

# Wie LehrerInnen und SchülerInnen miteinander reden *oder* Das Erkenntnispotenzial von Sequenzanalysen plenarer SchülerInnen- LehrerInnen-Interaktionen

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Carmen Konzett  
Institut für Romanistik  
Universität Innsbruck

## 1. Einleitung

Sprache ist in jeder Art von Unterricht allgegenwärtig, sowohl in Form von schriftlichen Texten als auch insbesondere in Gestalt mündlicher Interaktion zwischen Lehrperson und SchülerInnen und zwischen SchülerInnen untereinander. Sprachliche Interaktion ist zentraler Aspekt jeden Unterrichtsgeschehens. Man könnte sogar so weit gehen, zu sagen, Unterricht sei Interaktion, wie der Titel eines 2011 erschienenen Buches zur Unterrichtskommunikation insinuiert (Schmitt 2011). Im Fremdsprachenunterricht kommt freilich der mündlichen Interaktion eine deutlich wichtigere Rolle zu als in anderen Fächern, da hier Sprache sowohl Unterrichtsmedium als auch Gegenstand des Unterrichts ist (vgl. Pfeiffer 2003: 267).

Seit 2012 wird am Institut für Romanistik der Universität Innsbruck das Forschungsprojekt FRAISE (= Französisch in Interaktion in der Schule) durchgeführt, in dem drei Klassen eines Tiroler Gymnasiums im Französischunterricht begleitet und videographiert werden. Es entsteht so ein Longitudinalkorpus von Videoaufnahmen aus dem Französischunterricht, das den gesamten Zeitraum einer typischen 6-jährigen gymnasialen Französisch-Schullaufbahn abbildet. Das Aufnahmesetting ist natürlich, d.h. nicht experimentell, und der Unterricht wird in seinem Ablauf von den Forschenden nicht beeinflusst; regulärer Französisch-

unterricht wird so möglichst unverfälscht mit zwei Kameras und einem Audiogerät festgehalten. Die Studie befindet sich aktuell im Erhebungszeitraum und das vorliegende Korpus umfasst derzeit Aufnahmen von fünf Lernjahren in drei Klassen (Tab. 1). Videographien für das letzte Lernjahr laufen derzeit (Tab. 1).

Tab. 1: Stand der Korpusaufnahmen für FRAISE im Juli 2015

Klasse A	Klasse B	Klasse C
1. Lernjahr	2. Lernjahr	
2. Lernjahr	3. Lernjahr	1. Lernjahr
3. Lernjahr	4. Lernjahr	2. Lernjahr (Klasse danach aufgelöst)
4. Lernjahr	5. Lernjahr	
5. Lernjahr (laufend)	6. Lernjahr (laufend)	
6. Lernjahr (geplant)		
Dzt. 32 Aufnahmestunden	Dzt. 44 Aufnahmestunden	Gesamt 14 Aufnahmestunden

Das Projekt FRAISE untersucht schulischen Fremdsprachunterricht mit der Methodologie der ethnomethodologisch orientierten Gesprächsforschung und gehört damit zum Forschungsbereich der „CA-for-SLA“ oder „CA-SLA“ (*Conversation Analysis for Second Language Acquisition*) (vgl. Kasper & Wagner 2011). Fremdspracherwerb im unterrichtlichen Geschehen wird aus dieser Perspektive vordergründig als soziales Phänomen betrachtet und fokussiert ausschließlich die (sprachlichen) sozialen Interaktionen von Fremdsprachenlernenden. Außerdem schließt der Verweis auf „CA“ auch grundlegende methodische Prinzipien mit ein, wie etwa jenes der Beobachtung natürlicher – im Gegensatz zu experimentell erhobenen – Daten und jenes der emischen, also teilnehmerInnenbezogenen,

Sequenzanalyse, deren analytisches Grundkapital in der „next turn proof procedure“ (vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson 1978: 44; Hutchby & Wooffitt 1998: 15) besteht, d.h. in der Tatsache, dass sich InteraktionsteilnehmerInnen ständig gegenseitig durch ihr interaktionales Handeln anzeigen, wie sie die Redebeiträge der jeweils anderen verstehen. Im Rahmen von FRAISE wird in der Analyse ein „vertikaler Vergleich“ (Zimmermann 1999) angestellt, d.h. die longitudinalen Datensets werden auf beobachtbare Veränderungen im interaktionalen Verhalten der TeilnehmerInnen hin untersucht und beschrieben. Der Beschreibungsfokus liegt auf Phänomenen der sogenannten „Interaktionskompetenz“, welche zwei Aspekte in sich vereint, nämlich einerseits Wissen um soziale, linguistische und gesprächsorganisatorische Konventionen sowie andererseits die Fähigkeit, diese Konventionen kontextspezifisch zu adaptieren (vgl. z.B. Hall & Pekarek-Doehler 2011; Young & Miller 2004). Auf der Makro-Ebene geht es dabei um Phänomene wie etwa Gesprächsablauf, Rollenkonstruktion und Beziehungsgestaltung, während die Mikro-Ebene die gesamte Bandbreite sprachlicher, prosodischer, sequenzieller und nonverbaler Mittel umfasst, die in der Interaktion zum Einsatz kommen.

