



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„Sprachenlernen in Chinesisch-Deutsch eTandems:

eine konversationsanalytische Untersuchung
des Lernprozesses hinsichtlich
Chinesisch als Zielsprache“

verfasst von / submitted by

Julia Renner, MA, BA, Bakk. phil.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Doktorin der Philosophie (Dr.phil.)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student
record sheet:

A 792 327

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Sprachwissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	1
1.1 Relevanz der Forschungsarbeit.....	1
1.2 Disziplinäre Verortung	2
1.3 Eingrenzung des Themas.....	4
1.3.1 Chinesisch als plurizentrische Sprache	4
1.3.2 Chinesisch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum	7
1.3.3 Online-Sprachentandems: ein erster Definitionsversuch	9
1.4 Forschungsinteresse und Forschungsfragen	10
1.5 Aufbau der Arbeit.....	11
2 THEORETISCHER RAHMEN.....	13
2.1 Der Kognitivismus als lerntheoretische Verortung	13
2.2 Der Konstruktivismus als lerntheoretische Verortung	15
2.3 Der interaktionistische Ansatz in der Spracherwerbsforschung.....	17
2.4 Der soziokulturelle Ansatz in der Spracherwerbsforschung	21
2.5 Zusammenfassung	24
3 METHODISCHER ZUGANG	25
3.1 Konversationsanalyse	25
3.2 Konversationsanalyse als Forschungsmethode der Sprachlehr-/ -lernforschung	28
3.3 Schlüsselkonzepte der Konversationsanalyse	31
3.3.1 Makrostruktur von Gesprächen	31
3.3.2 Gesprächseröffnungen	33
3.3.3 Gesprächsbeendigungen	37
3.3.4 Gesprächsmitte	38
3.3.5 Reparaturen.....	40
3.4 Zusammenfassung	44
4 MERKMALE DES SPRACHENLERNENS IM ETANDEM	45
4.1 Autonomie	45
4.2 Gegenseitigkeit	47
4.3 Sprachenmanagement	49

4.4 Formalität, Steuerung, institutionelle Anbindung.....	51
4.5 Modus und Medialität	53
4.6 Zusammenfassung.....	54
5 FORSCHUNGSÜBERBLICK.....	56
5.1 Begriffsabgrenzung und Verortung	56
5.2 E-Mail-Tandem – Anfänge der eTandem-Forschung.....	58
5.3 MOOs und synchrone, textbasierte eTandems	61
5.4 Synchrone, multimodale eTandems	63
5.5 Zusammenfassung.....	79
6 EMPIRISCHE STUDIE.....	81
6.1 Fragestellung.....	81
6.2 Forschungsdesign.....	81
6.2.1 Forschungsfeld.....	82
6.2.2 Teilnehmende.....	83
6.2.3 Forschungsethische Überlegungen	84
6.3 Datenerhebung	85
6.3.1 Methodische Vorbemerkungen.....	85
6.3.2 Erhebungsmethode 1: Videographie.....	87
6.3.3 Erhebungsmethode 2: Lerntagebuch und Reflexion.....	89
6.4 Datenkorpus	90
6.5 Datenaufbereitung.....	93
6.5.1 Erstellung von Gesprächsinventaren.....	94
6.5.2 Datenselektion.....	95
6.5.3 Transkription.....	96
6.5.3.1 Transkription von Audiodaten	97
6.5.3.2 Transkription mehrsprachiger Daten	99
6.5.3.3 Transkription multimodaler Daten.....	99
6.5.3.4 Transkriptionsprogramme	103
6.6 Datenanalyse	104

7 ERGEBNISSE..... 106

7.1 Der Ablauf multimodaler eTandem-Gespräche	106
7.1.1 Vorbereitung der Videochat-Gespräche	106
7.1.1.1 Kontaktaufnahme per E-Mail	106
7.1.1.2 Anbahnung im Textchat	106
7.1.2 Eröffnungsphase	109
7.1.2.1 Analytische Vorbemerkungen zur Gesprächseröffnung im Audio- bzw. Videochat.....	109
7.1.2.2 Verbindungsherstellung im Audio-/ Videochat und Begrüßung	110
7.1.2.3 Thematisierung der Aufnahme	114
7.1.2.4 Thematisierung des Mediums bzw. der Medialität	117
7.1.2.5 Einrichten des Arbeitsplatzes	119
7.1.2.6 Smalltalk.....	121
7.1.2.7 Themen- und Sprachenaushandlung.....	126
7.1.3 Hauptphase	132
7.1.3.1 Fließender Übergang	133
7.1.3.2 Markierter Übergang	136
7.1.3.3 Problematische Übergänge	137
7.1.3.4 Wechsel der Zielsprache.....	139
7.1.3.5 Episodenweise Fokussierung der Zielsprachen.....	144
7.1.4 Beendigungsphase	146
7.1.4.1 Einleitung der Gesprächsbeendigung	150
7.1.4.2 Vor-Beendigung und Verabschiedung im Videochat.....	151
7.1.5 Nachbereitung im Textchat	153
7.2 Der Chinesisch-Lernprozess im eTandem.....	155
7.2.1 Ergebnisse aus der Analyse von Lerntagebüchern und PartnerInnenreflexionen.....	155
7.2.1.1 Subjektiv empfundener Lernerfolg der Chinesischlernenden	155

7.2.1.2 Subjektiv empfundene Schwierigkeiten der TandempartnerInnen	161
7.2.2 Ergebnisse aus der Analyse der eTandem-Gespräche	165
7.2.2.1 Vokabellernen	165
7.2.2.2 Arbeit an der Aussprache	176
7.2.2.3 Das Potenzial des eTandem-Lernens für AnfängerInnen	184
7.3 Zusammenfassung.....	194
8 DISKUSSION.....	195
8.1 Forschungsmethodologische Erkenntnisse	195
8.2 Diskussion der Forschungsergebnisse	197
8.2.1 Forschungsfrage 1	197
8.2.2 Forschungsfrage 2	204
8.2.3 Forschungsfrage 3.....	209
8.3 Pädagogische Implikationen	210
8.4 Limitationen	211
8.5 Forschungsausblick.....	212
9 VERZEICHNISSE.....	213
9.1 Literaturverzeichnis	213
9.2 Abbildungsverzeichnis.....	235
9.3 Tabellenverzeichnis	235
10 ANHANG.....	236
10.1 Phrasenzettel	236
10.2 Themenliste (AnfängerInnen)	237
10.3 Themenliste (Fortgeschrittene)	239
10.4 Lerntagebuch.....	241
10.5 PartnerInnenreflexion	242
10.6 Abstracts	243

Danksagung

„You look way too happy for a PhD student“ kommentierte Rod Ellis in einem persönlichen Gespräch auf einer Tagung, an der meine Kollegin Yasmin El-Hariri und ich vor einigen Jahren teilnahmen. Der Schein trügte nicht – habe ich doch die vergangenen Jahre als die bisher besten meiner Zeit an der Universität empfunden. Daran ist meine Betreuerin Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter maßgeblich beteiligt, die über den gesamten Dissertationszeitraum nicht nur in fachlicher, sondern auch hin und wieder in persönlicher Hinsicht mit Rat und Tat zur Seite stand und stets für eine produktive Arbeitsatmosphäre sorgte. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle bedanken.

Mein Dank gilt außerdem...

...meiner ‚Dissertations-Tandempartnerin‘ Yasmin El-Hariri, die ich als ‚Korrektiv‘, Kollegin und Freundin sehr schätzen lernte.

...Sandra Kaltenegger für die vielen wichtigen Rollen, die sie in meiner Dissertation spielte.

...meiner ehemaligen Arbeitskollegin Ilona Elisabeth Fink aus dem Sparkling Science Projekt FAME für die vielen lustige Momente.

...meinen KollegInnen aus dem Arbeitsbereich Sprachlehr-/lernforschung, mit denen die Zusammenarbeit stets eine große Freude war: Duygu Durmus, Ilona Elisabeth Fink, Denis Weger, Lena Schwarzl, Edna Imamović-Topčić, Valéria Schörghofer-Queiroz, Susanne Lesk.

...meine akademischen Weggefährtinnen Jasmin Niess, Isabel Heger und Zuzana Toth.

...meinen Teilnehmenden aus der eTandem-Kooperation „Wien-Kaohsiung“ sowie Anna Kao und Melanie Stöger für die Umsetzung der eTandems auf taiwanesischer Seite.

...meinem Lebenspartner Xandro Bayer, der in vielen Homeoffice-Stunden geduldig meinen fachspezifischen Ausbrüchen lauschte und darauf achtete, dass ich während meiner langen Aufenthalte im ‚Datentunnel‘ nicht auf meine Grundbedürfnisse vergesse. ☺

...meiner lieben Familie für all die Unterstützung, das Mitfreuen und manches Mal Mitärgern.

DANKE & 感谢你们!

1 Einleitung

1.1 Relevanz der Forschungsarbeit

Die Ergebnisse des Eurobarometers für Sprachen (Europäische Kommission 2012a) zeigen, dass Chinesisch für die EuropäerInnen zunehmend an Wichtigkeit gewinnt. Insbesondere wird Chinesisch dabei als "bedeutende Sprache für die Zukunft" empfunden (+12 Prozentpunkte im Vergleich zur Befragung aus dem Jahr 2005).

Trotz des wachsenden Interesses für manche Sprachen, wie z.B. Chinesisch, zeigen der Eurobarometer sowie die "Schlüsselzahlen an den Schulen in Europa" (Europäische Kommission 2012b), dass die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (für Eurydice darüber hinausgehend) von der Realisierung der Richtlinie "Muttersprache + 2 [weitere Sprachen]" (Europäischer Ministerrat 2002) noch weit entfernt sind. 54% der Befragten gaben an, in der Lage zu sein, sich in mindestens einer weiteren Sprache, 25% in mindestens zwei weiteren Sprachen zu unterhalten (Europäische Kommission 2012a), wobei derartige Ergebnisse stets vor dem Hintergrund des Konzepts von Sprache und Sprachvarietät betrachtet werden müssen (Vetter 2013).

Als wesentliche Barrieren des Sprachenlernens werden „fehlender Ansporn“, „finanzielle Gründe“ und „Zeitmangel“ angeführt (Europäische Kommission 2012a). Gerade in Bezug auf diese Gründe scheint das Konzept des (Online)-Tandemlernens eine vielversprechende Lösung darzustellen. In motivationaler Hinsicht geben Forschungsarbeiten deutliche Hinweise darauf, dass der Realkontakt mit SprecherInnen der Zielsprache sowie das non-formale Setting des Tandemlernens fördernd wirkt (siehe z.B. El-Hariri 2017a; Schmelter 2004; Weskamp 1999). Das Tandemlernen basiert zudem auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit, d.h. die Teilnehmenden bringen ihre sprachlichen Ressourcen bzw. ihre Expertise in das Tandem ein und profitieren dadurch voneinander – monetäre Vergütung ist in diesem Modell nicht vorgesehen. Mit der zunehmenden Verfügbarkeit von Breitbandanschlüssen sind Online-Tandems (z.B. über Skype) eine Möglichkeit zeitlich flexibel mit SprecherInnen im Zielland in Kontakt zu treten, ohne dass physische Mobilität erforderlich ist.

