgenden Äußerungen, die einen inhaltlichen Zusammenhang mit der Frage aufweisen. Die Kategorie *Antwort* wurde in drei weitere Kategorien unterteilt je nach Stärke des Zusammenhangs und Anzahl der beteiligten Personen.

Die erste Kategorie ist am engsten gefasst und beinhaltet einzelne Äußerungen oder eine Gruppe der Reaktionen, die eine bestimmte Frage tatsächlich beantworten. Diese Kategorie heißt *Antwort* und wird im engeren Sinne verstanden. Außerdem wurden noch zwei weitere Kategorien festgelegt: *Zusätzliche Informationen* und *Diskussion*.

Mit der ersten Kategorie *zusätzliche Informationen* sind überwiegend monologische Äußerungen gemeint, die sowohl kurz als auch länger sein können. In der Regel wird mit solchen Einheiten Information geliefert, die zwar die Frage nicht konkret beantwortet aber einen inhaltlichen Zusammenhang mit ihr aufweist. Solche Äußerungen stammten oft von der Person, die die Frage stellte. In diesen Fällen äußert sich die fragestellende Person, ohne dass eine Rückfrage gekommen wäre, zu der gestellten Frage oder er*sie gibt eine kurze Rückmeldung zu der Antwort, wobei hier wichtig zu vermerken ist, dass solche syntaktisch nicht anspruchsvollen Reaktionen wie „*ich verstehe*“, „*super*“, „*alles klar*“, „*danke*“, „*okay*“ etc. nicht als zusätzliche Informationen gewertet wurden, und deshalb kommt ihnen keinerlei Bedeutung im Rahmen der Analyse zu. Ein anderer Fall in

diesem Kontext wäre, dass die Person, die bereits eine im engeren Sinne aufgefasste Antwort gegeben hat, jetzt auch noch weitere Informationen zum Thema der Frage liefert. Eine weitere mögliche Situation ist, wenn eine dritte Person sich an dem Gespräch beteiligt, ohne eine konkrete Antwort auf die gestellte Frage zu liefern.

Die dritte Kategorie *Diskussion* ist der zweiten sehr ähnlich, hier handelt es sich auch nicht um unmittelbare Antworten, sondern thematisch verwandte Informationen, die allerdings nicht von einer Person, sondern von mehreren Personen geliefert werden. Solche Äußerungen weisen statt einer monologischen eine dialogische Form auf. In vielen Fällen geht es hier um die gemeinsame Wissenskonstruktion oder um die Einigung der Teilnehmenden, eventuell um die Klärung von Unklarheiten.

Bei der Festlegung der *Frage-Antwort-Einheiten* wurden immer alle drei Kategorien der Antworten inkludiert. Innerhalb der Einheit wurde dann eine Differenzierung vorgenommen, indem die drei Kategorien immer separat kodiert wurden. Es kam vor, dass auf eine Frage gar keine Antwort gegeben wurde, in diesem Fall fungiert die Frage selbst als selbständige Einheit. Es ist auch denkbar, dass auf eine Frage keine im engeren Sinne verstandene Antwort gegeben wird, aber im Zuge der Frage zusätzliche Informationen gegeben werden oder sogar eine Diskussion entsteht. Bei jeder Frage wurde also überprüft, welche Art von Interaktion darauffolgt und auch wie viele *minimale satzwertige Einheiten* bzw. *bruchstückhafte Äußerungen* getätigt wurden (Grießhaber 2021, S. 147 und 154) bzw. wie komplex diese Sprechanteile sind. Die Äußerungen, die im Zusammenhang mit der jeweiligen Frage gesagt wurden, werden in *minimale satzwertige Einheiten* (s. Grießhaber 2024, S. 214) geteilt und gemäß der Stufen der Profilanalyse kategorisiert. Die Grundlage für die Bildung solcher Einheiten liefern die folgenden Regeln (Regeln 1 bis 4 – Grießhaber 2021, S. 154-156; Regel 5 – Grießhaber 2024, S. 220):

- 1) Einheiten, die ein finites Verb und ein Subjekt enthalten, können einzeln je nach Verbstellung ab Stufe 1 bis 6 kategorisiert werden.
- 2) Bei der Koordination zweier Hauptsätzen können einige Ausnahmen gemacht werden:
 - a. Wenn im zweiten Hauptsatz das Subjekt kein zweites Mal genannt wird, weil im ersten und zweiten Satzteil dasselbe Subjekt agiert/beschrieben wird, kann man die Einheit trotzdem als vollständig und minimal-satzwertig beurteilen. (Z. B.: *Er schaut fern und hat die Brille an.* = 2 Minimaleinheiten)

- b. Wenn im zweiten Hauptsatz zum Subjekt zusätzlich ein Teil des Finitums (z. B. Hilfsverb einer Perfekt-Form) nicht wiederholt gesagt wird, spricht man von zwei vollständigen Minimaleinheiten. (Z. B.: *Sie haben viel gegessen und sich dann schlafen gelegt.* = 2 Minimaleinheiten)
- 3) Wenn die Satzstruktur nicht klar feststellbar ist, weil z. B. ein Hilfsverb sowohl als am Anfang als auch am Ende des Satzes verwendet wird, wird die ganze Einheit als *Bruchstück* aufgefasst.
- 4) Im Gegensatz dazu werden grammatische Fehler, die nicht die Ebene der Syntax betreffen (z. B. morphologische und/oder lexikalische Abweichungen von der Standardsprache, Wiederholungen), nicht berücksichtigt und können als Teil einer vollständigen Minimaleinheit dienen.
- 5) Wenn eine Stufe zwar richtig realisiert wird, in dem konkreten Fall aber eine andere Stufe regelkonform wäre (z. B. Verbzweitstellung nach der Konjunktion „dass“), dann wird nur die tatsächlich realisierte Stufe registriert (im Beispiel *Finitum*).

Innerhalb der drei Codes *Antwort*, *zusätzlicher Inhalt* und *Diskussion* wurden jeweils sechs Codes erstellt, die den ersten sechs Stufen der Profilanalyse (0 *bruchstückhafte Äußerung*, 1 *Finitum*, 2 *Separation*, 3 *Inversion*, 4 *Nebensatz*, 5 *Insertion*, Griebhaber 2024, S. 218) entsprechen. Die siebte Stufe wurde in der Analyse nicht berücksichtigt, weil diese im Rahmen der drei Videos von niemandem erreicht wurde. Die gegebenen Reaktionen bzw. weiterführenden Äußerungen wurden also auf ihre syntaktische Komplexität untersucht. Die höchste Stufe, die innerhalb einer *Frage-Antwort-Einheit* vorkam, wurde bei der Frage zusätzlich codiert. Außerdem wird bei der jeweiligen Frage auch noch festgehalten, welche Studierendengruppe diese gestellt hat bzw. ob überhaupt eine Antwort auf die Frage gegeben wurde.

Die Einheiten wurden mit jeweils drei Zahlen gekennzeichnet, die mit Schrägstrichen voneinander getrennt werden. Die erste Zahl gibt an, in welchem Video die Einheit zu finden ist (1, 2 oder 5). Die zweite Nummer markiert, in welcher Sequenz sich die Einheit befindet, und die dritte Nummer zeigt die Reihenfolge der *Frage-Antwort-Einheiten* innerhalb einer Sequenz (diese Nummerierung spielt jedoch nur in der Codierung eine Rolle).

Unit	Time	Text	Annotation
57	1/7/10	1	0
57	1/7/9	1	1
57	1/7/8	1	1
57	1/7/7	1	1
57	1/7/6	1	1
57	1/7/5	1	1
57	1/7/4	1	1
57	1/7/3	1	1
57	1/7/2	1	1
57	1/7/1	1	1
56	1/6/6	1	0
56	1/6/5	1	1
56	1/6/4	2	2
56	1/6/3	2	2
56	1/6/2	1	1
56	1/6/1	2	2
55	1/5/3	4	0
55	1/5/2	3	3
55	1/5/1	18	0
54	1/4/2	3	0
54	1/4/1	3	3
53	1/3/1	4	0
52	1/2/4	5	0
52	1/2/3	6	5
52	1/2/2	4	6
52	1/2/1	5	4
51	1/1/2	0	5
51	1/1/1	2	5

Time	Text	Annotation
212	30 WH: ja	
213	31 TC: aber () hat ja am besten gefallen	
214	32 WE: entschuldigung <<fragend>was hat dir am besten gefallen>	
215	33 TC: berlin hat mir am besten gefallen	
216	34 WE: ah okay (gut/cool)	
217	35 vielen dank	
218	36 danke	
219	ST -	
220	01 WF: so öhm (.) machen wir mit <<fragend>[vorname] [weiter]	
221	02 TA: okay ich mach weiter	
222	03 und du könntest hier meine powerpoints (gut) <<fragend>sehen	
223	04 ja	
224	05 WF: okay ((mehrere nicken))okay	
225	06 TA: ja	
226	07 WF: ja	
227	08 TA: guten tag	
228	09 ich heiß [vorname]	
229	10 ich komme aus [land] aus [stadt]	
230	11 [stadt] ist eine (hafen/haupt)stadt in der nähe von [stadt]	
231	12 u.und ((lacht)) (6)	
232	13 WF: ja	
233	14 (4)	
234	15 WE: wir können dich hören	
235	16 TA: okay ich mach <<fragend>weiter>	
236	17 WE: ger[ne]	
237	18 WF: [ja] gerne	
238	19 TA: okay okay danke schön okay	
239	20 ich studiere vor mit dem fach japanologie on de be we e o	
240	21 vor vier jahre habe ich deutsch gelernt	
241	22 und danach nach ich meine deutschprüfung oh bestanden habe	
242	23 habe ich öhm an der uni münchen öhm	
243	24 mit dem fach japanologie überlegt	
244	25 und mein hobby ist heisen und sprache lernen	
245	26 und mein (ambitie) ist (i er al pi) ich bin (i posion)	
246	27 öhm und in dieser app (achi) habe ich in toki	
247	28 an freizeit öhm arbeit gefunden	
248	29 in (xxxx xx xxxx)	
249	30 und momentan lerne ich japanisch an der uni waseda	
250	31 und danach habe ich zwei fragen geschrieben	
251	32 und warum studier ich in deutschland	
252	33 und die wichtige gründe ist kostenlos	
253	34 das studium öhm (1)	

Abbildung 13 - Ausschnitt aus MAXQDA für die Veranschaulichung von der Kennzeichnung der Frage-Antwort-Einheiten

Im obigen Beispiel ist die Einheit 1/6/6 markiert. Die ersten zwei Ziffern signalisieren, dass dieser Ausschnitt im ersten Video in Sequenz 6 zu finden ist. Die letzte Nummer (6) gibt an, dass die Frage, die sechste *Frage-Antwort-Einheit* konstituierende Frage innerhalb der Sequenz 6 ist. Auf der linken Seite sieht man, dass Sequenz fünf z. B. insgesamt 3 Einheiten umfasst, während Sequenz 7 insgesamt 10 solche Einheiten beinhaltet.

4.1.2 Definition der strukturellen Fragetypen

Im Rahmen der Analyse wurden die gestellten Fragen sowohl strukturellen als auch funktionalen Kategorien zugeordnet. Die strukturelle Kategorie beinhaltet insgesamt fünf Typen von Fragen: *nicht realisierte Fragen*, *bruchstückhafte Fragen*, *Entscheidungsfragen*, *Ergänzungsfragen* und die sog. *tag questions*. Diese Kategorien wurden in erster Linie anhand von strukturellen Merkmalen gebildet, bei der Abgrenzung der Kategorien voneinander werden auch Aspekte der Funktionalität in Betracht gezogen.

Die erste Kategorie *nicht realisierte Fragen* basiert auf einem Vorschlag von Niegemann und Stadler (2001). Sie liefern einen Überblick über mögliche Frageintentionen ausgehend von älteren Analysen im Bereich der Unterrichtsinteraktionsforschung. Sie nennen diese Kategorie *nicht kategorisierbare Fragen* und beschreiben sie folgendermaßen: „Nicht kategorisierbare Fragen sind schließlich solche, die aufgrund eines Frageabbruchs oder einer Störung bei der Datenerhebung nicht interpretiert und kategorisiert werden können.“ (Niegemann & Stadler, 2001, S. 177). In dieser Arbeit wird der Ausdruck *nicht realisierte Fragen* verwendet, weil der Fall, indem eine Frage anhand der Aufnahmequalität nicht vollständig transkribiert werden konnte, nur einmal eintraf und weil man selbst

in diesem Fall ausgehend von der Folgefrage auf den ursprünglichen Inhalt dieser Frage schließen konnte. Unter *nicht realisierte Fragen* versteht man im Kontext der vorliegenden Masterarbeit also Fragen, deren Bedeutung weder durch den Kontext der Äußerung noch durch die Frage selbst zu entschlüsseln ist. Solche Fragen kommen meistens vor, wenn der*die Sprecher*in sich in der Planungsphase einer Frage befindet und einen Entwurf laut sagt, aber nicht zu Ende bringt und stattdessen eine neue, umformulierte Variante äußert. Dieser Fall wird durch das untenstehende Beispiel (Abb. 14) illustriert.

```

131  WH:    und ((zeichnet mit zwei zeigefingern ein viereck in die luft))
        <<fragend>habt ihr mal den> oder <<fargend>habt ihr das auch
        diesen adventskalender>
132  TC:    jaaa
133  WH:    <<fragend> jaa> das habt ihr auch
134          mit den fenstern vierundzwanzig fenstern
135          okay

```

Abbildung 14 – Bsp. aus Video 5, Seq. 2, Seg. 131-135

In diesem Beispiel wurde das Fragment „*habt ihr mal den*“ im zweiten Teil des Segments 131 als *nicht realisierte Frage* markiert.

Die Mehrheit der *nicht realisierten Fragen* (5 von 6 Fragen) macht dieser Typ aus. Die eine Frage innerhalb der Kategorie, die nicht als Ergebnis einer Planungsphase entstand, wurde aus dem Grund nicht vollbracht (s. Segment 22, in Abb. 15) weil die Person, die die Frage gestellt hat, im Prozess der Fragestellung realisierte, dass die Frage nicht mehr notwendig ist, da die Teilnehmer*innen die vorangehende Frage (Segment 18) bereits beantwortet haben (Segmente 19-21).

```

16  WE:    danke für die info
17          ahm ja wir haben auch heute schon für unser erstes thema öö
        die präsentation hochgeladen auf slack
18          ahm <<fragend>könnt ihr die sehen>
19  TC:    [ja]
20  TA:    [ja]
21  TD:    ja
22  WE:    <<fragend>habt ihr sie g>
23  WE:    okay super

```

Abbildung 15 – Bsp. aus Video 2, Seq. 1, Seg. 16-23

Die Tatsache, dass die Frage nicht beendet wird, lässt darauf schließen, dass diese dieselbe oder eine ähnliche Bedeutung haben sollte, wie die vorangehende (z. B. „*habt ihr sie [gesehen]*“ oder „*habt ihr sie*“). An dieser Stelle soll vermerkt werden, dass *nicht realisierte Fragen* im Rahmen der Analyse zwar identifiziert wurden, jedoch bilden sie keinen Untersuchungsgegenstand im Kontext der Masterarbeit, da eine Zuordnung einer

oder mehrerer funktionalen Fragekategorien anhand der unsicheren Bedeutungszuschreibung nicht möglich ist.

Als *bruchstückhafte Fragen* wurden Fragen kategorisiert, die zwar strukturell anhand ihres bruchstückhaften Charakters nicht als satzwertige Einheiten ausgelegt werden können, aber trotzdem eine klar erschließbare Bedeutung tragen. Diese Fragen bestehen überwiegend aus 1-3 Wörtern und mangeln an einem Finitum. Ein typisches Beispiel wurde bereits oben in Verbindung mit Abb. 14 erwähnt (Segment 131, dritte Zeile: „*diesen adventskalender*“). Solche Fragen werden oft zum Zweck der Verständnissicherung verwendet, indem ein Wort, das von einer* einem anderen Teilnehmer*in geäußert wurde, mit fragender Intonation wiederholt wird. Diesen Fall veranschaulicht das folgende Beispiel (Abb. 16):

```
85   TB:   aaaah zum schreien
86   WG:   <<fragend>schrein>
87   WF:   <<fragend>schrein>
88   WH:   <<fragend>schrein oder schreiten>
89   TC:   nicht tempel
90   TD:   ja tempel
91   TA:   ((japanisches wort))
92   TA:   hindi hinduismus (schwein)
93   TD:   ne sie sind nicht wirklich religiös
94       es ist eine event<<fragend>=ne>
```

Abbildung 16 – Bsp. aus Video 5, Seq. 3, Seg. 85-94

In diesem Ausschnitt wurden insgesamt drei Fragen (Segment 86, 86 und 88) mit der Codierung *bruchstückhafte Frage* versehen, wobei die Frage in Segment 88 aus der Hinsicht der strukturellen Fragetypen doppelt codiert wurde (auch als *Entscheidungsfrage* mit dem Konnektor *oder* s. nächster Absatz). Drei Studierende aus Wien wiederholen das bereits geäußerte Wort („*schrein/schreien*“), was sie offensichtlich nicht verstanden. Diese Wiederholung in Form einer Frage nennen Niegemann und Stadler (2001, S. 176) *Echo-Fragen*.

Wie der Name der Kategorie *Entscheidungsfragen* (Fandrych & Thurmair, 2021, S. 251) zeigt, bedürfen diese Fragen einer Entscheidung. Innerhalb dieser Kategorie wird eine zusätzliche Differenzierung vorgenommen, nämlich ob die Frage eine *ja/nein*-Antwort oder die Auswahl einer (ggf. mehrerer) Option(en) erfordert. Die letztere Gruppe in dieser Arbeit auch als *oder-Frage* gekennzeichnet. Dabei muss aber vermerkt werden, dass das einfache Vorhandensein des Konnektors *oder* nicht als Kriterium für diesen Fragetyp dient, weil er durchaus auch bei anderen strukturellen Fragearten vorkommen kann (s. *Ergänzungsfragen* und *tag questions* in diesem Kapitel). Bei den *Optionsfragen* wird eine

weitere Spezifizierung vorgenommen, nämlich anhand der Anzahl der dargebotenen Optionen. Die höchste Anzahl der Optionen innerhalb einer Frage war drei (dieser Fall kam allerdings nur ein einziges Mal vor). Außerdem gab es in der Stichprobe auch Fragen, die eine (6 Fragen) oder zwei Option(en) (22 Fragen) umfassten.

Ein typisches Beispiel für *ja/nein-Entscheidungsfragen* kam im thematischen Kontext der Sicherung der technischen Gegebenheiten vor.

```
05  WF:  <<fragend>hört ihr uns>
06  TC:  ja
07  TA:  ja
08  TD:  ja
09  TA:  ja ((hält einen daumen hoch))
10  WF:  ja sehr gut super
```

Abbildung 17 – Bsp. aus Video 5, Seq. 1, Seg. 05-10

Die Frage in Abb. 17 in Segment 05 „*hört ihr uns*“ zeigt das charakteristische syntaktische Merkmal von Entscheidungsfragen: Verberststellung, Subjekt an zweiter Stelle und die restlichen Satzteile am Ende des Satzes. Nach Griebhaber (2021) könnte man solche Fragen der dritten Profilstufe *Inversion* zuordnen. Das Aufzeigen einer solchen syntaktischen Form ist aber kein zwingend notwendiges Kriterium für die Unterkategorie *ja/nein-Fragen*, ein Beispiel dafür zeigt der folgende Ausschnitt (Abb. 18):

```
76  WF:  noch einmal entschuldigung <<fragend>in was tunkt man das
       essen>
77  TC:  in in rohes in ein rohes ei
78  WF:  ah okay und <<fragend>das isst man dann so> <<fargend>quasi
       also das rohe ei>
```

Abbildung 18 – Bsp. aus Video 5, Seq. 2, Seg. 76-78

In Segment 78 steht eine Frage „*das isst man dann so*“, die die vorige syntaktische Struktur zwar nicht aufweist, aber sie kann trotzdem als *ja/nein-Frage* klassifiziert werden, da durch die Intonation gezeigt wird, dass es sich hier um eine Frage handelt und diese Frage ein *ja* oder *nein* als Antwort bedarf.

Bei *Optionsfragen* bietet die fragende Person eine oder mehrere Antwortmöglichkeiten, von denen die Zuhörer*innenschaft dann aussuchen darf, welche Option der Wahrheit/Realität entspricht.

47 WH: und <<fragend>wo kann man das kaufen> <<fragend>kann man das
in einem supermarkt kaufen> oder <<fragend>muss man dafür in
48 oder <<fragend>kocht man das zu hause>
49 TC: ööh osechi kauft man
50 ööh oder a also einige ein einige leute kochen das zu hause

Abbildung 19 – Bsp. aus Video 5, Seq. 2, Seg. 47-50

Im obigen Beispiel (Abb. 19) wurden die folgenden drei Fragen doppelt codiert: „*kann man das in einem supermarkt kaufen*“ „*oder muss man dafür in ein in ein restaurant gehen*“ „*oder kocht man das zu hause*“. Einerseits erfüllen alle dieser Fragen die semantischen und syntaktischen Kriterien für *ja/nein*-Fragen, daher wurden sie einzeln als solche markiert und die Gesamtheit der Fragen als eine *oder-Frage mit 3 Optionen*.

An dieser Stelle folgen zwei Beispiele für *oder*-Fragen mit jeweils zwei Optionen (Abb. 20 und 21). Die beiden Fälle unterscheiden sich in ihrer Struktur: Während die beiden Fragen im Beispiel 7 mit dem Konnektor *oder* verknüpft werden, fehlt im achten Beispiel dieses Wort komplett und somit werden die zwei Optionen syntaktisch miteinander nicht koordiniert. Das heißt, ähnlich wie bei den *ja/nein*-Fragen, hat diese Unterkategorie auch eine semantische und eine syntaktische Komponente, von denen mindestens eine vorhanden sein muss, um die Zuordnung vornehmen zu können.

79 WG: (3) und <<fragend>schlaft ihr genug>
80 <<fragend>oder auch zu wenig>

Abbildung 20 – Bsp. aus Video 5, Seq. 4, Seg. 79-80

Im folgenden Beispiel (Abb. 21) werden also auch zwei Optionen angeboten, die Koordination der beiden Möglichkeiten erfolgt aber nur auf der semantischen Ebene: In diesem Fall gibt es nur zwei erdenkliche Möglichkeiten – jemand will entweder eine Frage stellen oder nicht.

61 WF: ööh
62 <<fragend>wolltet ihr eine frage stellen>
63 noch
64 <<fragend>nein>

Abbildung 21 – Bsp. aus Video 5, Seq. 4, Seg. 61-64

In den folgenden zwei Beispielen wurde nur eine konkrete Antwortmöglichkeit erwähnt und danach wurde eine weitere Option mit dem Konnektor *oder* zwar eingeleitet aber nicht geäußert (Segmente 02 und 03). Der Grund dafür beim ersten Beispiel (Abb. 22) ist, dass diese zweite Option evident ist, weil diese Frage semantisch nur zwei Optionen (*ja* oder *nein*) zulässt: In Österreich kann fragwürdiges Volksmedizin nicht gleichzeitig

existieren und nicht existieren. Daher ist davon auszugehen, dass die nicht mehr getätigte zweite Option eine Negation enthalten würde (nicht/nein/kein).

```
01   TB:   und hier ist fragen und hier ist eine fragen
02         <<fragend>gibt es auch in österreich fragwürdige volksmedizin>
03         <<fragend>oder> (4)
```

Abbildung 22 – Bsp. aus Video 5, Seq. 7, Seg. 01-03

Im zweiten Beispiel (Abb. 23) gibt es nicht nur zwei einander ausschließende Optionen, sondern eine Fülle von Möglichkeiten, die teilweise auch parallel zueinander auftreten könnten und von denen aber nur eine einzige Option als Beispiel genannt wird.

```
85   WH:   <<fargend>also einen esssaal oder nicht>
86         an der universität wien bei uns habe ich das gefühl dass sehr
87         wenige personen in einer mensa essen
88   TD:   ja stimmt
89   WH:   aber ich kenne universitäten im ausland wo man wirklich jeden
90         tag nur in der mensa isst
91         <<fragend>wie schaut es bei euch aus>
92         <<fragend>und was bekommt ihr sushi oder>
93         ((viele lachen))
```

Abbildung 23 – Bsp. aus Video 2, Seq. 8, Seg. 85-91

In Segment 90 wird eine naheliegende Möglichkeit als Option angeboten. Das Wort *oder* am Ende der Frage dient als ein Indikator für die Zuhörenden weitere Beispiele für Mensaessen in Japan zu nennen. Clausen und Scheffler (2022, S. 2) klassifizieren solche Fragen mit einer Option und mit dem Konnektor *oder* am Ende als *tag questions*. In dieser Arbeit wurde eine andere Vorgehensweise bevorzugt, indem hier eine funktionale Differenzierung vorgenommen wurde und nur die Bestätigung anstrebende Fragen mit *oder* als *tag questions* interpretiert wurden, weil zwischen den Optionsfragen eine semantische Nähe zu beobachten ist.

Die Kategorie *Ergänzungsfragen* umfasst Fragen, die mit einem Interrogativpronomen anfangen, das bestimmt, welche Art von Information als Antwort auf die jeweilige Frage erwünscht ist. Weil die Interrogativpronomen immer mit dem Buchstaben *w* anfangen, nennt man diese Fragen oft vereinfacht *w-Fragen* (Fandrych & Thurmair, 2021, S. 251). Das Vorhandensein eines Interrogativpronomens ist eine zwingend notwendige Bedingung für Ergänzungsfragen, jedoch ist in Hinsicht der Struktur eine gewisse Varianz zulässig. Um diese Möglichkeiten zu veranschaulichen, werden hier drei Beispiele vorgestellt. Im ersten Beispiel (Abb. 24) folgt auf eine *nicht realisierte Frage* (Segment 28) eine typische *Ergänzungsfrage*, die nicht nur ein Interrogativpronomen umfasst, sondern

auch die charakteristische syntaktische Struktur von Ergänzungsfragen aufzeigt, indem auf das Interrogativpronomen das finite Verb und darauf das Subjekt folgt (Segment 29).

```
27   TB:   und ja dann (8)
28         <<fragend>was für> okay dann
29         <<fragend>was für gesundlich gesundheitliche probleme gibt es
         in österreich> <<fragend>und warum>
```

Abbildung 24 – Bsp. aus Video 5, Seq. 7, Seg. 27-29

In der zweiten Zeile des Segments 29 wird eine weitere Frage geäußert („und warum“). Diese Frage wurde doppelt codiert, einerseits als *bruchstückhafte Frage* und andererseits als *Ergänzungsfrage*, weil sie zwar kein Finitum enthält, aber dadurch, dass sie auf eine andere Frage folgt, ist es ausgehend vom Kontext der Fragestellung eindeutig, worauf sich diese Frage bezieht, und somit entspricht sie hinsichtlich des Informationsgehaltes einer *Ergänzungsfrage* (in diesem Fall: Warum gibt es diese gesundheitlichen Probleme in Österreich?).

In Abbildung 25 findet man die Ergänzungsfrage in Segment 78:

```
77   WF:   und öhm also wenn wenn ihr gearbeitet habt oder oder eben
         ööh wenn wenn ihr oder wenn ihr momentan arbeitet öh
         <<fragend>seht ihr euch öh in erster linie als student oder
         studentin oder identifiziert ihr euch mehr mit der arbeit>
         also wenn ihr euch zum beispiel vorstellt <<fragend>sagt ihr
         dann ich bin studentin oder student und arbeite nebenbei oder
         sagt ihr na das ist mein job und nebenbei studiere ich auch
         noch>
78         <<fragend>oder wie wie wie schaut (.) das aus>
```

Abbildung 25 – Bsp. aus Video 2, Seq. 9, Seg. 77-78

Diese Frage fängt zwar mit dem Konnektor *oder* an, sie wurde aber nicht als *Optionsfrage* codiert, weil es hier nicht um die Darbietung einer oder mehrerer Antwortalternative(n) geht, sondern um eine zusätzliche Frage, die mit dem Ziel gestellt wird, die davor gestellten *ja/nein*-Fragen zusammenzufassen und des Verständnis seitens der Zuhörenden zu fördern.

Das letzte Beispiel (Abb. 26) bei den *Ergänzungsfragen* zeigt mehrere besondere Merkmale. Erstens ähnelt dieser Satz (in Segment 09) zu einem Aussagesatz, weil die Inversion des finiten Verbes und vom Subjekt nicht erfolgt. Die zwingend notwendige Voraussetzung, dass die Frage ein Interrogativpronomen umfassen soll, ist erfüllt, daher könnte man diese Frage als *Ergänzungsfrage* interpretieren. Dies hindert aber eine Barriere, die sich aus der Qualität der Videoaufnahme ergibt – eine wichtige Ergänzung (Akkusativobjekt) ist nicht verständlich („warum ihr habt die () ausgewählt“). Die Frage wurde

trotzdem als *Ergänzungsfrage* codiert, weil der Inhalt der Frage im 9. Segment anhand der Folgefrage einer*es Wiener Studierende*n („*warum wir deutsch*“) zu erschließen ist.

09 TA: (3) ja ich habe eine frage (1) ((wiener studies nicken))
warum ihr habt die () <<fragend>ausgewählt>
10 WG: <<fragend>warum wir deutsch>
11 WE: ah (.) ja
12 WF: mhm
13 WE: gute frage ((mehrere lachen))

Abbildung 26 – Bsp. aus Video 1, Seq. 10, Seg. 09-13

Schulte (2023) nennt eine weitere in der Forschungsliteratur gängige Bezeichnung für Fragen mit vergleichsmäßig vielen Antwortmöglichkeiten als *offene Fragen* und weist darauf hin, dass die Unterscheidung *offener* und *geschlossener Fragen* in der Realität oft nicht standhält und schlägt die Verwendung von ja/nein- bzw. W-Fragen vor (S. 153).

Tag questions sind der Kategorie *bruchstückhafte Fragen* sehr ähnlich in der Hinsicht, dass sie aus einem oder aus wenigen Wörtern bestehen und weder ein finites Verb noch ein Subjekt umfassen. Clausen und Scheffler (2022) ziehen eine Definition von König in der folgenden Form heran:

Tag questions (TQs) are a crosslinguistically attested phenomenon typical of spoken conversations. We adopt the definition from König (2017: 236) and define a question tag as a formulaically fixed expression that attaches to a reference utterance (the anchor) and can, under certain conditions, elicit a knowledge- or comprehension-related reaction from the hearer. (Clausen & Scheffler, 2022, S. 1).

In der Regel wird/werden bei dieser Art der Frage nur ein Wort oder einige wenige Wörter mit einer interrogativen Intonation ausgesprochen, die allerdings in einem engen Zusammenhang mit einer unmittelbar davor geäußerten Grundaussage (*anchor*) stehen. Die Hintergründe solcher Fragen können vielfältig sein. Clausen und Scheffler (2022, S. 2) nennen die Folgenden: Prüfung des Wahrheitsgehalts (*truthfulness*), Aufzeigen von Alternativen (*alternatives*), und Bestätigung des Gesagten (*confirmation*). An dieser Stelle ist es wichtig noch einmal darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der Analyse die zweite Funktion mit der Kategorie *Entscheidungsfrage mit einer Option* bereits ausgeklammert und nicht als *tag question* interpretiert wurde, weil es hier auch um eine Auswahl von Informationen geht, die von der fragenden Person anhand von mangelndem Wissen gar nicht dargeboten werden können. Dabei darf allerdings darauf nicht vergessen werden, dass der Konnektor *oder* eine typische Form der *tag question* ist, die im Rahmen der Analyse sich auf die Einholung einer Bestätigung beschränkt (in Verbindung mit dieser Funktion fanden in ihren Untersuchungen Clausen und Scheffler (2022, S. 2), dass das Wort *oder* am häufigsten vorkam

Ein typisches Beispiel für *oder* als *tag question* folgt hier:

104 WF: ja ich denke es ist eher öh [land]ja aber was man hier zu
weihnachten isst
105 WH: karpfen <<fragend>=oder>
106 WG: ja zu heiligabend
107 WH: aber es hängt immer vom bundesland ab und
108 WG: ja auch
109 WH: von der region

Abbildung 27 – Bsp. aus Video 5, Seq. 2, Seg. 104-109

In diesem Fall ist ein*e Studierende aus Wien unsicher, welchen Fisch man zu Weihnachten in Österreich isst, und fragt nach der Bestätigung anderer Gruppenmitglieder. Wie bei den Transkriptionsregeln bereits erwähnt, wurden *tag questions* auch im Transkript eindeutig mit einem Gleichheitszeichen zwischen Fragewort und *anchor* markiert. Im Rahmen der Analyse kamen noch folgende Formen der *tag questions* vor: *ne*, *gell* und *ja*.

4.1.3 Definition der funktionalen Fragetypen

Die Einteilung der funktionalen Kategorien erfolgt ebenfalls auf mehreren Ebenen: manche Gruppen schließen Unterkategorien mit ein, andere nicht. Einer konkreten Frage wurden oftmals mehrere Kategorien zugeordnet, einerseits weil die Gruppierungen sich teilweise überlappen und andererseits, weil eine Frage durchaus mehrere Funktionen haben kann. Die Liste der funktionalen Fragekategorien kann aus der folgenden Tabelle entnommen werden:

Funktionale Fragetypen			
Verständnissicherung	Erklärung		
	clarification request		
	Bestätigung	Anforderung eines Zuhörer*innensignals	
		Verstehen	
		Unsicherheit	
	technische Verständnissicherung	auditiv	
visuell			
Einholung von Informationen	Wissenslücke		
	Interesse an anderen Personen	Wissen	display question
		Meinung	
		Person	
		Erfahrungen	
Moderation	thematische Lenkung		
	Verteilung des Rederechtes	Kennezeichnung der Redeabsicht	
		Angebot eines Sprechanlasses	
		Fremdbestimmung	
Problemlösung			
soziale Konventionen			
Spezifizierung			
Organisatorisches			
Erinnerung/Nachdenken			

Tabelle 2 – Schematische Abbildung der funktionalen Fragetypen

Diese Auflistung zeigt auch die Hierarchieordnung unter den einzelnen Kategorien – die unterschiedlichen Hintergrundfarben signalisieren die Ebenen dieser Kategorien.

Die Farbe der ersten Stufe ist blau, mit dieser Farbe wurden übergreifende Kategorien hinterlegt. Drei von diesen übergreifenden Kategorien (*Verständnissicherung*, *Einholung von Informationen* und *Moderation*) umfassen Unterkategorien auf einer oder auf mehreren weiteren Ebene(n). Die übergreifenden Kategorien *Problemlösung*, *soziale Konventionen*, *Spezifizierung*, *Organisatorisches* und *Erinnerung/Nachdenken* wurden nicht weiter spezifiziert.

Die erste Stufe der Unterkategorien wurde grau markiert. Die Kategorie *Verständnissicherung* beinhaltet vier solche Untergruppen: *Erklärung*, *clarification request*, *Bestätigung* und *technische Verständnissicherung*. Innerhalb der Überkategorien *Einholung von Informationen* und *Moderation* findet man jeweils zwei solche Unterkategorien: *Wissenslücke* und *Interesse an Personen* bzw. *thematische Lenkung* und *Verteilung des Rederechtes*.

Diese in Grau hinterlegte Kategorien wurden zum Teil wiederum weiter aufgeteilt, so entstanden die Kategorien, die in der Tabelle mit Weiß markiert sind. In einem einzigen Fall wurde eine Unterkategorie der dritten Ebene weiter aufgeteilt, diese eine Kategorie (*display question*) erhielt eine hellblaue Markierung.

Die erste und auch in der Forschungsliteratur zentrale Kategorie *Verständnissicherung* beinhaltet mehrere Untergruppen. Die grundlegende Gemeinsamkeit, die die ganze Kategorie auszeichnet, ist, dass man mit solchen Fragen die Bestätigung des eigenen Verständnisses oder die Sicherung des Verständnisses von anderen Teilnehmer*innen beabsichtigt.

Die erste Unterkategorie *Erklärung* weist auf Fragen hin, denen eine andere Frage vorangeht und die dem Verständnis anderer Teilnehmenden dient. In den drei Videos kommen nur Fälle vor, in denen diese erste und die erklärende Folgefrage von derselben Person gestellt werden – somit bietet der*die Sprecher*in eine Hilfeleistung an, in dem er*sie mit einer einfacheren oder konkreteren Frage veranschaulicht, was er*sie meint. Solche Fragen können auch nonverbale Signale der Zuhörer*innenschaft hervorrufen, indem die sprechende Person merkt, dass manche z. B. verwirrt schauen. Zur Veranschaulichung dieses Falles folgt an dieser Stelle ein Beispiel (Abb. 28):

01 WF: ja ööhm
 02 hättet ihr vielleicht öhm
 03 lust euch kurz <<fragend>vorzustellen>
 04 also ein paar wörter zu euern personen <<fragend>zu sagen>
 05 (-)
 06 TB: ja (2) also ja <<fragend>wer fängt an>

Abbildung 28 – Bsp. aus Video 1, Seq. 5, Seg. 01-06

Im zweiten und dritten Segment wird eine erste Frage gestellt, die im Folgesegment (04) durch eine zweite Frage spezifiziert wird. Dass es sich hier um eine erklärende Frage handelt, zeigt auch die Konjunktion „also“, die typisch für Erklärungen oder Zusammenfassungen ist. Wie hier ersichtlich ist, erfolgt zwischen den Fragen kein Sprecherwechsel, beide Fragen stammen von der*demselden Sprecher*in.

