

Einleitung

„Ich versuche zu führen, nicht zu belehren, nur
aufzuweisen, zu beschreiben, was ich sehe.“
(Edmund Husserl¹)

Im Jahre 1997 veröffentlichten Alan Firth und Johannes Wagner einen Aufsatz mit dem Titel ‚On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research‘. Die darin geforderte Umkehr der Zweitspracherwerbsforschung (*SLA research*), weg von einer kognitiv determinierten, hin zu einer soziokulturellen, emischen Erforschung von Sprachenlernen hat einen Paradigmenwechsel angeregt, der vor allem in der angelsächsischen Wissenschaftswelt unter dem Stichwort *Conversation Analysis for Second Language Acquisition*, kurz *CA for SLA*, deutlich erkennbare und viel beachtete Spuren hinlassen hat (vgl. Sonderausgabe von *APPLIED LINGUISTICS* 23/3 (2002) bzw. *THE MODERN LANGUAGE JOURNAL* 88/4 (2004) und Heft 91, Focus Issue 2007; siehe auch *JOURNAL OF PRAGMATICS* 39 (2007)). Die vorliegende Arbeit folgt diesem Paradigma. Sie stellt den Versuch dar, Englischunterricht mittels eines konversationsanalytischen Untersuchungsinstrumentariums emisch, d.h. aus Sicht der Beteiligten – Schüler wie Lehrer – darzustellen und in den Kontext fremdsprachenspezifischer Forschung zu stellen. Mittels *CA for SLA* kann eine neue, eine veränderte Sichtweise auf das vorgenommen werden, was schon so oft und auf vielfältige Art und Weise untersucht worden ist: fremdsprachliches Lehren und Lernen im schulischen Umfeld.

“[CA for SLA] also points the way to future developments in what may prove to be one of the most radical respecifications of SLA researchers’ theoretical priorities and methodological practices in the history of the field.” (Markee / Kasper 2004: 492)

Obschon sich die Gesprächsforschung, zu der auch die Konversationsanalyse zu zählen ist (vgl. Deppermann 2001), im deutschsprachigen Raum etabliert hat und das in weiten Teilen auch für den Bereich der Angewandten Linguistik zutrifft (Knapp 2006), muss man hinsichtlich der Fremdsprachendidaktik ein anderes Bild zeichnen. Nach ersten Anfängen in den 70er und zu Beginn der 80er Jahren des letzten Jahrhunderts (z.B. Lauerbach 1979, 1980, Lörcher

1 Husserl (1962: 17)

1982, 1983), kam das Interesse an dieser Forschungsrichtung zum Erliegen. Im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern hat sich dieser Zustand bis heute nicht merklich geändert.

Neben dieser konzeptionellen Stoßrichtung liegt der inhaltliche Schwerpunkt der Arbeit in der Untersuchung von Alltagswirklichkeit im Fremdsprachenunterricht mit so genannten oder vermeintlich lernschwachen Schülern, wie sie insbesondere in der Hauptschule zu finden sind. Damit soll einem Forschungsbereich Rechnung getragen werden, der bisher in der Lehr- und Lernforschung nicht ausreichend Berücksichtigung gefunden hat. Die stiefmütterliche Behandlung der Hauptschule und ihrer Klientel ist jedoch nicht nur politisch bedingt, sondern spiegelt sich auch und gerade in der Praxis der Fremdsprachen- und Unterrichtsforschung wider. Die Hauptschule in ihrer heutigen Situation, und damit auch der Hauptschüler² als konstituierender Teil dieses Konzepts, bedürfen größerer Beachtung. Dabei geht es nicht um die Rettung einer bestimmten Schulart, sondern vielmehr darum, dass diejenigen, die dort beschult werden, auch in Zukunft die ihnen zustehenden Bildungschancen erhalten. Es gilt Wege zu finden, wie es trotz aller Schwierigkeiten möglich sein kann, unter entsprechenden Bedingungen ‚guten Unterricht‘ (Weinert 1998) mit und für diese Schülerschaft zu erteilen (vgl. Bohl et al. 2003). Das ist auch das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit. Sie soll sowohl Anregung zur Diskussion, als auch Ermutigung zu weiteren Forschungsarbeiten und damit ein Beitrag zur Verbesserung schulischer Leistung von schwächeren und benachteiligten Schülern sein – unabhängig von der tatsächlichen institutionellen Umgebung.

Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung liegt auf dem mündlichen Engagement im lehrerzentrierten Fremdsprachenunterricht. Damit wird von vornherein der Blick auf einen ganz bestimmten Teilaspekt des Unterrichts gerichtet. Dieser Bereich der „lehrerzentrierten Ordnung“ (Vogt 2002) kann insofern als zentral erachtet werden, da die Mündlichkeit nicht nur in der curricularen Planung der Hauptschule (z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1994, 2004), sondern auch in der fachdidaktischen Diskussion zu dieser Schülerschaft von jeher eine herausgehobene Rolle einnahm (z.B. Gutschow 1973, Harks-Hanke / Zydatiś 1986, Sauer 2006). Wie aber sieht Englischunterricht in der Hauptschule

2 Die Bezeichnung Schüler / Schülerin wird im Folgenden generisch in der Form Schüler benutzt.

heute, mehr als vierzig Jahre nach dessen bundesweiter Einführung und über dreißig Jahre nach der so genannten ‚kommunikativen Wende‘, tatsächlich aus?

Diese Frage ist sicherlich schwer zu verallgemeinern. Selbst dort, wo nach Antworten gesucht wurde, z.B. in der DESI-Studie (Beck / Klieme 2007), sind die Befunde recht allgemein und geben keinen wirklich detaillierten und aufschlussreichen Einblick in das fremdsprachliche Klassenzimmer. Hier bedarf es der gezielten Auswahl von Forschungssubjekten, auch auf die Gefahr hin, dass die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf andere Situationen übertragbar sind.

Vor diesem Hintergrund fiel die Entscheidung für das getroffene Forschungsdesign: In einer Längsschnittstudie wurde eine 8. respektive 9. Hauptschulklasse über zwei Jahre hinweg wissenschaftlich begleitet. Neben 14 videografierten Englischstunden konnten verschiedene Leistungstests durchgeführt und weiteres „ethnographisches Wissen“ (Deppermann 2000) erhoben werden: Dazu gehören teilstrukturierte Schülerinterviews, ein *stimulated recall interview* (Gass / Mackey 2000) mit der Lehrerin und nicht-reaktive Daten wie Zeugnis- oder Abschlussnoten.

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht jedoch die Frage nach den Strukturen und Realisierungsformen der Schülerbeteiligung im Englischunterricht. Fokussiert wird die direkte Lehrer-Schüler-Interaktion in unterschiedlichen Situationen des Unterrichts. Dieses Forschungsinteresse spiegelt sich in der forschungsleitenden Frage wider, wie sie der Untersuchung zugrunde gelegt wurde:

Wie gestaltet sich die unterrichtliche Interaktion zwischen Schülern und Lehrer in einem so genannten kommunikativ geführten Englischunterricht zum Ende der regulären Hauptschulzeit (Klasse 8 / 9)?

Bei der Auswahl der Klasse wurde darauf geachtet, dass neben der zielsprachlichen Kompetenz der Lehrkraft auch die unterrichtliche Interaktion und hier vor allem das verbale Engagement auf Schülerseite deutlich wird, was insbesondere in höheren Klassen zu finden ist. Diesbezüglich weist das Korpus eine große Bandbreite an beispielhaften Sequenzen auf, die zweifellos auch für andere Lerngruppen und andere Unterrichtsettings von Bedeutung sein können. Um ein möglichst ‚natürliches Setting‘ abzubilden, wurde auf jegliche Form der Beeinflussung von unterrichtlichen Inhalten verzichtet.³

3 Zu den Grenzen der Natürlichkeit bei teilnehmenden Beobachtungsverfahren siehe z.B. Atkinson / Hammersley (1994). Eine ausführliche Diskussion erfolgt in Kapitel 4.

