



Methodik zur videobasierten Bewertung von Interaktionen (VIA)

Augustin Lefebvre (De l'art et d'autre)

In Zusammenarbeit mit

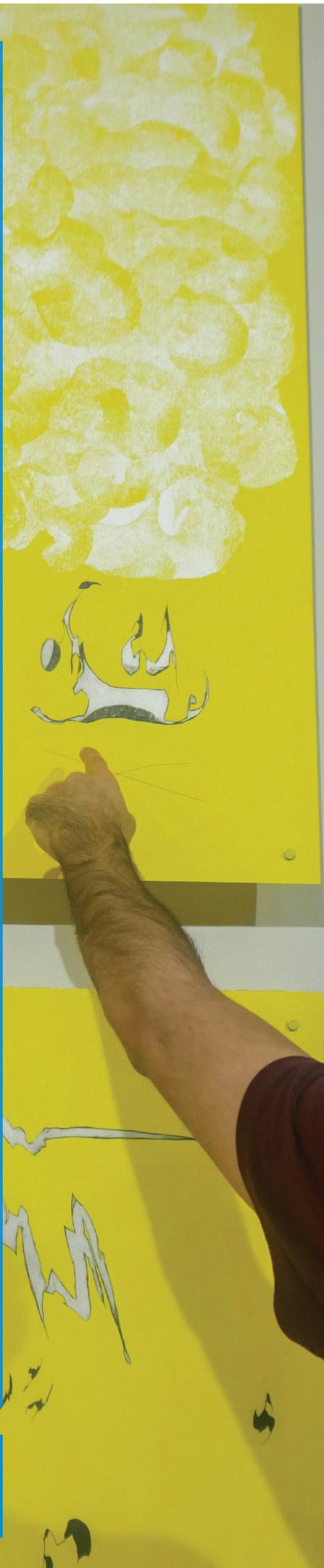
Julia Nyikos (De l'art et d'autre)

Vera Varhegyi, Éloïse Dubrana, Isabella Mileti (Elan Interculturel)

Maarit Mutta, Pauliina Peltonen, Saara Hellström (University of Turku)

Julia Danzinger, Lorenz Moosmüller (Stand 129)

www.lali-project.eu



Inhaltsverzeichnis

Einführung	3
1. Theoretische und methodische Aspekte von VIA	4
1.1 Evaluierung der Lernaktivitäten aus endogener Perspektive	4
1.1.1 Gesprächsanalyse	4
1.1.2 Epistemische Beziehungen während der Workshops und in der VIA-Methodik	4
1.1.3 Fokus auf Beiträge von Teilnehmenden und Trainer_innen	5
1.2 Methodische Herausforderungen: Wie wird das Video aufgezeichnet, wie wird transkribiert?	5
1.2.1 Einverständniserklärung zur Aufzeichnung	5
1.2.2 Wie wird ein Video aufgenommen?	6
1.2.3 Aufzeichnung im Feld	6
1.2.4 Wie wird der Videoausschnitt gewählt?	6
1.2.5 Richtlinien für die Transkription	7
1.3 Wie wird das Video für die Evaluierung verwendet, nachdem ein oder mehrere Workshops aufgezeichnet wurden?	7
1.3.1 Wie kann eine Aktivität identifiziert und in Teilsequenzen unterteilt werden?	8
1.3.2 Was ist eine Interaktionssequenz?	8
1.3.3 Ausschnitt „Wortsuche“	8
1.3.4 Identifizierung von Teilsequenzen einer Aktivität innerhalb der vollständigen Transkription	10
1.3.5 Wiederkehrende Arten von Redeübernahmen	10
2. Vergleichsstudie zur Evaluierung von LALI-Workshops	
2.1 Nicht erwartete Antwort- und persönlicher-Hintergrund-orientierte Anweisung/persönlich-begründete Antwortsequenzen	12
2.1.1 Allgemeine Aspekte zur Sequenz Anweisung/Antwort	12
2.1.2 Die nicht-erwartete-Antwort Anweisung und die persönlicher-Hintergrund-orientierte Anweisung als Ausgangspunkt der Evaluation	13
2.1.3 Auswirkungen auf die Teilnehmenden von nicht-erwartete-Antwort und von persönlicher-Hintergrund-orientieren Anweisungen	13
2.2 Manifestierung eines reflexiven Bewusstseins nach einer unvollständigen Antwort	13
2.3 Qualitative Auswertung der Ausschnitte 1A und 1B	14
2.4 Die Übernahme der Leitung einer Aktivität während der Beantwortung	15
2.4.1 Der Sinn von Gesprächswiederaufnahmen	17
2.4.2 Qualitative Bewertung von Ausschnitt 2A und 2B	17
2.5 Die persönlich-begründete-Antwort und die Aneignung kultureller Inhalte	17
2.6 Führungsqualitäten weiterentwickeln	17
2.7 Lernen auf der Basis persönlicher Erfahrungen und Kenntnisse	17
3. Gemäldebeschreibung und Sprache lernen, die Wortsuche-Praxis	
3.1 Das Kunstwerk als gemeinsame interpretationsreiche und interpretationsfreie bildliche Grundlage	18
3.2 Neuformulierung: Das Verständnis der Trainer_in für die Strategien der Lernenden	19
3.3 Die Praxis der Wortsuche	19
3.3.1 Das begriffliche Dilemma bei der Gemäldebeschreibung	19
3.3.2 Das Verwenden von Gesten zur Darstellung eines Inhalts während der Wortsuche	20
3.4 Die Antonympraxis bei der Wortsuche, bei Peer-Learning und bei der Lese – und Schreibfähigkeit	22
3.4.1 Die Antonymstrategie	22
3.4.2 Ko-Konstruktion der phonologischen Standardform eines Wortes	23
3.5 Die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden, um das Reden mit dem Schreiben zu verbinden	23
3.6 Die aktive Haltung der Lernenden und die Sensibilität der Trainer_innen während der Praxis der Wortfindung	23
Fazit	26
Verweise	27

Einleitung

Die Evaluierung der Wirkung von Schulungen im Bildungsbereich ist Forscher_innen, sowie professionellen Trainer_innen und Lehrer_innen ein ständiges Anliegen. Diesem entgegen wir, indem wir eine empirische Methode vorschlagen - die VIA-Methodik für eine videobasierte Bewertung von Interaktionen. Diese ermöglicht es Forschenden/Fachleuten ein tiefes Verständnis der sozialen Interaktionen zwischen Lernenden und Vermittelnden, während der Workshops und/oder pädagogischen Aktivitäten, zu entwickeln. Mittels VIA sind Fachleute in der Lage gute, problematische und unerwartete Praktiken zu identifizieren und ihre Aktivitäten in der Kulturvermittlung, in der Sprachvermittlung, im Unterrichtsraum oder in Museen dementsprechend anzupassen. In diesem Handbuch wird die VIA-Methodik mittels Videoaufzeichnungen, welche im Rahmen des LALI-Projekts in Wien, Paris und Turku entstanden sind, vermittelt.

Die Präsentation der VIA-Methodik geht mit der Evaluierung der LALI-Workshops einher. Darüber hinaus wird unser besonderes Interesse begründet, die Aktivitäten des Sprachenlernens mittels der Auseinandersetzung mit Kunst in Museen zu gestalten. Kunstwerke haben sich als besonders anregende Ressourcen zur Belebung der Interaktion zwischen Teilnehmenden, Lernenden und Vermittelnden herausgestellt. In diesem Sinne enthält das folgende Dokument Beispiele, wie die VIA-Methodik in verschiedenen Workshopkontexten angewendet werden kann.

Dieses Handbuch enthält zwei Hauptteile:

1. Theoretische und methodische Aspekte von VIA
2. Vergleichsanalyse zur LALI-Evaluierung

1 Theoretische und methodische Aspekte von VIA

In diesem Teil werden zunächst die theoretischen Hintergründe der VIA vorgestellt. Dabei handelt es sich um einen endogenen Ansatz, der sich auf Videoaufnahmen stützt und auf ein Forschungsfeld namens Konversationsanalyse zurückgreift, welches sich nicht nur auf die epistemische Beziehung zwischen Trainer_in und bestimmten Teilnehmenden fokussiert, sondern auch die spezifischen Praktiken der Trainer_innen und der Lernenden bzw. Teilnehmenden in den Blick nimmt. Anschließend untersuchen wir methodische Aspekte der VIA: Wie wird ein Video aufgenommen, wie werden Gespräche und Gesten transkribiert, wie wird das Video Beitrag für Beitrag analysiert?

1.1 Evaluierung der Lernaktivitäten aus endogener Perspektive

Es ist an dieser Stelle nicht möglich alle Perspektiven und Ansätze zur Evaluierung im Bildungsfeld detailliert zu erörtern. Allerdings stellt die Diskrepanz zwischen den Bewertungskriterien der Bewertenden und den Perspektiven, welche die Teilnehmenden (Trainer_innen und Lernende) während der zu bewertenden Aktivität in situ eingenommen haben, ein zentrales Problem dar, welches wir umfänglich ansprechen möchten und welches in allen Bewertungsverfahren auftritt. Um sich dieser Problematik bewusst zu werden schlagen wir vor, dass die Aktivitäten direkt per Video aufgezeichnet und nacheinander analysiert werden (siehe z. B. Abschnitt 1.3.2).

Die Besonderheit der VIA-Methodik besteht darin eine endogene Perspektive auf die Interaktionspraktiken zwischen den Teilnehmenden in den aufgezeichneten Aktivitäten einzunehmen. Unter einer endogenen Perspektive verstehen wir, dass wir die Methoden verfolgen, mit denen die Teilnehmenden (d.h. die Trainer_innen und die Lernenden) schrittweise Interaktionen gestalten, intersubjektivität aufbauen und Lernaktivitäten durchführen.

1.1.1 Gesprächsanalyse

Um die in situ- Praktiken in pädagogischen Settings zu verstehen, stützen wir uns auf die multimodale Konversationsanalyse, einem Forschungsansatz, welcher Ende der 60er Jahre in den USA entstanden ist. Hierbei sollte erwähnt werden, dass die Konversationsanalyse an sich keine Auskunft darüber gibt, ob eine Aktivität gut oder schlecht ist. Es geht

vielmehr darum zu verstehen, wie Teilnehmende ihre gemeinsame Aktivität in jedem beliebigen Setting lokal gestalten, indem sie ihr Verständnis der sprachlichen und verkörperten Beiträge ihrer Partner_innen zur schrittweisen Entfaltung ihrer Interaktion kontinuierlich und wechselseitig formen. Die Konversationsanalyse ermöglicht es auch nachzuvollziehen, wie die Teilnehmenden ihr Verhalten während der sequentiellen Gestaltung der Interaktion anpassen, um potenzielle Probleme zu lösen, die jederzeit auftreten können.

Bei dieser Methode ist es aus Sicht von Fachleuten, die an der Bewertung pädagogischer Aktivitäten interessiert sind, besonders spannend nachzeichnen zu können, wie sich die Teilnehmenden intersubjektiv an ihrer Lehr- / Lernaktivität beteiligen und wie ihre Beteiligung an den Aktivitäten von der jeweilig aufgebauten epistemischen Beziehung abhängt.

1.1.2 Epistemische Beziehungen während der Workshops und in der VIA-Methodik

Durch den Begriff der epistemischen Beziehung weisen wir auf ein zentrales Phänomen eines jeden Bildungsfeldes hin, nämlich die Beziehung zwischen dem Zugange eines jeden Teilnehmers/jeder Teilnehmerin zu relevantem Wissen (z. B. sprachlich, kulturell) und der jeweiligen Möglichkeit zur Interaktions-Gestaltung. Damit sind unter anderem folgende Fragen verbunden:

- Wer entscheidet über das jeweilige Thema?
- Wer entscheidet wann es wichtig ist zu reden?
- Wer redet wann?
- Wer stellt welche Art von Fragen?
- Wer initiiert Korrekturen und neue Themen?