Eine verwandte Unterkategorie ist die Gruppe „*clarification request*“ (Mehlhorn 2022, S. 101-102). Mit solchen Fragen beabsichtigen die Teilnehmenden die Auflösung von Verständnisschwierigkeiten, die oft durch mangelndes Wissen zustande kommen. Im Gegensatz zu Fragen der Kategorie *Erklärung* liefert hier nicht die fragstellende Person eine Erklärung, sondern er*sie versucht eine Klarstellung von den anderen Teilnehmenden einzuholen. Diese Fragen werden oft mit der konkreten Ankündigung eines Problems eingeführt, wie auch das untenstehende Beispiel (Abb. 29) zeigt. Die Ankündigung ist in Segment 54 zu finden („*ich weiß nicht was das bedeutet*“), auf die eine Abkürzung mit fragender Intonation folgt.

50 WE: noch <<fragend>fragen>
 51 WG: ja ich habe vielleicht auch noch eine frage
 52 auf deiner ersten seite ah na auf der zweiten seite
 53 öhm ist eine abkürzung
 54 und ich weiß nicht was das bedeutet em be te <<fragend>i>
 55 TA: em bi ti a es an test (oppositions)weise die personalität
 56 es gibt sechszehn type in dieser test
 57 und ja

Abbildung 29 – Bsp. aus Video 1, Seq. 7, Seg. 50-57

Die nächste Untergruppe wurde *Bestätigung* genannt. In dieser Kategorie sind mehrere Konstellationen möglich, z. B. die Überprüfung durch die sprechende Person, ob das, was er*sie ausdrückt, ihrer*seiner Redeabsicht bzw. der Realität entspricht (*Unsicherheit*) oder eine Reaktion auf eine Frage oder Aussage, durch die man das eigene Verständnis prüfen möchte (*Verstehen*). Diese zwei Untekategorien fassen Niegemann und Stadler (2001, S. 176) mit dem Begriff *Konfirmationsfragen* zusammen. Außer diesen zwei Fragearten sind auch Fragen Teil der Gruppe, die die aktive Teilnahme der Zuhörenden sicherzustellen versuchen bzw. ggf. Überzeugungen oder Emotionen durch eine Frage ausdrücken (Anforderung eines Zuhörer*innensignals).

Ein Beispiel für die Signalisierung von *Unsicherheit* ist im unteren Ausschnitt (Abb. 30) zu finden, in Segment 114 und 115 befindet sich jeweils eine Frage, die signalisiert, dass die Person unsicher ist und auf die Bestätigung der anderen Studierenden hofft.

```

114      und ich hab auch naja in der nähe von wien diese
          <<fragend>wienerwald>
115      <<fragend>sagt man das>
116 WE:   mhm
117 TD:   wienerwald
118 WE:   ja

```

Abbildung 30 – Bsp. aus Video 1, Seq. 7, Seg. 114-118

Der folgende Ausschnitt (Abb. 31) zeigt die andere Situation, in der eine Frage gestellt wird (Segment 09) und eine andere Person überprüfen möchte, ob er*sie verstanden hat, was die sprechende Person gesagt hat (Segment 10).

```

09  TA:   (3) ja ich habe eine frage (1) ((wiener studies nicken))
          warum ihr habt die (      ) <<fragend>ausgewählt>
10  WG:   <<fragend>warum wir deutsch>
11  WE:   ah (.) ja
12  WF:   mhm
13  WE:   gute frage ((mehrere lachen))

```

Abbildung 31 – Bsp. aus Video 1, Seq. 10, Seg. 09-13

In Segment 09 stellt ein*e Teilnehmer*in eine Frage, woraufhin eine andere Person eine Rückfrage tätigt und das schwer verständliche Wort (vermutlich Deutsch oder deutsche Sprache) noch einmal mit fragender Intonation wiederholt (Segment 10). In diesem Fall ist die Funktion klar, der*die Studierende möchte somit sicherstellen, dass er*sie die ursprüngliche Frage verstanden hat.

Die dritte Unterkategorie innerhalb des Fragetyps *Bestätigung* (*Anforderung eines Zuhörer*innensignals*) wird an letzter Stelle genannt, weil es sich hier um eine inhomogene Gruppe handelt, deren Grenzen am besten aufgezeigt werden können, wenn es im Vorfeld bereits definiert wurde, was diese Kategorie *nicht* konstituiert (der Grund der Fragestellung ist weder *Unsicherheit* noch ein Verständnisproblem).

Innerhalb dieser Gruppe können wiederum neue Gruppierungen vorgenommen werden, die aber nur bei der Veranschaulichung der Kategorienstruktur eine Rolle spielen, jedoch nicht bei der Analyse. Um die Übersichtlichkeit der Analysekategorien nicht zu gefährden, wurden diese diversen Ausprägungen unter einer Kategorie (*Anforderung eines Zuhörer*innensignals*) zusammengefasst. Diese Zusammenfassung basiert auf der

Grundbedeutung³ der jeweiligen Fragen und bezieht die kontextuelle Interpretation nicht mit ein.

Die Kategorien können anhand der Absichtsart, deren Feststellung jedoch eine Interpretation bedarf, in zwei Gruppen geteilt werden. In der ersten Gruppe geht es darum, dass die fragestellende Person etwas mit der jeweiligen Frage ausdrücken möchte (z. B. eine Emotion oder Selbstsicherheit, Abb. 32-34). Die zweite Gruppe beinhaltet Fragen, die tatsächlich eine Bestätigung der Zuhörenden erfordern und denen keine solche zusätzliche kontextuelle Bedeutung zugrunde liegt (Abb. 35-37).

Ein typisches Beispiel für eine Frage, die eine Emotion oder eine Einstellung der sprechenden Person ausdrückt, liefert der folgende Ausschnitt (Abb. 32):

```
43   WF:   ööh <<fragend>isst isst ihr das dann jedes jahr damit ihr  
      reich werdet>  
44       oder <<fragend>funktioniert das>  
45   TC:   ja ((mehrere lachen))  
46   WF:   <<lachend und fragend>ja>
```

Abbildung 32 – Bsp. aus Video 5, Seq. 2, Seg. 43-46

In diesen Segmenten geht es darum, dass es in Japan ein Gericht gibt, das man zu Silvester isst, um im nächsten Jahr reich zu werden. Als auf die Frage in Segment 44 eine überraschende, eher unglaubliche Antwort folgt, reagiert die Person, die die ursprüngliche Frage gestellt hat mit einem „Ja?“ (Segment 46). Der Grund, aus dem diese kurze Rückfrage gestellt wurde, kann als Überraschung oder sogar als Bezweiflung ausgelegt werden.

Diese Art der Frage kann außerdem auch ein Indikator für Selbstsicherheit sein. In Abbildung 33 findet man eine klar markierte *tag question (=ne)* (Segment 65), die auch dieser Unterkategorie zugeordnet werden kann. Der*die japanische Studierende bringt in Segment 65 ein Beispiel um seinen*ihren Standpunkt in Segment 62 zu veranschaulichen. Er*sie fordert keine Bestätigung aus Unsicherheit an, er*sie möchte, dass andere darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass er*sie gerade einen validen Punkt gebracht hat.

³ Hier: Die Bedeutung der Frage als isolierte, kontextunabhängige Äußerung.

61 TD: ah ja genau
 62 es gibt quasi fakultäten innerhalb der also (--) oberstufe
 zum beispiel also (1) genau
 63 pflege also
 64 <<fragend>sagt man das>
 65 oder musik zum beispiel <<fragend>=ne>
 66 musik musik (schöde/schule) gibt_s noch in japan

Abbildung 33 – Bsp. aus Video 2, Seq. 4, Seg. 61-62

Eine ähnliche Situation zeigt das folgende Beispiel (Abb. 34), in dem die fragstellende Person seine*ihre Überzeugung ausdrückt.

01 TB: so als erstes beispiel japanische erkältungsgerichte
 02 so reishrei in auf japanisch okayu
 03 auf japanisch heißt okayu
 04 das öhm das erste ist reishrei
 05 das ist ein gericht das oft bei erkältungen gegessen wird au
 und aus im wasser gekochten reis besteht
 06 es schmeckt nach nichts und ((mehrere lachen)) wird manchmal
 durch die zugabe und von gemüse
 07 <<fragend>nicht> <<fragend>nicht> ((lacht))
 08 eh von gemüse eiern oder fisch per eier
 09 eier ähnlich wie haferbrei ist es leicht verdaulich und ein
 gute wasser und nährstoff lieferant

Abbildung 34 – Bsp. aus Video 5, Seq. 5, Seg. 01-09

Dieser Ausschnitt besteht aus einer monologischen Äußerung, die in Segment 07 von zwei Fragen kurz unterbrochen wird. Auf den ersten Blick könnte man diese Fragen als *Bestätigungsfragen* interpretieren, die sich aus der *Unsicherheit* des*der Sprechers*Sprecherin ergibt. Wenn aber der Kontext der Fragen auch in Betracht gezogen wird, ist es klar, dass in Segment 6 andere Teilnehmer*innen eine nonverbale Reaktion (Lachen) gaben und die zwei Fragen sich aus dieser Reaktion ergeben. Sie fordern zum Widerspruch seitens der Zuhörer*innenschaft auf und wurden wiederum als Zeichen für die Selbstsicherheit der sprechenden Person interpretiert.

Die zweite Absichtsart charakterisiert Fragen, die tatsächlich eine Reaktion einzuholen versuchen. Dies kann z. B. mit der Absicht erfolgen, es sicher zu stellen, dass die Teilnehmenden dem Gespräch folgen.

Das untenstehende Beispiel (Abb. 35) zeigt wiederum eine monologische Äußerung. In Segment 09 wird eine *tag question* (=ja) gestellt, die einerseits als *Bestätigungsfrage* aufgefasst werden kann, indem die sprechende Person seine*ihre *Unsicherheit* durch die Bestätigung anderer Teilnehmenden zu beseitigen versucht.

07 WH: so und dann kommen wir zum studentenleben
 08 wir haben nicht so viel zeit aber trotzdem mich würde es total
 interessieren wie es mit dem wohnen in japan aussieht weil öh
 hier zum beispiel haben wir die möglichkeit (xx x) ja die
 möglichkeit von studentenheimen also ein studentenheim ist ein
 ort wo studentinnen und studenten wohnen ich wohne zum
 beispiel in einem studentenheim aber meine kolleginnen glaube
 ich nicht
 09 <<fragend>=ja>
 10 das heißt nicht so viele wohnen im studentenheim eher würde
 ich sagen ausländer also menschen die
 11 zumindest in meinem studentenheim ist es so dass die meisten
 aus einem anderen land kommen und deswegen in einem
 studentenheim wohnen

Abbildung 35 – Bsp., aus Video 2, Seq. 8, Seg. 07-11

Wenn man aber das personenspezifische Frageverhalten dieses*dieser konkreten Teilnehmers*Teilnehmerin betrachtet, ist leicht zu merken, dass er*sie immer wieder diese konkrete Frage stellt, um das Engagement der Zuhörenden zu überprüfen.

Eine weitere Möglichkeit ist, dass die sprechende Person sicherstellen will, ob sein*ihr Gegenüber verstanden hat, was er*sie gesagt hat. Diesen Fall veranschaulicht Segment 13 in Abbildung 36, indem eine Person einer anderen eine Frage stellt und im Anschluss daran zu überprüfen versucht, ob die Zielperson die Frage auch verstanden hat.

05 TD: ahm meine frage ich glaube besonders an [vorname]
 06 ahm also als ich in wien war ahm nicht nur deutsch sondern
 also wiener deutsch oder österreichische deutsch gelernt
 07 zum beispiel ahm meine (ah vorverständnisprüfung) war komplett
 auf wiener deutsch
 08 deswegen hab ich wirklich viel (trouble/struggle)
 09 und hab ahm mein frage ist ahm ahm is it ets wie
 10 sozusagen <<fragend>welche art von ahm deutsch sprichst du
 also
 11 ahm sprichst du also wiener deutsch oder dein deutsch klingt
 also irgendwie also hochdeutsch oder>
 12 WF: ja
 13 TD: <<fragend>verstehst (du)>

Abbildung 36 – Bsp. aus Video 1, Seq. 11, Seg. 05-13

Der letzte Typ innerhalb der Kategorie *Anforderung eines Zuhörer*innensignals* umfasst Fragen, die das Einverständnis eines*einer oder mehreren Teilnehmer*innen einzuholen versuchen (s. Abb. 37, Segment 10).

10 WG: <<fragend>passt das für euch so>
 11 TD: jj
 12 WG: <<fragend>die drei themen>
 13 TD: ja ((spricht japanisch))
 14 TB: ja stimmt stimmt

Abbildung 37 – Bsp. aus Video 1, Seq. 28, Seg. 10-14

Einen wichtigen Bestandteil der Online-Kommunikation ergeben die technischen Voraussetzungen – die die Konferenzen überhaupt erst ermöglichen. Falls in diesem System eine

Störung auftritt, ist das Verständnis einer oder beider Seite(n) gefährdet, daher wurden die Fragen, die sich mit der Technik, die den Konferenzen zugrunde liegt, beschäftigen dem größeren Thema *Verständnissicherung* untergeordnet. Innerhalb dieser Gruppe werden wiederum zwei Kategorien danach unterschieden, welche Art der Information nicht optimal kommuniziert werden kann: Bild (*visuell*) oder Ton (*auditiv*). Die *auditive Verständnissicherung* kommt oft aber nicht zwingend am Anfang einer Konferenz (wie in untenstehenden Abbildung 38) vor.

```

01   WG:   hallo (.) könnt ihr uns <<fragend>hören>
02   WF:   hallo
03         (---)
04   WE:   ha_llo ((lacht))
05   WF:   wir hören momentan noch nichts
06   WE:   ((lacht))
07         (3)
08   WF:   hört ihr <<fragend>uns> (2)
09   WF:   <<fragend>hallo>
10         (2)
11   WE:   jaa
12         aber wir hören nichts
13         ((lacht)) leider
14   WG:   es ist zu leise (9)
15   WE:   vielleicht gibt es technische Probleme

```

Abbildung 38 – Bsp. aus Video 1, Seq. 1, Seg. 01-15

In dieser Sequenz werden sogar drei Fragen geäußert, die sich auf das gegenseitige Hören der Teilnehmenden beziehen (Segment 01, 08 und 09).

In dem folgenden Beispiel (Abb. 39) ist eine Frage bezüglich der visuellen Wahrnehmung zu finden: In Segment 30 stellt die präsentierende Person sicher, dass die Teilnehmer*innen seine*ihre Folien parallel zum Vortrag auch anschauen können.

```

30         also könnt ihr mein öh meine slides <<fragend>sehen>
31   WE:   jaa
32   WF:   ja ja
33         wir haben es
34   TC:   also jetzt möchte ich mich vorstellen
35         die nächste Folie bitte
36         ähm ich heiße [vorname nachname] und ich komme aus [stadt]

```

Abbildung 39 – Bsp. aus Video 1, Seq. 5, Seg. 30-36

Bei der nächsten übergreifenden Gruppe *Einholung von Informationen* handelt es sich um Fragen, die eingesetzt werden, um neues zu erfahren. Niegemann und Stadler (2001, S. 176) nennen diese Kategorie auch *Informationsfragen*. Die Stellung solcher Fragen kann aus unterschiedlichen Gründen passieren, in den Videos steht meistens eine *Wissenslücke* oder das *Interesse an anderen Personen* im Hintergrund solcher Fragestellungen. Die

erstere Unterkategorie hängt mit den *Bestätigungsfragen* bezüglich der eigenen *Unsicherheit* in der Hinsicht eng zusammen, dass hier auch die Behebung eines Wissensdefizits (Kategorie *Wissenslücke*) angestrebt wird. Dies sieht man bei dem untenstehenden Beispiel (Abb. 40) in Segment 06, in dem ein*e Teilnehmer*in die sprechende Person unterbricht, um Informationen einzuholen, was passiert ist (– vermutlich geht es hier um Probleme mit der Technik).

```

01  WH:    (gut) und ich bin dann der einzige mann in dieser gruppe
02          mein name ist [vorname]
03          öhm ich wurde in [stadt] geboren in tschechien
04          ich weiß nicht ob ihr tschechien kennt [stadt] die hauptstadt
05          ich bin vor einigen jahren nach wien gekommen
06          um hier zu studieren
07          uund jetzt studiere ich
08          so wie meine kollegen
09          master [deutsch als zweit und fremdsprache]
10  TB:    [oha was ist <<fragend>passiert>] (.)
11  TA:    ah ja je jetzt jetzt
12  TA:    oh
13  WH:    könnt ihr ( ) <<fragend>hören>
14  TB:    ja ja
15  TA:    ja ja
16  WH:    gut gut ((alle lachen))

```

Abbildung 40 – Bsp. aus Video 1, Seq. 4, Seg. 01-12

Die Interessensfragen werden in der Regel gestellt, um mehr über die Anwesenden zu erfahren. Die Unterkategorien in diesen Gruppen sind wiederum nicht eindeutig voneinander abzugrenzen: *Meinungen*, *Erfahrungen* und *personenbezogene Informationen* können leicht thematische Überlappungen aufweisen.

```

09  TA:    (3) ja ich habe eine frage (1) ((wiener studies nicken))
10          warum ihr habt die ( ) <<fragend>ausgewählt>
11  WG:    <<fragend>warum wir deutsch>
12  WE:    ah (.) ja
13  WF:    mhm
14  WE:    gute frage ((mehrere lachen))
15          öhm ich kann gerne starten
16          öhm also ich habe eigentlich öhm fremdsprachen studiert zuerst
17          also ich habe französisch und italienisch studiert und auch in
18          ausland gelebt
19          und äääh ja ich habe mir gedacht ich möchte auch gerne in
20          zukunft im ausland leben also zum beispiel in italien oder
21          frankreich
22          uund äh deshalb äh bin ich dann auf die idee gekommen deutsch
23          zu unterrichten damit ich das auch öhm ja damit ich mein
24          interesse für sprachen auch im ausland leben kann (2)
25          genau
26          und es macht spaß mit menschen zu arbeiten ((mehrere lachen))
27          danke (2)
28          das ist mein grund

```

Abbildung 41 – Bsp. aus Video 1, Seq. 10, Seg. 09-21

Im obigen Beispiel (Abb. 41) ist die erste Frage in Zeile 09 relevant, hier handelt es sich um eine Frage, auf die Antworten erwartet werden, die *personenbezogene Informationen* (wie Präferenz, ggf. auch frühere *Erfahrungen* und *Meinungen*) beinhalten. Im Laufe der Analyse wurde diese Frage nur mit der Codierung „*personenbezogene Informationen*“ versehen.

Innerhalb der Unterkategorie *Interesse an anderen Personen* findet man neben *Meinung*, *Person* und *Erfahrung* einen vierten Typ, der mit dem Namen *Wissen* versehen wurde. Bei dieser Kategorie handelt es sich um Fragen, die eine Artwissensüberprüfung der anderen Teilnehmenden beabsichtigen. Charakteristische Einleitungen solcher Fragen sind unter anderem: „*Wisst ihr ...?*“, „*Habt ihr eine Idee ...?*“. Als typisches Beispiel können hier zwei Fragen in Segment 39 im folgenden Beispiel (Abb. 42) genannt werden.

```

35 WE:    okay super
36        gut dann wäre das auch nochmal geklärt
37        ja ihr könnt gerne bei der öh Folie (auch) oder bei der
38        präsentation auf die zweite folie schauen
39        und hier hab ich schon eine erste frage für euch
40        nämlich <<fragend>was wisst ihr denn bereits über das
        österreichische bildungssystem> oder <<fragend>wisst ihr schon
        öhm wie man in österreich zum beispiel bewertet wird>
        ja mal so eine frage an euch ((lacht))

```

Abbildung 42 – Bsp. aus Video 2, Seq. 1, Seg. 35-40

Innerhalb dieser Gruppe (*Wissen*) wurde eine weitere Unterscheidung danach vorgenommen, ob die fragende Person selbst über Antworten bzgl. der Frage verfügt oder nicht. Im ersteren Fall wird der Akt der Fragestellung etwa inszeniert, indem der*die Sprecher*in vortäuscht, dass er die Antwort auf diese Frage nicht kennt, um das Wissen anderer Personen zu überprüfen. Niegemann und Stadler (2001) nennen solche Fragen *didaktische Fragen* (S. 176), in der Forschungsliteratur ist außerdem die Bezeichnung „*Display Questions*“ (Schulte, 2019, S. 148) auffindbar. Schulte (2019) definiert und grenzt diese Art der Frage folgenderweise von anderen Fragestellungen ab:

Dieser Typus der institutionalisierten, „künstlichen“ Fragen, bei denen die Lehrkraft darauf abzielt, Fachinhalte von den Schülern zu erfragen, wird als Display Questions bezeichnet (Dalton-Puffer, 2007b; Li, 2015; Brock, 1986). Dementgegen fragen Referential Questions nach Meinungen oder Sachverhalten, die der Lehrkraft tatsächlich nicht bekannt sind (Dalton-Puffer, 2007b; Li, 2015, Brock, 1986). (Schulte 2019, S. 148).

Der obenstehende Ausschnitt (Abb. 43) liefert gleich zwei Beispiele (Segment 02 und 05) für *display questions*. Die Person, die zuerst zu Wort kommt, präsentiert zum Thema *Gen Z* und aktiviert bzw. holt das Vorwissen der Zuhörenden ein. Im Anschluss darauf liefert er*sie die Ergebnisse seiner*ihrer Recherche und beantwortet somit auch selbst diese Frage.

01 WG: ja und ich hab euch eine reportage verlinkt also das könnt ihr
 euch gerne später anschauen wenn ihr wollt es dauert ungefähr
 zehn minuten also nicht so lang und ich hab mir die reportage
 angeschaut und ich fand es auch sehr interessant weil es um
 die generation zet geht tschen sie und wie diese generation
 arbeiten will
 02 <<fragend>wisst ihr was die generation zet ist>
 03 TD: <<nickend>ja>
 04 TC: <<nickend>mhm>
 05 WG: okay und öh <<fragend>ab wann bis wann ist ungefähr die
 generation zet>
 06 (2)
 07 TD: ich glaube
 08 ab (2) zwei (.) <<fragend>zweitausend>
 09 TC: (nicht) zweitausend
 10 TD: neunzehn
 11 TC: neunzehn
 12 TD: neunzehnhundert
 13 TC: und [()]
 14 TD: [vierzehn] neunzig oder
 15 ((TC und TD lachen))
 16 TD: nee nicht genau aber
 17 WG: genau da habe ich mir auch schwergetan weil es gibt sehr
 viele verschiedene grafiken ab wann generation zet beginnt
 18 aber so ab neunzehnneunzig frühestens glaube ich öhm bis ja
 unterschiedlich aber maximal biszweitausendzehn
 19 dann kommt auch schon die generation alpha
 20 öhm <<lächelnd>ja> ((mehrere lachen))
 21 wir sind also glaub mal alle generationen zet aber ich finde
 ich ziemlich jetzt nicht so ganz zur generation zet also von
 der mentalität würde ich vielleicht auch millenials sagen also
 generation ypsilon

Abbildung 43 – Bsp. aus Video 2, Seq. 10, Seg. 01-21

Die von der fragenden Person gegebene Antwort ist typisch für diese Kategorie, im folgenden Beispiel (Abb. 44) wartet die Person auf die Antworten der Teilnehmenden gar nicht, sondern beantwortet die Frage sofort selbst.

01 WH: <<fragend>was ist der unterschied zwischen einer
 fachhochschule und einer universität>
 02 die fachhochschule ist mehr praxisorientiert
 03 es sind so kleinere gruppen
 04 und es ist nicht so viel theorie sondern mehr praxis sie
 versuchen auch wie man dann später arbeitet bei uns ist es
 nicht so wir haben viel weniger praxis als an den
 fachhochschulen
 05 dann gibt es die pädagogischen hochschulen das ist für die
 lehrer
 06 also für personen die in der lehre arbeiten möchten
 07 und dann ganz wichtig gibt es die privathochschulen und
 privatuniversitäten und die werden als einzige hochschulen
 beziehungsweise universitäten in österreich von den studenten
 bezahlt
 08 das heißt wir wenn sie privat sind dann muss man
 studiengebühren zahlen

Abbildung 44 – Bsp. aus Video 2, Seq. 6, Seg. 01-08

Die nächste Oberkategorie wurde als *Moderation* bezeichnet. Bei diesen Fragen geht es einerseits um die thematische Gliederung der Videokonferenz und andererseits um die

Verteilung des Rederechtes – solche Fragen sind ein mittel der Gesprächssteuerung. Solche Fragen bezeichnen Hoshii und Schumacher als *metakommunikativ* (2017a, S. 70).

Die erste Oberkategorie innerhalb von *Moderationsfragen* (*thematische Lenkung*) markiert Fälle, bei denen es sich um einen thematischen statt einem Sprecher*innenwechsel handelt, wie die das erste Segment im unteren Beispiel (Abb. 45) zeigt:

```
01   WG:   sollen wir vielleicht zu den themen [langsam]
02   WF:                                     [genau]
03   WG:   <<fragend>übergehen>
04   WF:   ja also wenn ihr wenn ihr noch fragen habt könnt ihr natürlich
           jederzeit einfach die die stellen öh
```

Abbildung 45 – Bsp. aus Video 1, Seq. 12, Seg. 01-04

Hoshii und Schumacher (2017a) bezeichnen solche Fragen in ihren Untersuchung als *thematisch-weiterführend*, wobei sie diese Kategorie deutlich breiter Auffassen als in der vorliegenden Studie, weil *thematisch-weiterführende* Fragen Überlappungen mit der Kategorie *Einholung von Informationen* aufzeigt.

Im folgenden Beispiel wird nach einer Person gefragt, die mit der Vorstellung beginnt, mit diesem Beispiel wird also eine Sprechmöglichkeit angeboten, ohne einen*eine Teilnehmer*in persönlich zu adressieren (*Angebot eines Sprechanlasses*).

```
23   WF:   und (.) wer wer möchte <<fragend>anfangen>
24         (4)
25   TB:   ich (      ) noch an (      ) an
26   TA:   ((spricht japanisch))
27   TC:   öh ich kann anfangen
28         also ich bin [vorname]
29         (      ) (4)
```

Abbildung 46 – Bsp. aus Video 1, Seq. 5, Seg. 23-29

Es ist auch möglich, dass man eine konkrete Person aus der Gruppe direkt anspricht und ihm*ihr das Rederecht erteilt („*Fremdbestimmung*“). Dies ist auch anhand des folgenden Beispiels in Segment 05 ersichtlich:

```
01   WE:   und aa ja genau meine hobbys vielleicht
02         ((lacht)) sind ähm
03         klavier spielen und lesen (.)
04         genau (1)
05         (kommen) wir zu <<fragend>dir>
06   WF:   ja
07         da_ann stell ich mich auch mal vor
08         öh hallo
09         ööh ich bin [vorname]
10         ich komme ööö eigentlich aus [land]
```

Abbildung 47 – Bsp. aus Video 1, Seq. 3, Seg. 01-10

An dieser Stelle ist wichtig zu vermerken, dass *Interessensfragen* nicht unter diese Kategorie fallen, hier geht es um die konkrete Nennung der Rederechtsverteilung, dabei werden oft Phrasen wie „*als Nächste*r*“ oder „*jetzt folgt/kommt/ist ... dran*“ verwendet.

Die letzte Unterkategorie beinhaltet Fragen, mit denen ein*e Proband*in selbst das Wort zu ergreifen versucht (*Kennzeichnung der Redeabsicht*). Typisch für diese Gruppe sind Fragen, die auf die Tatsache hindeuten, dass jemand eine Frage hat, indem die Person um Erlaubnis bittet eine Frage stellen zu dürfen. Dementsprechend kommt in solchen Fragen die Konstruktion „*Darf ich...*“ häufig vor, wie im folgenden Beispiel (Abb. 48, Segment 01):

```

01 WE:  ähm darf ich eine eine frage <<fragend>stellen> ((lacht))
02 TC:  ja gerne gern
03 WE:  äh [vorname]
04      sag ich das richtig
05      den namen [vorname]
06 TC:  ja freilich ja
07 WE:  ähm ja ich finde es total interessant dass du in berlin
08      ähm studiert hast
09      ähm wie würdest du
10      ähm dein studium <<fragend>beschreiben>
11      hats dir <<frgane>gefallen>

```

Abbildung 48 – Bsp. aus Video 1, Seq. 6, Seg. 01-10

Die erste Kategorie in der Auflistung, die keine weitere Kategorien beinhaltet, heißt „*Problemlösung*“. Diese Fragen werden in Situationen verwendet, in denen die Gruppe mit einer Schwierigkeit oder mit mehrerer Handlungsoptionen konfrontiert ist. In solchen Fällen fragen die Teilnehmenden einander, wie sie am besten vorgehen sollen. Das Modalverb „*sollen*“ in Verbindung mit der ersten Person Plural ist typisch für solche Fragestellungen. Im folgenden Beispiel (Abb. 49) trat eine technische Störung auf, die sich nicht so leicht beheben ließ. Eine Person bringt in den Segmenten 12 und 14 einen Lösungsvorschlag, der zwar verbal nicht bestätigt wird, eine Gruppe verlässt aber kurz darauf den virtuellen Raum und steigt wiederholt ein.

```

12 WF:  sollen wir vielleicht <<fragend>aus[steigen]>
13 EX:                                     [mhm]
14 WF:  und wieder <<fragend>einsteigen oder so>
15      (4)
16 WG:  also ihr könnt uns <<fragend>nicht hören>
17      (12)
18 WG:  ( )
19      ((jemand redet japanisch))
20 WG:  <<fragend>hallo>
21 WH:  <<fragend>halloo>

```

Abbildung 49 – Bsp. aus Video 1, Seq. 14, Seg. 12-21

Die Kategorie „*Soziale Konventionen*“ bezieht sich auf Fragen, die solchen ungeschriebenen Regeln genügen, die die interpersonellen Beziehungen fördern. Solche Regeln können auf die jeweilige Kultur oder auf die Gruppierung von Personen spezifisch sein. Die zwei Beispiele, die in den Videos vorkommen, sind entweder Höflichkeitsfragen wie „*Wie geht's?*“ oder dienen der Klärung der angemessenen sprachlichen Distanz zwischen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen (Duzen oder Siezen).

```

45          dürfen wir du <<fragend>sagen> dürfen wir sie
          <<fragend>siezen>
46  TB:    oh bitte gerne du[zen]
47  TC:          [duz]en
48  TD:    ja duz

```

Abbildung 50 – Bsp. aus Video 1, Seq. 2, Seg. 45-48

Den *Spezifizierungsfragen* geht normalerweise eine erste Frage voraus, deren Thema mittels einer Folgefrage weiter eingegrenzt wird. Der Inhalt solchen Fragen kann auch eine Bedeutungsrichtung angeben. Eine inhaltliche Grundlage für diese Kategorie lieferte der Fragetyp nach Hoshii und Schumacher (2017a): *Refokussierende Fragen*. Ein Unterschied zwischen dieser Auffassung und der der vorliegenden Arbeit ist, dass sie solche Fragen nicht nur an vorangehenden anderen Fragen knüpfen, sondern die Möglichkeit auch in Betracht ziehen, dass eine Aussage ebenfalls eine solche Frage als Konsequenz haben kann. Außerdem wurde im Rahmen der Masterarbeit die Kategorie *clarification request*, die bei Hoshii und Schumacher (2017a, S. 70) Bestandteil von den *refokussierenden Fragen* bildet, ausgeklammert, weil im Rahmen der Masterarbeit eine feinere Unterscheidung zwischen den funktionalen Kategorien vorgenommen wurde. Dies kann man mit den unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Analysen begründen: Hoshii und Schumacher (2017a, S. 67) fokussieren Fragen und Signale in Bezug auf Verständnisprobleme und Produktionsschwierigkeiten, während die vorliegende Masterarbeit alle möglichen Fragestellungen in Betracht zieht, die im Rahmen der drei Videos vorkamen.

Ein Beispiel für eine Spezifizierungsfrage liefert die Frage in Segment 10, das die Frage im neunten Segment näher bestimmt (Abb. 51). Die fragende Person interessiert sich nicht nur dafür, wie das Studium im Allgemeinen war, er*sie möchte auch wissen, was besonders gut war, was dem*der Sprecher*in gut gefallen hat.

07 WE: ähm ja ich finde es total interessant dass du in berlin
 08 ähm studiert hast
 09 ähm wie würdest du
 10 ähm dein studium <<fragend>beschreiben>
 11 hats dir <<frgane>gefallen>
 12 in berlin
 12 TC: ja die stadt hat mir sehr gut gefallen
 13 ähm
 14 WE: ja
 15 TC: berlin ist eine sehr interessante stadt
 16 also berlin ist ganz anders als traditionell deutsche städte
 17 sehr international und (1)
 18 ja und also ich möchte öhm
 19 meinen master in geschichte studieren
 20 ich glaube Berlin ist die beste stadt öh für geschichtsstudium
 (2)

Abbildung 51 – Bsp. aus Video 1 Seq. 6, Seg. 07-20

Die vorletzte Kategorie *Organisatorisches* beinhaltet Fragen, die sich auf den Ablauf der Lehrveranstaltung beziehen (*Verfahrensfragen* bei Niegemann und Stadler 2001, S. 177, s. Abb. 52, Segment 52).

52 WG: <<fragend>sehen wir uns in zwei wochen wieder oder nächste
 woche>
 53 WF: nächste woche
 54 WE: nächste woche
 55 TA: nächste woche
 56 WF: nächste woche werdet ihr dann zum zu selben thema ein eine
 präsentation halten oder
 57 moderieren

Abbildung 52 - Bsp. aus Video 2, Seq. 11, Seg. 52-57

Der Fragetyp *Erinnerung/Nachdenken* macht einen Bruchteil der Fragen aus, nur zwei Fragen wurden mit dieser Codierung gekennzeichnet. Bei dieser Kategorie handelt es sich um Fragen, die innere mentale Prozesse der sprechenden Person veranschaulichen. Ein typisches Beispiel zeigt die folgende Sequenz (Abb. 53, Segment 13):

12 TD: öhm wir haben auch über anderen (gesprochen) also
 13 ahm <<fragend>was war das> also zukunft <<fragend>oder>
 14 aber es könnte <<fragend>oder>
 15 TA: ja (auch/also)
 16 TC: ja wir haben das besprochen
 wir haben also drei große themen augew
 17 TD: also ausgewählte themen
 sind drei

Abbildung 53 - Bsp. aus Video 1, Seq. 20, Seg. 12-17

In diesem Beispiel versucht eine Person sich an etwas zu erinnern, was zu einem früheren Zeitpunkt bereits gesagt wurde. Hoshii und Schumacher (2017a) bezeichnen diese Kategorie folgendermaßen: „Fragen, die Planungsphasen der Produktion anzeigen“. Diese Auffassung beinhaltet wiederum andere Komponenten, die in der vorliegenden Studie als

selbstständige Kategorie betrachtet werden – z. B. *Bestätigungsfragen*, die sich aus *Unsicherheit* der sprechenden Person ergeben.

4.2 Analyseergebnisse und Interpretation

In diesem Kapitel findet man die Darstellung und Interpretation der Analyseergebnisse. Unter dem ersten Unterpunkt 4.2.1 wird die Verteilung der gestellten funktionalen und strukturellen Fragetypen auf die beiden Studierendengruppen beschrieben und interpretiert. Außerdem wird in diesem Unterkapitel auch die Gesamtanzahl der gestellten Fragen und deren Verteilung auf die funktionalen und strukturellen Fragekategorien dargestellt.

Das nächste Unterkapitel 4.2.2 beinhaltet die detaillierte deskriptive Darstellung und die anschließende Interpretation der Daten bzgl. der funktionalen Fragekategorien. Im dritten Unterkapitel (4.2.3) werden die vorhin (unter Punkt 4.2.2) vorgestellten Analyseergebnisse zusammengefasst und in Bezug auf die interaktionsfördernde Kraft der Fragetypen ausgewertet. Unter dem vierten und fünften Unterpunkt erfolgen die analoge Darstellung und Interpretation (4.2.4) bzw. Auswertung (4.2.5) der strukturellen Fragtypen.