Trotz des Potenzials von non-formalem Lernen lernt über zwei Drittel der europäischen BürgerInnen ihre Fremdsprachen in der Schule, also in einem formellen Rahmen; non-formale Lernformen, wie (Online)-Tandems oder die Teilnahme an Sprachencafés sind weitaus weniger verbreitet. Aus den genannten Gründen ist aus gesellschaftspolitischer

Perspektive als auch in sprachlernspezifischer Hinsicht die Förderung derartiger Initiativen sowie die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Sprachenlernen im Online-Tandem (im weiteren Verlauf als *eTandem* bezeichnet) äußerst wünschenswert.

1.2 Disziplinäre Verortung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen erfolgt im deutschsprachigen Raum im Wesentlichen in der Sprachlehr-/lernforschung sowie in der Fremdsprachendidaktik. Historisch gesehen ging die Begründung der Fremdsprachendidaktik mit der Entstehung der neueren Philologien im 19. Jahrhundert einher, weshalb an vielen Universitäten eine enge institutionelle Verknüpfung bis heute andauert (Bausch et al. 2016: 1f.).

Die Sprachlehr-/lernforschung entstand in den 1970er Jahren vor dem Hintergrund der Kritik an der Fremdsprachendidaktik mit reduktionistischen Konzepten zu arbeiten, die „zur Erforschung des komplexen Gegenstandsbereichs Fremdsprachenunterricht nicht optimal gerüstet seien“ (Bausch et al. 2016: 4). Als interdisziplinär verankerter, empirisch-systematischer Forschungsansatz rückt die Sprachlehr-/lernforschung insbesondere Lernende als soziale Individuen ins Zentrum. In terminologischer Hinsicht scheint die in der Forschungsliteratur verwendete verkürzte Form des Begriffs als *Sprachlehrforschung*, ohne explizite Nennung der *Lernforschung*, diesem Umstand nicht ausreichend Rechnung zu tragen. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit stets von *Sprachlehr-/lernforschung* als Fachbereich gesprochen (siehe auch Bazant-Kimmel 2017: 18).

Nach Bausch et al. (2016: 1) liegt der Fokus der Fremdsprachendidaktik im Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens, während sich die Sprachlehr-/lernforschung auch mit dem Fremdsprachenlernen in anderen institutionellen Kontexten auseinandersetzt. Aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahre plädieren Caspari et al. (2016: 11; siehe auch Larsen-Freeman und Long (2014: 6) für dieselbe Argumentation in Bezug auf den Forschungsbereich *second language acquisition*) den Forschungsbereich der Fremdsprachendidaktik² auf außerinstitutionelle Kontexte zu erweitern. Dies entspricht auch der Auffassung von Bausch et al. (2016: 1), allerdings nur „wenn diese Formen

² Wie im nächsten Absatz explizit ausgeführt wird, verwenden Caspari et al. (2016) die Bezeichnung *Fremdsprachendidaktik* nicht synonym zur engen Auffassung von Bausch et al. (2016), sondern als Überbegriff für eine Disziplin, die sich weiterentwickelt hat und jene Anliegen der Sprachlehr-/lernforschungs-Bewegung aus den 1970er Jahren miteinbezieht.

des Sprachenlernens mit institutionell unterstützten Verfahren interagieren“. Dieser Definition nach würde allerdings informelles, lebensweltliches Lernen (Europäische Kommission 2001) sowie das selbstständige Sprachenlernen mit Computerprogrammen und Apps (*mobile/computer-assisted language learning*) nicht bedacht werden. Die vorliegende Arbeit orientiert sich daher an der Auffassung des Arbeitsbereichs für Sprachlehr-/lernforschung der Universität Wien, die das Erkenntnisinteresse nicht nur im Lehren und Lernen, sondern auch im Verwenden von Sprachen in unterschiedlichen Kontexten sieht.³

Die Beziehung zwischen Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung wird in der Literatur unterschiedlich betrachtet. Caspari et al. (2016) geben der Bezeichnung *Fremdsprachendidaktik* aufgrund ihrer Etabliertheit den Vorzug und betrachten sie als übergeordneten Begriff unter dem sich die Sprachlehr-/lernforschung mit ihren Errungenschaften aus der Bewegung der 1970er Jahre neben der unterrichtsbezogenen Zweitsprachenerwerbsforschung, Fremdsprachenforschung und Zweitsprachendidaktik eingliedert. Die Sprachlehr-/lernforschung an der Universität Wien wiederum definiert den Fachbereich als interdisziplinär ausgerichtete Disziplin, die Perspektiven aus der Angewandten Sprachwissenschaft, Kognitionswissenschaft, Fachdidaktiken und Sprachenpolitik zusammenbringt und nicht in den Einzelsprachwissenschaften verhaftet ist, sondern sich als sprachenübergreifende Disziplin sieht.³

Im anglo-amerikanischen Raum ist die Auseinandersetzung mit sprachlehr-/lernspezifischen Fragestellungen traditionell in der *applied linguistics* sowie im Forschungsbereich *second language acquisition* (SLA) verhaftet. Der Begriff *applied linguistics* entstand in den 1950er Jahren und bezog sich auf die Anwendung von Erkenntnissen der strukturalistisch orientierten Linguistik auf die Praxis des Lehrens und Lernens von Sprachen (Grabe 2012). Aus diesem Grund spricht man rückblickend von *linguistics applied*, um den theoretisch-linguistischen Ausgangspunkt der Forschung zu verdeutlichen, wohingegen die *applied linguistics*, ihrem heutigen Selbstverständnis nach, einen klaren gesellschaftsbezogenen Fokus setzt („real-world problems in which language is a central issue“ (Brumfit 1991: 46)). Als einen Teilbereich der *applied linguistics* verstehen sich Forschungen zur *second language acquisition*. Mit der Verbreitung von Englisch als *lingua franca* entwickelte sich die SLA in den 1970er Jahren, beeinflusst durch die Psychologie, Linguistik und der

³ siehe Webseite des Arbeitsbereichs für Sprachlehr-/lernforschung der Universität Wien.
<https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/sprachlehr-und-lernforschung/>

Erziehungswissenschaft, aus der frühkindlichen Erstsprachenerwerbsforschung (Kramsch 2000: 313). Hinsichtlich des konkreten Objektsbereichs der SLA finden sich unterschiedliche Auffassungen. Die Analyse verschiedener Definitionen zeigte, dass sich die Bandbreite erstreckt von explizit kognitiven Zugängen, die Lernen als interne, kontext-unabhängigen Prozess sehen, bis hin zu Ansätzen, die Lernen als sozial eingebetteten Prozess sehen (Kramsch 2000: 314). Die SLA beschränkt sich nach Larsen-Freeman und Long (2014: 6) zudem nicht ausschließlich auf institutionelle Lernkontexte, sondern setzt sich ebenso mit Lernprozessen in informellen Kontexten auseinander. Diese breitere Auffassung von SLA entspricht im Wesentlichen dem Objektbereich der Sprachlehr-/lernforschung wie sie an der Universität Wien verstanden wird.

Die vorliegende Arbeit verortet sich in einer lernendenzentrierten Sprachlehr-/lernforschung, die sich als interdisziplinäre, empirische Wissenschaft versteht. Das Erkenntnisinteresse der Sprachlehr-/lernforschung liegt im Lehren, Lernen und Verwenden von Sprachen, sowohl in institutionellen als auch außer-institutionellen Kontexten. Eng verbunden mit der anglo-amerikanischen Tradition der applied linguistics spielt dabei die gesellschaftliche Relevanz der Problemstellungen (siehe Kapitel 1.1) eine entscheidende Rolle. Das Akronym *SLA* findet sich im Forschungsansatz *CA-for-SLA* (*Conversation Analysis für Second Language Acquisition*; He 2004; Larsen-Freeman 2004; Markee 2008) wieder, der für die vorliegende Arbeit gewählt wurde (siehe Kapitel 3.2).

1.3 Eingrenzung des Themas

1.3.1 Chinesisch als plurizentrische Sprache

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Interaktion zwischen Personen, die Chinesisch bzw. Deutsch miteinander im eTandem lernen, wobei im Zentrum der empirischen Studie Chinesisch als Zielsprache steht. Dementsprechend soll zunächst dargelegt werden, wie die vorliegende Arbeit *Chinesisch* definiert, dabei legt sie den Fokus auf die Beschreibung der gegenwärtigen Situation.⁵

Die moderne chinesische Standardsprache, wie sie heute in Verwendung ist, wird im chinesischsprachigen Raum weitläufig als *Huáyǔ* (华语 – chinesische Sprache)

⁵ zur historischen Entwicklung der chinesischen Standardsprache siehe z.B. Li 1999

bezeichnet – in der Volksrepublik China insbesondere als *Pǔtōnghuà* (普通话 – common language, Gemeinsprache, Umgangssprache), auf der Insel Taiwan als *Guóyǔ* (国语 – Nationalsprache) – und zählt zur sino-tibetischen Sprachfamilie (San 2000: 5). Ein anhaltender Diskurs in der Sprachwissenschaft bezieht sich dabei auf die Frage, wie der sinitische Zweig der sino-tibetischen Sprachfamilie weiter ausdifferenziert wird bzw. wie das Verhältnis zwischen den chinesischen *fāngyán*⁶ (方言 – Regionalsprache/n) und der chinesischen Standardsprache zu definieren ist. In der Forschungsliteratur findet sich dazu eine Vielzahl von unterschiedlichen Kategorisierungen⁷, die sich in ihrem Differenzierungsgrad deutlich unterscheiden. Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Klassifizierung von Kurpaska (2010: 58) in sieben Kategorien, die in einer eingängigen Gegenüberstellung und Diskussion unterschiedlicher Kategorisierungsversuche als in der Forschungsliteratur anerkannteste und am wenigsten kontroversielle Form identifiziert wurde:

Guānhuà (官話 – Mandarin)
Wú (吳 – Wu)
Yuè (粵 – Yue/Kantonesisch)
Xiāng (湘 – Xiang)
Mǐn (閩 – Min/Hokkien)
Kèjiā (客家 – Hakka)
Gàn (贛 – Gan)

Aus dieser Kategorisierung geht hervor, dass Mandarin – jene auf den nordchinesischen Varietäten basierende Beamtensprache⁸, die sich im 20. Jahrhundert als moderne chinesische Standardsprache durchsetzte und im westlichsprachigen Raum häufig synonym dafür verwendet wird – zusammen mit den genannten *fāngyán* die Gruppe der sinitischen Sprachen bildet.

