

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 2

Carmen Konzett-Firth

Der Umgang mit Formulierungsschwierigkeiten in fremdsprachlichen Peer-Gesprächen

Eine konversationsanalytische Untersuchung von Interaktionen im
Französischunterricht

Abstract (deutsch)

Der vorliegende Beitrag untersucht aus konversationsanalytischer Perspektive, wie jugendliche Französischlernende mit Sprachproduktionsproblemen in Peer-Interaktionen umgehen. Einerseits sind solche Momente in der Interaktion komplex in Bezug auf Identitätskonstruktionen, u.a. weil lokal ko-konstruierte Positionierungen ausverhandelt werden müssen, andererseits ist die Bearbeitung dieser interaktionalen Ereignisse auch Zeugnis der Interaktionskompetenz der Lernenden und liefert Hinweise darauf, wie Lernende diese Peer-Interaktionen kontextualisieren.

Grundlage für die explorative Studie bilden Videodaten aus einem Längsschnittkorpus zum schulischen Französischunterricht an einem österreichischen Gymnasium. In der Studie wird der Frage nachgegangen, ob Lernende potenzielle interaktionale Störungen wie Verzögerungen, *broken starts* (Gardner 2007), Wortsuchen oder Abbrüche überhaupt als solche behandeln, welche Beteiligungsrollen (etwa in Bezug auf Selbst- oder Fremdreparatur) dabei zu beobachten sind und wie die Bearbeitungen sequenziell organisiert werden. Es zeigt sich, dass in vielen Fällen die aus der Lingua Franca-Kommunikation bekannte „let it pass“-Strategie eingesetzt wird, bei der Gesprächsteilnehmende auf die Formulierungsschwierigkeiten des Gegenübers nicht explizit oder gar nicht eingehen. Wenn Hilfsangebote von Peers an Interaktionspartner*innen gemacht werden, treten diese häufig in Form von Fremdreparaturen lexikalischer Elemente in Wortsuchsequenzen auf. Gerade in den ersten Lernjahren werden offensichtliche Formulierungsschwierigkeiten oft von Lachen oder Lächeln der Sprechenden oder auch mehrerer Teilnehmenden begleitet. Die Interaktionsteilnehmenden indexikalieren dadurch nicht nur die Problemhaftigkeit der Formulierung, sondern auch ihre Identität als Lernende in einer Lehr-Lern-Situation.

Abstract (englisch)

The present contribution uses Conversation Analysis to investigate how teenage learners of French deal with language production problems in peer interactions. Such moments in interactions are complex regarding identity construction, for instance because locally co-constructed positionings have to be negotiated, but they also deliver proof of the learners' interactional competence and indicate how they contextualise peer interactions.

The exploratory study is based on video data from a longitudinal corpus of French classes in an Austrian state secondary school. The study investigates if learners treat potential interactional troubles such as hesitations, broken starts, word searches or cut-offs as such, which participatory roles (for example, regarding self- or other-repair) can be observed and how the treatment of such troubles is organised sequentially. The data shows that learners often use the „let it pass“ strategy known in lingua franca communication, in which interaction participants do not or not explicitly react to their interlocutor's problems in formulation. If peers offer help to their interaction partners, they often take the shape of other-repair of lexical elements in word search sequences. Especially in the first years of instruction, obvious formulation difficulties are often accompanied by laughter or smiling of speakers and/or other participants. In this way, interaction participants not only indexicalise the problematic nature of their formulation but also their identity as learners in a teaching/learning situation.

Keywords

Konversationsanalyse, Unterrichtsforschung, Peer-Gespräche, Störungen

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-2/Konzett-Firth

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag untersucht die Bearbeitung von Formulierungsschwierigkeiten von Schüler*innen in fremdsprachlichen Peer-Interaktionen im Unterricht und geht folgenden Fragen nach: Wie gehen Schülerinnen und Schüler, die im Französischunterricht miteinander in der Fremdsprache reden, damit um, wenn sie einmal nicht flüssig sprechen, wenn sie ins Stocken kommen, wenn sie ein Wort suchen oder wenn sie gar überhaupt nicht mehr weiterwissen? Was passiert in solchen Situationen? Was tun Lernende und ihre (ebenfalls lernenden) Interaktionspartner*innen konkret in diesen Momenten in der Interaktion?

Als Datengrundlage dient ein longitudinales Videokorpus aus Französischunterricht an einem österreichischen Gymnasium (Konzett-Firth 2017). Die Studie geht mit der Heuristik der ethnomethodologischen Konversationsanalyse an die Daten heran und fragt in einer datenzentrierten und datengeleiteten Vorgangsweise danach, welche (Ethno-)Methoden bzw. welche interaktionalen und multimodalen Ressourcen Französischlernende einsetzen, um Formulierungsschwierigkeiten in einer Interaktionssequenz gemeinsam zu bewältigen. Den Ausgangspunkt für die Studie bildet die Beobachtung, dass Formulierungsschwierigkeiten im Datenmaterial häufig auftreten. Zudem sind sie sowohl in der Sprachlehr-/lernforschung als auch in der Gesprächsanalyse ein zentrales Thema. Aus Sicht der psycholinguistischen Spracherwerbsforschung zählen Momente, in denen Lernende auf offensichtliche Probleme mit der Sprachproduktion stoßen, zu jenen, in denen sich Lerngelegenheiten eröffnen, wobei diese im Sinne der Interaktionshypothese (Long 1996) nur dann fruchtbar sind, wenn die Schwierigkeiten von Lernenden bemerkt werden (Schmidt 1990) und explizit thematisiert werden. Aus Sicht einer kompetenzorientierten Beschreibung von Lerner*innensprache, wie sie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) vertritt, gelten Bearbeitungen von Formulierungsschwierigkeiten in Form von Selbstreparaturen als Kriterium für Sprachkompetenz: Je höher die Kompetenzstufe, desto eher seien Lernende in der Lage, ihre Produktionsprobleme zu bemerken und darauf adäquat zu reagieren (Trim et al. 2001). Im Laufe der Zeit würden sie immer unabhängiger von der Hilfe ihrer Gesprächspartner*innen und seien immer mehr in der Lage, mögliche Problemstellen zu umgehen, indem sie ihre Redebeiträge von vornherein so gestalten, dass sie nicht in Schwierigkeiten bei der Formulierung geraten.

In der vorliegenden Untersuchung wird eine dritte Perspektive auf Formulierungsschwierigkeiten eingenommen, welche diese nicht in erster Linie als Anzeichen für eine mangelnde Kompetenz betrachtet, sondern vielmehr als interaktionale Aufgabe, der sich die Lernenden stellen und die sie – gemeinsam – bewältigen müssen. Das Interesse gilt also nicht vordergründig den Formulierungsschwierigkeiten an sich, den Faktoren, die zu ihrem Auftreten führen oder dem Sprachstand der Sprecher*innen, auf den die Produktionsprobleme möglicherweise hinweisen. Vielmehr geht es darum, detailliert zu beschreiben, wie Schülerinnen und Schüler diese Momente als interaktionale Aufgabe behandeln und welche (Ethno-)Methoden im Sinne der Garfinkel'schen „members' methods“ (Garfinkel 1967) sie zu diesem Zweck auf welche Weise einsetzen. Die Forschungsfragen, die an die Daten gestellt werden, lauten: Erstens, welche (multimodalen) Ressourcen setzen Interaktionsteilnehmende ein, um mit Formulierungsschwierigkeiten umzugehen? Zweitens, welche Aspekte von Interaktion (Progression der Interaktion, Wahrung der Intersubjektivität, Lernziel der sprachlichen Korrektheit, andere Identitätsaspekte) setzen Teilnehmende in jenen Momenten, in denen Formulierungsschwierigkeiten auftreten, bei ihrer Bearbeitung dieser Schwierigkeiten als relevant? Drittens, wie kontextualisieren Lernende in ihrer Bearbeitung der Formulierungsschwierigkeit die Interaktion und damit auch die gestellte Lehr-Lern-Aufgabe, die der Interaktion zugrunde liegt?