- Wer leitet die Interaktion?

Diesbezüglich wurde zum Beispiel festgestellt, dass die Möglichkeit zu sprechen bzw. neues sprachliches und kulturelles Wissen aufzubauen sich für die Lernenden anders darstellten, wenn der/ die Trainer_in eine bestimmte Frage vor einem Kunstwerk stellte und eine bestimmte Antwort erwartete – oder dies nicht tat. Hier konnten wir empirisch beobachten, dass es für die gesamte Gruppe zielführender ist, wenn der/ die Trainer_in keine konkrete Antwort erwartet.

Auf der Grundlage der VIA-Methodik können wir somit eine Verbindung zwischen einer bestimmten Praxis (Hier: Das Stellen einer Frage, verbunden mit der Erwartung einer bestimmten Antwort – im Gegensatz zu: Den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Aktivität selbst zu leiten) und Lernmöglichkeiten herstellen. Natürlich ist das Resultat (d.h. die Verbindung zwischen der spezifischen Praxis und den Lernmöglichkeiten) selbst abhängig von der jeweiligen Situation und der Art der Aktivität (Workshops in Sprach- und Kulturvermittlung), in der die Beobachtung durchgeführt werden konnte. Dies bedeutet also nicht, dass diese Korrelation zwangsläufig in jedem Bildungskontext zutrifft. Auch dies ist ein Argument, das ermutigen soll Aktivitäten mittels der VIA-Methode zu bewerten.

1.1.3 Fokus auf Beiträge der Teilnehmenden und Trainer_innen

Durch die Zusammenarbeit mit VIA können Fachleute die Handlungen eines jeden Teilnehmers/jeder Teilnehmerin in Ihren Workshops genau verfolgen und verstehen, d.h.:

1) Die Beiträge der Teilnehmenden/ Lernenden: Die Fähigkeit der Teilnehmenden durch sprachliche, gestische und körperhaltungsbedingte Kommunikation das Wort zu ergreifen, was die Aneignung der jeweils angesprochenen – bzw. nicht angesprochenen sprachlichen und kulturellen Inhalte zeigt

2) Die Beiträge des/der Trainer_in/ Lehrer_in: Die Fähigkeit der Trainer_innen, Gesprächsbeiträge (z. B. Anweisungen) zu formulieren, welche den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, sich die gewünschten Inhalte (oder andere Inhalte) anzueignen. Während Sie als Expert_in mit VIA arbeiten, sollten Sie nicht vergessen, dass die beiden vorherigen Punkte nicht voneinander trennbar sind. In der Tat lautet eine entscheidende Hypothese, welcher VIA zugrunde liegt, dass das Lernen und Aneignen der Zielinhalte, soziale/interaktive Handlungen darstellen (siehe Berducci 2011, Nishizaka 2006, Lefebvre 2019). Mit anderen Worten, die Leistungen des/der Trainer_in können nicht verstanden werden, ohne analysiert zu haben, wie die Teilnehmer_innen nach seiner/ihrer Anweisungen zu der jeweiligen Aktivität beigetragen haben. Gleichzeitig kann das Verhalten der Teilnehmenden nicht beurteilt werden, ohne zu verstehen, wie der/die Trainer_in zu der Aktivität beigetragen hat. Sie können sich jedoch genauer auf einen der Aspekte konzentrieren, indem Sie

beispielsweise systematisch beobachten, wie ein_e Trainer_in Korrekturen einleitet.

Bei der Anwendung von VIA ist es hilfreich, sich unter anderem auf folgende Arten von Forschungsfragen zur interaktiven Gestaltung der Workshops durch Teilnehmende zu stützen (Teilnehmende, d.h. hier Trainer_innen / Lehrende und Teilnehmende / Lernende):

- Reden die Teilnehmenden in kleinen Gruppen zu zweit oder zu dritt - oder einzeln in einer großen Gruppe?
- Produzieren die Teilnehmenden lange oder kurze Beiträge?
- Wiederholen sie Elemente der ursprünglichen Frage oder bilden sie neue Sätze?
- In welchem Verhältnis steht das Gespräch, das Kunstwerk und die eigene Erfahrung zueinander? (d.h. schauen sie sich das Kunstwerk an, um über sich selbst zu sprechen oder sprechen sie über die Elemente des Gemäldes?)
- Verwenden sie Wörter oder syntaktische Strukturen, welche sie gerade entdeckt haben, wieder?
- Wer entscheidet, wann es relevant ist ein neues Thema zu initiieren? Wer entscheidet welches das relevante Thema ist?
- Wer stellt Fragen? Welche Art von Fragen?
- Wer veranlasst die Korrekturen?
- Wer leitet die Interaktion?

Während Sie VIA anwenden und ihre Videodaten untersuchen, können solche Forschungsfragen spontan entstehen, da es sich tatsächlich um praktische Probleme handelt, die den Teilnehmenden während ihrer Interaktion widerfahren. Zu jedem Zeitpunkt der Analyse können Sie beobachten, was die Konsequenz der spezifischen Interaktionsgestaltung ist, welches Sie in Hinblick auf das Lehren und Lernen von neuem Wissen beobachten.

1.2 Methodische Herausforderungen: Wie wird das Video aufgezeichnet, wie wird transkribiert?

Der erste Schritt bei der Anwendung von VIA besteht in der Videoaufnahme der Workshops oder Unterrichtseinheiten. In diesem Abschnitt schlagen wir Richtlinien für Videoaufnahmen vor:

1. Wie man die Einverständniserklärung der Teilnehmenden vor der Videoaufnahme erhält;
2. Wie man ein Video aufnimmt;
3. Wie das Video transkribiert wird.

1.2.1 Einverständniserklärung zur Aufzeichnung

Für das Aufzeichnen unter guten moralischen und technischen Bedingungen muss der/die Verantwortliche

vor dem Aufzeichnen die Zustimmung der Teilnehmenden einholen (zum Prinzip der „Einwilligung nach Aufklärung“ siehe Mondada 2005). Am besten ist ein Formular, welches alle Details enthält und unterschrieben werden kann. Im ersten Teil dieses Formulars muss der/die Verantwortliche den Teilnehmenden kurz die Ziele seiner Forschung erläutern und erklären zu welchem Zweck er/sie sie aufzeichnen möchte (z. B. die Qualität seiner/ihrer Workshops verbessern, indem er/sie beobachtet, wie sie an seinen/ihrer Aktivitäten teilnimmt). Im zweiten Teil der Vereinbarung garantiert der/die Verantwortliche, dass:

- die Mitarbeiter_innen die Aufzeichnung ausschließlich für Forschungszwecke verwenden und sie nicht in sozialen Netzwerken verbreiten
- das Privatleben jedes/jeder Teilnehmenden geschützt wird, indem sein/ihr Name geändert wird und sein Gesicht (wenn gewollt) unkenntlich gemacht wird, wenn er/sie an einer öffentlichen Präsentation teilnimmt (Seminare...).
- die Daten nach Aufforderung, auch nach Erteilung der Genehmigung, gelöscht werden.
- Beispiele finden Sie unter Mondada 2005 (ab Seite 34, Beispiele in Französisch und Englisch).

1.2.2 Wie wird ein Video aufgenommen?

Die Videoaufzeichnung einer bestimmten Aktivität soll möglichst viele audiovisuelle Informationen enthalten. Wir empfehlen dazu mindestens zwei digitale Videokameras zu verwenden.

1.2.3 Aufzeichnung im Feld

Wenn Sie sich entscheiden einen Workshop oder eine Unterrichtseinheit aufzunehmen, sollten Sie darauf vorbereitet sein die Einheit von Anfang bis Ende aufzunehmen:

- Aufnahme ohne Unterbrechung mit mindestens zwei Kameras.
- Die Aufnahme muss durchgängig sein, da niemand vorhersehen kann welcher Moment besonders interessant sein wird (wenn Sie die Aufnahme stoppen und dann feststellen, dass dieser Moment wirklich interessant ist, ist es bereits zu spät). Ziel dieser kontinuierlichen Aufzeichnung ist es ein Maximum an Informationen zu erhalten.
- Bei der Aufnahme großer Gruppen (mehr als fünf Teilnehmende) können aus räumlichen Gründen (enger Raum, mit dem Rücken zur Kamera gerichtete Teilnehmende usw.) und/oder weil sich die Teilnehmenden durch den Raum bewegen (in diesem Fall wird der Weg von ihnen festgelegt) Details verloren gehen - eine echte Herausforderung. Die Verwendung von zwei Videokameras begrenzt das Risiko zu viele Details zu verlieren (auch wenn dadurch eine



Bild 1



Bild 2



Bild 3

Auswahl von Phänomenen durch die Bildauswahl unvermeidlich wird). Die Kameras sollten sich ergänzend im Raum platziert werden z. B. in zwei entgegengesetzten Winkeln oder an zwei Seiten einer sich bewegenden Gruppe, um den Weg der Gruppe zu antizipieren, ohne sie zu stören.

1.2.4 Wie wird der Videoausschnitt gewählt?

In Bezug auf die Gestaltung des Videos sollten die Kamerapersonen die gesamte Gruppe und den gesamten Körper der Teilnehmenden aufzeichnen. Es sollte versucht werden die jeweilige Aktion mitsamt allen Teilnehmenden einzufangen, ohne auf ein Gesicht oder ein anderes Detail zu zoomen. Zoomen Sie auf Details, verlieren Sie das, was die anderen Mitglieder in diesem Moment tun aus dem Blick d.h. Ihnen entgeht deren Reaktion auf die Aktion. Das Ziel dieser Art der Videoaufzeichnung ist es den Trainer_innen zu zeigen, wie die Teilnehmenden die vorgeschlagenen Aufgaben in Museen und Unterrichtsräumen angehen. Unten sehen Sie den Unterschied, der sich aus einer geringfügigen Änderung des Ausschnitts ergeben kann.

In Bild 1 sind alle Teilnehmer_innen im Rahmen sichtbar. In Bild 2 bewegte der Kameramann die Kamera leicht nach links und ließ zwei Teilnehmer außerhalb des Bildes, wodurch die Beobachtung ihres Verhaltens unmöglich wurde (z. B. wenn einer dieser Teilnehmenden mit einem Gesichtsausdruck, statt durch einen Kommentar auf das Gespräch reagiert hätte). Denken Sie beim Aufnehmen des Videos auch daran die relevanten Elemente der teilnehmenden-Umgebung zu erfassen, wie beispielsweise in Abbildung 3 unten dargestellt:

Bild 3 zeigt wie diese Teilnehmerin ihren Körper verwendet, um die Geste in dem Gemälde nachzuahmen. Während der Videoaufzeichnung sollte die filmende Person die (Kunst-) Objekte, mit denen die Teilnehmenden interagieren, auf die sie reagieren, über die sie sprechen, auf die sie zeigen etc. in den Bildausschnitt miteinbeziehen.

Videoaufnahmen sind ein sehr wichtiger Schritt bei der VIA. Wenn die Qualität der Aufzeichnungen gering ist, kann die Analyse sehr schwierig werden – im schlimmsten Fall sind die Aufzeichnungen sogar unbrauchbar. Um das bestmögliche Material zu erhalten, sollten die Personen, welche die Kameras bedienen, die oben beschriebenen Probleme von Anfang an im Kopf haben.