⁶ Für eine detaillierte terminologische Diskussion des *Fāngyán*-Begriffs in Bezug auf Konzepte aus der ‚westlichen‘ Linguistik, wie *Dialekt*, *Regiolekt* und *Topolekt*, wird die Masterarbeit von Kaltenegger (2018) empfohlen, in der die Thematik mit äußerster Stringenz aufgearbeitet wird.

⁷ Für eine detaillierte Gegenüberstellung und Diskussion unterschiedlicher *Fāngyán*-Kategorisierungen, auch in historischer Hinsicht, siehe Kurpaska 2010.

⁸ Anzumerken ist hier, dass es sich bei *Guānhuà* nicht um eine kodifizierte Standardsprache handelte, sondern eine Verkehrssprache, die aus der Notwendigkeit der Verständigung innerhalb des kaiserlichen Beamtenapparats entstanden ist. Dementsprechend ist neben den nordchinesischen Varietäten auch der regionalsprachliche Einfluss der SprecherInnen zu berücksichtigen (Norman 1988: 133). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde ein Standard, basierend auf den nordchinesischen Varietäten, festgesetzt, um dem Anspruch von offizieller Seite, eine gemeinsame Sprache in China zu etablieren, nachzukommen (Chen 1999: 12).

In der vorliegenden Arbeit wird argumentiert, dass Mandarinchinesisch eine plurizentrische Sprache ist (Bradley 1992; Kaltenegger 2018). Bei einer plurizentrischen Sprache handelt es sich um eine Sprache, die „in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und [...] sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben.“ (Ammon et al. 2004: XXXI). Aus dieser Definition geht klar hervor, dass das Konzept der Plurizentrik mit dem Konzept der Nation zusammenhängt, was in Hinblick auf die politische Diskussion um das Verhältnis zwischen der Volksrepublik China und Republik Taiwan ein kritisches Thema darstellt.

Die vorliegende Arbeit nimmt explizit Abstand von einer politischen Positionierung und baut ihre Argumentation darauf auf, inwieweit jeweilige Regionen unabhängig voneinander sprachpolitische Maßnahmen treffen können und dies in der Realität auch tun. Bradley (1992) nimmt für Mandarinchinesisch die Volksrepublik China, die Republik Taiwan und Singapur als Zentren an. Kaltenegger (2018) spricht sich für Hong Kong als weiteres Zentrum aus und entwickelt ihre Argumentation aus der Sichtung eines Variantenwörterbuchs (Global Chinese Dictionary (Li 2010)), das insgesamt mehr Einträge für Hongkonger Varianten als taiwanesischen Varianten verzeichnet. Für die vorliegende Arbeit scheint insbesondere der Vergleich zwischen der in der Volksrepublik China sowie der auf der Republik Taiwan etablierten sprachlichen Norm von Relevanz, da die chinesischsprachigen TandempartnerInnen taiwanesischer Herkunft sind, während davon ausgegangen wird, dass die Chinesischlernenden bisher eher mit dem im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht verbreiteten festlandchinesischen Standard in Berührung gekommen sind.

Die Variation besteht dabei auf mehreren Ebenen, wobei insbesondere die phonetische und lexikalische Variation, die Unterschiede in den Transliterationssystemen sowie das Schriftsystem hervorzuheben sind. Die phonetische Ebene bezieht sich auf Unterschiede von Silbentönen, r-Retroflexierung vs. nicht-Retroflexierung, teilweise auch auf die Aussprache von Silben bei gleichem Schriftzeichen (垃圾 *lājī* (CH); *lèsè* (TW) – Müll); die lexikalische Ebene betrifft unterschiedliche Terminologie bei unterschiedlichen Schriftzeichen (西红柿 *xīhóngshì* (CH); 番茄 *fānqié* (TW) – Paradeiser/Tomate).

Besonders weitreichend sind die unterschiedlichen skriptsystemischen Varianten. Während in Taiwan trotz der offiziellen Einführung von Hànyǔ Pīnyīn⁹ im Jahr 2009

⁹ standardisierte Umschrift der chinesischen Schriftzeichen in lateinischen Buchstaben

das Zhùyīn Fúhào¹⁰ System im Schulwesen dominiert, hat sich weltweit gesehen Hànyǔ Pīnyīn weitgehend durchgesetzt. In Bezug auf das Schriftsystem werden in Taiwan die traditionellen Schriftzeichen verwendet, in der Volksrepublik China sowie im Chinesisch-Fremdsprachenunterricht weltweit zumeist Kurzzeichen.

1.3.2 Chinesisch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum

Im vormodernen China, womit in der sinologischen Geschichtsschreibung jene Zeit vor der Gründung der Republik China im Jahr 1912 gemeint ist, erfolgten erste Kontakte mit dem Chinesischen initiiert durch Reisende und Missionare aus Europa. Mit der Entstehung der neueren Philologien ab dem 19. Jahrhundert begann die Einrichtung entsprechender Lehrstühle an den Universitäten. 1909 wurde am damaligen Kolonialinstitut in Hamburg der erste Lehrstuhl im deutschsprachigen Raum für *Sprachen und Geschichte Ostasiens* geschaffen, mit dem die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der chinesischen Sprache wesentlich vorangetrieben wurde. Während die Sinologie heutzutage nicht mehr ausschließlich als philologische Studienrichtung bezeichnet werden kann¹¹, steht die Sinologie ohne Zweifel in der Tradition der Philologien, zu deren Forschungsobjekten in großem Maße schriftliche Quellen zählen. Dementsprechend ist nach wie vor ein wichtiger Fokus der Sprachausbildung die Entwicklung rezeptiver Kompetenzen (Guder 2013: 29; Bazant-Kimmel 2017: 10).

Die 1980er Jahre stellten in zweifacher Hinsicht für die Entwicklung von Chinesisch als Fremdsprache eine bedeutende Zeit dar. Einerseits wurde mit dem Beginn der Reform- und Öffnungsperiode im Jahre 1979 der Kontakt zwischen China und dem Rest der Welt erleichtert, womit die Auseinandersetzung mit Chinesisch als Fremdsprache sowohl innerhalb als auch außerhalb Chinas ihre Verbreitung fand. In der Volksrepublik China wurde zu dieser Zeit der Terminus 对外汉语教学 (duìwài hànyǔ jiàoxué – Chinesischunterricht für AusländerInnen) geprägt, der in rezenterer Zeit zunehmend durch 汉语作为外语 (hànyǔ zuòwéi wàiyǔ – Chinesisch als Fremdsprache) ersetzt wurde. Auf Taiwan ist wiederum 華語文教學 (huáyǔwén jiàoxué – Chinesischunterricht) der übliche Terminus (Bazant-Kimmel 2017: 19f.). Andererseits

¹⁰ standardisierte Umschrift der chinesischen Schriftzeichen in nicht-lateinischen Symbolen

¹¹ zur Unterscheidung zwischen sozialwissenschaftlich und philologisch ausgerichteter Sinologie siehe Göbel (2013)

rückte mit der *Kommunikativen Wende* die (mündliche) Kommunikationsfähigkeit ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts, was zur Folge hatte, dass sich „die Chinesischdidaktik verstärkt dem gesprochenen Chinesisch zugewandt [hat], wobei sie gleichzeitig an der Vermittlung der chinesischen Schrift festhält“ (Guder 2013: 34).

Der Großteil der fremdsprachlichen Chinesischlernenden im deutschsprachigen Raum findet sich nach wie vor an Universitäten in sinologischen bzw. chinawissenschaftlichen Studienrichtungen. Darüber hinaus etabliert sich Chinesisch als Fremdsprache zunehmend in der Sekundarstufe. Daten aus dem Jahr 2015 zeigen, dass an annähernd 80 Schulen in neun deutschen Bundesländern Chinesisch als Wahlpflichtfach angeboten wird, in dem eine Abiturprüfung abgelegt werden kann.

Im Sekundarbereich in Österreich ist die Verankerung von Chinesisch noch ausbaufähig. Nur vereinzelte Schulen bieten Chinesisch als Freifach bzw. Wahlpflichtfach an. An der Vermittlung von Chinesisch als Fremdsprache außerhalb universitärer Studiengänge und abseits des schulischen Unterrichts sind zudem die Konfuzius-Institute¹² maßgeblich beteiligt, von denen in Deutschland insgesamt 14 und in der Schweiz und in Österreich jeweils zwei eingerichtet wurden.

Um den Kontakt zur Zielsprache zu intensivieren, werden im Rahmen sinologischer bzw. chinawissenschaftlicher Studienrichtungen längere Aufenthalte in chinesischsprachigen Regionen gefördert. Dies führte in den vergangenen Jahren dazu, dass immer mehr Universitäten *integrierte Chinastudien* (z.B. das *Bachelor Plus* Programm der Freien Universität Berlin) anbieten, in denen ein ein- oder mehrsemestriger Studienaufenthalt in einer chinesischsprachigen Region verpflichtender Bestandteil des Studiums darstellt. Neben universitätsinternen Auslandsstipendien der Universität Wien gibt es Förderungen durch das Konfuzius-Institut, der österreichischen Botschaft der VR China sowie das sogenannte *Taiwan Stipendium* des Taipei Wirtschafts- und Kulturbüros in Wien, die allesamt Studienaufenthalte ermöglichen. Um mit chinesischsprachigen Personen in Kontakt zu treten zeigt die Erfahrung der Autorin, dass Studierende oftmals über Schwarze Bretter und soziale Medien wie z.B. Facebook nach Tandempartnerschaften suchen. Mit Sprachentandems, die medial vermittelt stattfinden, eröffnen sich in dieser Hinsicht

¹² Konfuzius-Institute sind Einrichtungen, die von 汉办 (Hàn bàn), einer außenpolitischen Kulturorganisation der Volksrepublik China, gefördert werden und sich weltweit der Vermittlung der chinesischen Sprache und Kultur widmen (siehe uni:view Interview mit Prof. Richard Trapp: https://medienportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/ni-hao-das-konfuzius-institut-im-gespraech/?no_cache=1 [letzter Zugriff: 28. 01. 2019])

neue Kontaktmöglichkeiten. Diese neu gewonnene virtuelle Mobilität scheint insbesondere für Personen interessant, für die ein physischer Aufenthalt im Zielland nicht möglich ist, aber auch um in Vorbereitung auf einen anstehenden Auslandsaufenthalt erste Kontakte zu knüpfen.

1.3.3 Online-Sprachentandems: ein erster Definitionsversuch

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Begegnung zwischen Chinesischlernenden und Deutschlernenden in videobasierten Online-Tandems, wobei der Fokus auf Chinesisch als Zielsprache liegt. An dieser Stelle soll eine erste Definition zum Konzept des Sprachenlernens im Tandem bzw. Online-Tandem gegeben werden.