Die gewählte Form der Untersuchung zielt somit bewusst auf eine detaillierte Darstellung eines einzelnen Forschungsgegenstands in seiner angestammten, natürlichen Umgebung ab, wie sie vor allem in der ethnographisch orientierten Forschung (Atkinson / Hammerley 1994), insbesondere auch im Kontext der ethnographisch ausgerichteten Zweitspracherwerbsforschung (van Lier 1990, Rampton 1999a, Rampton et al. 2002) befürwortet wird. Eine solche Forschungstradition präferiert eine emische Herangehensweise, welche versucht, den Forschungsgegenstand aus Sicht der Beteiligten zu deuten (Davis 1995).

Mit dieser bewusst qualitativen Vorgehensweise wird überdies ein noch ganz anderer Aspekt unterstrichen, der gerade im Kontext pädagogischen Arbeitens nicht zu unterschätzen ist. Es geht um die Würdigung des Einzelnen: des einzelnen Lehrers oder Schülers, der einzelnen Schulklasse oder Schule. Bei allem Streben nach Vergleichbarkeit – und dies ist mitnichten unnötig – muss doch immer das Besondere im Blickfeld bleiben. Pädagogisch sinnvolle und gute Arbeit ist immer zuerst Arbeit am Einzelnen in all seiner Einzigartigkeit.

Als zentrale Aspekte der zu ergründenden Unterrichtswirklichkeit wurden die Struktur des lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurses, die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler an diesem Diskurs sowie die sprachliche und interaktionale Realisierung der Schülerbeteiligung ausgemacht und untersucht.

Der erste Aspekt, die Struktur des lehrerzentrierten Diskurses, bezieht sich zunächst auf die Zeitlichkeit von Gesprächen (Bergmann 1981). Das kommt insbesondere im Begriff der Sequenzialität zum Ausdruck (Hutchby / Wooffitt 1998). Gespräche, ob im Alltag oder in der Schule, unterliegen grundsätzlich einer inneren Struktur und Ordnung (Sacks 1984). Eine solche Regelmäßigkeit lässt sich z.B. mithilfe einer konversationsanalytischen Untersuchungsmethode⁴, aufzeigen (Becker-Mrotzek / Meier 2002). Im Gegensatz zu Alltagsgesprächen weisen jedoch institutionelle Gespräche Einschränkungen auf, die für diese Gesprächstypen konstituierend sind (Drew / Heritage 1992). Bezüglich schulischer Interaktionen ist das u.a. das erweiterte Rederecht der Lehrperson oder die „Massenhaftigkeit“ (Ehlich 1981) der Diskurse. Vor dem Hintergrund der „Unterrichtsöffentlichkeit“ (Becker-Mrotzek / Vogt 2001) spricht die Lehrkraft im-

4 Bergmann (1994: 11) bezeichnet deshalb die Konversationsanalyse auch pointiert als „Entdeckungswissenschaft“.

mer zu einem Publikum aus verschiedenen Schülern. Selbst der unmittelbar angesprochene Schüler kann nicht allein als Rezipient der Interaktion gelten, da seine Mitschüler als potenzielle nächste Sprecher der Interaktion folgen und bereit zur Fortführung sein müssen. Anstelle des Begriffs Dialog soll deshalb für den lehrerzentrierten Diskurs von einem Multilog gesprochen werden (Kieweg / Kieweg 2000).