In diesem Beitrag geht es darum, das Potenzial konversationsanalytischer Betrachtung von Unterrichtsvideographien, wie sie in FRAISE entstehen, aufzuzeigen und anhand von konkreten Analysebeispielen darzulegen. Ein klassisches Thema der fachdidaktischen Forschung – das IRF/IRE-Schema – dient dabei als Analyseobjekt zur Demonstration dessen, was die Konversationsanalyse zur Erforschung von LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächen beitragen kann. In typischer konversationsanalytischer Tradition wird zunächst – in schrittweiser Abfolge gemeinsam mit den LeserInnen – jeweils ein konkreter Transkriptausschnitt betrachtet und genau untersucht, bevor anschließend unter Verweisen auf weitere Studien die Charakteristiken der Interaktion sowie problematische Aspekte in der Analyse thematisiert werden.

## 2. Unterrichtsgespräche in FRAISE: Das IRF/E-Schema – kritisch betrachtet

Im FRAISE-Korpus tritt mündliche Unterrichtsinteraktion am häufigsten in Form des plenaren LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächs auf. Die Unterrichtsorganisation selbst ist zum Großteil lehrerInnenzentriert. In diesem Kontext haben zwar SchülerInnen durchaus auch Gelegenheit zur Interaktion untereinander, doch die Lehrperson hält die organisatorischen – und im Gespräch die diskursiven – ‚Zügel‘ in der Hand. Dass diese Art von Unterricht und von Unterrichtsgespräch trotz anderslautender Vorschläge aus der fachdidaktischen Literatur (z.B. Nieweler 2002; Vetter 2008; aber s. Leupold 2010: 403 für eine Verteidigung dieser Sozialform) im modernen Fremdsprachenunterricht nach wie vor stark – wenn nicht am stärksten – verbreitet ist, belegen auch andere empirische Studien der letzten Jahre (z.B. Schwab 2009, 2013). Fremdsprachliche Interaktionen zwischen Lehrperson und SchülerInnen sehen dann etwa im Anfangsunterricht typischerweise so aus wie im folgenden Beispiel aus dem FRAISE-Korpus:

### Beispiel 1 (Kl.A230512c2)

```
01 A: est-ce qu'elle a musique le jeudi ?
02   (0.6) emily
03 B: oui elle A musique le jeudi, (.) mai:s (.) ähm (0.8) ne (.)
04   pas e:n (.) le lundi
05 A: elle n'a PAS musique le lundi. >voilà<. Elle n'a PAS
06   musique le lundi.
```

Was wir hier in Zeile 01 sehen, ist eine typische ‚LehrerInnenfrage‘ (oder *display question*), also eine Frage, deren Antwort die Lehrerin bereits kennt – im Gegensatz zu sogenannten ‚echten‘ oder „Informationsfragen“ (Mehan 1979b), die tatsächlich einen niedrigeren Wissensstand des Fragenden ausdrücken. Selbst

wenn die Sprecherbezeichnungen<sup>1</sup> (A, B) hier absichtlich neutral gehalten und die Rollen der beiden Personen daraus nicht ablesbar sind, wird beim Lesen des Transkripts schnell deutlich, dass es sich um eine typische lehrerInnenzentriert organisierte Unterrichtssequenz aus dem fremdsprachlichen Anfangsunterricht handelt. Der diskursive Spielraum der Schülerin ist erheblich eingeschränkt, allerdings nicht nur aufgrund des syntaktischen Formats der Entscheidungsfrage, sondern auch, weil Fragen im Allgemeinen und im institutionellen Diskurs im Besonderen meist bereits eine ziemlich genaue Richtung vorgeben, in welche die Antwort gehen muss, um nicht interaktiv unpassend zu sein (cf. Ehrlich & Freed 2010). Dieses Abhängigkeitsverhältnis entsteht dadurch, dass Fragen (wie auch jede andere Äußerung) in einer Interaktion immer im Zusammenhang mit ihrem lokalen Produktionskontext interpretiert werden (Macbeth 2011: 444), wie wir in der Analyse gleich sehen werden.

Im oben gezeigten Ausschnitt ist es zum Beispiel so, dass B mit einem vollständigen Satz antwortet, indem sie die Prädikation aus der Frage der Lehrerin wiederholt – ein eher unübliches Verfahren in der Alltagsinteraktion, aber im Fremdsprachenunterricht, besonders in formfokussierten Unterrichtsphasen (Seedhouse 2004), eine typische und sogar erwartete Formulierungsvariante. Die Frage der Lehrerin (A) bezieht sich in diesem Fall auf einen im Schulbuch abgedruckten Stundenplan, aus dem abzulesen ist, an welchen Tagen der Musikunterricht stattfindet. Lehrperson und Schülerin (B) haben also gleichberechtigten Zugang zur selben Sachinformation und müssten, wenn es nur darum ginge, einander nicht befragen. Die von der Lehrerin gestellte Frage ist außerdem auch im Schulbuch abgedruckt, d.h. die Schülerin kann die schriftliche Version als Unterstützung zum Gehörten heranziehen. Dass die Schülerin (auch) auf die schriftliche Frage reagiert, die von der Lehrerin nicht genauso gestellt wird, ist übrigens deutlich an B's Antwort-Turn (Zeilen 03-04) abzulesen: Die Schülerin produziert nämlich den ersten Teil ihrer Antwort mit einer Betonung auf dem konjugierten Verb („A“) und antizipiert damit bereits einen Kontrast, den sie dann mit einer anschließenden koordinierenden Konjunktion („mais“) auch fortführt. Sie setzt