Sprachentandems bzw. Online-Sprachentandems (im weiteren Verlauf der Arbeit als *eTandems* bezeichnet) verstehen sich als Situationen, in denen zwei Personen mit unterschiedlichen Sprachen die jeweils andere Sprache bzw. eine Sprache der anderen Person lernen. Eine der Erst- bzw. Umgangssprachen stellt dabei die Zielsprache der jeweils anderen Person dar (El-Hariri 2017a: 19). Diese Definition vermeidet bewusst den Begriff der *Muttersprache*, der nach wie vor in der Alltagssprache verbreitet ist, im wissenschaftlichen Diskurs aber durchaus kritisch betrachtet wird.

Historisch gesehen wird die Sprache als zentrales Element in der Nationenbildung im 19. Jahrhundert gesehen, wobei der Begriff der *Muttersprache* in diesem Rahmen bewusst instrumentalisiert wurde:

Als „Staatssprache“ wurde sie zum Symbol der Zugehörigkeit zu einer virtualisierten Mitgliedschaft, die letztlich von den nationalen Bildungseinrichtungen durchgesetzt und als „Muttersprache“ ideologisch verklärt wurde (Wojnesitz 2010: 28, siehe auch de Cillia 1998: 236).

Canagarajah (2007: 931) sieht den Begriff der *Muttersprache* im Zeitalter der Globalisierung und der damit verbundenen Zunahme des Sprachkontakts als eine Kategorie, die immer weniger greift:

It is difficult to identify one's mother tongue or native language. People develop simultaneous childhood multilingualism, making it difficult to say which language comes first. Language identity is relative to the communities and languages one considers salient in different contexts. Therefore, the label is applied in a shifting and inconsistent manner.

Der Begriff der *Erstsprache* wird im wissenschaftlichen Diskurs als neutralere Alternative vorgeschlagen, wenngleich relativiert wird, dass diese ebenso mit spezifischen Assoziationen einhergeht:

Unter Erstsprache wird im allgemeinen [sic!] die Sprache verstanden, die der Mensch zuerst erworben hat. Erstsprache kann auch den Anfang einer Erwerbsreihenfolge bezeichnen und somit implizieren, dass sie nicht die einzige Sprache des Menschen ist, das Wort kann aber auch mit bewertenden Konnotationen „die erste, die beste“ verbunden sein und die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprachen markieren. (Oskar 2003: 13, zit. nach Wojnesitz 2010: 29)

„Muttersprachlichkeit“ als alleiniges Kriterium für die Qualifikation als TandempartnerIn zu definieren greift, vor dem Hintergrund der oben diskutierten Standpunkte, zu kurz. Mit dem hier dargestellten Zugang soll verdeutlicht werden, dass der kompetentere Sprachverwender bzw. die kompetentere Sprachverwenderin ihre im Tandem angebotene Sprache nicht zwingend als (eine der) Erstsprache(n) erworben haben muss, auch wenn dies in der Praxis oft der Fall ist.

In terminologischer Hinsicht wird in der vorliegenden Arbeit daher in Bezug auf die Situation im eTandem schlichtweg von *Lernenden*, ihren *TandempartnerInnen* und Chinesisch als *Zielsprache* gesprochen, um auf ideologisch behaftete Kategorisierungen zu verzichten.

1.4 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Während die Organisation von Tandemkooperationen sowie das Schaffen eines pädagogischen Rahmens von institutioneller Seite mehr oder weniger gesteuert werden kann (siehe dazu Kapitel 4.4), obliegt die tatsächliche Gestaltung der Interaktionen in großem Maße den Lernenden selbst. Dies bedeutet, dass in gesprächsorganisatorischer Hinsicht Entscheidungen getroffen werden müssen, die im Sprachunterricht nicht oder nur bedingt relevant sind bzw. von der Lehrperson übernommen werden. Eine Herausforderung ist daher, dass je nach Vorhandensein der sprachlichen Ressourcen diese gesprächsorganisatorischen Maßnahmen in der Zielsprache kommuniziert werden müssen. Die erste Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Makrostruktur der eTandem-Gespräche, mit dem Ziel, ein gesprächsübergreifendes Organisationsschema herauszuarbeiten. Dabei wird der Fokus insbesondere auf die Gesprächsrahmung sowie Gesprächsübergänge gelegt, da an diesen Stellen gesprächsorganisatorische Maßnahmen speziell erwartbar sind.

Auch wenn die Motivation an einem eTandem teilzunehmen natürlich unterschiedlich sein kann, ist naheliegend, dass ein wesentlicher Grund das Erlernen der Zielsprache ist. Was die Chinesischlernenden ihrer Ansicht nach in den einzelnen Sitzungen gelernt haben und wie sich der Chinesisch-Lernprozess in den konkreten Interaktionen gestaltet steht im Zentrum der zweiten Forschungsfrage.

Die dritte Forschungsfrage widmet sich der Perspektive der taiwanesischen TandempartnerInnen und thematisiert, mit welchen Herausforderungen sie ihre Rolle als Chinesisch-ExpertInnen verbunden sehen.

Die Dissertation erhebt mit dieser Studie einerseits den Anspruch einen Beitrag für die konversationsanalytische Forschung zum Gesprächstyp *eTandem* zu leisten, andererseits durch die Auseinandersetzung mit Lehr-/ und Lernprozessen Aussagen zur Praxis des Sprachenlernens im eTandem zu treffen, die sowohl sprachenübergreifend als auch sprachenspezifisch für Chinesisch als Zielsprache von Relevanz sind.

1.5 Aufbau der Arbeit

Nachdem in der Einleitung eine Heranführung an das Thema der vorliegenden Arbeit erfolgte, wird im zweiten Kapitel der theoretische Rahmen in lern- und spracherwerbstheoretischer Hinsicht abgesteckt. Ausgehend vom Kognitivismus wird der Konstruktivismus aufgearbeitet und dabei als zentral für das Konzept des (e)Tandemlernens angenommen. Eine Darstellung des interaktionistischen Ansatzes des Sprachenlernens, der eng an den Kognitivismus gekoppelt ist, und eine des soziokulturellen Ansatzes des Sprachenlernens, der dem Konstruktivismus sehr nahe steht, folgt.

Im dritten Kapitel erfolgt die Darlegung des methodologischen Rahmens. Das Kapitel gliedert sich dabei in drei Teile: der erste widmet sich einer Einführung sowie den wesentlichen Arbeitsprinzipien der Konversationsanalyse; der zweite der Konversationsanalyse als Forschungsmethode in der Sprachlehr-/lernforschung; der dritte den wichtigsten konversationsanalytischen Konzepten (Makrostruktur, Gesprächseröffnungen, Gesprächsbeendigungen, Reparaturen) für die nachfolgende empirische Studie.

Im darauffolgenden vierten Kapitel wird das Konzept des (e)Tandemlernens dargestellt. Neben den in der Literatur etablierten Prinzipien der *Autonomie* und *Gegenseitigkeit* werden weitere Merkmale wie das Sprachenmanagement (*Einsprachigkeit* vs. *Mehrsprachigkeit*), *Formalität* und *Gesteuertheit* und jener für das eTandem-Lernen besonders bedeutender Aspekt der *Medialität* diskutiert.

Im Anschluss daran wird im fünften Kapitel ein detaillierter Forschungsüberblick gegeben. Dabei wird zuerst eine Verortung des eTandem-Lernens in der Forschungslandschaft vorgenommen. Anschließend erfolgt eine chronologische Aufarbeitung des Forschungsfeldes von den Anfängen der eTandem-Forschung zu E-

Mail-basierten Austauschprojekten über textbasierte Chat-Kommunikation bis zu synchronen, videobasierten eTandems. Basierend auf diesen Ausführungen wird gezeigt inwiefern die vorliegende Arbeit an bestehende Forschungsarbeiten anknüpft um neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Die empirische Studie der vorliegenden Dissertation wird im sechsten Kapitel vorgestellt. Im Zuge dessen werden die konkreten Forschungsfragen sowie das Forschungsdesign und die einzelnen Schritte der Durchführung (Datenerhebung, Datenaufbereitung, Datenanalyse) beschrieben.

Das siebente Kapitel dient der Ergebnisdarstellung. Im ersten Teil erfolgt die Darstellung der sequenziellen Analyse ausgewählter Transkriptbeispiele, anhand derer die Argumentation zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage entwickelt wird.

Der zweite Teil der Ergebnisdarstellung bezieht sich auf die Ergebnisse zur zweiten und dritten Forschungsfrage: zunächst werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse, die auf Basis der Lerntagebücher und PartnerInnenreflexionen durchgeführt wurden, präsentiert. Ausgehend davon erfolgt die Darstellung der darauf aufbauenden sequenziellen Analyse. Ein eigenes Unterkapitel widmet sich dem Lernprozess jenes Chinesischlernenden, der zu Beginn der eTandem-Kooperation über die geringste Lernerfahrung verfügte.

Im achten und letzten Kapitel werden einerseits forschungsmethodologische Erkenntnisse, die im Zuge der Durchführung der empirischen Studie zutage traten, andererseits konkrete Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens und bestehender Studien diskutiert. Des Weiteren werden Limitationen der empirischen Studien transparent gemacht und es wird auf Forschungsdesiderate der vorliegenden Arbeit aufmerksam gemacht.

2 Theoretischer Rahmen

Im folgenden Kapitel wird aus lerntheoretischer und spracherwerbsspezifischer¹³ Hinsicht der Rahmen abgesteckt, in dem sich die vorliegende Arbeit verortet.

Das Sprachenlernen im Tandem fußt auf dem Prinzip der Lernendenautonomie und dem Prinzip der Reziprozität (siehe dazu Kapitel 4.1 und 4.2). Lernen, verstanden als autonomer, individueller Konstruktionsprozess legt daher eine Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus als Lerntheorie nahe. Das soziale Setting des Tandemlernens, in dem die Teilnehmenden von und insbesondere miteinander die jeweiligen Zielsprachen lernen, findet im Prinzip der Reziprozität seinen Ausdruck und lässt sich theoretisch anhand des soziokulturellen Ansatzes des Sprachenlernens mit dem Konzept der *Zone der proximalen Entwicklung* untermauern. Im Zentrum der vorliegenden empirischen Studie steht die Interaktion im Tandem, deren Bedeutung für das Sprachenlernen nicht nur aus konstruktivistisch-soziokultureller Perspektive, sondern auch aus kognitiv-interaktionistischer Perspektive begründet werden kann.

Im ersten Teil des theoretischen Rahmens wird auf die lerntheoretische Verortung eingegangen. Zunächst erfolgt die Darstellung des Kognitivismus als Lerntheorie, da dieser in der Literatur als perspektivischer Wegbereiter des Konstruktivismus betrachtet wird. Im Anschluss daran folgt die Diskussion des Konstruktivismus, der für die vorliegende Arbeit als zentrale Lerntheorie angenommen wird.

Der zweite Teil widmet sich, vor dem Hintergrund der vorangehend dargestellten Lerntheorien, der Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten der Spracherwerbsforschung, wobei zunächst der interaktionistische Ansatz, der sich lerntheoretisch im Kognitivismus verortet, gefolgt vom soziokulturellen Ansatz, der sich lerntheoretisch im Konstruktivismus verortet (und damit auch indirekt auf den Kognitivismus Bezug nimmt), vorgestellt wird.

