



Beratung beim Extensiven Lesen im DaF- Unterricht

Sabine Hoffmann

Abstract: Im folgenden Beitrag wird eine Beratungssequenz beim Extensiven Lesen im DaF-Unterricht aus einer multimodalen Perspektive untersucht. Das kurze Gespräch findet zwischen einer Lehrenden und einer Schülerin in einer zehnten Klasse an einem italienischen Gymnasium statt. Auf die Übersicht über den Forschungsstand zum Thema Beratung im Unterricht und die Beschreibung der Beratungsfunktion beim Extensiven Lesen folgt die Darlegung des gewählten methodischen Vorgehens. Die anschließende Interaktionsanalyse zielt darauf ab, multimodale Handlungsmuster beim Aufbau des Beratungsdiskurses offenzulegen sowie weiterführend zu Überlegungen bezüglich dessen Implementierung im Rahmen von Extensivem Lesen im DaF-Unterricht anzuregen.

The following paper examines, from a multimodal perspective, a counseling sequence between a teacher and a student in the tenth grade at an Italian high school during a lesson of Extensive Reading in German as a foreign language. After an overview of the state of research on counseling during the lesson and a description of the function of counseling in extensive reading, there follows the presentation of the methodological procedure for the analysis. Analysis of the subsequent interaction aims to reveal multimodal patterns of action in the development of the counseling discourse, thus to encourage a reflection on the role of counseling in extensive reading.

Schlagwörter: Beratung, Extensives Lesen, Interaktion, multimodale Analyse, Unterrichtskommunikation; counseling, extensive reading, interaction, multimodal analysis, classroom research.

Hoffmann, Sabine (2019),
Beratung beim Extensiven Lesen im DaF-Unterricht.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24: 2, 427–457.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einführung

Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, individuelle Zugänge zu ihrem Fremdsprachenlernen zu entdecken und zu reflektieren, gehört nunmehr seit einigen Jahrzehnten zu den Zielsetzungen schulischer Förderung. Mögen diese Bestrebungen bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden in der Fremdsprachendidaktik auch auf Konsens stoßen, so ist doch nicht zu übersehen, dass deren Umsetzung auf diverse Hindernisse stößt. Beispielsweise bleiben die Schaffung und Besetzung von Stellen von (Sprach)Lernberatenden an Schulen sowie universitären Einrichtungen weiterhin eine Seltenheit (vgl. Claußen 2015: 88). Dies gilt für Deutschland sowie den mittel- und nordeuropäischen Raum und umso mehr für die Regionen Europas, deren schulpolitischen Maßnahmen weniger Mittel zufließen (vgl. Vogler 2011: 24–28). Auch aufgrund dieser finanziellen Schwierigkeiten gewinnt die Implementierung von Beratungselementen (vgl. Lehker 2017: 96) sowie kürzerer Beratungsgespräche während des Regelunterrichts (vgl. Claußen 2015) an Attraktivität. Sie bieten den Vorteil, daran anzuknüpfen, was seit den 1970er Jahren zum Rollenverständnis von Lehrenden gehört, nämlich an die Beratungsfunktion (s. 2.3.2). Doch liegt hierbei auch die Gefahr, das Beratungskonzept auszuhöhlen, denn Beratung hat bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen, um diesen Begriff (auch) bei der Beschreibung von Unterrichtsdiskursen anwenden zu können. Die hierfür angegebenen vier Minimalanforderungen von Claußen (2015: 96–98):

1. Sprachlernberatung fußt auf den Grundhaltungen eines Beraters im Sinne der humanistischen Psychologie;
2. Beratung bedient sich verschiedener Beratungs- und Gesprächstechniken, die sich aus den Grundhaltungen ergeben;
3. Beratung stößt Reflexionen an;
4. Beratung setzt feldabhängige und feldunabhängige Kompetenzen voraus

sind ein Versuch, dem entgegenzuwirken. Zumal daraus klar hervorgeht, dass die Lehrenden für die Beratungstätigkeit ausgebildet bzw. auf sie vorbereitet werden müssen. So sind damit Gesprächstechniken verbunden, wie z.B. das Spiegeln, bei dem in eigenen Worten zusammengefasst wird, was der/die zu Beratende gesagt hat („Wenn ich dich richtig verstanden habe...“), um dadurch eine andere Perspektive auf die Situation zu ermöglichen; des Weiteren gehören dazu Fragetechniken, wie die Bevorzugung offener Fragen („Ich würde gerne wissen, ...“), zur Ermittlung von Informationen und Einschätzungen (vgl. Mehlhorn 2006). Damit einher hat ein Reflexionsprozess hinsichtlich des eigenen Unterrichts stattzufinden, in dem die Lehrenden vor dem Hintergrund ihres Lehrkonzepts und im Rahmen der jeweiligen Lehrtraditionen, ihr Handeln hinterfragen (ebd.). Eine wesentliche Voraussetzung dafür schafft empirische Forschung, die sich mit Beratungselementen und

-gesprächen im Unterricht beschäftigt. Leider liegen aber in diesem Bereich kaum empirische Daten vor (Claußen 2015: 90; Ostsieker 2017: 44).

Die folgende Analyse möchte diesem Mangel begegnen und einen Beitrag zur wissenschaftlichen Erforschung von Beratung liefern. Die dazu herangezogenen Daten wurden im Rahmen des Erasmus+-Projekts LEELU (Lehrkompetenzentwicklung für den extensiven Leseunterricht) erhoben. Einen Blick darauf, wie sich diese Beratung im italienischen Lernkontext vollzogen hat, will der folgende Beitrag liefern. Nach einer kurzen Einführung in die Methode des Extensiven Lesens (2.1) wird zunächst die Rolle, die dem Beraten allgemein (2.2) und speziell im Extensiven Leseunterricht (2.3) zukommt, erörtert. Anschließend wird in multimodale Verfahren zur Erfassung von Unterrichtskommunikation eingeführt und das angewandte Vorgehen dargelegt (3.1). Es folgt die Analyse einer Beratungssequenz aus einem italienischen Klassenzimmer (3.2), um aufzuzeigen, welche Interaktionsstrukturen sich hierbei beobachten lassen, und daran anknüpfend, Überlegungen hinsichtlich der Implementierung von Beratung in diesen konkreten Lehr- und Lernkontext und vor dem Hintergrund der dem Projekt zugrunde gelegten theoretischen Grundsätze anzustellen (4).

2 Das Beratungskonzept beim Extensiven Leseunterricht

2.1 Extensives Lesen – eine kurze Einführung in das LEELU-Projekt¹

Zum besseren Verständnis der vorliegenden Abhandlung und der Datenanalyse sind diesem Kapitel eine Klärung des Begriffs und eine kurze Darlegung der Prinzipien des Extensiven Leseunterrichts, so wie er im LEELU-Projekt konzipiert wurde, vorangestellt.

In Anlehnung u.a. an die Definition von Bamford und Day (2004: 1):

Extensive reading is an approach to language teaching in which learners read a lot of easy material in the new language. They choose their own reading material and read it independently of the teacher. They read for general,

¹ Das Projekt „Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht“ (LEELU) wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein die Verfasserin; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben. Zu einer ausführlichen Darstellung der konzeptuellen Ansätze sowohl des Extensiven Lesens als auch des LEELU- Lehrendenbildungsmodells sei auf die Webseite des Projekts (www.leelu.eu) verwiesen.

overall meaning, and they read for information and enjoyment. They are encouraged to stop reading if the material is not interesting or if it is too difficult.

und basierend auf der Forschungsliteratur² zum Extensiven Lesen, knüpft das LEELU-Konzept an Studien an, deren Ergebnisse nicht nur die Verbesserung der Lese- und allgemeinen Sprachkompetenz, sondern auch positive Auswirkungen auf die Lesemotivation (vgl. u.a. Biebricher 2008) sowie auf das eigene Leseverhalten, wie die bewusste Anwendung von Lesestrategien (vgl. Kirchhoff 2009), bestätigen. Mit dem Ziel, eine derartige Untersuchung auch im DaF-Bereich durchzuführen, wurde im Schuljahr 2017–2018 an neun Schulen (jeweils drei in Budapest, Palermo und Utrecht) in der Sekundarstufe I zweimal 20–30 Minuten wöchentlich Extensives Lesen implementiert. Während des Regelunterrichts in DaF konnten die Schülerinnen und Schüler frei ihre Lektüre aus einer vorgegebenen Anzahl von Büchern wählen. Das Lesen war dabei Hauptzweck der Tätigkeit, d.h., es sollte so viel wie möglich gelesen und inhaltlich verstanden werden. Ein wesentliches Anliegen dabei war, dass die Schülerinnen und Schüler, selbst ihre Leseinteressen entdecken und ihren Kompetenzen gemäß die Bücher wählen lernten, dabei konnten sie diese auch wieder zurücklegen, wenn sie merkten, dass das ausgesuchte Buch nicht ihren Interessen oder der sprachlichen Kompetenz entsprach. Ihre Leseerfahrung dokumentierten sie für sich, aber auch zur Weitergabe an ihre Mitschülerinnen und -schüler.

