

Korrekturinitiierungen im Schulunterricht. Eine Untersuchung der Fremdinitiierung von Korrekturen durch Lehrpersonen in deutscher Schüler-Lehrer-Interaktion

1. Einleitung

Die Äußerungen von Schülerinnen und Schülern (SuS) werden von Lehrpersonen **prinzipiell als problematisch** behandelt (vgl. Mazeland 1987: 3), sodass der Schulunterricht ein Bereich ist, der sich für die Analyse von Korrektursequenzen geradezu aufdrängt. McHoul (1990) stellte fest, dass im Schulunterricht an australischen High Schools – anders als in der Alltagsinteraktion – **Korrekturinitiierungen typischerweise in Form von Fremdinitiierungen** auftreten (vgl. S. 355, 366). Solche Fremdinitiierungen (FI), die Lehrpersonen **in der deutschen Schüler-Lehrer-Interaktion¹ durchführen**, sollen Gegenstand der vorliegenden Analyse sein. Trotz ihres hochfrequenten Auftretens gibt es bislang nur wenige Untersuchungen **im Deutschen? Allgemein?**, die sich mit von Lehrpersonen vorgenommenen FI von Korrekturen (im Folgenden *L-FI*) beschäftigen. McHouls Analyse **des englischen** ergab, dass L-FI im Schulunterricht zwar meist ohne Verzögerungen, aber oft vorsichtig realisiert werden (vgl. ebd.: 362, 367). Einige Anhaltspunkte zu deutschsprachigen Daten liefert Mazeland (1987). Er beschreibt verschiedene Techniken, die Lehrpersonen zur Korrekturinitiierung nutzen. Allerdings stellen sowohl McHoul (1990) als auch Mazeland (1987) keinen systematischen Zusammenhang zwischen dem Design der L-FI und der Art der dadurch initiierten Korrektur her. **Ziel dieser Arbeit ist es, anhand von natürlichen Daten aus der Schüler-Lehrer-Interaktion ein differenziertes Bild zu gewinnen, wie Lehrpersonen im deutschsprachigen Schulunterricht Fremdinitiierungen von Korrekturen durchführen und welche Art von Korrektur dadurch jeweils initiiert wird.**

Kommentiert [PB1]: ??auch die „guten“

Kommentiert [PB2]: Reparatur-?
Die Begrifflichkeiten müssten bereits hier geklärt werden

Kommentiert [PB3]: Das nimmt an, dass das so ist – hat das schon jemand geschrieben? -> Quelle angeben oder anders einführen

¹ An Stellen, an welchen eine gendergerechte Sprache den Text sperrig werden ließe, wurde aus Gründen der Lesefreundlichkeit auf gendersensible Formulierungen verzichtet. Stattdessen wurden die maskulinen Formen verwendet, welche als generisches Maskulinum zu lesen sind.

Hierzu erfolgt im nächsten Kapitel zunächst eine Einordnung des Begriffs *Korrektur* sowie eine kurze Erläuterung der verschiedenen Arten von Korrekturen und ihren Initiierungen. Außerdem wird ein Überblick über den Forschungsstand zu L-FI gegeben. Im dritten Kapitel werden die verwendeten Daten und die Methodik der vorliegenden Untersuchung vorgestellt, bevor im vierten Abschnitt die Analyse und ihre Ergebnisse präsentiert werden. Die Ergebnisse werden im fünften Kapitel vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur diskutiert, bevor abschließend eine Zusammenfassung mit Ausblick folgt. **Die Fallbeispiele der vorliegenden Analyse, die nicht in den Fließtext integriert wurden, finden sich im Anhang.**

2. Fremdinitiierung von Korrekturen in der Alltagsinteraktion und im Schulunterricht

Korrekturen werden in dieser Arbeit in Anlehnung an Schegloff et al. (1977) als eine Sonderform von Reparaturen aufgefasst (vgl. 363). Unter dem Begriff *Reparatur* wird in der Konversationsanalyse „die interaktive Bearbeitung eines von einem Gesprächsteilnehmer als problematisch markierten Elements im Gespräch“ (Stukenbrock 2013: 242) verstanden. Reparaturen dienen dazu, bei Störungen im Verständigungsprozess wieder intersubjektivität herzustellen (vgl. ebd.). Bei *Korrekturen* geht es dagegen weniger um die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses als vielmehr um die Herstellung korrekter Äußerungen, d.h. Äußerungen, die vor dem Hintergrund einer normativen Ordnung als richtig angesehen werden (vgl. Macbeth 2004: 729). Der Begriff Korrektur bezeichnet folglich „the remedy of an error of some kind“ (Couper-Kuhlen & Selting 2018: 114), also die interaktive Bearbeitung eines Elements, das von einem Interaktionsteilnehmer als fehlerhaft angesehen wird. Ausgehend davon, wer die Reparatur initiiert und wer sie durchführt, werden vier Arten von Reparaturen unterschieden: Erstens, *selbstinitiierte Selbstkorrekturen*, bei welchen der Interaktionsteilnehmer, der das problematische Element (Reparandum, *trouble source*) produziert hat, die Reparatur selbst initiiert und durchführt. Zweitens, *selbstinitiierte Fremdreparaturen*, bei welchen der Produzent des Reparandums die Reparatur selbst initiiert, während sie jedoch durch einen anderen Interaktionsteilnehmer realisiert wird. Drittens, *fremdinitiierte Selbstreparaturen*, bei welchen ein anderer Interaktionsteilnehmer eine Reparatur initiiert, die daraufhin vom Produzenten des Reparandums durchgeführt wird. Und viertens, *fremdinitiierte Fremdreparaturen*, bei welchen sowohl Reparaturinitiierung als auch –durchführung von Interaktionsteilnehmenden produziert werden, die nicht das problematische Element geäußert haben- (vgl. Schegloff et al. 1977: 361, 364; Stukenbrock 2013: 242-243). Analog zu diesen Begrifflichkeiten wird in dieser Arbeit von *selbstinitiierten Selbst-* bzw.

Kommentiert [PB4]: Sprachlich korrekter?

Kommentiert [PB5]: Guter Einsatz von Zitation

Kommentiert [PB6]: Von Ihnen? Passiv ist nicht immer die beste Wahl...

Kommentiert [PB7]: ->Termini konsistent verwenden
Wenn die Verwendung hier funktional sein sollte -> explizieren

Kommentiert [PB8]: -> Reihenfolge von Interpunktion und Referenz beachten

Fremdkorrekturen und fremdinitiierten Selbst- bzw. Fremdkorrekturen gesprochen, wobei die letzteren beiden den zentralen Gegenstand der Analyse darstellen.

Kommentiert [PB9]: Ein Bsp könnte hier zusätzlich Klarheit bringen für den Leser

In der Alltagsinteraktion ist die Selbstinitiiierung gegenüber der Fremdinitiiierung präferiert, was u.a. dadurch deutlich wird, dass Fremdinitiiierungen zurückgehalten werden, bis der *turn* mit dem Reparandum beendet ist, oder sogar verzögert auftreten und/oder nur angedeutet werden (vgl. Schegloff et al. 1977: 373-374, Couper-Kuhlen & Selting 2018: 115). Dies scheint für den institutionellen Kontext des Schulunterrichts nicht zu gelten. Anhand von Daten aus dem Geographieunterricht an australischen High Schools stellte McHoul (1990) fest, dass hier offenbar keine Dispräferenz gegenüber Fremdinitiiierungen vorliegt. So traten Korrekturen bei seiner Analyse am häufigsten in Form von fremdinitiierten Selbstkorrekturen auf und die Fremdinitiiierungen erfolgten ohne Verzögerungen (vgl. McHoul 1990: 362, 366). Bei einer typischen Korrektursequenz initiiert gemäß McHoul also die Lehrperson eine Korrektur, hält deren Durchführung aber zurück, um dem Schüler, der das Reparandum produziert hat, eine Chance zur Selbstkorrektur zu geben (vgl. ebd.: 353). Außerdem ergab McHouls Untersuchung, dass die L-FI oft vorsichtig formuliert wird (vgl. ebd.: 367). In Anlehnung an Schegloff et al. (1977) spricht McHoul in diesem Zusammenhang von einer „modulation“ (ebd.: 368) der Initiierung. Macbeth (2004) kritisiert, dass McHoul (1990) in seiner Untersuchung Vergleiche zwischen Korrektursequenzen im Schulunterricht und Reparatursequenzen in Alltagsgesprächen zieht, da sie nicht vergleichbar seien (vgl. Macbeth 2004: 705). Um dieser berechtigten Kritik Rechnung zu tragen, wird in dieser Arbeit auf einen Vergleich der Fremdinitiiierungen im Schulunterricht mit Fremdinitiiierungen in der alltäglichen, nicht institutionellen Interaktion verzichtet. Stattdessen werden die im schulischen Kontext auftretenden Korrekturinitiiierungen in ihrer Spezifität betrachtet.