2.1 Der Kognitivismus als lerntheoretische Verortung

Während der Behaviorismus das äußere, beobachtbare Verhalten (behavior) ins Zentrum seines Interesses stellte, verlagerte sich mit der kognitiven Wende in den 1950er und 60er Jahren der Fokus der psychologischen Forschung auf die inneren Verarbeitungsprozesse des Menschen. Zu diesem Paradigmenwechsel trugen Arbeiten

¹³ Ausgehend von Mitchell et al. (2013) orientiert sich die vorliegende Arbeit an einer synonymen Verwendung der Begriffe *Lernen* und *Erwerben*.

aus der Linguistik in entscheidender Weise bei. Das in den 50er Jahren erschienene Werk *Verbal Behavior* von Skinner (Skinner 1957) versuchte den Spracherwerb als operante Konditionierung zu erklären, wonach jegliches menschliche Verhalten – d.h. auch sprachliche Handlungen – als Reaktion auf einen zuvor präsentierten Reiz betrachtet wird. Diese Annahmen stießen unmittelbar darauf auf heftigste Kritik aus Kreisen der generativen Linguistik. Noam Chomsky, als berühmtester Vertreter dieser Schule, die sich zu dieser Zeit im Entstehen befand, veröffentlichte noch im selben Jahr seine Monographie *Syntactic Structures* (1957), in der er zum ersten Mal in umfassender Weise seine Theorie zur generativen Transformationsgrammatik darlegte, die der kognitiven Wende maßgeblich den Weg ebnete (Künkler 2011: 102).

Chomsky ging von einem dem Menschen innewohnenden Sprachorgan, dem sogenannten *Language Acquisition Device* (LAD) (Chomsky 1965: 25) aus und argumentierte, dass menschlicher Sprache ein gemeinsames "Set" an Prinzipien und Parametern zugrunde liegt, das die Ausformung von Sprachsystemen bedingt. Damit rückte Chomsky jenen Bereich, der im Behaviorismus gänzlich ausgeblendet wurde, nämlich den „Geist“ des Menschen ins Zentrum des Interesses. Chomskys Ideen trugen zwar maßgeblich zur kognitiven Revolution bei, seine Theorie des Spracherwerbs begründete allerdings eine eigenständige Position, die unter dem Begriff *Nativismus* seine Verbreitung fand und vom kognitivistischen Verständnis der sprachlichen Entwicklung zu unterscheiden ist. Sowohl der Nativismus als auch der Kognitivismus gehen von der Computermetapher des Geistes aus und sehen sprachliche Entwicklung als kognitiven Prozess. Der wesentliche Unterschied besteht allerdings darin, dass Chomsky die Annahme eines spezifischen Sprachorgans als Ausgangspunkt nimmt und dieses Sprachorgan als angeboren („innate“) sieht, während Piaget den Spracherwerb klar als Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung und die Annahme einer angeborenen Sprachfähigkeit bzw. eines ‚vor-programmierten‘ Sprachorgans kritisch betrachtet (Piaget 1936; siehe auch Inhelder 1977; Karmiloff-Smith 1996; Piattelli-Palmarini 1980).

Beiden Positionen ist gemein, dass Lernen als mentaler Prozess betrachtet wird und dabei der „Einfluss affektiver Faktoren oder Emotionen, der Beitrag historischer und kultureller Faktoren und die Rolle des kontextuellen Hintergrundes“ (Gardner 1989: 18) ausgeblendet wird. Gewissen Faktoren weniger bzw. kein Gewicht zuzumessen, ist aus der Perspektive des Kognitivismus, insbesondere in der Zeit seiner Anfänge, als eine bewusste, wenn nicht sogar notwendige, strategische Entscheidung zu bewerten, um

sich auf die wesentlichen Forschungsanliegen fokussieren zu können (Gardner 1989: 18). Epistemologisch verortet sich der Kognitivismus eher im Objektivismus und geht daher von einer Realität aus, die unabhängig von Beobachtenden existiert und erfassbar ist. Die Relativierung („eher im Objektivismus“) ist äußerst bewusst gewählt, da Piaget als Vertreter des Kognitivismus auch erkannt hat, dass Lernen eine Form von Konstruktion darstellt.

2.2 Der Konstruktivismus als lerntheoretische Verortung

Zunächst sei vorwegzunehmen, dass *der* Konstruktivismus weder im erkenntnis- noch lerntheoretischen Sinne als klar definierter Einzelbegriff existiert (de Haan & Rülcker 2009: 7; Pörksen 2011: 5). Viel eher handelt es sich um einen Oberbegriff für eine Reihe von Strömungen, die insgesamt vom Konstruktcharakter der Wirklichkeit ausgehen und Erkennen, Verstehen und Lernen als Konstruktionsprozesse begreifen (Riemer 2017: 169) und daher als Alternative oder Gegenprogramm zum Objektivismus betrachtet werden kann.¹⁴ Als Gründungsdokument der konstruktivistischen Weltsicht gilt das 1970 erstmals erschienene Werk *Biology of Cognition* des chilenischen Biologen Maturana in dem Maturana folgenden Leitsatz formuliert: „Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“ (Maturana 1998: 25, zit. nach Pörksen 2011: 3). Damit lässt sich eine erkenntnistheoretische Positionierung, die weder dem Realismus (es existiert eine denkunabhängige, objektive Realität) noch gänzlich dem Solipsismus (es existiert keine Realität außerhalb des Ichs) zuzurechnen ist, erkennen. Die Existenz einer Außenwelt wird nicht geleugnet, wohl aber eine voraussetzungsfreie Erkennbarkeit dieser äußeren Welt. Erkennen basiert in diesem Sinne stets auf den Konstruktionen des Beobachters (Pörksen 2011: 4).

Die Aufarbeitung der Rezeption des Konstruktivismus im pädagogischen Kontext gestaltet sich aufgrund der begrifflichen Heterogenität als äußerst kompliziert (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997: 367). Riemer (2017) nennt für den fremdsprachendidaktischen Diskurs den *radikalen Konstruktivismus* und den *gemäßigten Konstruktivismus* als bedeutende Bezugskonzepte.

Der Kognitionswissenschaftler von Glasersfeld gilt als wichtiger Vertreter des radikalen Konstruktivismus, dessen Kernaussage besagt, dass Wirklichkeitskonstruktionen als individuelle Vorgänge zu verstehen sind, über die man sich zwar sprachlich austauschen

¹⁴ Verweise auf *den* Konstruktivismus im folgenden Kapitel sind daher lediglich als sprachliche Vereinfachung und nicht in inhaltlicher Hinsicht zu verstehen.

kann, über die individuellen Vorgänge hinausgehende Erkenntnisse sind nach dieser radikalen Position aber nicht möglich (Tournier 2017: 38; de Haan & Rülcker 2009). Der radikale Konstruktivismus versteht sich als Erkenntnistheorie, wird aber seit der Mitte der 90er Jahre im Kontext des Lehrens und Lernens von (Fremd)sprachen rezipiert. Dabei stehen eher epistemologische und theoretische Fragen im Vordergrund. Die Frage der praktischen Anwendbarkeit im unterrichtlichen Kontext bleibt aufgrund der Unvereinbarkeit des radikalen Konstruktivismus mit Erkenntnisprozessen, die über individuelle Konstruktionen hinausgehen, ein kritischer Punkt (Riemer 2017: 169ff.; Wendt 1996, 2002).

Von Glasersfeld wurde maßgeblich von Piagets entwicklungspsychologischen Arbeiten, die dem Kognitivismus zuzuordnen sind, beeinflusst (von Glasersfeld 1984). In der Forschungsliteratur wird Piaget daher explizit mit dem Konstruktivismus in Verbindung gebracht. Wolff (2002) ordnet Piaget beispielsweise einer eigenen Variante des Konstruktivismus, dem „epistemologischen Konstruktivismus“ zu, Neubert et al. (2001) sprechen sogar von „Piagets Konstruktivismus“ als eine für Lehr-/Lernkontexte relevante Form des Konstruktivismus. Den konkreten Anknüpfungspunkt für den Konstruktivismus bietet Piagets Konzept der *Assimilation und Akkommodation*. Der Prozess der Assimilation meint „empfangene Sinnessignale zu einer bereits bekannten Struktur zusammenzusetzen; Akkommodation, [...] die Änderung eines Begriffs oder einer Handlungsweise als Reaktion auf einen Misserfolg“ (Pörksen 2011: 84). Piagets Annahme einer universellen Entwicklungslogik bleibt ein Kritikpunkt, da Universalisierungen nicht in Einklang mit der konstruktivistischen, subjektzentrierten Sichtweise stehen (Neubert et al. 2001: 255).

Der gemäßigte Konstruktivismus wird auch als *informationstheoretischer* (Riemer 2017) oder *wissensbasierter Konstruktivismus* (Resnick & Hall 1998) bezeichnet. Lernprozesse werden demnach als persönliche Konstruktionen betrachtet, die allerdings nur dann gelingen können, wenn eine ausreichende Wissensbasis zur Verfügung steht. Zu deren Erwerb kann jedoch auf instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden (Reinmann & Mandl 2006: 638; Resnick & Hall 1998). Eine vollkommene Abkehr vom Instruktivismus, wie in der radikalen Sichtweise, führt im gemäßigten Konstruktivismus zu einer Relativierung der Begriffe *Konstruktion* und *Instruktion* als unvereinbare Gegenpole.

Die Betonung der sozialen Komponente bzw. der sozialen Interaktion für Lern- bzw. Konstruktionsprozesse findet im Sozialkonstruktivismus bzw. im soziokulturellen Kon-

struktivismus seinen Ausdruck. Als wichtiger Vertreter dieser Richtung gilt Vygotsky (1978). Vygotskys Arbeiten, insbesondere sein Konzept der ZPD (Zone der proximalen Entwicklung) wurden intensiv im Bereich der Spracherwerbsforschung rezipiert und in vielen Arbeiten, die sich mit dem Sprachenlernen als soziale Interaktion auseinandersetzen, als theoretischer Anknüpfungspunkt gewählt. Aufgrund der Relevanz des Konzepts für die vorliegende Arbeit, wird dem soziokulturellen Ansatz nach Vygotsky ein eigenes Unterkapitel (siehe Kapitel 2.4) gewidmet.

Um die Ausführungen zum Kognitivismus und Konstruktivismus im lerntheoretischen Kontext abzuschließen, sollen die beiden Begriffe nochmals explizit in Bezug zueinander gesetzt werden. Gemeinsam ist der kognitivistischen und konstruktivistischen Sichtweise, im Gegensatz zum Behaviorismus, dass Lernen als mentaler Verarbeitungsprozess betrachtet wird. Während der Kognitivismus allerdings eine objektive Realität postuliert, die grundsätzlich zu erkennen ist, negiert der Konstruktivismus eine objektiv erkennbare Realität – Wirklichkeit basiert demnach auf subjektiven Konstruktionsprozessen.