4.2.1 Häufigkeit der funktionalen und strukturellen Fragetypen

Im Rahmen der drei Videokonferenzen wurden insgesamt 313 Fragen gestellt. Dabei wurden Fragen berücksichtigt, die jeweils eine neue Informationseinheit enthalten. Knappe zwei Drittel der Fragen stammte von den Wiener Studierenden (insgesamt 207 Fragen, etwa 66,13%) und das restliche Drittel (106 Fragen, 33,87%) von den Teilnehmenden in Tokio. Hoshii und Schumacher (2017a, S. 72) kamen in ihrer Analyse auch zum Schluss, dass die Teilnehmenden, die an der Berliner Humboldt Universität studieren, bei weitem mehr Fragen stellten als die japanischen Studierenden.

Die folgende Tabelle (Tab. 3) veranschaulicht wie oft und welche funktionalen Fragekategorien von der jeweiligen Studierendengruppe gestellt wurden. Wenn die Gesamtanzahl der gestellten Fragen anhand der Tabelle berechnet wird, ergibt sich eine höhere Anzahl als oben beschrieben ($121+248=369$ statt 313). Dies liegt daran, dass manche Fragen mehrfach mit funktionalen Fragetypen codiert und somit in dieser Auflistung doppelt oder sogar dreifach berücksichtigt wurden.

Funktion			Tokio	Wien
Organisatorisches			2	4
Erinnerung/Nachdenken			1	1
Spezifizierung			4	15
Einh. von Inf.	Interesse	Wissen	0	11
		<i>display question</i>	2	3
		Meinung	5	24
		Person	9	10
		Erfahrungen	8	19
	Wissenslücke		22	34
Moderation	thematische Lenkung		0	3
	Rederecht	Kennzeichnung der Redeabsicht	2	2
		Angebot eines Sprechanlasses	0	11
		Fremdbestimmung	2	4
Problemlösung			0	7
soziale Konventionen			0	5
Verständnis	Erklärung		2	13
	Bestätigung	Anforderung eines Zuhörer*innensignals	9	13
		Verstehen	2	19
		Unsicherheit	34	11
	<i>clarification request</i>		5	6
	Technik	auditive Verständnissicherung	9	30
		visuelle Verständnissicherung	3	3
Summe			121	248

Tabelle 3 - Häufigkeit der einzelnen funktionalen Fragetypen nach Gruppenzugehörigkeit der fragenden Person

Dass die Wiener Studierende zweimal so oft als die DaF-Lernenden *organisatorische Fragen* gestellt haben, lässt sich dadurch erklären, dass sie als angehende Lehrkräfte sich mit der Rolle der Veranstalter*innen mehr identifizieren und sich eher mit dem Ablauf der Lehrveranstaltung befassen. Die Kategorie *Erinnerung/Nachdenken* ist am seltensten vorkommende Fragegruppe. Anhand der Ergebnisse lässt sich feststellen, dass die beiden Studierendengruppen mit der gleichen Häufigkeit solche Fragen stellen, wobei diese Anzahl zu niedrig ist, um weitgehende Schlussfolgerungen daraus ziehen zu können. Anders ist es bei der Kategorie *Spezifizierung*. Solche Fragen stellten die angehenden Lehrkräfte knapp viermal so oft (15 vs. 4) als die anderen Teilnehmenden, ähnlich wie bei *Erklärungsfragen*, die etwa sechsmal so oft von Wiener Studierenden (13) gestellt werden als von Teilnehmenden aus Tokio (2). Dies kann auf das Frageverhalten der einzelnen Gruppen bzw. auf ihre Sprachkenntnisse zurückgeführt werden. Da die angehenden Lehrkräfte dazu tendieren, komplexere Fragen zu stellen bzw. da sie auf ein großes Inventar an sprachlich anspruchsvolleren Mitteln zurückgreifen können, bedürfen diese Fragen oft *Spezifizierungen* und *Erklärungen*, um die Aufmerksamkeit zu fokussieren bzw. das Verständnis des Gegenübers zu sichern. Auf Fragen, die der tatsächlichen *Einholung von Informationen* bzgl. des *Wissens* anderer Teilnehmenden dienen, griffen nur die Wiener Studierenden zurück, wobei *display questions* von beiden Studierendengruppen nahezu

gleich oft gestellt wurden. Dieses Ergebnis hat mit dem Format der Videokonferenzen zu tun. Im Gegensatz zu einer typischen Unterrichtssituation bestand das Ziel des Kurses nicht in der direkten Vermittlung von Lerninhalten, sondern in der Entstehung eines interkulturellen Austausches zwischen den Teilnehmenden. Diese Zielsetzung dient als Erklärung dafür, warum der Anteil solcher Fragen (*display questions*) bei den angehenden Lehrkräften nicht deutlich höher ausfällt. Hoshii und Schumacher (2017a, S. 69) fanden in ihrer Studie zu Fragestellungen im Kontext einer ähnlichen Lehrveranstaltung, dass die angehenden Lehrkräfte überhaupt keine *display questions* stellten.

In Bezug auf das *Interesse an Meinungen und Erfahrungen* der Teilnehmenden stellten die Wiener Studierenden deutlich mehr Fragen als die anderen (24 vs. 5, 19 vs. 8), wobei dieses Verhältnis bei *personenbezogenen Fragen* nahezu komplett ausgeglichen ist (Wien: 10, Tokio: 9). Eine mögliche Erklärung dafür liefern die Phasen der Fremdspracherwerbsprozess selbst, die den GERS-Kriterien zugrunde liegen. Das Berichten über *Erfahrungen* bzw. die Darstellung und Begründung der eigenen *Meinung* sind Anforderungen, die erst auf dem Niveau *B1* eingefordert werden, während die Vorstellung der eigenen Person bzw. die Erfragung von *personenbezogenen Informationen* anderer bereits mit dem Niveau *A1* angeeignet werden (vgl. GERS⁴). Während die angehenden Lehrkräfte über Sprachkenntnisse auf den Niveaustufen von C1 bis C2 verfügen, kann man davon ausgehen, dass das Niveau der japanischen Studierenden sich tendenziell unter diesen Niveaus befindet und ggf. nicht alle das kritische B1 Niveau erreichen. In Bezug auf die *Füllung von Wissenslücken* stellen beide Gruppen verhältnismäßig viele Fragen, das wiederum auf das Format zurückzuführen ist, indem das Ziel der Gespräche ist, möglichst viel über die anderen Teilnehmenden bzw. deren Kultur zu erfahren.

In Bezug auf die *Moderation* zeigt die Analyse ein ähnliches Ergebnis wie die Studie von Hoshii und Schumacher (*metakommunikative Fragen* 2017a, S. 74), indem die angehenden Lehrkräfte in fast allen Unterkategorien mehr Fragen als die DaF-Lernenden stellten (außer des Typs *Kennzeichnung der Redeabsicht* – solche Fragen stellen sie gleich oft). Besonders groß ist der Unterschied bei dem Fragetyp *Angebot eines Sprechanlasses* (11 vs. 0). Dieses Verhältnis lässt darauf schließen, dass – trotz des zugrundeliegenden

⁴ unter: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> abgerufen am 28.09.2025

Prinzips der Lehrveranstaltung, dass die Moderator*innenrolle über die sieben Konferenzen möglichst gleichmäßig verteilt werden soll – in erster Linie die angehenden Lehrkräfte die Konversation steuern. Eine komplett flache Hierarchie in diesem Kontext konnte also nicht erreicht werden. Diesen Standpunkt unterstützt auch die Tatsache, dass Fragen, die *Lösungsvorschläge* für ein bestimmtes *Problem* bieten, nur von den Wiener Studierenden gestellt wurden. Dies schließt jedoch nicht aus, dass die andere Gruppe solche Vorschläge in Form von Aussagesätzen äußerte, es besagt nur, dass die angehenden Lehrkräfte die anderen Teilnehmenden dazu ermutigt haben, die Lösung mitzugestalten. Solche aktivierende Handlungen seitens der Lehrkräfte gelten als erwünschtes Verhalten im Allgemeinen, um den Spracherwerb der Lernenden bestmöglich unterstützen zu können (Schwab 2009, S. 51).

Die angehenden Lehrkräfte steuerten nicht nur das Gespräch, sie baten eine Möglichkeit für die gemeinsame Gestaltung der Umgangsformen in den Konferenzen durch Fragen bzgl. *sozialer Konventionen*. Außerdem haben sie deutlich mehr Fragen in Bezug auf die *auditive Verständnissicherung* gestellt (30 vs. 9), was sich einerseits dadurch erklären lässt, dass sie im Rahmen dieser drei Sitzungen öfters Probleme mit dem Mikrofon hatten, und andererseits dadurch, dass sie sich als angehende Lehrkräfte eventuell auch für die Sicherstellung eines ungestörten Ablaufes verantwortlich fühlten.

Fragen, mit denen die Einholung von *Bestätigungen* beabsichtigt wurde, wurden von beiden Gruppen gestellt. Die Wiener Studierenden stellten mehr Fragen zum Zweck der *Einholung von Zuhörer*innensignalen* (13 vs. 9) und deutlich mehr in Bezug auf die Sicherstellung des eigenen *Verständnisses* (19 vs. 2). Dieses letztere Verhältnis ist auf eventuelle Sprachbarrieren zurückzuführen: Die japanischen Teilnehmenden verwendeten manchmal semantisch oder morphologisch unpassende Formen, daher war die Sicherung der gemeinsamen Grundlage ein wichtiges Ziel der Fragestellungen auf der Seite der angehenden Lehrkräfte. Fragen, die die *Unsicherheit* der sprechenden Person signalisieren, wurden zwar von beiden Gruppen, jedoch von den DaF-Lernenden deutlich öfter als von den angehenden Lehrkräften gestellt (34 vs. 11). Dies ist wiederum auf den sprachlichen Niveauunterschied zurückzuführen, die japanische Gruppe tendiert dazu, die semantisch-pragmatische Angemessenheit bestimmter Wörter auf dieser Weise zu überprüfen, während die angehenden Lehrkräfte mit solchen Fragen in der Regel die Sicherung des eigenen Faktenwissens beabsichtigten. Die Proband*innen stellten ähnlich oft Fragen der beiden Kategorien *clarification request* und *visuelle Verständnissicherung*.

In Bezug auf die Verteilung der Fragen nach strukturellen Fragetypen über die beiden Gruppen (Tabelle 4) lässt sich feststellen, dass die Wiener Studierenden in fast allen Kategorien mehr Fragen gestellt haben als die japanischen DaF-Lernenden. Es gibt nur zwei Ausnahmen: Die nicht realisierten Fragen verteilen sich über die beiden Gruppen gleichmäßig, während die Kategorie *tag questions* die einzige ist, auf die die japanischen Studierenden öfters zurückgriffen als die Wiener Teilnehmer*innen.

Struktur	Tokio	Wien
nicht realisierte Frage	3	3
bruchstückhafte Frage	21	39
ja/nein	30	100
3 Optionen	0	3
1 Option	1	4
2 Optionen	6	26
Ergänzungsfrage	27	40
<i>tag question</i>	26	11
Summe	114	226

Tabelle 4 - Häufigkeit der einzelnen strukturellen Fragetypen nach Gruppenzugehörigkeit der fragenden Person

Dass die angehenden Lehrkräfte in den meisten Kategorien dominieren, ist wenig überraschend, da sie insgesamt fast zweimal so viele Fragen als die anderen gestellt haben. Bei den funktionalen Fragetypen wurde bereits gezeigt, dass die japanischen Studierenden deutlich mehr Fragen stellten, die in *Unsicherheit* wurzelten. Diese funktionale Kategorie steht im engen Zusammenhang mit dem strukturellen Fragetyp der *tag questions*, da diese häufig in Verbindung mit Unsicherheit eingesetzt wurden.

Die Verteilung der funktionalen Fragetypen innerhalb der Videos zeigt die folgende Tabelle, in der die letzten zwei Spalten die Gesamtanzahl des jeweiligen Fragetyps bzw. dessen prozentuellen Anteil enthalten:

	Video 1	Video 2	Video 5	Summe	%
Erinnerung/Nachdenken	1	0	1	2	0,58
soziale Konventionen	2	2	0	4	1,16
Organisatorisches	2	3	0	5	1,45
Problemlösung	7	0	0	7	2,03
Spezifizierung	5	6	6	17	4,94
Moderation	18	4	3	25	7,27
Einholung von Informationen	22	57	54	133	38,66
Verständnissicherung	65	48	38	151	43,90
Summe				344	100

Tabelle 5 - Verteilung der Fragen nach Funktion

In der letzten Zeile ist die Gesamtsumme der gestellten Fragen anhand der Funktion zu sehen. Wenn man diese Zahl mit der Gesamtsumme der Fragen anhand der Verteilung auf

die Studierendengruppen vergleicht (313), ist ersichtlich, dass diese Anzahl höher als die Letztere ist. Dies liegt daran, dass manche Fragen mehrfach kodiert wurden, da sie nicht nur eine, sondern viele Funktionen erfüllen. Außerdem wurden in manchen Fällen Fragen, die direkt nacheinander gestellt wurden und dieselbe Funktion aufwiesen, als eine Frage bzgl. der Funktion interpretiert.

Ein interessantes Ergebnis zeigt, die dritte Zeile (*Organisatorisches*). Die naheliegende Vermutung, dass im Rahmen der allerersten Videokonferenz besonders viele Fragen gestellt werden, die sich auf den allgemeinen Ablauf der Lehrveranstaltung beziehen, hält nicht stand. Im zweiten Video stellten die Teilnehmenden sogar eine Frage mehr als im vorangehenden Video. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrveranstaltungsleiter*innen die Teilnehmer*innen in vorangehenden Einheiten bereits erfolgreich über den Ablauf der Konferenzen aufgeklärt haben. Dass alle Fragen bzgl. des Ziels *Problemlösung* in der ersten Konferenz gestellt wurden, kann mit dem Ziel der Einheit erklärt werden: Die Teilnehmenden haben eine gemeinsame Aufgabe bekommen, die Themen der folgenden Konferenzen auszuwählen und deren Reihenfolge zu bestimmen. Ein so konkretes Ziel wurde für die restlichen Konferenzen nicht gesetzt, weil in diesen es mehr um die Interaktion selbst als um vordefinierte inhaltliche Ziele ging.

Die meisten Fragen bzgl. der *Moderation* wurden ebenfalls im ersten Video gestellt. Das ist auf die Vorstellungsrunde zurückzuführen, bei der die Reihenfolge der längeren monologischen Einheiten durch die Stellung solcher Fragen bestimmt wurde. Die *Einholung von Informationen* erfolgte im zweiten und fünften Video deutlich häufiger als im Ersten. In den späteren zwei Konferenzen wurden konkrete Themen vorgestellt und diskutiert und dies lässt auf einen intensiveren Informationsaustausch schließen, das wiederum mit dem Zweck der Sitzungen übereinstimmt. Hoshii und Schumacher (2017a) fanden in ihrer Untersuchung, dass die meisten Fragen aus eigenem Interesse erfolgten. Mit diesem Interesse kann die Kategorie *Einholung von Informationen* gleichgesetzt werden. Die vorliegende Analyse ergab zwar nicht, dass die meisten Fragen in diesem Kontext gestellt wurden, allerdings sind die Ergebnisse beider Studien ähnlich, da diese Gruppe am zweitstärksten vertreten ist. Die Anzahl der Fragen, die der *Verständnissicherung* dienen, sinkt im Laufe der Zeit. Diese Tendenz lässt sich dadurch erklären, dass die Teilnehmer*innen einander und die Technik immer besser kennenlernen und sich an die Bedingungen der Lehrveranstaltung gewöhnen und einander tendenziell immer besser verstehen.

Das folgende Diagramm veranschaulicht die Daten aus der obigen Tabelle:



Abbildung 54 - Verteilung der Fragen nach Funktion

Anhand des Diagramms ist auf den ersten Blick gut ersichtlich, dass die meisten Fragen in den Bereichen *Verständnissicherung* und *Einholung von Informationen* gestellt wurden. Diese zwei Kategorien zusammen machen mehr als 80% der Gesamtfragenanzahl aus. Die hohe Anzahl der verständnissichernden Fragen lässt sich durch das Online-Format und den DaF-Kontext der Lehrveranstaltung erklären. Die japanischen Teilnehmenden sollen im Rahmen der Lehrveranstaltung die Möglichkeit nutzen, ihre Sprachkenntnisse zu erhalten bzw. zu verbessern. Sie befinden sich also im Prozess des Spracherwerbs, im Laufe dessen sich Kommunikationsschwierigkeiten ergeben können, die dann Strategien der Verständnissicherung in der Kommunikation bedürfen. Der hohe Anteil der *Informationsfragen* kann durch das Ziel der Lehrveranstaltung erklärt werden, über einander und über die Kultur und das Alltagsleben der anderen Gruppe möglichst viel zu erfahren. Nicht zu vernachlässigen sind weiters die Kategorien *Moderation* und *Spezifizierung*, obwohl deren Prozentsätze sich nur mehr im einstelligen Bereich bewegen (7,27% bzw. 4,94%). Der Anteil der letzten vier Kategorien fiel klein aus: Die Summe der prozentuellen Anteile dieser Kategorien ergeben einen knapp größeren Anteil (5,22%) als die viertgrößte Kategorie (*Spezifizierung* 4,94%).

In Bezug auf die strukturelle Verteilung lässt sich feststellen, dass die am stärksten vertretene Kategorie, die der *Entscheidungsfragen* ist: Fast die Hälfte der gestellten Fragen (48,71%) gehört zu dieser Gruppe. Die Anteile der mittleren drei Kategorien (*Ergänzungsfragen*, *bruchstückhafte Fragen* und *tag questions*) weisen eine vergleichsweise kleinere Differenz zueinander auf (weniger als 10%: *Ergänzungsfrage* – 20,97%, *bruchstückhafte Frage* – 16,45%, *tag question* – 11,94%). Die kleinste Gruppe macht die Kategorie *nicht realisierte Fragen* aus, die knappe zwei Prozent der Gesamtfragenanzahl umfassen.

	Video 1	Video 2	Video 5	Summe	(%)
nicht realisierte Frage	0	2	4	6	1,94
tag question	10	18	9	37	11,94
bruchstückhafte Frage	20	8	23	51	16,45
Ergänzungsfrage	17	24	24	65	20,97
Entscheidungsfrage	52	60	39	151	48,71
Summe				310	100

Tabelle 6 - Verteilung der Fragen nach Struktur

Das untenstehende Diagramm veranschaulicht die bereits erwähnte Verteilung: Die Differenz zwischen der Anzahl der *Entscheidungsfragen* und der *nicht realisierten Fragen* fällt sehr hoch (46,77%) aus, während die Verteilung der Häufigkeiten im Mittelfeld etwas ausgeglichener ist (*Ergänzungsfrage* – 20,97%, *bruchstückhafte Frage* – 16,45%, *tag question* – 11,94%). Die übermäßig hohe Anzahl der *Entscheidungsfragen* lässt sich einerseits auf die vielen Untergruppen innerhalb der Kategorie und andererseits auf die Tatsache zurückführen, dass die Mehrheit der Fragen der funktionalen Kategorie *auditive Verständnissicherung* als Entscheidungsfrage klassifiziert wurde. *Ergänzungsfragen* wurden besonders oft in Verbindung mit den Themen der jeweiligen Videokonferenz gestellt, um mehr über andere Teilnehmenden und ihre Kultur bzw. ihr Alltagsleben zu erfahren. Solche Fragen ergeben somit auch den roten Faden, der durch das jeweilige Referat zieht. In den Videos 2 und 5 ist zu beobachten, dass Teilnehmer*innen immer wieder Fragen als Präsentationsinhalte vorbereiten, die man dann im Anschluss auf die präsentierten Inhalte oder davor als thematische Einleitung mit der gesamten Gruppe diskutiert. Hier folgen ein paar Beispiele für solche *Ergänzungsfragen* aus den Videos 2 und 5:

- Video 2, Seq. 1, Seg. 39: *Was wisst ihr bereits über das österreichische Bildungssystem?*
- Video 2, Seq. 8, Seg. 15: *Wie schaut's in Japan aus?*
- Video 2, Seq. 10, Seg. 65: *Was ist für euch wichtig, wenn ihr arbeitet?*
- Video 5, Seq. 2, Seg. 161: *Welches Gemüse oder Obst hat im Winter Saison in Österreich?*
- Video 5, Seq. 3, Seg. 01: *Wie feiert man in Österreich das neue Jahr?*
- Video 5, Seq. 4, Seg. 49: *Wie lange schläft/schlaft ihr täglich? Um wie viel Uhr geht ihr schlafen? Wie viel Schlaf braucht ihr, um fit zu bleiben?*

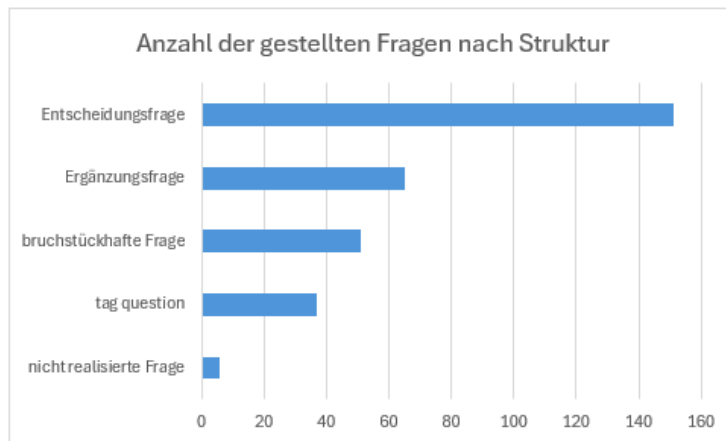


Abbildung 55 - Verteilung der Fragen nach Struktur

In der folgenden Tabelle findet man eine Übersicht der funktionalen Über- und Unterkategorien. In den letzten zwei Spalten wurde die Häufigkeit festgehalten, wie oft eine Frage mit der jeweiligen Funktion innerhalb der drei Videos vorgekommen ist. Links steht eine Zahl, die angibt, in vielen Frage-Antwort-Einheiten eine solche Frage gestellt wurde. Rechts findet man die tatsächliche Gesamtanzahl der Fragen in den drei Videos insgesamt. Die Zahl in der rechten Spalte ist mindestens so hoch oder höher als die in der linken Spalte. Dies ist darauf zurückzuführen, dass manche Antwortsegmente mehreren Fragen zugeordnet werden können. Dies ist vor allem in Situationen möglich, in denen, bevor eine Antwort auf eine bereits gestellte Frage gegeben werden konnte, bereits eine weitere Frage gestellt wurde.

Funktion			Einheit	Anzahl
Organisatorisches			5	5
Erinnerung/Nachdenken			2	2
Spezifizierung			15	17
Einh. von Inf.	Interesse	Wissen	8	9
		<i>display question</i>	5	5
		Meinung	20	28
		Person	16	18
		Erfahrungen	21	23
	Wissenslücke		42	52
Moderation	thematische Lenkung		3	3
	Rederecht	Kennzeichnung der Redeabsicht	4	4
		Angebot eines Sprechanlasses	10	11
		Fremdbestimmung	6	6
Problemlösung			8	8
soziale Konventionen			4	4
Verständnis	Erklärung		12	14
	Bestätigung	Anforderung eines Zuhörer*innensignals	21	22
		Verstehen	18	19
		Unsicherheit	47	49
	<i>clarification request</i>		10	10
	Technik	auditive Verständnissicherung	30	37
		visuelle Verständnissicherung	6	6

Tabelle 7 - Überblick funktionaler Fragekategorien

Diese obige Tabelle dient in erster Linie der Visualisierung von Zusammenhängen zwischen den Kategorien unterschiedlicher Hierarchiestufen (s. auch Tabelle 2 bei Kapitel 4.1.3). Für den Vergleich der Häufigkeit von einzelnen funktionalen Fragetypen eignet sich das untenstehende Diagramm besser (Abbildung 56), in dem die Anzahl der Einheiten veranschaulicht wird, in denen die jeweilige Frage mindestens einmal vorkommt.

Die Klärung von *Unsicherheiten* steht an erster Stelle (47), darauf folgt die Einholung mangelnden Wissens (42) und die dritthäufigste Kategorie ist die Sicherung der auditiven Gegebenheiten im Rahmen der Konferenzen (30). Zum oberen Mittelfeld (21-16) gehören die *Anforderung eines Zuhörer*innensignals* (21) bzw. adressat*innenbezogene Fragestellungen zur *Meinung* (20), *Erfahrung* (21) und *Person* (16) der Teilnehmenden. Das mittlere Mittelfeld bilden die Fragetypen *Spezifizierung* (15) und *Erklärung* (12) von Fragen bzw. Inhalten (*clarification request* – 10) bezwecken. Zu diesem Bereich gehört auch noch die Darbietung von Sprechmöglichkeiten (10), wobei die anderen Steuerungselemente, die die Verteilung des Rederechtes beeinflussen (*Fremdbestimmung* – 6, *Redeabsicht kennzeichnen* – 4), im unteren Bereich zusammen mit der Kategorie *thematische Lenkung* (3) zu finden sind. Im unteren Mittelfeld findet man diverse Kategorien: Einholung *adressat*innenbezogenen Wissens* (8), *Problemlösung* (8), *visuelle Verständnissicherung* (6) und die bereits erwähnte *Fremdbestimmung* (8). Im unteren Bereich (5-2)

befinden sich außer den Elementen der Konversationssteuerung auch noch *organisatorische* Fragestellungen (5) sowie Mittel der Wissensüberprüfung (*display questions* – 5), *soziale Konventionen* (4) und laut gesagte Gedankengänge in Form von einer Frage (*Erinnerung* – 2).



Abbildung 56 - Häufigkeiten der Frage-Antwort-Einheiten, die den jeweiligen Fragetyp mindestens einmal enthalten

Die folgende Tabelle dient der Veranschaulichung der Hierarchieverhältnisse innerhalb der strukturellen Fragekategorien. Wie bei den funktionalen Kategorien findet man hier auch eine analoge Auflistung der Häufigkeiten einzelner Unterkategorien. Die Anzahl der Einheiten gibt an, in wie vielen Einheiten der jeweilige Typ vorkommt, während die tatsächliche Anzahl auch Fragen berücksichtigt, die die gleiche Struktur aufweisen aber innerhalb derselben Frage-Antwort-Einheit gestellt wurden. An dieser Stelle soll vermerkt werden, dass die Kategorie *nicht realisierte Frage* ab dieser Analysestufe nicht mehr mitberücksichtigt wird, da die Definition dieses Fragetyps voraussetzt, dass die Frage ihren kommunikativen Zweck nicht erfüllt, indem die Bedeutung der Frage weder aus dem Kontext der Fragestellung noch durch die isolierte Betrachtung der geäußerten sprachlichen Einheiten zu erschließen ist. In den Daten erscheint es so, als gäbe es tatsächliche Reaktionen auf diese Fragen, wobei es diesen Widerspruch zu beseitigen gilt, da eine solche Situation durch die Stellung von mehreren Fragen unmittelbar hintereinander

leicht hervorgerufen werden kann. In solchen Fällen ist davon auszugehen, dass die geäußerten *Antwort-, Informations- oder Diskussionssegmente* anderen Fragen innerhalb der *Frage-Antwort-Einheit* zugeordnet werden müssen.

Struktur			Einheiten	Anzahl
bruchstückhafte Fragen			49	54
Entscheidungsfragen	ja/nein		110	128
	oder	3 Optionen	1	1
		1 Option	6	6
		2 Optionen	21	22
Ergänzungsfragen			56	66
tag questions			38	39

Tabelle 8 – Überblick struktureller Fragekategorien

Das folgende Diagramm veranschaulicht die gesamte Vorkommenshäufigkeit der strukturellen Fragetypen in allen drei Videos zusammen.

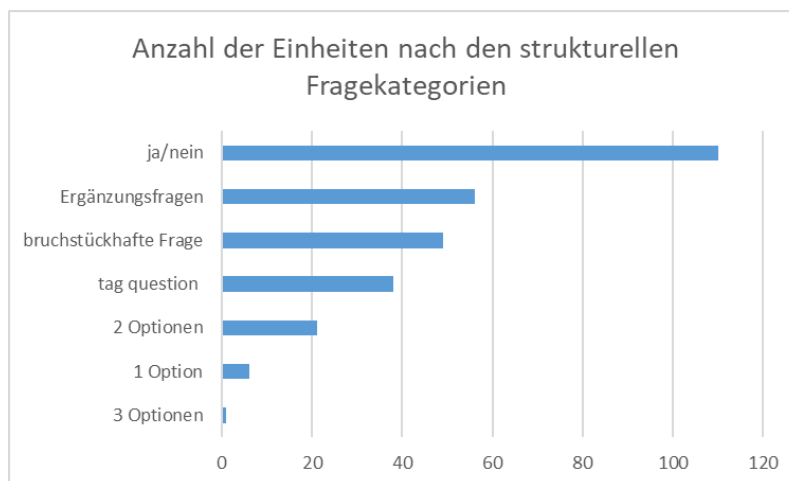


Abbildung 57 - Häufigkeit der Frage-Antwort-Einheiten, die den jeweiligen Fragetyp mindestens einmal enthalten

Auf den ersten Blick lässt sich feststellen, dass einen größeren Teil der Fragen (39,15%) die Entscheidungsfragen ausmachen, die in der Regel mit den Antwortpartikeln *ja* oder *nein* beantwortet werden. Darauf folgen die zwei Kategorien *Ergänzungsfragen* (19,93%) und *bruchstückhafte Fragen* (17,44%), die jeweils ein knappes Viertel der Fragen ergeben. Der Anteil der *tag questions* beläuft sich auf 13,52%. Fragen mit der Konjunktion *oder* (mit Ausnahme der gleichförmigen *tag questions*) machen ca. 9,96% der Fragen aus, wobei die Anzahl von *oder*-Fragen mit *zwei Optionen* die höchste (7,47%) und von denen mit drei Antwortmöglichkeiten die niedrigste (0,36%) ist, während die Fragen mit *einer Option* (2,14%) sich zwischen den anderen zwei Alternativen befinden.

4.2.2 Charakterisierung der funktionalen Fragetypen hinsichtlich der Anzahl der antwortgebenden Personen und der Quantität und Qualität der Antworten

Die Fragetypen wurden im Rahmen der Analyse in dreierlei Hinsicht charakterisiert. Der erste Aspekt bezieht sich auf die Anzahl der Personen, die sich in Verbindung mit der jeweiligen Frage geäußert haben. In diesem Kontext fällt die Auffassung des Wortes *Antwort* breit aus und beinhaltet sowohl *Antworten* im engeren Sinn als auch *zusätzliche Informationen* sowie *Diskussionsinhalte*.

Funktion	Personenanzahl	Rangreihung (PA)
Organisatorisches	5,50	1
<i>display question</i>	4,80	2
Erklärung	3,67	3
Wissen	3,25	4
Person	3,13	5
Wissenslücke	3,02	6
Erinnerung	3,00	7
Erfahrungen	2,76	8
<i>clarification request</i>	2,60	9
Meinung	2,60	9
soziale Konventionen	2,50	10
Spezifizierung	2,40	11
Verstehen	2,17	12
thematische Lenkung	2,00	13
Unsicherheit	1,85	14
Angebot eines Sprechanlasses	1,80	15
Problemlösung	1,62	16
visuelle Verständnissicherung	1,50	17
Fremdbestimmung	1,33	18
Kennzeichnung der Redeabsicht	1,25	19
auditive Verständnissicherung	1,20	20
Anforderung eines Zuhörer*innensignals	1,00	21

Tabelle 9 - Mittelwerte und Rangreihung der Anzahl der antwortgebenden Personen

In der obigen Tabelle (Tab. 7) findet man den Mittelwert der Personenanzahl je nach funktionalem Fragetyp, der folgendermaßen berechnet wurde: Die Anzahlen der zu Wort kommenden Personen pro Frage innerhalb einer Kategorie wurden summiert und anschließend durch die Gesamtanzahl der gestellten Fragen derselben Kategorie dividiert. Nach der absteigenden Sortierung der Mittelwerte wurde jede Kategorie mit einer Rangnummer versehen: Der Fragetyp, der im Durchschnitt die meisten Teilnehmenden zum Sprechen bewegte, erhielt die Rangnummer 1, der zu dem sich am zweithäufigsten Personen äußerten, bekam die Rangnummer 2 usw. Falls zwei oder mehr Fragekategorien denselben Mittelwert aufwiesen, wurde ihnen die dieselbe Rangnummer zugeordnet.

Anhand der Tabelle wird gut ersichtlich, dass die meisten Personen auf *organisatorische Fragen* (ca. 6 Personen) und *display questions* (ca. 5 Personen) geantwortet haben. Dabei darf man allerdings nicht außer Acht lassen, dass diese zwei Kategorien hinsichtlich der Fragenquantität dem unteren Bereich zuzuordnen waren. Das heißt, im Vergleich zu anderen Typens kamen solche Fragen seltener vor und sind daher in Bezug auf die Interpretation bzw. Verallgemeinerung der Ergebnisse weniger wertvoll als Fragekategorien, die in den drei Videos mit einer höheren Häufigkeit belegt sind.

Anhand der Ergebnisse lässt sich feststellen, dass die Zuhörer*innenschaft bei *Erklärungsfragen* ebenfalls stark aktiviert wird: Durchschnittlich geben rund 4 Personen eine Antwort. Dieses Ergebnis lässt sich durch die Definition des Fragetyps erklären – solche Fragestellungen sollen die ursprünglich gestellten Fragen in eine leichter verständliche Form bringen. Dass eine relativ hohe Anzahl an Personen sich bei solchen Fragen angesprochen fühlt, spricht dafür, dass solche erklärende Fragen tatsächlich zur Verständnissicherung beitragen.

Der (aufgerundete) Mittelwert von 3 Personen wurde insgesamt acht Fragetypen zugeschrieben: *Wissen* (3,25), *Person* (3,13), *Wissenslücke* (3,02), *Erinnerung* (3), *Erfahrungen* (2,76), *Meinung* (2,60), *clarification request* (2,60) und *soziale Konventionen* (2,50). Alle Unterkategorien innerhalb der *Interessensfragen* gehören zu diesem mittleren Feld, was sich dadurch erklären lässt, dass mit solchen Fragen in der Regel die Gesamtheit einer der beiden Gruppen angesprochen wird (Abb. 58). In manchen Fällen wird mit einer solchen Frage eine konkrete Person adressiert, die gerade über etwas erzählt hat, worüber die anderen noch weitere Informationen erfahren möchten (Abb. 59, Segmente 08-11). Daher ist eine durchschnittliche Personenanzahl zwischen 4 und 1 je nach der Anzahl der Adressant*innen bei Interessensfragen plausibel. Dass diese durchschnittliche Zahl näher zu 4 als zu 1 ist, lässt darauf schließen, dass mehr Fragen gestellt wurden, mit denen eine gesamte Studierendengruppe angesprochen wurde, als solche, die eine konkrete Person adressieren.

```
09  TA:  (3) ja ich habe eine frage (1) ((wiener studies nicken))
      warum ihr habt die ( ) <<fragend>ausgewählt>
10  WG:  <<fragend>warum wir deutsch>
```

Abbildung 58 – Bsp. aus Video 1, Seq. 10, Seg. 09-10

07 WE: ähm ja ich finde es total interessant dass du in berlin
 08 ähm studiert hast
 09 ähm wie würdest du
 10 ähm dein studium <<fragend>beschreiben>
 11 hats dir <<fragend>gefallen>
 in berlin

Abbildung 59 – Bsp. aus Video 1, Seq. 6, Seg. 07-11

Bei der Kategorie *clarification request* meldeten sich ungefähr 3 Personen zu Wort. Dies lässt darauf schließen, dass solche Fragen zu Ko-Konstruktionen führen, indem mehrere Teilnehmer*innen an der Behebung desselben Problems arbeiten. Das kann anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden, in dem eine Erklärung durch die Zusammenarbeit von drei Studierenden in Tokio entstand (Abb. 60):

86 WG: <<fragend>schrein>
 87 WF: <<fragend>schrein>
 88 WH: <<fragend>schrein oder schreiten>
 89 TC: nicht tempel
 90 TD: ja tempel
 91 TA: ((japanisches wort))
 92 TA: hindi hinduismus (schwein)
 93 TD: ne sie sind nicht wirklich religiös
 94 es ist eine event<<fragend>=ne>
 95 TC: ja
 96 ja in japan gibt es eine tradition dass am ersten januar zum
 schrein geht
 97 um ((spricht japanisch))
 98 öh um um sich ein gutes jahr zu wünschen
 99 ((mehrere sagen)) mhm

Abbildung 60 – Bsp. aus Video 5, Seq. 3, Seg. 86-99

Ungefähr 2 Personen haben Fragen zu folgenden Themen beantwortet: *Spezifizierung* (2,40), *Verstehen* (2,17), *thematische Lenkung* (2), *Unsicherheit* (1,85), *Angebot eines Sprechanlasses* (1,80), *Problemlösung* (1,62) und *visuelle Verständnissicherung* (1,50). Eine interessante Beobachtung ist in diesem Kontext, dass das *Angebot eines Sprechanlasses* in der Regel nur von ca. 2 Personen genutzt wird. Das kann u. a. auf die Angst zurückgeführt werden, die mit der Selbstdarstellung der Teilnehmenden durch das Sprechen einhergeht (Schwab 2009). Gegebenenfalls kann auch vorkommen, dass die Teilnehmenden keine oder wenig relevantes Wissen zum konkreten Thema verfügen oder kein Interesse bzw. keine Fragen bzgl. der aktuellen Thema haben und daher sich nicht äußern.