2. Formulierungsschwierigkeiten als interaktionale Aufgabe

Phänomene wie Zögern, Abbrüche oder syntaktische Neustarts sind meist Symptom und Ausdruck einer Schwierigkeit, etwas in Worte zu fassen. Allerdings muss diese Schwierigkeit nicht zwingend auf die (mangelnde) Sprachkompetenz der Sprechenden verweisen, sondern kann auch mit der Sensibilität der Situation zu tun haben. In Lehr-Lern-Kontexten scheint tatsächlich die erste Interpretationsvariante vorzuherrschen, wonach sprachlich nicht flüssig formulierte Redebeiträge als „broken turns“ (Gardner 2007), also als mangelhaft produziert und wenig sprachkompetent gelten. Die zweite Interpretationsvariante ist aber jene, die von Teilnehmenden in Interaktionen außerhalb eines Lehr-Lern-Kontextes bei nicht flüssig formulierten Redebeiträgen üblicherweise zugrunde gelegt wird. In der Interaktionsforschung wird dies mit dem Präferenzsystem in Interaktionen erklärt, wonach Redebeiträge entweder auf präferierte oder aber auf dispräferierte Weise gestaltet werden können (Clift 2016: 141). Präferiert formatierte Redebeiträge werden rasch, d.h. ohne großen zeitlichen Abstand zum vorigen Beitrag, und in der Regel konzise und direkt formuliert. Dispräferiert formatierte Redebeiträge hingegen sind durch verspätet einsetzenden Beginn, Verzögerungssignale und Reformulierungen gekennzeichnet (Clift 2016: 144-146). Sie sind insgesamt weniger direkt und stattdessen ausführlicher formuliert. Diese Formatierungsunterschiede werden von Teilnehmenden eingesetzt, um Handlungen, die durch die Redebeiträge ausgeführt werden, als präferiert oder dispräferiert zu markieren. Typischerweise wird etwa die Annahme einer Einladung in präferiertem Format gestaltet, während eine Ablehnung durch ein dispräferiertes Gestaltungsmuster gekennzeichnet ist.

Der zweite Bereich, der sich in der Interaktionsforschung mit Formulierungsschwierigkeiten befasst, ist jener der Reparatursequenzen, d.h. der konversationellen Bearbeitung eines interaktionalen *trouble*, also einer Störung der Progression der Interaktion (Schegloff 2007; Schegloff et al. 1977). Einerseits bilden Formulierungsschwierigkeiten hierbei den Kern des Reparandums, also des zu reparierenden Elements, und gleichzeitig sind sie es, die häufig überhaupt erst einen Reparaturbedarf signalisieren, also die Initiierungsphase einer Reparatursequenz darstellen. Die Konversationsanalyse hat sich in diesem Zusammenhang hauptsächlich mit dem Phänomen der lexikalischen Lücken befasst, die sowohl bei L1 als auch bei L2-Sprecher*innen vorkommen. Es handelt sich dabei nach Schegloff (Schegloff 1979) um sogenannte vorwärts orientierte Reparaturen, die oft innerhalb von bestimmten multimodalen Gestalten auftreten, z.B. in Kombination mit einer Mimik, die einen Denkprozess indiziert, oder mit einer Geste, die auf einen Nachdenkprozess verweist. Selbst bei L1-Sprecher*innen sind solche Wortsuchmomente außerdem durch Abbrüche und Wiederholungen gekennzeichnet. Der Reparaturprozess ist aber kein einsamer: Häufig werden Ko-Teilnehmende zur Beteiligung an der Wortsuchsequenz ‚eingeladen‘, und zwar meist durch Blickkontakt (Goodwin 1984). Insgesamt kann festgehalten werden, dass im konversationsanalytischen Sinn die Reparatur eine ‚Ethno‘-Methode ist, die von Interaktionsteilnehmenden verwendet wird, um Intersubjektivität (wieder) herzustellen.

In der Fremdsprachenforschung sind bisher vor allem Interaktionen zwischen - so bezeichneten - Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen auf Formulierungsschwierigkeiten hin untersucht worden, und zwar meist unter dem Begriff der Wortsuchen (*word searches*). Der Großteil dieser Studien konzentriert sich tatsächlich auf lexikalische Schwierigkeiten (Brouwer 2003; Farina et al. 2012; Piccoli 2016, 2017); eher selten werden auch andere Formulierungsprobleme wie etwa die Suche nach einer adäquaten oder korrekten syntaktischen Struktur beschrieben (siehe aber z.B. Gullberg 2011; Kurhila 2006). Insgesamt kommt diese Forschung zu dem Ergebnis, dass die Strategien von den als L2-Lernenden kategorisierten Sprecher*innen bei Formulierungsschwierigkeiten jenen von als L1-Sprecher*innen bezeichneten sehr ähnlich seien: Lernende würden demnach genauso wie Muttersprachler*innen ungern ihren Turn abgeben,

ihr Gesicht wahren und die Flüssigkeit des Turns möglichst wenig stören wollen (Egbert et al. 2004; Gullberg 2011). Daher würden sie nur selten explizit um Hilfe bei der Formulierung bitten. Das multimodale Verhalten von Sprecher*innen bei Formulierungsschwierigkeiten sei in der Fremdsprache ebenfalls ganz ähnlich wie jenes in der L1; höchstens in der Frequenz und Intensität gebe es Abweichungen.

Einige konversationsanalytische Forscher*innen haben sich auch Wortsuchsequenzen in der Interaktion *zwischen Lernenden* angesehen, wobei es sich in allen mir bekannten Studien außer Greer (2013) um erwachsene Fremdsprachenlernende, nämlich meist um Studierende, handelt. In diesen Untersuchungen kommen nun auch Strategien vor, die für die L1-Interaktion noch nicht beschrieben wurden und die sich aus dem speziellen Kontext von Fremdsprachenlernenden ergeben: Dazu gehören der Rückgriff auf eine gemeinsame L(1) oder das Nachschlagen in den Lernunterlagen (Mori & Hasegawa 2009). Piccoli (2017) hat zum Beispiel festgestellt, dass in mehrsprachigen Interaktionen zwischen Sprecher*innen verwandter (im gegebenen Fall romanischer) Sprachen häufig mit Kognaten gearbeitet wird, also mit verwandten Wörtern in einer anderen Sprache. Interessanterweise wurden in ihren Daten Wortsuchsequenzen oft gar nicht abgeschlossen, d.h. obwohl das „richtige“ Wort noch nicht gefunden war, wurde die Interaktion trotzdem fortgeführt. Bei Piccolis Daten handelte es sich allerdings um Fremdsprachenverwender*innen außerhalb von Lehr-Lern-Situationen, nämlich in beruflichen Interaktionen. In mehreren Peer-Interaktions-Studien zu Wortsuchen spielen außerdem identitätsbezogene Aspekte eine Rolle, z.B. die Orientierung auf geteilte Lebenswelten (z.B. Greer 2013), das Ausverhandeln von Expertenstatus (Reichert & Liebscher 2012) oder die Indexikalisierung von Ideologien (Rydell 2019). Insgesamt kann sicherlich Salla Kurhila zugestimmt werden, die Formulierungsschwierigkeiten in Interaktionen mit Sprachlernenden als potenziell emotional behaftet sieht und sie als „heikel“ bezeichnet (Kurhila 2006). Kramsch schreibt in diesem Zusammenhang, dass „the loss of face when using the language incorrectly or inappropriately” [is] “one of the major concerns of language learners” (Kramsch 1985: 174).

3. Daten und Methodologie

Die Daten für die vorliegende Studie stammen aus dem Korpus „Französisch in Interaktion in der Schule“ (FRAISE), einem Longitudinal-Korpus von Videoaufzeichnungen zweier Französischklassen eines österreichischen Gymnasiums, die über 4 bzw. 6 Jahre in regelmäßigen Abständen gefilmt wurden (Konzett-Firth 2017). Eine Teilkollektion aus diesem Korpus, bestehend ausschließlich aus Interaktionen, die die Schüler*innen *miteinander* in der Fremdsprache führen, bildet die Grundlage für die hier beschriebenen Ausschnitte.

Die Untersuchung folgt der Methodologie der ursprünglich aus der interpretativen Soziologie entstandenen, ethnomethodologisch geprägten Konversationsanalyse (EMCA; Clift 2016; Sidnell 2010). Der Beitrag ist dem Bereich der CA-for-SLA (Conversation-Analysis-for-Second-Language-Acquisition) zuzurechnen, einem konversationsanalytisch orientierten Zweig der Sprachlehr-/lernforschung, der sich in den letzten zwei Jahrzehnten herausgebildet hat (Firth & Wagner 1997, 2007; Kasper 2006; Markee 2008). Auch im deutschsprachigen Raum kommt der Gesprächsanalyse im Rahmen der Unterrichtsinteraktionsforschung seit langem eine zentrale Rolle zu (z.B. Hausendorf 2008; Schmitt 2011; Spiegel 2006).