Schulisch-institutionelle Gespräche weisen jedoch noch weitere Charakteristika auf, die über die Teilnehmerstruktur hinausgehen. Diese sind insbesondere für die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler von größter Bedeutung. Hierzu zählt in erster Linie das Rederecht, welches bei einer „lehrerzentrierten Ordnung“ (Vogt 2002) stark zugunsten der Lehrperson eingeschränkt wird. Die Lehrkraft kann prinzipiell an jeder Stelle des Diskurses einen Gesprächsbeitrag (*turn*) leisten respektive von verschiedenen Schülern einfordern, wohingegen die Lerner normalerweise auf die Turnzuteilung warten müssen, bevor sie sich artikulieren dürfen oder müssen. Am deutlichsten wird dies in der von Sinclair / Coulthard (1975) herausgearbeiteten dreischrittigen Struktur des pädagogischen Austausches bzw. *IRF-exchange*.⁵ Die Lehrkraft besetzt mit der ersten und letzten Position (*initiation* und *feedback*) einer Gesprächssequenz die entscheidenden Stellen der Interaktion – in der Regel geschieht dies durch eine Frage und deren Evaluation – und kann somit das Unterrichtsgespräch in ihrem Sinne leiten. Dem Schüler obliegt es, die sequenzielle Lücke mit einer (passenden) Antwort (*response*) zu schließen. Erweitert wird ein solches Sequenzmuster normalerweise nur dann, wenn es zu einer nicht adäquaten Erwiderung seitens des Schülers kommt und die Lehrkraft korrigierend eingreift. Sequenziell handelt es sich dabei um eingebettete Reparatursequenzen (Kasper 1986), mithilfe derer vonseiten der Lehrperson versucht wird, die präferierte (= korrekte) Antwort zu elizitieren. Für den Schüler bedeutet ein solches Schema eine mehr oder minder starke Beschränkung hinsichtlich seiner Partizipationsmöglichkeiten, obschon der Umfang der Schülerbeteiligung erheblich von der Art und Weise der Fragestellung oder Reparatur der Lehrkraft abhängt.

Eine solche, von Lehrerseite initiierte Gesprächspraktik (Deppermann 2001) stellt allerdings nur einen Teil der unterrichtlichen Wirklichkeit dar. Auch über den pädagogischen Austausch hinaus kann

5 Eine frühere Bezeichnung, *teaching cycles*, stammt von Bellack et al. (1966).

es zu interaktionalen Realisierungsformen von Schülerbeteiligung kommen. Solche Gesprächspraktiken, hier unter der Überschrift Schülerinitiative diskutiert, erweitern das Spektrum des unterrichtlichen Interaktionsgefüges um ein gerade auch für den ziel-sprachlichen Diskurs wichtiges Element: Indem Schüler selbst initia-tiv werden, kann das zu einer Veränderung des Interaktionsverlaufs führen. An zwei Beispielen aus dem Korpus soll das illustriert wer-den. In beiden Fälle geht es um die Schülerin Vivian:

(E.01) [E2_A7_0930_0948]⁶

→ 06 Lk: a::h (.) could you put it in andy's box
please; (-)

Lk reicht Nick, der vorne sitzt, das Arbeitsblatt

07 Nick: andy has no box.

08 Lk: [really? (--)

→ 09 Vivian: [i can `bring it- (-) because i'm:- (-)

Lk dreht sich nach links zu Vivian und hält das Blatt in der Hand, obwohl Nick schon danach greift

10 Lk: you can TAKE it?

11 Vivian: yes,

12 Lk: to his house?

13 Vivian: yes,

14 Lk: alright. ((Vivian erhält das A-Blatt))

(E.02) [E2_A1_0651_0703]

01 Lk: -no:w (--) what do you THInk; -is it

02 oKAY? or should he buy a [new one.

03 Ss: [((undeutlich))

04 Sm: [no NEW one;

05 Sx: [NEW one;

06 Sm: [NEW one,

07 Sm: [yeah yes,

→ 08 Lk: [<<f> a NEW one?>

→ 09 Vivian: for DAN it's <<p> okay:>

6 Hinsichtlich der Transkriptionskonventionen GAT siehe Anhang.

10 Ss: ((Gelächter))
11 Sm: [boah (.) boa;
12 Lk: [for DAN it's okay, (.) I agree;

Die erste Sequenz beginnt mit einem pädagogischen Austausch (Zeile 6-8), wobei die dritte Position (Zeile 8) durch die Frageintonation nicht evaluierend ist, sondern eine Fortführung ermöglicht. Diese wird aber nicht vom angesprochenen Schüler Nick realisiert, sondern es kommt zu einer Neuinitiative durch Vivian (= 1. Position), wengleich die Lehrerin durch die korrigierende Gegenfrage in Zeile 10 die Initiative wieder selbst übernimmt.