Schließlich, nur etwa eine Person äußerte sich zu den folgenden Fragetypen: *Fremdbestimmung* (1,33), *Redeabsicht kennzeichnen* (1,25), *auditive Verständnissicherung* (1,20) und *Anforderung eines Zuhörer*innensignals* (1). Die Kategorie *Fremdbestimmung* erwies sich in diesem Aspekt eher schwach – dies ist jedoch wenig überraschend, da die

Definition der Frage besagt, dass man mit dieser Frage eine einzige konkrete Person adressiert. Die anderen Fragen, die in der Regel nur eine Person zum Reden bewegen, erfordern meist nur ein kurzes Signal von den anderen Teilnehmenden. Wenn sich doch mehrere Personen dazu äußern, sind es meistens nur Wiederholungen von der Reaktion, die von einer anderen Person bereits gegeben wurde (s. Segmente 05-08 in Abb. 61).

```

01 WE: also wir hören leider immer noch nichts
02      (3)
03 TC: <<fragend>jet[zt>]
04 TB:                                [un]d <<fragend>jetzt>
05 WG: [jaa]
06 WF: [ooh] ja
07 WH: ( )
08 WE: jaaa

```

Abbildung 61 – Bsp. aus Video 1, Seq. 2, Seg. 01-08

Im Rahmen der Analyse konnten insgesamt 1910 minimale satzwertige Einheiten der Profilanalyse nach Griebhaber (2021) zugeordnet werden. Die Mehrheit dieser Einheiten (etwa 74,45%, also 1422 Einheiten) machen die im engeren Sinne aufgefassten Antwortsequenzen aus. Die Äußerungen, die *weiterführende Informationen* zu der jeweiligen Frage beinhalten – bestehen aus insgesamt 451 (23,61%) solcher Einheiten. Die *Diskussionseinheiten* weisen die niedrigste Anzahl auf: In den drei Videos kommen in diesem Zusammenhang nur 37 (1,94%) Minimaleinheiten vor.

Die folgende Tabelle gibt an, wie viele Äußerungen als *Antwort*, als *weiterführende Information* bzw. als *Diskussionsinhalt* insgesamt auf alle Fragen innerhalb einer funktionalen Kategorie gegeben wurden. Die Anzahl der Äußerungen wurde summiert und anschließend durch die Gesamtanzahl der Frage-Antwort-Einheiten dividiert, in denen mindestens eine Frage diesen Typs vorkommt. Im nächsten Schritt wurden den funktionalen Fragetypen unterschiedliche Rangnummern zugeordnet – nach demselben Prinzip wie bei den Mittelwerten der antwortgebenden Personenanzahlen (je mehr Einheiten, desto niedriger die Rangnummer).

Funktion	Antwort	Information	Diskussion	Summe	Mittelwert	Rangreihung (E)
Person	252	141	6	399	24,94	1
Erklärung	134	158	6	298	24,83	2
thematische Lenkung	6	51	0	57	19,00	3
Wissenslücke	618	145	8	771	18,36	4
display question	60	28	0	88	17,60	5
Meinung	252	43	0	295	14,75	6
Erfahrungen	236	63	8	307	14,62	7
clarification request	79	25	4	108	10,80	8
Wissen	74	12	0	86	10,75	9
Organisatorisches	31	11	11	53	10,60	10
Spezifizierung	127	23	0	150	10,00	11
Problemlösung	17	51	0	68	8,50	12
Fremdbestimmung	18	17	0	35	5,83	13
Anforderung eines Zuhörer*innensignals	21	55	0	76	3,62	14
Unsicherheit	142	9	0	151	3,21	15
Erinnerung	4	2	0	6	3,00	16
Verstehen	43	5	6	54	3,00	16
Angebot eines Sprechanlasses	24	3	0	27	2,70	17
soziale Konventionen	6	2	2	10	2,50	18
visuelle Verständnissicherung	10	1	0	11	1,83	19
Kennzeichnung der Redeabsicht	6	0	0	6	1,50	20
auditive Verständnissicherung	34	7	2	43	1,43	21

Tabelle 10 - Anzahl der gegebenen minimalen satzwertigen Einheiten und deren Mittelwert

Die meisten minimalen satzwertigen Einheiten pro Frage wurden bei den zwei Fragetypen *erklärende* (24,94) und *personenbezogene Fragen* (24,83) gegeben. Darauf folgen die Kategorien *thematische Lenkung* (19), *Wissenslücke* (18,36) und *display question* (17,60). Nahezu denselben Durchschnittswert weisen die beiden Kategorien *Meinung* (14,75) und *Erfahrung* (14,62) auf. Laut der Analyse werden bei Fragen bzgl. Unklarheiten des Gehörten (*clarification request* – 10,80), Wissensprüfung der Zuhörer*innenschaft (*Wissen* – 10,75) und organisatorischer Angelegenheiten (*Organisatorisches* – 10,60) ca. 11 Minimaleinheiten geäußert. Bei den Kategorien *Spezifizierung* (10), *Problemlösung* (8,50), *Fremdbestimmung* (5,83) und *Anforderung eines Zuhörer*innensignals* (3,62) beläuft sich diese Zahl jeweils auf etwa 10, 9, 6 und 4 Minimaleinheiten. Ungefähr drei Einheiten werden in Verbindung mit den Fragekategorien *Unsicherheit* (3,21), *Erinnerung* (3), *Verstehen* (3), *Angebot eines Sprechanlasses* (2,70) und *soziale Konventionen* (2,50) geäußert. Die wenigsten Einheiten wurden bei den letzten drei Typen produziert, bei der *visuellen Verständnissicherung* (1,83) und bei der *Kennzeichnung der Redeabsicht* (1,50) werden durchschnittlich 2 Einheiten geäußert, während die *auditive Verständnissicherung* (1,43) in der Regel nur zu einer einzigen satzwertigen Minimaleinheit führt.

Der letzte Aspekt, der sich bei der Beurteilung der Interaktionsstärke als ausschlaggebend erweist, ist die Komplexität der gegebenen *Antwort*-, *Informations*- und *Diskussionseinheiten*. In jeder Frage-Antwort-Einheit wurden alle Äußerungen analysiert, die in

Verbindung mit einer (oder mehreren) Frage(n) innerhalb derselben Einheit geäußert wurden. Anschließend wurde je nach Art der Äußerung (*Antwort/zusätzliche Information/Diskussion*) die höchste mindestens einmal nachgewiesene Profilstufe (vgl. Griebhaber 2021) festgehalten. Diese syntaktischen Komplexitätsstufen findet man in der untenstehenden Tabelle, wobei die Zahlen 0 bis 5 für die entsprechende Profilstufe stehen und das kleine „x“ darauf hindeutet, dass keine minimale satzwertige Einheit gebildet wurde, die dieser Äußerungsart zugeordnet werden kann. Um diese Komplexitätsstufen der einzelnen funktionellen Fragekategorien miteinander vergleichen zu können, wurden wiederum Mittelwerte gebildet, die alle Äußerungsarten berücksichtigen, sofern mindestens eine Äußerung der jeweiligen Profilstufe getätigt wurde. Wie bei den vorigen zwei Aspekten findet man bei der Äußerungskomplexität auch eine Rangreihung, die gleichermaßen gebildet wurde wie bei der Personenanzahl und bei den Äußerungsmengen.

Funktion	Antwortkomp.	Informationskomp.	Diskussionskomp.	Mittelwert	Rangreihung (PS)
Meinung	5	5	x	5,00	1
thematische Lenkung	4	5	x	4,50	2
<i>display question</i>	5	4	x	4,50	2
Wissen	4	5	x	4,50	2
Organisatorisches	4	5	x	4,50	2
Spezifizierung	4	5	x	4,50	2
Problemlösung	4	5	x	4,50	2
Anforderung eines Zuhörer*innensignals	4	5	x	4,50	2
Person	5	5	3	4,33	3
Erklärung	5	5	3	4,33	3
Wissenslücke	5	5	3	4,33	3
Erfahrungen	5	5	3	4,33	3
<i>clarification request</i>	5	4	4	4,33	3
Fremdbestimmung	3	5	x	4,00	4
Angebot eines Sprechanlasses	4	4	x	4,00	4
Erinnerung	4	4	3	3,67	5
Unsicherheit	5	2	x	3,50	6
Verstehen	5	3	2	3,33	7
auditive Verständnissicherung	3	4	3	3,33	7
soziale Konventionen	0	1	3	1,33	8
Kennzeichnung der Redeabsicht	1	x	x	1,00	9
visuelle Verständnissicherung	1	0	x	0,50	10

Tabelle 11 - Komplexität der Antwort-, Informations- und Diskussioneinheiten der funktionalen Fragetypen

Wie der obigen Tabelle zu entnehmen ist, wurden insgesamt vier unterschiedliche Profilstufen erreicht: 5 – *Insertion*, 4 – *Nebensatz*, 3 – *Inversion* und 1 – *Finitum*. Dies schließt das Vorhandensein von niedrigeren Profilstufen in derselben Einheit nicht aus. Die folgenden Kategorien haben eine ungefähre durchschnittliche Profilstufe in der Höhe von 5 erreicht: *Meinung* (5), *thematische Lenkung* (4,50), *display question* (4,50), *Wissen* (4,50), *Organisatorisches* (4,50), *Spezifizierung* (4,50), *Problemlösung* (4,50) und *Anforderung eines Zuhörer*innensignals* (4,50). Die Stufe 4 ist der in den vorliegenden Daten nachgewiesene höchste Komplexitätsgrad für Fragen in Bezug auf *Personen* (4,33) und

deren *Erfahrungen* (4,33), *Erklärung* von bereits gestellten Fragen (4,33), mangelndes Wissen (*Wissenslücke* – 4,33), unklare Äußerungsinhalte (*clarification request* – 4,33), Zuweisung des Rederechtes zu einer konkreten Person (*Fremdbestimmung* – 4), die Darbietung eines Sprechanlasses (4), interne mentale Prozesse (*Erinnerung* – 3,67) und die *Unsicherheit* (3,50) der redenden Person. Die Fragen der *auditiven* Verständnissicherung (3,33) und zur Sicherung des eigenen Verständnisses (3,33) weisen die durchschnittliche Profilstufe 3 auf. Die Äußerungseinheiten, die in Verbindung mit den letzten drei Fragetypen getätigt werden (*soziale Konventionen* – 1,33, *Redeabsicht kennzeichnen* – 1, *visuelle Verständnissicherung* – 0,50), zeigen eine geringe Komplexität, mit der Profilstufe 1 als höchster durchschnittlicher Komplexitätsgrad.

4.2.3 Darstellung und Interpretation der Analyseergebnisse bezüglich der Rangreihungen funktionaler Fragtypen

Um die jeweiligen Rangreihungen der obengenannten drei Aspekte (*Personenanzahl*, *Anzahl der geäußerten minimalen satzwertigen Einheiten* und *höchste erreichte Profilstufe*) miteinander in Verbindung bringen zu können, wurde ein weiteres Mal ein Mittelwert pro funktionaler Fragekategorie gebildet, indem der durchschnittliche Platz in der Rangreihe anhand der drei Faktoren bestimmt wurde. Der niedrigste Wert steht dabei für eine vergleichsmäßig hohe und der Höchste für eine vergleichsweise niedrige Interaktionsqualität. In der untenstehenden Tabelle findet man die drei Rangreihungen mit den folgenden Beschriftungen: Die Anzahl der antwortgebenden Personen – *Rangreihung (PA)*, die Anzahl der geäußerten minimalen satzwertigen Einheiten – *Rangreihung (E)* und die höchste erreichte Profilstufe – *Rangreihung (PS)*.

Funktion	Rangreihung (PA)	Rangreihung (E)	Rangreihung (PS)	Mittelwert
Erklärung	3	2	3	2,67
Person	5	1	3	3,00
<i>display question</i>	2	5	2	3,00
Wissenslücke	6	4	3	4,33
Organisatorisches	1	10	2	4,33
Wissen	4	9	2	5,00
Meinung	9	6	1	5,33
Erfahrungen	8	7	3	6,00
thematische Lenkung	13	3	2	6,00
<i>clarification request</i>	9	8	3	6,67
Spezifizierung	11	11	2	8,00
Erinnerung	7	16	5	9,33
Problemlösung	16	12	2	10,00
Verstehen	12	16	7	11,67
Unsicherheit	14	15	6	11,67
Fremdbestimmung	18	13	4	11,67
soziale Konventionen	10	18	8	12,00
Angebot eines Sprechanlasses	15	17	4	12,00
Anforderung eines Zuhörer*innensignals	21	14	2	12,33
visuelle Verständnissicherung	17	19	10	15,33
Kennzeichnung der Redeabsicht	19	20	9	16,00
auditive Verständnissicherung	20	21	7	16,00

Tabelle 12 - Rangreihungen der funktionellen Fragekategorien und deren Mittelwert (PA - Personenanzahl, E - Einheitsanzahl, PS – höchste Profilstufe)

Erklärungsfragen weisen den niedrigsten Rangdurchschnitt (2,67) auf, das heißt, Fragen, die mit der Absicht gestellt werden, bereits gestellte Fragen zu erklären, tragen im Rahmen der vorliegenden Stichprobe am meisten dazu bei, dass eine rege Interaktion entstehen kann. Die zwei Fragetypen, die mit der zweitniedrigsten Rangnummer versehen wurden und sich daher ebenfalls als besonders interaktionsfördernd erwiesen, sind *personenbezogene Interessensfragen* (3) und *display questions* (3). Das heißt die Teilnehmer*innen äußerten sich viel und gerne zu ihrer eigenen Person und diese Äußerungen sind vergleichsmäßig komplex. Außerdem nahmen sie gerne Teil an der Interaktion, wenn didaktische Fragen mit dem Ziel gestellt wurden, das bereits vorhandene Wissen zu einem bestimmten Thema zu aktivieren oder neue Ideen zu generieren (*display questions*). Schulte (2023, S. 149-150) verweist auf Studien, die sich mit den Antworten beschäftigen, die auf referentielle Fragen gegeben wurden. Sie weist darauf hin, dass es in der Forschung zwar Versuche gab, die die auf *display questions* gegebenen Antworten als weniger komplex und umfangreich beschrieben als die auf authentische (auch *referentielle*) Fragen, allerdings zeigten neuere Untersuchungen, dass dieses Ergebnis empirisch nicht gesichert werden konnte (Schulte 2023, S. 150).

An dieser Stelle ist es wichtig, bewusst zu machen, dass die zwei Mittelwerte zwar gleich niedrig sind, nur eine der drei Rangnummern (5) stimmt in den zwei Zeilen überein.

Personenbezogene Fragen haben in Bezug auf die Äußerungsmenge die niedrigste Rangnummer, die es gibt und hinsichtlich der Äußerungskomplexität eine etwas höhere (3). Bei *display questions* wurde die Rangnummer 2 bezüglich der Personenanzahl und der Äußerungskomplexität vergeben. Aus diesen Informationen kann man ableiten, dass die Stärken und Schwächen dieser Fragetypen bzgl. der Interaktionsförderung sich nicht vollständig decken.

Fragen, mit denen die Einholung mangelnden *Wissens* (4,33) angestrebt wird, und die, die von *organisatorischer* Natur (4,33) sind, folgen unmittelbar auf die ersten drei Kategorien und fördern die Interaktion laut der Analyse im Durchschnitt gleich stark. Die Unterschiede innerhalb der einzelnen Aspekten sind bei diesen zwei Kategorien noch größer als bei *display questions* und *personenbezogenen Fragen*. Während die drei Rangnummern bei Fragen bzgl. *Wissenslücken* sich vergleichsmäßig niedrig ergaben (3 bis 6), zeigen *organisatorische* Fragen hinsichtlich der Äußerungsmenge eine mittlere Rangnummer (10) auf und in Bezug auf die Personenanzahl (1) und Äußerungskomplexität (2) ganz niedrige Kennzahlen. Das heißt bei *organisatorischen* Fragen äußern die meisten Personen hochkomplexe Einheiten, aber bezüglich der Quantität deutlich weniger als bei der Kategorie *Wissenslücke*, deren Antworten knapp weniger komplex sind und bei weitem weniger Personen zum Sprechen motivieren.

Im oberen Mittelfeld findet man vier Fragetypen, die hier gemäß ihrer interaktionsfördernden Kraft absteigend aufgelistet werden (mit Ausnahme der beiden Kategorien, die gleichwertig bewertet wurden): *Wissen* (5), *Meinung* (5,33), *Erfahrungen* (6), *thematische Lenkung* (6) und *clarification request* (6,67). Die Kategorie *Erfahrungen* ist in zwei der drei Aspekten schwächer in der Interaktionsförderung als *thematisch lenkende Fragen* (Äußerungsmenge: 7 vs. 3, Komplexität: 3 vs. 2), jedoch beteiligen sich tendenziell mehr Personen an der Konversation, wenn es um ihre *Erfahrungen* und nicht um den Wechsel zwischen den *Themen* der Videokonferenz geht.

Die *Spezifizierungsfragen* (8) weisen zwar eine dünne Grenze in ihrer Auffassung zu der Gruppe der *Erklärungsfragen* (2,67) auf – in Bezug auf die Interaktionsförderung unterscheiden sich die zwei Kategorien deutlich voneinander. *Spezifizierungsfragen* führen zu leicht komplexeren Antworteinheiten, jedoch weisen sie nur mittelstarke Rangnummern in Hinsicht auf die Beteiligung der Teilnehmenden bzw. der Menge der getätigten Äußerungen auf.

Auch dem Mittelfeld zuzuordnen sind weiters Fragen, die mentale Prozesse veranschaulichen (*Erinnerung* – 9,33). Die auf solche Fragen gegebenen Antworten sind zwar vergleichsmäßig komplex, führen aber zu einer niedrigen Anzahl an Antworteinheiten. Im unteren Mittelfeld sind vier Kategorien ersichtlich, von denen allerdings drei die gleiche Einstufung erhalten haben: *Problemlösung* (10), *Verstehen* (11,67), *Unsicherheit* (11,67) und *Fremdbestimmung* (11,67). Die zwei Kategorien innerhalb des Fragetyps *Bestätigung* (*Verstehen* und *Unsicherheit*) weisen kleinere Differenzen zwischen ihren Rangnummern auf (Diff. max. 1-2), wobei die Kategorie *Verstehen* nur in Bezug auf die Personenanzahl besser abschnitt, und die Kategorie *Unsicherheit* bzgl. der Menge und Komplexität der Äußerungen leicht besser abschnitt. Die Kategorie *Fremdbestimmung* hat deutlich weniger Personen zum Reden bewegt als die zwei vorher erwähnten Typen, sie verfügt aber über bessere Rangnummern hinsichtlich der Äußerungsmenge und -komplexität.

Im unteren Bereich kann man wiederum vier Stufen differenzieren, die sich am wenigsten interaktionsfördernd erwiesen haben. Fragen in Bezug auf *soziale Konventionen* (12) und die *Darbietung von Sprechanlässen* (12) haben leicht besser abgeschnitten als Fragen, die ein *Zuhörer*innensignal* einfordern sollen (12,33). Die zwei Kategorien *soziale Konventionen* und *Angebot eines Sprechanlasses* unterscheiden sich in zwei der Interaktionsaspekten deutlich (*Personenanzahl* und *Äußerungskomplexität*). Der Fragetyp *Angebot eines Sprechanlasses* ist hinsichtlich der Komplexität der anderen Kategorie überlegen, während Fragen bzgl. *sozialer Konventionen* mehr tendenziell mehr Teilnehmenden ansprechen.

Fragen der *visuellen* (15,33) und *auditiven* Verständnissicherung (16) sind unter den drei schwächsten Kategorien, wobei Fragen bezüglich *visueller* Reize (15,33) leicht besser bewertet wurden als Fragen zur *auditiven* Wahrnehmung (16), die zusammen mit der Kategorie *Redeabsicht kennzeichnen* (16) den höchsten Mittelwert aufzeigen. Dass die *visuelle* gegenüber der *auditiven* Verständnissicherung besser abgeschnitten hat, kann wohl auf den Grund zurückgeführt werden, dass im letzteren Fall die Voraussetzungen für eine Antwort oft gar nicht vorliegen, z. B. wenn eine Gruppe die andere nicht hören kann, weil ein Mikrofon nicht funktioniert. Die letzten zwei Kategorien (*Kennzeichnung der Redeabsicht* und *auditive Verständnissicherung*) wurden in Bezug auf die Personenanzahl und Menge der Äußerungen ähnlich schlecht bewertet, wobei die Kategorie *Kennzeichnung der Redeabsicht* in beiden leicht besser abschnitt. Hinsichtlich der Komplexität weisen beide Kategorien eine Rangnummer aus dem oberen mittleren Feld auf (9 und 7), wobei die *auditive Verständnissicherung* leicht komplexere Äußerungen hervorruft.

Anhand der Analyseergebnissen der funktionalen Fragetypen lässt sich die Empfehlung für Lehrkräfte ableiten, *personenbezogene* und *Erklärungsfragen* bzw. *display questions* zu bevorzugen, um die Unterrichtsinteraktion zu intensivieren. Dabei muss vermerkt werden, dass die Fragen bzgl. der *Person* der Teilnehmenden die meisten Antworteinheiten zu Folge hatten. Nicht zu verachten sind in diesem Kontext die Interessensfragen, die der Einholung von Informationen über *Erfahrungen*, *Wissen* und *Meinungen* der Teilnehmenden dienen. Antworten, in denen die eigene *Meinung* dargestellt wird, gelten anhand der Analyse als besonders komplexe Äußerungen.

Überraschenderweise zeigten sich *organisatorische* Fragestellungen als die stärkste Kategorie hinsichtlich der Teilnehmendenbeteiligung und als besonders starke Kategorie in Bezug auf die Komplexität der Äußerungseinheiten. Die Intention, die diesem Fragetyp unterliegt, umfasst die Förderung der Interaktion (im Gegensatz zu anderen Kategorien, wie *Erklärung* oder *Angebot eines Sprechanolasses*) nicht: *Organisatorische Fragen* werden in der Regel nicht mit der Absicht gestellt, den Unterricht inhaltlich voranzubringen, manche Quellen in der Unterrichtsforschung bezeichnen diese Art der Fragestellungen sogar als *off-topic* (Thomson 2022a, S. 20). Das Ergebnis der Analyse unterstreicht die These von Thomson (2022a):

Off-topic communication/interaction relates to managerial and procedural issues dealt with on the level of classroom management (e.g. room management, seating arrangements, task instructions, classroom disruptions etc.). This distinction, however, does not imply that only on-topic discourse would facilitate language learning. Quite the contrary [...]. (Thomson 2022a, S. 20).

Sie plädiert für klare und verständliche Kommunikation on Bezug auf *classroom management*-Aufgaben, die den Erfolg des unterrichtlichen Spracherwerbs steigern (Thomson, 2022c, S. 109).

Die typischen Fragekategorien der Online-Kommunikation – die *auditive* und *visuelle Verständnissicherung*, sind zwar notwendige Bestandteile dieses Interaktionstyps, sie sind anhand der Analyseergebnisse hinsichtlich der Interaktionsförderung in Online-Konversationen nicht zu empfehlen.

4.2.4 Charakterisierung der strukturellen Fragetypen hinsichtlich der Anzahl der antwortgebenden Personen und der Quantität und Qualität der Antworten

Die Schritte der Datenauswertung erfolgten bei den strukturellen Fragetypen analog zu der Auswertung der funktionalen Fragekategorien, daher wird der Ablauf hier nicht wiederholt erläutert.

Die Durchschnittsanzahl der Personen, die in Verbindung mit dem jeweiligen Fragetyp zu Wort kommen, kann man aus der folgenden Tabelle entnehmen:

Struktur	Personenanzahl	Rangreihung (PA)
Ergänzungsfragen	2,96	1
1 Option	2,83	2
2 Optionen	2,81	3
ja/nein	2,41	4
3 Optionen	2,00	5
bruchstückhafte Fragen	1,73	6
tag questions	1,36	7

Tabelle 13 - Mittelwerte und Rangreihung der Anzahl von Personen, die auf die jeweilige Frage eine Antwort geben

Zu den *Ergänzungsfragen* (2,96), *oder-Fragen* mit *einer* (2,83) und mit *zwei Option(en)* (2,81) äußern sich in der Regel ca. drei Personen, während zu *ja/nein-Entscheidungsfragen* (2,41) *oder-Fragen* mit *drei Optionen* (2) und *bruchstückhaften Fragen* (1,73) durchschnittlich zwei. Bei *tag questions* (1,36) hat das Ergebnis sich gezeigt, dass durchschnittlich nur eine Person sich zu der Frage äußert. Wie es anhand der Tabelle ersichtlich ist, sind die strukturellen Fragetypen im Vergleich mit den Funktionalen weniger divers hinsichtlich der Teilnehmer*innenbeteiligung. Das liegt daran, dass bei den strukturellen Fragetypen die Gesamtanzahl der Fragen sich auf relativ wenige Kategorien (9 im Gegensatz zu 22 funktionalen Kategorien) aufteilt und somit die Untersuchung einer deutlich größeren Stichprobe erlaubt.

In der folgenden Tabelle sind die strukturellen Fragetypen nach der durchschnittlichen Anzahl der minimalen satzwertigen Einheiten aufgelistet, die in Verbindung mit der jeweiligen Fragekategorie geäußert wurden.

Struktur	Antwort	Information	Diskussion	Summe	Mittelwert	Rangreihung (E)
Ergänzungsfragen	773	158	19	950	16,96	1
1 Option	69	21	0	90	15,00	2
2 Optionen	240	45	4	289	13,76	3
3 Optionen	7	6	0	13	13,00	4
ja/nein	652	295	14	961	8,74	5
bruchstückhafte Fragen	196	14	8	218	4,45	6
tag questions	75	11	0	86	2,26	7

Tabelle 14 - Anzahl der im Rahmen einer Antwort geäußerten minimalen satzwertigen Einheiten und deren Mittelwert

Die meisten antwortwertigen Äußerungen können mit der Gruppe der *Ergänzungsfragen* (16,96) in Verbindung gebracht werden. Ergänzungsfragen lassen von Natur aus einen größeren Spielraum in Bezug auf die möglichen Antworten. Diese Art der Fragestellungen bewegen also nicht nur die meisten Teilnehmenden dazu, an der Interaktion

teilzuhaben, sondern auch zur Produktion der meisten Äußerungseinheiten. Darauf folgen alle drei Arten von *oder*-Fragen. Das Interessante ist, dass mit aufsteigender Optionenanzahl die Anzahl der geäußerten Äußerungen sinkt (*1 Option* – 15, *2 Optionen* – 13,76, *3 Optionen* – 13). Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Erwähnung mehrerer Optionen, bereits Antwortmöglichkeiten der Teilnehmenden vorwegnimmt, die in der Regel nicht noch einmal geäußert werden. In Zusammenhang mit *ja/nein*-Fragen wurden in der Regel knappe 9 (8,74) Minimaleinheiten gesagt. Diese überraschend hohe Anzahl an Antworteinheiten lässt sich durch die Stellung von mehreren Fragen unmittelbar nacheinander erklären, weil in solchen Fällen, die Antworten bei allen betroffenen Fragetypen aus zählt werden. Dabei kommt es öfters vor, dass eine *ja/nein*-Frage in Kombination mit einer oder mehreren *Ergänzungsfrage(n)* gestellt wird, wie im folgenden Beispiel (Abb. 62):

```
01   TC:   und die dritte frage ist <<fragend>wie feiert man in
        österreich das neue jahr>
02         oder <<fargend>feiert man das neujahr>
```

Abbildung 62 – Bsp. aus Video 5, Seq. 3, Seg. 01-02

Eine weitere Möglichkeit ist die Stellung von indirekten Fragen, die ggf. ausführlicher beantwortet werden, wie im folgenden Beispiel (Abb. 63):

```
07         und <<fragend>kann man> <<faregnd>kann kann jemand erklären
        warum wir am silvesterabend toshikoshi soba essen> ((lacht))
08         (5)
09   WF:   also
10         <<fragend>fragt fragt ihr uns jetzt oder da bei euch jemand>
11   TC:   aa auf der auf der seite
12         ((mehrere lachen))
13   WH:   wir wissen es auch nicht falls ihr das nicht wisst
14   WF:   ((lacht))
15   TD:   nein aber haushalt als isst man also jede die beste essen
16         also jeder toshikoshi soba
17         ja es ist ich glaube eine tradition
18         und ja (1)
19         es ist so
20         ((mehrere lachen))
21   TD:   es ist einfach so
22   TA:   ja ich glaube toshi toshikoshi coba ist ein eine nudel und die
23         öhm das bedeutet lange lebensja <<fragend>jahre>
25   TB:   mhm ja genau
26   TA:   eine gute wunsch von die neues jahr
27   TC:   genau ((mehrere lachen))
```

Abbildung 63 – Bsp. aus Video 5, Seq. 2, Seg. 07-27

Als Antwort auf die Frage im Segment 07 wurden nicht nur die Wörter *ja* oder *nein* gewertet, sondern auch Äußerungen, die zu erklären versuchen, warum dieses Essen zu Silvester konsumiert wird.

Aus dieser Hinsicht waren die Kategorien *bruchstückhafte Fragen* und *tag questions* die schwächsten, der vorige Typ erhielt im Durchschnitt ca. 4 (4,45) Einheiten als Reaktion, während der Letztere nur etwa 2 (2,26). *Tag questions* dienen überwiegend die Einholung von *Zuhörer*innensignalen* oder von *Bestätigungen* bzgl. der eigenen *Unsicherheit* (Clausen und Scheffler 2022, S. 28) – in der Regel werden solche Fragen in den Videos kurz bejaht oder erst gar nicht beantwortet.

Die nächste Tabelle liefert einen Überblick über die Komplexität der auf den jeweiligen Fragetyp gegebenen Antworten, Informationen und/oder Diskussionsinhalte.

Struktur	Antwortkomp.	Informationskomp.	Diskussionskomp.	Mittelwert	Rangreihung (PS)
1 Option	5	5	x	5,00	1
<i>tag questions</i>	4	5	x	4,50	2
Ergänzungsfragen	5	5	3	4,33	3
2 Optionen	5	4	4	4,33	3
ja/nein	5	5	3	4,33	3
3 Optionen	4	4	x	4,00	4
bruchstückhafte Fragen	5	3	3	3,67	5

Tabelle 15 - Komplexität der Antwort-, Informations- und Diskusioneinheiten der strukturellen Fragetypen

Anhand der Mittelwerte kann man feststellen, dass die höchste durchschnittliche Komplexitätsstufe (5) bei *oder*-Fragen mit *einer Option* erreicht wurde. Darauf folgen *tag questions*, bei welchen die Komplexität der Antwortstruktur in der Regel der Profilstufe 4 oder 5 zuzuordnen ist (Mittelwert: 4,50). Im unteren Mittelfeld befinden sich insgesamt drei Fragekategorien, die jeweils die Rangnummer 3 erhalten haben, da alle denselben Durchschnittswert von 4,33 aufweisen. Diese Kategorien sind *Ergänzungsfragen*, *oder*-Fragen mit *zwei Optionen* und *ja/nein*-Fragen. Dass *Entscheidungsfragen*, die in der Regel mit einem *ja* oder *nein* beantwortet werden, zu relativ komplexen Äußerungen führen, kann man darauf zurückführen, dass diese Fragen sehr oft in Kombination mit weiteren (oft Ergänzungs-) Fragen gestellt werden und die Antwortsegmente auch mit diesen teilen. Zu dem unteren Bereich gehören noch die *oder*-Fragen mit *drei Optionen*, diese erhielten einen Nebensatz als Antwort, dem die vierte Profilstufe zugeordnet wurde genauso wie bei der letzten Gruppe der *bruchstückhaften Fragen*, wobei ihr Mittelwert am niedrigsten ausfällt (3,67).

4.2.5 Interpretation der Analyseergebnisse bezüglich der Rangreihung struktureller Fragetypen

In der folgenden Tabelle erfolgte die Nebeneinanderstellung der einzelnen Rangreihungen innerhalb der strukturellen Fragetypen.

Struktur	Rangreihung (PA)	Rangreihung (E)	Rangreihung (PS)	Mittelwert
Ergänzungsfragen	1	1	3	1,67
1 Option	2	2	1	1,67
2 Optionen	3	3	3	3,00
ja/nein	4	5	3	4,00
3 Optionen	5	4	4	4,33
tag questions	7	7	2	5,33
bruchstückhafte Fragen	6	6	5	5,67

Tabelle 16 - Rangreihungen der strukturellen Fragekategorien und deren Mittelwert (PA - Personenanzahl, E - Einheitsanzahl, PS – höchste Profilstufe)

Die Analyse ergab, dass *Ergänzungsfragen* und *oder-Fragen* mit *einer Option* sich als gleichermaßen (1,67) und am stärksten interaktionsfördernd erwiesen haben. Dies steht mit der folgenden generellen Annahme in der Forschungsliteratur zum Thema *schulische Sprachförderung* in Einklang:

In den Forschungen zum Spracherwerb gelten vor allem geschlossene Fragen als wenig sprachförderlich (Ritterfeld, 2000). Ein höher Anregungsgehalt wird hingegen den W-Fragen zugeschrieben, die die Kinder tendenziell zu elaborierteren Antworten auffordern und somit ein stärker kommunikationsstimulierendes Potential aufweisen (ebd., S. 416). (Schulte 2023, S. 154).

Oder-Fragen mit *zwei Optionen* gestalten die nächste Kategorie in der Reihe mit einer durchschnittlichen Rangnummer von 3. Darauf folgen *ja/nein-Entscheidungsfragen* (4) die die Interaktion leicht stärker fördern als *oder-Fragen* mit drei Antwortmöglichkeiten (4,33). Am wenigsten interaktionsfördernd zeigten sich die Kategorien *tag questions* und *bruchstückhafte Fragen* mit den Mittelwerten 5,33 und 5,67.

Schulte (2023, S. 155) empfiehlt nach Osburg (2002) in der Unterrichtsinteraktion den Anteil der *ja/nein-Fragen* zu reduzieren, um bruchstückhafte Antworten vermeiden zu können und schlägt die Anwendung von „*offenen Fragen, die u. a. auf Erklärungen und Konkretisierungen abzielen*“. Aus den Ergebnissen der Studie lässt sich ableiten, dass *Ergänzungsfragen* und *Optionsfragen* mit einer Antwortoption sich besonders gut für die Förderung der Interaktion eignen. Lehrkräfte sollen also ihre Fragen möglichst offen formulieren, um viele Gestaltungsmöglichkeiten sowohl in Bezug auf die Sprache als auch auf das Thema offen zu lassen. Wenn sie Optionsfragen stellen, sollten sie lieber wenige Optionen anbieten und somit die Zuhörer*innenschaft zur Überlegung Antwortmöglichkeiten motivieren.

5 Diskussion

Unter dem ersten Unterpunkt (5.1.) werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und anhand der aktuellen Forschungsliteratur reflektiert. Außerdem werden hier konkrete Vorschläge für den Fremd- und Zweitsprachunterricht aus den Ergebnissen abgeleitet. Im zweiten Unterkapitel (5.2) werden die Limitationen der Studie dargestellt. Unter dem Punkt 5.3 werden offengebliebene Fragen aufgeworfen, die als Grundlage für zukünftige Forschungsprojekte dienen können.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit ist als Antwort auf den Appel von Thomson entstanden, indem Sie die Tatsache kritisiert, dass die Entwicklung der *classroom discourse competence* in der Lehrer*innenausbildung in Deutschland zu kurz kommt und es auch an einer einheitlichen Konzeptualisierung des Themas mangelt (Thomson 2022b, S. 17). Niegemann und Stadler (2001) machten in diesem Kontext bereits gute 20 Jahre früher auf die Bedeutung der Fragestellungen im Unterrichtinteraktion aufmerksam: „*Es wird vorgeschlagen, Aspekten des Fragestellens in der Lehrerausbildung mehr Aufmerksamkeit zu widmen*“ (S. 171). Dieser Appell liegt einerseits die Annahme zugrunde, dass das Frageverhalten der Lehrkräfte als Grundlage für das Beobachtungslernen der Lernenden dient (Niegemann & Stadler 2001, S. 173) und andererseits die beiden Thesen, dass Fragen die Unterrichtsinteraktion durch Anregung zum Lernen und Denken stimulieren (Schulte 2019, S. 147) und im Kontext des erfolgreichen Zweitspracherwerbs eine authentische Form der mündlichen Interaktion ein zentraler Faktor ist (Hoshii & Schumacher 2017a, S. 67).