---

1 In allen weiteren Transkriptausschnitten in diesem Beitrag steht jeweils „L“ für die Lehrperson und ein Kürzel aus drei Buchstaben für den/die jeweiligen SchülerIn (z.B. FAB für Fabienne). Alle SchülerInnennamen wurden anonymisiert.

den ersten Teil ihrer Antwort also in Opposition zum zweiten Teil, den sie als Negation einer Nominalphrase „ne (.) pas e:n (.) le lundi“ konstruiert. Der für uns als Transkriptlesende zunächst etwas unmotiviert erscheinende Verweis darauf, dass am Montag keine Musikstunde stattfindet, ist dadurch erklärbar, dass im Schulbuch die Frage mit einer Zusatzfrage versehen ist: 4. *Est-ce qu'elle a musique, le jeudi? Et le lundi?*. Die Schülerin orientiert sich offensichtlich auch – oder sogar hauptsächlich – an dieser schriftlich gestellten Frage, aus ihrer SchülerInnen-Erfahrung bereits voraussehend, dass die Lehrerin wohl auch eine Antwort auf diese Zusatzfrage verlangen wird. In diesem Sinne ist die auf den ersten Blick eigentümlich erscheinende Konstruktionsweise und der zunächst fehlende lokale interaktionale Zusammenhang der SchülerInnen-Antwort auch als Ausdruck ihrer Identität als „student with experience in classrooms“ interpretierbar (Hellermann & Pekarek Doehler 2010: 26). Dass der pädagogische Zweck dieses LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächs in einer Fokussierung auf die sprachliche Form bzw. Korrektheit liegt, wird an der Reaktion von A nochmals deutlich, wenn sie die zweite Hälfte der SchülerInnen-Antwort in einer für den LehrerInnendiskurs typischen reformulierenden Äußerung (cf. Walsh 2011: 35), in der fachdidaktischen Literatur auch als *recast* bezeichnet (Lyster 2007: 93), in einem vollständigen Satz wiedergibt und sogar noch ein zweites Mal wiederholt.

Plenare LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen dieser Art, die auf den ersten Blick als *instructional sequences* oder Lehr-Lern-Sequenzen erkennbar sind, wurden bereits in den 1970ern von Kommunikationswissenschaftlern beschrieben und als IRF oder IRE-Sequenzen bezeichnet (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979a und b). In unserem Beispiel stünde der erste Redebeitrag von A für die *initiation*, also I, B's Antwort wäre als *reply* das R und A's Reaktion das *feedback* (F) oder die *evaluation* (E). In der fachdidaktischen und linguistischen Forschung wird am häufigsten der 3. Redebeitrag untersucht, also der Beitrag ‚F‘ oder ‚E‘, der von der Lehrperson produziert wird. In der Terminologie der Konversationsanalyse wird eine Äußerung an dieser Stelle in der Sequenz üblicherweise als „third turn“ bezeichnet (Schegloff 2007), ein Sequenzelement, welches sich keineswegs nur auf Unterrichtskommunikation beschränkt, sondern in praktisch jeder Interaktion vorkommt.

Aus einer konversationsanalytischen Perspektive sind die Kategorisierung und Typisierung einzelner Redebeiträge mit pauschalen Bezeichnungen wie *feedback* oder *evaluation* und die Schematisierung ganzer Sequenzen als IRF oder IRE höchst problematisch – nicht nur, weil dadurch wichtige Differenzierungen unter den Tisch fallen, sondern auch weil so die Sequenzialität insgesamt, also das fein abgestimmte, sich linear entwickelnde Zusammenspiel der InteraktionsteilnehmerInnen, verloren geht. Die interagierenden Personen, insbesondere die SchülerInnen, werden so rasch zu reinen Ausführenden eines vorgegebenen Musters ‚degradiert‘, ohne dass im Detail die Handlungsspielräume betrachtet und analysiert werden, die womöglich existieren und von SchülerInnen ausgenutzt werden können. Man ist sich allerdings auch in der neueren pragmatisch-fachdidaktischen Forschung meist einig, dass Globalbeschreibungen des IRF/IRE-Schemas zu kurz greifen. So schreibt z.B. Richert (2005: 159), dass der „3rd turn“ der Lehrperson vier Funktionen haben kann, nämlich SchülerInnenbeiträge zu bewerten, SchülerInnenbeiträge zu akzeptieren, SchülerInnenbeiträge zu erläutern oder zu weiterführenden Äußerungen der SchülerInnen anzuregen. Um die Pauschalbezeichnungen in feinere Unterkategorien aufzufächern, verwendet der Großteil fachdidaktischer und linguistischer Forschung umfangreiche Korpora aus LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen, die z.B. alle *third turns* kodieren, um sie in ein Kategoriensystem einordnen zu können – so kommt etwa auch Richerts viergliedriges Schema zustande (vgl. weiters z.B. Wells 1993; Nassaj & Wells 2000).