1.2.5 Richtlinien für die Transkription

Sobald die Videoaufzeichnungen abgeschlossen sind, beginnt die Transkriptionsphase (eine vollständige Erläuterung der Transkriptionen nach wissenschaftlichen Kriterien finden Sie unter Mondada 2019). Das Transkribieren ist in der VIA kein nebensächlicher Schritt. Wie die Forschung zur Konversationsanalyse gezeigt hat, ist das Transkribieren eine Möglichkeit in die Daten einzutauchen und ein wichtiger Schritt in der Analyse. Als Expert_in sollten Sie versuchen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Detailgrad in der Transkription und den Zielen ihrer Analyse zu finden. Denken Sie auch daran, dass die Transkription nicht nur für den persönlichen Gebrauch bestimmt ist, sondern auch für den Austausch mit anderen institutionellen Partnern (den Trainer_innen ihres Teams, einer breiteren Öffentlichkeit als Trainer_innen anderer Organisationen...) dienen kann.

Hier finden Sie einige Empfehlungen:

1. Verwenden Sie die normale Schreibweise Ihrer Sprache. Beachten Sie jegliches Zögern oder jedes Wort, das angefangen, aber nicht zu Ende gesprochen wurde (z. B. „mein haupt uh – uh mein hauptproblem“). Verwenden Sie .h um eine Einatmung zu markieren („.h mein haupt uh-“).

- Wenn Sie einen Satz, ein Wort oder eine Silbe nicht hören können, verwenden Sie „x“ für eine Silbe (z. B.: „Mein Hauptproblem ist, wie Sie wissen, x x x“). Auch wenn Sie nichts von einem Gesprächs hören konnten, ist es wichtig zu zeigen, dass in diesem Moment etwas gesagt wurde.

- Eine starke Stimmintensität kann mit Großbuchstaben versehen werden („Ich HASSE Schokolade“)

2. Wählen Sie drei Buchstaben, um jeden Sprecher zu kennzeichnen. Sie setzen diese Namen zu Beginn jeder Runde:

LAU bist du in Ordnung /

CRO ye:s ich mag (0.) Orangen \

3. Verwenden Sie anstelle der Zeichensetzung (da „geschriebene Sätze“ und „Sprecher_innenwechsel“ unterschiedliche Einheiten sind) das folgende Zeichen:

/ Zum Anheben der Intonation, z.B.: Bist du in Ordnung / \ zum Intonieren, z.B. weil ich Orangen nicht mag \

: um die Erweiterung einer Silbe zu kommentieren, z.B.: ye::s

Verwenden Sie das Vorzeichen (0.), um die Pausen innerhalb einer Runde oder zwischen zwei Runden zu kommentieren z. B.: Ich mag (0.) Orangen \ (tatsächlich sollten Pausen in Zehntelsekunden mit einer Software wie Audacity oder ELAN gemessen werden, aber Sie können für diesen Zweck auch ohne beginnen und nur die Pausen messen, welche relevante Informationen enthalten.

4. Wenn zwei Sprecher_innen gleichzeitig sprechen (d.h. überlappen), verwenden Sie Klammern:

LAU bist du [ok/

CRO [ye:s Ich mag (0.) Orangen\

Wenn der Übergang zwischen zwei Sprecher_innen sehr schnell ist, verwenden Sie das Zeichen =:

LAU geht es dir gut=

CRO =ja, ich mag Orangen

5. In einer fortgeschritteneren Version der Transkription kann die Koordination zwischen Sprechen und „nonverbalem“ Verhalten hinzugefügt werden. Verwenden Sie Zeichen wie * \$ £, um anzuzeigen zu welchem Zeitpunkt in der verbalen Runde das nonverbale Verhalten beginnt. Verwenden Sie das gleiche Zeichen (* \$ £...) in der folgenden Zeile, um diese nonverbale Aktion zu beschreiben (die nonverbale Beschreibung sollte von Anfang an kursiv sein). (Anm. turn= Sprecher_innenwechsel)

LAU bist \$du in Ordnung/

la \$turn Blick in Richtung CRO

Im Allgemeinen ist es einfacher das nonverbale Verhalten erst zu vermerken, wenn die verbale Transkription abgeschlossen ist. Zusätzlich kann ein Screenshot in die Transkription eingefügt werden.

1.3 Wie wird das Video für die Evaluierung verwendet, nachdem ein oder mehrere Workshops aufgezeichnet wurden?

Die tatsächlichen Ergebnisse eines durchgeführten Workshops sind anhand der zuvor geplanten und vorbereiteten Aktivitäten nicht absehbar (um mehr über die Diskrepanzen zwischen Plänen und tatsächlichen Aktionen zu erfahren, siehe Suchman 1985). Um zu verstehen, was während eines Workshops oder einer

Unterrichtseinheit tatsächlich passiert ist und um die Aktivitäten zu bewerten (d.h. zu analysieren was schiefgelaufen ist, was funktioniert hat, was unerwartet war und was wirklich interessant war usw.), müssen Expert_innen die interaktive Ausführung der Aktivitäten seitens der Teilnehmenden Schritt für Schritt verfolgen. Der erste Schritt besteht darin Sequenzen und Teilsequenzen auf Basis der Transkriptionen zu identifizieren.

1.3.1 Wie kann eine Aktivität identifiziert und in Teilsequenzen unterteilt werden?

Ihre Workshops sind das Ergebnis von Vorgehensweisen bzw. Methoden, welche für die Teilnehmenden relevant waren (nicht zwangsläufig bewusst, sondern eher im Sinne von „seen but unnoticed“, siehe Garfinkel 1967), um ihre Handlungen umzusetzen (z. B. um einen Sprecher_innenwechsel vorzunehmen, welcher die Interpretation eines Gemäldes in einer Sprache ermöglicht, in der der/die Sprechende Teilnehmende nur über sehr wenige Ressourcen verfügt). Die Bewertung eines Workshops setzt voraus, dass Sie die Strategien verstehen, mit denen die Teilnehmenden ihre Handlungen hervorgebracht haben. Diese Strategien und Methoden werden während der Sequenzen des Sprecher_innenwechsels aufgestellt.

Der Begriff der Redeübernahme-Sequenzen entspricht der Art und Weise, wie die Teilnehmenden situativ

diejenigen Ziele bestimmen, welche sie erreichen möchten (z. B. indem sie eine bestimmte Darstellung auswählen oder diese Darstellung auf eine bestimmte Weise kategorisieren), indem sie einer nach dem anderen reden. Das Wort zu ergreifen, um etwas bestimmtes zu tun, passiert niemals zufällig. Vielmehr äußert sich darin die Art und Weise, wie der/die Sprechende die Situation und die Handlungen seiner Partner_innen interpretiert.

Der nächste Abschnitt bietet ein interessantes Beispiel dafür, wie Trainer_innen, Videoaufzeichnungen zur Bewertung ihrer Aktivitäten verwenden und innerhalb dieser Sequenz wiederum kleinere Teilsequenzen mit spezifischen Methoden identifizieren konnten.

1.3.2 Was ist eine Interaktionssequenz?

Der folgende stellt eine vierminütige Sequenz von Interaktionen dar. Unter Interaktionssequenz verstehen wir eine Einheit, welche von den Teilnehmenden implizit als initiiert und als geschlossen erkannt wird. Während dieser Sequenz initiieren die Teilnehmenden eine Aufgabe, stellen sich einem Problem und finden eine Lösung für dieses Problem. Darüber hinaus bilden das Problem und seine Lösung einer Teilnehmenden die Möglichkeit ein neues Wort zu lernen. Bevor wir näher auf die Details dieser Sequenz eingehen, wird nachfolgend deren vollständige Transkription dargestellt.

1.3.3 Ausschnitt „Wortsuche“

Der folgende Ausschnitt wurde in Wien aufgenommen. Es ist die komplette Transkription des Ausschnitts „Wortsuche“.

```

1 LIL      ah uhm gehen
2 STE      mhm

3 LIL      gehen x familie (.) ist ha-(.) hause.

4          (0.)
5 STE      die familie geht nachhause (0.) mhm

((drei Beiträge mit einem anderen Teilnehmer wurden weggelassen))

9 LIL      gra(u?) grande ((spricht in ihrer Erstsprache)) grande/
           granhaus/ (.) gran
           ((blickt Richtung STE))

10         (.)
11 STE     das (.) wieder (.) das haus/ oder die frau/

12 LIL     frau ((zeigt auf das Bild))

13 STE     die frau/ sitzt groß/

14 LIL     gross

15 STE     mm ya
16 LIL     eh sessel (.) sessel (.) sitzen (.) eh (.) sitzen ah ((Wort
           auf Arabisch))

17         setze (.) frau\ (.) ist setze (.) eh (.) gehe gran (.) grau (.)
           Haus (.)

```

18 gran haus

19 STE: krankenhaus/

20 LIL: nanana
(*geht zur Bank, um ihr Handy zu holen. STE folgt ihr*)

21 LIL eh (.) tee eh

22 STE ja\ sie sitzt zum teetrinken/ #Bild.4

23 LIL tee (.)hause

24 STE ein teehaus/

25 LIL .hh tür\
tür zuhause/ tür/

27 mh

28 LIL eh

29 STE der baum/

30 LIL mh (.) ja

31 STE der baum/

32 LIL ja (.) baum (.) eh (.) blau (.) eh

33 STE die blumen/

34 LIL ja uh (0.) wasser

35 STE mhm (.) draußen/ (.)

36 der baum wächst draußen/
(*Während der Formulierung des Beitrags in Zeile 36 geht LIL auf ihr Handy zu und STE folgt ihr, während sie ihren Satz beendet. LIL sucht auf dem Handy nach einem Wort, sagt es dann auf Arabisch, kann aber die Übersetzung nicht finden. Eine kurze Gesprächssequenz findet in diesem Moment statt, hier nicht transkribiert*)

37 STE will er nicht/ eh(.)jetzt warn wir schon so nah dran\
wir haben einen baum\ einen fluss/

40 LIL mmhh (.) groß baum (.) große (.) eh

41 STE die natur/

42 LIL natura (.) grg (.) gran (.) gre

43 STE grau

44 LIL zuhause

45 P2: the floor oder/

46 LIL cigara

47 STE rauchen/zum

48 LIL cigara

49 P2 (*in englisch*) balkony/(.) balkony/ (.)

50 VER garten/

51 LIL balkonia(.)(*Wort auf Arabisch*)

52	VER	garten/ (.) der garten/ (.) ich habe ein haus und rundherum
53		habe ich Natur\ (.) es ist ein Garten\
54	LIL	Ja GARTEN/
55	STE	mm\ und sie sitzt in ihrem garten/

1.3.4 Identifizierung von Teilsequenzen der Aktivität in der vollständigen Transkription

Bei solch einer langen Transkription besteht der erste Schritt der Analyse darin, den Text in kleinere Sequenzen zu unterteilen, welche den verschiedenen Schritten oder Aktionen entsprechen, welche die Teilnehmenden unternehmen, um die zuvor identifizierte Interaktionseinheit abzuschließen (hier: Beschreibung des Gemäldes – begriffliches Problem – Problemlösung). Im Fall der obigen vollständigen Transkription können wir den Strategien folgen, mit denen LIL es schafft den Trainerinnen (STE und VER) verständlich zu machen, nach welchem Wort sie sucht, indem sie sich Schritt für Schritt mit Gesten behilft und sich auf Wortassoziationen zu den Darstellungen auf den Gemälden stützt. Es lässt sich auch erkennen, dass STE ihrerseits die Methoden von LIL genau befolgt und ihr mehrere potenziell relevante sprachliche Elemente zur Verfügung stellt. Wenn wir dieser Transkriptionsanalyse folgen, lassen sich drei verschiedene Methoden ausmachen, welche den drei folgenden Untersequenzen entsprechen:

1. Zwischen den Zeilen 9 und 20 schlägt LIL verschiedene phonologische Möglichkeiten vor, um das gesuchte Wort zu identifizieren. Diese Methode ermöglicht es STE jedoch nicht das benötigte Wort zu identifizieren, was dazu führt, dass sich sowohl LIL als auch STE auf eine andere Methode verlassen müssen.