Die Konversationsanalyse untersucht soziales Handeln in der Interaktion und baut in ihrer Analyseperspektive auf die Devise von Harvey Sacks (1984) auf, dass an jeder Stelle in sozialer Interaktion mit einem Grundmaß an „Ordnung“ zu rechnen sei: „There is order at all points.“ Diese Aussage ist allerdings nicht als Maxime zu verstehen, dass jede Interaktion geordnet ablaufen würde, sondern bedeutet

vielmehr, dass sich Interaktionsteilnehmende systematisch an einer Vorstellung von Ordnung orientieren und ihre Handlungen nicht willkürlich setzen. Dies wird daran ersichtlich, dass Interaktionsbeteiligte ihre der Ordnung entsprechend gesetzten Handlungen auch begründen können müssen bzw. dafür von anderen zur Rechenschaft gezogen werden können, indem diese einen *account* verlangen. Der Begründer der Ethnomethodologie, Harold Garfinkel, hat mit seinen berühmten „breaching experiments“ die Macht solch ungeschriebener sozialen Gesetzmäßigkeiten plakativ ans Licht gebracht, indem er seine Studierenden aufforderte, in ihrer Alltagsinteraktion mit der wahrgenommenen Ordnung zu brechen und festzuhalten, was sie dadurch auslösten (im besten Fall Unverständnis, im schlechtesten Fall Sanktionen der anderen Interaktionsteilnehmer*innen). In der Konversationsanalyse wird zwar nicht auf diese Weise gearbeitet, aber das Erkenntnisinteresse ist ähnlich: Es besteht darin herauszufinden, mit welchen systematischen Methoden – im Sinne der Garfinkel'schen *members methods* – bestimmte interaktionale Aufgaben von den Interaktionsteilnehmer*innen bearbeitet werden, z.B. wie es Interaktionsbeteiligten gelingt, in einem Gespräch mit mehreren Personen die *turn*-Übergabe so zu gestalten, dass es weder zu großen Lücken zwischen den *turns* noch zu unnötigen Überlappungen kommt (Sacks et al. 1974). Um solche und andere Fragen zu untersuchen, arbeitet die KA ausschließlich mit natürlich gewonnenen Daten, also Audio- oder Videoaufnahmen von Situationen, die auch ohne wissenschaftliche Beobachtung stattgefunden hätten.

In der Analyse nimmt die Konversationsanalyse ähnlich wie die Dokumentarische Methode eine streng empirische Forschungsperspektive ein. Ein wichtiger Bestandteil dieser Haltung gegenüber den Daten ist die Analyse der Gesprächsbeiträge in strikter Reihenfolge ihres Auftretens, also stets im linearen Zusammenhang mit dem jeweils vorausgehenden und dem folgenden *turn*, genauso wie sie eben auch von Interaktionsteilnehmenden erlebt und produziert werden. Die übergeordnete Analyse-Frage, die sich bei jedem *turn* stellt, lautet seit den Anfängen der Konversationsanalyse „Why that now?“ (Schegloff & Sacks 1973). Auf Deutsch könnte man präzisierend übersetzen: Warum genau das gerade jetzt? Warum wird gerade diese sprachliche Form oder diese Geste genau an dieser Stelle als Ressource eingesetzt? Erst daraus erschließt sich, was für eine Handlung durch den *turn* vollzogen wird, und dies nicht nur aus Sicht der Forschenden. Zentrale Annahme der konversationsanalytischen Analyseperspektive ist, dass die Frage des „Why that now?“ nicht nur von den Forscher*innen an die Daten gestellt wird, sondern dass sich in erster Linie die Interaktionsteilnehmenden selbst bei jedem *turn*-Wechsel diese Frage erneut stellen (müssen). So gewappnet mit der „next-turn proof procedure“ (Sacks et al. 1974) gelangt die Konversationsanalyse zu einer Beschreibung und einem Verständnis jener Methoden, derer sich die Teilnehmer*innen bedienen um Interaktionen herzustellen und um Aufgaben in der Interaktion zu bewältigen.

Die Konversationsanalyse untersucht aber nicht nur die Sprache der Teilnehmenden, sondern nimmt immer alle von den Teilnehmenden eingesetzten Ressourcen zur Herstellung von Interaktion in den Blick. Der in den letzten Jahrzehnten stattgefundenene „multimodale Turn“ (Neville 2015) in der Interaktionsforschung verlangt, dass der Blick auf Sprachverwendung über die Beschreibung der verbalen Komponente hinaus erweitert werden muss, um das Zusammenspiel von sprachlichen und anderen Mitteln adäquat erfassen zu können. Die mittlerweile beinahe ausschließlich untersuchten Videodaten von immer höherer Qualität (mehr Kameras, bessere Audioqualität) machen eine solche Analyse nicht nur möglich, sondern beinahe unabdingbar. Multimodalität wird aus konversationsanalytischer Perspektive als die Gesamtheit der Ressourcen verstanden, mit denen Interaktionsteilnehmende soziale Handlungen herstellen und interpretieren, also Grammatik, Lexikon, Prosodie, Gestik, Blick, Körperorientierung, Bewegung, Raum, Manipulation von Gegenständen usw. (Mondada 2014, 2018: 86).

Ein letzter Blick auf die Methodologie der Konversationsanalyse gilt der Transkription. Zunächst schaffen Transkripte in der Konversationsanalyse, wie in anderen Forschungsrichtungen auch, einen Zugang zum

Datenmaterial, der diese Daten überhaupt erst systematisch analysierbar und interpretierbar macht. Das Datenmaterial selbst – also die Video- oder Audioaufnahmen – gilt in der Konversationsanalyse als „registrierend“ (im Gegensatz zu „rekonstruierend“, vgl. für die Unterscheidung Bergmann 1985), auch wenn sich Forschende der Tatsache bewusst sind, dass streng genommen bereits die Aufnahme im Feld eine Methode der Daten-Generierung und keine neutrale Datensammlung darstellt. Wichtig für die Konversationsanalyse ist aber, dass die Transkription nicht als reine „Vorarbeit“ für die empirische Analyse zu verstehen ist, ganz im Gegenteil: Ein Feintranskript entsteht in einem zyklischen Prozess erst im Laufe der Analyse. Das hat damit zu tun, dass, ähnlich wie bei anderen qualitativen Forschungsansätzen, bei einer konversationsanalytischen Untersuchung der Daten nicht von vornherein festgelegt wird, was in der Analyse relevant sein wird. In der Konversationsanalyse spricht man auch vom Prinzip des „unmotivated looking“ (Sacks 1984), also von einer möglichst unvoreingenommenen Betrachtung und Analyse der Daten. Die Transkription soll einen solchen Blick ermöglichen.

Es ist aber nicht nur die emische Perspektive, die eine solche Unvoreingenommenheit verlangt, sondern konversationsanalytische Forschung ist schlicht nicht anders möglich. Angesichts der hochgradigen Präzision und Koordination der Redebeiträge und der multimodalen Gestaltung von Interaktionsteilnehmenden ist es weder sinnvoll noch durchführbar, dass Forschende bereits vor der Analyse festlegen, welche Aspekte einer Interaktion wohl relevant oder nicht relevant sein werden und dann nur diese transkribieren. Zudem ist die Detailtiefe einer Transkription auch vom zu analysierenden Phänomen abhängig. Details, die auf den ersten Blick unwichtig erscheinen, können sich als relevant herausstellen, wenn die Teilnehmenden beobachtbar darauf Bezug nehmen. Aus dieser Überlegung resultiert die berühmt gewordene Maxime von Harvey Sacks: „We will be using observation as a basis for theorizing. Thus we can start with things that are not currently imaginable, by showing that they happened.“ (Sacks 1984: 25) Konversationsanalytisch Transkribierende sind also stets bemüht, in der Balance zwischen Detailgenauigkeit und Lesbarkeit ein Transkript im Laufe der Analysearbeit weiterzuentwickeln und den jeweiligen Foki der Analyse anzupassen. Denn trotz der größtmöglichen Repräsentation der Daten im Transkript ist den Transkribierenden (die im Übrigen meist mit den forschenden Personen ident sind) bewusst, dass Transkripte keineswegs theoriefrei sind, sondern im Gegenteil die interpretative Vorarbeit der Transkribierenden spiegeln: „[The] transcriber is a meaning-generating agent, selecting portions from the flow of the recording and turning them into meaningful units“ (Ayaß 2015: 511). Auf jeden Fall ist die Transkription in der Konversationsanalyse ein unabdingbarer methodologischer Schritt und nicht ein der Methodologie vorgelagerter.