Letztlich sei die Frage gestellt, inwieweit *der* Konstruktivismus überhaupt eine Lerntheorie darstellt. Wie die Ausführungen im vorliegenden Kapitel zeigen, grenzt sich der Behaviorismus am eindeutigsten ab, Kognitivismus und Konstruktivismus unterscheiden sich in erster Linie in erkenntnistheoretischer Hinsicht, weisen aber auch Berührungspunkte auf. Siebert (1998: 36) negiert daher die Annahme einer konstruktivistischen Lerntheorie und hält die Bezeichnung „konstruktivistische Reinterpretation vorhandener Lerntheorien“ als angemessener.

Nachdem in diesem Teil des theoretischen Rahmens auf allgemeine Lerntheorien eingegangen wurde, wird im nun folgenden Abschnitt der Fokus auf theoretische Ansätze des Sprachenlernens bzw. des Sprach(en)erwerbs gelegt.

2.3 Der interaktionistische Ansatz in der Spracherwerbsforschung

Der interaktionistische Ansatz der Spracherwerbsforschung geht im Wesentlichen auf die Arbeiten zur Interaktionshypothese von Long zurück, die in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ihren Anfang nahmen (1981; 1983) und Mitte der 90er Jahre (Long 1996) unter Einbezug der Output-Hypothese (Swain 1995) und Noticing-Hypothese (Schmidt 1990, 1994) seine Verbreitung fand. In einer seiner ersten Publikationen argumentierte Long (1981: 275):

[P]articipation in conversation with NS [native speakers], made possible through the modification of interaction, is the necessary and sufficient condition for SLA.

Damit werden die zentralen Annahmen der Interaktionshypothese zum Ausdruck gebracht, nämlich, dass die Interaktion mit kompetenteren SprecherInnen der Zielsprache eine wesentliche Voraussetzung für die sprachliche Entwicklung darstellt und dabei insbesondere die Möglichkeit interaktionaler Modifikationen eine wichtige Rolle spielt. In den frühen Arbeiten zur Interaktionshypothese bezogen sich die Modifikationen auf die Sicherstellung von verständlichem Input („comprehensible input“), wie beispielsweise bei Long (1983) ersichtlich wird, Long (1983: 98) argumentiert, dass der Zugang zu verständlichem Input eine Voraussetzung für das Sprachenlernen ist. Ein größeres Ausmaß an verständlichem Input führt seiner Ansicht nach zu schnellerem Lernerfolg, während das Fehlen von verständlichem Input zu geringerem Lernerfolg führt bzw. der Lernerfolg gänzlich ausbleibt.

Dieser Fokus auf Input fußt auf der von Krashen (1982) stark vertretenen Annahme, dass verständlicher Input, der etwas über dem zielsprachlichen Niveau liegt (gepaart mit einem möglichst niedrigen affektiven Filter), die idealen Bedingungen für den Sprachenerwerb darstellen. KritikerInnen, wie z.B. Swain (1985) argumentierten, dass neben verständlichem Input ebenso Möglichkeiten zur Sprachproduktion notwendig seien, um kommunikative Kompetenzen zu entwickeln. Ausgehend von Studien in französischen Immersionsklassen in Kanada, die vielfältigem sprachlichen Input ausgesetzt waren und verhältnismäßig ausgeprägte rezeptive Kompetenzen im Vergleich zu produktiven Kompetenzen entwickelten, formulierte Swain (1985) die Output-Hypothese. Ihrer Ansicht nach erfüllt die Sprachproduktion für den Erwerb der Zielsprache folgende Funktionen (Swain 1995; Swain 2005: 471):

- 1) Noticing / Triggering function
- 2) Hypothesis-testing function
- 3) Metalinguistic (reflective) function

Ersteres bezieht sich auf das bewusste Erkennen sprachlicher Lücken. Damit steht die Output-Hypothese in diesem Punkt in engem Zusammenhang mit der Noticing-Hypothese (Schmidt 1990, 1994), deren zentrale Aussage darin besteht, dass sich Lernende der Unterschiede zwischen ihren eigenen Formulierungen und der zielsprachlichen Norm bewusst werden müssen, damit dementsprechende Anpassungen vorgenommen werden können. Dieses Erkennen sprachlicher Lücken wird von Schmidt (1990, 1994) als „Noticing the gap“ bezeichnet.

Zweiteres bezieht sich auf das Austesten sprachlicher Hypothesen. Sprachproduktion ermöglicht Lernenden ihre eigenen Hypothesen zur Funktionsweise der gelernten Zielsprache auszutesten und anhand der Reaktionen der GesprächspartnerInnen dementsprechende Modifikationen („Modified Output“) vorzunehmen (Swain 2005: 476).

Die dritte Funktion der Output-Hypothese, die metalinguistische Reflexion, entspringt der soziokulturellen Theorie von Vygotsky (Swain 2005: 478) und meint, dass gemeinsame Reflexionen über zielsprachliche Formulierungen den Lernprozess fördern. Vor dem Hintergrund dieser Ideen verlegte Long (1996) in seiner aktualisierten Version der Interaktionshypothese seinen Fokus von der Wichtigkeit verständlichen Inputs auf wechselseitige Bedeutungsaushandlungen, der im Englischen als *negotiation of meaning* bezeichnet wird:

Negotiation for meaning (sic!), and especially negotiation that triggers interactional adjustments by the native speaker or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways. (Long 1996: 451)

Verständigung als übergeordnetes Kommunikationsziel triggert Bedeutungsaushandlungen und somit Maßnahmen bzw. sprachliche Modifikationen, die sich auf Inhalt, Struktur und sprachliche Form beziehen können, um zu einem gemeinsamen Verständnis zu gelangen (Long 1996: 418). Dieser Prozess manifestiert sich in drei typischen Praktiken: *clarification requests*, *confirmation checks* und *comprehension checks*, die als die *drei Cs* zusammengefasst werden. Clarification requests (z.B. ‚Bitte?‘, ‚Was?‘, ‚Wie meinst du?‘) und confirmation checks (z.B. ‚Meintest du, dass...‘) sind Rückfragen der HörerInnen, die darauf abzielen das Verständnis herzustellen bzw. zu sichern; comprehension checks hingegen beziehen sich auf Rückfragen, die die eigenen Aussagen betreffen (z.B. ‚Verstehst du, was ich meine?‘).

Mackey (2012: 4) resümiert die Bedeutung der Interaktion für den Erwerb weiterer Sprachen wie folgt und betont dabei ihre Funktion, kognitive Mechanismen der Verarbeitung zu optimieren:

To sum up the research and claims to date, interaction is argued to provide L2 learners with learning opportunities during exchanges of communicative importance that contain critical linguistic information. The input and output processes involved in interaction are such that the cognitive mechanisms can be optimally engaged.

Dies ist insofern hervorzuheben, da auch andere theoretische Ansätze, wie z.B. die soziokulturelle Theorie des Lernens, Interaktion als ausschlaggebend für Lernprozesse

sieht, wobei Lernen nicht als kognitive Informationsverarbeitung, sondern als Sozialisierungsprozess gesehen wird. Dies bedeutet allerdings nicht, dass der interaktionistische Ansatz die Rolle des sozialen Kontexts gänzlich unberücksichtigt lässt. In den Arbeiten von Pica (z.B. 1987) wird die Qualität der Beziehung zwischen den GesprächspartnerInnen als ausschlaggebend für das Auftreten interaktionaler Modifikationen gesehen:

Underlying the need for mutual understanding and the opportunity to modify and restructure social interaction is a social relationship in which learners and their interlocutors are aware of their unequal linguistic proficiencies in the second language, but nevertheless see themselves as having an equivalent status with regard to meeting their needs and fulfilling their obligations as conversational participants. (Pica 1987: 4, zit. nach Ellis 1991: 7)

Ellis (1991: 8) schlussfolgert daraus, dass soziale Settings in denen GesprächspartnerInnen eine symmetrische (anstatt hierarchische) Rollenverteilung innhaben, vorteilhafter für das Sprachenlernen sind:

A situation in which the conversational partners share a symmetrical role relationship affords more opportunities for interactional restructuring. It follows that equality of status between the interactants is also facilitative of comprehension and acquisition.

Anhand der Ausführungen von Pica und Ellis lässt sich stichhaltig argumentieren, dass die Situation im Tandem, in der aufgrund der Doppelfunktion als Lernende und ExpertInnen eine sich abwechselnde und damit mehr oder weniger symmetrische Rollenverteilung vorherrscht, aus interaktionstheoretischer Perspektive besonders günstige Umstände für das Sprachenlernen aufweist.

Mittlerweile gilt die Annahme einer robusten Verbindung zwischen *Interaktion* und *Sprachenlernen* im Bereich der SLA als anerkannt (Gass & Mackey 2007: 176), wobei darauf hingewiesen wird, dass der interaktionistische Ansatz nicht den Status einer Lerntheorie einnimmt, sondern eine Perspektive auf den Prozess des Sprachenlernens bietet und durch die Vereinbarkeit mit anderen theoretischen Ansätzen aus der SLA gekennzeichnet ist:

[I]nteraction is still better thought of as an approach rather than a theory of SLA. For starters, interaction itself is *not* currently claimed to be sufficient for the learning of a second language. Instead, as a framework for research, it provides a perspective on language learning. [...] [T]he interaction approach can accommodate and support the contextualization of insights from a variety of other theories and approaches, thereby supporting mutually beneficial connections to other areas of SLA research. (Mackey 2012: 4; Hervorhebung im Original)

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sowie der geschichtlichen Entwicklung, die den Einfluss verschiedener Hypothesen deutlich macht, scheint daher in

terminologischer Hinsicht die Bezeichnung als theoretischer Ansatz (*interaction approach*) treffender als die Bezeichnung als geschlossene Theorie.

Während in der Anfangszeit das Forschungsinteresse eher der Frage galt, inwiefern Interaktion (im Gegensatz zu reinem Input) überhaupt ausschlaggebend für den Spracherwerb ist, wurde in rezenten Studien das Augenmerk auf spezifische L2-Kompetenzbereiche, individuelle Differenzen zwischen Lernenden sowie unterschiedliche Interaktionsformen gelegt. Auch die Möglichkeit computer-vermittelter Kommunikation wirft neue Fragen hinsichtlich des Interaktionskontexts auf: „more research that explores negotiation of meaning, feedback, and output in this new medium would help us reach a deeper understanding of contextual factors in L2 learning“ (Mackey et al. 2012: 17).