2. Zwischen den Zeilen 21 und 36 führen sowohl LIL, als auch STE Gesten aus, um die Bedeutung des gesuchten Wortes darzustellen. Sie bauen unter anderem darauf Gesten auf das Bild zu richten. Unter Bezugnahme der Zeigegesten erstellt LIL eine Liste von Wörtern, welche dem konkret gesuchten Wort entsprechen. Auch mittels dieser Methode vermag es STE nicht das benötigte Wort zu identifizieren.

3. Zwischen den Zeilen 37 und 54 startet STE die Wortsuche in Zusammenarbeit mit einer anderen Trainerin, VER, erfolgreich neu, indem sie sich auf die von LIL vorgeschlagenen Methoden stützen (Zeigegesten und Wortliste).

Sobald wir die verschiedenen Teilsequenzen einer Interaktionseinheit identifiziert haben, können wir die einzelnen Strategien mittels schrittweiser Analyse im Detail genauer untersuchen. Auf diese Weise können wir verstehen, wie die Teilnehmenden ihre Lehr- / Lernaktivitäten gestalten und Kunstwerke als Ressourcen verwenden. Zudem lässt sich so die

Relevanz der Ereignisse während einer Interaktionseinheit beurteilen. Im nächsten Abschnitt wird ein analytisches Werkzeug vorgestellt, mit dessen Hilfe Sie von Redewechsel zu Redewechsel zur Analyse gelangen können: Wiederkehrende Arten von Redewechseln, welche generell pädagogische Aktivitäten strukturieren.

1.3.5 Wiederkehrende Arten von Redeübernahmen

Bei weiterer Analyse gilt es zu bedenken, dass grundsätzlich jede pädagogische Interaktion auf denselben Arten von Redeübernahmen beruht. Es überrascht also nicht, dass wir nach der Untersuchung von Daten aus Österreich, Finnland und Frankreich festgestellt haben, dass die Teilnehmenden bei allen Workshops oder Interaktionen im Unterrichtsraum die gleichen Arten der Redeübernahme anwenden. Die folgende Liste zu den Arten der Redeübernahme bildet daher den Ausgangspunkt für die Analyse in allen pädagogischen Situationen (siehe Lefebvre 2018 für weitere Einsichten zu diesen Aspekten).

1.3.5.1 Anweisungen

Eine Anweisung ist eine Redeübernahme, in der der/die Trainer_in die der Gruppe vorgeschlagene Aufgabe beschreibt. Während LALI-Sitzungen kann eine Aufgabe darin bestehen, Darstellungen in Kunstwerken zu beschreiben. Um zu verstehen, wie der/die Trainer_in die Aufgabe formuliert und Gesten verwendet, kann die Körperhaltung zu einem Gegenstand der Analyse werden.

1.3.5.2 Neuformulierungen von Anweisungen

Die Neuformulierung einer Anweisung erfolgt, wenn der/die Trainer_in während des sequentiellen Fortschritts der Aktivität ein Problem identifiziert, z.B. falls Reaktionen auf die Anweisung ausbleiben oder wenn Antworten (aus Sicht von Trainer_in oder aus Sicht einer anderen teilnehmenden Person) nicht relevant sind. Die Neuformulierung einer Anweisung wird in der Regel von dem/der Trainer_in vorgenommen, kann aber auch von einem/r Teilnehmenden vorgeschlagen werden, um z.B. sicherzugehen, ob er/sie die ursprüngliche Anweisung richtig verstanden hat. Als Expert_in ist es möglich, sich auf diese speziellen Beiträge zu konzentrieren, um zu verstehen wie Anweisungen bestmöglich formuliert werden können.



Bild 1: Links LIL die Teilnehmerin, rechts STE die Trainerin. LIL und STE sind die Hauptteilnehmerinnen in diesem Auszug.

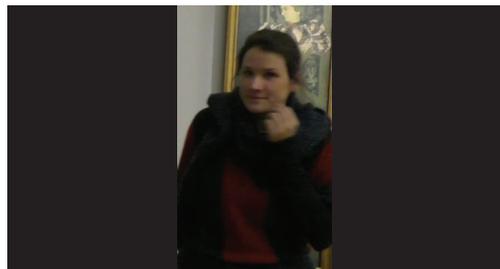


Bild 2: VER, eine weitere Trainerin.

1.3.5.3 Antworten

Antworten sind Beiträge, mit denen die Teilnehmenden der vorgeschlagenen Aufgabe während des Unterrichts nachgehen. Bei LALI ermöglichen sie dem/r Trainer_in zu verstehen, inwieweit die Teilnehmenden neue sprachliche und kulturelle Kenntnisse erwerben.

1.3.5.4 Ko-Konstruierte Antworten

Ko-konstruierte Antworten sind das Ergebnis der Zusammenarbeit von mindestens zwei Teilnehmenden (von denen eine_r Trainer_in sein kann). Interessant ist dabei zu beobachten, wie die Teilnehmenden sprachliche und kulturelle Aspekte aushandeln und dabei voneinander lernen. Wiederholungen und Umformulierungen gehören zu dieser Kategorie. Eine teilnehmende Person kann beispielsweise einen Teil der vorherigen Antwort wiederholen und ihr ein neues Element hinzufügen. Auch können Elemente wie „Sie meinen, dass ... + Neuformulierung“ verwendet und schrittweise gemeinsame Bedeutungen konstruiert werden. Ko-Konstruktionen sind relevante Praktiken, wenn beobachtet werden möchte, wie Teilnehmende eine gemeinsame Bedeutung konstruieren (d.h. Teilnehmende lernen, indem sie mit Partner_innen neue Bedeutungen konstruieren).

1.3.5.5 Bewertungen

Bewertungen werden in der Regel, aber nicht zwingend seitens der Trainer_in erstellt (siehe Mehan 1979). Diese Beiträge können rückwirkend die ursprünglichen

Erwartungen des/der Trainer_in aufdecken (als Beispiel dient eine Trainerin, die es vermeidet unerwartete Antworten eines/r Teilnehmer_in zu bewerten, erwartete Antworten aber positiv bewertet). Die Bewertungen und Einschätzungen seitens der Teilnehmenden könnten Aufschluss über die epistemischen Zusammenhänge in den Workshops geben. Ein Vergleich der von den Trainer_innen und den Teilnehmenden vorgeschlagenen Bewertungen könnte interessant sein, da sie nicht an den selben Stelle ansetzen und nicht an die selben Elemente gerichtet sind.

1.3.5.6 Wiederaufnahme von Beiträgen

Beiträge werden in der Regel vom/von der Trainer_in (aber nicht ausschließlich) wiederaufgenommen, um der Person, welche zuvor gesprochen hat das Wort zurückzugeben und um sie aufzufordern ihren Beitrag fortzusetzen z.B. indem die/der Trainer_in ein Element vorschlägt, auf das sich die Person konzentrieren soll.

Bei der Evaluation könnte das Hauptaugenmerk auf der Art und Weise liegen, wie der/die Trainer_in die Teilnehmenden bei der Wortfindung ermutigt oder unterstützt. Der Unterschied zwischen einer ko-konstruierten Antwort und der Wiederaufnahme von Beiträgen besteht darin, dass Letzteres kürzer dauert (das Wort ergreifen, um es dem/der Vorredner_in zurückzugeben) und weniger Deutungen enthält. Bei der Analyse wird zwangsläufig untersucht, auf welche Weise diese Beiträge in Sequenzen organisiert sind.

Zuletzt sollte auch die spezifische Situation, in der sich die Sequenz abspielte, Eingang in die Analyse finden. „Situation“ bezieht sich auf jedes Element (materielle Objekte, implizite und explizite soziale Regeln und Normen, sowie Beziehungen zwischen den Teilnehmenden), welche für die anwesenden Personen bezüglich der Gestaltung der Interaktion relevant sind.

Im nächsten Abschnitt wird eine Evaluierung der LALI - Workshops anhand der VIA-Methode vorgestellt.

2 Vergleichsstudie zur Evaluierung von LALI-Workshops

Die folgenden Abschnitte stützen sich auf verschiedene in Teil 1 vorgestellte Analyseverfahren und -instrumente und zeigen anhand der in Wien, Turku und Paris erfassten Korpora, wie die VIA-Methode angewendet werden kann, um Lehr- und Lernpraktiken anhand spezifischer Daten zu evaluieren.

Abschnitt 2.1 fokussiert sich zunächst auf epistemische Zusammenhänge, welche sowohl durch die Art der Anweisungen, die wir im LALI-Zusammenhang vorgeschlagen haben, als auch durch die Art der damit verbundenen Lernpraktiken entstehen. Wir entwickeln hier die Begriffe „nicht erwarteten Antwort“ und „persönlicher Hintergrund“. Hier liegt der Fokus auf der Möglichkeit der Teilnehmenden, sich auf ihren persönlichen soziokulturellen Hintergrund verlassen zu können, um neues sprachliches und kulturelles Wissen zu erlernen, Soft Skills, wie reflexives Bewusstsein und Führungsqualitäten zu entwickeln oder an Peer-Learning-Aktivitäten teilzunehmen.

Abschnitt 2.2 befasst sich mit dem Nutzen, den die Teilnehmenden aus der Interaktion mit Kunstwerken ziehen. Wir sehen die Kunstwerke als interpretationsreiche und interpretationsfreie Grafikressourcen, auf welche sich die Teilnehmenden beziehen, um ihre Lehr- und Lernaktivitäten zu durchzuführen. In diesem Abschnitt untersuchen wir auch zwei weitere Aspekte der epistemischen Beziehung zwischen dem/der Trainer_in und den Lernenden, nämlich die aktive Haltung der Teilnehmenden zu ihrem Lernobjekt und die Sensibilität der Trainer_innen für die Praxis der Wortfindung der Teilnehmenden, welche als generelle Praxis alle Aktivitäten durchdringt.

2.1 Nicht erwartete Antwort- und persönlicher-Hintergrund-orientierte Anweisung / persönlich-begründete Antwortsequenzen

2.1.1 Allgemeine Aspekte der Sequenz: Anweisung / Antwort

Während der LALI-Workshops strukturierten die Trainer_innen und Lehrer_innen die Aktivitäten anhand von Anweisungen, richteten die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf bestimmte Themen und luden sie ein, bestimmte sprachliche und körperliche Ressourcen in Bezug auf die Kunstwerke zu mobilisieren. In ihren Antworten zeigten die Teilnehmenden, wie sie den Unterricht interpretierten, wie sie ihr Lernobjekt mit Hilfe ihres kulturellen und sprachlichen Wissens im

jeweiligen Setting konstruierten und sich so die Werke aneigneten.

Nachfolgend wird näher auf obige Aspekte eingegangen. In der Tat erzeugen unterschiedliche Arten von Anweisungen unterschiedliche Situationen und somit auch unterschiedliche Einstiegsmöglichkeiten in die Aktivitäten, was schlussendlich zu unterschiedlichen Möglichkeiten des Lernens und der Interaktion mit den Kunstwerken führt. Wie aus verschiedenen Studien (z. B. Mehan 1979) hervorgeht, spielt es bei der Unterscheidung der Anweisungsarten eine wichtige Rolle, ob der/die Lehrende eine bestimmte Antwort erwartet oder nicht. Wenn der/die Trainer_in auf eine bestimmte Antwort wartet, nimmt die Aktivität eine gänzlich andere Form an, als wenn er/sie es nicht tut.

2.1.2 Die nicht-erwartete-Antwort Anweisung und die persönlicher-Hintergrund-orientierte Anweisung als Ausgangspunkt der Evaluation.