4. Formulierungsschwierigkeiten in Peer-Interaktionen im Französischunterricht

Wenn Schüler*innen im Fremdsprachenunterricht miteinander in der Fremdsprache sprechen, dann tun sie das in den allermeisten Fällen auf Aufforderung durch die Lehrperson und zur Bearbeitung einer konkreten Aufgabe. Immerhin ist das Ziel eines modernen Fremdsprachenunterrichts die Befähigung zur Kommunikation, und dafür gelten Peer-Interaktionen als äußerst geeignet (Decke-Cornill & Küster 2015; García García 2016; Gnutzmann 2014). Empirische qualitative Studien zum tatsächlichen Ablauf und zur konkreten Ausgestaltung dieser Gespräche zwischen Lernenden im Unterricht sind allerdings noch dünn gesät, insbesondere zum Französischen. Eine Ausnahme bildet die umfangreiche Studie von Tesch (2010) sowie eine Reihe von derzeit laufenden Untersuchungen, die Peer-Interaktionen im Französischunterricht gesprächsanalytisch (Pelchat 2017 und i.V.) oder mit der Dokumentarischen Methode (Ströbel in diesem Heft) untersuchen. Die hier vorgestellte Studie liefert einen weiteren Baustein zur Erforschung dessen, was

im Französischunterricht tatsächlich vor sich geht, und zeigt Daten, in denen Schüler*innen an verschiedenen Interaktionsformen beteiligt sind, die sich hinsichtlich ihres Grades an Strukturiertheit, der Spontaneität ihrer Produktion, ihrer Ergebnisoffenheit, ihrer Zielgerichtetheit, ihrer Aufgabenorientierung, ihrer Dissens- oder Konsensorientierung unterscheiden. Allen gemeinsam ist, dass es sich um Interaktionen in einem Lehr-Lern-Kontext handelt: Schüler*innen haben also unter anderem auch ihren „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) zu erledigen und orientieren sich bei der Interaktionsherstellung mehr oder weniger deutlich an der Institutionalität und am übergeordneten Interaktionsziel des Sprachenlernens .

4.1 Produktionsschwierigkeiten als Auslöser für Gelächter

Der folgende Datenausschnitt ist einer Unterrichtsstunde des 3. Lernjahres entnommen. Die zwei Schülerinnen Thea (THE) und Mona (MON) nehmen an einer Speed-Dating-Aktivität teil, bei der es darum geht, jeweils eine Minute lang mit der/dem Gesprächspartner*in zu reden. Thema der Interaktion ist der Handlungsstrang eines zuvor gemeinsam gelesenen Textes, der in Abschnitten nacherzählt wird. Die Schüler*innen sitzen einander in dieser Aktivität gegenüber (Abb. 1). Jeweils nach Ablauf einer Minute stoppt die Lehrerin die Aktivität und die Schüler*innen wechseln ihre Gesprächspartner*innen.

Abb. 1: Speed-Dating-Aktivität: Mona und Thea sitzen einander gegenüber



Datenauszug 1: „à ses problèmes de ses problèmes“ (3. Lernjahr)

124 THE ähm:: (2,1) oui. (0,3)
ja

125 elle (.) ähm (.) marina parle
sie marina spricht

126	+â: +ses problèmes (.) >de ses +problèmes à cédric,<+
	zu ihren problemen von ihren problemen zu cédric
the	+blick+ +Augenrollen +

127	+(0,5) +
the	+Grimasse+

128	MON	nhhhhh [hh]
129	THE	[fhh je n'] sais pasf ich weiß nicht
130	MON	*de ses problèmes à ses problèmes de cédric,* von ihren problemen zu ihren problemen von cédric mon *wippt rhythmisch mit Kopf *
131	THE	[hnhnhuhuhuhu] .H
132	MON	[hnhuhuhuhn .h]
133	THE	e::t: cédrík: di:t que: (1,0) ähm (0,9) le pi:re (0,3)

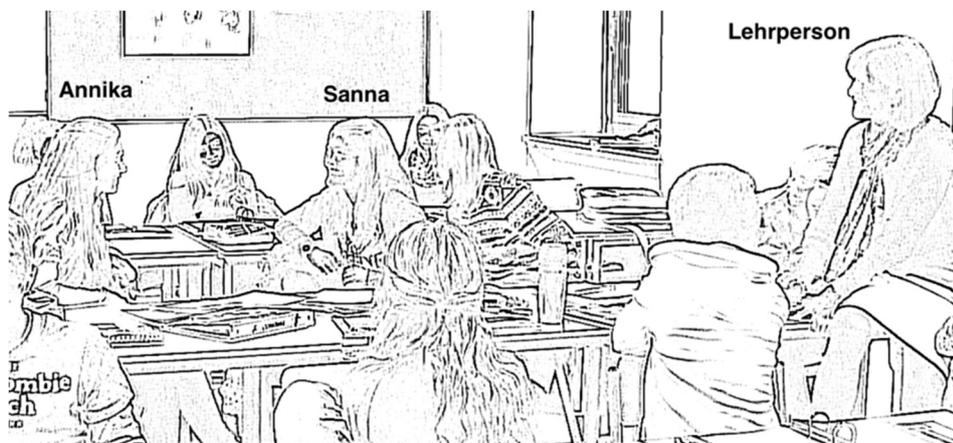
Dem hier abgedruckten Ausschnitt geht eine Nebensequenz voraus, in der Thea und Mona gemeinsam lachen und ins Deutsche wechseln. Zeile 124 markiert den Beginn der Rückkehr zur ernsthaften Bearbeitung der Aufgabe, indem Thea wieder ins Französische wechselt und mit dem hier als Diskursmarker eingesetzten „oui“ auch ihre Intention ankündigt, das Wort (wieder) zu ergreifen und die Aufgabe als Sprecherin weiterhin wahrzunehmen. Sie führt ab Zeile 125 ihre bereits begonnene Nacherzählung fort und rahmt ihren *turn* zunächst als Fortsetzung, indem sie das Pronomen „elle“ („sie“) verwendet, repariert diese Form aber unmittelbar und ersetzt das Pronomen durch den referenziell spezifischeren Eigennamen. Während Thea weiterspricht, wird durch ihr nonverbales Verhalten deutlich, dass sie ihre laufende Äußerung als problematisch kontextualisiert: sie blickt zunächst nach oben, wie es typisch ist für Momente, in denen ein Abrufversuch aus dem Gedächtnis unternommen wird, und produziert sodann gleichzeitig mit dem zweiten Teil ihres *turns* ein sehr auffälliges Augenrollen. Außerdem gestaltet Thea ihren *turn* prosodisch als „try-marked“ (Sacks & Schegloff 2007), also mit steigender Intonation am Ende des *turns*. Syntaktisch ist Theas Redebeitrag in Form eines Ausprobierens zweier grammatikalischer Konstruktionen formatiert: sie nennt einmal die Konstruktion mit der Präposition „à“ und das zweite Mal dieselbe Konstruktion mit der Präposition „de“. Thea produziert beide hintereinander als zwei „candidates“ (Pomeranz 1988), d.h. sie offeriert sie ihrer Gesprächspartnerin als Vorschläge zur Auswahl. Die auffällige Grimasse, die Thea anschließend noch zieht (Z. 127), gibt der Suche nach der korrekten Variante eine komische Note und veranlasst Mona zu lachen (Z. 128), woraufhin Thea in das Lachen einstimmt (Z. 129). Die Formulierungsunsicherheit von Thea wird so zum Anlass für gemeinsames Gelächter. Lachen ist eine Möglichkeit für Interaktionsteilnehmende, eine Positionierung gegenüber einer Interaktionshandlung auszudrücken (Kuhila 2006, Jefferson et al. 1987), zum Beispiel um sie zu problematisieren (Potter & Hepburn 2010), aber auch um in einer „expanded affiliative sequence“ Solidarität und Gemeinsamkeit herzustellen (Jefferson et al. 1987). Das gemeinsame Lachen entsteht ja nicht von alleine, sondern Thea lädt mit der übertreibenden Art und Weise, wie sie ihren *turn* konstruiert, ihre Interaktionspartnerin geradezu dazu ein, diesen Moment als ein „laughable“ (Glenn 2003) zu behandeln. Formulierungsschwierigkeiten sind grundsätzlich heikle Momente, weil das Preisgeben eines Unvermögens als gesichtsbedrohend gelten kann. Durch das gemeinsame Lachen wird diese Gesichtsbedrohung entschärft und überspielt, obwohl Thea ihr Nicht-Wissen ganz offen zugibt (Z. 129). Mona bietet selbst keine Lösung für Theas Formulierungsproblem und positioniert sich nicht als Expertin; im Gegenteil, sie solidarisiert sich mit Theas Nicht-Wissen und zieht die Situation noch mehr ins Lächerliche, indem sie Theas Äußerung in ein