Den Lehrenden kam während des Extensiven Leseunterrichts die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler bei diesem Prozess beratend zu begleiten und zu unterstützen. Dies machten je Klasse abwechselnd eine erfahrene Lehrende und ein/e in der Ausbildung stehende/r Lehramtsstudierende: Während die/der eine den Leseunterricht durchführte, beobachtete die/der andere das Geschehen, das im Anschluss Gegenstand einer gemeinsamen Reflexion war. Diese „Lehrendentandems“ bilden die Grundlage der mehrstufig angelegten Bildungsmaßnahme von LEELU.³

² Abitzsch/van der Knaap/Abbate/Dawidowicz/Feld-Knapp/Hofmann/Hoffmann/Perge/Schramm (2019: 5–10): <https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zum-Freien-Lesen-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf> (19.09.2019).

³ Dawidowicz/Schramm/Abbate/Abitzsch/Feld-Knapp/Hofmann/Hoffmann/Perge/van der Knaap (2019): <https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zur-Lehrerbildungsmaßnahme-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf> (19.09.2019).

2.2 Integration von Beratungselementen und -sequenzen in den Regelunterricht

Zu Beratung im Fremdsprachenunterricht zählt zunächst einmal die Peerberatung, bei der sich einzelne Schülerinnen und Schüler untereinander unter Mitwirkung eines/r Moderators/in beraten. Hierbei ist auch eine Phase im Plenum vorgesehen, in der diese/r „nachfragt, zusammenfasst, neue Denkanstöße gibt und verschiedene Lösungsstrategien vorstellt“ (Claußen 2015: 90). Zum anderen handelt es sich um die Integration von Beratungselementen sowie meist kürzerer Beratungssequenzen während des Unterrichts, d.h. um ihren reflektierten Einsatz zur Erweiterung der Kompetenzen der Lernenden (Ostsieker 2017: 31).

In der anhaltenden Auseinandersetzung mit dem Beratungskonzept und im Zuge dessen zunehmender Ausdifferenzierung lässt sich eine steigende Anzahl von Anleitungen und Anregungen zu der Durchführung (vgl. Überblick in Böcker/Saunders/Koch/Langner 2015) bemerken, allerdings liegt der Schwerpunkt hierbei auf der individuellen Beratung außerhalb des Unterrichts. Den Beratungselementen im Unterricht, die zum ersten Mal von Kleppin (2001, dann Kleppin/Mehlhorn 2008) thematisiert wurden, kommt deutlich weniger Aufmerksamkeit zu. Das ist erstaunlich, denn neben dem bereits genannten geringen (finanziellen) Aufwand ihrer Implementierung können Beratungselemente und -sequenzen im Unterricht als eine Vorstufe zu tiefergehendem Lernen fungieren (Ostsieker 2017: 22, in Anlehnung an Kleppin/Spänkuch 2012: 48). Zum anderen macht sich diese Form der Beratung die soziale Interaktion des Unterrichtskontextes zu Nutze, was bedeutet, dass das Fragen im Klassenverband weniger Überwindung kostet und meist spontan ist. Auf der anderen Seite birgt die Unterrichtssituation aber auch ein Risiko, denn die Lehrenden sind durch den Zeitdruck, unter dem sie im Unterricht stehen, leicht dazu geneigt, vorschnell zu urteilen bzw. Empfehlungen bzw. Antworten zu liefern und nur geringfügig auf die persönlichen Belange der Schülerinnen und Schüler einzugehen und damit gegen die Beratungsprinzipien zu verstoßen, die diese als grundsätzlich dazu fähig ansehen, ihre Probleme selbst zu lösen, und die Beratung sie lediglich dabei zu begleiten hat (Claußen 2015: 94, 96, 97).

Zu beiden Gegenständen gibt es, wie bereits erwähnt, kaum empirische Forschung. Neben der Studie von Hoffmann (2006), die die Integration von Beratungselementen im Projektunterricht zum Thema hat, lässt sich die Untersuchung neuerer Datums von Ostsieker (2017) nennen, die die Beratungskriterien Transparenz, Anstoß zu Reflexionen, Empfehlung und Ratschlag sowie Stärkung der Handlungssicherheit in audiobasierten Unterrichtstranskriptionen analysiert.

2.3 Beratungsfunktion beim Extensiven Leseunterricht⁴

Im Folgenden soll nun auf die Beratungsfunktion eingegangen werden, wie sie im LEELU-Projekt vor dem Hintergrund der einschlägigen Forschungsliteratur konzeptualisiert worden ist, um anschließend, an den ersten Beobachtungen während der Durchführung des Projekts ansetzend, weiterführende Fragestellungen für die in diesem Beitrag folgende Analyse zu entwickeln.⁵

2.3.1 Konzept und Prinzipien

Die Beratungsfunktion nimmt beim Extensiven Leseunterricht eine wichtige Stellung ein, wobei sie wesentlich an die Buchauswahl gebunden ist. Diese erfolgt in Bezug auf das sprachliche Niveau des gewählten oder zu wählenden Buches, das Interesse an der behandelten Thematik oder der Gattung sowie die literarische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Im Extensiven Leseunterricht kann Beratung von diesen eingefordert, aber auch von den Lehrenden initiiert oder vorgeschlagen werden. Sie kann an Schwierigkeiten ansetzen, aber auch gelungenes Lesen zum Gegenstand haben. Auf jeden Fall ist das Ziel der Beratung, die Lesekompetenz zu fördern sowie die Lesemotivation zu steigern oder zumindest aufrecht zu erhalten (s. 2.1). Aufgrund der Tatsache, dass die Lehrenden einen deutlichen „Wissensvorsprung“ hinsichtlich der zur Auswahl stehenden Bücher,⁶ aber auch bezüglich des Sprachstands der einzelnen Schülerinnen und Schüler besitzen, fungieren sie als Experten. Damit sind die Beratungsgespräche tendenziell direktiv angelegt.⁷ Ort der Beratung ist vorwiegend das Klassenzimmer, wobei davon ausgegangen wird, dass es sich hauptsächlich um selbstinitiierte Beratung handelt, d.h. einzelne Schülerinnen und Schüler signalisieren den Lehrenden während des Extensiven Leseunterrichts Beratungsbedarf. Um die an der LEELU-Bildungsmaßnahme teilnehmenden Lehrenden adäquat auf die Beratungsrolle vorzubereiten, wurden sie vor der Durchführung des Projekts in einem einwöchigen Einführungsseminar mit den Beratungsprinzipien und -techniken vertraut gemacht.

⁴ Vgl. Abitzsch et al. (2019: 11–12).

⁵ Die anschließende Interaktionsanalyse (3.2) versteht sich als Erweiterung bzw. Vertiefung dieser Befunde; sie basiert auf den im Rahmen des Projekts erhobenen Daten, war aber nicht Ziel und Bestandteil des LEELU-Projektdesigns.

⁶ Die Lehrenden kannten sämtliche Bücher. Sie waren bei der Auswahl der Bücher involviert und hatten sie vor der Implementierung des Extensiven Leseunterrichts gelesen.

⁷ Damit verbindet sich ein dominanter Gesprächsstil auf der einen und geringere Äußerungsmöglichkeiten auf der anderen Seite.

