

VIDEOGRAFIE ALS INSTRUMENT FÜR DIE BEOBACHTUNG VON SCHREIBPROZESSEN IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Sabine HOFFMANN (*Arcavacata di Rendè*)

1. Videografien in der Fremdsprachenforschung*

Videomaterialien werden insbesondere in drei Wissenschaftsbereichen eingesetzt: in der qualitativen Sozialforschung, in der Unterrichtsforschung und in linguistisch ausgerichteten Studien (Fele 2007: 117, Dörnyei 2007: 183, Nolda 2007: 480 ff). Während sich die Sozialwissenschaften auch weiterhin vorrangig auf verbales Material stützen (Flick 2004: 233), ist vergleichsweise der Einsatz von Beobachtungsdaten in der Unterrichtsforschung stärker angestiegen (Wild 2003: 98), wo schon seit der Reformpädagogik Beobachtung und Beschreibung des Lerngeschehens der Verbesserung des Unterrichts dienen und sich wie in anderen Wissenschaftsdisziplinen unter dem zunehmenden Einfluss der Sozialwissenschaften in den 1970er Jahren eine Hinwendung zu qualitativen Methoden vollzog (Voigt 1997: 786).

Visuelle Aufzeichnungen galten anfänglich vorwiegend der Lehrer-Lerner-Interaktion, besonders den *turns* bzw. den jeweiligen Sprechanteilen, aber auch unterrichtsrelevanten Handlungsmustern auf der Lehrerseite. Zunächst tragender Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung werden diese „Unterrichtsmitschnitte“ im Folgenden zunehmend für die empirische Unterrichtswissenschaft eingesetzt, und das Interesse gilt jetzt auch deutlich der Lerner-Lerner-Interaktion. Durch das Abrücken vom Primat des Kognitiven in den 1990er Jahren erhält die methodische Nutzung der Videotechnik einen weiteren Aufschwung. Die Sprechhandlungen werden in einen größeren Handlungskontext eingebettet, und der nonverbalen Kommunikation wird eine größere Bedeutung beigemessen (vgl. Diegritz/Fürst 1999: 33).

Der Einsatz von Videos in der Fremdsprachenforschung beginnt, in Einklang mit der oben nachgezeichneten Entwicklung, in den 1970er Jahren (vgl. Schramm / Aguado 2010: 185). Auch in dieser Disziplin lässt sich in den letzten Jahren eine zunehmende Nutzung feststellen, verbunden mit einer Vertiefung von methodologischen Fragestellungen; davon zeugen u.a. diverse Beiträge zur empirischen Forschung aus dem deutschsprachigen Raum in dem von Aguado, Schramm und Vollmer herausgegebenen Sammelband (2010) zur Kompetenzforschung und Videografie. Allerdings sei an dieser Stelle auch anzumerken, dass im Verhältnis zu der Menge an Untersuchungen zum Fremdspracherwerb, von denen u.a. die englischsprachigen Fachzeitschriften Kunde geben, die Anzahl an videobasierten Studien relativ gering bleibt. Hier drückt sich eindeutig ein Missverhältnis aus zu der übereinstimmenden Befürwortung von Videoaufnahmen, die dem komplexen Geschehen im Unterricht angemessen sind und der das „Lernen“ kennzeichnenden Mehrdimensionalität sehr gut Rechnung tragen. Dies auch, weil sie potenziell den Prozesscharakter abzubilden vermögen (vgl. Wild 2003: 100). In Bezug auf den hervorgehobenen Objektivitätsan-

* Kapitel 1 und 3 in Teilen aus Hoffmann (im Druck).

spruch muss allerdings eingeräumt werden, dass sie diesem nur unter Vorbehalt entsprechen, denn auch sie «konstruieren eine bestimmte Version von Wirklichkeit» (Flick 2004: 231) bzw. bilden nur einen Teil davon ab:

In ogni caso molti fenomeni restano fuori anche da una videoregistrazione. La videoregistrazione non è che un frammento e un particolare punto di vista applicato ad una parte molto più piccola delle nostre intere relazioni sociali (non solo in termini geografico-spaziali, non solo in termini di angolazione, ma anche di stock di conoscenze in comune tra ricercatori e «membri»). (Fele 2007: 119)

Des Weiteren zeichnet sich visuelles Material durch seine Kombinierbarkeit mit anderen Verfahren aus und bietet die Möglichkeit der Mehrfachkodierung (Schramm / Aguado 2010: 186 ff). Zu unterscheiden ist hier zunächst die Perspektive auf den Lehrenden, bei der äußerungsbezogene Beschreibungen, z.B. Redeanteile von Lehrenden und Lernenden, oder zutage tretende Handlungsmuster dargelegt werden (z.B. Schwab 2009), sowie Analysen mit Fokus auf die Lerner-Lerner-Interaktion, bei Partnerarbeit (z.B. O'Sullivan 2002), Gruppenarbeit und Projektarbeit (z.B. Mackey 2006). Ein Schwerpunkt in diesem Forschungsfeld liegt im mündlichen Korrekturverhalten und Feedback.¹