Bislang liegen zu L-FI in deutschsprachiger Schüler-Lehrer-Interaktion Untersuchungsergebnisse von Mazeland (1987) vor. Er arbeitet vier Techniken heraus, die Lehrpersonen nutzen, um Korrekturen zu initiieren. Erstens, die *error indication*, bei der der Fehler durch explizite Zurückweisung (*rejection*) oder durch den expliziten Hinweis auf das Vorliegen eines Fehlers (*error assertion*) angezeigt wird (Mazeland 1987: 3-4). Bei der sog. *error location* wird deutlich gemacht, welches Element als problematisch behandelt wird, indem es mit einem bestimmten Design (z.B. mit besonderer Akzentuierung) wiederholt wird (vgl. ebd.: 5). Die dritte Technik stellt die *error method* dar, bei der die Lehrperson analysiert, wie der Fehler verursacht wurde (vgl. ebd.: 6). Die *repair method* umfasst Hinweise dazu, wie die Korrektur erreicht werden kann (vgl. ebd.). Des Weiteren stellt Mazeland fest, dass bei Fehlern, auf denen nicht der Fokus des aktuellen Unterrichtsgeschehens liegt („less-focusable errors“, ebd.: 12), oft keine Anwendung der genannten

Kommentiert [PB10]: Scheint im Folgenden nicht relevant zu sein -> nur Relevantes diskutieren

Techniken erfolgt. Stattdessen führen die Lehrpersonen in solchen Kontexten unmittelbar eine Fremdkorrektur durch, ohne den SuS eine Gelegenheit zur Selbstkorrektur einzuräumen (vgl. ebd.: 8). Während Mazeland also eine Verbindung zwischen bestimmten Fehlertypen und Korrekturinitierungen bzw. Korrekturen herstellt, wird kein Zusammenhang zwischen der Form der Korrekturinitierung und der Art der Korrektur aufgezeigt. Dies soll im Rahmen dieser Arbeit geleistet werden. Die Forschungsfrage lautet demnach: Wie realisieren Lehrpersonen in deutscher Schüler-Lehrer-Interaktion Fremdinitierungen von Korrekturen und welche Art von Korrektur wird dadurch jeweils initiiert? Als mögliche Korrekturtypen kommen dabei eine Korrektur durch denjenigen Schüler, der das Reparandum produziert hat (S1-Selbstkorrektur), eine Korrektur durch einen anderen Schüler (S2-Fremdkorrektur) oder eine Korrektur durch die Lehrperson (L-Fremdkorrektur) in Frage.

Kommentiert [PB11]: Nur bei Mazeland nicht oder in der Lit. insg nicht? Letzteres würde die Studie stärker motivieren

Kommentiert [PB12]: d.h. mit welchen Formen? Mit Mazelands Typen? Oder insg. mit welchen Sprachl. Formen – das könnte etwas viel werden
-> auf einen Typ konzentrieren und dessen sequenzielle Konsequenzen erforschen

Kommentiert [PB13]: -arten? -> konsistente Terminologie hilft dem Leser

Kommentiert [PB14]: Das sind neue Typen, oder? - hervorheben

3. Daten und Methodik

Die Analyse der vorliegenden Arbeit wurde nach den Methoden der Konversationsanalyse (vgl. z.B. Hoey & Kendrick 2018, Sidnell & Stivers 2013) und der Interaktionalen Linguistik (vgl. z.B. Barth-Weingarten 2008, Couper-Kuhlen & Selting 2018) durchgeführt. Ausgehend von dieser Methodik, die Daten aus authentischer, natürlicher, spontaner Interaktion untersucht (vgl. z.B. Liddicoat 2007: 9, Stukenbrock 2013: 224), wurden keine experimentell erhobenen oder elizitierten Daten, sondern Daten aus der natürlichen Unterrichtsinteraktion verwendet. Diese entstammen dem Forschungs- und Lehrkorpus *gesprochenes Deutsch* (FOLK) des IDS Mannheim. Es wurden vier Unterrichtsstunden an einem Wirtschaftsgymnasium herangezogen, die im FOLK sowohl als Audio- und Videoaufnahmen als auch als GAT-Minimaltranskripte (vgl. Selting et al. 2009) vorliegen. Das Vorgehen erfolgte gemäß den Prinzipien von Konversationsanalyse/Interaktionaler Linguistik (KA/IL) induktiv, d.h. von den Daten ausgehend (vgl. Stukenbrock 2013: 224). Nach der Isolierung des Untersuchungsgegenstands wurden relevante Fälle identifiziert. Als relevant wurden Fälle eingestuft, bei welchen ein Schüler in der natürlichen Interaktion ein Element produziert, das von der Lehrperson als problematisch angesehen wird, und auf das markiert wird, indem die Lehrperson mit einer Korrekturinitierung reagiert. Es wurden also diejenigen Reparatursequenzen betrachtet, bei welchen die Lehrperson die gesamte Äußerung eines Schülers oder einen Teil einer Schüleräußerung als fehlerhaft behandelt. Anhand dieser Einschlusskriterien wurde eine Sammlung von insgesamt 13 Fallbeispielen erstellt. Anhand der Videoaufnahmen wurden die FOLK-Transkripte zu GAT2-Basistranskripten erweitert, d.h. es erfolgte eine Gliederung

Kommentiert [PB15]: Von wieviel?
Nach welchen Kriterien ausgewählt?

Kommentiert [PB16]: So hätte man das oben aber auch einführen können: ein Ausschnitt und dort dann zeigen, dass FIK häufig sind und unterschiedl. sequ. Konsequenzen haben...

Kommentiert [PB17]: Teilnehmerorientierung

in Intonationsphrasen sowie eine Kennzeichnung der Fokusakzente, der Tonhöhenbewegungen am Ende der Intonationsphrasen und prosodischer Besonderheiten wie z.B. Dehnungen. An einigen Stellen, an denen dies **relevant erschien, wurden zudem einige Elemente des GAT2-Feintranskripts** kenntlich gemacht (Veränderungen hinsichtlich Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit und Tonhöhenregister, extra starke Akzente). ~~Die angewendeten Transkriptionskonventionen sind in (vgl. Selting et al. 2009) nachzulesen.~~ Da in der *face-to-face*-Interaktion auch nonverbale, körperlich-visuelle Ressourcen eine Rolle bei der Organisation der Interaktion spielen (vgl. Couper-Kuhlen & Selting 2018: 15, Stukenbrock 2013: 252), wurden außerdem **relevante multimodale Phänomene** in den Transkripten verschriftlicht. Die Kennzeichnung wurde in grau vorgenommen und folgte den Konventionen von **Mondada (2016)**. Für zwei der 13 Fälle (Bsp. 7 und 11) lagen keine Videoaufnahmen vor, sodass sie nur unter Beschränkung auf die auditiv wahrnehmbaren Ressourcen analysiert werden konnten, was der **multimodalen Natur der face-to-face-Interaktion nicht gerecht wird. Da die Beispiele dennoch einige relevante Aspekte verdeutlichen können, wurden sie nicht aus der Analyse ausgeschlossen.** In einigen Videoaufnahmen waren aufgrund der Kameraperspektive außerdem einzelne an der Interaktion beteiligte SuS oder mitunter auch die Lehrperson nicht sichtbar. Alle Fälle der Kollektion wurden mittels **Sequenzanalyse** untersucht. Es wurde eine **Mikroanalyse** der einzelnen Fälle im sequentiellen Kontext vorgenommen, wobei die Prosodie, die linguistische Realisierung, die interaktive Aufgabe und – so weit möglich – die multimodale Einbettung des Untersuchungsgegenstandes berücksichtigt wurden. Dabei wurden drei verschiedene Typen von L-FI ermittelt (s. Kapitel 4). Die Analyse wurde **teilnehmerorientiert** am Datenmaterial validiert (v.a. durch Analyse abweichender Fälle sowie der Rezipientenreaktion: *next turn proof procedure*, Stukenbrock 2013: 230). ~~(zzum Vorgehen gemäß KA/IL vgl. auch z.B. Bergmann 2001: 922-924, Hoey & Kendrick 2018).~~

Kommentiert [PB18]: → effektiv formulieren

Kommentiert [PB19]: sehr schöner Abschnitt

4. Analyse: L-Fremdinitiiierung von Korrekturen im Schulunterricht

Hinsichtlich der globaleren sequentiellen Einbettung der L-FI fiel bei der Analyse der 13 Fallbeispiele auf, dass sie i.d.R. im dritten *turn* einer sog. **IRE-Sequenz** auftreten, d.h. einer Sequenz, in deren erstem *turn* die Lehrperson eine Frage stellt (*Initiation*)², die im

Kommentiert [PB20]: hier könnte auf Heritage's K+/K—Unterscheidung referiert werden

² Bei diesen Fragen handelt es sich um sog. Prüfungsfragen (*exam questions*), d.h. um Fragen, deren Antwort die Lehrperson kennt. Es geht der Lehrperson also nicht darum, die Antwort zu erfahren, sondern darum, zu erfahren, ob der/die Gefragte die Antwort weiß. Dieser Umstand ist allen InteraktionsteilnehmerInnen bekannt und trägt maßgeblich zur Sequenzorganisation im Schulunterricht bei. (Vgl. Macbeth 2004: 703-704; Searle 1971: 103)

zweiten *turn* von einem Schüler beantwortet wird (*Response*), worauf im dritten *turn* eine Evaluation der Antwort durch die Lehrperson erfolgt (*Evaluation*) (vgl. Gardner 2013: 597). Durch eine Korrekturinitiierung im dritten *turn* wird die Antwort des Schülers als inadäquat evaluiert, was zu einer Erweiterung der IRE-Sequenz um eine **Post-Expansion** führt, da die Korrekturinitiierung meist einen vierten *turn* mit der Durchführung der initiierten Korrektur durch einen Schüler sowie einen fünften *turn* mit einer erneuten Evaluation durch die Lehrperson nach sich zieht (vgl. ebd.: 598). Die Korrektur kann dabei entweder in Form einer S1-Selbstkorrektur oder einer S2-Fremdkorrektur realisiert werden. Befindet die Lehrperson die Antwort noch immer als inadäquat, kann an dieser Stelle auch eine erneute Korrekturinitiierung – die dann eine weitere Post-Expansion mit *Correction* und *Evaluation* zur Folge hat – („recursive initiation“, McHoul 1990: 366), oder eine Durchführung der Korrektur durch die Lehrperson erfolgen. Eine typische Korrektursequenz verläuft somit wie in **Tabelle 1** dargestellt (vgl. Macbeth 2004: 711).

Position	Sprecher	Äußerung
<i>Initiation (I)</i>	L	Frage
<i>Response (R)</i>	S1	Antwort mit Reparandum
<i>Evaluation 1 (E1)</i>	L	Korrekturinitiierung (L-FI)
<i>Correction (C)</i>	S1 oder S2	Durchführung der Korrektur (S1-Selbstkorrektur oder S2-Fremdkorrektur)
<i>Evaluation 2 (E2)</i>	L	Bestätigung/Erweiterung der Korrektur oder erneute Korrekturinitiierung oder Korrektur

Tabelle 1: Ablauf einer typischen Korrektursequenz im Schulunterricht.