Aus Sicht der konversationsanalytischen Unterrichtsforschung wird man damit aber der Komplexität des *third turn* – geschweige denn der gesamten konversationellen Bearbeitung einer Interaktionssequenz – nach wie vor nicht gerecht. Kritisiert werden solche Herangehensweisen etwa von Lee (2007: 1206), der die zentrale Stellung des *third turn* für Untersuchungen von Lehrprozessen hervorhebt: „The third turn is an extraordinary space in the sense that it allows us to identify the practical and procedural details of teaching that teachers routinely and contingently display in the course of interaction“. Der *third turn* wäre also in diesem Sinne eine Art Spiegel der pädagogischen Aktivität der Lehrperson, wie sie sich in einer spezifischen, nur lokal versteh- und interpretierbaren Interaktionssituation manifestiert. Wichtig ist vor allem, dass auch im *third turn* der Lehrperson dieselben lokalen – d.h. aus dem konkreten sequenziellen Kontext

entstehenden – Abhängigkeiten zum Tragen kommen wie an jeder anderen Stelle in der Interaktion (vgl. Lee 2007: 1210). Unter anderem reagieren z.B. Lehrpersonen in ihrem *third turn* nicht nur darauf, ob eine SchülerInnen-Antwort ‚korrekt‘ oder ‚inkorrekt‘ ist (abgesehen davon, dass auch der Status der ‚Korrektheit‘ einer Antwort oft nur im Zusammenhang mit der lokalen Sequenz identifizierbar ist), sondern auch auf die Art und Weise, wie die Antwort gegeben wird, etwa ob sie zögerlich produziert wird oder sofort heraussprudelt, mit welcher Intonation die Äußerung konstruiert wird, auf welche Elemente der LehrerInnenfrage überhaupt Bezug genommen wird, etc. In unserem Beispiel 1 oben etwa hat die Schülerin selbst mit ihrer zweiteiligen Antwort den ursprünglichen Fokus der LehrerInnenfrage leicht verlagert bzw. erweitert. Die Lehrerin geht spontan auf diese Richtungsanpassung ein und bestätigt in ihrer korrigierenden Reformulierung sowohl die Korrektheit und Verständlichkeit der Information, die die Schülerin geliefert hat, als auch die Legitimation bzw. Relevanz, diese Zusatzinformation überhaupt zu geben. Die zweifache Reformulierung erlaubt es ihr, im Rahmen des *third turn* zunächst die grammatische Form der Äußerung zu korrigieren, dann mit „voilà!“ die SchülerInnenäußerung im eben beschriebenen Sinne zu ratifizieren und anschließend nochmals die korrekte Äußerung als Sprachbeispiel – auch zum Profit der anderen anwesenden SchülerInnen – aufzuzeigen.

### 3. Sequenzielle Analyse von plenaren LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächen

Wie eben gezeigt, steckt selbst in ganz einfachen IRF-Sequenzen wie in Beispiel 1 mehr, als man auf den ersten Blick und nach oberflächlicher Analyse vermuten könnte. Vor allem ist es wichtig, den letzten Teil der Sequenz – also den *third turn* – nicht isoliert zu betrachten und ihn in seiner Funktionalität nicht von vornherein auf wenige, vorgegebene Kategorien zu reduzieren. Eine detaillierte Analyse des interaktionalen Kontextes ergibt darüber hinaus, dass bei weitem nicht nur der *third turn* der Lehrperson analyserelevant ist, sondern dass die SchülerInnenäußerungen mindestens ebenso reichhaltig sind. Mit einer solchen Analyse wird



auch klar, dass eben selbst in IRF-Sequenzen SchülerInnen einen Handlungsspielraum haben und diesen auch nützen. Verdeutlicht wird das im folgenden Beispiel, in dem eine Schülerin den *third turn* der Lehrerin infrage stellt und damit eine Neuorientierung veranlasst.

In Beispiel 2 geht es um eine Form-fokussierte Übungssequenz in einer Französischklasse im 1. Lernjahr. Die SchülerInnen sollen Aussagen über einen Stundenplan treffen, der im Schulbuch abgedruckt ist. Eine entsprechende SchülerInnenäußerung ist bereits in Beispiel 1 (oben) illustriert.

### Beispiel 2 (K1A230512c1)

```

01 L   est-ce que vous pouvez me dire <à quelle HEURE> (.) à
02     quelle heure il y a maths les maths.
03     (0.9)
04 L   äh fabienne?
05 FAB ähm maths est de >°wie sagt ma des?°<
06 L   oui:, il y a les maths entre,
07 FAB entre huit (.) heures e:t (.) #neuf *(.) moins.
                                #blickt auf
                                *blickt auf, öff. mund
    L
08 L   ah (.) jetzt ah fünf vor zehn #>jetzt wiederhol ma des
    fab                                #blick ins buch --->
09   gleich mal<
10 FAB ahSO: (0.3) ok >ops des sind zwei stunden<# (.) also äh
                                --->#
11     dix (0.8) heu[res moins ]
12 L     [dix heures] moins,
13 FAB cinq
14 L   cinq, et quel *jour?
                                *zeigt auf tafel
15     (0.5)
16 S5  °°mardi°°
17 FAB ähh (0.3) mardi
18 L   LE [mardi. ]donc. il y a maths entre ouais e- eksa-
19 FAB  [°mardi°]
19 L   ecetera LE mardi. oui?