Die grundsätzliche Eignung von Videos zur Ermittlung fremdsprachlicher Lernprozesse hat sich – wie jegliche Methodenwahl – mit dem Forschungsinteresse und dem Design zu messen. Und damit stellt sich die Frage, wie «die Verbindung von videographierten Unterrichtsinteraktionen mit (Meta-)Kognition, Motivation / Emotion und insbesondere dem Spracherwerb methodisch hergestellt werden kann» (Schramm / Aguado 2010: 197). Diesbezüglich herrscht Übereinstimmung darüber, dass die Beobachtungen mit anderen Datenquellen kombiniert werden sollten und erst «einen vollen Aussagewert erhalten können, wenn wir diesen konkreten Unterrichtsinteraktionen auch konkrete Auswirkungen auf die intrapsychischen kognitiven, motivationalen oder emotionalen Prozesse nachweisen können» (Wild 2003: 100, vgl. auch Knoblauch 2009: 70, Flick 2004: 204, 231). Die Tatsache, dass es sich bei diesen Studien trotz der wachsenden Perfektionierung der Technik um sehr datenintensive und arbeitsaufwändige Anlagen handelt (u.a. vgl. Dörnyei 2007: 184 f, Knoblauch 2009: 72), bei denen die Fülle des Materials auch zum Problem werden kann (Nolda 2007: 484), findet in der einschlägigen Literatur durchgängig Erwähnung; auch kann sie in bestimmtem Lerngruppen auf Abwehr stoßen (vgl. Nardi 2006: 131). Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Beeinflussung der Daten, wobei man dabei zwischen der teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Beobachtung zu unterscheiden hat.² Während erstere in der qualitativen Forschung verbreiteter ist und einen relativ direkten Zugang zu den Daten ermöglicht, aber in sich die Gefahr der mangelnden Abgrenzung birgt sowie die angestrebte „Natürlichkeit“ der Situation beschneidet (Flick 2004: 205), bezahlt die Nicht-Teilnahme unter Umständen ihre Distanz mit einer geringen Dichte des Materials und einer Verarmung der Analyse.

¹ Dazu hatte bereits das Bochumer Tertiärsprachenprojekt (Bahr et al. 1996) wesentlich beigetragen.

² Flick differenziert (2004: 201, in Anlehnung an Gold 1958) zwischen dem vollständigen Teilnehmer, dem Teilnehmer als Beobachter, dem Beobachter als Teilnehmer und dem vollständigen Beobachter.

2. Schreiblernprozesse und ihre Erforschung

Analog zur Fremdsprachenforschung sind nach wie vor bei der Erfassung von Schreiblernprozessen psycholinguistische Ansätze vorherrschend, die sich vor allem auf den Prozess des (einzelnen) Lernenden konzentrieren, während die Untersuchung von Schreibprodukten in den Bereich der Textlinguistik fällt. In den letzten Jahren wird jedoch zunehmend eine solche Trennung zwischen Produkt und Prozess dem aktuellen Verständnis vom Schreibprozess als Teil der Kommunikation als nicht mehr angemessen angesehen und eine Perspektive eingenommen, die den Gegensatz zwischen prozessbezogenem und mitteilungsbezogenem Schreiben aufzuheben versucht (Rösler 2012, Zuengler/Miller 2006: 38). Vor diesem Hintergrund verweist Rösler (2012: 138, mit Hinweis auf Portmann 1991) auf die verschiedenen Gründe für das Schreiben, womit mehr oder weniger Vorgaben verbunden sind, d.h., die Texte sind «in Form und Inhalt [also] unterschiedlich stark selbstbestimmt» (ebd.: 139). In Abgrenzung zum Erwerb des muttersprachlichen Schreibens betont er: «Man lernt also nicht neu schreiben, man lernt Texte nach den Konventionen zu schreiben, die in dem neuen Kontext gelten» (ebd.: 138). Diese Konventionen sind besonders für die Schreibfertigkeit relevant, da sich Texte an ein weitaus unbekanntes Publikum (eine Ausnahme bilden die verschiedenen Formen und Mischformen schriftlicher Korrespondenz) richten und sich daher zur Verständnissicherung stärker an textspezifischen Normen zu orientieren haben.

Auch wenn Schreiben wie Sprechen zu den produktiven Fertigkeiten gehört, besteht ein grundsätzlicher Unterschied, da sich Letzteres in der Interaktion mit anderen vollzieht und damit auf gemeinsame Referenzen zurückgreift (Situation, Kontext, Adressatenwissen, Diskurswissen, Weltwissen, körperliche Anwesenheit, Blickkontakt, Gestik usw.). Damit einher geht, «dass Sprecher immer unter Zeitdruck stehen, während Schreiber bei der Formulierung ihres Textes Zeit haben» (Wolff 2002: 197). Der Schreibprozess ist dementsprechend durch eine verstärkte bewusste Auseinandersetzung mit dem entstehenden Text gekennzeichnet, deren Ablauf und Tiefe der gedanklichen Durchdringung – unter Berücksichtigung der oben genannten Vorgaben – erheblich durch den Schreibenden bestimmt sind.

Zur Erfassung von Schreibprozessen haben sich Modelle durchgesetzt, die Schreibenlernen in gleichzeitig verarbeitenden Operationen beschreiben. Wie auch generell bei der Informationsverarbeitung werden rein sukzessiv oder seriell arbeitende Systeme zur Abbildung von Lernprozessen als nicht mehr adäquat eingestuft und es wird auf Modelle zurückgegriffen, die – wenn nicht parallel – doch zumindest Rückkopplungsschleifen mit einbeziehen:

La ricerca attuale ha preso le distanze da questo tipo di approccio (la scrittura vista come un processo sequenziale, SH) e si è concentrata invece su un'idea di scrittura intesa come processo di risoluzione di problemi, a partire dall'interazione, e non dalla successione diacronica, delle tappe precedentemente elencate. (Baumann 2006: 33)

Zu ihrer Beschreibung im Bereich des Fremdsprachenerwerbs nehmen Decke-Cornill und Küster (2010: 191) auf das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) Bezug, heben also Parallelen zu Lernprozessen im Mündlichen hervor: «denn auch das Schreiben durchläuft Prozesse präverbaler Konzeptualisierung in Rückkopplung mit