2.3.2 Beobachtungen während der Durchführung von LEELU

Während der durchgeführten Studie⁸ zeigte sich, dass seitens der Schülerinnen und Schüler kaum Beratungsbedarf angemeldet wurde. Dies stellte die 18 Lehrenden (9 erfahrene und 9 in der Ausbildung stehende) vor die Herausforderung, verstärkt selbstinitiiert Beratungsmomente in den Extensiven Leseunterricht zu integrieren bzw. eigens zu evozieren. An den drei Standorten wurden hierbei z.T. unterschiedliche Formen gewählt. So gab es Einzelberatung in der Klasse vorne am Pult, zu der die Schülerinnen und Schüler aufgefordert wurden oder sich auch – wenn auch selten – eigenständig anmeldeten, sowie im Plenum seitens der Lehrenden durchgeführte Vorstellungen von Büchern, die zum Austausch in der Klasse ermuntern sollten. Es fanden aber auch Einzelberatungssequenzen im Unterricht statt, darüber hinaus tauschten die Schülerinnen und Schüler untereinander Ratschläge aus. Trotz dieser verschiedenen Lösungen empfanden die Lehrenden die Implementierung von Beratung bis zuletzt als nicht einfach. Bei den in verschiedenen Konstellationen (in den nationalen sowie internationalen Gesprächsgruppen) durchgeführten Besprechungen kehrte vor allem die Frage wieder, ob und wann Beratung zu initiieren sei; zum anderen schien es sich aber auch um Unsicherheiten bei der Durchführung zu handeln, z.B. wo das Beratungsgespräch durchzuführen sei oder in welcher Sprache.⁹

In Bezug auf den italienischen Lernkontext lässt sich des Weiteren sagen, dass eine Vielzahl der Lehrenden-Lernenden-Interaktion Vokabelfragen betrafen, d.h. sich zum Teil auf das Nennen des unbekanntes Wortes oder Ausdrucks beschränkten. Auch wenn derweilen der Hinweis erfolgte, den Sinn des fehlenden Wortes aus dem Textzusammenhang zu erschließen, wurde oft die italienische Bedeutung des gefragten Wortes geliefert. Diese Formen von Interaktion zählen vor dem Hintergrund des dem Projekt zugrunde gelegten Konzepts nicht zur Beratung;¹⁰ sie prägten aber die Unterrichtskommunikation in den drei italienischen Klassenzimmern entscheidend. In allen drei Klassen fanden außerdem vereinzelt Beratungssequenzen im Unterricht statt, Einzelberatung am Rande und unter Hinzunahme der das Lesen

⁸ Zum Aufbau und Ablauf der Studie vgl. Dawidowicz et al. (2019).

⁹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass alle Lehrenden in den dreimal durchgeführten Befragungen (zu Beginn, nach Abschluss und sechs Monate nach der Bildungsmaßnahme) aussagten, dass Beratung Teil ihres Lehrkonzepts sei, insbesondere aber im Rahmen des Extensiven Leseunterrichts eine wichtige Rolle spiele. Außerdem gaben alle an, neuen methodischen Zugängen zum Unterricht grundsätzlich offen gegenüber zu stehen.

¹⁰ Vgl. Abitzsch et al. (2019: 19, 22).

begleitenden Dokumentation wurde nicht durchgeführt. Außerdem waren kollektive Formen von Beratung, auch von Schülerinnen und Schülern untereinander, zu beobachten. Die Beratung erfolgte meist auf Italienisch.¹¹

3 Multimodale Analyse einer Beratungssequenz

3.1 Multimodale Analyseverfahren

Multimodale Analyseverfahren greifen auf das breite Spektrum gesprächsanalytischer Ansätze und kontextabhängiger Erklärungsmodelle zurück, die auf einem phänomenologischen Vorgehen beruhen (vgl. z.B. Jewitt 2009, Kress/Jewitt/Ogborn/Tsatsarelis 2001). Der Kontext wird dabei als „social situation“ definiert und ist durch entsprechende Handlungsmuster gekennzeichnet (vgl. Fele 2016: 9), die institutionalisiertes Lernen vor dem Hintergrund einer Vielzahl sozio-kultureller sowie historischer Faktoren bedingen:

First, the meanings made are not always equally accessible to and understood by all readers. Second, the meanings made with language, whether as speech or as writing, are interwoven with the meanings made with other modes in the communicative context, and this interaction itself produces meaning. Third, the question of what is to be considered a communicative mode remains open. Systems of meaning-making resources are neither static nor stable, but fluid (Kress et al. 2001: 11).

Modalitäten wie Gestik, Blickkontakt, Mimik, Stimme, Körperhaltung und -bewegung sowie verbale Äußerungen, bauen den Interaktionsprozess aus einer holistischen Perspektive sowohl simultan als auch sukzessiv auf (vgl. Norris 2011: 23, 24; Schmitt 2005: 19). Das Zusammenspiel und damit die Rolle der einzelnen Modalitäten verändern sich dabei ständig. Für die Untersuchung von Kommunikationsmustern im Fremdsprachenunterricht haben sich diese Ansätze auch deshalb als geeignet erwiesen, da darüber deutlich wird, wie verschiedene z.T. primär non-verbale oftmals parallel verlaufende Interaktionsebenen den Unterrichtsdiskurs konstruieren (vgl. Hoffmann 2017, Hoffmann/Schwab 2017). Zur Erfassung einer solch komplexen Dimension wird auf Videoaufnahmen zur Erhebung der Daten zurückgegriffen, deren Aufbereitung auf der Grundlage von Fotos und/oder einer genauen Beschreibung des Handlungsgeschehens erfolgt (vgl. Norris 2011: 24). Dieses Verständnis des Gegenstandes und das damit verbundene datengeleitete de-

¹¹ Dies wurde von den Lehrenden dahingehend begründet, dass die Schülerinnen und Schüler auf einem zu niedrigen sprachlichen Niveau waren, um ein Beratungsgespräch auf Deutsch führen zu können.

skriptive Vorgehen unterscheiden sich deutlich von pragmatisch-diskursiven Zugängen, bei denen dem Gesprächsverlauf eine Begründung sowie Zielsetzung unterlegt wird (zur Übersicht über die für die Unterrichtsforschung relevanten diskursanalytischen Auswertungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik vgl. Schwab/Schramm 2016).

In der vorliegenden Analyse verfolgte die Rekonstruktion des Beratungsdiskurses das Ziel, der Simultanität und Sequenzialität der Modalitäten in den einzelnen *turns* gerecht zu werden und einen lesefreundlichen Text zu erstellen. Dabei wurde vorrangig auf die GAT 2-Transkriptionskonventionen (vgl. Selting/Auer/Barth-Weingarten/Bergmann J./Bergmann P./Birkner/Couper-Kuhlen/Deppermann/ Gilles/Günthner/Hartung/Kern/Mertzluff/Meyer/Morek/Oberzaucher/Peters/Quasthoff/Schütte/Stukenbrock/Uhmann 2009) zurückgegriffen (Tab. 1):

Tab. 1: Auswahl der in der folgenden Analyse eingesetzten GAT 2-Transkriptionskonventionen

Aus dem Minimaltranskript:
[] Überlappungen und Simultansprechen (s. nähere Ausführung unten)
(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
hm ja nein nee einsilbige Signale
((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen (s. nähere Ausführung unten)
() unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(solche) vermuteter Wortlaut
Aus dem Basistranskript:
= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)
: Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
:: Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
akZENT Fokusakzent
Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen:
? hoch steigend
, mittel steigend
– gleichbleibend
; mittel fallend
. tief fallend
Aus dem Feintranskript:

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension:

<<p> > piano, leise

Im Unterschied zu den GAT 2-Transkriptionskonventionen wurden in Anlehnung an Mondada (2016) parallel ablaufende Handlungen unterschiedlicher Interaktanten und der Einsatz verschiedener Modalitäten in einem *turn* gefasst. Wenn sich innerhalb eines *turn* einzelne Modalitäten nur teilweise überlappen, wird dies mit eckigen Klammern kenntlich gemacht. Einige *turns* werden durch Fotos¹² visualisiert.

Der *turn* enthält in der ersten Zeile die italienische Originalversion, in der zweiten Zeile die parallele Wiedergabe in der Übertragung ins Deutsche und in der dritten Zeile fettgedruckt die adäquate deutsche Übersetzung (vgl. u.a. Mondada 2016), damit die sprachliche Äußerung in ihrer Komplexität im Deutschen nachvollzogen werden kann. In der vierten und fünften Zeile folgt die Beschreibung relevanter Modalitäten in zwei runden Klammern.

Zur Erforschung der Unterrichtsrealität wurden in den Klassen zwei Videokameras und ein Audiogerät (Lehrende hat ein Clipmikrofon) eingesetzt.¹³ Das erlaubte eine möglichst lückenlose Erfassung des Unterrichtsablaufs mit Fokussierung der Lehrer-Lerner-Interaktion. Nach Sichtung sämtlicher Video- und Audioaufnahmen erfolgte die Auswahl von Interaktionsdaten, die sich vor dem Hintergrund des LEELU-Konzepts der Beratung zuordnen lassen (keine Vokabelfragen, s. 2.3.1).

Das Forschungsinteresse richtete sich darauf zu erfassen, welche Interaktionsstrukturen sich bei der Beratung beim Extensiven Lesen im Unterrichtskontext beobachten lassen und ob Schwierigkeiten bei der Durchführung sichtbar werden; des Weiteren, wie sich der Beratungsstil definieren lässt und ob sich Parallelen zum traditionellen Unterricht im italienischen Klassenzimmer ziehen lassen.