Sprachspiel verwandelt, wenn sie die beiden Präpositionen vertauscht, in einer Art Singsang nachspricht und dazu rhythmisch mit dem Kopf wippt (Z. 130). Es ist in der Interaktion eine gewisse Unernsthaftigkeit beobachtbar, auch wenn die beiden Schülerinnen durchaus nicht unkooperativ sind, denn aus Sicht der Interaktion ist die Intersubjektivität zu keinem Zeitpunkt gefährdet: Dadurch, dass beide Schüler*innen im Prinzip auf dieselbe Information im Lesetext zurückgreifen können, ist der Informationsaustausch nebensächlich und das Potenzial, sich Inhalte über geteiltes Wissen zu erschließen, groß. Aus diesem Blickwinkel ist die Interaktion typisch für eine Lehr-Lern-Situation, in welcher der Hauptzweck der Aktivität nicht im Austausch oder in der Konstruktion von Bedeutung besteht, sondern im Produzieren und Praktizieren von Sprache. Auch die Teilnehmenden selbst indexikalieren durch die exponierte Selbstreparatur (Jefferson 1987), die auf die sprachliche Form fokussiert und diese zum Thema macht, die laufende Interaktion als eine Lehr-Lern-Situation, in welcher die korrekte Form wichtig ist (Kasper 2009). Der Vorführcharakter der Interaktion mag außerdem durch die Präsenz des Audioaufnahmegegeräts, auf das die beiden Schülerinnen kurz vor dem hier abgedruckten Ausschnitt explizit verweisen, noch verstärkt worden sein. Insgesamt zeigt sich in diesem Datenbeispiel, dass die Formulierungsschwierigkeit zwar als solche identifiziert und mit Fokus auf die Frage der Korrektheit behandelt wird, aber weder Theas Format der ausprobierenden Formulierung noch ihr expliziter „claim of insufficient knowledge“ (Sert 2015), d.h. ihr explizites Eingeständnis der Unwissenheit ein Hilfsangebot ihrer Partnerin hervorruft. Stattdessen positioniert sich Mona als ebenso wenig Wissende und führt, wohl angeregt durch Theas komische Grimasse, die Sequenz in eine humorvolle und sprachspielerische Bearbeitung, während eine Auflösung der Formulierungsschwierigkeit gänzlich ausbleibt.

4.2 *Doing speaking French* – Positionierung als Französisch-Schülerinnen

Wir sehen im folgenden Transkript aus dem 5. Lernjahr die Schülerinnen Sanna und Annika, die in einem vor der Klasse vorgeführten Rollenspiel (Abb. 2) die Planung einer Schulfeier besprechen. Die Schülerinnen hatten dieses Rollenspiel zu Hause zu zweit vorbereitet und haben ihre Notizen vor sich liegen. Trotzdem sprechen sie relativ frei. Im hier abgedruckten Ausschnitt gehen die beiden Schülerinnen auf eine Zwischenfrage der Lehrperson ein, die sie so nicht erwarten konnten und die daher mit Sicherheit nicht vorbereitet wurde, also als 'frei' gelten kann.

Abb. 2: Rollenspiel vor der Klasse

**Datenauszug 2: "dans quelle cour" (5. Lernjahr)**

- 209 L ah vous êtes dans quelle cour. (0,8)
ah ihr seid in welchem hof
- 210 dans la cour du lycée ou dans une cour privée.
im hof vom gymnasium oder in einem privaten hof
- 211 SAN uhm dans un cour privé [uhm] (0,4) (m)on parce que mon père=
ähm in einem privaten hof wir weil mein vater
- 212 ANN [mhm]
- 213 SAN =(0,8) a un (1,2) très (0,2) un cour, *da:ns so:n. *
hat einen sehr einen hof in seiner
*san *blick zur seite**
- 214 *£(°ws heißt°) °°firma°°*
*san *blickt ANN direkt an **
- 215 ANN uhm un entreprise
ähm DETm Firma
- 216 SAN alors dans son en- >entreprise<, .h
also in seiner Firma
- 217 ANN ah oui.
ah ja
- 218 SAN e:t nous pourrio:ns utiliser cette ce cour.
und wir könnten diesen (DETf DETm) hof benutzen

Zu dem Zeitpunkt, als der hier abgedruckte Ausschnitt einsetzt, sind die Schüler*innen bereits seit mehreren Minuten miteinander im Gespräch. Sanna antwortet in Zeile 211-212 auf eine von der Lehrperson ,aus dem Off' gestellte Frage nach dem Ort des geplanten Schulfestes. Ihre Äußerung ist durch Reparaturen und

Verzögerungen gekennzeichnet, aber sie kann trotzdem zunächst ohne fremde Hilfe weitersprechen. In Zeile 213 beginnt sich eine weitere Schwierigkeit abzuzeichnen, indiziert in typischer Wortsuch-Manier (Lerner 1996) durch zwei mit gedehnten Vokalen hintereinander produzierten Wörter, die Präposition „da:ns“ und das Demonstrativ-Adjektiv „so:n“. Diese Kombination lässt ein Substantiv erwarten, das aber nicht folgt. Stattdessen lächelt Sanna verlegen und fragt ihre Rollenspielpartnerin flüsternd auf Deutsch nach der Übersetzung ebendieses Substantivs, das ihr offensichtlich gerade nicht einfällt. Annika gibt unmittelbar Hilfestellung und liefert das gesuchte Lexem samt Artikel. Dieser Moment erinnert an das „Beiseitesprechen“ aus dem Theater, einer dramaturgischen Methode, die dazu dient, die „Bühnenillusion“ aufzuheben, dadurch „Distanz und Kommentierung“ zuzulassen und die Zuschauer*innen zu „Mitwisper*innen“ werden zu lassen (Schöblier 2017: 130). Die durch die prosodische Markierung und den Sprachwechsel vollzogene Nebensequenz zur Reparatur der Formulierungsschwierigkeit kommt einem ‚Heraustreten‘ aus der Rollenspiel-Situation gleich und verstärkt im Gegenzug den Eindruck, es handle sich beim Hauptstrang der Interaktion um eine Vorführung, deren Hauptzweck die Darbietung einer fremdsprachlichen Sprachproduktion und nicht die gemeinsame Herstellung von Intersubjektivität sei (cf. Huth 2010).