```

Der Ausschnitt beginnt mit der Frage der Lehrerin, die sie an die Klasse richtet (Zeilen 01-02) und dem anschließenden namentlichen Aufrufen der Schülerin Fabienne (Zeile 04). Deren Antwort kommt in zwei Teilen, da sie zunächst eine Fremdreparatur in Form eines Hilfeaufrufs initiiert (Zeile 05), dem die Lehrerin

nachkommt, indem sie ihr die Bausteine für eine grammatikalisch korrekte Antwort liefert (Zeile 06: „il y a les maths entre,“). In Zeile 7 nimmt Fabienne dann ihren zweiten Antwortenlauf, und zwar, indem sie die unvollständige Äußerung der Lehrerin (aus Zeile 06) komplettiert. Sie tut dies mit einigen Planungspausen, während sie ins Buch schaut; bei „neuf“ hebt sie den Blick. Auch die Lehrerin schaut kurz darauf – in der Mikropause nach Fabiennes „neuf“ – vom Buch auf; sie blickt zu Fabienne hinüber, öffnet den Mund und schüttelt minimal den Kopf. Die Lehrperson signalisiert also bereits an dieser Stelle, dass irgendetwas nicht in Ordnung ist. Aber der verbale *third turn* der Lehrerin folgt erst einen Moment später, als Fabiennes fallende Intonation eine übergaberelevante Stelle markiert („moins.“). Mehrere Aspekte sind in diesem Redebeitrag bemerkenswert:

Zunächst greift die Lehrerin in einem Moment ein, als Fabiennes Antwort noch nicht komplett ist, und zwar kurz nach der Stelle, die sie bereits mimisch als für sie problematisch markiert hat. Der Turn beginnt mit „ah“, einem „change-of-state token“ (Heritage 1984), welches anzeigt, dass hier etwas Unerwartetes passiert ist, und dass die Lehrerin aus diesem Grund eingreift. Daraufhin folgt eine Pause und dann ein Planungs- und Organisationsmarker: „jetzt ah“ (Zeile 08). Außerdem spricht die Lehrerin nun auf Deutsch; der Wechsel des sprachlichen Kodes indiziert gleichzeitig die Eröffnung einer Nebensequenz mit einer thematischen Richtungsänderung in Form eines Einschubs. Inhaltlich schränkt die Lehrerin die ursprüngliche Frage nun auf einen spezifischen Aspekt neu ein, nämlich den Ausdruck der zweiten von Fabienne zu nennenden Uhrzeit. Sie tut dies in anderer Form als bei ihrer ersten Frage (in der sie um Informationsbeschaffung aus dem abgedruckten Stundenplan im Buch bat), nämlich indem sie die gewünschte Zielantwort auf Deutsch, quasi als Übersetzungsaufgabe, anbietet: „ah (.) jetzt ah fünf vor zehn“ (Zeile 08). Sie konstruiert also diese zweite Frage (die übrigens nicht als Interrogativsatz formuliert ist) ganz offensichtlich als formfokussierte Sprachübung ohne den Anschein zu erwecken, damit tatsächlich ein Informationsdefizit ausgleichen zu wollen.

Die Lehrerin nimmt Fabiennes Antwort dann explizit zum Anlassfall, um die Wiederholung eines Unterrichtsthemas einzuleiten. Damit verortet sie sich deutlich als Lehrerin, die diese Klasse kennt und sich für diese Klasse verantwortlich

fühlt, indem sie nämlich Fabiennes Fehler in einen größeren didaktisch-pädagogischen Zusammenhang von bereits Bekanntem und Gelerntem einordnet und das Übungspotenzial für Fabienne – aber auch für ihre KlassenkollegInnen – identifiziert. Gleichzeitig unterstellt sie damit Fabienne jedoch ein sprachliches Problem mit der Formulierung der Uhrzeit im Französischen. Schließlich wird mit dem *third turn* der Lehrerin fast nebenbei auch die von Fabienne begonnene Antwort, die sie ja nicht fertiggestellt hat, als korrekturbedürftig interpretiert und dargestellt, d.h. als nicht adäquat evaluiert.

Die Interaktionssequenz endet jedoch nicht hier. Es ist mindestens so interessant zu sehen, was Fabienne in ihrem Folge-Turn jetzt aus diesem Redebeitrag der Lehrerin macht: Zunächst beginnt auch Fabiennes Reaktion bereits lange vor ihrem nächsten Redebeitrag, und zwar schon in Zeile 8: Direkt nachdem die Lehrerin das entscheidende Wort „zehn“ genannt hat, reagiert Fabienne mit einem Blick ins Buch. Diese nonverbale Handlung kündigt bereits an, was sie danach verbalisiert: dass ihr Fehler mit richtigem bzw. falschem Lesen zu tun hat.