3.2 Analyse einer Beratungssequenz¹⁴

Der Extensive Leseunterricht fand im eigenen Klassenzimmer der Schülerinnen und Schüler statt. Im Raum befanden sich darüber hinaus zwei Lehrende (eine führte den Extensiven Leseunterricht durch, die andere beobachtete das Unterrichtsgeschehen) und die Projektmitarbeiterin, die sich um die Technik kümmerte.

¹² Die Anonymisierung erfolgte durch die Software Akvis (<https://akvis.com/it/index.php>). Die Erlaubnis für die Veröffentlichung des Materials zu Forschungszwecken liegt vor.

¹³ Dies gilt nur für den Standort Italien.

¹⁴ Es wird auf nähere Angaben zu der Schule verzichtet, um die Anonymisierung der Beteiligten zu wahren. Genauere Informationen zu den drei italienischen Schulen befinden sich in Abitzsch et al. (2019: 14–15).

Die Schülerinnen und Schüler waren nach einem Jahr Deutsch als Unterrichtsfach durchschnittlich auf dem Sprachniveau A2.

Die behandelte Sequenz entstand am 12.12.2017, d.h. circa zweieinhalb Monate nach Beginn der Studie (insg. Dauer sieben Monate). Die Lehramtsstudierende¹⁵ führte den Unterricht durch. In der Klasse befanden sich an dem Tag 12 Schülerinnen und 1 Schüler. Die Bücher lagen an drei Tischen im Klassenzimmer aus.

Sequenz: *Das Niveau A2 ist also richtig*

Video 8; Kamera vorn: Teil II 10:50–12.00/Teil III 0:00–00:51; Kamera hinten: Teil II 4:37–6:43; Audio: 16:48–18:48

In der Mitte der Klasse, um einen größeren Tisch sitzen sechs Schülerinnen und ein Schüler. Am oberen Rande des Tisches liegen verschiedene Bücher aus. Schülerin B (SB), die an einem anderen Tisch sitzt, steht davor, nimmt einzelne Bücher in die Hand und blättert darin. Die Schülerinnen und der Schüler am Tisch haben ein Buch vor sich liegen oder in der Hand, manche auch einen aufgeschlagenen Block und Schreibzeug. Die Lehrende (L) geht vom vorderen Teil des Klassenzimmers an den am mittleren Tisch sitzenden Schülerinnen vorbei und bleibt oben links hinter Schülerin A (SA) stehen. Die Schülerinnen C (SC) und D (SD) sitzen SA gegenüber (Abb. 1).

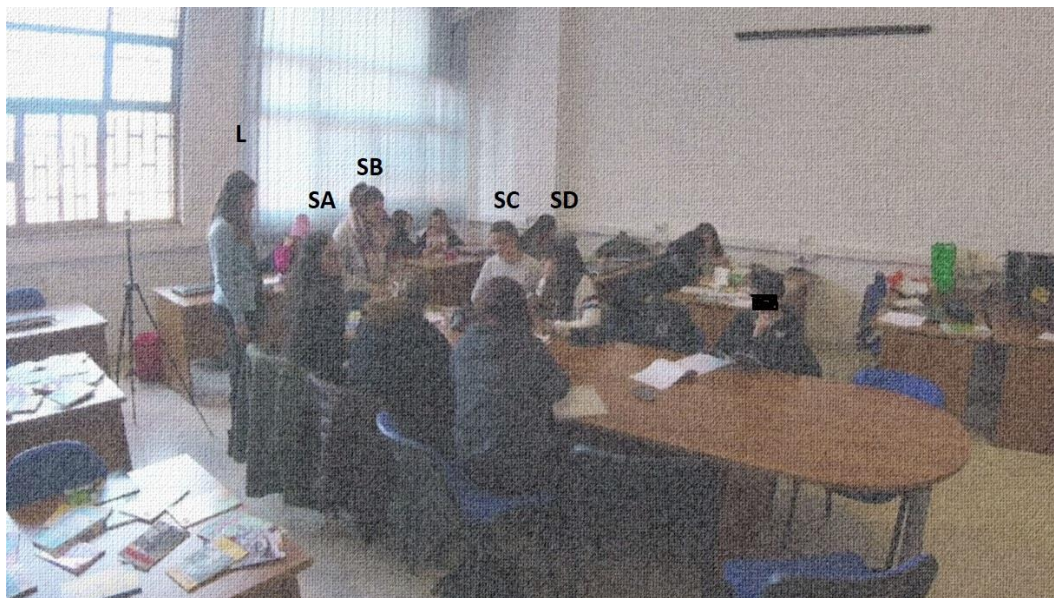


Abb. 1: Am mittleren Tisch sitzende Schülerinnen und Schüler

1. *Das Niveau A2 ist also richtig*

01 L ((macht einen Schritt nach vorn zum Tisch neben SA))

¹⁵ Es handelt sich in diesem Fall um eine italienische Studierende, die in Deutschland aufgewachsen ist und die für sich Deutsch und Italienisch als Erstsprachen angibt.

- 08 L come livello, come ti sei trovata?
als niveau, wie dich bist gefunden?
Wie bist du mit dem sprachlichen Niveau zurechtgekommen?
 ((L macht einen Schritt zurück und hebt dabei den Buchdeckel leicht an))
 ((SA reibt ihre Hände an ihrer Hose, blickt dabei kurz hoch und L an)) (Abb. 2)

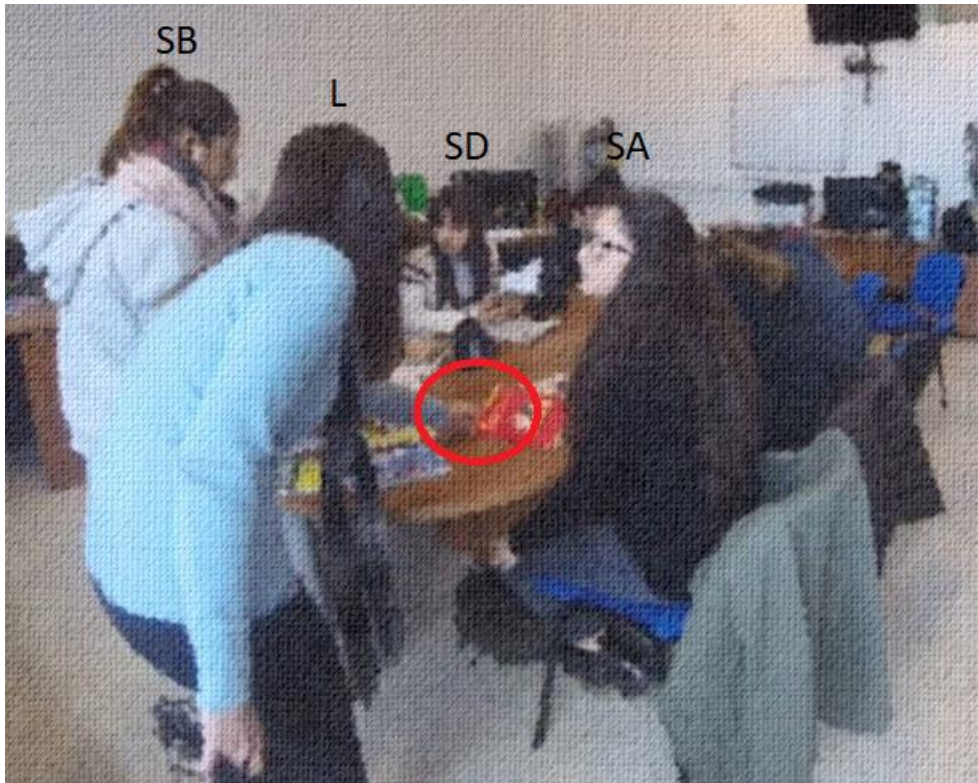


Abb. 2: Wie bist du mit dem sprachlichen Niveau zurechtgekommen?