Beim zweiten Beispiel handelt es sich dagegen um eine Schülerinitiative in 2. Position. Auf die Frage der Lehrerin in Zeile 8 – es geht um das Federmännchen von Dan – erwidert Vivian (Zeile 9) anders als aufgrund der Lehrerfrage zu erwarten wäre. Auch hier geht die Lehrerin (und sogar die Mitschüler!) unmittelbar auf die Äußerung der Schülerin ein (Zeile 12 bzw. 10/11), womit wiederum der Gesprächsverlauf (*trajectory*) verändert, d.h. der unmittelbaren, lokalen Situation angepasst wird.

Vor allem im Hinblick auf den zentralen Gesichtspunkt einer zu erlangenden kommunikativen Kompetenz (Europarat 2001) in der angestrebten Zielsprache scheint dieser Punkt von großer Signifikanz zu sein, da mit kommunikativer Kompetenz nicht nur linguistische Fähigkeiten gemeint sind, sondern auch diskursiv-pragmatische und strategische Kompetenzen (Canale / Swain 1980, Canale 1983, Europarat 2001, Bachman 1990, vgl. hierzu auch Legutke / Schocker-von Ditfurth 2003). Schüler müssen bereits im Unterricht die Möglichkeiten bekommen, Gespräche und Gesprächssequenzen zu beginnen und zu beenden (vgl. hierzu auch Europarat 2001). Das muss im unterrichtlichen Gefüge eingeübt werden. Es kann nicht auf schülerzentrierte Phasen (z.B. bei Partner- oder Gruppenarbeit) reduziert werden, sondern muss auch mit kompetenteren Sprechern wie der Lehrkraft praktiziert werden.

Schülerinitiierte Gespräche erweitern den unterrichtlichen Diskurs aber nicht nur auf der sequenziellen Ebene. Vielmehr tragen sie, wie bereits in Ansätzen an den Beispielen zu erkennen, auch zu einer thematischen Ausweitung oder Modifikation bei. Die kommunikativen Ziele der Schüler sind nicht durch didaktische Überlegungen geprägt, wie es bei der Lehrkraft der Fall ist, sondern allein durch das unmittelbare Interesse, das aus der laufenden Interaktion erwächst. Aus diesem Grund sind schülerinitiierte Gesprächsbeiträge hinsichtlich ihrer sprachlichen Realisierung auch durchweg spon-

tansprachlicher Natur. Sie sind dementsprechend anfälliger für Fehler und somit auch anfälliger für das direkte, korrigierende Eingreifen durch Lehrkraft oder Mitschüler. Will die Lehrkraft diese Form der Schülerbeteiligung fördern und unterstützen, bedarf es einer didaktischen Sensibilität – Walsh (2006) spricht von *interactional awareness* –, welche das permanente Abwägen zwischen curriculärer Zielsetzung (*task-as-workplan*) und unmittelbarer Sprachhandlung (*task-as-process*) (Seedhouse 2004) erleichtern kann.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in vier Teile (I-IV) bzw. zehn Kapitel gegliedert. Diese sollen hier einführend vorgestellt werden.

Teil I beinhaltet zunächst eine Darstellung zum theoretischen Hintergrund der Untersuchung.

In Kapitel 1 erfolgt ein Überblick über den Fremdsprachenunterricht an Hauptschulen. Hierzu zählen ein historischer Rückblick auf die Entstehung und Entwicklung der Hauptschule und die damit verbundene Frage nach der Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts in dieser Schulform. Neben wichtigen didaktischen Prinzipien wird auch eine Darstellung der wichtigsten Forschungsarbeiten der letzten 30 Jahre gegeben, um abschließend Perspektiven für die weitere Arbeit im Fremdsprachenunterricht mit (so genannten) lernschwachen Schülern auszuloten.

In Kapitel 2 wird das Thema Unterrichtsinteraktion und Unterrichtspartizipation beschrieben und diskutiert. Ausgangspunkt bildet eine Diskussion der Begriffe Interaktion und Partizipation, um daraus Schlüsse für das Untersuchungsvorhaben zu ziehen. In diesen Kontext gehört die Auseinandersetzung mit der soziokulturellen Theorie, wie sie von Lew Wygotski entwickelt wurde und als theoretische Grundlage für den nachfolgend vorgestellten Ansatz *Conversation Analysis for Second Language Acquisition (CA for SLA)* dient.