Bei der Analyse des *turn design* der L-FI konnten drei verschiedene Typen ausgemacht werden. So kommen zum einen Korrekturinitiierungen mit expliziten Negierungen (z.B. *nein*) vor. Dieser eher autoritative Initiierungstyp (vgl. McHoul 1990: 370) wird im Folgenden **direkte L-Fremdinitiierung** genannt. Bei einem zweiten Typ bleiben dagegen explizite Negierungen aus und die Korrekturinitiierungen erfolgen eher **vorsichtig**, weswegen sie im Folgenden als **indirekte L-Fremdinitiiierungen** bezeichnet werden. Die dritte Gruppe stellen Korrekturinitiierungen dar, bei welchen die Lehrperson **im Rahmen der Initiierung unmittelbar selbst die Korrektur durchführt (L-Fremdinitiierung+-korrektur)**. Bei diesem letzten Typ weicht die Sequenzorganisation also insofern vom in Tabelle 1 dargestellten typischen Ablauf ab, als dass auf *Initiation* und *Response* im dritten *turn* **neben der Korrekturinitiierung auch die Korrekturdurchführung durch die Lehrperson erfolgt**, sodass der vierte und der fünfte *turn* der Sequenz entfallen.

Die Analyse ergab, dass der **erste** Typ (~~der direkten~~ **L-Fremdinitiierung**) verwendet wird, wenn die Lehrperson vom Schüler, der das Reparandum produziert hat (S1), erwartet, dass er **[K+]** (*knowing*, vgl. Couper-Kuhlen & Selting 2018: 218) sein sollte, dass

Kommentiert [PB21]: Schema wäre passender, denn es geht ja um einen Ablauf, nicht um paradigmatische Optionen

Kommentiert [PB22]: Von Ihnen? -> Passiv vermeiden

Kommentiert [PB23]: Beziehung zu Mazelands Typen?

Kommentiert [PB24]: =Wertung bzw. Spekulation -> zunächst beschreiben, was Sie sehen/hören; die Funktion muss belegt werden

Kommentiert [PB25]: Bsp helfen beim Verständnis

Kommentiert [PB26]: Gleichzeitig oder nacheinander? wenn Letzteres könnte man die Fälle doch trotzdem noch den ersten beiden Typen zuschlagen oder?

er also eigentlich über das nötige Wissen verfügen sollte, um den Fehler selbst verbessern zu können. Somit **setzt dieser Initiierungstyp eine S1-Selbstkorrektur konditionell relevant** d.h. die direkte L-FI macht als erster Teil eines Adjazenzpaares eine S1-Selbstkorrektur als zweiten Paarteil in hohem Maße relevant und erwartbar (zum Begriff der *konditionellen Relevanz* vgl. z.B. Stukenbrock 2013: 231-232, Levinson 2000: 333). Ein Fallbeispiel, in dem eine solche S1-Selbstkorrektur vollzogen wird, findet sich im folgenden Ausschnitt aus einer Deutschstunde.

Beispiel (1): Auf den Arm nehmen (IDS, Video FOLK_E_00124_SE_01_V_01, 19:11-19:36)³

Quelle: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00124_SE_01_V_01_DF_01

((Im Deutschunterricht wird das Gedicht *Nachtcafé* von Gottfried Benn behandelt. Nachdem der Satz „Die Trommel liest den Kriminalroman zu Ende“ interpretiert wurde, stellt der Lehrer Peter Manzert (PM) eine Frage zur Vorgehensweise des Dichters und ruft den Schüler Emanuele To (ET) auf.))

I	01	PM	so (.) MERKT ihr was;
	02		(1.08)
	03	PM	was der dichter hier MACHT (.) mit uns;
	04		(0.85)
	05	PM	emanuele
	06		(0.58)
R/TS	07	ET	((schnalzt mit der Zunge)) ja ähm auf gut deutsch auf den ARM nehmen _z
	08		(0.2)
RI	09	PM	\$HM? \$
			\$beugt sich nach vorne Richtung ET\$
SR/TS	10	ET	auf_n ARM nehmen;
E1/FI	11	->PM	NEE _z
	12		(0.91)
	13	->PM	des tut er nicht des WILL er gar nicht;
	14		(0.45)
SK	15	->ET	beziehungsweise die ganzen wörter umSCHREIben _z
		##	und ähm _z
	16		(1.61)
	17	->ET	Irgendwie: (.) durch personifizIERung (0.97)
			schöner SCHÖNner gestalten,
E2	18	PM	hm_hm _z

Kommentiert [PB27]: Steht oben schon

Kommentiert [PB28]: Für den Leser wäre einfacher: ‚L‘

Kommentiert [PB29]: Diese Detailliertheit braucht es nicht (das hört kein Teilnehmer so und vielleicht haben Sie sich auch etwas vermessen...)

Kommentiert [PB30]: Das ist ein richtig toller inkrementeller Aufbau der TCU – vielleicht gibt der L ja er erkennen, dass es jetzt richtig ist, dann muss ich mich nur so weit aus dem Fenster lehnen wie nötig...

³ Die aus dem FOLK (IDS) stammenden GAT-Minimaltranskripte wurden anhand der Videoaufnahmen zu GAT2-Basistranskripten erweitert, an einigen Stellen wurden auch Elemente des GAT2-Feintranskripts kenntlich gemacht (vgl. Selting et al. 2009). Außerdem wurden gemäß der Transkriptionskonventionen von Mondada (2016) multimodale Aspekte hinzugefügt.

⁴ Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme, die im FOLK (IDS) verwendet wurden. In den Audio- und Videoaufnahmen wurden die echten Namen der InteraktionsteilnehmerInnen aus Gründen der Anonymisierung durch ein Störgeräusch unkenntlich gemacht, weswegen hierfür keine Fokusakzente oder Tonhöhenbewegungen transkribiert werden konnten.

⁵ In den Transkripten ist in der ersten Spalte jeweils der Beginn bestimmter Handlungen kenntlich gemacht. Die Erläuterungen der Abkürzungen finden sich im Abkürzungsverzeichnis. Zusätzlich sind besonders relevante Segmente (i.d.R. die L-FI und die Korrektur) durch Pfeile markiert.

19 jetzt vergleicht des ganze mal mit der malMALweise von kirehnerKIRCHner.

In Seg. 01-03 stellt der Lehrer PM eine Frage (*exam question*) zur Vorgehensweise des Dichters in dem Gedicht, das gerade interpretiert werden soll. Nach einer kurzen Pause (Seg. 04) erteilt er dem Schüler ET das Rederecht, indem er dessen Vornamen nennt (Seg. 05). Dieser gibt – wiederum nach einer kurzen Pause (Seg. 06) – eine Antwort (Seg. 07), welche PM jedoch akustisch nicht versteht. Dass hier ein *problem of hearing* (Couper-Kuhlen & Selting 2018: 147) vorliegt, wird daran deutlich, dass PM sich näher zu ET beugt und durch die Interjektion *hm* mit hoch steigender Intonation (Seg. 09) anzeigt, dass er den *turn* von ET in Seg. 07 nicht gehört hat und somit eine Reparatur initiiert (*request for clarification*). Die Reparaturinitiierung wird von ET als solche behandelt, denn in Seg. 10 wiederholt er den inhaltlich relevanten Teil seiner Antwort aus Seg. 07, wodurch das *problem of hearing* behoben wird. Allerdings ergibt sich nun ein *problem of acceptability* (ebd.: 188). Der Lehrer PM hat die Antwort des Schülers nun zwar akustisch verstanden, evaluiert sie jedoch als inadäquat (Seg. 11-13). Durch die Partikel *nee* (Seg. 11) erfolgt eine *error indication* in Form einer *rejection* (vgl. Mazeland 1987: 3-4), welche in Seg. 13 noch durch negierte Deklarativsätze expandiert wird, die explizit auf einen Fehler hinweisen (*error assertion*) (vgl. ebd.). Diese *error indication* stellt eine direkte L-FI dar, mit der die Lehrperson um eine Selbstkorrektur durch ET bittet. Dass hier eine Selbstkorrektur bedingt relevant gesetzt wird, zeigt sich daran, dass ET nach einer kurzen Pause (Seg. 14), ohne nochmals vom Lehrer aufgerufen zu werden, erneut auf dessen ursprüngliche Frage (Seg. 1-3) antwortet (Seg. 15-17) und dabei seine zuvor gegebene Antwort (Seg. 10) korrigiert. Letzteres wird explizit ersichtlich, indem ET durch die Konjunktion *beziehungsweise* in Seg. 15 korrigierend an seine vorherige Antwort anknüpft. Der Lehrer evaluiert mittels Bestätigung durch die Interjektion *hm hm* die Selbstkorrektur als korrekt (Seg. 18).

In Beispiel (1) wurde ersichtlich, dass die direkte L-FI eine S1-Selbstkorrektur erwartbar macht. Im folgenden Beispiel folgt auf eine direkte L-FI keine S1-Selbstkorrektur, sondern eine S2-Fremdkorrektur. Dennoch wird an diesem abweichenden Fall deutlich, dass die direkte L-FI eine Selbstkorrektur konditionell relevant macht, da der Lehrer im Anschluss an die direkte Initiierung explizit verbalisiert, dass er dem Schüler den Fehler „verzeiht“, da es sich um einen neuen Begriff handelt. Dass der Lehrer extra metasprachlich darauf verweist, dass der Schüler in diesem Fall nicht [K+] sein muss, zeigt, dass die direkte L-FI dies grundsätzlich erwartbar macht.

Beispiel (2): Arbeitsnormen (IDS, Video FOLK_E_00125_SE_01_V_02, 15:10-15:54)

Formatiert: Nicht Großbuchstaben

Kommentiert [PB31]: Auch schon inkrementell, Z.2 könnte eine Schüler-Pause sein

Kommentiert [PB32]: Sequ-analyse

Kommentiert [PB33]: Mikroanalyse, Teilnehmerorientierung

Kommentiert [PB34]: Hm, also das könnte auch schon ein Hinweis auf ein acceptability problem sein – s. Schegloff et al.: Rep-initiierung auch bei disalignment

Kommentiert [PB35]: Next-turn-proof procedure

Kommentiert [PB36]: Z. 12 könnte S-Pause sein

Kommentiert [PB37]: Ist das viell. eine Steigerung des Fehlerindikators?