- 09 SA bene, perché ho capito la storia.
gut, weil habe verstanden die geschichte.
Gut, weil ich die Geschichte verstanden habe.
 ((SA wendet den Blick von L ab, schaut erst vor sich und dann auf das Buch herunter, reibt dabei weiter die Hände an ihrer Hose))
 ((L lässt das Buch los, zieht die Hand zurück))
- 10 L come a 2 ci siamo quindi,=
als niveau a 2 hier sind also,=
Das Niveau A2 ist also richtig.
 ((L steht weiter nach vorne gebeugt und schaut erst SA an und dann wieder herunter))
 ((SA nickt))

- 11 SA =si.
=ja.
Ja.
((SA nickt mehrfach))
((L schaut kurz SA an))
- 12 L quindi, (.)
also, (.)
Also,
((L gestikuliert mit der linken Hand und legt sie auf ein Buch vor sich))
((SA berührt mit der linken Hand ihre Brille, schaut kurz L an, führt ihre Hand an den Mund))
- 13 L << p > te la senti già di passare ad un a 2 b 1 >, (.)
<< p > *dich das fühlst schon zu wechseln zu eins auf a 2 b 1 >*, (.)
Könntest du dir vorstellen, schon ein Buch auf dem Niveau A2/B1 zu lesen,
((L nickt, gestikuliert mit der linken Hand))
((SA hält ihre Hand vor den Mund, schaut vor sich hin))
- 14 L o vuoi rimanere su questo? così ti rafforzi;
oder möchtest bleiben auf diesem? so dich stärkst;
oder möchtest du bei dem Niveau bleiben? So festigst du dein Wissen.
((L tippt kurz das Buch an, das vor SA liegt, begleitet ihr Sprechen rhythmisch mit der Hand))
((SA nickt und blickt vor sich))
- 15 SA per ora vorrei rimanere su questo.
im moment möchte bleiben auf diesem.
Im Moment möchte ich bei diesem Niveau bleiben.
((SA schaut vor sich, begleitet ihr Sprechen mit der Hand und führt sie dann wieder zum Mund))
((L blickt kurz nach links zu den auf dem Tisch ausliegenden Büchern))

Diese Sequenz beginnt damit, dass sich L dem Tisch nähert und damit signalisiert, dass sie zur Beratung angesprochen werden kann (01). Sie macht das aber offensichtlich nicht in der Absicht, eine bestimmte Schülerin anzusprechen. Daraufhin wendet sich SA an sie (02), indem sie ihr berichtet, dass sie ein weiteres Buch ausgelesen hat (03) und fragt, was sie nun bezüglich der Bücherdokumentation (s. 2.1) tun soll (04). L antwortet ihr, wobei sie die Tätigkeit als nicht arbeitsaufwendig und

stressfrei darstellt: zunächst durch die Verniedlichungsform „qualcosa“ (dt. eine Kleinigkeit) (05), dann explizit „Aber nein, du musst nicht unbedingt wer weiß was schreiben“ (06), gefolgt vom Berühren des Buches durch Tippen auf den Titel und die Niveaustufe (07). Durch das anfängliche Zurücktreten und ihre gebeugte Haltung schafft sie eine möglichst entspannte Gesprächssituation. Dabei spricht L ein zentrales Beratungsthema im LEELU-Projekt an: Sie fragt SA, ob sie mit dem sprachlichen Niveau des Buches zurechtgekommen ist. Die Schülerin richtet ihren Blick auf die Lehrende (08) und kündigt damit ihre Antwort an (Abb. 2). Sie erklärt die Tatsache, dass sie mit dem Sprachniveau gut zurechtgekommen ist, dadurch, dass sie den Inhalt des Buches verstanden hat (09). Das wiederholt L dann als eine Art Feststellung (10), die SA verbal und durch Nicken bejaht (11). Daraufhin setzt L zu der weiteren Frage an (12), ob SA die Niveaustufe leicht erhöhen möchte (13), wobei SA deutlich Signale von Anspannung zeigt. Das etwas leisere Sprechen von L, aber auch ihre begleitende Gestik kennzeichnen eine fast vertrauliche Atmosphäre, die allerdings von SA anscheinend nicht so wahrgenommen wird, sie vermeidet den Blickkontakt und hält weiter die Hand vor den Mund (13). Daraufhin schlägt L alternativ vor, bei dem Sprachniveau zu bleiben, um so das sprachliche Wissen zu stärken (14), was SA durch Nicken und dann verbal mit einer gewissen Sicherheit bestätigt, auch wenn sie L dabei nicht anschaut und ihre Hand nach der Aussage sofort wieder schützend zum Mund begleitet (15).

2. Was möchtest du lesen?

- 16 L cosa ti piacerebbe eh leggere come tema?
was dir gefällt äh lesen als thema?
Welches Thema würde dir gefallen zu lesen?
 ((L nach vorne gebeugt, schaut in Richtung SA))
 ((SA schaut herunter auf das Buch))
- 17 SA (mi piacciono le storie d'amore), come questo.
(mir gefallen die liebesgeschichten), wie diese.
(Ich lese gern Liebesgeschichten,) wie diese.
 ((SA schaut vor sich nach vorne, fasst sich ans Ohr))
 ((L tippt kurz auf das Buch vor SA))
- 18 L quindi (.) questa era (.) una storia d'amore,
also (.) dies war (.) eine Liebesgeschichte,
Das war also eine Liebesgeschichte,
 ((L geht einen Schritt zurück und richtet sich etwas auf))
 ((SA blickt L an))
- 19 SA sì.
ja.
Ja.

((SA senkt den Blick wieder vor sich auf das Buch))
 ((L schaut nach links auf die anderen Bücher auf dem Tisch,
 schiebt ein Buch vom Rand weg Richtung Mitte))

- 20 SA ehh arriva una nuova compagna e ehh–
ähh ankommt eine neue Mitschülerin und ähh–
Eine neue Mitschülerin kommt und
 ((SA schaut kurz L an, gestikuliert mit der linken Hand, mit der
 rechten berührt sie das Buch vor sich))
 ((L richtet sich weiter auf, nickt, schaut vor sich herunter))
- 21 SA a lui le piace.
ihm sie gefällt.
Er findet sie nett.
 ((SA schaut L an, führt die linke Hand herunter, berührt mit der
 rechten Hand das Buch))
 ((L schaut auf das Buch vor SA))
- 22 L infatti c'era questa–
genau, da gab diese–
Genau, da gab es diese,
 ((L nickt))
 ((SA blickt auf das Buch herunter))
- 23 SA ehh (.) hanno molte cose in [coMUNE, cioè che (a scuola)]–
ähh (.) haben viele sachen in [geMEINsam, also dass (in schule)]–
Und sie haben vieles gemeinsam, das heißt (in der Schule),
 [((SA schaut L an))]
 ((SA bewegt beide Hände unter dem Tisch, reibt sie an ihrer Hose))
 ((L nickt wiederholt))
- 24 L non era la ragazza che veniva dalla cina, mi pare,
nicht war das mädchen das kam aus china, mir scheint,
Das war doch das Mädchen aus China,
 ((L berührt mit dem Zeigefinger den oberen Buchteil, bewegt dabei
 den Oberkörper leicht nach rechts, schaut SA an))
 ((SA schaut L an)) (Abb. 3)



Abb. 3: Das war doch das Mädchen aus China

- 25 SA sì,=
ja,=
Ja.
((SA schaut L an))
((L beginnt die Hand wieder zurückzuziehen und den Oberkörper wieder leicht nach links zu drehen))
- 26 L =o del giappone,
= *oder von japan,*
oder aus Japan,
((L zieht die Hand wieder zurück und dreht den Oberkörper wieder leicht zurück nach links))
- 27 SA però:: dopo un anno (.) deve ritornare.
aber:: nach einem jahr (.) muss zurückgehen.
Aber nach einem Jahr muss es zurück.
((SA schaut L an))
((L nickt, schaut vor sich))

- 28 SA e le fanno una festa a sorPREsa, una festa di addio.
und ihr machen ein fest zur überRASCHung, ein fest zum abschied.
Und einige bereiten ihm eine Überraschungsparty vor, eine Abschiedsparty.
 ((SA schaut L an, reibt dabei die Hände an der Hose, fasst dann mit der rechten Hand auf das Buch))
 ((L schaut vor sich))
- 29 L okay. quindi come storia d'amore (.) come tema ti piace?
okay. also als liebesgeschichte (.) als thema dir gefällt?
Okay. Also Liebesgeschichten liest du gern?
 ((L schaut SA an, nimmt die rechte Hand weg vom Buch))
 ((SA schaut L an))
- 30 SA () si.
 () ja.
Ja.
 ((SA schaut L an))
 ((L blickt vor sich auf den Tisch))
- 31 L aspetta.
warte.
Warte.
 ((L wendet sich ab und geht zum ersten Büchertisch rechts hinter SA))
 ((SA schaut vor sich herunter))
- 32 SA ((SA sagt etwas zu SB, die neben ihr am Tisch steht und in den Büchern blättert. Dann wendet sie Kopf und Oberkörper nach rechts und schaut in Richtung L))
 ((L steht am ersten Büchertisch rechts hinter SA))