Die Analyse der funktionalen Fragetypen zeigt, dass die *personenbezogenen Interessensfragen* durchschnittlich zu der höchsten Antwortquantität führten. Darauf folgen in diesem Kontext die *erklärenden* Fragestellungen, Fragen der *thematischen Gesprächssteuerung* und letztlich Fragen, mit denen die Füllung von *Wissenslücken* beabsichtigt wird. Zum oberen Mittelfeld gehören die folgenden Kategorien, die in Bezug auf die Antwortquantität absteigend aufgelistet wurden: *display questions*, *Interessensfragen zur Meinung, Erfahrung* und zum *Wissen* anderer Teilnehmer*innen, *clarification requests*, und *organisatorische* Fragestellungen. Im unteren mittleren Feld befinden sich die folgenden wiederum mit absteigender Äußerungsquantität aufgelistete Kategorien: *Spezifizierung, Problemlösung, Fremdbestimmung, Anforderung eines Zuhörer*innensignals* und *Unsicherheit*. Die beiden Typen *Erinnerung* und *Verstehen* wurden aus dieser Hinsicht

gleichwertig bewertet. Die folgenden fünf Kategorien führten zu den wenigsten Antworteinheiten: *Angebot eines Sprechanlasses, soziale Konventionen, visuelle Verständnissicherung, Kennzeichnung der Redeabsicht und auditive Verständnissicherung.*

Hinsichtlich der Qualität der Antworten wurden die funktionalen Fragekategorien in zehn Ranggruppen geteilt, wobei die niedrigste Rangnummer für die höchste und die höchste Rangnummer für die niedrigste erreichte Profilstufe (nach Greißhaber 2021) steht: 1: *Meinung*, 2: *thematische Lenkung, display question, Wissen, Organisatorisches, Spezifizierung, Problemlösung, Anforderung eines Zuhörer*innensignals*, 3: *Person, Erklärung, Wissenslücke, Erfahrungen, clarification request*, 4: *Fremdbestimmung, Angebot eines Sprechanlasses*, 5: *Erinnerung*, 6: *Unsicherheit*, 7: *Verstehen und auditive Verständnissicherung*, 8: *soziale Konventionen*, 9: *Kennzeichnung der Redeabsicht*, 10: *visuelle Verständnissicherung.*

Die strukturellen Fragetypen kann man ähnlicherweise hinsichtlich der Äußerungsquantität auflisten: 1: *Ergänzungsfragen*, 2: *oder-Fragen mit einer Option*, 3: *oder-Fragen mit 2 Optionen*, 4: *oder-Fragen mit 3 Optionen*, 5: *ja/nein-Fragen*, 6: *bruchstückhafte Fragen*, 7: *tag questions*. In Bezug auf die Komplexität der gegebenen Antworten wurde eine andere Rangreihung festgestellt: 1: *oder-Fragen mit einer Option*, 2: *tag questions*, 3: *Ergänzungsfragen, oder-Fragen mit 2 Optionen und ja/nein-Fragen*, 4: *oder-Fragen mit 3 Optionen*, 5: *bruchstückhafte Fragen.*

Die Wiener Studierenden stellten tendenziell mehr Fragen als die Studierenden der Waseda Universität. Bei den funktionalen Fragekategorien gibt es nur drei Typen, von denen gleich viele Fragen von beiden Gruppen geäußert wurden: *Erinnerung, Kennzeichnung der Redeabsicht und visuelle Verständnissicherung.* Die einzige Kategorie, auf die die japanischen Studierenden öfters zurückgriffen als die anderen, ist der Fragetyp *Unsicherheit*. Die Ergebnisse hinsichtlich der strukturellen Fragekategorien zeichnen ein ähnliches Bild: Die Anzahl der gestellten *nicht realisierten Fragen* ist in beiden Gruppen gleich und die einzige Kategorie, die von den Studierenden der Waseda Universität häufiger verwendet wurde, war die der *tag questions*.

Hinsichtlich der Interaktion erwiesen sich die folgenden Kategorien besonders förderlich:

- Funktional: *Erklärungsfragen, display questions* und *personenbezogene Interessensfragen*
- Strukturell: *Ergänzungsfragen* und *oder-Fragen mit einer Option.*

5.2 Limitationen der Studie

Die Kategorisierung der Fragestellungen in Bezug auf ihre Funktionalität erfolgt z. T. subjektiv – die Interpretation der den Fragen unterliegenden Absichten kann nicht ganz objektiv erfolgen, weil diese Intentionen meist nicht verbalisiert wurden und somit nicht beobachtbar sind, sondern erst durch Interpretation zugänglich gemacht werden müssen. Die Beurteilung welche bzw. wie viele Codierung(en) einer konkreten Fragestellung zugeordnet wird/werden, hängt z. T. von der beurteilenden Person ab.

Einen weiteren einschränkenden Faktor gab es in Bezug auf die Anwendung der Profilanalyse im Kontext der Masterarbeit, indem einige Teilnehmer*innen ein deutlich niedrigeres Sprachniveau aufweisen, als die angehenden Lehrkräfte an der Universität Wien. Das heißt es ist zu erwarten, dass die Teilnehmer*innen über unterschiedliche Erwerbsstufen verfügen. Die Komplexität müsste also je nach Können und Bereitschaft der Teilnehmer*innen relativiert werden. In diesem Sinne sollte also diejenige Stufe als komplex gelten, die die Proband*innen aktuell in Abhängigkeit von ihren Kompetenzen überhaupt erreichen können.

Die Auswirkung technischer Störungen wurde durch die Auswahl der Videos minimiert, allerdings kam in den Aufnahmen sporadisch vor, dass gewisse Elemente aufgrund der Aufnahmequalität nicht notiert werden konnten. Solche Antwortteile wurden außer Acht gelassen, was die Genauigkeit der Häufigkeiten leicht verändern kann.

Die Bedingungen der Untersuchung limitieren die Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse. Die Aufnahmen enthalten Interaktionen im Online-Raum zwischen mehr oder weniger gleichgestellten Aktant*innen und die Ergebnisse der Analyse dürfen nicht von diesem Kontext losgelöst betrachtet und auf sämtliche weitere Situationen angewendet werden.

5.3 Desiderate für zukünftige Studien

Im Rahmen der Untersuchung ergaben sich weitere Fragestellungen, die Gegenstand zukünftiger Forschungsprojekte bilden können, z. B. Wie kann man gute Unterrichtsinteraktion charakterisieren? Welche funktionale Fragetypen gibt es noch, die in der Analyse nicht inkludiert sind? Wie wirken diese auf die Qualität und Quantität der Interaktion aus? Inwiefern ändert sich die Beurteilung der Fragetypen in Bezug auf ihre interaktionsfördernde Kraft, wenn es um den schulischen Präsenzunterricht geht?

Die vorliegende Arbeit kann einen kleinen Beitrag zur Entwicklung der *classroom discourse competence* (Thomson 2022b, S. 17) leisten, indem anhand der Ergebnisse der Arbeit Vorschläge für Lehrpersonen gemacht werden können, welche Fragen besonders gut geeignet sind eine Grundlage für die den Spracherwerb fördernden Interaktion im Bildungskontext zu schaffen. Die Entwicklung eines vollständigen Konzepts, das die Sprachlehrer*innenausbildung (im Sinne von Thomson 2022b, S. 17) grundlegend reformiert, ist ein Vorhaben, das den Rahmen einer Masterarbeit gesprengt hätte. In diesem Bereich bedarf es noch viele Untersuchungen nicht nur hinsichtlich der Inhalte, sondern auch in Bezug auf die Vermittlungsmöglichkeiten der *classroom discourse competence* im Rahmen der Lehrer*innenausbildung.

Literaturverzeichnis

- Albert, R. & Marx, N. (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Narr Studienbücher. Narr Francke Attempto.
- Augado, K. (2010). Sozial-interaktionistische Ansätze. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbooks of linguistics and communication science: 35.1/35.2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (S. 817–826). De Gruyter Mouton.
- Augado, K. & Thaller, F. (2023). Interaktionskompetenz in DAFZ: Einführung in die dritte Ausgabe der ZIAF. In Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften (Hrsg.), *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ : Vol 3 No 1 (2023)* (S. 1–9). Philipps-Universität Marburg.
- Clausen, Y. & Scheffler, T. (2022). A corpus-based analysis of meaning variations in German tag questions Evidence from spoken and written conversational corpora. *Corpus linguistics and linguistic theory*, 18, 31. <https://doi.org/10.1515/cllt-2019-0060>
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. & Vygotskij, L. S. (Hrsg.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=3301299>
- Deppermann, A. (2001). *Gespräche analysieren: Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden* (2. durchgesehene Auflage). Leske und Budrich.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford applied linguistics. Oxford University Press.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2021). *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Grundlagen und Vermittlung* (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). *ESVbasics: Bd. 2*. Erich Schmidt Verlag. <http://www.esv.info/978-3-503-20603-2>
- Foster, P. & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402–430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami014>

- Goffman, E. (1971). *Verhalten in sozialen Situationen: Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Bauwelt-Fundamente: Bd. 30*. Bertelsmann.
- Goffman, E. (1976). Replies and responses. *Language in Society*, 5(3), 257–313.
<https://doi.org/10.1017/S0047404500007156>
- Grießhaber, W. (2019). Profilanalyse. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *DaZ-Handbücher: Band 2. Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch* (S. 547–567). de Gruyter.
- Grießhaber, W. (2021). *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: Eine Einführung* (4., unveränderte Auflage). Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830965824>
- Grießhaber, W. (2024). Profilanalyse. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *De Gruyter Reference. Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (1. Auflage, S. 217–232). de Gruyter.
- Henne, H. & Rehbock, H. (1982). *Einführung in die Gesprächsanalyse* (2., verb. und erw. Aufl.). *Sammlung Götschen: Bd. 2212*. de Gruyter.
- Hoshii, M. & Schumacher, N. (2017a). Fragen in der Interaktion per Videokonferenz. In J. Appel, S. Jeuk & J. Mertens (Hrsg.), *Beiträge zur Fremdsprachenforschung: Band 14. Sprachen Lehren: 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg, 30. September 2015 - 3. Oktober 2015 : Kongressband*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hoshii, M. & Schumacher, N. (2017b). Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In G. Schwab, S. Hoffmann & A. Schön (Hrsg.), *Kommunikation und Kulturen: Band 11. Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung*. LIT.
- Hoshii, M. & Schumacher, N. (2020). Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In A. Gryzko, C. Lammers, K. Pelikan & T. D. Roelcke (Hrsg.), *Universitätsdrucke: Band 101. DaFFür Berlin - Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft: 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017*. Universitätsverlag Göttingen.
- Hoshii, M. & Schumacher, N. (2021a). Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.17192/ZIAF.2021.1.8416>

- Hoshii, M. & Schumacher, N. (2021b). Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 1(1), 13–34.
- Humboldt, W. von. (1963). Ueber den Dualis. In W. von Humboldt (Hrsg.), *Werke: Bd. 3. Schriften zur Sprachphilosophie*. Wiss. Buchgesellschaft.
- Hummel, K. M. (2014). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices. Linguistics in the world*. Wiley Blackwell.
- Huth, T. (2023). Sequenzstruktur als Lern- und Lehrgegenstand im DAFZ-Unterricht. In Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften (Hrsg.), *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ : Vol 3 No 1 (2023)* (S. 69–88). Philipps-Universität Marburg.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications* (1. publ). Longman.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Lehrbuch*. Springer VS. <http://www.blickinsbuch.de/item/139d7e6e80167073709cf221505353f6> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*(19), 37–66.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development: an empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 557–587.
- Mehlhorn, G. (2022). Feedback geben und nehmen lernen: Rückmeldungen in der Lehrkräfteausbildung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachunterrichts* (S. 101–112). Narr Francke Attempto.
- Metten, T. (2014). *Kulturwissenschaftliche Linguistik: Entwurf einer Medientheorie der Verständigung*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110339482>

- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung: Ein Instrument zur Reflexion* [EPOSA]. European Centre for Modern Languages. https://archive.ecml.at/mtp2/publications/c3_epostl_d_internet.pdf
- Niegemann, H. & Stadler, S. (2001). Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu HÖufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 29, 192.
- Philips, S. U. (1978). Participant Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in Community and Classroom. In C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (Hrsg.), *Functions of Language in the Classroom* (5. Aufl.). Teachers College Press.
- Prikoszovits, M. (2022). Potenziale, Herausforderungen und Evaluation virtueller DaF-Videokonferenzen aus der Sicht angehender DaF-Lehrkräfte mit Implikationen für die LehrerInnenausbildung. *GFL German as a foreign language*(1), 97–129.
- Reitbrecht, S. (2023). Explizite Vermittlungssituationen als Lerngelegenheit ko-konstruieren: Schüler:innenfragen im Fokus. In S. Schmölzer-Eibinger & B. Bushati (Hrsg.), *Miteinander reden: Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb* (1. Auflage, S. 66–84). Beltz Juventa.
- Salimi, A., Delju, N. & Asadollahfam, H. (2011). Teachers' Intentions and Learners' Perceptions about Recasts, Prompts and Models. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1380–1389. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.377>
- Schramm, K. & Schwab, G. (2016). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (1. Auflage, S. 141–154). Narr Francke Attempto Verlag.
- Schulte, M. (2019). *Bildungssprachliche Anregungsqualität im Fachunterricht* [Dissertation, J.B. Metzler Verlag; Universität Regensburg]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Teilw. zugl.: Ludwigsburg, Univ., Diss., 2008. *Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft: Bd. 16*. Verl. Empirische Pädagogik.
- Schwab, G. & Schramm, K. (2016). Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (1. Auflage, S. 302–320). Narr Francke Attempto Verlag.

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. & Bergmann, P. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Hrsg.), *Input in Second Language Acquisition*. (S. 235–253). Newbury House.
- Thomson, K. (2022a). Conceptualizing Teachers' L2 Classroom Discourse Competence (CDC): A Key Competence in Foreign Language Teaching. In K. Thomson (Hrsg.), *Classroom Discourse Competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (S. 31–58). Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Thomson, K. (2022b). Introduction. Classroom Discourse Competence (CDC) in Foreign Language Teaching and Language Teacher Education. In K. Thomson (Hrsg.), *Classroom Discourse Competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (S. 13–30). Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Thomson, K. (2022c). L2 Classroom Management Competence in Pre-Service EFL Teacher Education. A Classroom Discourse Perspective on a Neglected Issue. In K. Thomson (Hrsg.), *Classroom Discourse Competence: Current Issues in Language Teaching and Teacher Education* (S. 105–130). Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Tsui, A. B. M. (2008). Classroom Discourse: Approaches and Perspectives. In N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 6: Knowledge about Language* (2. Aufl.). Springer.
- Ungeheuer, G. (1974). Kommunikationssemantik: Skizze eines Problemfeldes. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 2(1), 1–24.
<https://doi.org/10.1515/zfgl.1974.2.1.1>

Anhang

Einverständniserklärungen

テレビ会議を利用したドイツ語学習に関する

調査研究へのご協力をお願い

星井牧子（早稲田大学）

Daniele Polizio, M.A.（ウィーン大学）

2023年10月17日

「ドイツ語テレビ会議」受講生のみなさん

テレビ会議を利用したドイツ語学習に関する調査研究のため、私たちは、みなさんが参加するテレビ会議を、録音／録画により記録したいと考えています。さらに、このプロジェクトに関連してみなさんが書いたもの（作文、フォーラムでのやりとりなど）もデータとして利用したいと考えています。これらの音声・動画・作文データは、私たちにとって、研究対象としてとても重要なものです。調査によって得られた個人情報や学術研究以外の目的に利用することはありません。また、研究結果の公表に際し、個人が特定されることのないよう、みなさんのお名前はデータを分析の段階で仮名に置き換え、匿名化します。

つきましては、みなさんから、本調査のためのデータ収集とそれによって得られたデータの利用に対する同意をいただきたく、別紙の同意書をよくお読みの上、署名をお願いいたします。

本調査についてのご質問等は下記の私たちのアドレスへ、いつでもご連絡ください。

星井牧子：mhoshii@waseda.jp（ドイツ語、日本語）

Daniele Polizio: daniele.polizio@univie.ac.at（ドイツ語、英語）

Liebe Studierende,

im Rahmen unseres Forschungsprojekts "Videokonferenzen Waseda-Wien" möchten wir die Videokonferenzen durch Audio- und Videoaufnahmen dokumentieren und die Daten transkribieren. Darüber hinaus sollen auch schriftliche Produkte, die im Rahmen des Projekts entstehen (schriftliche Texte, Kommunikation in Foren etc.), gesammelt werden. Diese Daten sind für uns als Forschungsgegenstand sehr wertvoll. Da es sich aber auch um persönliche Informationen handelt, versichern wir Ihnen, dass die Daten ausschließlich zum Zweck der wissenschaftlichen Forschung genutzt werden. Alle enthaltenen Namen werden bereits während der Arbeit durch Pseudonyme ersetzt und für die Veröffentlichung unkenntlich gemacht.

Wir möchten Sie bitten, der Datenerhebung und der Nutzung der Daten zustimmen, indem Sie die folgende Einverständniserklärung unterzeichnen. Gern können Sie uns jederzeit kontaktieren, um mehr über unser Projekt zu erfahren:

Prof. Dr. Makiko Hoshii (Waseda Universität): mhoshii@waseda.jp

Daniele Polizio, M.A. (Universität Wien): daniele.polizio@univie.ac.at

同意書

私 _____ は、別紙の趣意書で説明された音声・動画データ、およびテレビ会議に関連して書いた文章に関し、そこに私の音声や映像が含まれることがある場合も、その記録、加工、利用に同意します。また、これらのデータを文字化したもの、および調査によって得られたその他の個人に関する情報を、学術研究及び教育のために用いることに同意します。

研究、教育、口頭発表及び論文作成を目的としたデータの第三者への提供およびデータ（またはその一部）の公開は、匿名化した形でのみ認めます。

私は、今回のテレビ会議に伴う音声録音やビデオ撮影を、私自身が不利益を被ることなくいつでも中止できること、そしてこの同意を書面によって撤回できることを知らされています。

場所、日付

署名

東京、 _____ 年 _____ 月 _____ 日

Einverständniserklärung

Hiermit stimme ich, _____, der Speicherung, Verarbeitung und Nutzung der oben beschriebenen Audio- und Videodaten, in denen ich in Ton und Bild zu hören bzw. zu sehen bin, sowie meiner für die Konferenzen angefertigten Texte zu. Die Zustimmung umfasst weiterhin die Transkription dieser sowie aller weiteren erhobenen personenbezogenen Daten zum Zweck der wissenschaftlichen Forschung und Lehre.

Eine Weitergabe an Dritte sowie eine Veröffentlichung der Daten (oder Teile davon) zu Forschungs-, Ausbildungs-, Präsentations- und Publikationszwecken darf nur in anonymisierter Form erfolgen.

Mir ist bekannt, dass ich die den Kurs begleitenden Audio- und Videoaufzeichnungen sowie die Textproduktion jederzeit ohne Nachteil für mich unterbrechen bzw. beenden und diese Erklärung schriftlich widerrufen kann.

Ort, Datum

Unterschrift

Transkript – Video 1

S1 00:03:18-00:03:39

01 WG: hallo (.) könnt ihr uns <<fragend>hören>
02 WF: hallo
03 (---)
04 WE: ha_llo ((lacht))
05 WF: wir hören momentan noch nichts
06 WE: ((lacht))
07 (3)
08 WF: hört ihr <<fragend>uns> (2)
09 WF: <<fragend>hallo>
10 (2)
11 WE: jaa
12 aber wir hören nichts
13 ((lacht)) leider
14 WG: es ist zu leise (9)
15 WE: vielleicht gibt es technische Probleme

S2 00:06:52-00:08:01

01 WE: also wir hören leider immer noch nichts
02 (3)
03 TC: <<fragend>jet[zt>]
04 TB: [un]d <<fragend>jetzt>
05 WG: [jaa]
06 WF: [ooh] ja
07 WH: ()
08 WE: jaaa
09 WE: ((lacht))
WF: ((lacht))
10 WF: super
11 TB: sehr gut sehr [gut]
12 WE: [soo]
13 WE: ((lacht)) okaay
14 dann können wir starten ((nickt)) <<fragend>=oder>
15 WH: ((nickt))
16 WF: ((nickt))
17 WG: ich glaub eine person fehlt
18 WF: [ja]
19 WE: [aaa]
20 WF: warten wir vielleicht noch
21 WE: okay
22 WF: ganz kurz
23 (8)
24 WE: okay
25 ((mehrere lachen))
26 (---)
27 WE: okaay
28 WE: ähm können sie uns jetzt gut <<fragend> hören>
29 TA: j[a_a]
30 TB: [ja]
31 TC: ja
32 TD: ja (.) gut
33 (1)
34 WE: (xx)
35 TA: ja
36 WE: [aa]
37 WG: [ja] wir hören euch auch sehr gut
38 ((WE lacht))
39 ((TB lacht))
40 WE: jaa hallo aus wien ((lacht))

41 wir freuen uns sehr
 42 ähm sie kennen zu lernen
 43 ähm vielleicht eine kurze Frage zuerst
 44 ähm
 45 dürfen wir du <<fragend>sagen> dürfen wir sie
 <<fragend>siezen>
 46 TB: oh bitte gerne du[zen]
 47 TC: [duz]en
 48 TD: ja duz
 49 WE WF WG WH ((nicken))
 50 WG: super
 51 WF: gut
 52 WE: okay super
 53 gerne auch mit uns ((lacht))
 54 TB: ((lacht))

S3 00:08:30-00:09:39

01 WE: und aa ja genau meine hobbys vielleicht
 02 ((lacht)) sind ähm
 03 klavier spielen und lesen (.)
 04 genau (l)
 05 (kommen) wir zu <<fragend>dir>
 06 WF: ja
 07 da_ann stell ich mich auch mal vor
 08 öh hallo
 09 ööh ich bin [vorname]
 10 ich komme ööö eigentlich aus [land]
 11 TB: [mhm]
 12 WF: [uund] bin eigentlich öhm wegen
 13 wegen des studiums nach wien gekommen vor sechs jahren
 14 ööh ich ö bin in einer kleineren stadt in
 südost[land] geboren in [stadt]
 15 öhm und ich studiere auch deutsch als zweit und fremdsprache
 16 also ich mache gerade mein masterstudium
 17 öhm und ja
 18 ich (.) beschäftige mich sehr gerne mit sprachen
 im allgemeinen
 19 uund mach gern sport letzter zeit
 20 <<lächelnd>also solange das wetter noch schön war
 konnt ich recht viel fahrrad fahren
 21 jetzt muss ich was anderes überlegen
 wenn das wetter nicht mehr so schön ist> ((nickt WG zu))

S4 00:10:11-00:10:44

01 WH: (gut) und ich bin dann der einzige mann in dieser gruppe
 02 mein name ist [vorname]
 03 öhm ich wurde in [stadt] geboren in [land]
 ich weiß nicht ob ihr [land] kennt [stadt] die hauptstadt
 04 ich bin vor einigen jahren nach wien gekommen
 um hier zu studieren
 05 uund jetzt studiere ich
 so wie meine kollegen
 master [deutsch als zweit und fremdsprache]
 06 TB: [oha was ist <<fragend>passiert>] (.)
 07 ah ja je jetzt jetzt
 08 TA: oh
 09 WH: könnt ihr () <<fragend>hören>
 10 TB: ja ja
 11 TA: ja ja

12 WH: gut gut ((alle lachen))
 13 WH: okay ((mehrere lachen))
 14 ich hoffe dass es ist nichts schlimmes in japan passiert
 15 und öhm (.) ja
 16 und mein hobbys reisen
 17 war noch nicht in japan aber in anderen
 asiatischen ländern schon
 18 und jetzt freue ich mich meine (.)
 japanischen freunde kennenzulernen

S5 00:11:03-00:13:36

01 WF: ja ööhm
 02 hättet ihr vielleicht öhm
 03 lust euch kurz <<fragend>vorzustellen>
 04 also ein paar wörter zu euern personen <<fragend>zu sagen>
 05 (-)
 06 TB: ja (2) also ja <<fragend>wer fängt an>
 07 TD: hehehe
 08 WF: ja dann (kommen) die namen
 09 das ist [eine gute erleichterung] für uns auch
 10 [(mehrere lachen))]
 11 TB: naja also öhm ich fang an mm ganz kurz aber ahmm
 12 TC: wir haben ööööh
 13 TA: eine powerpoint gema[cht]
 14 TC: [po]werpointslides
 () vorbereitet und wir haben [hier]
 [super]
 15 WE:
 16 TC: auf slack hochgeladen
 17 WF: ((nickt))
 18 WE: okay cool danke hehe ((lacht))
 19 W: ((alle schauen auf den bildschirm))
 20 WG: das stimmt da sind alle vier [()]
 21 WF: [alle vier] ()
 22 (3)
 23 WF: und (.) wer wer möchte <<fragend>anfangen>
 24 (4)
 25 TB: ich (fange) noch an (nicht)an
 26 TA: ((spricht japanisch))
 27 TC: öh ich kann anfangen
 28 also ich bin [vorname]
 29 () (4)
 30 also könnt ihr mein öh meine slides <<fragend>sehen>
 31 WE: jaa
 32 WF: ja ja
 33 wir haben es
 34 TC: also jetzt möchte ich mich vorstellen
 35 die nächste folie bitte
 36 ähm ich heiße [vorname nachname] und ich komme aus [stadt]
 also ich bin dort aufgewachsen
 37 und an der waseda universität studiere ich
 international (diverse) studies
 38 u_nd also ich hab angefangen deutsch zu lernen
 als ich mein studium an der waseda universität
 aufgenommen habe
 39 als ich also seit (drei)einhalb jahren lerne ich deutsch
 40 öhm und ähm september zweitausendeinundzwanzig bis öö august
 zweitausendzweiundzwanzig habe ich äh in berlin an der
 humboldt universität
 mein austauschjahr gemacht
 41 und dort habe ich sozialwissenschaften studiert

11 [stadt] ist eine (hafen/haupt)stadt in der nähe von [stadt]
 12 u_und ((lacht)) (5)
 13 WF: ja
 14 (4)
 15 WE: wir können dich hören
 16 TA: okay ich mach <<fragend>weiter>
 17 WE: ger[ne]
 18 WF: [ja] gerne
 19 TA: okay okay danke schön okay
 20 ich studiere vor mit dem fach japanologie on de be we e o
 21 vor vier jahre habe ich deutsch gelernt
 22 und danach nach ich meine deutschprüfung oh bestanden habe
 habe ich öhm an der uni münchen ähm
 mit dem fach japanologie überlegt
 23 und mein hobby ist heisen und sprache lernen
 24 und mein (ambitie) ist (i er al pi) ich bin (i posion)
 25 öhm und in dieser app (achi) habe ich in tokio
 an freizeit öhm arbeit gefunden
 26 in (xxxx xx xxxx)
 27 und momentan lerne ich japanisch an der uni waseda
 28 und danach habe ich zwei fragen geschrieben
 29 und warum studier ich in deutschland
 30 und die wichtige gründe ist kostenlos
 31 das studium öhm (1)
 32 studium in deutschland ist kostenlos und
 es ist auch ganz einfach wenn man in deutschland
 studieren und reise in europa
 und zweite frage ist
 33 warum studiere ich japanologie in deutschland
 34 und als ich ein kind war habe ich viele interesse
 für die japanisch kultur und anime und um manga und so weiter
 35 und ich glaube das ist eine gute idee
 eine sprache in einer andere land sprache zu lernen
 36 u_und ja vielen dank für ihre aufmerksamkeit
 37 WE: danke
 38 TA: danke schön
 39 (3)
 40 WE: ähm (.)ich hätte auch hier eine frage wenn ich <<lachend>darf>
 41 TA: ja sehr gerne
 42 WE: ((lacht))
 43 WE: äh und zwar ähm ich bin nicht sicher
 ob ich es richtig verstanden habe
 44 äh du studierst jetzt öhm in diesem moment
 öhm auch japanologie in deutschland oder du hast in
 <<fragend>in deutschland studiert
 45 TA: ich studiere auch in deutschland und in waseda
 es an öö ausland oh auslandssemester in waseda
 und in waseda habe ich auch japanisch gelernt
 46 WE: aaa okay alles klar danke
 47 (3)
 48 WE: noch <<fragend>fragen>
 49 WG: ja ich habe vielleicht auch noch eine frage
 auf deiner ersten seite ah na auf der zweiten seite
 50 öhm ist eine abkürzung
 und ich weiß nicht was das bedeutet em be te <<fragend>i>
 51 TA: em bi ti a es an test (oppositions)weise die personalität
 52 es gibt sechszehn type in dieser test
 53 und ja
 54 WE: ((mehrere nicken)) hmm
 55 WG: okay

60 TA: [zum beispiel]
 61 TB: [zum beispiel]
 62 zum beispiel ää bedeutet (.) extraverted zum beispiel
 63 WE: so (2) das ist ein persönlichkeits-test
 64 TB: ja genau
 65 TA: genau
 66 WH: das ist jetzt ganz modern auch bei uns
 67 WG: okay ich () (4)
 68 danke
 69 TB: dankeschön (3)
 70 TD: okay [ich glaube]
 71 WE: <<fragend>[wer möchte] die nächste>
 72 TD: ich (.) fang an
 73 ahm (.) könnt ihr mein präsentation <<fragend>sehen>
 74 es ist ganz simpel und (--) nicht so gut strukturiert
 75 aber ich bin ein spontaner typ deswegen ((lacht))
 76 ((mehrere lachen))
 77 TD: also (1) ich heiße öhm [vorname]
 78 ahm ich bin im vierten jahr
 79 also öhm das heißt ich bin
 80 ahm in meinem letzten semester an der waseda
 81 öhm ich studiere auf ahm ()
 82 das heißt ahm liberal studies
 83 so(zu)sagen diese englischsprachigen programm
 84 und ich interessiere (--) mich für a viel dinge
 85 aber hauptsächlich linguistik
 86 und an diese () geografie) von deutschland
 87 oder von deutschsprachigen ländern
 88 und vorletztes jahr hab ich an ein(em)
 89 austausch an der universität leipzig gemacht
 90 und das dauert ungefähr ein jahr
 91 und diesen sommer hab ich eigentlich eine intensivdeutschkurs
 92 an der universität wien (1) besucht also das war ganz s
 93 (wow)
 94 TD: ich glaube die <<fragend>neu=ne>
 95 ich hab ahm in der nähe von schottentor gewohnt ((lacht))
 96 hinter dem hinter deö (.) hinter dem (rathaus) glaub ich
 97 ((mehrere nicken))
 98 also die nächste seite
 99 öhm ich hab ich kann ich glaube
 100 theoretisch vier sprachen sprechen
 101 zum beispiel japanisch ist meine muttersprache
 102 dann englisch kann ich viel besser als deutsch
 103 und ahm deutsch also (--) naja
 104 und hab schon auch ein semester französisch gelernt
 105 aber ich kann schon ich also ich glaube kann schon gut lesen
 106 aber beim sprechen ist es ss ja nicht so
 107 und ich hab viel hobbys und zum beispiel fotografie
 108 und ich liebe lesen und anschauen und spiel auch am am billard
 109 also die letzte seite ist meine (.) jeder von wien
 110 öhm also (.) ähm ja genau ((lacht))
 111 ich war nur ich war ich war (glaube) drei wochen in wien
 112 und gelebt und trotzdem war ich glaub ich früher drei vier
 113 mals öhm wien besucht
 114 als ich in leipzig studiert habe und deswegen mach ich die
 115 stadt sehr gerne
 116 und ich liebe musik zum beispiel
 117 oder ich liebe architektur zum beispiel es gibt diese viele
 118 jugendstilgebäude in wien

114 und ich hab auch naja in der nähe von wien diese
 <<fragend>wienerwald>
 115 <<fragend>sagt man das>
 116 WE: mhm
 117 TD: wienerwald
 118 WE: ja
 119 TD: also an auch gewandert (.) also ich glaub das wars
 120 WE: wow
 121 TD: schön euch kennenzulernen

S8 00:23:12-00:25:09

01 WE: öhm darf ich wieder eine frage <<fragend>stellen>
 02 TD: mhm bitte gerne
 03 WE: ähm also diesen intensivkurs <<fragend>hast du den beim
 sprachenzentrum gemacht [oder]>
 04 TD: [genau]
 05 da beim sprachenzentrum deen also ja ahm diesen september
 c2kurs oder so
 06 ja
 07 WE: wow super
 08 WF: und [hattet ihr da]
 09 TD: [theoretisch]
 10 WE: hehe entschuldigung ({lacht})
 11 WF: habt ihr da auch öö irgendwelche ausflüge gemacht so mit der
 gruppe <<fragend>oder>
 12 TD: ähm eigent[lich] nicht
 13 WF: [öööm]
 14 TD: also als ich in diesem sommer in wien war hatt ich also fast
 kein geld deswegen war ich
 15 ähm ich glaube nur ahm nur in wien und ganz kurz in
 deutschland
 16 ich war aber ganz kurz in leipzig und in regensburg (2)
 17 WF: aa
 18 TD: [aber das wars]
 19 WH: <<fragend>[was ist dein] lieblings>
 20 TD: bitte
 21 WH: <<fragend>was ist dein lieblingsort in wien>
 22 TD: lieblingsort ah gute frage
 23 ahm ah naja ich mag innensatdt sehr <<lachend>gerne>
 24 aber es ist dann schon der weit
 25 also ich liebe zum beispiel also naja ahm also ich hab in
 der nähe der votv votivkirche gewohnt deswegen mag ich diese
 ahm parke
 26 und ich (war) also (.) zum beispiel also
 27 mmm ja öhm es gab eine gute ein gutes kino ahm daneben
 28 WE: ja
 29 TD: und da hab ich also mehrmals gegangen
 das ge das hat mir sehr gut gefallen
 30 WH: mhm
 31 WE: (2) das votivkino glaub ich <<fragend>=oder>
 ({mehrere nicken})
 33 TC: was ist das
 34 TD: votivkino ja genau
 35 ganz genau

S9 00:25:22-00:26:45

01 WE: ja und dann fehlt glaub ich noch [spitzname] <<fragend>=oder>
 02 TB: jaa ich bin [vorname] also bitte sch sehen (sie/die)

03 mein pe de fs
 04 und dann is öh
 05 hallo ich bin [vorname nachname]
 06 so nenn mich [spitzname] <<fragend>ja>
 06 WE: mhm
 07 TB: freut mich soo
 08 WE: okay
 09 TB: also ich bin zwanzig jahre alt und ich bin in tokio geboren
 und gewachsen
 10 und ich studiere europäische geschichte und kultur an der
 universität (1)
 11 also besonders interessiere ich mich für die zeit (von/vom)
 zweiten weltkrieg bis zum kalten krieg
 12 ähm deshalb lerne ich deutsch um mehr über diese themen zu
 studieren
 13 also
 14 mein hobby ist schwimmen und trinken
 15 ja also ((er lacht)) ((mehrere lachen))
 16 ich gehöre zu einem schwimmingclub
 17 und schwimme ich zwei tage pro woche
 18 und also ich mag bier und wein und arbeite teilzeit in einem
 deutschen restaurant in tokio
 19 sooo dieses foto sind von mir
 20 so ich war noch nie in österreich
 21 aber ich würde gerne einmal dahin fahren
 22 soo (2)
 23 ja vielen dank

S10 00:27:15-00:31:10

01 WF: und öö [spitzname] ich hätte noch eine frage
 02 warst du schon mal in europa oder in deutschland
 <<fragend>vielleicht>
 03 TB: aa jaaa aaa (2)
 04 ja endlich in deutschland
 05 und zum beispiel ostdeutschland westdeutschland und so weiter
 (2)
 06 WF: gut (2)
 07 WG: ja wir haben jetzt sehr viele fragen euch gestellt habt ihr
 vielleicht noch <<fragend>fragen an uns>
 08 TB: mhm
 09 TA: (3) ja ich habe eine frage (1) ((wiener studies nicken))
 warum ihr habt die () <<fragend>ausgewählt>
 10 WG: <<fragend>warum wir deutsch>
 11 WE: ah (.) ja
 12 WF: mhm
 13 WE: gute frage ((mehrere lachen))
 14 öhm ich kann gerne starten
 15 öhm also ich habe eigentlich öhm fremdsprachen studiert zuerst
 also ich habe französisch und italienisch studiert und auch im
 ausland gelebt
 16 und ääh ja ich habe mir gedacht ich möchte auch gerne in
 zukunft im ausland leben also zum beispiel in italien oder
 frankreich
 17 uund äh deshalb äh bin ich dann auf die idee gekommen deutsch
 zu unterrichten damit ich das auch öhm ja damit ich mein
 interesse für sprachen auch im ausland leben kann (2)
 18 genau
 19 und es macht spaß mit menschen zu arbeiten ((mehrere lachen))
 20 danke (2)
 21 das ist mein grund