Kommentiert [PB38]: Hat jemand diese Funktion beschrieben? -> darauf verweisen oder co-occurring evidence heranziehen (L lässt Raum, pos. Formulierung in Z. 17(alt) etc.)

Kommentiert [PB39]: ? -> eher Antworttoken, aber eher indirekt Und L fährt auch fort

Kommentiert [PB40]: Sehr hilfreich für den Leser

Quelle: <https://dgd.ids->

mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00125_SE_01_V_02_DF_01

((Im Geschichtsunterricht wird eine Quellenanalyse zu einem Bericht über den 17. Juni 1953 durchgeführt. Nachdem die SuS sich in Eigenarbeit mit dem Bericht und den dazu gestellten Fragen beschäftigt haben, werden die Ergebnisse zusammengetragen. Zuerst fragt der Lehrer Peter Manzert (PM) nach den Ursachen. Nachdem drei Schüler bereits Punkte genannt haben, meldet sich Johannes Notnagel (JN). Nach Ende des Transkripts folgt eine Weiterführung des begonnenen Rechenbeispiels zur Erklärung der Arbeitsnormerhöhung. Weiterer beteiligter Schüler: Baptiste Bonnet (BB).))

```
I      01  PM  NOCH was?
      02  (1.28)
      03  PM  ΔNOCH was?
      jn  Δmeldet sich--->
      04  (0.57)
      05  PM  hannesΔ
      jn  -->Δ
R/TS   06  JN  die also die es e de wollt ja dann auch äh noch au
      07  die (.) STEUern erhöhenIT
      08  (0.73)
      09  JN  auf FR[EIwill]liger basisIT
E/FI   10  ->PM [NEIN,]
      11  ->PM nicht die STEUern;
      12  (0.69)
      13  ->PM nicht die STEUern,=
      14  -> =des is_n neuer beGRIFF,
      15  -> den ich dir verZEIhe-
      16  (0.23)
      17  ->PM baptiste
S2-FK  18  ->BB ja die wollde die NORM erhöh ähm (die) wollde ne
      19  normerhöhung durchführen;=
      =bedeutet ma_muss MEHR arbeide trotzdem noch fürs
      gleiche geld,
E2     20  PM  geNAU;
      21  JN  ach so;
      22  PM  ja (.) ALso;
      23  (0.29)
      24  PM  !AR!(.)!BEITS!(.)!NOR!men;
      ((Störgeräusch, 0.6 Sek.))
      25  ->PM macht nix des KONntest du nicht wissen;=ne?
      26  °h !AR!beitsnormen.
      27  ich komm dazu SPäter noch;
      28  °h im WIRTSchaft (.) system;
      29  (.) äh im wirtschaftssystem <<all> ver(gleich)
      wir können ja nicht alles auf EINmal machen;>
      30  °h $ist geNAU des$ was baptiste hat;
      $zeigt auf BB-$
      31  (.) du HAST (0.26) ne bestimmte menge (.)
      herΔzustellen.Δ
      jn  Δnickt-----Δ
      32  (.) zum beispiel hundert (0.8) hemden (.) zu (.)
      Bügeln;
      (0.26) pro TAG,
      33
      34  JN  hm_hm
      35  PM  JA?
      36  in ACHT stunden;
```

Zu Beginn fragt der Lehrer PM nach weiteren Ursachen für die Ereignisse des 17. Juni 1953 (*exam question*, Seg. 01-03). Der Schüler JN meldet sich und wird nach einer kurzen Pause (Seg. 4) vom Lehrer aufgerufen (Seg. 5), woraufhin JN als Antwort Informationen gibt, indem er von einer Steuererhöhung berichtet (Seg. 06-09). PM zeigt im Anschluss sehr direkt in Form einer *rejection* („nein“) an, dass die Antwort von JN einen Fehler enthält (Seg. 10). Dass hier ein *authoritativer* Typ einer L-FI vorliegt, wird noch dadurch unterstrichen, dass der Lehrer die Korrekturinitiierung nicht wie üblich erst an einem *transition-relevance place* (Sacks et al. 1974: 703) durchführt, sondern JN unterbricht, sodass es zu einer Überlappung kommt (Seg. 09-10). Der Lehrer *erweitert* die Korrekturinitiierung durch die eine Negierung beinhaltende Phrase „nicht die Steuern“ (Seg. 11). Mit der Phrase, die er nach einer kurzen Pause (Seg. 12) sogar nochmals wiederholt (Seg. 13), macht PM deutlich, in welchem Teil der Antwort von JN der Fehler liegt (*error location*, vgl. Mazeland 1987: 5), da der Begriff *Steuern* negiert wird. Auch der Fokusakzent auf dem Wort *Steuern* trägt dazu bei, dass der *turn* des Lehrers als *request for substitution* verstanden wird. Das Wort *Steuern* soll durch ein anderes Nomen ersetzt werden. Nach der Korrekturinitiierung macht der Lehrer unmittelbar – mit einem *schnellen Anschluss* – deutlich, dass die Selbstkorrektur durch JN, die durch den direkten Initiierungstypen relevant wurde, hier nicht erwartet wird, da es sich um einen neuen Begriff handelt (Seg. 13-15). Der Lehrer hebt also explizit hervor, dass in diesem Fall nicht von JN erwartet wird, [K+] zu sein. Nach einer kurzen Pause (Seg.16) ruft PM einen anderen Schüler (BB) auf (Seg.17), der sich vermutlich gemeldet hatte (BB im Bildausschnitt des Videos nicht sichtbar). Dieser führt daraufhin die S2-Fremdkorrektur durch, indem er den problematischen Begriff *Steuern* durch das mit Fokusakzent realisierte Wort *Norm* ersetzt (Seg.18). Anschließend erweitert JN die Korrektur noch um eine Erklärung des neuen Begriffs der *Normerhöhung* (Seg.19). Der Lehrer evaluiert die erweiterte S2-Fremdkorrektur als korrekt (Seg.20), woraufhin JN durch die Partikel *ach* so anzeigt, dass er die Korrektur „empfangen“ („receipt of the repair“, Couper-Kuhlen & Selting 2018: 139) und seinen Wissensstand erweitert hat (*change-of-state*, vgl. ebd.: 502-503). Im restlichen Teil des Transkripts (Seg.22-36) erklärt PM den neuen Begriff *Arbeitsnormen*, auf den er mit extra starker Akzentuierung und wiederholt verweist (Seg.24&26). Hierbei hebt er nochmals explizit hervor, dass er JN seinen Fehler in Seg.06 nicht ankreidet, da JN dies nicht habe wissen können (Seg.25). Hierdurch und auch bereits durch Seg.14-15 deklariert der Lehrer JN als [K-] und hebt somit die konditionelle Relevanz einer Selbstkorrektur auf. *Dadurch dass PM dies mit so viel Aufwand explizit macht, wird ersichtlich, dass im Grundenormalerweise eine Selbstkorrektur erwartbar-relevant gewesen wäre.*

Kommentiert [PB41]: s. Bsp 1

Kommentiert [PB42]: Pause in 08 = L-Pause und erster Hinweis auf acceptability problem s. Bsp. 1
Ist das viell. noch mal ein anderer Typ?

Kommentiert [PB43]: Erläutert?

Dies wird auch in Bsp. (5) deutlich (s. Anhang), das im Umfang dieser Arbeit nicht detailliert behandelt werden kann. Der Lehrer führt hier ebenfalls eine sehr direkte L-FI durch (Seg.15) und betont explizit, dass erwartet werden kann, dass der Schüler JH [K+] ist (Seg.21). Dass die direkte L-FI eine Selbstkorrektur relevant macht, zeigt sich sowohl daran, dass JH mehrfach versucht, diese durchzuführen, als auch daran, dass der Lehrer seine Unzufriedenheit ausdrückt, als es JH dennoch nicht gelingt, eine Selbstkorrektur zu realisieren, die der Lehrer für akzeptabel befindet. Dies wird z.B. durch ein hörbares Ausatmen des Lehrers (Seg.55) und auch durch seine Wortwahl (z.B. „mein lieber Schwan“, Seg. 40) erkennbar.

Kommentiert [PB44]: Sehr schöne Analysen

Es könnte also gezeigt werden, dass direkte L-Fremdinitiiierungen S1-Selbstkorrekturen erwartbar machen. Für den Typ der indirekten L-Fremdinitiiierungen ergab die Analyse dagegen, dass sie nicht notwendigerweise eine Selbstkorrektur konditionell relevant setzen. Zwar kann eine Selbstkorrektur folgen (Bsp. 10), meist wird aber eine S2-Fremdkorrektur realisiert. Die Lehrperson scheint diesen Initiierungstyp zu verwenden, wenn sie S1 als [K-] (*unknowing*, vgl. ebd.: 218) ansieht. Zur Form der indirekten L-FI zeigte die Analyse, dass sie als Reformulierung der eingangs gestellten Frage (Bsp. 8) oder als (oft konzessiver oder restriktiver) Deklarativsatz (Bsp. 7, 9, 10) gestellt werden kann, der auch unvollständig realisiert werden kann, um die SuS zur Vervollständigung der Syntax anzuregen (Bsp. 10). Außerdem wird mitunter der Konjunktiv verwendet (Bsp. 7), was das vorsichtige Design der Korrekturinitiierung unterstreicht. Auch ein Fallbeispiel mit einer Initiierung in Form der Phrase „nicht ganz“ (Bsp. 6) wurde dem indirekten Initiierungstyp zugerechnet. Zwar enthält die Phrase eine direkte Negierung, dennoch überwiegt aufgrund der nur partiellen Negierung, die impliziert, dass die Antwort bereits nahezu richtig ist, die vorsichtige und wohlwollende Formulierung der Korrekturinitiierung. Beispiel (3) zeigt eine indirekte L-FI mit einer darauf folgenden S2-Fremdkorrektur.