L fragt nun nach der Thematik und dem Inhalt, die die Schülerin interessant findet (16), was ein weiteres zentrales Thema im Beratungsgespräch darstellt (s. 2.3). SA antwortet, dass sie gerne Liebesgeschichten wie diese liest. L tippt dabei auf das Buch (17) und wiederholt die Frage, ob es sich dabei um eine Liebesgeschichte handelt (18). Durch die kurzen Pausen verstärkt sich der Aufforderungscharakter der Frage, die SA bejaht (19). Danach richtet sich L auf und geht ein wenig zurück (20), wodurch die Erwartung auf Äußerung entsteht, auf die SA reagiert, indem sie in groben Zügen den Inhalt des Buches wiedergibt (20–28). Über Blickkontakt fordert SA dabei Feedback zu wichtigen Stellen bei der Zusammenfassung ein, was durch Nicken erfolgt (20, 22, 23, 27). Die Schülerin drückt in ihrem Verhalten, wie

dem mehrfachen Abreiben ihrer Hände an ihrer Hose (23, 28), Anspannung aus. L scheint mit ihrer anfänglichen Frage vor allem Zeit zum Überlegen, welches Buch in Frage kommen könnte, gewinnen (19) und im Gespräch gemeinsam Kenntnislücken schließen zu wollen (24, 26, Abb. 3). Als SA die abschließende Szene beschrieben hat, beendet L das Thema mit der nochmaligen Frage, ob SA Liebesgeschichten interessieren (29). Die Bestätigung (30) nimmt L zum Anlass, ein entsprechendes Buch für die Schülerin zu suchen (31). SA sitzt dabei auf dem Stuhl und beobachtet L (32).

3. *Das habe ich schon gelesen.*

- 33 L ((L greift nach einem Buch¹⁷))
 ((SA blickt mit nach rechts gedrehtem Oberkörper auf die Hand von L, die das Buch greift)) (Abb. 4)



Abb. 4: L nimmt das zweite Buch

- 34 SA già letto.
schon gelesen.
Schon gelesen.
 ((SA führt die Hand zum Mund, zieht die Augenbrauen hoch, blickt auf das Buch, das L in der Hand hat))
 ((L geht mit dem Buch in der linken Hand zu SA zurück))
- 35 L c'era questo–
hier war dies–

¹⁷ Der Titel des Buches ist *Großstadtliebe*. Es ist auf dem Niveau A2/B1.

Hier war das,

((L steht hinter SA mit dem Buch in der Hand))

((SA dreht den Oberkörper wieder zurück nach links und blickt auf das Buch))

- 36 L sì. questo era a 2 b 1.
ja. dies war auf a 2 b 1.
Ja. Das war auf dem Niveau A2/B1.
((L macht einem weiteren Schritt zu SA, beugt sich leicht vor, reicht ihr das Buch und blickt sie an))
((SA blickt auf das Buch herunter))
- 37 SA l'ho già letto.
es habe schon gelesen.
Das habe ich schon gelesen.
((SA blickt L an))
((L steht aufrecht neben SA und blickt sie an))
- 38 L quindi (.) lo puoi segnare che hai già letto un livello (.) più alto, sì,
also (.) es kannst aufschreiben dass hast schon gelesen ein niveau (.) höher, ja,
Also, du kannst aufschreiben, dass du schon eins auf einem höheren Niveau gelesen hast,
((L macht einen Schritt zurück und hebt das Buch in der linken Hand hoch))
((SA wendet kurz den Blick ab, SB, SC und SD schauen L an))
(Abb. 5)



Abb. 5: Du kannst aufschreiben, dass du schon eins auf einem höheren Niveau gelesen hast

- 39 L così te lo ricordi.
so dich es erinnerst.
So erinnerst du dich daran.
 ((L geht zurück zum Büchertisch hinter SA und legt das Buch hin, fasst diverse Bücher an))
 ((SA blickt auf und sagt etwas zu SC; SB, SC und SD schauen auf SA))
- 40 ((L geht weiter zum zweiten Büchertisch))
 ((SA wendet kurz den Kopf nach rechts zu L am Büchertisch, schlägt den Block auf und fängt an zu schreiben))
- 41 ((L nimmt ein Buch))
 ((SB nähert sich SA mit einem Buch in der Hand, stellt sich neben sie und fragt sie etwas))

L wählt ein Buch (33, Abb. 4). Diese Tatsache erzeugt bei SA eine gewisse Anspannung, wie das Führen der Hand zum Mund und das Hochziehen der Augenbrauen signalisieren (34). Sie teilt L mit, dass sie das Buch schon gelesen hat, vermeidet aber zunächst den Blickkontakt (35, 36). L reagiert leicht überrascht, was einmal durch den Partikel *quindi* (dt. also) am Anfang und die zwei Mikropausen (38) sprachlich zum Ausdruck kommt. Der Grund hierfür scheint einmal der zu sein, dass das Buch auf einem höheren sprachlichen Niveau ist, als die Schülerin als für sich passend angegeben hat (s. Sequenz 1), zum anderen hatte SA dies nicht in ihrer Bücherdokumentation vermerkt (38), was zur Aufgabe der Schülerinnen und Schüler beim Extensiven Lesen gehört (s. 2.1). Beim Hinweis darauf hebt sie aufrecht stehend den Arm mit dem Buch in der Hand und blickt auf SA, was dieser kommunikativen Handlung etwas Vorwurfartiges verleiht und als solche wohl auch von den anderen Schülerinnen (SB, SC, SD) wahrgenommen wird (Abb. 5). Der anschließende Satz von L, während sie sich bereits einer zweiten Buchauswahl zuwendet (39), schwächt dies insofern ab, als dass das Verhalten von SA als Vergessen dargestellt, und dies nicht als absichtliches Unterlassen bzw. falsche Aussage ausgelegt wird. Der kurze Austausch der Schülerinnen sowie die Annäherung von SB bekunden die Solidarität der Schülerinnen gegenüber SA (41), während das unmittelbare Schreiben von SA (40) darauf hindeutet, dass die vorangegangene Kommunikation als Aufforderung wahrgenommen wurde.

4. Warum liest du nicht das Buch?

- 42 L ((L nähert sich SA mit einem Buch in der Hand))
((SA schaut kurz zu SB hoch und antwortet SB))
- 43 L ((L stellt sich neben SA, SB macht einen Schritt nach links))
- 44 L SCU sami,
ENTSCHULDige mich,
Entschuldige mal,
((L beugt sich zu SA herunter und legt das Buch vor sie hin))
((SA schaut auf das Buch))
- 45 L se già hai letto uno a 2 b 1,
wenn schon hast gelesen eins auf a 2 b 1,
Wenn du schon ein Buch auf dem Niveau A2/B1 gelesen hast,
((L macht einen Schritt zurück, schaut auf das Buch))
((SA schaut auf das Buch))
- 46 L perché non leggi questo? sarà un po' [più:: lunga.]
warum nicht liest dieses? wird sein ein bisschen [länger::.]
Warum liest du dann nicht das hier? Es ist vielleicht ein bisschen länger.

((L schaut auf das Buch))
 ((SA schaut auf das Buch, berührt es, [nickt]))
 ((SD guckt hoch und L an))

47 SD [(non è a 2 questo?)]
 [(nicht ist auf a 2 dieses?)]

(Ist das nicht auf dem Niveau A2?)
 ((SD schaut L an))
 ((L nickt kurz, schaut SD an))

48 L è simile a (.) questo.
 ist ähnlich (.) diesem.
Das ist dem ähnlich.
 ((L hebt den Arm und streckt die Hand in Richtung SD aus, schaut
 herunter))
 ((SA schaut vor sich))

49 L tu hai già letto quello?
 du hast schon gelesen jenes?
Hast du das schon gelesen?
 ((L schaut SA an, hält den Arm und die Hand noch weiter ausge-
 streckt))
 ((SA schaut vor sich)) (Abb. 6)



Abb. 6: Hast du das schon gelesen?