22 WF: ja öö eigentlich ich lerne schon sehr lange deutsch
 23 ich hab damit in der schule angefangen
 24 als ich circa (1) hmm ich denke acht jahre alt war
 25 und es hat mir immer sehr sehr viel spaß gemacht
 deutsch zu lernen
 26 uund nach dem ich nach wien gekommen bin bin ich
 draufgekommen dass es auch noch ööh sehr viele interessante
 sachen gibt in verbindung mit der sprache zum beispiel hab ich
 erfahren dass hier sehr viel dialekt gesprochen wird
 27 und ich davon aber relativ wenig verstehe
 28 öhm uund öhm eigentlich öhm find ich ziemlich ja die sprache
 selbst sehr interessant
 29 und öhm weil ich diesen weg selbst gegangen bin dass
 öh ich jetzt öh verhandlungssicher schon deutsch reden kann
 30 öh ist für mich eine sehr große motivation anderen dabei
 zu helfen dass sie vielleicht auch diesen weg gehen können
 31 WG: ja bei mir ist es auch ähnlich
 32 also ich hab früher viel besser kroatisch gesprochen als ich
 klein war
 33 und dann erst jahre im gymnasium hab ich öhm deutsch immer
 mehr geredet und auch besser als kroatisch
 34 und ich galub das war ein grund warum es mich halt noch mehr
 interessiert hat
 36 dann deutsch weiterzulernen
 37 (1) ja uund ich hab dann auch gemerkt also letztes semester im
 sommer war ich in georgien
 38 da habe ich ein auslandspraktikum gemacht
 39 und öhm da habe ich mit studierenden gearbeitet und
 unterrichtet
 40 und ich hab gesehen dass mir das auch viel spaß macht
 41 WH: ja und bei mir war das so ich wollte immer lehrer werden
 als ich (ein) kind war wollte ich lehrer werden
 42 und dann hab ich angefangen öhm geschichte und geografie
 und russisch zu studieren als auch lehramt bei uns heißt das
 lehramt wenn man lehrer werden möchte
 43 und dann hab ich mir gedacht wenn ich vielleicht mal
 im ausland arbeiten möchte als lehrer es ist ganz gut wenn
 ich auch deutsch dazu hab
 44 und dann hab ich auch mit deutsch als fremdsprache angefangen

S11 00:31:16-00:33:19

01 WE: habt ihr sonst noch <<fragend>fragen>
 02 TD: ja ich habe noch eine frage
 03 <<fragend>darf ich>
 04 TA: bitte schön
 05 TD: ahm meine frage ich glaube besonders an [vorname]
 06 ahm also als ich in wien war ahm nicht nur deutsch sondern
 also wiener deutsch oder österreichische deutsch gelernt
 07 zum beispiel ahm meine (ah vorverständnisprüfung) war komplett
 auf wiener deutsch
 08 deswegen hab ich wirklich viel (trouble/struggle)
 09 und hab ahm mein frage ist ahm ahm is it ets wie
 10 sozusagen <<fragend>welche art von ahm deutsch sprichst du
 also
 11 ahm sprichst du also wiener deutsch oder dein deutsch klingt
 also irgendwie also hochdeutsch oder>
 12 WF: ja
 13 TD: <<fragend>verstehst (du)>
 14 WF: ich würde sagen öhm dass das was ich öhm spreche eher näher
 öhm zum hochdeutschen ist

15 TD: mhm
 16 WF: öh aber es gibt auf jeden fall
 17 vor allem wenn ich privat mit meinem freund zum beispiel rede
 18 der kommt aus österreich
 19 öh da übernehme ich eigentlich von ihm teilweise
 20 öh so dialektale elemente
 21 öhm ganz lustig ist es öh wenn ich mit öh leuten unterwegs bin
 22 die in deutschland aufgewachsen sind
 23 sie merken sofort dass ich nicht öh das sogenannte
 24 bundesdeutsche rede sondern dass ich öh in österreich
 25 öh so richtig sprechen gelernt habe
 26 TD: mhm
 27 WF: also das merkt man anscheinend
 28 aber öhm ich ich würde sagen dass ich eher eher weniger
 29 dialekt rede
 30 TD: danke schön
 31 WF: für österreichische verhältnisse ((mehrere lachen))

S12 00:33:31-00:33:55

01 WG: sollen wir vielleicht zu den themen [langsam]
 02 WF: [genau]
 03 WG: <<fragend>übergehen>
 04 WF: ja also wenn ihr wenn ihr noch fragen habt könnt ihr natürlich
 05 jederzeit einfach die die stellen öh
 06 aber sonst öh
 07 wir haben uns ein paar themen
 08 <<fragend>sorry>
 09 <<fragend>was war das> (1)
 10 hat jemand was <<fragend>gesagt>
 11 <<fragend>nicht>
 12 ((einige schütteln den kopf))
 13 WH: alles gut
 14 WF: okay

S13 00:34:30-00:34:40

WE: und dafür wird [vorname] jetzt eine themenliste in slack posten
 ahm [(x x xx)]
 TD: [öhm wir können] euch nicht hören
 WE: ah
 TD: ah ihr könnt <<fragend>schon=ne>
 WH: ((nickt))
 TD: ((redet japanisch))

S14 00:34:42-00:35:45

01 WE: okay
 02 <<fragend>gehts jetzt>
 03 TD: ((redet japanisch)) (5)
 04 WE: okay (2)
 05 könnt ihr uns jetzt <<fragend>hören> (5)
 06 okay ich glaube nicht
 07 WF: nein
 08 ((jemand spricht japanisch)) (1)
 09 WG: vielleicht schreiben wir <<fragend>hallo>
 10 WE: ((schaut auf den laptop und murmelt))
 11 (4)
 12 WF: sollen wir vielleicht <<fragend>aus[steigen]>
 13 EX: [mhm]
 14 WF: und wieder <<fragend>einsteigen oder so>
 15 (4)

16 WG: also ihr könnt uns <<fragend>nicht hören>
 17 (12)
 18 WG: ()
 19 ((jemand redet japanisch))
 20 WG: <<fragend>hallo>
 21 WH: <<fragend>hallo>
 22 TD: ((redet japanisch))
 23 WE: <<fragend>nicht>
 24 WF: <<fragend>nein>
 25 WE: okay
 26 TD: leider nicht

S15 00:36:39-00:36:45

01 WH: könnt ihr uns jetzt <<fragend>hören>
 02 (2)
 03 WE: hört ihr <<fragend>uns> (1)
 04 WF: nein

S16 00:37:03-00:37:09

01 TD: öhm <<fragend>jetzt vielleicht>
 02 WG: [halihalo]
 03 WH: [hallo]
 04 WF: [hallo]
 05 WE: hallo
 06 TD: ah nee
 07 ((mehrere lachen))

S17 00:37:20-00:37:32

01 TD: jetzt jetzt jetzt ja
 02 WF: <<fragend>[jetzt]>
 03 WG: <<fragend>[ja]>
 04 WE: <<fragend>[jetzt]> (2)
 05 okay
 06 TD: <<fragend>hallo>
 07 (2)
 08 WF: <<fragend>hallo>
 09 WH: <<fragend>es ist gut>
 ((mehrere sprechen japanisch))

S18 00:37:58-00:38:07

01 TD: <<fragend>hallo> ja
 02 ja jetzt jetzt
 03 WG: <<fragend>hört ihr uns>
 04 WE: okay
 05 WF: jetzt gehts wieder
 06 TD: jetzt hats geklappt
 07 passt
 08 WF: ja

S19 00:38:42-00:38:58

01 WE: ähm [vorname] hat schon die themen in slack gepostet
 02 habt ihr das <<fragend>gesehen>
 03 (3)
 04 TD: hmmm
 05 (2)
 06 WF: also vor kurzer zeit ((lacht)) (6)

S20 00:40:38-00:41:39

01 WF: also eigentlich die ersten zwei themen haben wir auch
 02 mehr oder weniger angesprochen
 03 also mit bildung oder studium

04 also ich denke das könnten wir auf jeden fall dann nehmen
 05 uund eben das zweite thema mit essen also das könnten wir
 auch vielleicht mit traditionen ein bisschen verbinden
 06 öhm oder was was <<fragend>was denkt ihr>
 07 WG: gesundheit vielleicht auch
 08 WF: oder gesundheit
 09 WG: ja (---) hm
 10 TD: (2) mhm
 11 WE: mhm
 12 TD: öhm wir haben auch über anderen (gesprochen) also
 13 ahm <<fragend>was war das> also zukunft <<fragend>oder>
 14 aber es könnte <<fragend>oder>
 15 TA: ja (auch/also)
 16 TC: ja wir haben das besprochen
 wir haben also drei große themen angew
 17 TD: also ausgewählte themen
 sind drei

S21 00:42:12-00:44:11

01 WF: [()]
 02 TC: [und ich] hab eine frage
 03 also wie meint ihr mit also <<fragend>missverständnissen>
 04 eben thema eins
 05 WE: mhm
 06 WF: mhm ((WF und WE schauen sich gegenseitig an und nicken))
 07 vielleicht erklären <<fragend>wir kurz> auch unsere themen die
 08 ööh wir aufgelistet haben
 09 also mit höflichkeit ööh traditionen missverständnisse öh
 haben wir eben gemeint ööh
 10 solche themen wie ööh wie verhält man sich öh in der
 öffentlichkeit wenn man oder im alltag wenn man in ein
 geschäft geht
 11 ööh oder auf der uni also bei einer lehrveranstaltung
 12 ööh in der arbeit oder beim feiern
 13 beim ööh in der freizeit
 14 ööh dazu gehören können wir auch ööh eigentlich auch über
 traditionen noch reden welche feiertage es gibt wie ihr
 15 öh jetzt vorschlagen habt
 16 vielleicht welches essen da typisch ist
 17 öhm in in dem jeweiligen land
 18 welche gesellschaftliche rollenzuschreibungen vielleicht
 es gibt
 19 und mit missverständnissen haben wir gemeint dass es öhm
 im bezug auf die höflichkeit gibts gewisse regeln die man
 einhalten soll oder muss
 20 öh wenn wenn es um ein höfliches miteinander geht
 21 uund ähm manchmal kommt aber dazu dass vor allem wenn öhm
 wenn menschen von unterschiedlichen kulturen miteinander
 treffen dass sie vielleicht
 22 öhm (.) diese regeln nicht nicht einhalten
 23 oder ööh nicht mal wissen dass das was sie vielleicht gerade
 tun unhöflich klingt
 24 TD: mhm
 25 WF: oder unhöflich ist

S22 00:44:29-00:45:22

01 WH: das thema (uns) zwei und drei wie ihr wisst österreich ist
 eine ein heterogenes land es gibt menschen aus verschiedenen
 ländern die hier leben
 02 und ööh wien insbesondere wien ist auch mehrsprachig

03 das heißt ihr könnt hier verschiedene sprachen hören
 04 es gibt viele menschen die aus dem ausland gekommen sind
 05 und wir würden für uns ist interessant wie es in japan
 aussieht
 06 zum thema drei eben auch die diversität es gibt nicht nur die
 diversität was die verschiedenen länder betrifft sondern
 verschiedene religionen verschiedene öhm
 07 WF: sprachen
 08 WH: sprachen alles mögliche also die diversität
 09 und eben ob das ob die gesellschaft auch so unterschiedlich
 ist in japan so wie in österreich
 10 WE: es kann auch gender betreffen zum beispiel wenn euch dieses
 thema interessiert
 11 WH: sexualität und verschiedene minderheiten
 12 ((mehrere nicken))

S23 00:45:36-00:48:18

01 WE: ja dann wir haben auch das thema worklifebalance öh und
 gesundheit
 02 ööh ihr hattet äh genau((schaut auf den laptop)) also ja
 genau den
 03 da würde vielleicht mit dem thema gesundheit könnte man auch
 das zum beispiel mit dem thema essen kombinieren wenn euch das
 interessiert (.)
 04 ahmm (1) und man könnte auch hier vielleicht das mit dem
 studium kombinieren
 05 äh also <<gestikulierend>worklifebalance> ((handzeichen für
 anführungszeichen)) quasi
 06 wie wie ah so ein alltag (--) äh gestaltet
 07 (6)
 08 WF: ööh vielleicht noch die letzten zwei themen
 09 also ööh digitalisierung also was für eine auswirkung da zum
 beispiel covid gehabt hat also ööh ich weiß nicht wie es euch
 ging aber wir hatten da ganz viel onlineuni und da kam
 überhaupt auch in der arbeit homeoffice zum zum tragen
 10 öh also über diese veränderungen und jetzt ist ein ganz
 aktuelles thema eben ööh ka i künstliche intelligenz
 11 öh ob ob ihr darüber was ööh wis wissen habt
 12 ja und uund öh das letzte thema wäre eben ausbildung das ist
 13 öh was ihr auch
 14 öh eigentlich angesprochen habt
 15 wie das studium in den zwei ländern dann eigentlich aussieht
 16 wie der studienalltag ist ja
 17 (1) dann wir haben noch ein bisschen zeit wir könnten uns dann
 für drei themen gemeinsam entscheiden
 18 WH: also die universität würde ich auf jeden fall nehmen
 19 WF: ja
 20 WG: mhm
 21 WH: das ist für euch interessant für uns auch
 22 ja also das
 23 WG: ausbildung
 24 WH: ausbildung
 25 WF: also das erste thema haben wir schon
 26 WE: man könnte auch den dialekt und missverständnisse
 27 TD: mhm
 28 WE: öh gut kombinieren
 29 TD: ja genau also [zum beisp]
 30 WE: [also missv]
 31 WE: ent[schuldigung]

32 TD: [entschuldigung] bitte bitte weiter
 33 WE: hehe ((lacht))
 34 ich wollte nur sagen
 35 öhm ja dass man das gut kombinieren kann
 36 ich hab auch schon vergessen muss ich sagen ((lacht))
 37 WF: ja missverständnisse und dialekte also das könnten wir quasi
 als zweites thema nehmen
 38 TD: genau
 39 WF: und (1) das <<fragend>dritte>
 40 (2) öhm sollen wir dann das essen mit irgendeiner kategorie
 [vielleicht]
 41 TD: [ich empfehle]
 42 WF: <<fragend>kombinieren>
 43 TD: gesundheit oder öhm () (2)
 44 ja tradition (2)
 45 und dialekte [()]
 46 WH: [()]

S24 00:48:36-00:48:48

01 WG: ich weiß nicht ob das jetzt festgelegt werden soll oder sollen
 wir noch eine abstimmung <<fragend>machen>
 02 oder wenn es für euch passt (dann bestimmen)
 03 WH: () es gib () wir machen ()

S25 00:49:05-00:49:17

01 TD: wir brauchen sechs themen
 02 TC: nein wir ()
 03 TD: wir (haben) <<fragend>drei>
 04 also insgesamt <<fragend>drei>
 05 WF: [ja]
 06 WE: [ja]
 07 TA: [ja] ihr habt zwei
 08 TD: ok
 09 WF: ja ja
 10 insgesamt (drei)
 11 WE: ja insgesamt drei
 12 TA: ja insgesamt zwei
 13 TC: achsoo

S26 00:50:50-00:51:41

01 TC: oder also ich persönlich interessiere mich für
 02 also öh worklifebalance
 03 und ich galube das kann das könnten wir mit mit unserem thema
 eins öh kombinieren weil
 04 also sogenannte ah sogenannte jobhunting ist ein sehr (--)
 05 ein großes thema in japan (eigentlich)
 06 TD: mhm (--)
 07 WE: mhm
 08 TD: genau
 09 TC: und öh (--) also wir wir suchen nach einem richtigen job also
 (beim stud)
 10 also nach dem studium (mit)
 11 (studiert da) und das ist sehr anstrengend
 12 ob das auch so ist wie in österreich
 13 WF: mhm
 14 TD: mhm
 15 (2)
 16 WE: das klingt sehr interessant auf jeden fall
 17 WH: [ja]
 18 WG: [mhm]

19 WE: <<fragend>=oder>
 20 WF: ja
 21 WE: also ich glaube auch dass man das gut kombinieren kann

S27 00:52:08-00:53:08

01 WE: und öh <<fragend>das zweite thema> (1)
 02 habt ihr hier (2) ähm
 03 TA: ((spricht japanisch))
 04 TD: ((antwortet japanisch))
 05 thema drei also dialekte
 06 öhm kann zum beispiel mit ahm mitm thema mehrsprach
 mehrsprachigkeit mehrsprachig_keit kombiniert werden zum
 beispiel
 07 und mit auch mit diversität in österreich und in deutschland
 08 oder thema zwei also essen geht zum beispiel mit ahmm (1) also
 thema für(/vier) gesundheit oder ahm (3)
 09 ja ich glaub gesundheit
 10 (2)
 11 WF: okay
 12 ich denke dann haben wir eigentlich unsere themen
 13 TD: mhm
 14 WE: okay ja

S28 00:53:18-00:53:42

01 WE: hab ich das jetzt richtig <<fragend>verstanden> dass essen und
 gesundheit gem
 02 WG: schon gemeinsam
 03 WE: <<fragend>gemeinsam>
 04 WF: ja ja genau
 05 WG: ()
 06 gesundheit <<fragend>als drittes thema>
 07 WE: mhm
 08 WF: mhm
 09 (4)
 10 WG: <<fragend>passt das für euch so>
 11 TD: jj
 12 WG: <<fragend>die drei themen>
 13 TD: ja ((spricht japanisch))
 14 TB: ja stimmt stimmt

S29 00:53:50-00:56:23

01 WE: ja dann gibts noch öh habt ihr noch <<fragend>fragen oder>
 02 (6) ((jemand spricht japanisch))
 03 TD: öhm (.) also (.) die frage ist also
 04 <<fragend>welche (krippe/greppe) fängt erst an> also
 05 zum beispiel (2)
 06 WE: ah welche gruppe ((nickt))
 07 TD: genau
 08 TC: oder <<fragend>wer möchte welches thema> über [()]
 09 WE: [mmm]
 10 TD: mmm
 11 das auch
 12 WE: also wir werden das nächste mal zu viert mit dem ersten thema
 vielleicht starten
 13 aber die reihenfolge ist eigentlich egal
 ((schaut die wiener studies und den professor an)) ist egal ja
 14 ahm also wir würden das nächste mal zu viert zum beispiel das
 erste thema ausbildung studentenleben und worklifebalance öh
 starten
 15 und wenn ich es richtig verstanden hab dann werdet ihr dann

auch über dieses thema öh

16 TD: genau

17 WE: sprechen

18 ()

19 <<fragend>ist das so in ordnung (.) für euch>

20 TC: ja

21 TD: ja

22 (6)

23 WF: und das nächste mal wenn wir uns sehen würden wir das zweite
thema nehmen also wir haben uns jetzt so aufgeteilt dass wir
einmal zu viert

24 öhm eben ööh ein ein thema vorbereiten

25 dann das nächste mal wenn wir dran sind

26 ööh dann öhm

27 WG: ()

28 WF: dann [vorname] und ich

29 und danach [vorname] und [vorname]

30 TD: ok ok

31 WE: also wir sind immer alle da

32 TD: abe

33 WF: wir sind alle hier nur

34 TD: mhm

35 WF: () vorbereiten

36 TD: also zu zweit macht macht man man diese präsentation

37 WE: beim zweiten ((zeigt zwei finger)) und beim dritten ((zeigt
drei finger)) mal

38 TD: mhm

39 WE: genau aber wir sind immer alle hier

40 WH: wir möchten alle miteinander sprechen ((mehrere lachen))

41 WF: ja

42 TD: okay sehr gut sehr gut (3)

43 also

44 und dann <<fragend>nächstes thema>

45 TC: also das zweite thema ist ööh dialekte oder

46 TA: mehrsprachigkeit

47 WE: genau

48 wir haben es auch in den chat geschrieben bei slack

49 vielleicht könnt ihr das sehen

50 TD: ja

51 TC: ja

52 (3)

53 WE: und auch dialekte mehrsprachigkeit in in japan ja also wir
könnten dann über österreich zum beispiel sprechen und ihr
könntet dann über japan berichten

54 WG: das ist sicher auch interessant

55 also wie das mit den dialekten bei euch ist

56 (4)

57 TD: okay

58 WE: und das dritte thema wäre dann essen und gesundheit

59 TD: mhm

60 WF: und dann erzählen wir wieder unsere perspektive und das
nächste mal ihr über eure

61 TD: perfekt perfekt

62 WH: also das nächste mal sehen wir uns am siebten november

63 das ist unser nächster termin

64 und dort moderieren wir (hier/wir) vier <<fragend>=ja>

65 TD: mhm

66 WH: und das nächste mal das thema ausbildung studentenleben

67 und ihr macht dann zum thema ausbildung studentenleben am
((WG zeigt auf dem papier in der hand von WH))

68 WG: da
69 WH: mmm
70 WG: oder
71 WH: [am vierzehnten am vier]zehnten november
72 WG: [achso achso tschuldige]
73 WH: also das macht ihr ((zeigt auf den bildschirm))
74 WE: wir können die daten auch gerne noch öh in slack öh mit euch
teilen damit alles klar ist
75 TD: mhm

S30 00:57:17-00:57:31

01 WE: habt ihr sonst <<fragend>fragen>
02 ((mehrere sprechen japanisch))
03 TD: ja alles in ordnung
alles in ordnung
04 TB: ja
05 TD: ja
05 WE: alles klar ((lacht)) super

Transkript – Video 2

S1 00:00:00-00:03:33

01 WE: <<fragend>wie geht_s euch>
02 (1)
03 TD: mhm
04 WE: ((lacht)) könnt ihr uns <<fragend>hören> ((lacht))
05 TD: ja
06 WE: ja hallo aus wien ahm
07 wir freuen uns dass wir uns heute wieder hier online sehen können
08 öhm wie gehts <<fragend>euch> (1)
09 TD: sehr gut
10 TC: sehr gut
11 TD: <<fragend>=oder>
12 TC: sehr
13 TA: hmm
14 TC: aber ju juta ist heut leider nicht da ahm wegen der jobsuche
15 ((mehrere lachen))
16 WE: danke für die info
17 ahm ja wir haben auch heute schon für unser erstes thema öö
die präsentation hochgeladen auf slack
18 ahm <<fragend>könnt ihr die sehen>
19 TC: [ja]
20 TA: [ja]
21 TD: ja
22 WE: <<fragend>habt ihr sie g>
23 WE: okay super
24 aahm also ja wir werden heute als erstes thema über ausbildung
und studentenleben und worklifebalance sprechen
25 und ahm dafür noch einmal danke öh dass ihr so flexibel wart
und öhm
26 das zweite ((zeigt zwei finger)) und dritte thema
((zeigt drei finger)) ööh getauscht habt ööh
27 weil wir fanden diese reihenfolge besser
28 also ist es <<fragend>okay> wenn wir als zweites thema dann
gesundheit und essen
29 ööh <<fragend>machen>
30 und als drittes thema mehrsprachigkeit und <<fragend>dialekte>
31 TD: mhm
32 TC: ja
33 TA: ja
34 TD: ((hält beide daumen hoch))
35 WE: okay super
36 gut dann wäre das auch nochmal geklärt
37 ja ihr könnt gerne bei deer öh Folie (auch) oder bei der
präsentation auf die zweite folie schauen
38 und hier hab ich schon eine erste frage für euch
39 nämlich <<fragend>was wisst ihr denn bereits über das
österreichische bildungssystem> oder <<fragend>wisst ihr schon
öhm wie man in österreich zum beispiel bewertet wird>
40 ja mal so eine frage an euch ((lacht))
41 TD: ((lacht))
42 (2)
43 TC: ehrlich gesagt habe ich überhaupt keine ahnung
44 TD: ich auch nicht
45 TC: ((lacht))
46 TA: ja nach meiner meinung ich glaube die österreichische
bildungssystem ist ähnlich wie in <<fragend>deutschland>
47 WE: mhm
48 TA: ja grundschule mittelschule und mmm gymnasium (---) hauptsch
49 aaa universität und fachhochschule und so weiter
50 WE: mhm ja genau das klingt schon sehr ähnlich auf jeden fall
((lacht))

51 ahm uund habt ihr auch eine idee <<fragend>wie äh
 benotet wird> oder
 52 <<fragend>ähm bewertet wird in österreich> ((lacht))
 53 TA: öhh ((lacht))
 54 TD: (aah) keine ahnung
 55 ich glaube es gibt
 56 also (--) ein zwei drei vier
 57 und dann (.) (wenn man) fünf note fünf bekommt
 58 dann also (--) fällt man durch
 59 glaub ich
 60 WE: ja genau
 61 TD: also so wie in deutschland
 62 TA: ja
 63 TD: aber ja keine ahnung
 64 WE: ja aber das ist korrekt also ((lacht))
 65 öh es gibt die noten eins bis fünf öh in österreich
 66 und fünf ist quasi die schlechteste note
 67 also da kann man nicht ins nächste schuljahr aufsteigen zum
 beispiel wenn wir von der schule sprechen
 68 oder an der uni müsste man die prüfung noch einmal machen zum
 beispiel

S2 00:04:00-00:05:56

01 WE: also insgesamt gibt es muss man in österreich öh die öh schule
 neun jahre lang besuchen man startet meist im alter von sechs
 jahren uund man muss mindestens bis zum alter von öh fünfzehn
 jahren ööh in der schule sein
 02 genau
 03 ahm <<fragend>wie ist das in öh japan> <<fragend>gibts hier
 auch ööh eine gewisse anzahl an jahren ööh (in der) man die
 schule besuchen muss>
 04 TD: ich glaube das system ist also ich glaube ähnlich wie in japan
 also wir müssen also bis hmm also mindestens fünfzehn also in
 der schule also sein
 05 (<<fragend>=gell>)
 06 WE: mhm mhm
 07 ja [okay also man]
 08 TC: [und ich habe eine] Frage
 09 TD: [mhm]
 10 WE: [ent]schuldigung
 11 TC: ja
 12 also ich hab eine frage also <<fragend>ist die schulpflicht in
 österreich also füür schüler oder für die eltern>
 13 WE: aahm also alle kinder müssen in die schule gehen und die
 eltern müssen dafür sorgen dass die kinder
 14 TC: mhm
 15 WE: zur schule
 16 TD: mhm
 17 WE: gehen ja
 18 TD: öhm das geld
 19 ich glaube beide richtungen
 21 ((mehrere nicken))
 20 TC: ja also in japan ist die schulpflicht also hauptsätzlich für
 die eltern
 21 also eltern
 22 WE: mhm
 23 TC: also die kinder also zur schule gehen lassen
 24 TD: mhm
 25 WE: mhm
 26 TC: aber die kinder müssen nicht zur schule also
 27 ((TD und TA lachen))

28 WE: okay also es sind die eltern die das (kennen) würden
 29 TC: ja ja ja
 30 TD: genau (2)
 31 WE: okay interessant ((lacht))
 32 ja also in österreich würden eltern ööh rechtliche probleme
 bekommen
 auch öh wenn die kinder nicht
 33 ähm wenn die kinder lange nicht in die schule <<nickend>gehen
 würden>
 34 ja okay ((lacht))
 35 also ist es sehr ähnlich

S3 00:06:46-00:09:29

01 WE: also man ist vier jahre in der volksschule
 02 und dann muss man sich schon entscheiden äh ob man in eine
 neue mittelschule geht in eine allgemeinbildende höhere schule
 oder a ha es unterstufe das ist das gymnasium das auch
 öh [vorname] schon erwähnt hat
 03 das ist das gleiche
 04 TD: mhm
 05 TA: ((nickt))
 06 WE: ähm und
 07 ja also der unterschied ist hier eigentlich der dass man äh
 kinder die vielleicht eher schlechtere noten haben oder
 probleme in der schule haben denen öh empfiehlt man vielleicht
 nicht in ein gymnasium zu gehen sondern eher in eine neue
 mittelschule
 08 aber das ist nicht immer so es ist auch der standort wichtig
 09 zum beispiel ich komme aus dem land
 10 also ich bin nicht in einer Stadt aufgewachsen und hier
 gibt es öh weniger gymnasien das heißt man muss quasi in
 eine neue mittelschule gehen weil es keine andere option gibt
 ((lacht))
 11 also das kommt darauf an
 12 aah <<fragend>gibt es so ein ähnliches>
 13 ööh so eine unterscheidung auch in <<fragend>in japan zum
 beispiel>
 14 ööh gibt es hier auch zwei verschiedene <<fragend>formen oder>
 15 TD: <<fragend>japan>
 16 TA: ((spricht japanisch))
 17 TD: ((spricht japanisch)) <<fragend>=oder>
 18 TC: mhm
 19 TD: ich ich glaube nicht
 20 (l) es gibt ne
 21 TC: in japan geht man erst zur grundschule und die grundschule
 dauert also sechs jahren
 22 danach geht man zur mittelschule
 23 aber nur für drei jahre
 24 TD: mhm
 25 TC: und dann geht man zur
 26 gymnasium
 27 TC: ja zu gymnasium ()
 28 TA: ()
 29 TD: also high high school
 30 TC: ja high school
 31 TD: ja oberstufe ja
 32 TA: es dauert auch drei jahre(n)
 33 TD: mhm auch drei jahren
 34 (l)
 35 WE: das sind auch drei jahre dann

36 okay interessant
 37 ääh ja das ist glaube ich in allen ländern ein bisschen
 unterschiedlich
 38 ööh diese jahresanzahl ((lacht))
 39 ähm ääh in österreich ist es so dass so also dass die
 mittelschule oder auch das gymnasium das ihr hier in grün seht
 40 öhm das dauert auch vier jahre
 41 also man ist vier jahre in der volksschule vier jahre dann im
 nächsten in der sekundarstufe eins und dann muss man sich
 wieder entscheiden was man machen möchte also man kann dann
 zum beispiel ööh sich dafür entscheiden schon in einen
 bestimmten beruf zu gehen

S4 00:11:14-00:19:47

01 WE: ahm <<fragend>gibts dazu fragen bis jetzt> ((lacht))
 02 es waren jetzt viele informationen ((lacht))
 03 TD: mmm (2)
 04 öh <<fragend>könnt ihr bitte noch einmal erklären> was ahm der
 unterschied zwischen aso be em es und und be ha es
 05 <<fragend>ist>
 06 WE: ja mhm
 07 ja also ich versuche es ((lacht))
 08 ich bin selbst nicht auf eine eine solche schule gegangen aber
 ich habe es so verstanden eine be em es die kann zwischen
 einem jahr und vier jahren dauern also das ist unterschiedlich
 09 je nachdem wie ööh welche ausbildung ich haben möchte
 10 TD: mhm
 11 WE: ähm und ahm man muss hier auch nicht mit einer matura
 abschließen aber eine be ha es äh dauert meistens fünf jahre
 und man schließt hier auch mit einer matura ab und kann danach
 ganz normal studieren
 12 wie auch wenn man eine a ha es besucht
 13 TD: okay
 14 WE: zum beispiel
 15 TD: interessant [()] mhm
 16 WE: [()]
 17 also be em s ist quasi eine kürzere version wenn man
 das so sagen kann so habe ich das verstanden ((schaut die
 wiener studis an))
 18 WF: ja
 19 WG: okay dazu gibt es halt so viele unterschiedliche formen
 20 WE: ja
 21 WG: und ich glaube mit vierzehn weil man muss sich ja dann
 mit ungefähr vierzehn jahren entscheiden was man später machen
 will
 22 also welche schule man besuchen will und ich glaube das
 ist auch schwer zu entscheiden also viele ich wusste damals
 nicht mit vierzehn jahren was ich später machen will und
 deswegen bin ich in der arbeit geblieben
 23 TC: und <<fragend>was ist die
 24 WE: ja
 25 TC: pe te es> ()
 26 WE: ja pe te es das heißt polytechnische schule
 27 das ist meistens auch in der mittelschule die man gemacht hat
 und es ist einfach ein jahr extra
 28 öhm das man braucht damit man die neun jahre schulpflicht hat
 29 also wenn ich weiß nach der mittelschule zum beispiel okay
 ich möchte nicht ööh studieren oder so ich möchte zuerst mal
 einen beruf lernen dann kann ich ein jahr ööh eine
 polytechnische schule machen und dann öh eine berufsausbildung
 machen zum beispiel

30 TD: glaube in japan haben wir etwas ähnliches
 31 also ((spricht japanisch))
 32 TC: <<lachend>((wiederholt ein japanisches wort))>
 33 TD: ja das klingt mir also ganz ähnlich aber
 34 ähm nicht genau
 35 TC: ((spricht japanisch))
 36 WE: und <<fragend>dauert das auch ein jahr>
 37 TC: nein ()
 38 TD: nein nein
 39 also bisschen längerer als zum beispiel oberstufe oder normale
 high school
 40 TA: so das heißt das ((japanisches wort))ist eigentlich
 <<fragend>wie die fachhochschule>
 41 TD: fachhochschule aber nicht hochschule sondern
 42 TA: fachschule
 43 TD: fachsch (2) schule
 44 TA: <<nichend und lächelnd>fachhochschule>
 45 WE: fachhochschule
 46 okay es gibt nämlich eine fachschule und es gibt eine
 fachhochschule
 47 TD: mhm
 48 WE: die fachhochschule ist schon wie die universität
 49 WH: ein studium
 50 WE: also ein studium das machen wir später genau ((lacht))
 51 ahm okay
 52 also gibt es auch in japan quasi zwei optionen dass man mehr
 öh in eine berufliche richtung <<fragend>gehen kann> oder mehr
 <<fragend>in eine allgemeinbildung wie a ha es> in österreich
 <<fragend>oder gibt es in japan nur eine option eine high
 school> quasi ((lacht))
 53 (4)
 54 TD: ((lacht)) (2)
 55 also als ich gesagt habe gibt_s diese zwei also allgemeine
 56 optionen die normale high school und dann kosen heißt es aah
 technische fach
 57 TA: fachschule
 58 TD: fachoherstufe <<fragend>=oder>
 59 TC: aber in einer also normalen high school gibt es manchmal also
 ein spezi ein spezielles programm ah ((japanisches wort))
 60 TA: ((spricht japanisch))
 61 TD: ah ja genau
 62 es gibt quasi fakultäten innerhalb der also (--) oberstufe
 zum beispiel also (1) genau
 pflege also
 63 <<fragend>sagt man das>
 64 oder musik zum beispiel <<fragend>=ne>
 65 musik musik (schöde/schule) gibt_s noch in japan
 66 WE: interessant also auch schon verschiedene richtungen
 67 TD: genau
 68 WE: okay
 69 und und vielleicht noch eine letzte frage von mir
 70 öhm war öh <<fragend>war das für euch kompliziert auszusuchen
 71 welche richtung ihr machen möchtet oder wusstet ihr damals
 schon>
 ah ja ich möchte lieber musik machen oder pflege oder
 72 TD: ich glaube also normalerweise (.) also geht man in japan (.)
 also
 73 in die (-) normale, also (--) high school deswegen (.)
 74 das ist ganz (---) naja (.) ohne denken (---)
 75 also oder <<fragend>oder nicht>
 76 keine ahnung

77 TA: ich glaube dass die eltern(zeit/seit/sein) seite
 78 und sie wollen ihre kinder nach die öh a_auf gymnasium gehen
 auf_s gymnasium gehen und danach sie können die ahm universität
 bewerben
 79 und abschließen
 80 TD: mmm
 81 TC: hmm
 82 TA: wenn (.) wenn man in japan an der aa an der universität das
 feedback(handbuch) bekommen hat
 83 und kann man ein sehr gut job finden
 84 TC: ja
 85 TD: ja stimmt
 86 in japan gibt_s also diese hierarchie
 87 eine bestimmte hierarchie
 88 also aa der high schools
 89 also das heißt also
 90 manche sind also ganz renommierte
 91 und damit also kann man also also relativ leicht in die
 renommierten universitäten (.) gehen (.) und eltern (.) zum
 beispiel also für kindern also
 92 in solche (.) also high schools (.) also scan
 93 WE: hmm ja
 94 TD: ja
 95 TC: und manchmal sind eine
 96 WH: ()
 97 TC: mittelschule mit high school also kombiniert
 98 TD: ja genau kombiniert
 99 meine schule auch
 100 TC: ja
 und dort dort lernen also für sechs jahre
 101 TD: genau
 102 WH: <<fragend>ist es bei euch so dass jeder von euch eine nummer
 hat>
 103 so ich bin zum beispiel der hundertste beste in japan als öh
 schüler <<fragend>gibt es ein system in japan oder nicht> weil
 ich weiß in südkorea hat zum beispiel jeder schüler jede
 schülerin eine nummer und er weiß wie gut er in dem ganzen
 land ist
 104 TD: hmmm
 105 WH: <<fragend>gibt es sowas bei euch>
 106 TD: also ja also gibt_s in japan was ähnliches
 107 aber also das ist kein (1) system sozusagen sondern also (.)
 ich glaube eine tatsache <<fragend>=oder>
 108 TA: mhm
 109 TD: also (.) manche (.) also schüler haben (.) also diese (.) also
 lange traditionen oder sie haben also einfach verbindungen mit
 der universität mit den universitäten
 110 und
 111 aber naja keine ahnung ((lacht))
 112 (3)
 113 WE: danke ((lacht))
 114 ((studis in tokiyo lachen))
 115 WE: ((lacht)) gut
 116 TD: wir müssen ich glaube später recherchieren also was genau
 () system in japan ist
 117 WH: okay
 118 WF: wir erfahren dann nächste woche wahrscheinlich eh einiges von
 euch also da ist ja kein überhaupt kein stress
 119 WH: mhm