Ihren tatsächlichen, verbalen Turn beginnt die Schülerin dann ebenfalls mit einem *change-of-state token*, nämlich mit einer Interjektion, die lexikalisch und prosodisch so gestaltet ist, dass sie Überraschung anzeigt: „ahSO“ (Zeile 10): Hier handelt es sich wohl bereits um eine Vorausschau auf die restliche Äußerung, da eine solche Reaktion auf eine lehrerInnenseitige Korrekturinitiierung unüblich ist. Auf das Anzeigen eines sprachlichen Fehlers reagieren SchülerInnen meist nicht mit einem Display von Überraschung, sondern eher mit einem Display, das ausdrückt, dass sie das zu Äußernde eigentlich gewusst hätten. Daraufhin setzt Fabienne zur Planung ihrer neuen Äußerung an, während sie weiter ins Buch schaut. Sie verbalisiert nun laut denkend ihr Erkennen des von der Lehrerin identifizierten Problems: „ok ops des sind zwei stunden“ (Zeile 10). Die Erkenntnis ist mit „ops“ eindeutig als Versehen markiert, als ungewolltes Übersehen der im Stundenplan dargestellten Zeitspanne. Mit diesem Herausstellen des Fehlers als eines Seh- anstelle Sprachproduktionsfehlers weist Fabienne die Zuschreibung der Lehrerin in deren *third turn* klar zurück und positioniert sich aus epistemischer Sicht als ‚Sehr-wohl-Wissende‘ in Bezug auf die sprachliche Formulierung und nur in Bezug auf die Bildinformation als ‚Jetzt-erst-Begreifende‘ aufgrund der LehrerInnen-Intervention. Erst dann erfolgt die Korrektur des Fehlers mit

„dix heures moins“ (Zeile 11). Die Lehrerin bestätigt im LehrerInnen-Echo, indem sie die Äußerung (nickend) wiederholt und damit als korrekt qualifiziert. Im Rest der Sequenz wird die Bearbeitung der Uhrzeit im Sinne einer Wiederholung des Grammatikthemas nicht mehr angesprochen und nicht weiter behandelt.

Die Analyse zeigt, dass selbst in einfachen Interaktionssequenzen *third turns* um einiges komplexer sind, als es starre Schemata glauben machen. Zweitens wird dadurch klar, dass wir es nicht bei der Analyse des *third turns* belassen können, sondern unbedingt den sequenziellen Kontext im Sinne des DAVOR wie auch des DANACH mit einbeziehen müssen.

Beispiel 3 soll zwei weitere Aspekte von SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktion in IRF/IRE-Sequenzen – oder anders gesagt, von LehrerInnenfragen – sichtbar machen: Erstens, dass zum richtigen Beantworten einer Lehrerfrage auf SchülerInnenseite auch ein Verständnis davon gehört, was als nächstes Element erwartet wird („sequenzieller Horizont“, vgl. Macbeth 2011) und dass dies manchmal mit einem Verständnis der Einbettung in den größeren Interaktions- oder Diskurszusammenhang des Unterrichts zu tun haben kann. Zweitens, dass „richtige“ Antworten“ in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion treffender als „lokal adäquate“ oder „für den aktuellen praktischen Zweck akzeptable Antworten“ (Macbeth 2004: 722) definiert werden sollten, d.h. umgekehrt, dass LehrerInnenfragen typischerweise nur in ihrem lokalen interaktionalen Zusammenhang verstehbar und beantwortbar sind (vgl. Macbeth 2011). Macbeth zeigt dies anhand eines Beispiels aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht, in dem die im Anschluss an ein Experiment gestellte Frage „What happened here?“ eigentlich eine Vielzahl möglicher Antworten zulassen würde, von den SchülerInnen jedoch auf eine ganz bestimmte Art und Weise interpretiert wird, um die für den lokalen Fragekontext adäquate – und damit aus Sicht der Lehrperson ‚richtige‘ – Antwort zu produzieren. In einer ähnlichen Situation befinden sich die SchülerInnen im folgenden Beispiel, in welchem allerdings LehrerInnen- und SchülerInneninterpretation nicht ganz deckungsgleich sind, woraus sich ein Kommunikationsproblem ergibt.

## Beispiel 3 (KIB130612c1)

01 L alors ↑qu'est-ce que vous voyez sur cette image là. Döndü.  
 02 regarde l'image. après le texte.  
 03 DÖN oui  
 04 L qu'est-ce que tu vois.  
 05 DÖN °un bateau°,  
 06 L oui est-ce que c'est un petit bateau  
 07 DÖN hnh no:n c'est un grand bateau  
 08 L **et à côté?**  
 09 DÖN **\*(.) (e:h?) (0.5)**  
*dönG \*lehnt sich vor, schaut Bild an-->*  
 10 L ah à gauche je crois (0.4) il y a, (1.2) une tache,  
 11 (0.6)  
 12 DÖN ähm \*(2.7) \*  
*dönG \*zieht Buch näher heran\**  
 13 L à gauche du\*\*bateau  
*dönG -->\*\*blickt auf-->*  
 14 \*(0.7) \*\* (0.6) \*  
*dönG \*shakes head,->\*\*blickt hinunter\**  
 15 L vanessa  
 16 \*(.) \*  
*dönG \*blickt auf\**

17	VAN	jo: c'e:st une tache noire mais (0.7) mai:s (0.6) is
18		des is des nit des >ganz normale meer?<

19 L no:n je crois ↑pas (.) à gauche là il y a une grande tache  
 20 noire. et c'est déjà: le pétrole que le bateau a perdu.  
 21 viktor.