Kommentiert [PB45]: Viell. findet sich hier noch ein besserer Begriff – eine Frage finde ich jetzt nicht wirklich ‚indirekt‘

Kommentiert [PB46]: Wir sind ja hier schon auf S. 11 ... das meine ich mit EIN Phänomen reicht
Das hier geht schon in Richtung Masterarbeit

Beispiel (3): Schlafmütze (IDS, Video FOLK_E_00125_SE_01_V_01, 3:30-3:53)

Quelle: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00125_SE_01_V_01_DF_01

((Im Geschichtsunterricht wird eine Karikatur aus dem Jahre 1949 mit dem Titel „Die deutsche Frage“ betrachtet, welche den deutschen Michel zeigt. Der Lehrer Peter Manzert (PM) stellt die Frage, warum der deutsche Michel mit einer Mütze dargestellt wird. Beteiligte SuS: Simon Schulz (SS), Patrick Danner (PD), Romina Claus (RC).))

I	01	PM	warum die MÜTze,
	02		(1.48)
	03	SS	isch es net die
	04		(0.25)

Kommentiert [PB47]: Besser gleich, noch bevor Sie auf die Bsp im Anhang eingehen

Habe ich aber wg. Überschreitung der Längenbegrenzung nicht mehr detailliert angeschaut

```

05 PD *(des) isch die SCHLAFmütze;
rc *meldet sich--->
06 PM $patrick* genau, $
$weist mit der Hand Richtung PD und nickt$
rc -->*
07 (.) und waRUM,
08 (0.58)
R/TS 09 PD na *(.) weil die deutschen en bisschen* SCHLÄFrig
rc *meldet sich-----*
E1/FI 10 ->PM si[$nd,]* $
[$hh°]* $ (ja::)
rc $neigt den Kopf zur Seite$
*meldet sich--->
andere lä äh an andere menschen in andern ländern
sind $AUCH müde;
$zeigt auf RC--->
11 (-)$(-)*
pm -->$
rc -->*
S2-FK 12 ->RC weil die früher ähm zum schlafe (.) die mensche
immer ne MÜTze aufhatte;=
13 =weil_s so KALT war;
E2 14 PM $hm_hm$ genau,
$nickt$
15 (0.51)
16 PM so und des sieht natürlich bisschen DACKelich
aus,
17 (0.31) ne?
18 (0.57)
19 PM okay otto normalverbraucher;

```

Eingangs stellt der Lehrer PM die *exam question*, warum der deutsche Michel eine Mütze trägt (Seg.01). Nach einer Pause von 1.48 Sekunden (Seg.02) versuchen die Schüler SS und PD zunächst zu klären, um welche Art von Mütze es sich dabei handelt (Seg.03-05). Der Lehrer evaluiert PDs Identifikation der Mütze als Schlafmütze als richtig (Seg.06) und wiederholt nochmals, dass er wissen möchte, **warum** diese vom deutschen Michel getragen wird (Seg.07). Nach einer kurzen Pause antwortet PD, indem er eine Begründung gibt (Seg. 9). Der Lehrer zeigt durch ein hörbares Ausatmen und ein Zur-Seite-Neigen des Kopfes an, dass PDs Antwort inadäquat ist und drückt dies anschließend auch verbal aus, indem er mittels eines Deklarativsatzes einwirft, dass die Schläfrigkeit kein Alleinstellungsmerkmal der Deutschen ist, was er durch den Fokusakzent auf dem Adverb *auch* unterstreicht (Seg.10). Durch eine Zeigegeste erteilt der Lehrer der Schülerin RC das Rederecht. Bemerkenswert ist, dass er die Schülerin bereits aufruft, bevor er seine Evaluation zur Antwort von PD aus Seg.09 beendet hat. Dies macht ganz deutlich, dass der Lehrer keine Selbstkorrektur durch PD erwartet. Stattdessen initiiert er durch die Evaluation der Antwort PDs als falsch und durch das Aufrufen einer anderen Schülerin unmittelbar eine S2-Fremdkorrektur. PD und die anderen SuS reagieren darauf nicht mit Verwunderung oder Dispräferenzmarkern, sodass davon auszugehen ist, dass auch für sie durch die indirekte L-FI keine S1-Selbstkorrektur relevant gesetzt

wurde. Die von RC durchgeführte Korrektur (Seg.12-13) wird vom Lehrer als richtig evaluiert (Seg.14). Anschließend führt PM eine Post-Expansion der Korrektur durch (Seg.15-19).

Indirekte L-FI machen also – anders als direkte – nicht notwendigerweise Selbstkorrekturen erwartbar. Auch sie machen jedoch Korrekturen bedingt relevant, die von den SuS (und nicht von der Lehrperson) durchgeführt werden, was Bsp. (11) zeigt, in welchem der Lehrer erst nach mehrfachen gescheiterten Korrekturversuchen durch die Schüler selbst die Korrektur durchführt und dies verbal explizit als abweichend markiert (Seg.49&56).

Der dritte Initiierungstyp, die **L-Fremdinitiierung+korrektur**, scheint bei einer ganz bestimmten Art von Fehlern aufzutreten. Zum einen bei Fehlern, auf denen nicht der inhaltliche Fokus liegt („less-focusable errors“, Mazeland 1987: 12), wie in Bsp. (12). In diesem Beispiel evaluiert der Lehrer nach der Berichtigung des Fehlers die Antwort der Schülerin aus Seg. 14 als richtig (Seg. 19-21), was zeigt, dass er den Fehler nicht als zentral für das aktuelle Unterrichtsgeschehen behandelt. Zum anderen kommt dieser Initiierungstyp offenbar in Fällen vor, in denen durch die Korrektur des Fehlers erst die Basis für eine korrekte Antwort geschaffen wird („completion facilitators“, McHoul 1990: 375) (Bsp. 13). Auf den Initiierungstyp *L-FI+korrektur* kann im Umfang dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden.

5. Diskussion

In Übereinstimmung mit McHouls (1990) Untersuchungsergebnissen wurden die L-FI auch in der vorliegenden Analyse häufig **vorsichtig realisiert**. Darüber hinaus fand sich **jedoch auch eine nicht unerhebliche Anzahl von Fällen, in welchen die Lehrperson die Korrektur sehr direkt initiierte und explizit auf das Vorliegen eines Fehlers hinwies**. Auch diese direkten L-FI wurden **ohne Verzögerung produziert und scheinen im Kontext des Schulunterrichts nicht dispräferiert zu sein**. Zudem konnte festgestellt werden, dass die direkten L-FI eine bestimmte Art von Korrektur, nämlich eine S1-Selbstkorrektur, konditionell relevant setzen. Bei den direkten L-FI liegen also fremdinitiierte Selbstkorrekturen vor und die typische Sequenzorganisation entspricht derjenigen, die auch McHoul (1990) als hochfrequenteste Form einer Korrektursequenz beschreibt: Die Lehrperson initiiert die Korrektur, hält deren Durchführung jedoch zurück. Stattdessen korrigiert der Schüler, der das Reparaturprodukt (S1), den Fehler anschließend selbst. Zudem konnte in der vorliegenden Analyse allerdings noch eine weitere Variante einer **typischen Korrektursequenz** im Schulunterricht ermittelt werden. So erfolgt bei indirekten L-FI i.d.R.

Kommentiert [PB48]:

Kommentiert [PB49]: hätte als Motivation für die Beschränkung auf diesen Typ dienen können

Kommentiert [PB50]: noch mal nach den Pausen schauen

Kommentiert [PB51]: zu (informellen) Frequenzen hatten Sie bisher noch nichts gezeigt/gesagt gehabt

keine S1-Selbstkorrektur, sondern eine Fremdkorrektur durch einen anderen Schüler. Lehrpersonen scheinen **authoritativer**, direkte Korrekturinitiiierungen also in Fällen einzusetzen, in welchen sie vom Produzenten des Reparandums erwarten, über ausreichend Wissen zu verfügen, um sich selbst zu korrigieren. Dagegen scheinen sie indirektere Initiiierungen zu verwenden, wenn sie davon ausgehen, dass S1 nicht in der Lage ist, die Korrektur selbst vorzunehmen bzw. wenn sie zumindest nicht voraussetzen, dass S1 den dazu erforderlichen Wissensstand haben sollte. Ein dritter Typ von L-FI, bei dem die Lehrkraft im Zuge der Initiierung unmittelbar selbst die Korrektur vornimmt, scheint in Fällen Anwendung zu finden, in denen der Fehler nicht im Fokus der Aufmerksamkeit steht oder in denen die Korrektur des Fehlers Voraussetzung dafür ist, dass der Schüler eine richtige Antwort geben kann.

Kommentiert [PB52]: schöne Ergebnisse, schöne Darstellung; einen Ausbau könnte man durchaus für eine Masterarbeit in Betracht ziehen

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Analyse von 13 Fallbeispielen aus der Schüler-Lehrer-Interaktion an einem deutschen Wirtschaftsgymnasium hat gezeigt, dass durch **direkte L-FI** Korrekturen konditionell relevant gesetzt werden, die von dem Schüler durchgeführt werden, der das Reparandum produziert hat (S1-Selbstkorrektur). Hingegen machen **indirekte L-FI** nicht notwendigerweise Selbstkorrekturen, sondern i.d.R. S2-Fremdkorrekturen erwartbar. In beiden Fällen werden also von SuS realisierte Korrekturen relevant. Von der Lehrperson durchgeführte Korrekturen scheinen dagegen nur bei ganz bestimmten Fehlertypen präferiert zu sein. Diese **L-FI-korrektur** wurde im Rahmen dieser Arbeit jedoch noch nicht näher behandelt und **muss noch detailliert untersucht werden**. Des Weiteren konnten im Umfang dieser Arbeit die **prosodischen und grammatischen Realisierungen der verschiedenen Typen von L-FI** nur in Ansätzen Berücksichtigung finden und bieten noch Raum für weitere Forschung. Um die Ergebnisse dieser Arbeit weiter auszudifferenzieren und zu validieren, erscheint außerdem die **Analyse weiterer Fallbeispiele** sinnvoll. Hierbei könnten auch potentielle Unterschiede je nach Schulform, Jahrgangsstufe oder Unterrichtsfach festgestellt werden. Perspektivisch erscheinen auch **sprachvergleichende Analysen des Untersuchungsgegenstandes** gewinnbringend.