jenen, die im Formulierungssystem stattfinden». In der Schreiberwerbsforschung findet dagegen das Modell von Hayes und Flower (1980) die größte Beachtung (vgl. u.a. Baumann 2006: 33 ff, Wolff 2002: 221 ff). Es besteht aus drei Komponenten: der Aufgabenumgebung, in der Informationen von außen einfließen, die sich auf das Schreibvorhaben beziehen, wie die Zielsetzung und die Adressaten, dem Langzeitgedächtnis, in dem u.a. Weltwissen und Sprachwissen gespeichert sind, und der Planungs- und Ausführungsphase, bei der zwischen Planung, Formulierung und Bearbeitung differenziert wird. Letztere beschreibt den eigentlichen Schreibvorgang. Wesentlich hierbei ist, dass mit den diversen Phasen kein linearer Ablauf verbunden ist, sondern diese jederzeit mit den bestimmten Komponenten abgestimmt werden, d.h., dass die Prozesse zyklisch sowie rückläufig ablaufen können (Hayes/Flower 1980: 29). Dafür sorgt das Monitoring, das vor allem in der Überarbeitungsphase einsetzt. In der Rekursivität liegt das Potenzial dieses Modells, während sich die Kritik darauf richtet, dass es sich auf den Schreibprozess kompetenter Schreibender beschränkt, nämlich auf diejenigen, die sich in dem aus der Erwerbsforschung des muttersprachlichen Schreibens stammenden Modell von Bereiter (1980) auf der höchsten fünften Stufe des epistemischen Schreibens ansiedeln und ihr Schreiben einer kontinuierlichen Reflexion unterziehen (vgl. Baumann 2006: 37 ff, Wolff 2002: 225 ff). Im Rahmen der Fremdsprachenforschung wird auch auf das Vier-Phasenmodell von Hinz (2003) verwiesen, das Ideensammlung, Planung, Schreiben und Überarbeitung unterscheidet (Decke-Cornill/Küster 2010: 192).

Empirische Untersuchungen zu Schreiblernprozessen in der Fremdsprache Deutsch psycholinguistischer Tradition setzen in deutschsprachigen Ländern in den 1980er Jahren ein, während in Italien bislang die produktorientierte Forschung vorherrscht (Costa 2010: 591) und Studien zu Schreiblernprozessen seltener sind (z.B. Baumann 2007, Hornung 2002, 2009).³ Hierbei werden vor allem intro- und retrospektive Verfahren angewandt. Von besonderem Interesse sind Textverarbeitungsprogramme⁴, die Schreibabläufe protokollieren und damit den Text in seiner „Erstehungsgeschichte“ nachzeichnen und transparent machen, wie es Börner bereits 1987 versucht hat, um so die erhobenen Daten anschließend mit retrospektiven Verfahren zu koppeln. Seine Studie zeigte, dass die Probleme von L2-Lernenden vor allem auf der lexikalischen Ebene liegen, einschließlich der Orthographie. Krings (1986 und 1989) ließ bei seinen Untersuchungen *loud thinking protocols* anfertigen, mit denen er die sprachlichen Probleme fokussierte. Die Schwierigkeiten lagen vor allem bei der Realisierung der Pläne aufgrund mangelnder Lexik, die auch als Ursache für den automatischen Rückgriff auf die Erstsprache fungiert, da «insbesondere beim Schreiben die Muttersprache immer explizit beteiligt ist, es sei denn, der Schreiber ist ein *balanced bilingual*». (Wolff 2002: 324, Hervorhebung im Text). Für die vorliegende Abhandlung interessant ist des Weiteren die Untersuchung von Dam, Legenhausen und Wolff (1990), in der Jugendliche in Kleingruppen einen Text zu einem gewählten Thema verfassen und die Interaktion videografiert wird. Die eingesetzten Schreibstrategien lassen wie folgt beschreiben:

Die Lerner planen den Text zunächst allgemein und später detailliert. Die Planung ist allerdings linear und nicht hierarchisch, was mit dem gewählten Thema zusammenhängen kann. Sie thematisieren auch die Notwendigkeit, sich auf mög-

³ Einen kurzen Überblick über den amerikanischen Forschungsstand liefert Wolff (2002).

⁴ Z.B. Translog II.

liche Leser des zu schreibenden Textes einzustellen, haben aber mit der Realisierung Schwierigkeiten. Sie setzen Revisionsstrategien ein, um den Text zu verbessern, allerdings weniger umfassend als ein kompetenter Muttersprachler. Unabhängig davon, ob die Planungsgespräche in der Muttersprache oder in der Fremdsprache stattfinden, zeigt sich, dass auch zweitsprachliche Planungsprozesse zunächst einmal losgelöst von sprachlichen Defiziten durchgeführt werden können (Wolff 2002: 329)

Im Folgenden soll nun ein theoretischer Zugang vorgestellt werden, der aus der Soziologie in die Fremdsprachenforschung gedrungen ist und sich in deutlicher Abgrenzung zu der psycholinguistischen Tradition versteht. Sein Anfang lässt sich mit dem kritischen Beitrag zu den vorherrschenden psycholinguistischen Theorien von Firth und Wagner (1997) datieren, die Lernen aus seiner intraindividuellen Dimension lösen und als interpersonalen Vorgang sehen: «Meaning does not occur, they argue, in „private thoughts executed and then transferred from brain to brain, but (as) a social and negotiable product of interaction, transcending individual intentions and behaviours» (Firth/Wagner 1997: 290). Damit definiert sich der Wissensaufbau als interaktive Tätigkeit: «Learning is an inseparable part of ongoing activities and therefore situated in social practice and social interaction» (Firth/Wagner 2007: 807), zu deren Erfassung auf die *conversation analysis* (CA) zurückgegriffen wird, deren Wirkung sich in den 1970er Jahren zunächst auf die Sprachwissenschaft begrenzte (Fox et al. 2013: 727) und sich dann auf das fremdsprachliche Klassengespräch ausgedehnt hat (Gardner 2008: 229, vgl. auch Gardner 2013, Seedhouse 2004, Schwab 2009):

If learning a language is seen not merely as some kind of internal psychological process that can only be understood through controlled experimental or quasi-experimental methods, but as something that at least much of the time is placed out in the shared cognitive space of a classroom, with cognition regularly rippling to the surface of the talk, then we have an alternative to traditional second language acquisition work, a complementary research agenda using CA's proven rigour and compatible theoretical programmes such as socio-cultural theory. (Gardner 2008: 238)