Es geht in diesem Beispiel, das aus einer Klasse im 2. Lernjahr stammt, um ein Bild aus dem Schulbuch *À plus! 2* (vgl. Bächle, Gregor, Jorßen & Schenk 2005: 97), das von den SchülerInnen beschrieben werden soll. Darauf zu sehen ist ein Öltanker auf dem Meer. Wir interessieren uns in diesem Ausschnitt zunächst für Zeilen 08-09, eine Frage-Antwort-Parsequenz, in der offensichtlich ein Problem besteht: die Lehrerin fragt „et à côté?“, von der Schülerin kommt zunächst keine Antwort, dann ein „e:h“ und anschließend nochmals eine 0.5-sekündige Pause. Gleichzeitig lehnt sich die Schülerin vor und betrachtet das Bild im Buch näher. Um zu verstehen, was hier passiert ist, sehen wir uns zunächst an, was bis zu der Problemstelle geschehen ist. „et à côté?“ ist ja recht deutlich eine Frage, die Vorläufer haben muss.

Die Sequenz beginnt mit der Aufforderung der Lehrerin zur Bildbeschreibung und mit der Selektion der Schülerin Döndü als Sprecherin (Zeilen 01-02). Bereits im ersten Teil der Sequenz (Zeilen 01-04) ist relativ viel sogenannte ‚konversationelle Arbeit‘ der Lehrerin beobachtbar: Auf die initiale Frage und die Sprecherwahl folgt eine nochmalige Aufforderung „regarde l’image.“ sowie eine Spezifizierung der Lokalisierung des Bildes „après le texte“. Und dann nochmals die Frage „qu’est-ce que tu vois“. Bis dahin hat Döndü noch keinen Antwortversuch gestartet. Sie hat lediglich ein bestätigendes „oui“ geäußert, um mitzuteilen, dass sie das richtige Bild identifiziert hat. In Zeile 05 erfolgt dann ihre Antwort: „un bateau“. Die Lehrerin evaluiert dies durch „oui“ als korrekt und hakt sofort nach: „est-ce que c’est un petit bateau“ (Zeile 06), mit einer deutlich suggestiven Frage, die eine verneinende Antwort nahelegt, so wie sie Döndü auch liefert. An dieser Stelle nun kommt die Frage nach dem „à côté“ (Zeile 08), auf die Döndü eine Antwort schuldig bleibt.

Die Lehrerin reagiert darauf mit einer intensiven Reparatur ihres *first turns*, also ihrer Frage „et à côté?“. Sie formuliert dies syntaktisch nicht als Frage sondern in Form einer Konstruktion, die der Beginn einer Antwortäußerung sein könnte, und die sich hier als sogenannte „designedly incomplete utterance“ (Koshik 2002), also eine absichtlich unvollständige Äußerung präsentiert. Gleichzeitig gibt diese Äußerung der Schülerin weitere Hinweise auf die gewünschte Antwort: „à gauche“ und „une tâche“ (Zeile 10). Zwischen den Elementen macht die Lehrperson jeweils Pausen, die die Schülerin ungenützt lässt bzw. in denen sie sich nicht äußert. Was sie aber tut, ist, mit ihrer Körperorientierung, ihrem Umgang mit dem Schulbuch und v.a. mit ihrem Blick zu demonstrieren, dass sie – ähnlich wie im ersten Beispiel – ein Seh-Problem hat: Sie kann auch hier das, was die Lehrerin hören möchte, nicht sehen. Zeilen 12-14 zeigen das ganz deutlich: Buch näher ziehen, aufblicken, Kopf schütteln, hinunter blicken. Schließlich kommt ihr eine andere Schülerin, die aufgezeigt hat, zu Hilfe und zwar auf interessante Weise: Vanessa meldet sich, die Lehrperson erteilt ihr das Wort durch die Nennung ihres Namens und die Schülerin beantwortet die Frage der Lehrerin mit „c’est une tâche noire“ (Zeile 17), stellt sie aber im selben Atemzug unter Rückgriff auf ihre L1, Deutsch, in Frage: „aber is des nit des ganz normale meer?“ (Zeile 17).

Hier treten zumindest zwei Aspekte deutlich zutage: Erstens, dass offensichtlich der visuelle Aspekt tatsächlich nicht ganz unproblematisch ist (Ist auf dem Bild wirklich ein Ölfleck zu sehen?) und zweitens, dass die Schülerin Vanessa trotzdem zu wissen glaubt, was hier als ‚richtige‘ Antwort gefordert ist. Wie kann Vanessa dies wissen oder vermuten? Zum einen wohl, indem sie die sich zuspitzende Frageweise der Lehrerin, die im Laufe der Sequenz immer deutlicher auf ein bestimmtes Element abzielt, richtig interpretiert. Und zum anderen vermutlich, indem sie mehrere Informationen aus dem größeren pädagogischen Diskurs kombiniert: den bereits bearbeiteten Lesetext, den das Bild illustriert, das Thema der Lektion (Ölpest in der Bretagne), die Vokabelliste, die zu lernen war und in der „tâche noire“ als Vokabel vorkommt, und ihr Wissen über übliche LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Fremdsprachunterricht, wonach die Lehrerin mit der Frage nach der Bildbeschreibung höchstwahrscheinlich das Thema und Vokabular der Lektion wiederholen möchte.