Nun mit dem nötigen Sprachmaterial versorgt, kann Sanna ihren *turn* in einem zweiten Anlauf, den sie mit dem Diskursmarker „alors“ einleitet, vervollständigen (Z. 216), wobei sie die gesamte Präpositionalphrase noch einmal wiederholt und das von Annika gelieferte Wort in ihre eigene Formulierung einbaut. Sie adaptiert das neue Sprachmaterial also und macht es sich zu eigen. Interessanterweise reagiert Annika auf diesen *turn* mit dem „change-of-state“-Marker (Heritage 1985) „ah oui“, als ob diese Information für sie neu wäre, obwohl sie doch selbst das Wort „entreprise“ an Sanna geliefert hat und dementsprechend das Ende ihres *turn* schon kannte. In Anbetracht der Tatsache, dass beide Schülerinnen kompetente Sprecherinnen des Deutschen sind, wusste Annika ja eigentlich schon in Zeile 114, was Sanna sagen wollte bzw. eben auf Deutsch auch gesagt hatte. Mit anderen Worten, der Marker „ah oui“ dient hier offensichtlich nicht dem Ausdruck von Intersubjektivität sondern eher der Aufrechterhaltung der Interaktionsreihenfolge. Denn unter Ausblendung der Einschubsequenz zur Bearbeitung der Wortsuche wäre Annikas *Turn* hier tatsächlich eine völlig angemessene Folgehandlung. Dieses Interaktionsverhalten verstärkt den Eindruck, die Schüler*innen orientierten sich mehr an der Vorführ-Situation denn am Interaktionsaustausch und die Formulierungsschwierigkeit spiele nur insofern eine Rolle, als es eben Teil des Schülerjobs ist, im Französischunterricht Französisch zu sprechen. Hier wird sichtbar, dass vorgeführte Rollenspiele einerseits im selben Maße Orte der hergestellten sozialen Interaktion sind wie nicht-elizitierte Interaktionen und sich Schüler*innen auch hier an allgemeine Interaktionsprinzipien wie die konditionelle Relevanz von *turns* halten. Andererseits ist auch eine deutliche Orientierung am institutionellen Kontext bzw. an der Lehr-Lern-Situation feststellbar (Huth 2010; Kasper & Youn 2018; Tesch & Grein i.V.). Man könnte das, was die beiden Schülerinnen hier gemeinsam interaktional herstellen, auch als „doing speaking French“ bezeichnen, also als eine praktische Ausführung dessen, was Französisch-Schülerin-Sein bedeutet, nämlich unter anderem, in einer Rollenspielsituation so viel und so gut wie möglich auf Französisch zu sprechen.

4.3 *Let it pass* – Progressivität geht vor

Das dritte Beispiel stammt aus dem 4. Lernjahr und ist im Unterschied zu den beiden vorigen einer Aktivität entnommen, die als „nicht-performativ“ bezeichnet werden kann, weil die Aktivität der Vorbereitung einer Interaktionsperformanz diene und selbst zwar auch eine Interaktion darstellt, aber eben in einer Übungs- und nicht in einer Vorführ-Situation. Trotzdem wurden die Schülerinnen von der Lehrperson angewiesen,

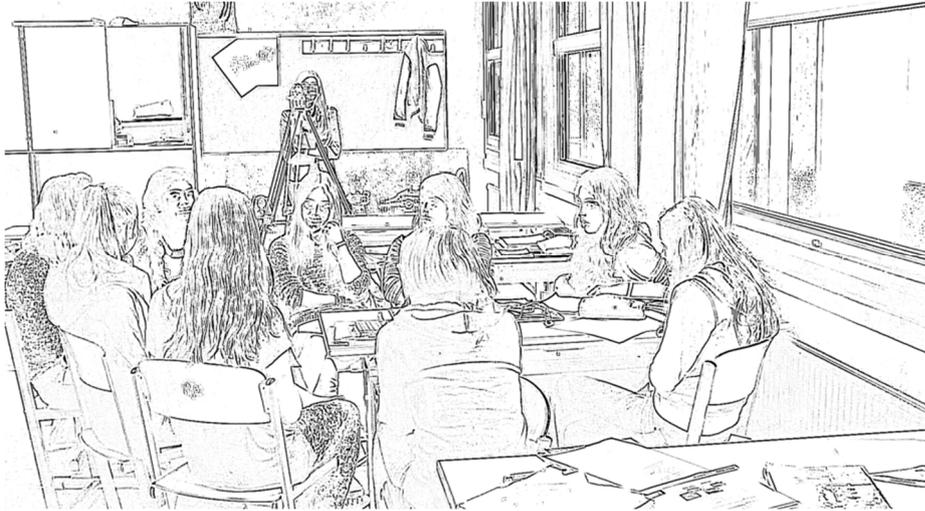
141 THE *oui. *
 ja
 the *nickt*

Thea scheint hier (Z. 134) bereits ab dem Beginn ihres *turns* Schwierigkeiten mit der Formulierung zu haben. Man sieht das daran, dass sie ihre Notizen in der Mappe konsultiert während sie formuliert, einmal neu ansetzt, eine längere Pause macht, das Pronomen „o:n“ in typischer Planungsmanier dehnt während sie zur Decke blickt, dann kurz zu Letizia aufschaut und wieder zur Decke, dann wieder in die Mappe. Anschließend setzt sie zum zweiten Teil ihrer hypothetischen Satzkonstruktion an, bricht diese aber mit einem Augenrollen ab und formuliert neu mit „c’est peut-être“ (Z. 135-136). Sie liest anscheinend etwas aus ihren Notizen ab, das sie aber selbst nicht ganz versteht. Das wird daran ersichtlich, dass sie die Stirn runzelt, während sie Letizia mit einem zweifelnden Blick ansieht (cf. Abb. 4), und daran, dass sie nicht in der Lage ist, den notierten Ausdruck syntaktisch sinnvoll in ihre Äußerung einzubauen. Theas Redebeitrag bzw. sein Ende ergibt also aus der Außenperspektive als Forschende keinen Sinn. Trotzdem reagiert Letizia nicht mit einer Reparaturinitiierung, sondern mit einem affiliativen „oui“, womit sie ihre Zustimmung ausdrückt. Es gibt eine Reihe von Gründen, weshalb Letizia hier möglicherweise tatsächlich versteht, was Thea – ungefähr – sagen will. Das geteilte Wissen über das Thema der Interaktion, die bereits vorab im Unterricht besprochenen möglichen Argumente für und wider einen Auslandsaufenthalt, die bekannte Intention von Theas *turn*, ein Argument gegen einen Auslandsaufenthalt zu präsentieren – all diese Elemente tragen wahrscheinlich dazu bei, dass Letizia das eigentlich nicht verständliche Wort versteht, oder dass jedenfalls ihr Verständnis von Theas Redebeitrag nicht genügend beeinträchtigt ist, um eine Reparatur zu initiieren. Aus Sicht der „next turn proof procedure“ signalisiert Letizia jedenfalls eine intakte Intersubjektivität (Z. 137): sie rezipiert und bestätigt Theas *turn* mit „oui“, gefolgt von einer kurzen Pause und einem nochmaligen „oui“. Bis hierher ist das, was sie hier tut, zunächst einmal nur ein Anzeigen von Verstehen, aber noch kein Demonstrieren oder Zeigen ihres Verstehens (Mondada 2011; Sacks 2006). Letzteres geschieht aber in Form eines sequenziell und thematisch passenden *turns*, den Letizia anschließend ausführt (Z. 138-140), in dem sie ein Gegenargument vorbringt und somit kohärent an das Vorangegangene anschließt. In dieser Sequenz wird also die Formulierungsschwierigkeit gar nicht zum Thema gemacht und stattdessen die Progressivität der Interaktion in den Vordergrund gerückt; ähnlich der „let it pass“-Strategie, die Firth (1996) für Lingua Franca-Kommunikation beschrieben hat, wird hier über eine holprige, beinahe unverständliche Formulierung, zugunsten der Fortführung der Diskussion großzügig hinweggesehen.

4.4 Turn-Übernahme: Bei einem Formulierungsproblem einspringen

Im letzten Ausschnitt wird noch eine vierte Möglichkeit vorgestellt, mit Formulierungsschwierigkeiten in einer Peer-Interaktion umzugehen. Hier sind die Schüler*innen dabei, in einer Gruppe das Thema Auslandsaufenthalt zu diskutieren (cf. Abb. 5). Der Diskussionsrunde ging eine Vorbereitungsphase voraus, in der die Schüler*innen in zwei Gruppen jeweils Argumente für eine Position (pro und kontra) sammelten. In der Diskussionsrunde vertreten sie jeweils die Perspektive ihrer Gruppe und treten demnach entweder für oder gegen Auslandsaufenthalte auf.