Die Beschreibung des konversationsanalytischen Instrumentariums wird in Kapitel 3 vorgenommen. Zunächst erfolgt eine allgemeine Darstellung der Konversationsanalyse. In einem nächsten Schritt wird diese Vorgehensweise gezielt im Hinblick auf die Untersuchung von fremdsprachlichem Lernen diskutiert. Dies zielt auf den bereits oben erwähnten Ansatz *CA of SLA* ab. Dabei geht es darum, welche Fragen mit dieser beantwortet werden können und inwieweit sich daraus Schlüsse für den institutionellen Fremdspracherwerb und seine Strukturen ziehen lassen können.

Teil II der Arbeit ist der Konzeption der Untersuchung gewidmet. In Kapitel 4 werden konzeptionelle Überlegungen diskutiert, welche dann in eine ausführliche Darstellung des Untersuchungsverlaufs münden. Neben der Erörterung der forschungsleitenden Fragestellungen geht es um eine möglichst transparente Darlegung der Untersuchungsschritte Erhebung – Aufbereitung – Analyse.

Kapitel 5 beginnt mit einer theoretischen Aufbereitung von Schülerbeteiligung im lehrerzentrierten Unterrichtsdiskurs (Kapitel 5). Darin werden die Beteiligungsstrukturen im fremdsprachlichen Klassenzimmer erörtert. Ausgehend von den Überlegungen von Sacks et al. (1974) zur Organisation von Alltagskonversationen werden die Möglichkeiten der Schülerbeteiligung in unterrichtlichen Settings anhand der einschlägigen Literatur diskutiert und detailliert dargestellt. Als zentrale Punkte haben sich die Variablen Lehrer- bzw. Schülerinitiative herausgestellt. Sie sind für den Verlauf der Unterrichtsinteraktionen entscheidend und bilden auch die Eckpunkte für die folgenden Kapitel.

Teil III umfasst den empirischen Teil der Untersuchung. In einem ersten großen Analyseteil werden Sequenzen untersucht, die von der Lehrkraft initiiert werden (Kapitel 6). Neben der zentralen Rolle des so genannten pädagogischen Austausches bzw. *IRF-exchange* (Sinclair / Coulthard 1975) und seiner verschiedenen Realisierungsformen (z.B. offene vs. geschlossene / gerichtete vs. ungerichtete Fragen) werden auch andere sequenzielle Strukturen im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Schülerbeteiligung analysiert. Dies betrifft zweischrittige Nachbarschaftspaare (*adjacency pairs*) sowie die übergeordnete Rolle der sequenziellen Rahmung (*framing*) im lehrerzentrierten Diskurs.

Schülerbeteiligung hat sehr viel damit zu tun, inwieweit sich Lernende aktiv innerhalb eines vorgegebenen Rahmens engagieren können und welche Möglichkeiten ihnen geboten werden, selbst initiativ zu sein. Als ein zentrales Element dieses Engagements wurde hier die Schülerinitiative herausgearbeitet. Sie wird in Kapitel 7 ausführlich thematisiert und in ihren unterschiedlichen Realisierungsformen dargestellt. Diese Interaktionsform fand in der fremdsprachendidaktischen Literatur bisher kaum Beachtung und nimmt deshalb in der Untersuchung eine zentrale Rolle ein. Als eigenständige Gesprächspraktik (vgl. Deppermann 2001) ermöglicht sie zentrale Einblicke in eine erweiterte Form der Schülerbeteiligung im Fremdsprachenunterricht. Sie wird auf vier verschiedenen, sich teilweise auch überschneidenden und gegenseitig bedingenden Ebenen unter-

sucht: Schülerinitiative als sequenzielles Phänomen, als inhaltliches Phänomen, als relationales Phänomen und als räumlich-interaktionales Phänomen.