Während LALI haben wir uns als Gestalter_innen der Aktivitäten dazu entschlossen, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben die Kunstwerke frei auf Basis ihres persönlichen und kulturellen Erfahrungshintergrundes zu interpretieren (siehe Mutta et al. 2018). Bei der Bewertung des Impacts solcher Aktivitäten haben wir festgestellt, dass die Anweisungs-Antwort-Sequenz ein relevantes Objekt war. Wir haben diese Anweisungen als nicht-erwartete-Antwort Anweisungen und persönlicher-Hintergrund Anweisung identifiziert.

2.1.3 Auswirkungen auf die Teilnehmenden von nicht-erwartete-Antwort und von persönlicher-Hintergrund-orientieren Anweisungen

- Die Möglichkeit für die Teilnehmenden ihr reflexives Bewusstsein zu üben (siehe Analyse von Ausschnitt 1A und 1B unten). Dies beschreibt die

Fähigkeit die eigenen Beiträge anhand der Reaktionen Anderer abzuschätzen und einzuordnen

- Die Möglichkeit für die Teilnehmenden sich die Werke auf Basis ihres soziokulturellen Hintergrundes anzueignen, was mit der Fähigkeit einhergeht, persönlich fundierte Antworten zu geben.
- Die Möglichkeit zur Übernahme der Leitung während einer Aktivität (Ausschnitt 2A und 2B)

2.2 Manifestierung eines reflexiven Bewusstseins nach einer unvollständigen Antwort

Der folgende Ausschnitt zeigt, wie in der Situation einer nicht-erwartete-Antwort Anweisung, ein Teilnehmer nach seiner zuvor unvollständigen Antwort sein reflexives Bewusstsein nutzt, um eine relevante Frage zu stellen, welche ihm die Möglichkeit gibt, die ursprünglich formulierte Antwort zu vervollständigen. Diese Sequenz zeigt, wie die LALI Workshops eine Umgebung schaffen, in der die Teilnehmenden ihre Soft Skills üben, indem sie sich Kunstwerke aneignen und dadurch die Aktivität gestalten.

Ausschnitt 1A

1 JUL	donc euh le visage qui exprime le plus d'étonnement\ so uh das gesicht das am meisten überraschung zeigt
2	(0.7) ((yve blickt zu dem Gemälde))
3 YVE	la: la <personne> la femme qui est: (0.4) au milieu du:: die: die person die frau die (0.4) in der mitte von: ist
4	du tableau/ des gemäldes
5	(3.0)

Beobachtungen von Redeübernahme-zu-Redeübernahme

In diesem Auszug haben wir die folgende Gestaltung von Redeübernahmen gefunden:

- Zeile 1: Trainerin gibt nicht-erwartete-Antwort Anweisung
- Zeilen 3-4: Die Antwort des Teilnehmers ist unvollständig.

Zeile 1: In ihrer Anweisung Zeile 1 erinnert die Trainerin JUL an die Aufgabe, welche sie YVE zu Beginn der Aktivität vorgeschlagen hat: Im Raum ein Gesicht zu finden, das Überraschung ausdrückt. Durch das Erinnern an die Aufgabe, fordert Trainerin YVE auf, dem Rest der Gruppe das von ihm ausgewählte Gemälde vorzustellen d.h. JUL wählt ihn als nächsten Redner aus. Zeile 3-4: In seiner Antwort lokalisiert YVE einen Charakter, eine Frau, die sich in der Mitte des von ihm ausgewählten Gemäldes befindet. Sein Beitrag, welcher

durch einen Nebensatz (ohne Hauptsatz) konstruiert ist und sich durch eine erhöhte Intonation auszeichnet, ist syntaktisch noch für Ergänzungen offen. Die Unvollständigkeit des Gesprächsbeitrags von YVE zeigt sich auch in der Art und Weise, wie er das Thema seines Beitrags (die Frau in der Mitte des Gemäldes) entwickelt: YVE gibt den anderen Teilnehmenden keine Begründung für seine Wahl. Auf seinen Beitrag folgt eine lange Pause (Zeile 5), die zeigen könnte, dass er zu diesem Zeitpunkt mit der Beantwortung fertig ist. Die anderen Teilnehmenden beginnen keinen neuen Beitrag, was nahelegt, dass sie YVE eine Möglichkeit geben seine Antwort fortzusetzen. Sie warten möglicherweise auf den Abschluss durch YVE.

- Zeile 6: Redebeitrag, in dem der Teilnehmer sein reflexives Bewusstsein zeigt: Er formuliert eine Frage, die an diesem Punkt der Aktivität für die Beantwortung relevant sein könnte

Ausschnitt 1B

Dieser Auszug erfolgt direkt nach einer weiteren kurzen Sequenz zwischen denselben Teilnehmenden

6	YVE	eu:h pourquoi/ u:h warum/
7	AUG	ou(a) i(s) / ja
8		(2.6)
9	AUG	qu'est ce [qui a fait que t'as choisi eu:h warum hast du sie ausgesucht u:h
10	YVE	[bah: uh
11	YVE	parce que les elle c'est interrogatif par rapport euh: à weil: sie ist in interrogativer beziehung mit uh
12		l'enfant/ (0.9) qui est euh (0.5) qui est au: par terre/ das kind das ist uh: das auf dem boden ist
13		(3.0) ((continue à regarder vers la toile)) blickt weiter zum Gemälde

- Zeilen 7-9: Validierung durch die Trainerin
- Zeilen 11-12: Der Teilnehmer vervollständigt seine Antwort.

Zeile 6: YVE adressiert an sich selbst, weniger um seine Antwort zu erweitern, sondern um die Frage, auf die er antworten will, zu präzisieren. Die Frage ist an sich selbst gerichtet, wird aber der Einschätzung der gesamten Gruppe zugänglich gemacht. Durch diese Handlung verinnerlicht YVE sein reflexives Bewusstsein. Reflexives Bewusstsein bezieht sich hier auf die Tatsache, dass YVE, anstatt direkt zur Aktivität beizutragen, seine Aufmerksamkeit auf die Relevanz seines Beitrags an diesem Punkt der Aktivität richtet. Er stellt der Gruppe die Relevanz seiner Frage, die er beantworten könnte, zur Debatte, um seinen Beitrag zu verlängern und eine Erklärung für seine Wahl abzugeben. Die Möglichkeit sein reflexives Bewusstsein zu üben, beruht hier auf der Offenheit des Unterrichts und der Tatsache, dass in der Beitragspause niemand zu sprechen beginnt (Zeile 5). In der Tat wird die Entscheidung darüber, ob die ausschlaggebenden Gründe für seine Wahl erklärt werden, ihm und seinem Urteil überlassen.

Die Angemessenheit des eigenen Beitrages in einer bestimmten Situation bestimmen zu können, ist ein Teil der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Hier lässt sich erkennen, dass die partizipative Ausrichtung der LALI-Aktivitäten einen Raum zum Üben dieser Fähigkeiten geöffnet hat.

AUG, ein weiterer Trainer stimmt der Spezifizierung von YVE zu (Zeilen 7-9) und formuliert sie nach einer Pause neu. YVE vervollständigt die Antwort, die er zu Beginn des Ausschnitts eingeleitet hat (Zeilen 11-12). Dabei kategorisiert YVE das Verhalten von Frauen in Gelb und interpretiert es als „fragend“. Dafür stellt er eine Beziehung zwischen dieser Frau und einem anderen Charakter des Gemäldes (dem Kind) her. YVE fügt eine

Erweiterung hinzu, um die Position des Kindes im Bild anzugeben. YVE geht seiner verbalen Beschreibung nicht nach, was eine lange Pause nach sich zieht. Er schaut weiter auf das Gemälde, was die Fortsetzung seiner Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk verdeutlicht (Zeile 13).

2.3. Qualitative Bewertung der Ausschnitte 1A und 1B

Dadurch, dass er eine Figur auf einem Gemälde seiner Wahl identifiziert, kann davon ausgegangen werden, dass YVE sich konstruktiv auf die vorgeschlagene Aktivität einlässt, (Ausschnitt 1A). Die Tatsache, dass er keinen Grund und keine Erklärung für seine Wahl angibt, zeigt jedoch eine Form der Unabgeschlossenheit. Syntaktisch könnte sein Beitrag durch einen Hauptsatz ergänzt werden. Während dieser Anweisung wird die Aufgabe „eine Erklärung für Ihre Wahl“ nicht explizit erwähnt. Interessanterweise ist es YVE selbst, der in seiner reflexiven Bewusstseinsphase die Erklärung seiner Wahl für bedeutsam erachtet.

Hier kann die Teilnahme von YVE positiv bewertet werden, da er die Initiative ergreift, welche die Aktivität strukturiert, indem er eine Frage umformuliert, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Aktivität relevant sein könnte. Auf diese Weise kann er entscheiden auf welches Element oder auf welche Aufgabe die Teilnehmenden ihre Aufmerksamkeit richten. YVE startet einen neuen Redebeitrag mit „weil,“ um Gründe für seine Entscheidung zu liefern (siehe Ausschnitt 1A).

In Bezug auf die Evaluierung der Aktivität lässt sich erkennen, wie wichtig es sein kann, die Entstehung der gesamten Interaktion, anstatt nur kurze Sequenzen zu analysieren. Das Problem, welches wir bei der Bewertung von Ausschnitt 1 festgestellt haben, sprich die Tatsache, dass YVE seine Antwort nicht näher erklärt,

indem er ein Element der Frage (das, das ich bevorzuge) mit einer Bewegung seines Körpers in Richtung des Gemäldes, in einiger Entfernung von der tatsächlichen Position der Gruppe, wiederholt (Zeilen 5-6). Die Trainer_innen schlagen JPA vor, sich dem gewählten Gemälde zu nähern (Zeilen 8-9). Während sich die Gruppe dem Bild nähert, wiederholt die Trainerin JUL die Anweisung. (Zeilen 11-12). JPA antwortet, indem er das Gespräch koordiniert und Gesten zeigt (von Zeile 13, aber seine Antwort wird in Zeile 5 eingeleitet). Während er auf bestimmte Darstellungen auf dem Gemälde zeigt (Bild 2), erklärt er die Kriterien, nach denen er dieses Gemälde

ausgewählt hat (Zeilen 13-17): Für ihn ist es schwieriger kreisförmige Bauten zu zeichnen als quadratische. Interessanterweise gibt ein Trainer JPA unmittelbar nach dieser Sequenz mittels einer Gesprächswiederaufnahme die Gelegenheit zu zeigen, dass er anhand seiner Kriterien mehrere Gemälde desselben Raums vergleichen und erkennen kann. Dies verdeutlicht Ausschnitt 2B.