Abb. 5: Gruppendiskussion

**Datenauszug 4: "tu ne quittes pas pour toujours" (4. Lernjahr)**

- 56 SAN u:h mai:s (0,5) parTOUT, (1,2)
aber überall
- 57 tu: (1,2) uhm peu:x te sentir seul, (0,4)
kannst du dich alleine fühlen
- 58 parce que tu: (0,7) uhm doi:s quitter (1,0)
weil du verlassen musst
- 59 uhm le quotidien e:t (0,7) ta famille et tes amis, (0,3)
den alltag und deine familie und deine freunde
- 60 [e:t c'est très difficile]
und das ist sehr schwierig
- 61 ELI [oui tu as raison, mai:s] (0,6)
ja du hast recht, aber
- 62 mais tu ne tu ne quittes (0,4) .h
aber du NEG du verlässt nicht
- 63 tu: ne: quittes pa:s
du verlässt nicht
- 64 uh (1,0) pa:s pour toujours (0,4)
nicht für immer
- 65 uhm (0,7) se:s (1,0) uh (0,9)
sein
- 66 &ah (1,0) & &fhnhnf &
- 66 eli &blickt auf & &schüttelt kopf&
- 67 ANN et oui et il y a (0,3) skype e:t
und ja und es gibt skype und

68	ELI	ah oui ah ja
69	ANN	tu (0,5) tu p- euh (1,3) tu peux (0,3) du du k- du kannst
70		parler avec (0,5) tes parents, mit deinen eltern sprechen

Im Ausschnitt 4 reagiert Elif in Zeile 61 auf einen vorangegangenen Redebeitrag Sannas (Z. 56-60), in welchem diese ein Argument gegen einen Auslandsaufenthalt im Rahmen der Schulzeit angeführt hat. Elif schließt ihren Redebeitrag zeitlich unmittelbar an Sannas *turn* an und überlappt dadurch sogar kurzzeitig mit ihr (Z. 60-61). Sie setzt als Diskursmarker eine Phrase ein, die den Schüler*innen explizit als nützliches Sprachmaterial von der Lehrperson vermittelt wurde und die sie ab ca. der Mitte ihrer Französischlaufbahn auch verwenden. Das „oui tu as raison“ wird also rasch und ohne Zögern produziert. Die Formatierung des restlichen *turns* stellt einen engeren Bezug zu Sannas Thema über eine Parallele in der Formulierung her und verbindet die beiden Sichtweisen mit der adversativen Konjunktion „mais“: Von Sannas „tu dois quitter“ führt Elif hinüber zu „mais tu ne quittes pas“. In der Folge wird Elifs *turn* immer deutlicher von Planungs- und Produktionsarbeiten geprägt: Sie setzt neu an (Z. 62), wiederholt Teile ihrer Äußerung (Z. 63), zieht Silben in die Länge (Z. 63) und ergänzt inkrementell (Z. 62-64): *tu ne quittes – tu ne quittes pas – pas pour toujours*. Schließlich werden die Pausen immer länger und häufiger (Z. 65) und ein einzelnes Demonstrativpronomen mit gedehntem Vokal („se:s“, Z. 65) bleibt am Ende ohne Vervollständigung durch ein Substantiv „in der Luft“ hängen. An dieser Stelle blickt Elif auf, lacht und schüttelt den Kopf, als ob sie sich und den anderen Teilnehmenden eingestehen wollte, dass sie jetzt nicht mehr weiterwisse. Es ist allerdings unklar, ob eine sprachliche Unzulänglichkeit oder eine fehlende inhaltliche Idee für das Aufgeben des *turn* (Färch & Kasper 1983) verantwortlich sind. Jedenfalls interpretiert Annika die Stelle als übergaberelevant und bringt ihrerseits einen Redebeitrag ein, in welchem sie Elifs unvollständiges Nominalsyntaxagma völlig ignoriert und ihren *turn* als affiliative Fortführung und inhaltliche Erweiterung von Elifs Argument gestaltet. Elif reagiert auch unmittelbar darauf mit dem „change-of-state“-Token „ah oui“ (Z. 68), welches vermuten lässt, dass ihr aufgegebenes *turn* möglicherweise doch auch mit dem Fehlen von Inhalten zu tun hatte und nicht (nur) das Sprachvermögen in der Fremdsprache betraf. Anders als in dyadischen Settings besteht hier in diesem Kontext die Möglichkeit zur affiliativen *turn*-Übernahme und dadurch Ablöse durch eine Mit-Teilnehmerin, weil die Schüler*innen in zusammenarbeitenden Teams organisiert sind; in einem dyadischen Pro- und Kontra-Gespräch wäre diese Option hingegen kaum denkbar.

5. Diskussion und Konklusion

Die Analyse von Formulierungsschwierigkeiten in Peer-Interaktionen im FRAISE-Korpus zeigt, dass es sich dabei nicht um eine rein sprecher*innenrelevante Angelegenheit handelt. Vielmehr wird ersichtlich, dass bei auftretenden Störungen der Progressivität von Redebeiträgen oder Sequenzen alle Interaktionsteilnehmenden an der Identifizierung und Bearbeitung dieser Störmomente Anteil haben und dass ihre Beteiligung daran vom sequenziellen und vom Aktivitätskontext reflexiv bestimmt wird. Intersubjektivität und Interaktionsprogression und somit auch die Bearbeitung von Störungen derselben sind Aufgaben, die von Interaktionsteilnehmenden gemeinsam wahrgenommen werden.

Die Datenanalysen zeigen auch, dass es nicht ausreicht, schülerseitige Formulierungsschwierigkeiten im Fremdsprachunterricht nur als Ausdruck ungenügend kompetenter Sprecher*innen zu analysieren. Es ist

für ein umfassendes Bild des Umgangs mit derartigen potenziell reparaturbedürftigen Elementen nötig, Schüler*innen als Akteur*innen und Organisator*innen ihrer eigenen Lernkontexte und Lerngelegenheiten zu betrachten und sie gleichzeitig als die kompetenten Interaktionsteilnehmenden zu sehen, die sie in ihrer/ihrer Erstsprache/n ja sind. Die Lernenden stehen dabei in einem reflexiven Verhältnis zur Interaktion, zu ihren Ko-Teilnehmenden und zum Lehr-Lernkontext. Sie indexikalieren durch ihr interaktionales Verhalten ihre Beziehung zueinander, sie setzen bestimmte Aspekte des Aktivitätskontextes relevant und kontextualisieren dadurch ihr Handeln als daran orientiert. In einer fremdsprachlichen Unterrichtsinteraktion unter Schüler*innen etwa müssen Lernende gleichzeitig mehreren Ansprüchen gerecht werden: einerseits den institutionellen Zielen und Bedingungen des Lehr-Lernkontextes, an dem sie sich schon durch die Verwendung der Fremdsprache sichtlich orientieren, andererseits den sozialen Erwartungen der Gleichaltrigen, ihrer *peer group*. Aus der partiellen Unvereinbarkeit dieser beiden Perspektiven resultieren typische gesichtswahrende Strategien wie etwa das Widerstreben, sich als Expert*in positionieren zu wollen (cf. dazu auch Cromdal et al. 2007) oder die Bereitschaft, sich zu solidarisieren indem man Formulierungsschwierigkeit ins Lächerliche zieht.

Ein weiteres Spannungsfeld, in dem sich Peer-Interaktionen im Fremdsprachenunterricht befinden und das in den hier untersuchten Daten deutlich hervortritt, ist das im Fremdsprachunterricht vorherrschende, beinahe unvermeidliche Dilemma zwischen der natürlichen Sprachwahl zur Herstellung von Intersubjektivität und der vorgegebenen Sprache für die Interaktion zum Zweck des Übens. Lernende müssen einerseits dem stets gegenwärtigen performativen Element in unterrichtlichen Peer-Interaktionen in der Fremdsprache Genüge tun und gleichzeitig, wie in jeder Interaktion, die lokale Ordnung *turn* für *turn* aushandeln. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich die Lernenden in den hier untersuchten Daten vor allem an der Herstellung von Intersubjektivität und nicht an der sprachlichen Korrektheit orientieren, dass sie in den meisten Fällen die Progression des Gesprächs prioritär setzen und außer im beobachteten Vorführ-Setting des Rollenspiels vor der Klasse Formulierungsschwierigkeiten vordergründig als Interaktions- und nicht als Lehr/Lernproblem behandeln. Lernende zeigen dadurch, dass sie auch im institutionellen Kontext grundsätzlich auf die Herstellung von Ordnung in der Interaktion bedacht sind und dass sie als selbstbestimmte, interaktionskompetente Akteur*innen handeln.