2.4 Der soziokulturelle Ansatz in der Spracherwerbsforschung

Der soziokulturelle Ansatz in der Spracherwerbsforschung basiert auf kognitiven und sozial-konstruktivistischen Lerntheorien. Ebenso wie im interaktionistischen Ansatz wird Lernen als ein interaktiver Prozess betrachtet, wobei der sozialen Umgebung, in der die Interaktion eingebettet ist, im soziokulturellen Ansatz wesentliche Bedeutung zukommt. Lernen findet in diesem Sinne durch Interaktionen im sozialen Miteinander statt, kognitive Prozesse werden daher stets als Ergebnisse sozialer Prozesse gesehen (Riemer 2017: 320).

Zurückgeführt wird der soziokulturelle Ansatz auf die Arbeiten des sowjetischen Psychologen Vygotsky, dessen Ideen insbesondere durch die Arbeiten von Lantolf Eingang in die Sprachlehr-/lernforschung gefunden haben (siehe auch Schormann & Schlak 2012: 7). Ein zentrales Konzept bei Vygotsky stellt die *Zone der proximalen Entwicklung* dar, das in Hinblick auf die kognitive Entwicklung von Kindern entstanden ist. Um seine These zu veranschaulichen verglich Vygotsky zwei Kinder im Alter von 10 Jahren, die beide in ihrer kognitiven Entwicklung auf der Stufe eines 8-jährigen Kindes waren. Sie waren in der Lage kognitive Aufgaben auf demselben Niveau durchzuführen und daher hinsichtlich ihres faktischen Entwicklungsniveaus auf derselben Stufe zu betrachten. Mit der Unterstützung einer kompetenteren Person war jedoch eines der Kinder imstande kognitive Aufgaben bis zu einem Entwicklungsniveau eines 12-jährigen Kindes durchzuführen, während das andere Aufgaben bis zu einem Entwicklungsniveau eines 10-jährigen bewältigte (Vygotsky 1978: 84ff.). Dieses Fallbeispiel zeigt uns, dass die Kinder einander hinsichtlich des faktischen

Entwicklungsniveaus gleichen, aber in Bezug auf die Zone der proximalen Entwicklung unterscheiden. Eine Beurteilung des faktischen Entwicklungsniveaus alleine würde daher laut Vygotsky nicht ausreichen, um Einblick in das Entwicklungspotenzial zu erhalten. Vygotsky fasst seine These zur Zone der proximalen Entwicklung folgendermaßen zusammen:

It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky 1978: 86)

Daraus geht hervor, dass Vygotsky zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand (siehe *Abbildung 1*, dunkler Kreis), der Zone der proximalen Entwicklung (mittlerer Ring) und einem potenziell zukünftigen Entwicklungsstand (heller Ring) unterscheidet. Mit dem inneren Kreis sind Aufgaben gemeint, die Lernende selbstständig durchführen können, mit dem äußeren Ring, Kompetenzen, die in der zukünftigen Entwicklung liegen. Dazwischen befindet sich die Zone der proximalen Entwicklung, in der Lernende bestimmte Aufgaben noch nicht selbst, aber mit Hilfestellungen kompetenterer Personen bewältigen können. In Bezug auf die Situation des Sprachenlernens im Tandem nehmen in erster Linie die TandempartnerInnen als ExpertInnen der Zielsprache die Rolle des kompetenteren Gegenüber ein. Denkbar ist aber auch, dass beispielsweise in institutionell angebundenen Tandems, die Lehrperson in beratender Funktion zur Seite steht und dementsprechend den Lernprozess fördert.

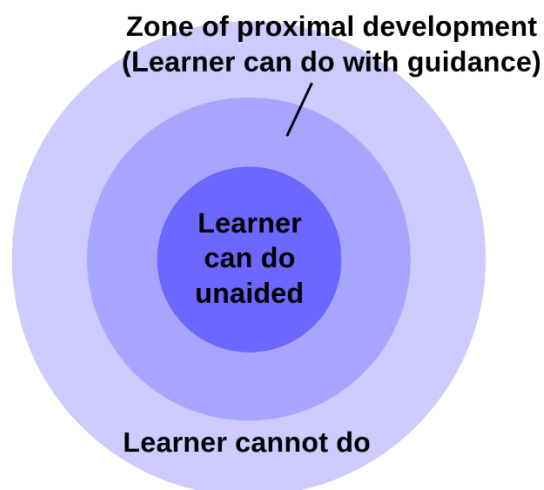


Abbildung 1: Zone der proximalen Entwicklung¹⁵

¹⁵ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/92/Zone_of_proximal_development.svg
[letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

Eng in Verbindung mit dem Konzept der Zone der proximalen Entwicklung, aber nicht gleichzusetzen, ist der Begriff des *Scaffoldings* (Gerüst), das auf die amerikanischen PsychologInnen Wood, Bruner und Ross (1976) zurückgeht. Ähnlich wie in Vygotskys Ansatz entwickelten Wood et al. (1976) ihr Konzept des *Scaffoldings* ebenfalls in Hinblick auf soziale Situationen und zwar konkret in dialogischen Settings, in denen Lernende und ExpertInnen miteinander interagieren:

If the social context is taken into account, it is usually treated as an instance of modelling and imitation. But the intervention of a tutor may involve much more than this. More often than not, it involves a kind of 'scaffolding' process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. (Wood et al. 1976: 90)

Hier finden sich zweifelsohne deutliche Parallelen zu Vygotskys Ideen. Die Frage inwiefern das Konzept der Zone der proximalen Entwicklung und das des *Scaffoldings* zueinanderstehen, bringt im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Positionen hervor. Während Wells (1999: 27) *Scaffolding* als eine Operationalisierung von Vygotskys Konzept sieht, argumentieren Lantolf und Thorne (2007: 209, auf Grundlage von Chaiklin 2003, siehe auch Stetsenko 1999), dass die Gleichsetzung der beiden Konzepte zu einer der wesentlichsten Missinterpretationen Vygotskys Ideen zählt (siehe auch Stetsenko 1999):

For one thing, in such expert–novice interactions, the goal is to complete the task rather than to help the child develop, and therefore the task is usually carried out through other-regulation, whereby the adult controls the child's performance instead of searching for opportunities to relinquish control to the child. Scaffolding, unlike the ZPD, is thought of in terms of the amount of assistance provided by the expert to the novice rather than in terms of the quality, and changes in the quality, of assistance negotiated between expert and novice.

Als bedeutender Unterschied wird die Betonung der entwicklungspsychologischen Komponente bei Vygotsky angeführt. Jegliche Unterstützung und Hilfestellung erfolgt stets vor dem Hintergrund des übergeordneten Ziels, die Selbständigkeit der lernenden Person zu fördern. Die Kontrolle wird dabei sukzessive an das Kind bzw. die Lernenden abgegeben. Das Konzept des *Scaffoldings* hingegen (sowie weitere verwandte Begriffe, wie z.B. *assisted instruction* und *joint problem solving* (Chaiklin 2003: 15)) stellt das kollaborative Problemlösen zwar in den Vordergrund, allerdings behalten ExpertInnen durch den Aufbau und Abbau von Unterstützungssystemen die Kontrolle über den gesamten Verlauf. Auch wenn die Entwicklung der Selbständigkeit demnach kein explizit formuliertes Ziel des *Scaffoldings* darstellt, lässt sich schwer argumentieren, dass dieser Anspruch dem Konzept nicht innewohnt.

2.5 Zusammenfassung

Im vorangehenden Kapitel wurde der theoretische Rahmen ausgeführt. Die vorliegende Arbeit verortet sich lerntheoretisch im (Sozial-)Konstruktivismus, da das Lernen im Tandem als mehr oder weniger autonomer, individueller Konstruktionsprozess gesehen werden kann, der nicht alleine, sondern eingebettet in einem sozialen Kontext stattfindet. In Bezug auf den Spracherwerb spielt die Lernendeninteraktion im soziokulturellen Ansatz und im kognitivistisch-interaktionistischen Ansatz eine bedeutende Rolle. Vygotskys Konzept der Zone der proximalen Entwicklung, das dem soziokulturellen Ansatz zuzurechnen ist, begründet theoretisch die Bedeutung der Interaktion mit kompetenteren Personen bzw. für den Sprachlernkontext mit kompetenteren VerwenderInnen der Zielsprache, um sich sprachlich weiterzuentwickeln.

Aus kognitiv-interaktionistischer Perspektive spielt der aus der Interaktion resultierende Nutzen (z.B. das Erkennen sprachlicher Lücken) für die kognitive Verarbeitung bzw. Entwicklung der Zielsprache. Auch wenn hier der soziale Aspekt weniger im Vordergrund steht als im soziokulturellen Ansatz, wird auch aus interaktionstheoretischer Perspektive argumentiert, dass eine symmetrische Rollenverteilung (bzw. eine abwechselnd symmetrische Rollenverteilung) wie im Sprachentandem besonders günstige Umstände für das Sprachenlernen aufweist.

3 Methodischer Zugang

Als forschungsmethodischer Zugang wurde für die vorliegende Arbeit die Konversationsanalyse (abgekürzt: KA) (Sacks 1992) gewählt. Im folgenden Abschnitt wird auf ihre Arbeitsprinzipien, ihre Bedeutung für die Erforschung des Lehrens, Lernens und Verwendens von Sprachen sowie auf relevante konversationsanalytische Konzepte für die empirische Studie eingegangen.

3.1 Konversationsanalyse

Die Konversationsanalyse ist eine Forschungsrichtung, die in den 1960er Jahren um Sacks und seine damaligen Studierenden Schegloff und Jefferson entstanden ist. Die programmatische Grundlage für Sacks Arbeiten bildet die Ethnomethodologie, eine Forschungsrichtung der Soziologie, die sich mit der Frage auseinandersetzt, wie bzw. mit welchen Methoden („methodologie“) die Mitglieder einer Gruppe („ethnos“) soziale Wirklichkeit in Interaktionsprozessen konstruieren (Goffmann 1959, Garfinkel 1967).

Sacks Interesse galt dabei sprachlichen Handlungen, wobei im Fokus seiner Forschung Alltagsgespräche standen. Mit seiner Untersuchung von Suizidberatungsgesprächen legte Sacks den Grundstein für die konversationsanalytische Forschung. Ausgehend von dem Problem, dass Anrufende der Beratungsstelle oftmals ihren Namen nicht nannten, stellte sich Sacks die Frage, ob und wie dies zu erkennen und vorausszusehen sei. Die Analyse einer Vielzahl von Daten ergab, dass dies bereits zu Beginn des Gesprächs abzusehen ist. Antwortet eine anrufende Person nämlich auf die telefonische Begrüßung nicht wie sonst üblich, mit einer Selbstidentifikation, sondern mit Aussagen wie z.B. „I can't hear you“ oder „I don't know“, dann ist davon auszugehen, dass die Person ihren Namen auch während des Verlaufs des restlichen Gesprächs nicht nennen würde (Sacks 1989: 36). Die Selbstidentifikation tritt also – wenn sie auftritt – ganz zu Beginn des Telefongesprächs auf und zwar als Reaktion auf den ersten Redebeitrag des Angerufenen. Sacks schlussfolgerte daraus, dass Redebeiträge aufeinander bezogen sind und offensichtlich bestimmten Systematiken unterliegen müssen, die den Ablauf regulieren.