Kommentiert [PB53]: sehr gut.

Literatur

- Barth-Weingarten, Dagmar (2008). Interactional Linguistics. In: Antos, G., Ventola, E. & Weber, T. (Hg.). *Handbook of Applied Linguistics 2: Interpersonal Communication*. Berlin: De Gruyter, 77-105.
- Bergmann, Jörg R. (2001). Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, K., Antos, G., Heinemann W. & Sager, S. F. (Hg.). *Text- und Gesprächslinguistik. HSK 16(2)*. Berlin, New York: De Gruyter, 919-927.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margret (2018). *Interactional Linguistics. Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, Rod (2013). Conversation Analysis in the Classroom. In: Sidnell, J. & Stivers, T. (Hg.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hoey, Elliot M. & Kendrick, Robin H. (2018). Conversation Analysis. In: de Groot, A. M. B. & Hagoort, P. (Hg.). *Research Methods in Psycholinguistics and the Neurobiology of Language: A Practical Guide*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 151-173.
- IDS. Datenbank für gesprochenes Deutsch (DGD). FOLK. <https://dgd.ids-mannheim.de> (letzter Zugriff: 18.09.2019).
- Levinson, Stephen C. (2000). *Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer (Original 1983, neu ins Deutsche übersetzt von Martina Wiese).
- Liddicoat, Anthony J. (2007). *An Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Macbeth, Douglas (2004). The relevance of repair for classroom correction. In: *Language in society* 33(5), 703-736.
- Mazeland, Harrie (1987). A short remark on the analysis of institutional interaction: the organization of repair in lessons. Unpublished manuscript (Published version in Dutch: Repair-organisatie in onderwijs-interakties. In: Scholtens, A. & Springorum, D. (Hg.), 1986. *Gespreksanalyse*. Universiteit Nijmegen: Instituut Nederlands, 233-246.).
- McHoul, Alec. W. (1990). The organization of repair in classroom talk. In: *Language in society* 19(3), 349-377.
- Mondada, Lorenza (2016). Conventions for multimodal transcription. https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (letzter Zugriff: 18.09.2019).
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4), 696-735.

- Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail & Sacks, Harvey (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53(2), 361-382.
- Searle, John R. (1971). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 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, Anja & Uhlmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
<http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>
(letzter Zugriff: 18.09.2019)
- Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (Hg.) (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Stukenbrock, Anja (2013). Sprachliche Interaktion. In: Auer, P. (Hg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, 217-259.

Anhang

Direkte L-Fremdinitiiierung

Beispiel (4): Die Trommel (IDS, Video FOLK_E_00124_SE_01_V_01, 18:25-18:45)

Quelle: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00124_SE_01_V_01_DF_01

((Im Deutschunterricht bespricht der Lehrer Peter Manzert (PM) mit der Klasse das Gedicht *Nachtcafé* von Gottfried Benn behandelt. Gerade wird der Satz „Die Trommel liest den Kriminalroman zu Ende“ interpretiert und der Schüler Dimitri Gras (DG) soll für die Metaphern die erarbeiteten Referenten einsetzen.))

```
01 PM [die] trommel trommelt den krimiNALroman;
02 und du hast gesagt en kriminalroman sei SPANnend;
I 03 (.) und jetzt setz des mal EIN,
04 (1.0)
R 05 DG ja man (.) kann (halt) den (0.99) den (.) TAKT
    (.) spannend spiele,
    (.) in der nacht (.) cafe in dem NACHTcafe,
TS 06 dass halt (.) ne spannende meloDIE isch dass (0.37)
    wenn (.) $halt-
    pm $zeigt auf DG--->
E1/FI 08 -->PM ne TROMmel spielt keine melodien;$
    -->$
09 (1.18)
SK 10 -->DG dann halt ein TAKT,
    11 (0.38)
E2 12 PM aHA,
```

Beispiel (5): Deutschland 1945 (IDS, Video FOLK_E_00125_SE_01_V_01, 4:20-6:09)

Quelle: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00125_SE_01_V_01_DF_01

((Im Geschichtsunterricht wird die Karikatur „Die deutsche Frage“ betrachtet. Der Lehrer Peter Manzert (PM) fordert die SuS dazu auf, anhand der Karikatur den Zustand Deutschlands im Jahr 1945 beschreiben. Beteiligte Schüler: Jan Hilse (JH), Baptiste Bonnet (BB), Johannes Notnagel (JN) und ein nicht identifizierbarer männlicher Schüler (XM).))

```
I 01 PM was SAGT der karikaturist,
02 (0.31)
03 zustand (.) DEUTsche frage neunzehnfünfundvierzig,
04 (1.54)
05 PM JA,
06 (1.84)
07 PM jan in EIGenen worten-
08 (0.27)
09 JH ja:;
R/TS 10 (0.2) nachdem die (0.36) MAUer (.) eben gebaut
    wurde,
```

11 (.) zwischen OST und [west-]
 E1/FI 12 ->PM [was für ne] ΔMAUer denn;
 jn Δmeldet sich--->
 13 -> ich seh Δüberhaupt [KEIne mauer,]
 jh Δzeigt Richtung Karikatur--->
 SK1 14 ->JH [(na dieser)]Δ zaun soll
 -->Δ
 Δhalt denk ich mal Δ die mauer
 ΔHandbewegung Richtung KarikaturΔ
 dar[stellen]
 E2/FI 15 ->PM [NEI:N-]
 16 des is sonst wär_s ja ne MAUer;
 17 (0.41)
 18 PM ne,
 L-FK 19 ->PM wenn gezeichnet wird dann is_es en
 STACHeldraht-
 FI 20 -> also (0.26) was is de was is der zustand (0.25)
 DEUTSCHlands neunzehnfünfundvierzig,
 21 -> jan des \$müsstest du doch längst \$
 \$bewegt Hände im Sprechrhythmus\$
 [WISSEN;]
 SK2 22 JH [ja fa]MIlien sin getrennt;
 23 (0.3)
 RI 24 PM hä?
 25 (0.26)
 SR 26 JH sin geTRENNT,
 27 (0.71)
 E3/FI 28 ->PM die faMIlien;
 29 -> (.) wir \$reden über DEUTSCH\$land;
 \$energische Handgeste Richtung
 Karikatur\$
 30 (0.28)
 31 ->PM welche faMIlie denn,=
 =DEIne meine;
 32 ((Sein rechter Banknachbar flüstert JH etwas
 zu, ca. 1.7 Sek.))
 33 ->PM hä?
 SK3 34 (1.31)
 35 ->JH isch_s halt geSPALte;
 E4/FI 36 (1.48)
 37 ->PM ja (0.24) kannst de des mal mit_n bisschen
 historischem FLEISCH unterlegen;
 38 XM (.) °h
 39 PM wenn jetz ne klausURfrage wär;
 40 (.) ha \$mein lieber schwan du bisch in der
 \$geht zu JH--->
 DREIzehnten klasse,
 41 JH [Δnach (.) nach em Δzweiten;]
 42 PM [Δkurz vor der allgemeinenΔ HOCHschulreife;\$
 --->\$
 jh Δzeigt Richtung KarikaturΔ
 43 \$°h kannst die ältesten universitäten euROPas
 \$legt JH die Hände auf die Schultern--->
 benu-
 44 °h sorBONNE,
 45 (.) ecole nationale superiEURE,Δ
 jn --->Δ
 46 eCETera,=
 47 =KÖNNtest [du;]
 48 ((allg. Gelächter))
 49 JH [oKA]Y;

SK4 50 PM (.) J[A?]
51 ->JH [ja] nach em zweiten welt\$krieg,
pm \$entfernt sich
wieder von JH--->
52 (0.2) herrschte halt ziemliches CHAOs in
deutschland;
53 (1.28) U::ND,\$
pm -->\$
54 (-)Δ(-)
E5 jn Δmeldet sich--->
55 ->PM ((atmet laut aus; 1.24 Sek.))
56 (0.65)
57 PM h°
FI 58 (--)\$(-) \$
-> \$nickt mit dem Kopf Richtung BB\$
59 ->PM baptiste
60 (0.25)Δ
S2-FK jn -->Δ
61 ->BB deutschland isch in vier besATZungs(.) zone
unter\$Δteilt,
pm \$lehnt sich gegen den Schrank--->
jh Δformt mit Daumen und Zeigefinger einen
Kreis--->
62 JH SU:per;Δ
-->Δ
63 (---)
64 PM h° \$
-->\$
65 BB (.)\$un,
pm \$beugt sich nach vorne, schaut JH an, nickt--->
66 (1.92)
67 ->JH <<f> des Δweiß\$ ich \$AU, Δ
pm Δenergische Handbewegung Richtung PMΔ
-->\$ \$zeigt auf BB und macht kreisende
Bewegungen mit der Hand--->
68 [dass es in die besatzung\$]sZO[ne unterteilt isch;]
69 PM [CONTinuite, \$]
-->\$
70 BB [desWEGä::]
(.) isch ma halt ähm;
71 (0.68) we_ma halt au nur en stück weitergehn will is
ma halt sofort ABgegrenzt voneinander (.) un,
72 (0.91) ma kann sich halt net SEHN,=
73 =oder oder ma kann sich SEHN,=
74 =aber ma kann sich halt net die HAND gebe oder
sonst was-
75 PM und was WÜNSCHT sich (0.23) otto normalverbrauch[er,]
76 BB [er]
wünscht dass ma wieder die bariErre überwinde kann;
77 (0.62)
78 PM SO,
79 (0.46)
80 PM geNAU,
81 (2.38)
82 ->PM also wenn du_s gewusst hättest dann hätt_s_es halt
SÄgen mü[ssen];
83 JH [hm]_HM,
84 (0.21)
85 PM lieber jan (.) JA?
86 JH (.) JA;
87 (---)\$(-)

```

      pm          $klopft mit den Händen gegen seinen Mund--->
88  PM  mit (.) dem MUND,$
      -->$
89      (1.23)
90  PM  ne,
91      (3.94)
92  PM  da kommt ja nich wau WAU raus zum glück,
      jh          ∆lacht--->
93      ((allg. Gelächter; 3.85 Sek.))
94  PM  JA? ∆
      jh  --> ∆