S5 00:20:14-00:21:48

01 WH: <<fragend>ist es bei (euch auch so)> <<fragend>habt ihr eine
matura> in deutschland ist das nicht die matura sondern das
abitur heißt das
02 TD: mhm
03 WH: das kennt ihr vielleicht besser
04 TD: ja
05 WH: <<fragend>gibt es sowas in japan>
06 (2)
07 TD: (m)eine (.) aso (.)
08 wir haben ein
09 TA: matura
10 TD: solchen
11 wir haben keinen solchen system
12 wie also abitur oder <<fragend>matura sagt man>
13 TA: matura
14 WH: matura
15 WE: matura ja
16 TD: matura matura
17 TC: aber wir haben doch eine ee (1)
18 TD: standardisierte [also prüfungen]
19 TC: [()]
20 und wenn man öh wenn man sich öh bei einer nac nationalen
universität bewirbt muss man erst diese also prüfung also
ablegen und danach muss öh muss man also die zweite prüfung
also die ((fragt etwas auf japanisch))
21 TD: mhm aber das ist
22 WH: aufnahmeprüfung
23 TC: ja aufnahmeprüfung
24 TD: mmmm
25 TC: ja die zweite aufnahmeprüfung ist von dieser spezifischen
universität
26 TD: und das ist nicht (--) also notwendig oder
27 also zum beispiel also wenn man
28 TC: also wenn man bei bei einer nationalen universität bewirbt
29 TD: mmm
30 TC: muss man das
31 TD: ja ja stimmt stimmt ja
32 TC: aber zum beispiel an der waseda universität muss man direkt
die abnahmeprüfung von der waseda universität
33 WH: okay interessant

S6 00:22:10-00:24:25

01 WH: <<fragend>was ist der unterschied zwischen einer
fachhochschule und einer universität>
02 die fachhochschule ist mehr praxisorientiert
03 es sind so kleinere gruppen
04 und es ist nicht so viel theorie sondern mehr praxis sie
versuchen auch wie man dann später arbeitet bei uns ist es
nicht so wir haben viel weniger praxis als an den
fachhochschulen
05 dann gibt es die pädagogischen hochschulen das ist für die
lehrer
06 also für personen die in der lehre arbeiten möchten
07 und dann ganz wichtig gibt es die privathochschulen und
privatuniversitäten und die werden als einzige hochschulen
beziehungsweise universitäten in österreich von den studenten
bezahlt
08 das heißt wir wenn sie privat sind dann muss man
studiengebühren zahlen

09 WG: und auch bei fachhochschulen
 10 WH: und auch bei <<fragend>fachhochschulen>
 11 WF: ja
 12 WH: das habe ich nicht gewusst
 13 WG: es ist nicht so teuer
 14 WH: okay <<fragend>ist das nicht so teuer> die privatuniversitäten
 die sind sehr teuer also
 15 WE: [ja]
 16 WF: [schon]
 17 WG: und es hängt bisschen vom studium ab
 18 WH: ja
 19 WG: also medizin kann sehr teuer sein
 20 WF: aber in in der regel schon mehrere tausend euro öhh öh im
 semester glaube ich
 21 also das ist schon nicht wenig
 22 WH: bei uns ist es aber so an der universität wien wir müssen
 keine studiengebühren zahlen
 23 das heißt für uns ist das gratis wenn wir schnell genug
 studieren
 24 also nicht zu schnell ((lacht))
 25 ((mehrere lachen))
 26 WH: ja es ist nicht so schnell aber wir dürfen nicht zehn
 jahre lang studieren sonst müssten wir studiengebühren zahlen
 27 WG: ja wir haben einen studienbeitrag
 28 WH: wir haben einen kleinen studienbeitrag das ist aber nur
 zwanzig euro
 29 das ist
 30 WG: im semester
 31 WH: im semester das ist damit kann man gut leben
 ((mehrere lachen))
 32 das das geht schon
 33 öhm <<fragend>habt ihr also ihr seid eine privatuniversität
 oder eine öffentliche universität müsst ihr zahlen>
 34 TC: ja wased die waseda universität ist eine private
 <<lachend>universität>
 35 aber um zu studieren muss man in japan öhm (überall)
 36 TD: also ja alle genau
 37 TC: studiengebühren zahlen
 38 egal wo man studiert
 39 WH: mhm
 40 (2)
 41 also das ist überall so
 42 TD: genau
 43 WH: ok ok

S7 00:25:03-00:27:13

01 WH: zu dem geschlecht können sehen die meisten sind weibliche
 studentinnen also fünfundfünfzig prozent (.) frauen
 fünfundvierzig prozent männer
 02 dann habe ich eigentlich nie gedacht als ich das gefunden habe
 wusste ich nicht ob es mehr frauen oder männer sind
 03 <<fragend>habt ihr eine idee wie es in japan ist>
 04 <<fragend>studieren mehr frauen oder männer in japan>
 05 TA: nee
 06 TC: [aaa]
 07 TD: [mmm]
 08 WE: vielleicht noch ganz kurz
 09 entschuldigung
 10 vielleicht <<fragend>kann [vorname] das mikrofon auf ööh
 den tisch von [vorname] legen
 [damit wir alle gleich gut hören können]

11 [(TD und TA legen das mikrofon auf einen anderen tisch)]
 11 WE: vielleicht ist es dann ein bisschen
 12 danke
 13 ((lacht))danke
 14 TA: ((legt das mikrofon noch näher zu TC))
 15 WE: danke
 16 TD: ja
 17 ich ich glaube es kommt darauf an (.) also welche fakultät
 18 also (.) an (.) zu welchen (.) zu welche fakultät man gehört
 18 also zum beispiel also (.) an (.) meine fakultät ahm ist die
 19 mehrheit frauen <<fragend>=oder>
 19 TC: ja sechzig prozent
 20 TD: ja genau
 21 [sechzig prozent]
 22 TC: [ja ja wir frauen]
 23 TD: also normalerweise
 24 also besteht ahm besteht also diese aahm
 25 <<fragend>wie sagt man da> linguistische oder
 sprachwissenschaftliche oder <<fragend>wie sagt man das>
 international ((japanisches wort)) internationale
 26 TC: ja ()
 27 TD: orientierte fakultäten
 28 also aus frauen als mehrheit
 29 TC: ja
 30 WH: okay also das ist glaube ich ähnlich wie bei uns
 31 wir studieren ja deutsch als fremdsprache und es gibt kurse
 wo ich als einziger mann dabei bin
 ((mehrere lachen oder lächeln))
 32 TC: ooh
 33 WH: ja also manchmal nicht in jedem kurs aber manchmal ist es so
 also
 34 das ist ähnlich okay

S8 00:29:36-00:35:00

01 WH: ihr drei zum beispiel <<fragend>musstet ihr eine
 aufnahmeprüfung machen>
 02 <<fragend>oder>
 03 TD: ja
 04 also unbedingt nötig <<fragend>=oder>
 05 TC: mhm
 06 (4)
 07 WH: so und dann kommen wir zum studentenleben
 08 wir haben nicht so viel zeit aber trotzdem mich würde es total
 interessieren wie es mit dem wohnen in japan aussieht weil öh
 hier zum beispiel haben wir die möglichkeit (xx x) ja die
 möglichkeit von studentenheimen also ein studentenheim ist ein
 ort wo studentinnen und studenten wohnen ich wohne zum
 beispiel in einem studentenheim aber meine kolleginnen glaube
 ich nicht
 09 <<fragend>=ja>
 10 das heißt nicht so viele wohnen im studentenheim eher würde
 ich sagen ausländer also menschen die
 11 zumindest in meinem studentenheim ist es so dass die meisten
 aus einem anderen land kommen und deswegen in einem
 studentenheim wohnen
 12 dann wohnen viele in der sogenannten we ge
 13 <<fragend>habt ihr das mal gehört> we ge ((TD nickt))
 <<fragend>wohngemeinschaft>
 14 ja also das ist auch sehr populär für studentinnen und
 studenten

15 <<fragend>wie schauts in japan aus>
 16 <<fragend>wo wohnt ihr>
 17 <<fragend>wo wohnen die meisten studentinnen und studenten>
 <<fragend>gibt es studentenheime>
 18 TD: ich glaube ihr wohnt
 19 wir alle wohnen ganz allein <<fragend>=oder>
 20 TA: ja ja
 21 TD: glaube
 22 TA: ich glaube in japan man kann sehr einfach eine (.) öhm home
 finden oder
 23 oder wohnung studentenheim wohnungheim finden
 24 TD: hmmm
 25 TA: ja
 26 ich meine des ja
 27 aber trotzdem zum beispiel in tokiro muss man also (.) also
 relativ viel schaden
 28 also im vergleich zu zum beispiel also andere also gebiete
 29 wie osaka
 30 TA: aso
 31 TC: hmmm
 32 TD: also
 33 also überhaupt überhaupt gibt_s nicht so viele
 studentenwohnheim (---) in japan
 34 das ist
 35 TC: ja
 36 TD: das ist mein gefühl aber
 37 TC: also im ersten und zweiten jahr habe ich in einem
 studentenwohnheim
 38 ahm also meiner universität gewohnt
 39 und die miete war zwar sehr also günstig aber da ööh haben
 also so viele leute gewohnt dass ich das leben im
 studentenwohnheim sehr unangenehm fand ((lacht))
 40 TD: und ich ich glaube das war sogar eine art von we ge
 <<fragend>=oder>
 41 TC: ööh ja ja
 42 TD: kann man sagen <<fragend>=oder>
 43 TC: mmm hm hm
 44 TA: hmmm
 45 TD: {
 46 TA: momentan bin ich in eine we ge in einem sharehouse
 47 TD: hmmm sharehouse
 48 ja genau
 49 TA: ja
 50 TC: also jeder student hat
 51 zwar ein einzelzimmer aber (.)
 52 trotzdem also zum beispiel die (.) also
 53 in diesem studentenwohnheim wohnen ungefähr neunhundert
 studenten
 54 ((mehrere lachen))
 55 ööh zu viel und auf einer etage wohnen also ungefähr 100
 studenten
 56 und also sie müssen alle also sie müssen eine küche teilen und
 am abend ist ist die küche so ganz voll und ah
 ((schüttelt den kopf und lacht))
 57 TD: ich glaube also das bad badezimmer zum beispiel
 58 TC: ja badezimmer oder
 59 TD: wird auch geteilt
 60 TC: ja ja
 61 WH: (l) mhm interessant
 62 ((mehrere sprechen unverständlich))
 63 WH: also bei uns gibt es

64 TC: ja
 65 WH: ((lacht))
 66 gibt es auch schöne studentenheime wo du alleine in einem
 zimmer wohnen kannst
 67 also sowas gibt es bei uns schon
 68 wo du deine eigene küche hast wo du dein eigenes bad hast also
 69 WG: aber es ist dann auch teurer
 70 WH: es ist dann teurer und es kann genauso teurer wie eine wohnung
 sein leider
 71 WG: ja
 72 TD: mhm
 73 WG: man glaubt immer dass die studentenheime immer so billig sind
 74 aber monatlich glaube ich auch um die <<fragend>vierhundert
 euro>
 75 WH: mehr
 76 WG: oder mehr ja
 77 WH: mhm
 78 TD: mhm
 79 WH: und noch eine letzte frage zum zum studentenleben
 und zwar ich weiß aus verschiedenen ländern dass
 80 öhm dass es unterschiedlich ist wie wo man isst <<fragend>=ja>
 81 ob man in eine mensa geht <<fragend>kennt ihr das wort mensa>
 82 TD: [ja]
 83 TC: [ja]
 84 TA: [ja]
 85 WH: <<fargend>also einen esssaal oder nicht>
 86 an der universität wien bei uns habe ich das gefühl dass sehr
 wenige personen in einer mensa essen
 87 TD: ja stimmt
 88 WH: aber ich kenne universitäten im ausland wo man wirklich jeden
 tag nur in der mensa isst
 89 <<fragend>wie schaut es bei euch aus>
 90 <<fragend>und was bekommt ihr sushi oder>
 91 ((viele lachen))
 92 TD: in waseda an der waseda isst isst man (.) nicht so wirklich
 oft oft
 93 TC: ja
 94 TD: in [mensa <<fragend>=oder>]
 95 TA: [mensa ja ja]
 96 TD: ja aber aber als ich in deutschland
 97 ahm studiert habe (--) dann ahm war ich also also (.) in mensa
 also (.) öfter
 98 und (l)
 99 ja ich ich glaube das hängt auf universitäten (--) ab
 100 TC: ja
 101 und also
 102 um die waseda universität herum gibt es viele günstige also
 restaurants oder partys für studenten deswegen essen ja also
 weniger studenten in der mensa
 103 glaube ich
 104 WH: okay aber zum essen kommen wir dann in einer weiteren stunde
 also das kann man besprechen
 105 sehr interessant okay danke

S9 00:38:23-00:48:10

01 WF: hier auf der rechten seite habe ich ein paar öh jobs
 aufgelistet also
 02 büro gastronomie und verkauf sind eigentlich die bereiche öh
 in denen die meisten studierenden ah arbeiten
 03 öh <<fragend>wisst ihr> <<fragend>wie ist das in japan ist> äh

04 <<fragend>schaut das ähnlich aus mit mit den jobs>
05 ööh wenn studierende arbeiten dann machen sie auch ähnliche
<<fragend>ähnliche sachen>
06 (2)
07 TA: ja nach meiner erfahrung ich arbeite in japan als an (.)
kellerin in bei an restaurant isakaja und ich habe auch die
erfahrung arbeitserfahrung in deutschland als barista in a
coffee
08 TD: mhm
09 TC: mmm
10 TA: so ich glaube für die ar die meisten studenten die gastronomie
oder verkauf branche ist da die beste (schweiz/chance)
11 TC: ja
12 TD: alle wir alle haben also eine nebenjob <<fragend>=oder>
13 TA: ja ja doch
14 TD: derzeit
15 TC: derzeit nicht
16 nein
17 TD: ah okay okay
18 und (x) <<fragend>habt ihr schon ah>
19 TC: jaa (1) ja früher ja
20 TD: [also ich hab] als
21 WF: [ja dann]
22 TD: ja
23 WF: sorry ja () ((einige lachen))
24 TC: ja aber ich hab jetzt ein praktikum deshalb kann ich
25 [nicht so]
26 TD: [ah okay]
27 TC: richtig arbeiten ja
28 TD: ah kann man dabei also <<fragend>also verdienen>
29 TC: ah na also bei bei meinem praktikum kann öh man gar kein geld
verdienen
30 TD: bei meiner also ahm firma als ahm praktikant habe ich also ahm
verdient (.) also
31 TC: hmm
32 TD: ja
33 WF: ja ich denke das ist unterschiedlich je je nach firma also
mindestens hier ich kenne auch öh leute die praktika gemacht
haben und dafür geld bekommen haben aber auch viele die gesagt
haben ja es ist schön dass man die möglichkeit bekommen hat
überhaupt
34 ööh erfahrungen zu sammeln und deswegen bezahlt man dann diese
arbeit gar nicht
35 WF: auf der nächsten folie öh da hätt hattet ihr eigentlich
jetzt eh schon einige fragen beantwortet also alle haben schon
mal öh gearbeitet während des studiums
36 und ööh da würde mich interessieren <<fragend>wie viele
stunden> und <<fragend>in welchen bereichen wart ihr tätig>
37 also [vorname] haben wir schon gehört dass du eben [()]
38 TA: [ja ()]
39 ich glaube in deutschland arbeite ich aa achtzehn stunden pro
woche und in japan achtzehn und zwischen achtzehn und
zwanzisch stunden pro woche ungefähr
40 TD: achtzehn okay
41 das ist schon viel <<fragend>=oder>
42 TA: [für mich]
43 TD: [aber nicht]
44 TA: für mich nicht so viel
45 TD: okay okay
46 TA: ((lacht))
47 TD: normalerweise arbeite

48 TA: ja
 49 TD: normalerweise arbeite ich also ich glaube
 50 also
 51 öhm ungefähr ahm acht oder zehn
 52 TA: zehn stunden
 53 TD: stunden pro woche
 54 TA: ahm <<fragend>zwei tage pro woche>
 55 TD: <<nickend>hmmm> zwei drei ja
 56 (3)
 57 WF: und ööh [vorname] <<fragend>was hast du eigentlich gemacht
 oder was für eine stelle hast du> <<fragend>oder praktikant>
 58 TD: früher habe ich als assistent lehrer an
 59 also englisch gelehrt öh und also letzte semes letzten semester
 habe ich bei einer immobilienagentur als praktikant gearbeitet
 60 (--) aber ja eher das war_s das war_s
 61 WF: (2) danke
 62 (1) okay
 63 <<fragend>was denkt ihr> also ich hab vorher erwähnt dass in
 österreich arbeiten die meisten nicht weil sie müssen sondern
 einfach um ein bisschen mehr geld zu haben <<fragend>was
 denkt ihr wie ist das in japan> oder gerne auch <<fragend>wie
 war das bei euch öö persönlich>
 64 TA: ja für mich alles ja allem ja geld ist sehr
 65 sehr wichtig und meine eltern könnten nicht im immer immer
 für mich studenten stu studenten un unterstützen
 66 und ja und ich glaub ich
 67 und ich möchte auch ein paar erfahrungen in japan sammeln
 68 TD: ich würde sagen meiste japanische studenten haben also
 69 irgendwie also eine nebenjob
 70 also aber es scheint mir dass also sie so arbeiten
 71 (halt) freizeit arbeiten weil sie also diese also freizeit
 aktivitäten also finanzieren möchten
 72 WF: also ähnlich wie
 73 TD: <<fragend>hm>
 74 WF: ähnlich wie in österreich
 75 TD: mhm
 76 TA: mhm
 77 WF: und öhm also wenn wenn ihr gearbeitet habt oder oder eben
 ööh wenn wenn ihr oder wenn ihr momentan arbeitet öh
 <<fragend>seht ihr euch öh in erster linie als student oder
 studentin oder identifiziert ihr euch mehr mit der arbeit>
 also wenn ihr euch zum beispiel vorstellt <<fragend>sagt ihr
 dann ich bin studentin oder student und arbeite nebenbei oder
 sagt ihr na das ist mein job und nebenbei studiere ich auch
 noch>
 78 <<fragend>oder wie wie wie schaut (.) das aus>
 79 TD: mhm
 80 WF: öööh <<fragend>versteht ihr die frage>
 81 TD: mhm
 82 also also wir zwei ((zeigt auf sich und auf TC)) haben sich
 entschieden also (.) keine jobsuche (.) zu machen und sondern
 also also unser unseren master also in deutschland also machen
 83 weil
 84 TC: ((sagt etwas auf japanisch))
 85 TD: ja <<fragend>=oder>
 86 weil arbeiten für uns bisschen sozusagen
 87 naja ich glaube ee
 88 naja es kann warten
 89 sozusagen
 90 WF: ja
 91 es ist es ist auch gut wenn man mal sagt

92 ja jetzt
 93 will ich mich auf mein studium konzentrieren da hundert
 prozent gas geben und ööh
 94 TD: jo
 95 WF: ich will keine ablenkungen haben beziehungsweise meine zeit
 eben ööh ja so einteilen müssen dass ich grad und grad
 durchkomme bei den prüfungen es ist ja auch legitim und gut
 96 TD: ja
 97 TA: ja ich habe die andere meinung ich glaube die arbeit ist auch
 ein lernen und während der arbeiten können wir mit
 verschiedenen leute kennenlernen und durch diese leute können
 wir
 98 TD: hmmm
 99 TA: ja zum beispiel zu viele tätigkeit (.) aspekt ja (.) lernen
 oder bekommen und ich glaube
 100 ja meine erfahrung arbeitserfahrung in deutschland oder in
 japan ist eine sehr sehr wichtig wichtig phase in mein
 lebenslauf und
 101 naja hmm ((nickt))
 102 (2)
 103 WF: [und öhm]
 104 TC: [und moment]an arbeite ich nicht aber als ich gearbeitet habe
 also hatte ich immer das gefühl dass ich öh das also mein
 studium also wichtiger als
 105 TD: genau
 106 WF: mmmm
 107 TC: die arbeit ist
 108 und weil ich nur also teilzeit gearbeitet habe ahm (--) konnte
 ich (.) ahm also immer so denken dass ich also
 109 immer ahm also (.) diese arbeit also auf aufgeben oder
 abnehmen
 also immer wenn wenn ich will und
 110
 111 TD: mhm
 112 TC: ahm also es gibt viele ersatzpersonen ((lacht))
 113 ja wenn es ja wenn es viel zu viel zu tun bei meinem studium
 gibt dann kann ich einfach
 114 öh mich aufs studium konzentrieren was ist
 115 WF: finde ich auch gut ja wenn man wenn man nebenbei arbeitet ist
 natürlich sammelt man auch wertvolle erfahrungen aber ich habe
 eigentlich auch freunde die neben der uni angefangen haben zu
 arbeiten
 116 und sie haben dann sich voll aufs arbeiten konzentriert und
 sie haben dann das studium gar nicht beendet obwohl ihnen nur
 mehr einzwei prüfungen gefehlt haben oder eben die
 masterarbeit aber sie haben gesagt ja ich habe jetzt eh schon
 einen guten job ich mein ist ist auch auch gut aber natürlich
 man verdient auch mehr wenn man ein studium abgeschlossen hat
 117 und ja
 118 ist glaube ich nicht schlecht

S10 00:48:46-00:56:11

01 WG: ja und ich hab euch eine reportage verlinkt also das könnt ihr
 euch gerne später anschauen wenn ihr wollt es dauert ungefähr
 zehn minuten also nicht so lang und ich hab mir die reportage
 angeschaut und ich fand es auch sehr interessant weil es um
 die generation zet geht tschen sie und wie diese generation
 arbeiten will
 02 <<fragend>wisst ihr was die generation zet ist>
 03 TD: <<nickend>ja>
 04 TC: <<nickend>mhm>
 05 WG: okay und öh <<fragend>ab wann bis wann ist ungefähr die

generation zet>
 06 (2)
 07 TD: ich glaube
 08 ab (2) zwei (.) <<fragend>zweitausend>
 09 TC: (nicht) zweitausend
 10 TD: neunzehn
 11 TC: neunzehn
 12 TD: neunzehnhundert
 13 TC: und [()]
 14 TD: [vierzehn] neunzig oder
 15 ((TC und TD lachen))
 16 TD: nee nicht genau aber
 17 WG: genau da habe ich mir auch schwergetan weil es gibt sehr
 18 viele verschiedene grafiken ab wann generation zet beginnt
 19 aber so ab neunzehnneunzig frühestens glaube ich öhm bis ja
 20 unterschiedlich aber maximal bis zweitausendzehn
 21 dann kommt auch schon die generation alpha
 22 öhm <<lächelnd>ja> ((mehrere lachen))
 23 wir sind also glaub mal alle generationen zet aber ich finde
 24 ich ziemlich jetzt nicht so ganz zur generation zet also von
 25 der mentalität würde ich vielleicht auch millenials sagen also
 26 generation ypsilon
 27 ja <<fragend>wie ist das bei euch>
 28 <<fragend>seht ihr euch öhm dazu also zur generation zet>
 29 (2)
 30 TA: hm (2)
 31 TD: mmm (3)
 32 naja
 33 WG: <<fragend>oder habt ihr nicht so eine meinung dazu>
 34 TD: also ich glaube ich verstehe diese mentalität von sogenannten
 35 generation zet
 36 ich mein zum beispiel also gesagt also ich sehe
 37 also viele also beiträge oder posten von generation zet memes
 38 ((lacht))
 39 also
 40 wie äh (.)
 41 also was macht also eigentlich diese generation aus zum
 42 beispiel
 43 ist eine für mich sehr interessante frage aber
 44 naja
 45 WG: öh ich versuch euch kurz in slack was zuschicken
 46 ich habe eine grafik
 47 ich hoffe das funktioniert
 48 <<fragend>könnt ihr es sehen>
 49 TC: ööö
 50 TD: ööö
 51 WG: das ist jetzt zusammengefasst die unterschiedlichen
 52 generationen
 53 TD: ja stimmt
 54 WG: uund
 55 TD: man sagt zum beispiel so digital native oder
 56 WG: mhm
 57 WH: mhm
 58 WE: mhm
 59 ja richtig
 60 ((mehrere lachen))
 61 WG: also wir sind halt irgendwie mit digitalen medien aufgewachsen
 62 da zähle ich mich schon dazu ja
 63 aber ich würde jetzt nicht sagen dass alle jungen
 64 menschen von dieser generation faul sind und nicht arbeiten
 65 wollen

55 also ich glaub das ist schon ein bisschen ein klischee
 56 aber ja ich kenne auch so öh reals wo öh die unterschiedlichen
 generationen öh satirisch nachgemacht werden also dass die
 boomers zum beispiel sehr fleißig sind hart arbeiten und
 millenials dann schon ein bisschen weniger und generation zet
 will sowieso nicht arbeiten und nur im homeoffice sein (.) ja
 57 also ich glaub da gibt es unterschiedliche meinungen
 58 aber bei work life balance ja gehts halt darum öh (eben ein)
 gleichgewicht zu haben zwischen arbeit und privatleben und ich
 glaube da schaut die generation zet auch ein bisschen mehr auf
 sich selbst
 59 öhm ja und in der reportage werden dann auch junge leute
 befragt wie sie arbeiten wollen
 60 öh und da unten sehen wir dann halt unterschiedliche punkte
 also dass sie eine sinnvolle arbeit machen wollen oder auch
 flexibel sein wollen
 61 in der arbeit also flexible flexible arbeitszeiten nicht nur
 von also nine to five jobs sondern ja je nachdem also wenn man
 zum beispiel ein studium hat dass man bisschen flexibler da
 ist
 62 öhm ja
 63 aber gehalt ist natürlich auch wichtig und sicherheit
 64 ahm da gibt es unterschiedliche äh prioritäten
 65 und mich würde vielleicht auch interessieren <<fragend>was ist
 für euch wichtig wenn wenn ihr arbeitet>
 66 <<fragend>also ist das gehalt das wichtigste
 67 oder dass man was sinnvolles macht>
 68 (5)
 69 TC: also es ist für mich wichtig ööh meine interessen
 70 mit öh mit der arbeit zu kombinieren
 71 ((mehrere nicken))
 72 TD: mhm
 73 wenn im job
 74 TA: ja für mich die atmosphäre ist sehr sehr wichtig
 75 und während die arbeit und ich wolle mit sehr aktive leute
 zusammenarbeiten
 76 ja wenn diese atmosphäre nicht so ungenehm
 77 TD: hmm
 78 TA: ja
 79 WG: (2) ja ich glaube auch dass die arbeitsatmosphäre sehr wichtig
 ist also wenn man [()]
 80 TA: [ja manchmal]
 81 TD: gute kollegen oder kolleginnen zum beispiel<<fragend>=ne>
 82 TA: ja ja
 83 ist für mich auch sehr [wichtig]
 84 WF: [vor allem]wenn man
 85 (2)bedenkt wie wieviel zeit man eigentlich in der arbeit
 verbringt ist es ja
 86 ist es wichtig dass man sich mit den kollegen und kolleginnen
 auch gut versteht
 87 WG: (1) ja öhm das habe ich jetzt leider nicht reingestellt und es
 ist auch nicht in der folie aber ich habe gestern noch
 nachgelesen dass die öh jungen leute im durchschnitt ja
 zweiunddreißig stunden arbeiten wollen also wenn sie zum
 beispiel mit dem studium fertig sind
 88 dann wollen sie nicht vollzeit arbeiten das wären vierzig
 stunden ungefähr sondern doch ein bisschen weniger also dass
 sie auch zeit haben für öhm ja für ihr privatleben
 89 <<fragend>ist das bei euch auch so oder wollt ihr noch weniger
 arbeiten oder mehr>
 90 TC: (1) ich glaube unter der generation zet ist diese idee von

fire sehr beliebt oder berühmt
 91 fire bedeutet
 92 öh financial independence retire early ((mehrere lachen))
 93 ja also
 94 TD: hmm
 95 TC: ja
 96 TD: interessant
 97 TC: es gibt viele jüngere leute in japan die nicht so lang
 arbeiten also bis sie in den ruhestand gehen sondern sie
 arbeiten also kürzer aber viel dann später so dass sie also
 später viel zeit für sich selbst haben können
 98 WE: ach ja interessant

S11 00:56:50-01:00:14

01 WE: und ja ich sehe wir haben nicht so viel zeit mehr deswegen
 würde ich euch noch einzwei fragen stellen bei der letzten
 folie zu den diskussionsfragen
 02 öhm ich hab nachgelesen dass öhm also 2021 wo corona eben auch
 noch war
 03 öhm war ein zeitungsartikel zu homeoffice verschlechtert die
 work life balance und dann ein jahr später auch vom standard
 04 also von dieser zeitung war ein artikel work life also
 homeoffice verbessert die work life balance
 05 <<fragend>was ist eure meinung dazu> also arbeitet
 <<fragend>würdet ihr gerne im homeoffice arbeiten>
 06 (5)
 07 TC: also masa und ich
 08 WG: [also] wenn ihr
 09 TC: [haben] ja also im im erstenjahr
 10 also an der universität ganz also online gelernt und ich habe
 immer das gefühl gehabt dass ich also keine also es keine
 grenzen gibt zwischen meinem studium oder meiner meiner
 privatsphäre oder das möchte ich gar nicht
 11 TD: genau
 12 TC: also
 13 ja also ich würde lieber also zur schu aber zur universität
 gehen
 14 zu studieren und ja
 15 am unterricht teilzunehmen
 16 TA: hmm
 17 WG: ja manchmal geht das auch gar nicht im homeoffice also zum
 beispiel wenn man in der gastronomie arbeitet dann
 18 ja funktioniert
 19 TA: ja
 20 WG: homeoffice eigentlich gar nicht also das wäre bei einem
 bürojob vielleicht möglich aber es wird schon immer
 attraktiver kommt mir vor
 21 öhm ja
 22 jeder hat seine präferenzen
 23 öh und vielleicht noch die letzte frage
 24 <<fragend>was haltet ihr von einer vier tage woche> also wir
 25 arbeiten zum beispiel wenn man vollzeit arbeitet fünf fünf
 tage in der woche aber es gibt schon die idee für eine vier
 tage woche aber das gehalt bleibt dasselbe
 <<fragend>findet ihr so etwas sinnvoll>
 26 mhm
 27 TD: mhm
 28 TC: ((nickt heftig und dann lacht))
 29 TD: ja
 30 TA: ja
 31 WG: okay

32 ja ich find_s auch ganz sinnvoll
 33 öhm man kann trotzdem produktiv sein auch wenn man öh einen
 tag weniger arbeitet
 34 also da müssen sich glaube ich auch die arbeitgeber bisschen
 auf uns anpassen
 35 ja also von meiner seite wär_s des <<fragend>habt ihr
 vielleicht noch fragen
 36 (6)
 37 WE: ja
 38 WG: oder feedback>
 39 TC: (gute) fragen
 40 TD: sehr verständlich
 41 TC: ja
 42 TD: sehr interessant
 43 TC: ja
 44 WE: danke
 45 WG: dankeschön
 46 TC: vielen dank für eure präsentation
 47 TA: dankeschön
 48 TC: sehr informativ
 49 TD: japp
 50 WE: danke fürs mitmachen
 51 danke
 52 WG: <<fragend>sehen wir uns in zwei wochen wieder oder nächste
 woche>
 53 WF: nächste woche
 54 WE: nächste woche
 55 TA: nächste woche
 56 WF: nächste woche werdet ihr dann zum zu selben thema ein eine
 präsentation halten oder
 57 moderieren
 58 WH: auf die wir uns schon sehr
 59 WF: ja
 50 WH: freuen
 61 ((mehrere lachen))

Transkript – Video 5

S1 00:00:00-00:00:25

01 WF: [hallo]
02 WG: <<fragend>[könnt] ihr uns hören>
03 (5)
04 WG: <<fragend>hm>
05 WF: <<fragend>hört ihr uns>
06 TC: ja
07 TA: ja
08 TD: ja
09 TA: ja ((hält einen daumen hoch))
10 WF: ja sehr gut super
11 entschuldigung dass wir ein bisschen später eingestiegen sind
wir hatten hier ziemlich probleme mit der technik
12 letztes letztes mal ihr und dieses mal sind wir dran
anscheinend ((lacht))

S2 00:01:59-00:14:27

01 TC: also wir in japan also feiern öh zwar auch weihnachten aber
ich glaube das neujahr ist wichtiger und ich habe immer das
gefühl dass man in japan ööh den ganzen januar das nur hier
feiert ((lacht))
02 und also das erste foto also toshikoshi soba öh ist öh öh
03 also soba bed soba ist nudeln aus bauchweizen öh buchweizen
04 und toshikoshi bedeutet öö über über das jahr hinaus also also
das wird
05 das heißt wir essen toshikoshi soba am silvesterabend
06 und auf dem toshikoshi soba sind oft ööh frittierte äh
garnelen garnehlen
07 und <<fragend>kann man> <<faregnd>kann kann jemand erklären
warum wir am silvesterabend toshikoshi soba essen> ((lacht))
08 (5)
09 WF: also
10 <<fragend>fragt fragt ihr uns jetzt oder da bei euch jemand>
11 TC: aa auf der auf der seite
12 ((mehrere lachen))
13 WH: wir wissen es auch nicht falls ihr das nicht wisst
14 WF: ((lacht))
15 TD: nein aber haushalt als isst man also jede die beste essen
16 also jeder toshikoshi soba
17 ja es ist ich glaube eine tradition
18 und ja (1)
19 es ist so
20 ((mehrere lachen))
21 TD: es ist einfach so
22 TA: ja ich glaube toshi toshikoshi coba ist ein eine nudel und die
23 öhm das bedeutet lange lebensja <<fragend>jahre>
25 TB: mhm ja genau
26 TA: eine gute wunsch von die neues jahr
27 TC: genau ((mehrere lachen))
28 TD: öhm <<fragend>habt ihr schon öh soba gegessen>
29 WF: nein ((schüttelt den kopf))
30 WH: nein auch noch nie davon gehört ((mehrere lachen))
31 TC: genau
32 WG: aber es schaut sehr lecker aus
33 WH: mhm
34 WF: ja
35 TC: und und osechi essen wir öhm öhm um um das neujahrsfeiern
36 also wir essen das am ersten öh januar
37 und also osechi also im osechi gibt es also viele

unterschiedliche gerichte und jedes gericht hat eine gute bedeutung
38 also
39 wie zum beispiel ((lacht))
40 also es gibt ein gericht im oseti das kuri kinton heißt
41 ((mehrere lachen))
42 TC: und <<lachend>kuri kinton> kuri kinton ist aus äh kastanien und süßkartoffeln und das sieht ganz gelb oder golden aus und wenn man das isst öh kann man in dieses in diesem jahr also viel geld verdienen oder reich werden ((lacht))
43 WF: ööh <<fragend>isst isst ihr das dann jedes jahr damit ihr reich werdet>
44 oder <<fragend>funktioniert das>
45 TC: ja ((mehrere lachen))
46 WF: <<lachend und fragend>ja>
47 WH: und <<fragend>wo kann man das kaufen> <<fragend>kann man das in einem supermarkt kaufen> oder <<fragend>muss man dafür in ein in ein restaurant gehen>
48 oder <<fragend>kocht man das zu hause>
49 TC: ööh osechi kauft man
50 ööh oder a also einige ein einige leute kochen das zu hause
51 WH: weil es ganz kompliziert aussieht
52 TC: <<lachend>ja genau> ((mehrere lachen))
53 hm ja
54 TD: ja
55 TC: ja wenn man o zu hause osechi kocht dann kocht man vielleicht eine woche lang
56 TD: ja das schon
57 TC: ja schon
58 und mit osechi öh isst man auch öh ozoni am ersten januar
59 aber ich weiß (.) nicht warum man ((lacht))
60 an neujahr öh oset ozoni isst
61 und ozoni ist eine suppe mit reiskuchen gemüse und fleisch aber die zutaten äh sind ziemlich unterschiedlich von region zu region
62 und also zum beispiel öh also bei meiner familie die aus (fuguca) kommt
63 die (präfektur) ist weit entfernt vo ziemlich entfernt von tokio und meine mutter ah kocht öh ozoni mit fisch statt ah fleisch
64 WF: mhm
65 TC: ja
66 und
67 das vierte ist (gierke) und das (gierke) isst man ööh nicht unbedingt ööh an neujahr
68 aber ich glaube im winter isst man das oft
69 und das gierke ist ein eintopfgericht mit gemüse und rindfleisch
70 und ööh man man tunkt die zutaten in ei in rohes ei vor dem essen
71 und ja das ist komisch ((viele lachen))
72 TD: lecker aber klingt komisch
73 TC: das ist lecker aber das das finde ich sehr
74 WF: also in in
75 TC: uund
76 WF: noch einmal entschuldigung <<fragend>in was tunkt man das essen>
77 TC: in in rohes in ein rohes ei
78 WF: ah okay und <<fragend>das isst man dann so> <<fargend>quasi also das rohe ei>