Forschungsgegenstand der CA ist die Beobachtungsebene „Gespräch“, das sich über die Interaktion zwischen Sprechenden konstituiert. Die Differenzierung zwischen L1 und L2 Sprechenden wird dabei hinfällig: «Doing Conversation Analysis on second language talk is the same as doing Conversation Analysis on first language talk. The rests on a belief that there is no reason to approach second language data any differently from first language data» (Gardner 2008: 230). Der Blick auf das Lernen erfolgt aus der Außenperspektive und greift dabei auf Begründungsmuster bzw. (sprachliche und gesellschaftliche) Konventionen zurück, die dem Gesprächsverlauf eigen sind. Hierbei Verhalten und Veränderungen zu beobachten ist nichts Anderes als das *outcome* bei Lernprozessen zu erfassen (Gardner 2013: 607 f). Dieser grundsätzlich andere Zugriff auf das Lernen zeigt sich exemplarisch im Umgang mit Korrekturen und Reparaturhandlungen. Vor dem Hintergrund lernpsychologischer Theorien als Defizite klassifiziert, werden sie in der CA als unterschiedliche Sprachkompetenzen identifiziert. So führen Schweigen, Verzögerungen, zu klärende Verständnisschwierigkeiten zwischen *native speakers* und *non native speakers* oder unter Lernenden untereinander nicht zu Störungen, sondern zu (neuen) Formen einer fremdsprachlicher Dis-

kursführung: «On the view of interactional competence as sketched here, L2 learners are seen as (variably) competent co-participants rather than deficient communicators» (Kasper 2006: 90). Die im Vergleich zum einsprachigem Klassenzimmer zahlreicher vorkommenden expliziten *requests* wie „Könnten Sie bitte wiederholen“ (Gardner 2013: 605), Wiederholungen, Pausen, Zögern als Zeichen von sprachlicher Kontrolle und der größere Sprechaufwand bei der Gesprächsführung (Gardner 2008: 232 ff)⁵, häufigere Abbrüche und Reparaturen in der L2 als in der L1 (Schade 2003: 109) liefern somit die Grundbausteine fremdsprachlicher Gesprächsmuster: «The trouble with the standard psycholinguistic account is that it does not entertain the possibility that perturbations in speech may be interactionally occasioned and that dysfluencies may even accomplish critical interactional work» (Kasper 2006: 88). Vor dem Hintergrund dieser Konventionen lässt sich der Lernprozess beschreiben und der Wissensaufbau im fremdsprachlichen Dialog rekonstruieren.

Die zwei Zugänge stehen in einem anderen wissenschaftsdisziplinären Kontext, betrachten dementsprechend den Forschungsgegenstand aus einer anderen Perspektive und wählen folglich methodisch andere Vorgehen. Letztendlich sollte die Entscheidung zwischen beiden nicht auf der theoretischen Ebene fallen, sondern vom Forschungsinteresse herrühren, wobei in bestimmten Fällen durchaus auch eine Kombination denkbar ist, bei der von der Beobachtungsebene der CA auf die Tiefendimension des Lernprozesses geschlossen werden kann; dies vor allem wenn Bewusstseinslagen und die Rolle von Aufmerksamkeit erschlossen werden sollen (vgl. Mennim 2007, Gardner 2008: 236).

3. Aufbereitung und Analyse visueller Daten

Zur Aufarbeitung von Filmen im Bereich der qualitativen Sozialforschung rät Flick zu einem dreiphasigen Vorgehen: der deskriptiven, der fokussierten und schließlich der selektiven Beobachtung (Flick 2004: 207). In dem Versuch, eine Methodologie für Videoanalysen in der Erwachsenenbildung bereitzustellen, trennt Nolda (2007: 483 f) ebenso drei Ebenen: die Segmentierungsanalyse, die sich an belegbaren Phänomenen orientiert (z.B. Themawechsel), die Sequenzanalyse, die sich auf die Verbindungen zwischen einzelnen Segmenten konzentriert, und die Konstellationsanalyse mit Fokus auf simultan ablaufende Aktionen. Ein weiteres Vorgehen für die Unterrichtsforschung stammt von Hugener et al. (2006: 44 ff), die zwei Beobachtungsverfahren darstellen, die sie im Rahmen der TIMSS 1999 Videostudie entwickelt und mit den Ergebnissen anderer Studien verbunden haben. Es wird zwischen einem niedrig inferenten Kodieren und einem hoch inferenten Qualitätsranking unterschieden. Auf der ersten Stufe wird Unterricht anhand von Ereignissen, dem Wechsel der Organisationsformen usw. sequenziert, d.h. in Einheiten unterteilt und damit deren Dauer und Häufigkeit überprüft. Bei der zweiten Stufe sollen Aspekte der Unterrichtsqualität anhand «exakter Definitionen der zu beurteilenden Kriterien» (Hugener et al. 2006: 48) fokussiert werden. So werden z.B. der Dimension „Motivationsunterstützung“ u.a. Fragen wie: „Werden die Schüler/innen aufgefordert, selbst Verantwort-

⁵ Markee (2000: 104) führt dem widersprechende Belege an, nämlich dass sich auch L2 wie die L1 Sprecher lieber selbst korrigieren.

tung für ihren Lernprozess zu übernehmen?“ zugeordnet und im Folgenden beobachtet, «inwiefern der tatsächliche Unterricht bzw. die tatsächliche Lehrperson im Video mit diesen idealtypischen Formulierungen übereinstimmt» (ebd.). Beide Kodierungsvorgänge sind verzahnt, wodurch sich dieses zyklische Vorgehen als besonders geeignet zur Unterrichtsforschung erweist. Es ist daten- wie auch theoriegestützt, da Kategorien auch an das Material herangetragen werden, und geht nach dem Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse vor. Vor dem Hintergrund der von Mayring (2005: 472 f) ausgearbeiteten Differenzierung werden hier induktiv Kategorien gebildet und auch strukturierend inhaltlich im Austausch mit vorgelagerten Kategorien analysiert (vgl. Schmidt 1997: 545 ff).