Literaturverzeichnis

- Ayaß, Ruth (2015). Doing data: The status of transcripts in Conversation Analysis. *Discourse Studies*, 17(5), 505–528.
- Bergmann, Jörg R. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In Wolfgang Bonß & Heinz Hartmann (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (S. 299–320). Göttingen: Schwarz.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brouwer, Catherine E. (2003). Word searches in NNS:NS interaction: Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87(4), 534–545.
- Clift, Rebecca (2016). *Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cromdal, Jakob; Tholander, Michael & Aronsson, Karin (2007). „Doing reluctance“: Managing delivery of assessments in peer evaluation. In Alexa Hepburn & Sally Wiggins (Hrsg.), *Discursive Research in*

- Practice. New Approaches to Psychology and Interaction* (S. 203–223). Cambridge: Cambridge University Press.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2015). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- Egbert, Maria; Niebecker, Lilo & Rezzara, Sabrina (2004). Inside first and second language speaker's trouble in understanding. In Rod Gardner & Johannes Wagner (Hrsg.), *Second Language Conversations* (S. 178–200). London: Bloomsbury Academic.
- Færch, Claus, & Kasper, Gabriele (Hrsg.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London/New York: Longman.
- Farina, Clelia; Pochon-Berger, Evelyne & Pekarek Doehler, Simona (2012). Le développement de la compétence d'interaction: Une étude sur le travail lexical. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 57, 101–119.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (2007). Second / foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91(5), 800–819.
- García García, Marta (2016). Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht: Probleme, Möglichkeiten und Perspektiven am Beispiel des Französischen und Spanischen. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 10(1), 91–118.
- Gardner, Rod (2007). „Broken“ Starts: Bricolage in turn starts in second language talk. In Zhu Hua, Paul Seedhouse & Li Wei (Hrsg.), *Language learning and teaching as social interaction* (S. 58–71). London: Palgrave Macmillan.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Glenn, Phillip (2003). *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gnutzmann, Claus (2014). Mündlichkeit. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 50–57). Tübingen: Narr.
- Goodwin, Charles (1984). Notes on story structure and the organization of participation. In John M. Atkinson & John Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action* (S. 225–246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Greer, Tim (2013). Word search sequences in bilingual interaction: Codeswitching and embodied orientation toward shifting participant constellations. *Journal of Pragmatics*, 57, 100–117.
- Grein, Matthias & Tesch, Bernd (i.V.). Absurdes Theater? Sprachlich-kulturelle Inszenierungspraktiken als Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts. In Barbara Asbrand, Thade Buchborn, Jürgen Menthe & Matthias Martens (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken - Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS
- Gullberg, Marianne (2011). Multilingual multimodality: Communicative difficulties and their solutions in second language use. In Charles Goodwin, Curtis LeBaron, & Jürgen Streeck (Hrsg.), *Embodied interaction: Multimodality and mediation* (S. 137–151). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hausendorf, Heiko (2008). Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In Herbert Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. (S. 931–958). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heritage, John (1985). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In John M. Atkinson & John Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* (S. 299–345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Huth, Thorsten (2010). Can talk be inconsequential? Social and interactional aspects of elicited second-language interaction. *Modern Language Journal*, 94(4), 537–553.
- Jefferson, Gail (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In Graham Button & J. R. E. Lee (Hrsg.), *Talk and social organisation* (S. 86–100). Multilingual Matters.
- Jefferson, Gail; Sacks, Harvey & Schegloff, Emmanuel (1987). Notes on laughter in the pursuit of intimacy. In Graham Button & John R. E. Lee (Hrsg.), *Talk and social organization* (S. 152–205). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kasper, Gabriele (2006). Beyond repair. Conversation Analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19, 83–99.
- Kasper, Gabriele (2009). Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view? *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 11–36.
- Kasper, Gabriele & Youn, Soo Jung (2018). Transforming instruction to activity: Roleplay in language assessment. *Applied Linguistics Review*, 9(4), 589–616.
- Konzett-Firth, Carmen (2017). Gesprächsforschung als Schnittstelle zwischen romanistischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Vorstellung des Forschungsprojekts FRAISE - FRAnzösisch in Interaktion in der SchulE. In Agustín Corti & Johanna Wolf (Hrsg.), *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen—Theorien—Methoden* (S. 103–116). Münster/New York: Waxmann.
- Kramsch, Claire J. (1985). Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 169–183.
- Kurhila, Salla (2006). *Second Language Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lerner, Gene H. (1996). Finding „face“ in the preference structures of talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 59(4), 303–321.
- Long, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (S. 413–468). San Diego: Academic Press.
- Markee, Numa (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404–427.
- Mondada, Lorenza (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542–552.
- Mondada, Lorenza (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137–156.
- Mondada, Lorenza (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85–106.

- Mori, Junko & Hasegawa, Atsushi (2009). Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 65–94.
- Neville, Maurice (2015). The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 121–151.
- Pelchat, Linda (2017). ‚das wissen wir doch!‘ – Analyse einer Lerner-Lerner-Interaktion zum kollaborativen Schreiben. In Götz Schwab; Sabine Hoffmann & Almut Schön (Hrsg.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung* (S.133–149). Münster: LIT Verlag.
- Pelchat, Linda (i.V.). *Fremdsprachliches Schreiben. Eine rekonstruktive Studie zu Problemösepraktiken beim kollaborativen Schreiben im Französischunterricht*. Dissertation, Universität Kassel.
- Piccoli, Vanessa (2016). Comme s'appelle la ciliegia? Lavoro lessicale e apprendimento collaborativo fra parlanti di lingue romanze durante un salone enologico. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2–3, 41–57.
- Piccoli, Vanessa (2017). À la recherche des bons indices: inférences et recherches de mot entre locuteurs de langues romanes. *Cahiers de praxématique*, 68.
- Potter, Jonathan & Hepburn, Alexa (2010). Putting aspiration into words: ‚Laugh particles‘, managing descriptive trouble and modulating action. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1543–1555.
- Reichert, Tatjana & Liebscher, Grit (2012). Positioning the expert: Word searches, expertise, and learning opportunities in peer interaction. *Modern Language Journal*, 96(4), 599–609.
- Rydell, Maria (2019). Negotiating co-participation: Embodied word searching sequences in paired L2 speaking tests. *Journal of Pragmatics*, 149, 60–77.
- Sacks, Harvey (1984). Notes on methodology. In John M. Atkinson (Hrsg.), *Structures of Social Action* (S. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, Harvey (2006). *Lectures on Conversation. Volumes I & II: Bd. I*. Malden: Blackwell.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emmanuel A. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In George Psathas (Hrsg.), *Everyday language. Studies in ethnomethodology* (S. 23-28). New York: Irvington.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emmanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Schegloff, Emmanuel A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. In Talmy Givón (Hrsg.), *Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax* (S. 261–286). Leiden/Boston: Brill.
- Schegloff, Emmanuel A. (2007). *Sequence Organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emmanuel A.; Jefferson, Gail & Sacks, Harvey (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Schegloff, Emmanuel A. & Sacks, Harvey (1973). Opening up closings. *Semiotica*, VIII(4), 289–327.
- Schmidt, Richard W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.). (2011). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

- Schöblier, Franziska (2017). Sprache. In Franziska Schöblier, *Einführung in die Dramenanalyse* (S. 109–137). Stuttgart: Metzler.
- Sert, Olcay (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sidnell, Jack (2010). *Conversation Analysis. An Introduction*. London: Wiley-Blackwell.
- Spiegel, Carmen (2006). *Unterricht als Interaktion: Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Ströbel, Lisa Marlen (2021, diese Ausgabe). Der Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion: Zur Rekonstruktion der formalen Bildkomposition im Französischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*
- Tesch, Bernd (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Trim, John; North, Brian & Coste, Daniel (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Widdowson, Henry G. (2012). Closing the Gap, Changing the Subject. In Julia Hüttner, Barbara Mehlmauer-Larcher, Susanne Reichl & Barbara Schiftner (Hrsg.), *Theory and Practice in EFL Teacher Education* (S. 3–15). Bristol: Multilingual Matters.

Transkriptionskonventionen

?	steigende Intonation
.	fallende Intonation
,	halbsteigende Intonation
(.)	sehr kurze Pause (nicht gemessen)
=	schneller Anschluss
.h	Einatmen
h	Ausatmen (auch Lachpartikel)
<bonjour>	langsames Sprechen
>bonjour<	schnelleres Sprechen
((coughs))	Kommentar der Transkribentin
(xx)	unverständlich
objecTIF	verstärkte Sprechintensität (lauter)
no:n	gedehnter Laut
°un°	leiseres Sprechen
↑	Tonhöhenprung nach oben
prof-	(Wort)abbruch

Autorenangaben

Carmen Konzett-Firth, Ass.-Prof. Mag. Dr., Universität Innsbruck

Arbeitsschwerpunkte: Interaktionsanalyse, Interaktionskompetenz und ihre Entwicklung, Unterrichtsgespräche