79 TC: genau ja
 80 TD: mhm
 81 WF: aha okay ja wirklich bisschen komisch
 82 ((mehrere lachen))
 83 WH: (
 84 WG: also ich kenn_s nicht
 85 WF: ja ich kenn_s ich hab_s ich hab das auch noch nie gehört
 86 ja interessant
 87 TC: und ich hab hier ein paar fragen an euch
 88 also <<fragend>was ist man oft im winter in österreich>
 89 WF: mhm
 90 WG: (ich denke so spezifisch)
 91 WH: <<fragend>in in den weihnachten> <<fragend>schon>
 92 WF: ja
 93 WH: also am vierundzwanzigsten [dezember]
 94 WG: [so vielleicht]
 95 WH: zu weihnachten aber sonst im ganzen ((zeichnet mit dem
 zeigefinger einen kreis in die luft)) winter
 96 WG: suppe
 97 <<fragend>=oder> geht immer
 98 WF: also
 99 WG: also wenn es kalt draußen ist dann essen wir auch viel suppe
 glaube ich
 100 WF: ja fleischsuppe glaube ich vor allem
 101 ööh ich weiß nicht also ich ich komme ja aus [land] und zu
 weihnachten essen wir eigentlich immer fisch also fischsuppe
 102 und sauerkraut das mit fleisch hackfleisch gefüllt ist und
 mit ganz viel paprika also aber ich denke das ist eher etwas
 103 WG: ich glaube das ist nicht traditionell österreichisch
 104 WF: ja ich denke es ist eher öh [land]ja aber was man hier zu
 weihnachten isst
 105 WH: karpfen <<fragend>=oder>
 106 WG: ja zu heiligabend
 107 WH: aber es hängt immer vom bundesland ab und
 108 WG: ja auch
 109 WH: von der region
 110 WG: aber ich glaube zu heiligabend fisch auch
 111 WH: <<fragend>fisch>
 112 WG: und dann wirklich am fünfundzwanzigsten (.)
 113 ((zeigt auf sich)) ich esse nicht traditionell österreichisch
 deswegen kann ich es auch nicht sagen
 114 aber öhm ja ich glaub auch saisonal jetzt mandarinen zum
 beispiel
 115 WF: mhm
 116 WG: öhm
 117 WF: maroni
 118 WG: maroni auch ja
 119 WH: und im winter auch vor weihnachten essen wir ganz viele
 süßigkeiten
 120 WF: kekse
 121 WH: also das schokoladen kekse das können wir viel jetzt viel in
 geschäften finden
 122 WG: ja kekse
 123 WF: kekse auch
 124 WG: vor allem also so weihnachtsbäckerei
 125 WF: ja
 126 WG: das ist sehr beliebt
 127 WF: und auch diese mandeln und so mit zimt
 128 also es gibt so geröstete mandeln die (.) mit ööh so eine
 harte zuckerschale haben

129 ööh ich weiß nicht ob sie ob ihr ihr das kennt öh das das kann
 man so auf weihnachtsmärkte eigentlich kaufen
 130 sehr oft
 131 WH: und ((zeichnet mit zwei zeigefingern ein viereck in die luft))
 <<fragend>habt ihr mal den> oder <<fragend>habt ihr das auch
 diesen adventskalender>
 132 TC: jaaa
 133 WH: <<fragend> jaa> das habt ihr auch
 134 mit den fenstern vierundzwanzig fenstern
 135 okay
 136 TD: ich habe eine frage
 137 WG: ja
 138 TD: ahmm <<fragend>ist ist () fisch als also etwas besonderes
 oder etwas traditionelles betrachtet> oder <<fragend>ist es
 nur eine tradition>
 139 WG: <<fragend>was ist eine tradition>
 140 WH: [fisch]
 141 WF: [also] ob wir
 142 fisch essen
 143 WH: naja zum beispiel karpfen das ist so eine art von von fisch
 karpfen heißt das und das isst man nur am ahmm
 144 WG: heiligabend
 145 WH: am heiligabend
 146 WG: ja also vielleicht noch bei älteren leuten also die wirklich
 traditionell leben da ist das vielleicht noch mehr bei
 jüngeren leuten vielleicht weniger also nicht alle leute
 147 WF: ja
 148 fisch glaube ich generell isst man in österreich jetzt nicht
 soo viel
 149 also
 150 WG: jaa
 151 WF: und wenn dann auch eher süßwasserfisch also
 152 äh es gibt hier kein meer in der nähe ((mehrere lachen))
 deswegen haben wir nicht so viel zugang glaube ich natürlich
 gibt es viel wenn man will kann man schon aber es ist jetzt
 nicht so gängig
 153 äh in der mensa sehe ich noch sehr oft eben durch die äh also
 die äh ich denke das land österreich ist generell ein bisschen
 durch das christen christentum geprägt
 154 und ööh sehr oft ist es so dass wenn man am freitag nicht
 fleisch essen will dann isst man meistens fisch
 aber ich denke heute ist es vielleicht nicht mehr so relevant
 155 hmm
 156 WH: hmm
 157 WG: mhm
 158 TD: () danke
 159 danke
 160 (3)
 161 TC: und die zweite frage ist also <<fragend>welches gemüse oder
 obst hat im winter saison in österreich>
 162 (3)
 163 ((mehrere lachen))
 164 WH: also wir haben jetzt ganz viel schnee draußen und ich kann mir
 nicht vorstellen dass <<lachend>jetzt irgendwas wächst>
 165 <<fragend>=oder>
 166 ((mehrere lachen))
 167 WG: ja
 168 WF: was man halt so isst glaub ich so orangen mandarinen
 169 WG: mandarinen ja
 170 WH: aber die kommen nicht von uns
 171 WG: ja die kommen nicht

172 WF: nein
 173 WG: aus österreich glaub ich eher so italien
 174 WF: ja das stimmt
 175 WG: öh <<fragend>was sagt man hier ist saisonal>
 176 WF: äpfel glaube ich weil die haben ja im herbst saison und die
 sind ja lange haltbar also äpfel isst man glaube ich nicht so
 wenig
 177 WH: mhm
 178 WG: ah kürbis noch
 179 WF: kürbis gibt_s auch noch ja
 180 öhm (2)
 181 mhm ja
 182 ((mehrere lachen))
 183 WG: ja es gibt_s alles zu kaufen supermarkt aber
 184 saisonal ist nicht so viel
 185 WF: ja
 186 schwer auseinander zu halten auch was ist jetzt import und was
 wird hier angebaut und ja
 187 es gibt ja auch so
 188 weiß ich nicht

S3 00:15:23-00:22:25

01 TC: und die dritte frage ist <<fragend>wie feiert man in
 österreich das neue jahr>
 02 oder <<fragend>feiert man das neujahr>
 03 WG: ja also bei uns in wien schon und ich glaub auch in anderen
 teilen von österreich
 04 öh in wien ist zum beispiel sehr bekannt der neujahrspfad
 heißt er <<fragend>oder>
 05 WH: hab ich noch nicht gehört
 06 WG: okay ja da öhm gibt es ein programm zu silvester bis neujahr
 07 äh wo man durch die stadt geht
 08 und öhm ja
 09 vor allem alkohol trinkt ((WG und WF lachen))
 10 aber es ist ein programm von der stadt wien und das ist sehr
 bekannt und dann schaut man sich öh um null uhr das feuerwerk
 an
 11 ((mehrere sagen gleichzeitig)) mhm
 12 TD: also countdown fire
 13 TC: also feuerwerk
 14 WG: und <<fragend>ansonsten> ((schaut die wiener studis an))
 15 ((mehrere sprchen gleichzeitig und unverständlich))
 16 TD: ist auch sehr bekannt
 17 TA: hmm
 18 WG: ich hab das leider akustisch nicht so gut gehört
 19 TD: jö
 20 TA: ((legt das mikrofon um))
 21 TD: ich hab nur gesagt also es gibt auch also diese also
 neujahrskonzert im musikverein
 22 WH: mhm
 23 TD: auch öh also bekannt und beliebt in japan
 24 TB: hmm
 25 TA: ja
 26 TB: ja
 27 TD: kann man das also gleichzeitig im japanischen fernsehen also
 ansehen glaub ich
 28 WH: <<fragend>meint ihr wiener philharmoniker>
 29 TD: genau genau
 30 WH: ah

[mhm]

31 WG: [ja]

32 WH: ja das wird auch in unserem fernsehen gezeigt aber ich glaub
die tickets sind öh sehr teuer

33 WG: ja

34 WH: das heißt wir waren noch nie nie dort

35 in einem konzert

36 WG: ja es gibt ja auch einen neujahrsball also darüber haben wir
schon einmal gesprochen

37 ich weiß nicht worum es da ging aber es gibt im ööh

38 <<fragend>wo ist das>

39 in der hofburg glaub ich öh einen neujahrsball wo die leute
dann auch tanzen und das neue jahr feiern

40 ja

41 (1) und der wiener walzer ist dann halt auch sehr bekannt
glaub ich

42 das wird dann zu neujahr getanzt

43 TD: mhm

44 WH: (3) aber sonst die normalen menschen sitzen zu hause
(mehrere lachen))

45 WF: ja ich denke ganz viele partys gibt_s auch so

46 WG: mhm für junge leute

47 WF: für junge leute

48 hauspartys oder auch in öh unterschiedlichsten lokale
irgendwelche partys wo man tanzen kann und trinken
wahrscheinlich ja

50 WG: ich glaub das hängt davon ab wie sehr man auf tradition steht

51 hm

52 manch für manche ist das nicht so wichtig und ja

53 WH: <<fragend>wie ist die silvesternacht in tokio>

54 (4)

55 ((TB und TD sprechen japanisch))

56 TD: du kommst aus tokio

57 TC: ((lacht))

58 TD: ()

59 TB: oder ja oder ah ((spricht japanisch))

60 ((mehrere sprechen japanisch und lachen))

61 TD: wir haben eine eine countdown party a party im fernsehen

62 TB: fernsehen

63 ist sehr bekannt

64 TD: ja

65 ((mehrere sprechen japanisch))

66 TD: ja genau () auch

67 TB: ja genau

68 öh in japan gibt es kohak terrassen auf auf deutsch () öh
groß und weiß

69 TD: sängerwettbewerb oder

70 TB: sängerbewerb

71 TD: ja es gibt zwei also zwei also zeiten ah von sänger sänger und
sängerinnen

72 und sie (schreiben/schreiten) also gegeneinander

73 ähm und das findet im in der silvester statt

74 <<fragend>=oder>

75 (2) und das ist auch sehr beliebt

76 ich glaube in in japan also

78 bleibt man normalerweise also zu hause

79 an deswegen haben wir

80 sehr viele an neues oder silvester sendungen

82 und deswegen also sehen wir viele fernsehprogramm an

83 TC: da aber also aber auch also viele leute gehen auch zu

mitternacht zum (schreien) ((spricht japanisch))
 84 TD: ah ja stimmt da
 85 TB: aaaah zum schreien
 86 WG: <<fragend>schrein>
 87 WF: <<fragend>schrein>
 88 WH: <<fragend>schrein oder schreiten>
 89 TC: nicht tempel
 90 TD: ja tempel
 91 TA: ((japanisches wort))
 92 TA: hindi hinduismus (schwein)
 93 TD: ne sie sind nicht wirklich religiös
 94 es ist eine event<<fragend>=ne>
 95 TC: ja
 96 ja in japan gibt es eine tradition dass am ersten januar zum
 schrein geht
 97 um ((spricht japanisch))
 98 öh um um sich ein gutes jahr zu wünschen
 99 ((mehrere sagen)) mhm
 100 WF: also <<fragend>wie sollen wir öh uns das vorstellen> also man
 geht hin und man schreit gute wünsche irgendwelche wünsche
 <<fragend>oder>
 101 WG: nein ich glaub es ist ein ort
 102 TC: öh man
 103 WF: achso
 104 TC: (2) also man man geht zum schrein zum temp zum tempel
 105 TA: schrei
 106 WF: okay (.) okay
 107 danke (.) danke
 108 ((mehrere lachen))
 109 TC: ahm ja
 110 und
 111 WG: und <<fragend>was macht ihr> entschuldigung
 112 TC: also in japan sind die ersten drei tage also nationale
 feiertage
 113 TB: hmm
 114 TD: mhm
 115 TC: ja
 116 und ja ja
 117 WG: also dann <<fragend>habt ihr frei> da ist <<fragend>keine
 arbeit>
 118 TC: nein
 119 TB: nein
 120 TC: aber ()
 121 ((einige sprechen japanisch))
 122 TC: ja ja ja das hängt von von der arbeit ab auch ((lacht))
 123 WG: okay

S4 00:23:19-00:30:49

01 TC: also meine frage ist <<fragend>warum schlafen die japanerinnen
 so wenig> ((sie lacht))
 02 TC: <<fragend>warum> ja
 03 TA: so viel arbeiten
 04 TD: hmmm
 05 ((mehrere lachen))
 06 TB: japan arbeiten
 07 TA: ich glaube in japan gibt es weniger worklifebalance
 08 ich arbeite bei einer isakaja und ich oft immer ich habe oft
 09 (mal) von von meiner chef eine chat bekommen
 10 und sie hat viel geschrieben in unserer line gruppe

11 und das ist unglaublich mmm
 12 TD: (machst du) auch die <<fragend>überstunden>
 13 TA: ich habe nie überstunden arbeit aber ich habe mein chef und
 hatte zu viele überstunden arbeiten
 14 TD: ah stimmt
 15 TA: er kümmert alles
 16 TD: (ich habe)
 17 (9)
 18 ((mehrere sprechen japanisch))
 19 TD: <<fargend>die studieren zu viel>
 20 TC: hmmm
 25 TB: nein nein
 26 ((mehrere lachen))
 27 TC: aber vor der prüfungszeit ööh
 28 TB: aaaa
 29 TA: ja
 30 TB: aaa prüfung ja
 31 TC: ja
 32 stud öh lernt man zu hause öh den ganzen tag und schläft sehr
 wenig
 33 oder im unterricht schlafen viele studierende ja in <<lachend>
 japan> ((lacht))
 34 TB: das stimmt das stimmt
 35 TD: aber auch also in schule
 36 TC: also in der schule ja
 37 TD: high school zum beispiel
 38 TC: high school
 39 WH: hmmm
 40 TC: ja
 41 TD: wir haben <<fragend> zu viel zu tun>
 42 TA: ja
 43 ich glaube die ganze asia die studentin oder schule hier
 sie hatte zu viele stress vom die studium oder vom die schule
 44 TC: oder man kann ((lacht))
 45 also man kann im unterricht den schlaf nachholen ((lacht))
 46 TA: ja
 47 TD: mm
 48 TC: (3) und
 49 ähm oder die zweite frage ist <<fargend>wie lange schläft
 schlaft ihr täglich> <<fragend>um wieviel uhr geht ihr
 schlafen> und <<fragend>wieviel schlaf braucht ihr um fit zu
 bleiben>
 50 (5)
 51 WH: ahm im idealfall ((lacht))
 52 öh gehe ich so um eins um halb zwei schlafen und wache um zehn
 auf ((mehrere lachen))
 53 aber ((lacht))
 54 da ich da meine uni oft in der früh anfängt wie heute zum
 beispiel öh kann ich nicht so lange schlafen also muss (.) ein
 bisschen früher schlafen gehen so um eins um halb eins
 55 und wache um sieben um halb acht auf das heißt
 56 diese stunden sind sieben stunden acht stunden
 57 aber es ist nicht genug für mich ja ich am liebsten schlafe
 ich neun stunden aber das passiert nur am wochenende ((lacht))
 58 WG: öhm bei mir ist es so wenn ich zu viel schlafe dann bin ich
 nicht fit dann bin ich noch mehr müde also ich glaub so acht
 stunden ist maximum
 59 und ich stehe gerne früh auf
 60 also ja ich gehe früher schlafen und steh früher auf

61 WF: ööh
 62 <<fragend>wolltet ihr eine frage stellen>
 63 noch
 64 <<fragend>nein>
 65 ööh bei mir ist es glaube ich ähnlich wie bei [vorname] also
 ich gehe in der regel ein bisschen früher schlafen so gegen
 zwischen elf und zwölf
 66 WH: ich gehe zwischen eins und zwei
 67 WF: ja deswegen ein bisschen früher
 68 ja öööh
 69 aber und stehe dann so zwischen das ist sehr unterschiedlich
 zwischen sechs und acht auf
 70 öh also ich ich schlaf glaub ich bei weitem nicht genug ööh
 meistens so zwischen sechs sieben stunden
 71 ideal wären aber glaube ich ja so acht neun stunden
 72 ööh wenn ich wenn ich mal am wochenende mir keinen wecker
 stelle sondern einfach ööh schlafe solange ich kann da kann ich
 teilweise auch zehn oder zwölf stunden schlafen
 73 <<lachend>also
 74 öh ich denke das zeigt auch dass öh ich generell nicht genug
 öh schlafe
 75 WH: also wir sind eigentlich japaner ((mehrere lachen))
 76 WF: wir wir haben diesen durchschnittswert leider
 77 ja
 78 ((mehrere lachen))
 79 WG: (3) und <<fragend>schlaft ihr genug>
 80 <<fragend>oder auch zu wenig>
 81 TB: ähm
 82 TC: öööm
 83 TD: ((fragt etwas))
 84 TA: ((schüttelt den kopf))
 85 TB: nicht gut jeden tag nicht
 86 ich möchte ich möchte
 87 zehn stunden (.) schlafen
 88 oder sonst kann nicht ahm aufstehen zu früh aufstehen
 89 TD: <<fragend>wie lange schläft ihr also eigentlich> ((schaut die
 studierenden in tokiro an))
 90 ((das mikrofon wird neu platziert))
 91 TB: <<fragend>wie wie lange>
 92 TD: <<fragend>wie lange schläfst du eigentlich>
 93 TB: eigentlich
 94 hmmm sechs stunde
 95 TD: (oder) <<fragend>sechs>
 96 TB: oder sieben stunde ja
 97 TD: ich glaube nicht genug
 98 ((mehrere lachen))
 99 TB: und (2) <<fragend>und du>
 100 TC: also letzte woche hatte ich eine prüfung
 101 und also vor der prüfung habe ich nur drei stunden geschlafen
 102 ((mehrere lachen))
 103 TD: (krankenschaft) kann ich verstehen
 104 TC: ja aber aber schlafe ich jetzt täglich ja ungefähr sieben
 stunden ja
 105 TA: [hmm]
 106 TD: [hmm]
 107 WF: <<fragend>und ist ist die prüfung dann nicht noch schwieriger
 wenn du so wenig davor schläfst dass du dann dich gar nicht
 mehr so gut konzentrieren kannst oder so>
 108 TC: ja also ich ich wollte tatsächlich öh gar gar nicht schlafen
 gehen sondern weiter lernen

109 aber und ((lacht))
 110 TD: japanische mentalität
 111 TC: ja genau japanische mentalität ((mehrere lachen))
 112 aber das das ging nicht
 113 und (2)
 114 ja ich ich wollte nur nur ein eine eine oder zwei stunden
 schlafen
 115 aber ich habe drei stunden geschlafen ((lacht))
 116 TD: () immer ()
 117 TC: ja

S5 00:31:30-00:32:18

01 TB: so als erstes beispiel japanische erkältungsgerichte
 02 so reishrei in auf japanisch okayu
 03 auf japanisch heißt okayu
 04 das öhm das erste ist reishrei
 05 das ist ein gericht das oft bei erkältungen gegessen wird au
 und aus im wasser gekochten reis besteht
 06 es schmeckt nach nichts und ((mehrere lachen)) wird manchmal
 durch die zugabe und von gemüse
 07 <<fragend>nicht> <<fragend>nicht> ((lacht))
 08 eh von gemüse eiern oder fisch per eier
 09 eier ähnlich wie haferbrei ist es leicht verdaulich und ein
 gute wasser und nährstoff lieferant

S6 00:35:16-00:46:19

01 TB: so also hier ist zwei fragen
 02 ähm <<fragend>was ist und trinkt man in österreich wenn man
 erkält ist>
 03 (3)
 04 WH: na auf jeden fall trinken die viel tee
 05 WG: tee mit honig auch
 06 also wenn der hals weh tut
 07 WF: ja auch vielleicht ööh nimmt man ein bisschen vitamin c oder
 so also als immunverstärker oder so
 08 WG: ich glaube auch ingwer also das war ja in der bei euch auch in
 der folie
 09 öh kann man auch zum beispiel heißes wasser und dann einfach
 ingwer reingeben das ist bei uns auch ziemlich bekannt
 10 WH: es gibt auch ingwer tee
 11 WG: ja
 12 WH: das ist mein liebblingstee
 13 im winter
 14 überhaupt
 15 WF: ööh vielleicht am am land ööh kommt es vor dass man sagt wenn
 man so ein halskratzen hat dass man bisschen schnaps trinkt
 oder so
 16 WG: ((lacht))
 17 WF: das hab ich auch schon mal gehört
 18 WG: <<fragend>echt>
 19 WF: ja das es dann schnell da alles reinigt ((bewegt die hand vom
 kinn bis zum schlüsselbein und zeigt mit drei fingern auf den
 hals))
 20 und ja
 21 das
 22 WG: und essen glaube ich einfach suppe mit viel gemüse
 23 WF: obst vielleicht ja
 24 WG: (1)ja

25 TD: ich glaube in japan trinken wir auch ingwertee
 <<fragend>=oder>
 26 <<fragend>(sorvaju)>
 27 TA: mhm
 28 TB: ja (sorvaju)
 29 oder mit honig ((spricht japanisch))
 30 TD: aa das stimmt das stimmt
 31 TB: und ja bei meiner familie ähm esse ich öhm ozoni ozoni und mit
 mit suppe mit gemüse
 ((mehrere)) mhm
 32 TD: gemüse
 33 TA: mhm
 34 TB: gemüse und ja manchmal mit mochi
 35 also
 36 WH: <<fragend>sind jetzt bei euch viele krank in japan>
 <<fragend>gerade jetzt>
 37 TB: ja ja öh
 38 TC: ja zwei ((zeigt auf zwei studierende in masken)) zwei personen
 sind erkältet
 39 TB: ja leider leider
 40 leider hab ich
 41 WH: <<fragend>kein covid>
 42 TB: ((lacht)) kein covid
 43 WG: ja bei uns auch
 [also es sind viele] krank
 44 TB: [okay so dann weiter]
 45 so nächste frage ist <<fragend>was bedeutet gesunde ernährung
 in österreich>
 46 (5) und
 47 WF: (2) ja also gemüse [obst]
 48 WH: [obst]
 49 WF: [wenig süßigkeit]
 50 WG: [ja so wie letzte] woche
 51 WF: genau
 52 ööh wenig süßigkeiten glaube ich also nicht so viel zucker
 53 sondern eher öh proteine gesündere fette vielleicht also jetzt
 nicht ööh nicht unbedingt öh fett vom schwein sondern eher
 pflanzliche ö öle
 54 WG: ja vielleicht auch öh wie oft man isst also die regelmäßigkeit
 55 die menge natürlich
 56 WF: genau
 57 WH: dass es ist eher natürliche produkte sind also nicht was jetzt
 58 WF: mhm
 59 WH: (.) aus dem geschäft gekauft
 60 WF: ja bio oder
 61 oder ja genau vom bauernhof vielleicht wenn man zugang hat ööh
 direkt vom bauern fleisch oder gemüse zu kaufen
 62 bei fleisch bin ich jetzt eigentlich gar nicht sicher
 63 ich hab mal gehört ja fleisch ist sehr ungesund manche sagen
 auf der anderen seite öh ein bisschen fleisch ist schon gut
 weil proteine muss man muss man zu sich nehmen ja also im
 bezug auf fleisch weiß ich gar nicht ob das jetzt gesund ist
 eher nicht ööh
 64 WH: man sollte es nicht übertreiben nicht viel zu viel fleisch
 essen aber
 65 öh es ist schon gesund meiner meinung nach
 66 WG: vielleicht auch mehr gekochtes fleisch und nicht ähm gegrillt
 oder ja
 67 WF: oder sehr fett ja
 68 <<fragend>und fisch>

69 fisch soll glaube ich öh [gesund sein]
 70 WG: [omega ()]
 71 ((mehrere lachen))
 72 TD: ja
 73 ich auch fragen also ich wollte fragen ahm <<fragend>wie sieht
 man ahm den alkoholkonsum in österreich> <<fragend>ist es wird
 es also als negativ betrachtet> oder <<fragend>ist es also
 teil der kultur> oder <<fragend>ist es besser wenn man weniger
 alkohol trinkt> <<fragend>wie sieht man das also in
 österreich> <<fragend>oder in wien>
 74 WG: aso
 75 WH: naja für für die gesundheit
 76 WG: wissen wir eh dass es nicht dass es nicht gesund ist
 77 WH: wissen wir dass es nicht gesund ist
 78 obwohl einige meinen dass öh
 79 WG: eine [schnaps]
 80 WF: [ein schn]aps
 81 WG: verdauungsschnaps
 82 WH: schnaps schnaps oder wein zum beispiel eine gewisse menge
 83 WG: ja
 84 WH: an wein sollte gesund sein
 85 WG: ja
 86 WH: angeblich
 87 WF: ja
 88 WG: ein achterl rotwein oder so
 89 TD: in deutschland trank man zum beispiel also also mäßig aber
 regelmäßig
 90 ((die wiener studis lachen))
 91 <<fragend>ist so in wien oder oder>
 92 vielleicht ist in wien ist es vielleicht wein keine ahnung
 93 WG: (2)ich glaube wir trinken schon sehr viel alkohol also
 österreich ist schon bekannt für den alkoholkonsum ähm
 94 WF: ööh und was ich was ich da eigentlich interessant finde dass
 95 ööh es gibt sehr viele studien (.) die eben untersuchen wie
 schädlich wie schlecht alkohol eigentlich ist
 96 und ööh zum beispiel beim rauchen also wenn man zigaretten
 kauft da steht auf der verpackung immer drauf sie gefährden
 gerade ihre gesundheit oder da gibt_s diese ganz schlimmen
 fotos also mit öh irgendwelche öh ja also die die sind
 wirklich wirklich gruselig und bei alkohol denke ich dass das
 aber in der kultur so stark öh verankert ist dass ööh da wird
 man nicht so aufmerksam gemacht darauf wie schädlich
 eigentlich alkohol ist und das genauso süchtig macht wie ööh
 andere substanzen also rauchen oder oder ja drogen also
 alkohol ist ja im prinzip auch eine droge nur ja das ist halt
 kulturell akzeptabel und andere sind illegal ja also
 97 aber ich denke schon dass man in österreich relativ viel
 alkohol trinkt
 98 WG: [ja]
 99 WH: [genau]
 100 WF: [generell]
 101 TD: <<fragend>[und studenten]>
 102 WF: [also allein]
 103 TD: ah du
 104 WF: öh ich ich habe mal öh im spar gearbeitet und in der früh sind
 ganz viele leute reingekommen und als erste so ne kleine
 flasche alkohol in der früh gekauft also das
 105 WG: mhm häuserschnaps oder so
 106 WF: ja ja genau also das nennen haben wir auch so lustig öh
 bauarbeiter actimel genannt also so ja also das ist glaube ich

schon gängig

107 TD: ja als ich also als student in win müsste ich also müsste ich
also so so sehr viel alkohol trinken

108 also

109 WH: ((lacht))

110 WF: ja

111 TD: wenn man öh zu zum zur party geht

112 dann müssen wir also erstens trinken

113 und dann können wir richtig also sich unterhalten das war die
also die vorstellung quasi

114 WF: mhm

115 WH: <<fragend>wie schauts in japan aus>

116 ((einige sprechen japanisch))

117 TD: oder keine ahnung

118 TB: ja

119 TD: also ich glaub vor der pandemie also muss muss also muss man
also viel trinken diese <<fragend>sagt man verbinden
verschaffen> aber heutzutage ist es nicht so

120 TC: aber ich glaube es ist (.) es ist an der universität noch
diese tradition (.) wo man öh jüngere also studenten zwingt zu
trinken

121 ja das ist jetzt problematisch aber

122 aber so was gibt gibt es noch immer

123 WG: (4) ja ich glaube auch die gesellschaft dass man trinkt also
das ist lustig man unterhält sich gut und dann trinkt man
einfach noch mehr

124 WF: ich ich mache das aber teilweise ich hab ich hab jetzt

125 darüber nachgedacht dass ich das teilweise auch mache dass
wenn wir bei uns zum beispiel eine party ist oder und die öh
manche leute sagen vielleicht nein ich möchte jetzt nicht
trinken dass ich dann nah komm schon wir stoßen einmal doch an
oder

126 ((mehrere lachen))

127 und das ist das ist glaube ich aber eigentlich nicht gut wenn
man andere dazu so

128 ich will dich zwingen du musst unbedingt trinken das ist

129 ja glaube ich nicht nicht so ideal aber das hat man öfters
also ich denke schon dass das sehr oft vorkommt und wenn man
zum beispiel zu einer party hingeht

130 ööh also bei bei uns in in der familie kommen wir manchmal
zusammen und ich weiß dass zum beispiel meine eltern sich sehr
oft im vorhinein schon überlegen und nachdenken darüber okay
wie werde ich jetzt <<lachend>begründen dass ich dieses mal
nicht trinken> werde was kann ich ihnen sagen damit sie das
akzeptieren

131 und ja also diesen diesen druck finde ich finde

132 WH: hmmm

133 WF: ich eigentlich nicht so gut ja

134 (1) weil man sollte ja auch ohne alkohol miteinander was
[vorname] du gesagt hast so miteinander reden können das
sollte nicht nicht <<lachend>unbedingt> nur passieren wenn man
alkohol trinkt ja

S7 00:48:34-00:52:59

01 TB: und hier ist fragen und hier ist eine fragen

02 <<fragend>gibt es auch in österreich fragwürdige volksmedizin>

03 <<fragend>oder> (4)

04 WG: mir ist nichts bekannt

05 WF: also ich hab mal gehört wenn man eine verletzung hat zum

49 also wenn man wenn jemand mal einen herzinfarkt hat das ist
 ist sehr ()
50 WH: und sonst natürlich krebs ja das ist eine
51 WF: hmmm
52 WH: krankheit die man auch nicht beeinflussen
 kann ja
53 WF: ja
54 WG: ich glaube im zusammenhang mit der arbeit wird auch oft gesagt
 dass dass die leute sehr viel stress haben und dass sich das
 dann auch schlecht auf die gesundheit auswirkt
55 ja zu wenig schlaf oder dann isst man mehr wenn man zu hause
 ist was auch immer
56 WF: ja es gibt sicher mehrere faktoren also schlaf bewegung essen
 die die da eine rolle spielen ja

Abstract auf Deutsch

Die Untersuchungen zur Erforschung der *classroom discourse* (oder Unterrichtsinteraktion) machen auf die zentrale Rolle der Interaktion im Spracherwerbsprozess aufmerksam. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie angehende Lehrkräfte und DaF-Lernende die Qualität und Quantität der Interaktion mit Fragestellungen im Online-Raum steigern können.

Das Ziel der Arbeit ist anhand der Analyseergebnisse konkrete Vorschläge bezüglich der Struktur und Funktionalität geeigneter Fragestellungen zu bringen, die die Interaktion in Online-Videokonferenzen fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden drei ca. einstündige Videokonferenzen analysiert, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung als Ergebnis eines Kooperationsprojektes zwischen der Universität Wien und der Waseda Universität in Tokio entstanden. Die Aufgabe der Studierenden war, sich in der ersten Videokonferenz auf drei Themen zu einigen, die in den restlichen sechs Sitzungen behandelt wurden. Die Moderator*innenrolle wurde den beiden Studierendengruppen in den letzten sechs Sitzungen abwechselnd zugeschrieben.

Aus den sieben Videoaufnahmen wurden drei exemplarische Konferenzen ausgewählt, die dann in einem Mixed-Methods-Verfahren analysiert wurden. Im nächsten Schritt wurden relevante Sequenzen der Videos transkribiert. Aus den drei Videos wurden alle Fragestellungen zu funktionalen und strukturellen Fragekategorien zugeordnet, die im Rahmen der Analyse in einem exploratorischen Verfahren bzw. unter Rückgriff auf bereits vorgenommene Kategorisierungen in früheren Studien entstanden. Im zweiten Schritt wurden die Segmente, die im Zuge einer (oder mehreren) Fragestellung(en) geäußert wurden in Frage-Antwort-Einheiten geteilt. Die gegebenen Antwortäußerungen wurden auf ihre Quantität und Qualität untersucht, in dem alle Sequenzen in minimale satzwertige Einheiten aufgeteilt wurden, die dann anschließend gezählt und gemäß der Profilanalyse von Griebhaber (2021) nach ihrer syntaktischen Komplexität eingestuft wurden. Außerdem wurde bei jeder Frage festgehalten, wie viele Personen aus der Gruppe sich in Folge der Frage äußerten. Aus den drei Kennzahlen *Personenanzahl*, *Anzahl der minimalen satzwertigen Einheiten* und *die höchste erreichte Profilstufe* wurden jeweils Durchschnittswerte berechnet. Diese Werte dienten schließlich als Grundlage für die Rangreihung der funktionalen und strukturellen Fragekategorien.

Anhand der Analyseergebnissen konnte festgestellt werden, dass in Bezug auf die funktionalen Fragetypen die Unwissenheit inszenierenden *display questions*, die sog.

Erklärungsfragen, die das Verständnis vorangehender Fragen erleichtern sollen und *personenbezogene Interessensfragen* sich als besonders interaktionsfördernd erwiesen. Hinsichtlich der strukturellen Merkmale von Fragen lässt sich die Empfehlung formulieren, auf möglichst offene Formen der Fragestellungen wie *Ergänzungsfragen* und *oder-Fragen mit einer Option* zurückzugreifen.

Abstract auf Englisch

Research in regards of classroom interaction highlights the central role of interaction in the language acquisition process. This paper examines how prospective teachers and learners of German as a foreign language can increase the quality and quantity of interaction in online spaces by asking questions.

The aim of the study is to use the analysis results to make concrete suggestions regarding the structure and functionality of questions that promote interaction in online video conferences. To achieve this goal, three approximately one-hour video conferences were analyzed, which were created as part of a course resulting from a cooperation project between the University of Vienna and the Waseda University in Tokyo. The students' task was to agree on three topics in the first video conference, which were then discussed in the remaining six sessions. The role of moderator was assigned to the two student groups over the course of the six videos alternately.

Three exemplary conferences were selected from the seven video recordings and then analyzed using a mixed-methods approach. In the next step, relevant sequences of the videos were transcribed. From these three videos, all questions were assigned to functional and structural question categories that were developed during the analysis in an exploratory process and by referring to categorizations already made in previous studies. In the second step, the segments that were expressed as a result of one (or more) question(s) were divided into question-answer units. The answers given were examined in terms of their quantity and quality by dividing all sequences into minimal sentence-like units, which were then counted and classified according to their syntactic complexity using Griebhaber's (2021) profile analysis. In addition, for each question, the number of people from the group who responded to the question was recorded. Average values were calculated from the three key figures: number of people, number of minimal sentence-like units, and the highest profile level achieved. These values ultimately served as the basis for ranking the functional and structural question categories.

The analysis results showed that, in terms of functional question types, display questions that stage the lack of knowledge, questions that are intended to facilitate understanding of previous questions, and interest questions about the person of the participants proved to be particularly conducive to interaction. In terms of the structural characteristics of

questions, it's recommended to use as open-ended question types as possible, such as supplementary questions and or-questions with one option.⁵

⁵ Die Übersetzung der deutschen Version ins Englische erfolgte mit der frei zugänglichen KI-Internetseite DeepL. Im Anschluss darauf wurde der automatisch erstellte Roh-text überprüft und an manchen Stellen bearbeitet. <https://www.deepl.com/de/translator> abgerufen am 30.09.2025