Beschreibung der Redebeiträge

In der Wiederaufnahme des Gesprächs kategorisiert der Trainer das Kriterium welches JPA aufgreift um sein

Ausschnitt 2B

- 29 AUG **toi c'est le côté technique qui a fait [que t'as:**
für dich ist es der technische aspekt der macht, dass
- 30 JPA **[voilà voilà/**
ja ja
- 31 (0.6)
- 32 JPA **plutôt moi c'est plutôt le côté technique parce que**
eher für mich ist es eher der technische aspekt, weil
- 33 **finalement euh: là en: (0.7) j'trouve l'architecture là**
schließlich uh: da hier finde ich die architektur
- 34 **haut#4 plus jolie parce que y a des colonnes/#5 là#6 (0.8)**
schöner weil es säulen gibt dort
- 35 **les colonnes j'trouve ça plus#7 beau même mais c'est peut**
die säulen sind für mich schöner aber das ist vielleicht
- 36 **être moins dur/ (0.7) ch'sais pas**
weniger schwierig ich weiß nicht

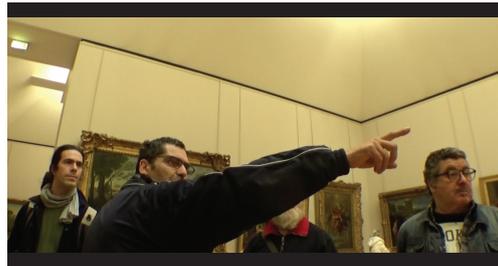


Bild 4

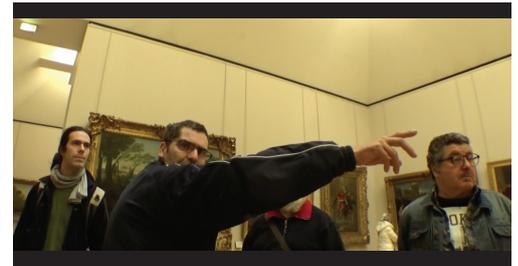


Bild 5



Bild 6



Bild 7

Gemälde auszuwählen als „technisch“ (Zeile 29), Durch diese Kategorisierung gibt AUG JPA die Möglichkeit seine Antwort zu erweitern. Für JPA entsteht die Gelegenheit sein Kriterium näher zu erläutern, indem er auf verschiedene Gemälde, die er während der Entwicklung seines Kriteriums gesehen hat, erneut zurückkommt. Von Zeile 32 bis Zeile 36 stellt er das „technische“ Kriterium dem „ästhetischen“ gegenüber (Zeile 35). In Einklang mit seinem wörtlichen Vortrag produziert er eine komplexe Reihe von Zeigegeesten (Bilder 4-7) in Richtung verschiedener Gemälde, auf welchen er grafische Elemente identifiziert (Architektur, Zeile 33, Spalten, Zeilen 34, 35), die noch „schöner“ wären sowie „weniger schwer“ zu zeichnen.

2.4.1 Der Sinn von Gesprächswiederaufnahmen

In diesem Auszug zeigt sich, dass Gesprächswiederaufnahmen, sprich den Teilnehmenden das Wort an dem vermeintlichen Ende des Beitrages zurückzugeben, von besonderem pädagogischem Interesse ist. In Zeile 29 eröffnet der Trainer durch die Wiederaufnahme einen interaktiven Raum, in dem JPA die Aspekte für seine Wahlentscheidung näher erläutern und sie durch den Vergleich mit anderen Gemälden präzisieren kann.

2.4.2 Qualitative Bewertung von Ausschnitt 2A und 2B

Die Ausschnitte 2A und 2B zeigen die Relevanz dieser Art von LALI-Aufgaben für das reflexive Üben und das Verbessern von Soft Skills, wie die Erlernung von Führungsqualitäten in Kombination mit dem Erlernen neuer kultureller Inhalte. Diese Textauszüge belegen das sehr positive Engagement JPAs während der LALI Aufgaben.

2.5 Die persönlich-begründete-Antwort und die Aneignung kultureller Inhalte

Indem die Teilnehmenden gebeten werden, Bilder nach einfachen Kriterien, hier, die interessanteste Architektur, auszuwählen, bietet man ihnen die Möglichkeit eigene Auswahlkriterien zu konstruieren und die Kunstwerke auf der Grundlage ihres persönlichen kulturellen Hintergrunds zu nutzen. JPA verlässt sich auch auf sein

eigens erstelltes Kriterium, um grafische Elemente zweier verschiedener Gemälde zu vergleichen und seine Wahl zu erklären (vgl. „selbst wenn einige Elemente schöner sind, sind sie auch weniger schwierig“). Reflexiv zeigt er, dass er sich die Bilder, die er vergleicht, angeeignet hat (d.h. er erinnert sich an ihren darstellerischen Inhalt und kann detailliert darüber sprechen, indem er bestimmte grafische Elemente erwähnt).

2.6 Führungsqualitäten weiterentwickeln

Sofern sich JPA auf das von ihm selbst entwickelte, beschreibende Kriterium stützt, kann er die Aktivität der Gruppe (d.h. auf welches Gemälde und grafische Elemente man sich bezieht) lenken und Argumente vorlegen, um seine Wahl zu rechtfertigen. Auf diese Weise entwickelt er seine Führungsqualitäten (d.h. seine Fähigkeit den Aufmerksamkeitsfokus der Gruppe zeitweise zu organisieren), um deutlich zu machen, dass er sich mit den Inhalten auseinandergesetzt hat.

2.7 Lernen auf der Basis persönlicher Erfahrungen und Kenntnisse

In den letzten Auszügen haben wir folgende Punkte untersucht:

1. JPA erarbeitet sich, basierend auf seiner Erfahrung, ein beschreibendes Kriterium (was sich wie folgt zusammenfassen lässt: „Rund ist schwierig und Quadrat leichter, ich bevorzuge es, wenn es schwierig ist zu zeichnen“), um die ursprünglich formulierte Frage zu beantworten unter Einbezug verschiedener Gemälde im Raum. Er gibt eine persönlich fundierte Antwort.
2. Die verschiedenen multimodalen Praktiken von JPA (die gesamten Gruppe im Raum zu dem von ihm gewählten Gemälde führen, das Zeigen von Gesten hin zu verschiedenen Gemälden) verdeutlichen die Aneignung der Gemälde im Raum.
3. Indem er sich auf sein eigenes Wissen verlassen kann, hat JPA die Möglichkeit die Aktivität zu leiten, um den anderen Mitgliedern der Gruppe Bilder vorzustellen und so seine Führungsqualitäten zu üben.

3 Gemäldebeschreibung und Sprache lernen, die Wortsuche-Praxis

Um die Evaluierung der LALI-Aktivitäten abzuschließen, konzentrieren sich die folgenden Abschnitte darauf, wie Kunstwerke Ressourcen zum Aufbau einer spezifischen epistemischen Beziehung zwischen dem/der Trainer_in und den Teilnehmenden, sowie zur Gestaltung des Sprachenlernens, darstellen können. Dabei wird untersucht, wie die Teilnehmenden der LALI-Workshops während ihrer Interaktionen eine aktive Haltung zu ihrem Lernobjekt entwickeln und wie Trainer_innen eine Sensibilität für die Praktiken der Teilnehmenden (man könnte sagen, die Lernstrategien der Teilnehmenden), in Bezug auf die Kunstwerke, entwickeln. Dazu nehmen wir das Beispiel der Wortsuche.

Ein wichtiger Ausgangspunkt für die folgenden Analysen ist die Feststellung, dass Kunstwerke aus Sicht aller Teilnehmenden sowohl als interpretationsreiche, aber auch interpretationsfreie grafische Ressourcen erscheinen. Interpretationsreich bezieht sich auf die Tatsache, dass jedes Kunstwerk für die Teilnehmenden möglicherweise eine unendliche Anzahl möglicher Interpretationen enthält. Interpretationsfrei bezieht sich auf die Tatsache, dass die Teilnehmenden jedes Element auswählen können, um sprachliche, aber auch gestische (siehe unten) Aussagen zu konstruieren.

In der Tat wird das Kunstwerk für die Teilnehmenden zu einer relevanten Ressource, um mit neuen Worten Neues zu sagen. Sie stehen oft vor dem Problem nach neuen Wörtern suchen zu müssen. Das Problem besteht darin, dem/der Trainer_in verständlich zu machen nach welchem Wort sie suchen.

3.1 Das Kunstwerk als gemeinsame interpretationsreiche und interpretationsfreie bildliche Grundlage

Der Ausschnitt 1 zeigt eine typische Situation vor einem Kunstwerk. Eine Teilnehmerin eignet sich das Kunstwerk als eine visuell interpretationsreiche und

interpretationsfreie Ressource, über die sie sprechen kann, an. Sie wählt ein dargestelltes Element aus und schlägt eine Interpretation vor. Interessanterweise formuliert die Teilnehmerin ihre Interpretation anhand nicht standardisierter sprachlicher Ressourcen, was die Trainerin positiv begleitet, während sie anhand standardisierter Ressourcen umformuliert.

Ausschnitt 3A: Wortsuche

1	LIL	ah uhm #Bild 1 gehen
2	STE	mhm
3	LIL	gehen (e?) familie #Bild 3 (.) ist ha-(.) hause.
4		(0.)
5	STE	Die familie geht nachhause (0.) mhm ((nickt))



Bild 1: LIL, links, zeigt auf das Gemälde



Bild 2: die abgebildete Figur



Bild 3: STE blickt in Richtung Gemälde als LIL "Familie" sagt

Beobachtungen von Beitrag zu Beitrag

Nachdem LIL eine Beschreibung des Gemäldes (Zeile 1) auf Anregung der Trainerin initiiert hat, (Zeile 2), produziert LIL ein nicht standardisiertes Ergebnis (z. B. Fehlen von grammatikalischen Elementen, Abbruchzeichen und Pausen bei der Äußerung), welches jedoch verständlich ist (Zeile 3). Neuformulierung in Standarddeutsch durch die Trainerin STE (Zeile 5).

3.2 Neuformulierung: Das Verständnis der Trainer_in für die Strategien der Lernenden

Wie in ihrer Neuformulierung sichtbar wird versteht STE LIL, selbst wenn sie nicht standardisierte mündliche Beiträge liefert.

Während der Interaktion bietet das Gemälde eine gemeinsame grafische Grundlage für das gegenseitige Verständnis. Dies zeigt sich darin, dass sie beim Sprechen häufig auf das Bild blicken, um die geäußerten Wörter mit den dargestellten Elementen zu verknüpfen. Die Trainerin erhält so Hinweise für die Interpretation der vom Standard abweichenden sprachlichen Ressourcen der Teilnehmerin (siehe Bild.3).

Für die Trainerin stellt die Neuformulierung des Teilnehmerinnenbeitrags eine Methode dar, den Beitrag als relevant zu validieren, sowie Sprache zu vermitteln, indem standardisierte sprachliche Ressourcen mit dem dazugehörigen grafischen Element verbunden werden.

Das Bildmaterial hilft nicht nur beim Aufbau eines gegenseitigen Verständnisses vom Verhältnis zwischen nicht standardisierten und standardisierten Elementen, wie in Ausschnitt 3, sondern stellt auch eine Ressource zur Suche nach neuen oder zumindest nicht erlernten sprachlichen Elementen dar.

3.3 Die Praxis der Wortsuche

Eine weit verbreitete Praxis, welche in LALI- Workshops beobachtet werden konnte, ist die der Wortsuche. In den dazugehörigen Ausschnitten zeigt die teilnehmende Lernende eine aktive Haltung gegenüber der Handlung ein unbekanntes Wort als Lernobjekt zu nutzen. Gleichzeitig zeigt die Trainerin ein Gespür für die Strategien der Teilnehmerin, indem sie ihre Beiträge genau verfolgt und versucht, ihr das erwartete Wort bereitzustellen. Die Ausschnitte 3B und 3C wurden in Wien aufgenommen, die Ausschnitte 4A, B, C in Turku. Der letzte Auszug zeigt außerdem den Zusammenhang mit der Praxis des Lernens durch Schreiben. In all diesen Auszügen bietet ein Kunstwerk den Teilnehmenden eine gemeinsame Basis, um das Wort zu suchen und Gespräche führen zu können.

3.3.1 Das begriffliche Dilemma bei der Gemäldebeschreibung

Der Ausschnitt 3B ist die Fortsetzung von Ausschnitt 3A. Während die Gemäldebeschreibung durch STEs positive Reaktion (Zeile 5) abgeschlossen werden konnte, erweitert LIL nun ihre Aussage mit Hilfe der interpretationsreichen und interpretationsfreien Eigenschaften des Gemäldes. Daraufhin entscheidet sie sich der gerade von ihr vorgeschlagenen Beschreibung ein neues Element hinzuzufügen. Dabei stößt sie auf ein begriffliches Dilemma: Sie schlägt mehrere Versionen eines Wortes vor, welches sie für ihre Aussage benötigt und wählt STE als Sprecherin, um die richtige Form des Wortes bereitzustellen. STE schlägt nicht relevante Hypothesen des Wortes vor.