```

Indirekte L-Fremdinitierung

Beispiel (6): Außenpolitik (IDS, Video FOLK_E_00125_SE_01_V_01, 26:56-27:17)

Quelle : [https://dgd.ids-](https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00125_SE_01_V_01_DF_01)

[mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00125_SE_01_V_01_DF_01](https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00125_SE_01_V_01_DF_01)

((Im Geschichtsunterricht werden die Mitbestimmungsrechte der Alliierten in der BRD laut Besatzungsstatut von 1949 behandelt. Der Lehrer Peter Manzert (PM) stellt die Frage zur Diskussion, in welche Bereiche die Alliierten eingreifen. Es antwortet zunächst die Schülerin Romina Claus (RC). Nach der Evaluation ihrer Antwort durch den Lehrer, wird diese durch den Schüler Martin Bauer (MB) korrigiert.))

```

I      01  PM  wo greifen se NOCH ein-
      02  (---) * (.) @ (--)$ (-)      $
      rc          *meldet sich--->
      mb          @meldet sich--->
      pm          $zeigt auf RC$
R      03  RC  *deutsch@land darf keine: geschäfte mehr nach
      AUße tätige;
      -->*
      mb          -->@
      04  mb  ohne die ZU@stimmung von;
      mb          @meldet sich--->
      05  (--)
      06  ((Rauschen))
E1/FI  07  -->PM nicht GANZ-
      08  (0.38)
      09  --> nicht $[GANZ ]-@ $
S2-FK  10  -->MB $[in die] @ $ AUßenpolitik greife se damit
      ein;
      FI      -->pm $zeigt auf MB$
      mb      -->@
      11  (--)
E2      12  PM  ja;=ne?
      13  (0.22)
      14  PM  AUßenpolitik-
      15  (0.34)
      16  JA,
      17  (0.55)
      18  die INternationale politik und diplomatie,
      19  (0.32)
      20  wa?

```

21 (0.46)
 22 PM so oKAY,
 23 (.) martin darfst weiter machen DRITtens,

Beispiel (7): Im Tunnel (IDS, Transkript FOLK_E_00121_SE_01_T_04, Seg. 0085-0111)

Quelle: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=E665DD203B5D292136C97043A578B19E&v_doctype=t&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00121_SE_01_T_04

((Der Lehrer Sebastian Müll (SM) bespricht mit der Klasse die Kurzgeschichte „Der Tunnel“ von Friedrich Dürrenmatt. Beteiligte Schüler: Marius Glück (MG) und Hans Müller (HM). Zu diesem Gesprächsausschnitt liegt keine Videoaufnahme vor, sodass multimodale Aspekte bei der Transkription nicht berücksichtigt werden konnten.⁶))

I 01 SM so aber NOChE mal,
 02 genau der PUNKT,
 03 ab dem er aktiv wird und sich nicht mehr so sehr
 abschottet ist eben WANN;
 04 (2.87)
 05 formuLIERT_S no mal,
 06 (0.86)
 07 SM genau den PUNKT wo er plötzlich ebe;
 08 (0.33) sonnenbrille ABnimmt;
 09 (.) STÖPsel rauszieht,
 10 (1.16) FRAGEN stellt;
 11 (0.36) mit der UMWelt kommuniziert,
 12 (.) WANN ist das;
 13 (.) ab WANN,
 14 (0.59)
 15 SM marius
 16 (0.5)
 R/TS 17 MG nachdem er den SCHAFFner nach der situation frägt,
 18 (0.39) und dann in folge (.) von (.) der AUSSage
 des schaffners ebe;
 19 (0.41) sich wieder nach vorne durch de
 [ZUG arbeitet;]
 E/FI 20 ->SM [ja ich würd salge VORher schon,
 21 (0.49)
 22 SM wird DA (0.29) ganz eindeutig;
 23 -> aber (.) es fängt eigentlich schon FRÜher an hans
 24 (0.28)
 S2-FK 25 ->HM als er auf seine UHR schaut und merkt dass er schon
 ziemlich lange in dem tunnel is-
 26 SM RIChtig;

Beispiel (8): Aktiengesellschaft (IDS, Video FOLK_E_00123_SE_01_V_01, 4:02-4:58)

Quelle: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00123_SE_01_V_01_DF_01

⁶ Die Audiodatei ist über Doppelklick auf das jeweilige Segment abrufbar.

((Im BWL-Unterricht werden die Funktionen einer Jahresabschlussanalyse besprochen. In diesem Rahmen fragt die Lehrerin Ulla Sensenbrenner (US), wer in einer Aktiengesellschaft für einen Branchenvergleich zuständig ist. Die Schülerin Romina Claus (RC) wird aufgerufen und antwortet, woraufhin die Lehrerin die Frage reformuliert und damit eine Korrektur initiiert. Die Korrektur wird vom Schüler Martin Bauer (MB), dem evtl. non-verbal von der Lehrerin das Rederecht erteilt wurde (Lehrerin im Video nicht sichtbar), durchgeführt. Außerdem führen auch zwei weitere Schüler, Patrick Danner (PD) und eine nicht identifizierbare Schülerin (XW), die Fremdkorrektur durch. Die Lehrerin stellt eine weitere Frage zur Klärung des Fehlers von RC, die durch Baptiste Bonnet (BB) korrekt beantwortet wird. Die Lehrerin evaluiert die Antwort und wendet sich nochmals erklärend an RC.))

```

I      01  US  pe we o is ja ne AKtiengesellschaft-
      02  wer isch dafür zuständig sowas zu Mache?
      03  (. )er hat angesproche BRANchen*vergleich,
      rc  *hebt die Hände
      und spielt mit ihren Haaren--->
      04  (2.56)
      05  US  wer isch dafür zuständig bei der pe we o
      AKtiengesellschaft-
      06  wer muss sich darum KÜMmern,
      07  wer LEitet die aktiengesell+schaft romina+*
      mg  +meldet sich--+
      rc  -->*
      08  XM  geSCHÄFTSführer;
R/TS   09  RC  isch de geSCHÄFTSführer von dem,
      10  (-- )
      11  RC  +(ja)
      mg  +meldet sich --->
      12  (-)
FI     13  ->UC was+ HA_ma in der aktiengesellscha+ft,
      mg  -->+ +meldet sich--->
      14  (. )@(--)
      mb  @meldet sich--->
      15  PD  <<flüsternd> vorstand+>
      mg  --->+
S2-FK  16  ->MB de VOR[@stand; ]
      17  XW  [@vorstand]
      -->@
E      18  US  hm_hm da ha_ma_n VOR*stand-
      rc  *nickt-->
      19  wo ha*_ma en geSCHÄFTSführer?
      rc  -->*
      20  (. ) der kann natürlich die (-) RECHTliche
      funktionen haben,
      21  baptiste
      22  BB  ja bei de ge em be HA,
      23  (-)
      24  US  genau ne (. ) also wir sprechen erscht mal vom
      VORstand,
      25  °hhh die geschäftsLEitung wär ich noch eher mit
      einverstande romina ge,
      26  (. ) *geschäftsFÜH*rer ha_ma bei de ge em be ha,
      rc  *nickt-----*
      27  °h und (. ) des is natürlich zunächscht mal die
      geschäftsLEitung,
      28  °h die daran interessiert ist die daten zu
      verGLEichen;

```

29 (.) angesprochen branchenverGLEICH christof
 30 was bleibt denn NOCH,
 31 was ist NOCH wichtig;

Beispiel (9): Vergleichsansätze (IDS, Video FOLK_E_00123_SE_01_V_01, 7:57-9:12)

Quelle: [https://dgd.ids-](https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00123_SE_01_V_01_DF_01)

[mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00123_SE_01_V_01_DF_01](https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00123_SE_01_V_01_DF_01)

((Die Lehrerin Ulla Sensenbrenner (US) fordert die Schülerin Romina Claus (RC) dazu auf, die möglichen Vergleichsansätze bei der Jahresabschlussanalyse zu nennen, welche zuvor besprochen wurden. Weitere beteiligte Schüler: Johannes Notnagel (JN), Baptiste Bonnet (BB) und Marius Glück (MG).))