Daten bilden Realität nicht ab, sondern diese muss rekonstruiert werden (Heine / Schramm 2007: 196). Sie sind demnach auch keine Ergebnisse, sondern liefern Informationen zur Entscheidungsbildung (Moser 2008: 32). Wie verbale Daten aufgearbeitet werden, trägt entscheidend zu diesem Erkenntnisprozess bei, ist aber andererseits bereits durch den theoretischen Hintergrund perspektivisch angelegt. So kommen z.B. bei einem kognitionswissenschaftlichem Ansatz der Notierung von differenzierten Pausenlängen, Lautstärke, Betonung, Beschleunigung des Sprechrhythmus eine andere Wichtigkeit zu als bei der soziokulturellen Theorie, bei der die inhaltliche Ebene der verbalen Äußerung, der Redewechsel, aber auch die nonverbale Kommunikation und die aktionalen Handlungen bedeutender sind. Daher ist es ratsam abzuwägen, welche Transkription dem gewählten Zugang entspricht.

Zur Interpretation von Video- und Audiomaterial steht heute eine Vielzahl geeigneter Software zur Verfügung, was die aufwändigen Kodierungsarbeiten erleichtert, z.B. MAXQDA, ATLAS/ti, NUD*IST (vgl. Kelle/Kluge 2010, Kuckartz 1997, Schmidt 1997). Das Kodieren erfolgt meist in einem Hermeneutischen Zirkel (Heine / Schramm 2007: 199, vgl. auch Kelle/Kluge 2010: 56 ff), d.h. in Rückkopplungsschleifen, indem Auswertungskategorien, einschließlich Subkategorien, in einem Austausch zwischen durch Vorüberlegungen geprägten und am Material entstandenen Kategorien entwickelt werden (vgl. Schmidt 1997: 544 ff). Diese erstellen ein Raster, den Kodierleitfaden, für den weiteren Kodierungsvorgang. Der Leitfaden ist ein «Zwischenergebnis des forschungsbegleitend entwickelten Kategorienverständnisses» (Schmidt 1997: 550), d.h., Kategorien können im Laufe der Bearbeitung breiter aufgefächert oder auch gestrichen werden.

In dem vorliegenden Projekt wurde nach einer ersten Sichtung aller Videoaufnahmen das gesamte Material in Lernsequenzen unterteilt; bei der Aufarbeitung dieser visuellen Daten fanden nachstehende Konventionen Anwendung:

1. Die Verschriftlichung erfolgt in Anlehnung an die Standardsprache.
2. Die jeweils neuen Sprech- und Lernhandlungen beginnen eine Zeile. Die Zeilen sind fortlaufend nummeriert.
3. Die Beschreibung außersprachlicher Handlungen stehen in einer doppelten runden Klammer (()).
4. Unverständliche Äußerungen markieren eine leere runde Klammer ().
5. Abkürzungen: I=Tutorin; A, E, K, S, T=Kursteilnehmende
6. Auslassungen werden durch (...) gekennzeichnet.
7. Ein Punkt (.) markiert einen deutlichen, ein Komma (,) einen geringen Abfall der Stimme, ein Fragezeichen (?) bedeutet einen Stimmanstieg und ein Bindestrich (-) eine Unterbrechung im Redefluss.

4. *Schreibprojekt*⁶

Die folgenden Daten wurden im Rahmen eines Projektes im MA-Studiengang Tourismusmanagement an der Università della Calabria im Hochschuljahr 2012/13 im Fach Deutsch als Fremdsprache erhoben. Von Mitte April bis Anfang Juni 2013 hatten 22 Studierende auf A1 und A2 Niveau (davon 16 italienische Muttersprachler und 6 aus dem außereuropäischen Raum stammende Studierende) daran teilgenommen. Das Projekt sah die Erstellung einer *homepage* für ein Hotel vor Ort vor. Es wurde in Fünfer- und Sechsergruppen gearbeitet. Eine Tutorin (I) stand zur Verfügung. Während das Forschungsinteresse der Ermittlung von Schreiblernprozessen in der Fremd- und Fachsprache Deutsch galt, verfolgte das Projekt auf der didaktischen Ebene das Ziel, neben der Verbesserung der Schreibkompetenz einen Anstoß zum Nachdenken über die eigenen Lernprozesse zu geben, außerdem sollten qualitative Forschungsmethoden zur Anwendung kommen, mit denen sich die Studierenden während ihres bisherigen Studiums bereits auseinandergesetzt hatten. Die Videografien wurden von jeweils einem Studierenden angefertigt, der die Arbeitstreffen der Gruppen filmte, die in der Woche vom 6.-10.5.2013 im *Centro Linguistico dell'Ateneo* stattgefunden haben. Das visuelle Material wurde von einem oder zwei Gruppenteilnehmern transkribiert, eine weitere Person führte im Anschluss ein Interview durch mit folgenden Fragen: 1. Cosa ti è piaciuto/ non piaciuto del lavoro svolto? 2. Quanto e cosa hai imparato nella collaborazione con gli altri? 3. Sai dire come (in che maniera) hai imparato (p.es. qualcuno ti ha spiegato qualcosa, durante la discussione, hai cercato da solo/a la parola che serviva in internet, hai chiesto informazioni alla tutor ecc.)? Des Weiteren wurde ein Tagebuch mit der Anweisung geführt, die Treffen möglichst detailliert zu beschreiben. Die Auswahl der zwei hier behandelten Sequenzen erfolgte vor dem Hintergrund der oben dargelegten theoretischen Beobachtungen zum Schreiblernprozess: Einmal sollte der Unterschied zum Lernen gesprochener Sprache, zum anderen die Aushandlungsmuster der fremdsprachlichen Kommunikation verdeutlicht werden. Die Phasen der Planung, Formulierung und Bearbeitung vermischen sich in beiden Sequenzen.

Der erste Ausschnitt fokussiert vorrangig orthographische sowie lexikalische Schwierigkeiten, wie sie beim Anfängerunterricht ja häufig im Mittelpunkt stehen (s.o.).

Day3Domus.mp4, 00:18-02:01

((I e S sono sedute davanti allo schermo del computer. S ha il compito di scrivere a penna su un foglio di carta e ogni tanto guardano lo schermo.))