Beobachtungen Beitrag für Beitrag

In Bezug auf die sequentielle Anordnung im Textauszug lässt sich festhalten:

- 1- LIL sieht sich mit einer Wortsuche konfrontiert und nähert sich dem mit phonologischen Aussagen an STE (Zeile 9);
- 2- STE schlägt zwei begriffliche Hypothesen vor, die auf den verfügbaren bildlichen Elementen des Gemäldes basieren (Zeile 11);
- 3- LIL wählt einen begrifflichen Gegenstand (Zeile 12);
- 4- STE leitet einen Satz über den ausgewählten begrifflichen Gegenstand von LIL ein (Zeile 13);

5- LIL wiederholt und formuliert den STE-Satz neu, in dem sie erneut versucht die gesuchte Ortskategorie zu formulieren (Zeilen 16 - 18);

6- STE versteht, dass LIL nach einer Ortskategorie sucht, schlägt jedoch eine nicht relevante vor. Die Sequenz erreicht bisher nicht LILs Ziel (Zeile 19).

7- Diese Sequenz wird durch ein Fortbewegen im Museumsraum abgeschlossen, welches mit der von LIL, welche den Ortswechsel interessanterweise initiiert und von der Trainerin begleitet wird, gewünschten Mobilisierung anderer Ressourcen zusammenhängt. In dieser Reihenfolge lässt sich beobachten, dass die

Ausschnitt 3B

- 9 LIL **gra(u?) grande** ((Wörter auf Arabisch)) **grande/ granhaus/ (.) gran**
(*blickt Richtung STE*)
- 10 (.) (*siehe Bild 3*)
- 11 STE **das (.) wieder (.) das haus/ oder die frau/**
- 12 LIL **frau**(*zeigt auf das Gemälde*)
- 13 STE **die frau/ sitzt groß/**
- 14 LIL **gross**
- 15 STE **mm((nickt)) ja**
- 16 LIL **eh sessel (.) sessel(.) sitzen (.) eh (.) sitzen ah**(*Wort auf Arabisch*)
- 17 **setze (.) frau\(.) ist setze (.) eh (.) gehe gran (0.) grau (.) haus**
- 18 **gran haus**
- 19 STE **krankenhaus/**
- 20 LIL **nanana**
(*geht zur Bank, um ihr Telefon zu holen. STE folgt ihr.*)

Trainerin die phonologischen Aussagen der Teilnehmerin im Sprachgerüst genau verfolgt, während die Lernende selbst die Wortsuche leitet. Der nächste Auszug zeigt, wie die Trainerin weiterhin die Bedeutung verfolgt, welche die Teilnehmerin durch Gesten aufbaut.

3.3.2 Das Verwenden von Gesten zur Darstellung eines Inhalts während der Wortsuche

RUntersuchungen haben gezeigt, dass Geste während der Beitragskonstruktion in einigen Kontexten anstelle eines Wortes treten kann. Die Teilnehmerin in diesem Beispiel könnte diese Erfahrung ebenfalls gemacht haben. In dieser speziellen Situation ist sie jedoch nicht in der Lage das gesuchte Wort allein mittels Gesten zu finden. Die Gesten bauen jedoch eine epistemische Beziehung auf, welche ihre aktive Haltung zu ihrem Lernobjekt sowie die Sensibilität der Trainerin für das Gespräch zeigt.

Die Situation: Am Ende des vorherigen Teils leitete LIL gefolgt von STE einen Umzug in einen anderen Raumbereich ein. Sitzend leitete sie einen neuen Beitrag ein, um ihr Wort zu finden. In dieser Sequenz verwenden beide Teilnehmende Gesten, während sie nicht mehr auf das Bild schauen. In allen Workshops, die wir



Bild 3: STEs Geste der geöffneten Hände in Richtung des Gemäldes stellen Offenheit dar. Nach LILs Beitrag (Zeile 9) verdeutlicht STEs ganzes Körperverhalten - einschließlich ihres Gesichtsausdrucks, geöffneten Augen, nicht lächelnder Mund, aber auch die Orientierung in Richtung des Gemäldes durch eine ausladende Geste - dass sie LILs Beitrag nicht verstanden hat und dass sie versucht, das gesuchte Wort zu finden.

aufgezeichnet haben, verlassen sich die Teilnehmenden häufig auf Gesten, um ihren Vortrag zu vervollständigen oder dessen Bedeutung zu verdeutlichen. Im folgenden Auszug stehen die Teilnehmenden nicht mehr vor dem Bild, ihre Worte und Gesten beziehen sich jedoch weiterhin darauf. Auch in Abwesenheit bietet das

Gemälde eine gemeinsame Grundlage, um Sinn herzustellen.

Zeilen 21-22: Als Antwort auf das Wort, welches LIL gerade vorgeschlagen hat („tee“ Zeile 21), schlägt STE einen vollständigen Satz vor („sie sitzt zum teetrinken“, Zeile 22), in dem sie das vorgeschlagene Wort mittels einer Geste des Teetrinkens erneut verwendet. des Teetrinkens nachahmt. Sie stellt so eine multimodale Ressource (Geste + sprachliche Konstruktion) zur Verfügung, welche möglicherweise für die vollständige Wortsuche von LIL relevant ist. Wir können beobachten, dass STEs Beitrag dank ihrer mimischen Geste so aufbereitet ist, dass er sichtbar verständlich ist, das heißt: LIL könnte es verstehen, auch wenn sie einige

sprachliche Ressourcen ignoriert. Hier haben wir ein weiteres Anzeichen für die Sensibilität der Trainerin gegenüber der Lernenden: Die Verwendung gestischer Ressourcen, um das Verstehen der Teilnehmenden zu erleichtern.

In Zeile 23 wiederholt LIL jedoch ihr Wort, indem sie ein weiteres Wort hinzufügt (Pause, Zeile 23), welches keine Handlung, sondern einen Ort beschreibt (wie STE die Handlung des Trinkens vorschlug). Auf diese Weise zeigt sie, dass sie weiterhin nach dem relevanten Wort sucht und dass STEs vorheriger Zug das gewünschte Wort nicht geliefert hat. In Zeile 23 zeigt LIL dann, dass sie nicht versucht die Handlung des Charakters zu

Ausschnitt 3C

- 21 LIL eh (0.)tee eh
- 22 STE ja\ sie sitzt zum teetrinken/ #Bild.4
- 23 LIL tee (.) hause
- 24 STE ein teehaus/ #Bild 5 ((LILs Geste))
(0.) (LIL zeigt durch verkörperten Ausdruck die Nichtrelevanz von STEs letztem Satz)
- 25 LIL .hh tür\ #Bild 6
- 26 tür zuhause/ tür/
- 27 mh #Bild 7 ((Spricht auf Arabisch))
((LIL initiiert die Bewegung in Richtung Gemälde))



Bild 4



Bild 5



Bild 6



Bild 7

beschreiben, sondern den Ort, an dem der Charakter sitzt.

So versteht STE zumindest LILs Beitrag in Zeile 24. Sie wiederholt die von LIL vorgeschlagene Ortskategorie (schlägt auch eine Standardaussprache von LILs Version vor), während LIL gleichzeitig die räumlichen Grenzen mit beiden Händen den Ort beschreibt, an dem die Figur auf dem Bild Tee trinkt (Zeile 24 und Bild 5). Dann macht LIL durch einen Gesichtsausdruck deutlich, dass STEs letzter Satz nicht relevant ist: Teehaus ist nicht das Wort, nach dem LIL sucht.

Zeilen 25-27: LIL startet die Wortsuche neu, indem sie einen verwandten Ort vorschlägt (Tür zu Hause) und diesen Ort durch eine nach vorne zeigende Geste darstellt. Diese Geste betont das Wort „Tür“ und zeigt, wie man nach draußen geht und was man finden kann, wenn jemand aus seinem Haus kommt (d. h. das Wort, das LIL zu sagen versucht). Als STE nicht antwortet steht LIL auf, um die gesuchte Raumkategorie in Bezug auf eine Tür mit einer Geste erneut darzustellen. Gesten bieten auch für die Lernende Ressourcen, die eine aktive Haltung bei der Suche nach einem neuen Wort einnimmt.

3.3.2.1 Die Methoden der Lernenden im Ausschnitt „Wortsuche“ (Wien)

Während der sequentiellen Analyse von Ausschnitt 3B, C wurde sich auf die Methoden konzentriert, welche LIL einsetzte, damit STE das gesuchte Wort aussprach. Wir haben die folgenden Methoden (oder Strategien) identifiziert:

- eine Anzahl von möglichen phonetischen Aussprachen des Wortes vorschlagen, mit der die Trainerin das gesuchte Wort / den gesuchten Ort finden kann (Ausschnitt 3B).
- Beschreiben des Wortes / Ortes durch multimodale Wendungen (d. h. Gesten, die einen Raum in Abstimmung mit bestimmten Orten darstellen („hause“, „tür“) (Ausschnitt 3C).

3.3.2.2 Die epistemische Beziehung während der Wortsuche

In diesen Ausschnitten bezieht sich die epistemische Beziehung der Teilnehmenden auf die Bemühungen der Wortsuche seitens der Lernenden und auf die Beiträge der Vermittlerin, durch welche Letztere eine möglicherweise relevante begriffliche Ressource bereitstellt: Die Wortsuche wird von der Lernenden geleitet, welche die Vorschläge der Trainerin validieren oder nicht.

Die letzten Abschnitte zeigen eine andere Methode der Wortfindung und eine andere Form der epistemischen Beziehungen zwischen Lernenden. Es wird gezeigt, wie sich Sprechen und Schreiben in einer Handlung verbinden lassen.

3.4 Die Antonympraxis bei der Wortsuche, bei Peer-Learning und der Lese – und Schreibfähigkeit

Der letzte Auszug wurde in Finnland (Turku) aufgezeichnet. Es zeigt die Strategie der Wortsuche einer anderen Lernenden:

- die „Antonym-Strategie“ während der Wortsuche (Ausschnitt 4A und 4B),
- die Zusammenarbeit zwischen zwei Lernenden während des Schreibens, ein Beispiel für Peer-Learning (Auszug 4C).

Für die Beurteilung von LALI-Aktivitäten ist dieser Auszug wichtig, weil er zeigt:

- a) wie sich Sprechen und Schreiben in einer Handlung vereinen lassen und
- b) wie Grundlagenpraktiken zwischen Gleichaltrigen - und nicht nur durch die Vermittlung eines/einer Lehrer_in organisiert werden können.

3.4.1 Die Antonymstrategie

Ausschnitt 4 zeigt die Sequenz einer weiteren Wortsuche, die von einer Lernenden (ROS) in Zusammenarbeit mit einer erfahreneren Teilnehmerin (JAN) und einer der Trainerinnen (PAU) angestoßen wurde. Hier zeigt wie Gesprächsbeiträge- und Praktiken der Vermittlung von Schreib – und Lesefähigkeiten innerhalb einer Lernmethode eingebettet sind.

Beobachtungen:

Zeile 1: Während der Beschreibung des Gemäldes, was der aktuellen LALI-Aufgabe entspricht, benötigt ROS (eine Studentin) ein Wort, um ihre Beschreibung zu vervollständigen. Sie leitet eine Wortsuche ein, indem sie das Antonym dieses Wortes mit der Formulierung „nicht + fleißig“ („ei ahkera“) verwendet. Durch diese syntaktische Konstruktion und der Erweiterung des Beitrags („welcher Name“ / „mitä nimi“) wird deutlich, dass sie nach dem entgegengesetzten Wort von „fleißig“ sucht.

Zeile 2: PAU kategorisiert und erkennt die ROS Beiträge als eine Wortsuche, die auf der Antonym-Strategie beruht, eine Interpretation, die ROS bestätigt, indem sie beginnt, sie zu wiederholen (Zeile 3).