- 50 SA no.
nein.
Nein.
 ((SA schaut vor sich, hat die linke Hand vor dem Mund und macht eine kurze Kopfbewegung nach links))
 ((L schaut auf SA))
- 51 L okay,
okay,
Okay,
 ((L nickt und blickt herunter))
 ((SA schaut vor sich hin))
- 52 SC (ma lei non ha detto che voleva a 2?)
 (aber sie nicht hat gesagt dass wollte a 2?)
(Aber hat sie nicht gesagt, dass sie eins auf dem Niveau A2 wollte?)
 ((SC schaut SA an))
 ((SA schaut vor sich, hält die Hand vor dem Mund))
- 53 SD ()
- 54 L però (.) lei insomma uno a livello a 2 b 1 l'ha letto, (-) in passato=
aber (.) sie eben eins auf niveau a 2 b 1 es hat gelesen (-) in ver-
gangenheit=
sie hat aber eben schon eins zuvor auf dem Niveau A2/B1 gele-
sen,
 ((L schaut SD an))
 ((SA schaut kurz SD an, dann runter))
- 55 SD =questo era quello [(.) a 2 b1.] b 1 a 2 b 1–
 =*dies war jenes [(.) a 2 b1.] b 1 a 2 b 1–*
=das war das auf dem Niveau A2/B1, B1, A2/B1
 ((L und SD schauen sich an))
 ((SA schaut vor sich))
- 56 L [che era quello a 2 b1.]
 [*das war jenes a 2 b1.*]
Das war das auf dem Niveau A2/B1.
 ((L schaut zu SD und macht eine Kopfbewegung nach rechts zum Büchertisch))
 ((SA schaut vor sich hin, hat einen Bleistift in der Hand))
- 57 SD ((zieht die Schultern hoch))

- 58 L puoi provare, visto che l'altro l'hai letto e ti sei trovata bene.
kannst probieren, gesehen dass das andere es hast gelesen und dich bist gefunden gut.
Du kannst es ja mal probieren, du bist ja auch schon mit dem anderen zurechtgekommen.
 ((L schaut SA an))
 ((SA schaut runter))
- 59 SC ()
- 60 SA poi se magari non lo riesco [a capire,]
dann wenn gegebenenfalls nicht es schaffe [zu verstehen,]
Dann, wenn ich es nicht verstehe,
 [((SA nickt))]
 ((SA nimmt das Buch auf und blättert darin rum.))
 ((L schaut runter auf den Tisch))
- 61 L lo puoi comunque cambiare, e magari lo leggi tra qualche mese.
es kannst auf jeden fall wechseln, und eventuell es liest zwischen ein paar monat.
Du kannst dir auf jeden Fall ein anderes nehmen und es eventuell in einigen Monaten wieder probieren.
 ((L blickt SA an, richtet sich auf und macht einen Schritt zurück))
 ((SA nickt mehrfach, während sie das Buch hochhält und darin herumblättert))

L nähert sich mit dem zweiten Buch in der Hand (42) und nimmt wieder ihre Stellung neben SA ein, während SB einen Schritt zur Seite macht (43). L legt das von ihr ausgesuchte Buch auf den Tisch vor SA und leitet mit einem leichten Vorwurf „SCUsami“ (dt. entschuldige mal) (44) ihre Frage ein, ob SA nicht dieses Buch lesen wolle, zumal sie ja schon ein weiteres zuvor auf dem Niveau A2/B1 gelesen habe (45, 46). Auf die Nachfrage einer Mitschülerin (47), ob dieses Buch denn auch auf dem gewünschten Niveau A2 sei, antwortet sie, dass sich die Bücher ähneln (48). Dabei bekräftigt sie durch die Geste des ausgestreckten Arms und der in Richtung SD zeigenden Hand ihre Antwort, nämlich, dass das von ihr vorgeschlagene Buch lediglich etwas länger als das zuvor gelesene sei (46). Danach vergewissert sich L durch Nachfrage, dass SA dieses Buch noch nicht gelesen hat (49, Abb. 6), dabei bleibt der Arm weiter ausgestreckt, was eine gewisse Verbindung zwischen den drei Büchern aufstellt. Die Schülerin A verneint das knapp mit einer Kopfbewegung (50). L bestätigt das (51), woraufhin die Mitschülerinnen wohl ein weiteres Mal darauf verweisen, dass SA lieber ein einfacheres Buch lesen möchte (52, 53). Dem Einspruch begegnet L, dass SA bereits ein Buch auf dem Niveau A2/B1 gelesen habe (54), und wiederholt, dass sich das von L soeben vorgeschlagene eben auf

diesem Niveau befinde, wie die kurze Kopfbewegung in Richtung Büchertisch verdeutlicht, nämlich auf A2/B1 (56). SD zieht daraufhin die Schultern hoch und zeigt damit an, dass sie L die Entscheidung überlässt (57), sie scheint außerdem nicht so genau über die Niveaustufen informiert zu sein (55). L stellt daraufhin die Buchauswahl als nichts Endgültiges dar (dt. Du kannst es probieren), sondern – im Sinne der Grundsätze des Extensiven Lesens (s. 2.1) – als einen Versuch und begründet ihren Vorschlag nochmal damit, dass SA ja schon gezeigt habe, dass sie sich auf dem Niveau A2/B1 befinde (58). Den Versuchscharakter dieses Vorschlags greift SA auf, indem sie zum Konditionalsatz ansetzt: “poi se magari non lo riesco a capire“ (dt. Dann, wenn ich es nicht verstehe). Dabei nimmt sie das Buch und blättert darin (60). L führt den von der Schülerin angefangenen Satz in diesem Sinne fort, indem sie die Initiative von SA unterstützt und an die Möglichkeit koppelt, das Buch zurückzulegen und zu einem späteren Zeitpunkt zu Ende zu lesen. Das mehrfache Nicken von SA drückt Zustimmung aus und leitet das Ende der Beratung ein. Dabei richtet sich L auf und schließt damit die Beratung ab (61).

Das mikroanalytische Vorgehen legt offen, wie der Entscheidungsprozess der Schülerin A in der Beratung verläuft. In der ersten Teilsequenz steht die Bestimmung des sprachlichen Niveaus für die Bücherwahl im Mittelpunkt, wobei in der Interaktion für die Schülerin ein Gesprächskontext geschaffen wird, in dem sie ihre Meinung relativ frei äußern kann (08). Hierbei ist die Unsicherheit der Schülerin bemerkbar, sich in dieser Situation zu bewegen. In der zweiten Teilsequenz geht es darum, das Interesse am Lesestoff zu eruieren. Dabei sieht sich die Schülerin veranlasst, einige Kernstellen im Buch wiederzugeben, wobei sie in ihrer Körperhaltung und in den Bewegungen deutlich ihre Anspannung zeigt, auch ihr Einfordern von Feedback erinnert stark an das traditionelle Interaktionsmuster „Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerfeedback“ oder sogar an Abgefragtwerden im Unterricht. Die Lehrende hört der Schülerin dabei mit unterschiedlichem Grad an Aufmerksamkeit (19) zu. Sie scheint z.T. eher daran interessiert, gemeinsames Wissen zum Buchinhalt aufzubauen, um das Interesse der Schülerin zu erfassen, als Wissen überprüfen zu wollen. Als sie diesbezüglich ein klares Bild hat, bricht sie die Unterhaltung ab und wählt für SA das passende Buch. Hierbei scheint klar, dass diese Wahl nur der Lehrenden obliegt (31). Die Entscheidung für ein Buch, die die dritte Teilsequenz einleitet, verändert die Gesprächssituation. Die Tatsache, dass L ein Buch auswählt, das SA schon gelesen hat, erzeugt erheblichen Stress bei der Schülerin. Die Spannung steigt, als die Lehrende darüber eine Inkongruenz bezüglich des zuvor angegebenen sprachlichen Niveaus sowie die unterlassene Dokumentation des bereits gelesenen Buches „entdeckt“ und gipfelt in der Aufforderung seitens der Lehrenden, dies in Zukunft zu tun, wobei auch die Mitschülerinnen von SA an dem Geschehen teilhaben. In der vierten Teilsequenz wählt die Lehrende ein zweites Buch aus. Dieses wird der Schülerin mit der Begründung, dass SA sehr wohl fähig

sei, ein Buch auf einem höheren sprachlichen Niveau zu lesen, vorgeschlagen und lässt vermuten, dass die Lehrende das von der Schülerin gewählte Sprachniveau A2 zumindest teilweise als Vermeidung von Anstrengung oder als mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten interpretiert. Das evoziert die Reaktion der Mitschülerinnen. Sie wollen die Schülerin A in ihrem Wunsch bekräftigen, ein einfacheres Buch zu lesen. Die Lehrende verteidigt ihnen gegenüber ihre Entscheidung, indem sie die durch das bereits gelesene Buch belegbaren Sprachkenntnisse anführt. In der Situation fällt die relativ passive Haltung der Schülerin A auf, die bei Nachgeben der Mitschülerinnen (57) am Schluss einwilligt, das vorgeschlagene Buch versuchsweise zu lesen, was L unterstützt und die Beratung damit beendet ist.