(...)

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | I | oppure puoi scrivere können Sie, besuchen, ((mima la continuazione della frase)) |
| 2 | S | okay, dai |
| 3 | | ((scrive)) |
| 4 | | sempre con la dieresi no? |

⁶ Die erhobenen Daten sind noch nicht veröffentlicht, können aber auf Anfrage eingesehen werden.

- 5 I sì ((guarda cosa scrive I))
 6 S können, Sie, die – ((ripete mentre continua a scrivere))
- ((interruzione del video – la videocamera viene spostata))
- 7 ((stanno guardando lo schermo del computer))
 8 S tu hai detto, virgola?
 9 I sì sì
 10 nicht
 11 S e::h, e se noi, se mettiamo
 12 nicht e::h Sie:: das Gerausch, zu horen?
 13 I aspetta aspetta, così (verrebbe), nicht das Gerausch-, Geräusch, zu hören
 14 () futuro ()
 15 S non lo so. quindi? Sie?
 16 I Sie werden
 17 S con la doppia vu è?
 18 I sì
 19 ((S scrive))
 20 ((I mostra qualcosa a S sullo schermo))
 21 S Sie werden nicht -, e::h, ((legge ad alta voce quello che ha scritto))
 22 no, sentite, rumori come si dice?
 23 come si dice rumori
 24 I ah già
 25 S rumori:
 26 A Geräusche
 27 S ((fa un gesto a mostrare che non ha sentito))
 28 A Geräusche
 29 S Geräuschen, era una cosa del genere, ().
 30 I sì
 31 ((S scrive))
 32 S Gerausche.
 33 A con ra, Umlaut, no? ((fa il gesto dell'Umlaut))
 34 I con l'Umlaut sull'a ((annuisce))
 35 S Ge, ra, u, ske ((legge quello che scrive; ridacchia))
 36 zu, horen con l-?
 37 I con Umlaut sull'o.
 38 S horen

Während S unmittelbar vor dem Computer sitzt und I daneben, befindet sich A ihnen gegenüber an einem anderen Computer. S äußert Unsicherheiten beim Schreiben. Die entsprechend formulierten Fragen richtet sie an die anderen. Diese expliziten Nachfragen beziehen sich einmal auf die Orthographie (4, 17, 36), auf die Zeichensetzung (8), auf die Formulierung von Satzteilen (12, 15) und auf fehlende Lexik (22, 23, 25). I beantwortet die Fragen (5, 9, 16, 18, 37) durch Bejahung, während sie hingegen bei einer Formulierung Zeit zum Antworten einfordert (13, 14) sowie das deutsche Wort für *rumore* offensichtlich nicht weiß, und daher die Antwort ausbleibt (24). Auf das wiederholte Fragen von S ergänzt dann A das fehlende Wort. S wiederholt es, ist sich aber nicht sicher und stellt implizit eine Frage zur Absicherung, die I

(30) bejaht. Nachdem S daraufhin das Wort schreibt und laut liest, korrigiert A durch eine rhetorische Frage, die noch durch die gestische Darstellung des diakritischen Zeichens verstärkt wird, die falsche Aussprache des fehlenden Umlautes (33). I wiederholt die explizite Korrektur und bestärkt sie durch Kopfnicken (34).

Die expliziten *requests*, die typische Form des Lehrer-Lerner-Diskurses im fremdsprachlichen Klassenzimmer, werden hier an die Tutorin gerichtet, von der ein Mehr an Wissen erwartet wird. Das kontinuierliche Nachfragen bestätigt und bekräftigt dieses Rollenverhältnis, in dem die Anfängerin bezüglich ihrer breit gestreuten Unsicherheiten beim Schreiben Wissen erfragt und erst im Anschluss an die Antworten oder Bestätigungen die Formulierungen und Ausdrücke schriftlich niederlegt. I übernimmt dabei auch Kontrollfunktionen (5, 20). S hat besondere Schwierigkeiten bei der Setzung des diakritischen Zeichens und bei der Aussprache des Umlautes (6, 12, 36, 38). Während sie das Wort „Geräusche“ nach zweimaligem Hinweis erneut ohne Umlaut buchstabiert bzw. ausspricht (35), lacht sie vor sich hin. Ein Zeichen dafür, dass ihr die fehlerhafte Aussprache wohl bewusst ist. Es ist auch anzunehmen, dass sie das Wort zwar weiterhin falsch ausspricht, aber wohl mit Umlaut schreibt (auch wäre sonst die Tutorin eingeschritten). Die entsprechende Textstelle wird im Folgenden geändert und die Wörter „Geräusche“ und „hören“ treten so nicht mehr auf der *homepage* auf, während die Verben „werden“ und „können“ in der ersten mir zur Korrektur vorgelegten Fassung jeweils einmal bzw. dreimal vorkommen und richtig geschrieben sind. Die zweite Sequenz zeigt das Aushandeln eines Wortes.

Day3Fattoria.mp4 (0015), 00:07-01:01

((E è seduta davanti allo schermo del computer. K ha il dizionario in mano e il compito di scrivere a penna su un foglio di carta.))