Zeile 4: Sobald PAU die Bestätigung von ROS hört, teilt sie der gesamten Gruppe das gleiche Antonym-Wort mit und lädt andere Teilnehmer ein zur Wortsuche beizutragen. ROS liefert jedoch nicht das Zielwort. Wir können hier eine gängige Methode des „Tuens-Lassens“ des Lehrens erkennen, welche eine vorherige individuelle Frage an die gesamte Gruppe richtet, anstatt direkt die Antwort zu geben. Zu diesem Zeitpunkt ist JAN ein fortgeschrittener Schüler als ROS und nimmt an der Diskussion teil (Zeile 5). Er gibt eine Antwort auf die Frage von PAU, wobei jedoch nur die erste Silbe des gesuchten Wortes angegeben wird. Diese unvollständige Antwort öffnet eine Sequenz, in der PAU

und JAN zusammenarbeiten, um die richtige phonetische Form des Wortes zu finden.

3.4.2 Ko-Konstruktion der phonologischen Standardform des Wortes

Zeile 7: Nach einer Pause, mit der JAN signalisiert, dass ihr Beitrag an diesem Zeitpunkt beendet ist, leitet PAU seine Korrektur der Antwort ein und gibt an, dass sie mit („joo melkeen“) fast richtig liegt, wenn man den Vokal „a“ in der ersten Silbe des von ihr identifizierten Wortes

„ai“ schreibt. Sie gibt jedoch nicht das vollständige Wort („lai“) an und fordert JAN auf, es auf der Grundlage der ersten Standardsilbe zu vervollständigen. In der Fortsetzung der Sequenz liefert JAN das vollständige Wort, jedoch mit einer nicht standardmäßigen Aussprache (Zeile 8). In Zeile 9 wiederholt PAU die Wörter in ihrer phonologischen Standardform, die von JAN und ROS (Zeilen 10–11) wiederholt und von PAU (Zeile 12) positiv bewertet wird. Bis zum Ende von Ausschnitt 2B testen die Teilnehmerinnen weiter (Zeilen 13, 15) und bewerten (Zeile 14) verschiedene phonologische Variationen derselben Form.

Ausschnitt 4A

- 1 ROS me- sitten minä kysy um (.) nainen on (.) ei ahkera (.) mitä nimi
wir- dann frage ich um (.) die frau ist (.) nicht hart arbeitend
(.) welcher name
- 2 PAU aa vastakohta
oh das Gegenteil
- 3 ROS vast[a-ei ole]
die uh -ist nicht
- 4 PAU [jos ei- ei ole ahkera] (0.39) on::
wenn du nicht- hart arbeitest (0.39) bist du::
- 5 JAN las-
laz-
- 6 (1.17)

Die Auszüge 4A und 4B zeigen eine weitere Methode der Wortfindung, welche von einer Lernenden initiiert wurde. Dabei wird das Antonym des gesuchten Wortes angegeben. Diese Auszüge zeigen auch, wie die Praxis der Wortfindung mit der Arbeit an dessen phonologischen Standardform (und weiter an seiner Schreibform, siehe nächster Auszug) zusammenhängt. Wieder trägt die Trainerin zur Aktivität bei, indem sie sich an den entstehenden sprachlichen Bedürfnissen ausrichtet und mit den Lernenden interagiert.

3.5 Die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden, um das Reden und Schreiben zu verbinden

Der folgende Auszug zeigt wie die Lernenden ihre gesprochenen und schriftlichen Methoden in einer einzelnen Lernanweisung gliedern. ROS lernt nicht nur wie man das Zielwort sagt, sondern, in Zusammenarbeit mit einer erfahreneren Teilnehmerin JAN, auch wie man es schreibt. Des Weiteren wird deutlich wie die beiden Teilnehmerinnen, ROS und JAN, gemeinsam ihr Lernobjekt konstruieren: ROS schreibt und JAN unterstützt sie auf verschiedene Arten dabei.

Beobachtungen

ROS wiederholt die Standardform des Wortes während sie JAN (Abb. 1a) und dann JANS Papier ansieht (Zeile 16,

Abb. 1b). JAN bestätigt die Standardaussprache des Wortes vor dem Aufschreiben. ROS schaut auf das Papier, während JAN das Wort aufschreibt (Zeile 17, Abb. 1b). Sie wechselt von der phonologischen Version des Wortes zu ihrer schriftlichen Version. Sobald sie diesen Zusammenhang zwischen der phonologischen und der grafischen Version des gleichen Wortes auf JANS Papier feststellen konnte, bezieht sich ROS auf die aktuelle Aktivität, die darin besteht eine Antwort auf die Übung zu geben. Sie haben nun das relevante Wort gefunden („joo“, Zeile 18).

Dieser Auszug zeigt wie Sprechen und Schreiben innerhalb einer Methode verbunden sind und wie die Konstruktion des Lernobjekts auch zwischen Peers ohne die Anwesenheit eines/einer Trainer_in erfolgen kann.

3.6 Die aktive Haltung der Lernenden und die Sensibilität der Trainer_innen während der Praxis der Wortfindung.

Wenn man bedenkt, dass die Lernenden in diesen nun untersuchten Interaktionen das Ziel haben neue Wörter zu lernen, lässt sich feststellen, dass die Lernenden durch ihre unterschiedlichen Praktiken und Strategien (d.h. phonologische Annäherungen zum Wort, Ausführen von Gesten zur Darstellung seiner Bedeutung, Bereitstellen des Antonyms, Artikulierung der

phonetischen und schriftlichen Versionen des Wortes) eine aktive Haltung gegenüber ihrem Lernobjekt (d.h. sie wählen das Lernobjekt, den Kontext dessen Verwendung und die Methode, um es zu finden) einnehmen.

Diese aktive Haltung wird durch die gemeinsamen interpretationsreiche und interpretationsfreie bildliche Grundlage ermöglicht, welche alle Teilnehmer_innen sichtbar vor sich haben. Die zuvor von den Trainer_innen vorgeschlagenen Anweisungen zur Interpretation und / oder Beschreibung der bildlichen Darstellung sind ebenfalls entscheidende Elemente, um die aktive Haltung des Lernenden zu erklären.

Darüber hinaus haben wir festgestellt, dass die Trainer_innen für die aktive Lernhaltung der Teilnehmer_innen sensibilisiert sind. Ihre Beiträge bauen auf den Beiträgen der Lernenden auf, so dass diese ihre eigene Wortsuche und ihren Lernmoment selbst leiten können. Ihre gleichberechtigte Stellung im Lernprozess (d.h. der/die Lernende entscheidet was er/sie lernt und der/die Trainer_in richtet sich nach diesen Entscheidungen) und ihre Art diese zu organisieren (d.h. die Lernenden initiieren die Suche nach dem Wort und der/die Trainer_in reagiert auf diese Beiträge) ermöglicht epistemische Beziehungen, welche für beide Seiten vorteilhaft sind.

Ausschnitt 4B (direkt anschliessend an Ausschnitt 4A)

6 (1.17)
 7 PAU: joo melkeen lai-
 ja fast laz-

8 JAN: laska- laska
 laizy- laizy

9 PAU: laiska
 faul

10 JAN: laiska
 faul

11 ROS: laiska
 faul

12 PAU: joo=
 ja

13 ROS: =laiska
 faul

14 PAU: tosi lähellä
 sehr nah

15 JAN: laiska
 faul

Ausschnitt 4C (direkt anschliessend an Ausschnitt 4A) (ROS im Zentrum des Bildes)

16 ROS: laiska
 *+blickt zu JAN [Bild 1a] --> Blickt wechselt zu JAN's
 Notiz [Bild 1b]*
 faul

17 JAN: laiska (.) laiska
 +schreibt das wort auf [Bild 1b]
 faul (.) faul

18 ROS: joo (.)
 ja

**Bild 1a****Bild 1b**

Fazit

Mithilfe der VIA-Methode konnten positive Auswirkungen für die Teilnehmenden der LALI-Aktivitäten sichtbar gemacht werden. Wir begannen damit die epistemische Beziehung zwischen den Teilnehmenden auf der Grundlage von nicht-erwarteten-Antworten und persönlichen, hintergrundorientierten Anweisungen zu betrachten. Hier ließen sich namentlich zwei Möglichkeiten für die Teilnehmenden identifizieren,

- Das liefern von persönlich-fundierten Antwortmöglichkeiten
- Das Übernehmen der Aktivitätsleitung mit Hilfe ihres reflexiven Bewusstseins (Verbesserung der Soft Skills)

Wir konnten außerdem Folgendes identifizieren:

- Die aktive Haltung der Teilnehmenden zu ihren Lernobjekten,
- Die Sensibilität der Trainer_innen für die aktive Lernhaltung und -praxis der Teilnehmenden
- Die Rolle von Kunstwerken als gemeinsame interpretationsreiche und interpretationsfreie bildliche Grundlage

- Die Wortsuche als zentrale Praxis für das Erlernen neuer sprachlicher Gegenstände vor Kunstwerken.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden, um das Reden mit dem Schreiben zu verbinden

In der VIA-Methode können die Strategien, mit denen die Teilnehmenden an Workshops oder im Unterrichtsraum ihre Interaktion gestalten, sehr detailliert beobachtet werden. Auf der Grundlage dieser Beobachtungen ist es möglich, die relevantesten interaktiven Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich der jeweiligen pädagogischen Ziele und Zielgruppen zu identifizieren und auszuwählen, um die Praxis der Sprachvermittlung kontinuierlich zu verbessern.

Darüber hinaus ist die Durchführung von sequenziellen Analysen eine Möglichkeit, die eigenen pädagogischen Erfahrungen und das Wissen über das Verhalten der Lernenden zu erfassen, zu gestalten und zu systematisieren.

Nachweise

- Berducci, D. (2011). THIS → is learning: A learning process made public. *Pragmatics & Cognition*, 19, 476–506.
- Garfinkel H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall: Polity Press.
- Goodwin, Charles (1979). The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. In G. Psathas (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (pp. 97-121). New York, Irvington Publishers.
- Lefebvre A. 2018 Observer et évaluer les pratiques de médiation culturelle ciblant des publics dits éloignés : une approche interactionnelle et multimodale. *Cahiers de la Nouvelle Europe*, Paris, l'Harmattan.
- Lefebvre A. 2019 The Anatomy of Learning a Foreign Language in Classroom with a Textbook: An Interactional and Multimodal Approach, Sangeeta Bagga-Gupta et al. (Eds) *Reconceptualizing Connections between Language, Learning and Literacy*, Educational linguistics, Vol. 39 Springer Publisher
- Mehan H. (1979). 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 28, 285–294.
- Mondada Lorenza (2019) <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Mondada, Lorenza (2018) Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality, *Research on Language and Social Interaction*, 51:1, 85-106.
- Mondada L. (2005) Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés: une démarche réflexive. Rapport sur le projet «Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts juridiques, formats et standards, représentativité» financé par le Programme Société de l'Information/ Archivage et patrimoine documentaire, mars 2005.
- Mutta Maarit, Peltonen Pauliina, Nyikos Julia, Lefebvre Augustin, Hackl Veronika, Varhegyi Veronika (2018) *Language and Literacy Learning Through Art*. <http://www.lali-project.eu/#1en>
- Nishizaka A. (2006). What to learn: The embodied structure of the environment. *Research on Language and Social Interaction*, 39, 119–154.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel Abraham and Jefferson Gail. 1974. A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge University Press.
- Suchman L. (1985). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Palo Alto: Palo Alto Research Center.



www.lali-project.eu

Partners:



élan interculturel

www.elaninterculturel.com

De l'Art et D'autre

stand129

www.stand129.at



Turun yliopisto
University of Turku

www.utu.fi/en



inf.uni-sopron.hu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.