Es wird in diesem Beispiel eines SchülerInnen-LehrerInnen-Gesprächs deutlich, dass eine Detailanalyse von *third turns* aus IRF/IRE-Sequenzen in ihrer sequenziellen Einbettung nicht nur Rückschlüsse über das pädagogische Handeln und die Zielsetzungen der Lehrperson zulässt, sondern auch über die mindestens ebenso relevanten Fokussierungen der SchülerInnen in der betreffenden Interaktion, die nicht notwendigerweise durchgehend im Einklang mit jener der Lehrperson sind (vgl. Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013).

#### 4. Schlussbemerkung

Wie aus den Analysen deutlich wurde, sind LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen selbst im gewöhnlichen plenaren LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch und sogar im Anfangsunterricht deutlich komplexer, als es das grobe IRF-Schema vermuten lassen würde. Lee (2007: 1226) unterstreicht, wie aufschlussreich es ist, auch die Interaktion im Frontalunterricht detailliert zu beschreiben und zu analysieren: „While formal categories of classroom discourse give the impression that teachers and students do the same thing over and over again [...], each and every three-turn sequence involves close interpretive works of understand-

ding by the parties to the interaction“. Dieser Beitrag soll daher ein Plädoyer für ein genaueres Hinsehen und vor allem für eine sequenzielle Analyse von LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion sein, insbesondere auch deshalb, um das in der Fachdidaktik verbreitete schablonenhafte Image von IRF/IRE-Sequenzen in Frage zu stellen und aufzuzeigen, dass hier genauso wie in jeder Interaktion die Agentivität aller TeilnehmerInnen – auch die der SchülerInnen – und Ko-Konstruktion eine tragende Rolle spielen.

## Literatur

- Bächle, H., Gregor, G., Jorißen, C. & Schenk, S. (2005). *À plus! 2. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
- Ehrlich, S. & Freed, A. (2010). The Function of Questions in Institutional Discourse: An introduction. In A. Freed & S. Ehrlich (Hrsg.), „*Why Do You Ask?*“ *The Function of Questions in Institutional Discourse* (S. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Fasel Lauzon, V. & Pekarek Doehler, S. (2013). Focus on form as a joint accomplishment: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA. *IRAL*, 51, 323-351.
- Hall, J.K. & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional Competence and Development. In J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Hrsg.), *L2 Interactional Competence and Development*. (S. 1-15). Bristol: Multilingual Matters.
- Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language learning tasks. *Classroom Discourse*, 1, 25-45.
- Heritage, J. (1984). A Change of State Token and Aspects of Its Sequential Placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action* (S. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.
- Kasper, G. & Wagner, J. (2011). A Conversation-analytic Approach to Second Language Acquisition. In D. Atkinson (Hrsg.), *Alternative approaches to second language acquisition* (S. 117-142). Abingdon: Routledge.



- Koshik, I. (2002). Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research in Language and Social Interaction*, 35, 277-309.
- Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39, 1204–1230.
- Leupold, E. (2010). *Französisch lehren und lernen: Das Grundlagenbuch*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33, 703-736.
- Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43 (2), 438-51.
- Mehan, H. (1979a). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1979b). „What Time Is It, Denise?“. Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 28 (4), 285-294.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the Use of "Triadic Dialogue"? An Investigation of Teacher-student Interaction. *Applied Linguistics*, 21 (3), 376-406.
- Nieweler, A. (2002). Zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht. *Fremdsprachlicher Unterricht – Französisch*, 55, 4-12.
- Pfeiffer, Waldemar (2003). Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik. Ein Essay. *Linguistik online*, 13, (1/03), 265-272. Verfügbar unter: [http://www.linguistik-online.org/13\\_01/pfeiffer.html](http://www.linguistik-online.org/13_01/pfeiffer.html) [29.03.2016].
- Richert, P. (2005). Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. *Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1978). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In J. Schenkein (Hrsg.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (S. 7-55). New York: Academic Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, R. (Hrsg.) (2011). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache – amades.

- Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Schwab, G. (2013). Unterrichtskommunikation im bilingualen Sachfachunterricht Englisch. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen* (S. 31-46). Tübingen: Stauffenburg.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom*. Malden: Blackwell.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Vetter, E. (2008). Konstruktiver konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht – eine Suche nach den Grundsätzen des aktuellen und zukünftigen Fremdsprachenunterrichts. In R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lernen – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten* (S. 95-118). Wien: Praesens.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London, New York: Routledge.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5 (1), 1-37.
- Young, R. F. & Miller, E. R. (2004). Learning as Changing Participation : Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519–535.
- Zimmerman, D. (1999). Horizontal and vertical comparative research in language and social interaction. *Research on Language & Social Interaction*, 32, 195-203.

## Transkriptionskonventionen

?	steigende Intonation
.	fallende Intonation
,	halbsteigende Intonation
(0.9)	gemessene Pause in Zehntelsekunden
les	Betonung
LE	verstärkte Sprechintensität
no:n	gedehnter Laut
°un°	leiseres Sprechen
>wie<	schnellere Sprechweise

↑	Tonhöhengsprung nach oben
[]	Überlappung
e-	(Wort)abbruch

Non-verbales Handeln wird für jede/n SprecherIn in einer eigenen Zeile beschrieben und kursiv gesetzt. Ein für jede/n SprecherIn eigenes Symbol (\*, #) zeigt an, an welcher Stelle in Bezug auf die Sprechzeile eine jeweilige non-verbale Aktion beginnt bzw. zu Ende ist.