- 1 K sto spiegando la piscina, no? ((parla a T))
che poi sarebbe il posto ideale per e:h rilassarsi
- 2 T e non ti piace posto?
- 3 K no, posto, nelle traduzioni che dà, Platz?
- 4 T luogo?
- 5 luogo?
- 6 K eh, ma, Ort, più nel senso, località, hai capito?
- 7 T sì
- 8 K non va bene come Platz
- 9 E place, platz, posto, no?
- 10 K non mi piace ((consulta il dizionario))
- 11 T se no possiamo fare così, la piscina, dove, puoi-
- 12 K no volevo-, volevo dire dire che eh
- 13 ((consulta il vocabolario))
- 14 ((legge i suoi appunti))
- 15 no, non è Platz
- 16 ((riprende a consultare il vocabolario))
- 17 E allora mi dai ah stai traducendo? allora mi metto le immagini come impostazione va bene?
- 18 K si si

Das Gespräch findet zwischen drei Lernenden der Gruppe statt, wobei aber nur E vor dem Computer sitzt. Die Diskussion geht darüber, ob „Platz“ oder „Ort“ der

richtige Ausdruck für „posto“ bei der Beschreibung des Hotelschwimmbads ist. K drückt wiederholt Zweifel bezüglich der Wahl von „Platz“ aus (3, 6, 8, 10, 15). Ihr erscheint dagegen das Wort „Ort“ als der geeignetere Ausdruck, was sie ansatzweise versucht konzeptuell zu begründen (6). Sie überzeugt damit aber nicht, denn während E ihre Strategien, d.h. Herleitungen über Ähnlichkeiten im Schriftbild und im Klang in anderen Sprachen, anführt, um für die Wahl von „Platz“ zu argumentieren und K so zu überzeugen (9), schlägt T eine Umformulierung vor, die das gesuchte Wort überflüssig macht (11). K hält aber weiter an ihrem Zweifel fest, indem sie sich auf ihr Sprachgefühl beruft (10), das durch das nochmalige Lesen des Textes definitiv Bestätigung findet (15). Sie gibt dabei mit der wiederholten Verneinung den anderen ein eindeutiges Signal, dass sie sich von diesem Zweifel nicht abbringen lässt, und sucht darauf für ihre Wahl des Wortes im Wörterbuch weitere Anhaltspunkte (16). Das Problem wird weder in dieser Sequenz ausdiskutiert noch an einer anderen Stelle wieder aufgenommen, wie die Einstellung (Abb. 1) aus dem Videoausschnitt am Ende der Sequenz zeigt:

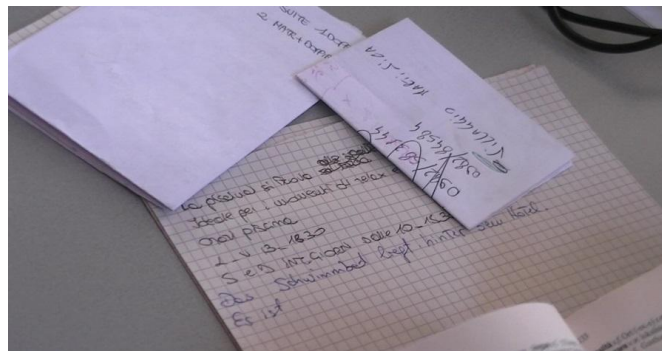


Abb. 1 – Suche nach dem deutschen Wort für „posto“

Der erste zur Korrektur vorgelegte Text enthält aber den entsprechenden Satz mit dem Wort „Ort“: „Das Schwimmbad liegt hinter dem Hotel und ist der richtige Ort zur Entspannung.“ Wer dies schließlich konkret eingegeben hat, ist vor dem Hintergrund der erhobenen Daten nicht zu ermitteln. Sicher ist diese Wahl von K angeregt worden, was letztendlich entscheidend gewirkt hat. Ob das aufgrund einer ihr zugeschriebenen Rolle geschehen ist oder ob die anderen bei der Lösung des Problems eher unsicher waren und damit den Vorschlag von K am Ende übernommen haben, lässt sich nicht feststellen.

5. Schlussfolgerungen

Videografien zeigen, wie kooperatives Lernen vor sich geht, d.h. in den vorliegenden Fällen, wie ein Schreibprodukt ausgehandelt wird und damit entsteht. Die geschilderten Sequenzen spiegeln dabei zum Teil die für den fremdsprachlichen Diskurs typischen Folgen wider (explizite Frage und explizite Antwort) und deuten damit auf eine wesentliche Struktur, die dem Lernprozess als kollektiven Kommunikationsvorgang zugrunde liegt. Es ließen sich hierbei Abweichungen zur mündlichen Produktion nachweisen, was den Unterschied beim Aufbau beider Kompetenzen verdeutlicht.

Verschiedene Formen von Strategien (Wissen aus anderen Sprachen, Sprachgefühl, Nachschlagen und Vergleichen im Wörterbuch) treten zutage, stehen sich gegenüber, gewinnen oder verlieren an Boden, fließen in die Entscheidungsbildung ein. Der Frage, inwieweit beim Einzelnen dieses Lernen fruchtet bzw. wie dieses erfolgt, wurde bei dem gewählten Zugang nicht nachgegangen (vgl. Seedhouse 2004: 239). Videografien können aber auch Rückschlüsse dieser Art liefern, erfordern dafür allerdings eine entsprechende Transkription und den Einsatz weiterer Methoden, die die mentalen Prozesse aus der introspektiven Perspektive ausleuchten. Die behandelten Sequenzen legen aber offen, wie Schreibprozesse ablaufen und belegen damit sowohl das Potenzial des interaktionalen soziokulturellen Ansatzes als auch den Einsatz der Videografie als Methode. Dem Desiderat, Prozess und Produktion vereint beim fremdsprachlichem Schreibenlernen zu erforschen, rückt man mit diesem Zugriff sicher einen Schritt näher. Sowohl die Kombination von Videografien mit anderen Methoden als auch der Einsatz entsprechender *software* zur Aufzeichnung von Schreibhandlungen können diesen noch erheblich potenzieren und erweitern.