In Kapitel 8 wird der analytische Fokus um eine übergeordnete Ebene erweitert und gezielt so genannte Sequenztypen (Deppermann 2001) betrachtet. Dies umfasst neben der sequenziellen Perspektive auch eine genuin fremdsprachendidaktische Fokussierung, welche in der Bezeichnung *negotiation of meaning* zum Ausdruck kommt (Boulima 1999). Allerdings erachtet die gesprächsanalytische Sichtweise *negotiation of meaning* als allgemeines Phänomen der Konstitution von Interaktionsabläufen (Wagner 1996). Eine Verkürzung auf Reparatursequenzen, wie häufig in fremdsprachendidaktischen Untersuchungen anzutreffen, greift deshalb zu kurz, wenn gleich diese ein zentraler Gegenstand der institutionellen Zweitspracherwerbsforschung bleiben, wie das nachfolgende Kapitel zeigt.

Im ersten Teil von Kapitel 9 werden ebenfalls Sequenztypen thematisiert, allerdings nur diejenigen Teilaspekte, die unter das Stichwort Reparatursequenz fallen. Die Möglichkeiten adäquater Schülerbeteiligung hängen stark von den sprachlichen Fähigkeiten respektive Defiziten der Lerner ab. Insbesondere linguistische Defizite beschränken Schüler in ihren Sprachhandlungen. Das allerdings liegt mit daran, dass ‚Lernerfehler‘ jederzeit von der Lehrkraft aufgegriffen und thematisiert werden können (Lochtman 2002). Darüber hinaus soll aber auch aufgezeigt werden, dass Reparatur nicht allein auf von der Lehrkraft initiierte formale Reparatursequenzen zu beschränken ist. Vielmehr muss Reparatur als allgemeines Phänomen verbaler Interaktion diskutiert werden. Reparatursequenzen stellen ein Mittel der Aufrechterhaltung von Diskursen dar, nicht nur in der Alltagskonversation, sondern auch im unterrichtlichen Handeln. Sie können dementsprechend von Lehrer- wie Schülerseite initiiert werden. Daher ergibt die Analyse von Reparatursequenzen wichtige Einblicke in die Möglichkeiten adäquater Schülerbeteiligung.

Teil IV beinhaltet abschließend eine Gesamtdarstellung der Arbeit, welche in Kapitel 10 wiedergegeben wird. Hier werden die Ergebnisse der Untersuchung nochmals zusammengefasst und zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen herangezogen. Davon ausgehend soll der Bezug zu den zwei übergeordneten Themenbereichen der hier vorliegenden Arbeit hergestellt werden: Fremdsprachenunterricht mit schwächeren Schülern respektive Hauptschülern und ethnographische Unterrichtsforschung mithilfe

eines konversationsanalytischen Instrumentariums. Weitere, sich daraus ergebende Forschungsdesiderate, werden überdies skizziert.

Im Anschluss an das Literaturverzeichnis folgt der Anhang. Dieser umfasst neben den Transkriptionskonventionen nach GAT auch die Katalogisierung der im Text dargestellten Videosequenzen.

Regelungen für den fortlaufenden Text

- Es wurde versucht, Fachtermini, soweit möglich, auf Deutsch wiederzugeben.
- Begriffe aus der Nomenklatur der Gesprächsforschung wurden, wenn möglich in ihrer deutschen Form verwendet bzw. eingedeutscht. Um aber Missverständnisse zu vermeiden, wurden zusätzlich die englischen Begriffe (in Klammern) erwähnt. Dies scheint insofern angemessen, als der Rückgriff auf die englischen Original-Termini nicht immer nötig, vielleicht aber für den einen oder anderen Leser hilfreich ist.
- Sämtliche englische Begriffe und Wendungen wurden *kursiv* gesetzt. Dies trifft jedoch nicht auf Zitate aus den Transkriptionen zu. Bei diesen wurde die Originalform belassen, d.h. gemäß der festgelegten Transkriptionskonvention mit (nahezu) allen prosodischen und nonverbalen Zeichen. Die Angaben aus dem Transkript stehen in Klammern, jeweils mit Hinweis auf die entsprechende Zeile.