01 US was hatte_ma NOCH vorhin festgestellt?
 02 US wir haben bestimmte möglichkeiten diesen jahresABSchluss,
 03 (0.45) *ZU vergleichen; *
 rc *runzelt die Stirn*
 04 (0.28)
 I 05 US könnten sie_s grad noch mal wiederHOLen romina
 06 (.) drei PUNKte haben ma jetzt genannt;
 07 (1.16)
 R 08 RC ja ebe über die verÄNDERung,
 09 (0.23)
 TS 10 US ja (.) wo[VON]?
 11 RC [ähm] ja (.) also von vom UMSatz,
 12 (0.72)
 13 RC Ode:r,
 14 (0.2)
 E/FI 15 ->US des sin dann deTAILS,
 16 (1.67)
 17 ->RC ja (0.26) <<lächelnd> [hm_hm]>
 FI 18 ->US [also] drei (.) mögliche
 verGLEI:CHS (.) ansätze ha_ma;
 19 (0.89)
 20 ->US johannes
 21 (0.2)
 S2-FK 22 ->JN die JAHresvergleiche,
 L-FK 23 US also ZEITvergleich kö_ma einfach sagen;
 24 US ((Tafelanschrieb, 9.65 Sek. lang))
 25 US DANN,
 26 (--)Δ(-)
 jn Δmeldet sich-->
 27 JN auf_enΔ MARKT vergleiche;
 -->Δ
 28 (0.34)
 RI 29 US BITte?
 SR 30 JN MIT dem markt ver[gleiche-]
 L-FK 31 US [ja] (.) also mit de
 konkurRENZ,
 32 [mit der BRAN]che,
 33 JN [mit de KONkurrenz;]
 34 US ((Tafelanschrieb, 12.84 Sek. lang))
 35 US und das LETZte das wir hatten,
 36 (2.4)
 37 US baptiste

```

38      (0.24)
39  BB  ((hörbares Ausatmen, ca. 2.6 Sekunden lang))
40      (2.0)+(.)
      mg      +dreht Kopf nach links Richtung BB ---->
41  BB  (fällt)+ mir grad net EIN,+
      mg      -->+          +meldet sich---->
42      (-)+(-)
      mg      -->+
43  MG  soll IST vergleich;
44      (0.2)
45  US  GENau;

```

Beispiel (10): Lagebericht (IDS, Video FOLK_E_00123_SE_01_V_01, 0:25-0:44)

Quelle: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00123_SE_01_V_01_DF_01

((Im BWL-Unterricht werden die Bestandteile eines Jahresabschlusses besprochen. Die Lehrerin Ulla Sensenbrenner (US) ruft den Schüler Marius Glück (MG) auf. Weitere beteiligte SuS: Afet Akbal (AA) und Baptiste Bonnet (BB).))

```

I      01  US  +nwas gehört zum jahresABSchluss;
      mg  +>>meldet sich---->
      aa  nmeldet sich---->
      bb  omeldet sich---->
      02  (-)§(-)      §(.)n+
      us      §zeigt auf MG§
      aa      -->n
      mg      -->+
R      03  MG  biLANZ,
      04  (-)∞(.)
      bb  -->∞
      05  MG  gewinn und verLUSCHTrechnung,
      06  (0.22)
      07  MG  ANhang-
      08  (0.44)
      09  MG  PLUS-
      10  (0.24)
TS     11  MG  LAgebericht für große kapitalgesellschaft.
      12  US  geNAU;
FI     13  ->  (.) wo der (.) woBEI der [frei- ]
SK     14  ->MG [der lage]bericht gehört
      NICHT zum [jahresabschluss.]
E      15  US  [isch FREIwillig;]
      16  geNAU;
      17  (.) SO;
      18  (0.57)
      19  US  jetzt geh_ma zum (.) INternationalem abschluss,

```

Beispiel (11): Erbsenzähler (IDS, Transkript FOLK_E_00121_SE_01_T_04, Seg. 0119-0183)

Quelle: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=E665DD203B5D292136C97043A578B19E&v_doctype=t&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00121_SE_01_T_04

((Im Deutschunterricht wird die Kurzgeschichte „Der Tunnel“ von Friedrich Dürrenmatt besprochen. Es wurde die Frage geklärt, ab welchem Zeitpunkt die Hauptfigur der Kurzgeschichte aktiv wird. Nun fordert der Lehrer Sebastian Müll (SM) die SuS dazu auf, die Antwort allgemeiner zu formulieren. Beteiligte Schüler: Baptiste Bonnet (BB), Gökhan Arslan (GA), Hans Müller (HM), Marius Glück (MG) sowie ein nicht identifizierbarer männlicher Schüler (XM). Zu diesem Gesprächsausschnitt liegt keine Videoaufnahme vor, sodass multimodale Aspekte bei der Transkription nicht berücksichtigt werden konnten.⁷⁾)

```

I      01  SM  Oder;
        02  formuliere ma_s e bisschen allgeMEIner;
        03  (.) als er MERKT?
        04  ((Tafelanschrieb durch Lehrperson, ca. 0.8 Sek.))
        05  SM  WAS merkt,
        06  (1.04)
        07  SM  gökhan
        08  (0.91)
R/TS   09  BB  es is ziemlich lange [DUNKel;]
        10  GA  [ja ] dass ziemlich lange
        (dunkel) dass (TUNnel) ziemlich lang,
        11  (0.47)
E1/FI  12  SM  ALso;
        13  -> (.) NOCH allgemeiner formuliert,
        14  -> mal weg vom TUNnel;
        15  (0.39)
        16  XM  dass es ihm noch nie so AUFgefallen is,
        17  (0.62)
        18  ->SM baptiste
S2-FK  19  ->BB dass ihm bisher die fahrt immer so KURZ vorkam;
E2     20  SM  JA-
        21  (2.82)
        22  SM  hm_HM,
FI     23  -> (.) hätt_s noch gern bisschen allgeMEIner formuliert.
        24  XM  ((stöhnt))
        25  (0.56)
        26  SM  hans
        27  (0.33)
S3-FK  28  HM  dass die Umwelt (.) ähm;
        29  ((Tafelanschrieb durch Lehrperson))
        30  HM  sich (0.53) nicht den gegebenen bedingungen
        vielleICHT wieder verändert,
        31  (0.27)
        32  HM  [oder wieder z: [normalISIERT; ]
E3/FI  33  ->SM [ja ] (-) [un was sin die] ja und was
        [SIN die gege]benen be bedingungen plötzlich,
        34  BB  [ach ]
S4-FK  35  HM  ja dass der TUNnel (sein) muss,
        36  (0.94)
E4     37  SM  [ja (.) DOCH; ]
S5-FK  38  BB  [dass er den falschen Z]UG erwischt hat;
        39  (0.26)
E5     40  SM  ja vielleICHT?
        41  (0.3)
        42  BB  vielleICHT;
        43  das verMUTet er ja die [ganze] zeit-
        44  SM  [ja, ]
        45  ja,

```

⁷ Die Audiodatei ist über Doppelklick auf das jeweilige Segment abrufbar.

46 (0.49)
 L-FK 47 SM also auf JEden fall,
 48 (0.21) ne?
 49 -> jetzt (0.68) verRAT ich_s euch halt;
 50 dass irgendwas nicht STIMMT?
 51 BB (.) ja des isch scho KLAR?
 52 HM JA;
 53 SM ja ja JA,
 54 des is KLAR,
 55 ((mehrere Schüler lachen))
 56 ->SM warum SAGT_S dann keiner wenn es kl[ar is;]
 57 HM [ja des] ha_ma gemeINT,
 58 MG ÖH?
 59 SM (.) JA,
 60 ALso;
 61 (1.02)
 62 HM ma kann auch ERBSen zählen-
 63 BB GELL,
 64 HM dass wir ERBSenzähler;
 65 KA[NN net jed]er;
 66 SM [SO-]
 67 XM [KOMM (des is,)]
 68 SM [äh und des] UND is wichtig;
 69 dass irgendetwas nicht STIMMT,
 70 des andere habt ihr geNANNT;
 71 (.) und WIE reagiert die umwelt drauf?

L-Fremdinitiiierung+-korrektur

Beispiel (12): DDR und BDR (IDS, Video FOLK_E_00125_SE_01_V_01, 10:46-11:15)

Quelle: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00125_SE_01_V_01_DF_01

((Die Klasse bespricht im Geschichtsunterricht eine Karikatur aus dem Jahr 1949. Der Lehrer Peter Manzert (PM) fragt die Schülerin Nasan Yildirim (NY) nach einem Ereignis in diesem Jahr.))

01 PM °h eine gradezu proPHETische karikatur,
 02 die diesen (0.38) herrn KÖHler (0.57) ähm
 neunzehnhundertneunundvierzig gelungen ist;
 I 03 PM °h neunzehnhundertNEUNundvierzig-
 04 PM nasan fällt ihnen dazu was EIN,
 05 zu dieser JAHzeszahl-
 06 (.) ZUFällig könnt ja sein;
 07 (1.4)
 08 PM neunzehnNEUNundvierzig,
 09 (0.49)
 10 NY ähm;
 11 (3.0)\$(--)
 pm \$schaut in das Schulbuch einer Schülerin--->
 12 PM ma gucken
 13 (--)
 R/TS 14 NY die gründung von ähm (.) de de er \$und BE de er?

```

          pm                                -->$
15          (1.2)
FI/FK 16 ->PM be $er DE,
          $hebt den Zeigefinger--->
17          (0.24)
18 NY      $ja
          pm -->$
19 PM      hm_HM,
20          (0.26)
21 ->PM    richtig (.) JA,

```

Beispiel (13): Der Vetter (IDS, Video FOLK_E_00125_SE_01_V_01, 7:07-7:21)

Quelle: [https://dgd.ids-](https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00125_SE_01_V_01_DF_01)

[mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00125_SE_01_V_01_DF_01](https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.corpora?v_session_id=5D9E97E7FF07B4585E4B45C739819098&v_doctype=v&v_corpus=FOLK&v_doc_id=FOLK_E_00125_SE_01_V_01_DF_01)

((Die Klasse beschäftigt sich im Geschichtsunterricht mit einer Karikatur aus dem Jahr 1949 zur deutschen Frage. Die Schülerin Romina Claus (RC) wurde vom Lehrer Peter Manzert (PM) aufgerufen und versucht gerade, die Karikatur zu interpretieren. Weiterer beteiligter Schüler: ein nicht identifizierbarer männlicher Schüler (XM).))

```

          01 RC    ja und jetzt SPRICHT ebe,
          02          (0.78)
TS       03          der vater (.) zum SOHN-
          04          oder sie STREite sich gegeseitig,=
          05          =un $auf der MÜTze,
          pm          $läuft Richtung Wand mit der Karikatur und
          zeigt darauf--->
FI       06 PM    (.) HAL[T ]-
          07 RC    [sieh]t_s
S2-FK   08 XM    d_VETter;
          pm          -->$ (zeigt weiterhin Richtung Karikatur,
          verschwindet aber aus dem Bild)
          09          (1.61)
L-FK    10 ->PM    !VET!ter;
          11 ->          (.) nicht VAtter,
          12          (.) VORSichtig-=
          13          =ich WEIß,
          14          (.) NICH so gut;
          15 RC    (.) <<h> ah->
          16 PM    mein lieber VETter;
          (.) des müsste die aussage etwas verÄndern romina

```