6. Bibliographie

- Aguado, Karin (2010): *L2-Erwerb als soziokognitiver Prozess: Aufmerksamkeit als Mittler zwischen Interaktion und Erwerb*. In: Berndt, Annette / Kleppin, Karin (Hg.): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt/M. et al., 159-168.
- Aguado, Karin / Schramm, Karen / Vollmer, Helmut J. (Hg.) (2010): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodologische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a. M.
- Bahr, Andreas / Bausch, K.-Richard / Helbig, Beate / Kleppin, Karin / Königs, Frank G./ Tönshoff, Wolfgang (1996): *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum.
- Baumann, Beate (2006): *La scrittura dell'altro*. Acireale/Roma.
- Baumann, Beate (2007): *Textproduktion zwischen Prozess- und Produktorientierung. Untersuchungen zur Schreibfertigkeit italienischer Deutschstudierender*. In: Di Meola, Claudio / Gaeta, Livio / Hornung, Antonie / Rega, Lorenza (Hg.): *Perspektiven Zwei. Akten der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Roma, 9. -11.2.2006)*. Roma, 365-380.
- Bereiter, Carl (1980): *Development in writing*. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., 73-96.
- Börner, Werner (1987): *Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell*. In: Lörcher, Wolfgang / Schulze, Rainer (Hg.): *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. To Honour Werner Hülsen on the Occasion of his 60th Birthday*. Tübingen, 1336-1349.
- Costa, Marcella (2010): *Kontrastive Analyse Italienisch-Deutsch*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bd., Berlin/New York, Bd. 1, 586-593.
- Dam, Leni / Legenhausen, Lienhard / Wolff, Dieter (1990): *Text production in the foreign language classroom and the word processor*. In: „System“ 18, 325-334.

- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen.
- Diegritz, Theodor / Fürst, Carl (1999): *Empirische Sprechhandlungsforschung. Ansätze zur Analyse und Typisierung authentischer Äußerungen*. Erlangen.
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford.
- Fele, Giolo (2007): *L'analisi della conversazione*. Bologna.
- Firth, Alan / Wagner, Johannes (1997): *On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research*. In: „The Modern Language Journal“ 81, 285-300.
- Firth, Alan / Wagner, Johannes (2007): *Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA*. In: „The Modern Language Journal“ 91, 800-819.
- Flick, Uwe (2004): *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg.
- Fox, Barbara A. / Thompson, Sandra A. / Ford, Celcia E. / Couper-Kuhlen, Elisabeth (2013): *Conversation Analysis and Linguistics*. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester (West Sussex), 726-740.
- Gardner, Rod (2008): *Conversation Analysis and orientation to learning*. In: „Journal of Applied Linguistics“ 5, 3, 229-244.
- Gardner, Rod (2013): *Conversation Analysis in the Classroom*. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester (West Sussex), 593-611.
- Göbel, Kerstin (2010): *Videographien als Verfahren zur Erforschung von Lehr-/Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht*. In: Aguado, Karin / Schramm, Karen / Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodologische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a. M., 277-306.
- Hayes, John R. / Flower, Linda S. (1980): *Identifying the organization of writing process*. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., 3-30.
- Heine, Lena / Schramm, Karin (2007): *Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung*. In: Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt / M. et al., 167-204.
- Hinz, Klaus (2003): *Kreative literaturbezogene Textproduktion im Englischunterricht. Aufgaben, Textherstellung und Leistungsbeurteilung*. In: „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“ 50, 4, 351-359.
- Hoffmann, Sabine (im Druck): *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen*. Tübingen.
- Hornung, Antonie (2002): *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen.
- Hornung, Antonie (2009): *Probleme fremdsprachlicher Schreibpraxis im Fokus neuerer Schreibervorbereitungsforschung*. In: „German as a foreign language“ 2-3, 127-147.
- Hugener, Isabelle / Raboczy, Katrin / Pauli, Christine / Reusser, Kurt (2006): *Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr- und Lernprozesse*. In: Rahm, Sibylle / Mammes, Ingelore / Schratz, Michael (Hg.): *Schulpädagogische Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck et al., 41-53.
- Kasper, Gabriele (2006): *Beyond Repair. Conversation Analysis as an Approach in SLA*. In: „AILA Review“ 19, 83-99.
- Kelle, Udo / Kluge, Susanne (2010): *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen.
- Knoblauch, Hubert (2009): *Videography. Focused Ethnography and Video Analysis*. In: Knoblauch, Hubert / Schnettler, Bernt / Raab, Jürgen / Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Video Analysis: Methodology and Methods*. Frankfurt/M., 69-83.

- Krings, Hans Peter (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen.
- Krings, Hans Peter (1989): *Schreiben in der Fremdsprache – Prozeßanalysen zum ‚vierten‘*. In: Antos, Gerd / Krings, Hans Peter (Hg.): *Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen, 377-436.
- Kuckartz, Udo (1997): *Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software*. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / München, 584-595.
- Levelt, Willem J.M. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA.
- Markee, Numa (2000): *Conversation Analysis*. Mahwah, N.J./London.
- Mackey, Alison (2006): *Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning*. In: „Applied Linguistics“ 27/3, 405-430.
- Mayring, Philipp (2005): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg, 468-475.
- Mennim, Paul (2007): *Long-term oral effects of noticing on oral input*. In: „Language Teaching Research“ 11, 3, 265-280.
- Moser, Heinz (2008): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. Zürich.
- Nardi, Antonella (2006): *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Dissertation Universität Zürich.
- Nolda, Sigrid (2007): *Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener*. In: „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ 10, 4, 478-492.
- O’Sullivan, Barry (2002): *Learner acquaintanceship and oral proficiency test pair-task performance*. In: „Language Testing“ 19 (3), 277-295.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Ein Einführung*. Duisburg.
- Schade, Ulrich (2003): *Monitoring-Prozesse und ihre Rolle für die fremdsprachliche Produktion*. In: „Fremdsprachen Lehren und Lernen“ 32, 104-115.
- Schmidt, Christine (1997): *„Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / München, 544-568.
- Schramm, Karen / Aguado, Karin (2010): *Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick*. In: Aguado, Karin / Schramm, Karen / Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodologische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a.M., 185-214.
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau.
- Seedhouse, Paul (2004): *The interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA.
- Voigt, Jürgen (1997): *Unterrichtsbeobachtung*. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annelore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / München, 785-794.
- Wild, Klaus Peter (2003): *Videoanalysen als neue Impulsgeber für eine praxisnahe prozessorientierte empirische Unterrichtsforschung*. In: „Unterrichtswissenschaft“ 31, 2, 98-102.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M. ed al.
- Zuengler, Jane / Miller, Elisabeth R. (2006): *Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds?* In: „Tesol Quarterly“ 40, 90, 35-58.