4 Schlussfolgerung

Die durchgeführte Analyse zeigt, wie das von der Lehrenden und der Schülerin geteilte Ziel, zu einer Buchauswahl zu kommen, erreicht wird. Dies geschieht durch ein komplexes Zusammenspiel von Modalitäten in der Lehrenden-Lernenden-Dyade, die im Fokus der Analyse stand, aber auch in ihrer Erweiterung durch weitere Mitschülerinnen. Die Lehrende „lädt“ durch ihre körperliche Positionierung und Bewegung zum Beratungsgespräch „ein“ und beendet es auch. Deutlich wird außerdem, wie beide den Diskursverlauf gemeinsam aushandeln. Auch wenn in der ersten Teilsequenz in der Handlung der Lehrenden durchaus Ansätze der von Ostsieker (s. 2.2) genannten Beschreibungskategorien sichtbar sind und sich auch in der zweiten Teilsequenz Momente ausmachen lassen, in denen die Lehrende auf die Schülerin eingeht, um deren Interesse zu eruieren, wird die Handlung durch das Verhalten der Schülerin verstärkt in Richtung gesteuerte Beratung gelenkt, in der sich alle wesentlichen Merkmale traditionellen Unterrichts wiederfinden, wie sie auch in früheren Studien im italienischen Unterrichtskontext sichtbar wurden (vgl. u.a. Hoffmann 2017, Hoffmann/Schwab 2017). Dieser zeichnet sich durch Lehr- und Lerntraditionen aus, in denen vorwiegend die Lehrenden die Verantwortung für das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler haben und deren Lernwege bestimmen, während die Lernenden Anweisungen einfordern und erwarten geführt zu werden (vgl. Vogler 2011: 27). Diese Zuschreibungen determinieren ein relativ starres und asymmetrisches Rollenverhältnis, das von beiden Seiten in der Interaktion ko-konstruiert wird. Die analysierte Sequenz bildet größtenteils dieses Kommunikationsmuster ab und steht insofern exemplarisch für die an den italienischen Klassen abgelaufenen Beratungssequenzen während des Extensiven Leseunterrichts.

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, wie dieser Handlungskontext erweitert werden kann, d.h. ob sich eine Beratung beim Extensiven Lesen und generell im

Unterricht realisieren lässt, die in Richtung auf Transparenz, Anstoß zu Reflexionen, Empfehlung und Ratschlag sowie Stärkung der Handlungssicherheit steuert (s. 2.2). So wäre beispielsweise bei der Auswahl des Buches die Schülerin mit einzubeziehen, d.h., beide gehen gemeinsam zum Büchertisch oder schauen im Katalog nach, was für Bücher infrage kommen. Die Tatsache, dass die Schülerin bereits ein Buch auf einem höheren Sprachniveau gelesen hat, aber dennoch die Stufe A2 beibehalten möchte, könnte als Anlass dienen, im Gespräch den Grund hierfür zu erfahren bzw. diesen gemeinsam zu erarbeiten. Um über diese Handlungsvarianten zu verfügen, bedarf es allerdings der Kenntnis der Beratungsgrundsätze und einer gezielten Vorbereitung auf die Rolle (s. 1). Auch sollten die Schülerinnen und Schüler bei einer solchen Bildungsmaßnahme involviert, d.h., explizit zu einer Reflexion ihres Verhaltens angestoßen werden.

Für zukünftige Projekte dieser Art hat man insofern eine längere und gezieltere Vorbereitungszeit auf diese Tätigkeit einzuplanen, wobei auch die länderspezifischen Unterschiede bei der Umsetzung der Beratendenrolle ausgeleuchtet und hinterfragt werden müssten (Kress et al. 2001). Der Lehrendenbildung kommt dabei grundsätzlich die Aufgabe zu, auf der Grundlage videobasierter Unterrichtsforschung an der jeweiligen Schulrealität anzusetzen und zu einem reflexiven Umgang mit den individuellen Verhaltensweisen vor dem Hintergrund der ländereigenen Lehr- und Lerntraditionen anzuregen. Hierzu sind mikroanalytische Studien nicht nur wünschenswert, sondern unabdingbar, denn sie helfen dabei wesentlich, die Unterrichtsrealität als komplexe Form von Interaktion zu verstehen und zu verändern.

Literatur

- Abitzsch, Doris; van der Knaap, Ewout; Abbate, Roberta; Dawidowicz, Marta; Feld-Knapp, Ilona; Hofmann, Katrin; Hoffmann, Sabine; Perge, Gabriella; Schramm, Karen (2019): *Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht*. <https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zum-Freien-Lesen-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019> (19.09.2019).
- Bamford, Julian & Day, Richard R. (2004): *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge University Press.
- Biebricher, Christine (2008): *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Gunter Narr.
- Böcker, Jessica; Saunders, Constanze; Koch, Lennart & Langner, Michael (Hrsg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015)*. Giessener Elektronische Bibliothek 2017. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon_9.pdf (12.08.2019).
- Claußen, Tina (2015): Sprachlernberatung light? Von Peer-Beratungen, Beratungselementen im Unterricht und Ad-Hoc-Beratungen. In: Böcker, Jessica & Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt a. M.: Lang, 87–101.
- Dawidowicz, Marta; Schramm, Karen; Abbate, Roberta; Abitzsch, Doris; Feld-Knapp, Ilona; Hofmann, Katrin; Hoffmann, Sabine; Perge, Gabriella & van der Knaap, Ewout (2019): *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts*. <https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zur-Lehrerbildungsmaßnahme-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf> (19.09.2019).
- Fele, Giolo (2016): Language in a Cultural Sociological Perspective. In: Moebius, Stephan; Nungesser, Frithjof & Scherke, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Kulturosoziologie*. Springer. Wiesbaden, 1–14.
- Hoffmann, Sabine (2006): Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Projektarbeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2, <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/372/360> (29.04.2019).
- Hoffmann, Sabine (2017): Kommunikation im fremdsprachlichen Klassenzimmer – ein Beispiel multimodaler Analyse. In: Moroni, Manuela Caterina & Ricci-Garotti, Federica (Hrsg.): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 55–76.

- Hoffmann, Sabine & Schwab, Götz (2017): Aushandeln von Rederechten im Unterricht. Eine multimodale Vergleichsstudie zur fremdsprachlichen Unterrichtsinteraktion in Italien und Deutschland. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine & Schön, Almut (Hrsg.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT-Verlag, 49–80.
- Jewitt, Carey (2009): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kirchhoff, Petra (2009): Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. *Forum Sprache 2*, 105–120.
- Kleppin, Karin (2001): Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr, 51–60.
- Kleppin, Karin & Mehlhorn, Grit (2008): Sprachlernberatung im schulischen Kontext. *Fremdsprache Deutsch 38*, 46–51.
- Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2012): Sprachlern-Coaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch 46*, 41–49.
- Kress, Gunther; Jewitt, Carey; Ogborn, Jon & Tsatsarelis, Charalampos (2001): *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. London / New York: Continuum.
- Lehker, Christoph (2017): Sprachlernberatung DaF. Ein institutionell verankertes Konzept. In: Böcker et al. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon_9.pdf (12.08.2019).
- Mehlhorn, Grit (2006): Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), 11 pp. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Mehlhorn1.htm> (14.7.2019)
- Mondada, Lorenza (2016): *Conventions for multimodal transcription*. https://franoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (29.4.2019).
- Norris, Sigrid (2011): *Identity in (inter)action. Introducing multimodal (inter)action analysis*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton.
- Ostsieker, Lea Maria (2017): *Beratungselemente im Unterricht. Eine qualitative Analyse studienvorbereitenden Deutschunterrichts*. Unveröffentlichte MA-Arbeit an der Universität Bielefeld.
- Schwab, Götz & Schramm, Karen (2016): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela; Klippel, Federike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin, Couper-Kuhlen; Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Antja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. www.gespraechsforschung-ozs.de 353–402 (29.4.2019).
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. *Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung* 6, 17–61. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/ga-schmitt.pdf> (29.4.2019).
- Vogler, Stefanie (2011): Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis. In: Vogler, Stefanie & Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme, 11–32.

Kurzbio:

Prof. Dr. Sabine Hoffmann lehrt Deutsch als Fremdsprache, Deutsche Sprache und Übersetzung an der Universität Palermo. Promotion in DaF und Habilitation in Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Fremdsprachenforschung an der Philipps-Universität Marburg. Seit vielen Jahren in der Lehrendenbildung u.a. für das Goethe-Institut Italien tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der videobasierten Kommunikation, Interaktions-, Motivations- sowie der Unterrichtsforschung.

Anschrift: Sabine Hoffmann
Professore associato
Università degli Studi di Palermo
Dipartimento di Scienze Umanistiche
Viale delle Scienze, Ed. 12, p. 6
90128 PALERMO (PA)
sabine.hoffmann@unipa.it
Tel.: 091 23899218