Ziel der Konversationsanalyse ist, diese Systematiken bzw. den „methodischen Apparat zu beschreiben, mittels dessen die Handelnden ihre Interaktion abwickeln können und der dafür sorgt, daß die strukturellen Probleme der Gesprächsorganisation für die Interagierenden unproblematische Probleme bleiben“ (Bergmann 1981: 22). Beispiele für derartige gut erforschte Mechanismen sind z.B. das Konzept des Sprecherwechsels

(Sacks et al. 1974), Präferenzstrukturen (Pomerantz 1984) oder Reparaturen (Schegloff et al. 1977, Schegloff 1979).

Idealerweise sind die konversationsanalytisch ergründeten Praktiken so robust, dass sie auch unabhängig von der konkreten Interaktionssituation und abseits individuell kontext-abhängiger Variation im Kern einander gleichen. Dabei lehnt die Konversationsanalyse in ihrer Herangehensweise bewusst die Formulierung und Anwendung eines allgemeingültigen methodischen Regelwerks ab, da die konkrete Vorgehensweise stets anhand der Daten bestimmt wird. Damit soll verhindert werden, dass das Untersuchungsmaterial durch eine „dogmatische Handhabung einer festgelegten Methodologie“ (Bergmann 1981: 16) eingeschränkt und seiner Eigenheit beraubt wird. In den von Jefferson und Schegloff verschrifteten und herausgegebenen Vorlesungen von Sacks (Sacks 1984, 1989, 1992) lässt sich jedoch eine charakteristische „analytische Mentalität“ (Bergmann 1981: 17 nach Schenkein 1978) der Konversationsanalyse ableiten, die sich anhand der folgenden Prinzipien manifestiert¹⁷:

ARBEIT AN „NATÜRLICHEN DATEN“

Forschungsgegenstand der Konversationsanalyse sind natürlich vorkommende soziale Handlungen („naturally occurring social activities“) (Sacks 1984: 21). Bergmann (1981: 17) definiert „Natürlichkeit“ diesbezüglich als „nicht vom Untersucher festgelegt, kontrolliert oder manipuliert“. Dies bedeutet nicht, dass der Datenerhebungsprozess völlig ungesteuert stattfinden muss, sondern, dass die Umstände, unter denen die Daten entstanden sind, in Betracht gezogen werden müssen und zusätzlich reflektiert werden sollte, inwieweit Verhaltensweisen der Teilnehmenden der Erhebungssituation geschuldet sind. In der vorliegenden Arbeit wird der Prozess der Datenerhebung in Kapitel 6.3 dokumentiert und reflektiert.

REPRODUKTION UND TRANSKRIPTION

Ein wesentliches Merkmal konversationsanalytischer Arbeiten ist die Aufzeichnung und anschließende Verschriftung der im Zentrum der Beobachtung stehenden Gesprächssituationen. Dahinter liegt die Vorstellung, dass erst das beliebig wiederholbare Abspielen und die Arbeit mit verschrifteten Dokumenten eine genaue

¹⁷ Es sei nochmals darauf hinzuweisen, dass Sacks selbst nie ein Werk veröffentlichte, das sich explizit in dieser Form mit Arbeitsprinzipien der Konversationsanalyse auseinandersetzte. Die bis heute gültigen methodischen Überlegungen finden sich in seinen von Jefferson herausgegebenen Vorlesungstranskripten.

Beobachtung ermöglicht (Sacks 1984: 25ff.). Der Detailliertheitsgrad der Transkription hängt dabei einerseits von der Forschungsfrage selbst ab, andererseits vom Fortschritt der Materialanalyse (Bergmann 1981: 19, siehe Kapitel 6.5 zur Datenaufbereitung). Grundsätzlich ist eine rein inhalts-fokussierte Transkription nicht ausreichend für konversationsanalytische Zwecke, da in der Konversationsanalyse nicht in erster Linie das ‚was‘ – der Inhalt –, sondern das ‚wie‘ – die konkrete sprachliche Realisierung mit all ihren Eigenheiten – im Zentrum steht. Konversationsanalytische Transkriptionen werden daher auf keinen Fall ‚geglättet‘, Elemente wie Pausen, Betonungen, Überlappungen und nonverbale Handlungen (sofern Videos vorhanden sind) werden entsprechend des Feinheitsgrades der Transkription mitverschrieben. Gleichzeitig sollen die Transkripte lesbar bleiben, um dem Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit gerecht zu sein (Bergmann 1981: 20). Die Kriterien der *Detailliertheit* und *Lesbarkeit* miteinander zu vereinbaren, stellt daher in transkriptionspraktischer Hinsicht eine wesentliche Herausforderung dar.

DATENGELEITETE HERANGEHENSWEISE

Die Konversationsanalyse versteht sich als Entdeckungswissenschaft, die in ihrer ganz ursprünglichen Form jegliche Verbindung zu vorab formulierten Theorien und Hypothesen ablehnt. Dabei spielt das Konzept des „unmotivated looking“ eine bedeutende Rolle, das auf Sacks (1984: 27) zurückzuführen ist und Psathas (1995) als den Ausgangspunkt für den konversationsanalytischen Analyseprozess definiert. Gemeint ist damit, dass Forschende offen an das Datenmaterial herangehen und möglichst ohne konkrete Vorannahmen ‚hineinhören‘, um ein Gefühl für die vorliegenden Interaktionen zu entwickeln. Psathas (1995) argumentiert allerdings, dass das Konzept des *unmotivated looking* ein Paradoxon ist, da auch das nicht-zweckgebundene Durchsehen des Datenmaterials einen bestimmten Zweck erfüllt, nämlich bestimmten Phänomenen auf die Spur zu kommen. Dies schlägt sich auch in der Entwicklung der Forschungsfrage nieder, die bei konversationsanalytischen Arbeiten oft einem zyklischen oder verengenden Prozess gleicht und sich oft erst im Laufe der Arbeit anhand des Materials konkretisiert.

EMISCHE PERSPEKTIVE

Das Begriffspaar *emisch* – *etisch* geht auf den amerikanischen Soziologen Pike (1967) zurück, der sie von den Begriffen *phonemisch* – *phonetisch* ableitete:

The etic viewpoint studies behavior as from outside of a particular system, and as an essential initial approach to an alien system. The emic viewpoint results from studying behavior as from inside the system. (Pike 1967: 37)

Die Konversationsanalyse nimmt eine klar emische Perspektive ein. Dies bedeutet, dass die Interaktion aus der Perspektive der Teilnehmenden analysiert wird. Dabei spielt nur das, was die InteraktantInnen in den Gesprächen bzw. in den konkreten Daten relevant machen eine Rolle. Der Aspekt der *datengeleiteten Herangehensweise* ist daher eng verbunden mit dem Anspruch der Einnahme einer emischen Perspektive.

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Konversationsanalyse als forschungsmethodischer Ansatz dargestellt wurde, wird im nächsten Abschnitt ihre Bedeutung für das Erforschen des Lehrens, Lernens und Verwendens von Sprachen diskutiert.

3.2 Konversationsanalyse als Forschungsmethode der Sprachlehr-/ -lernforschung

Als Forschungsmethode der Soziologie beschäftigte sich die Konversationsanalyse ursprünglich wenig mit Fragen des Sprachenlernens und -lehrens. Mittlerweile ist unter dem Forschungsprogramm *CA-for-SLA* (*Conversation Analysis for Second Language Acquisition*; siehe Markee 2000, 2008) eine Richtung entstanden, die sich mit der detaillierten Beschreibung von Interaktionen in Lehr-/Lernsituationen auseinandersetzt. Die Meinungen, ob und inwieweit die Konversationsanalyse aber überhaupt eine geeignete Methode ist, um das Sprachenlernen zu erforschen, gehen allerdings auseinander. Die untenstehende Tabelle (Tabelle 1, Renner 2018) soll die verschiedenen Positionen verdeutlichen:

Pro	Contra
CA is able to describe how language learning takes place in everyday (informal) contexts (Markee 2000, 2008, Kasper 2006).	CA is an excellent tool for describing action, but not learning (Hall 2004).
CA defines learning as changing participation in culturally defined settings of everyday life. This conception suggests that close observations of the changing participations may help us to understand learning (He 2004).	CA is not concerned with internal cognitive or learning processes, nor is it a learning theory equipped to track language acquisition (He 2004).
CA offers important resources ‘in going beyond mere descriptive analyses of what happens in the classroom in order to examine what kinds of change are possible and how’. The ‘sequential analysis of talk-in-interaction can show us how the parties undertake their own discourse and assemble courses of action that we commonly speak of as teaching and learning’ (Lee 2006: 356).	
CA may ‘document in a way that, for example, mainstream SLA studies cannot, what students are doing when they are engaged in a learning activity, and what they are doing at a later stage when they have [...] learned to become accomplished users of certain linguistic resources in interaction’ (Gardner 2013: 609).	

Tabelle 1: CA-for-SLA: Pro und Kontra

BefürworterInnen der CA-for-SLA-Bewegung sehen das Sprachenlernen primär als soziale Interaktion bzw. als die Entwicklung der Fähigkeit zur sozialen Teilhabe und daher die Konversationsanalyse als ideale Methode diese Prozesse zu beschreiben. KritikerInnen orientieren sich eher an einem nativistischen Verständnis des Sprachenlernens und sehen die Konversationsanalyse – korrekterweise – als eine Methode, die nicht in der Lage ist kognitive Prozesse zu untersuchen. Ob die Konversationsanalyse nun als geeignete Methode für das Erforschen von Lehr- und Lernprozessen gilt, hängt also wesentlich von der theoretischen Verortung ab und davon, wie *lernen* definiert wird. *Lernen* im Sinne einer anhand von Interaktionen beobachtbaren lokalen Veränderung im Interaktionsverlauf ist sehr wohl mit Hilfe der

Konversationsanalyse untersuchbar, darüber hinausgehende erwerbsspezifische Schlussfolgerungen sind allerdings kritisch zu betrachten.

Für den Bereich der Sprachlehr-/lernforschung identifiziert Seedhouse (2005) drei Arten von konversationsanalytischen Ansätzen, die zur Anwendung kommen – den ethnomethodologischen Ansatz, den soziokulturellen Ansatz und den linguistischen Ansatz.

Der ethnomethodologische Ansatz verhält sich agnostisch zu Lerntheorien. Dies bedeutet, dass Interaktionsdaten aus Lehr- und Lernkontexten nicht anders behandelt werden als ‚herkömmliche‘ Alltagsgespräche. Der ethnomethodologische Ansatz gleicht daher in seiner Vorgehensweise also der klassischen Konversationsanalyse.

Im Gegensatz zum ethnomethodologischen Ansatz lehnt der soziokulturelle Ansatz eine theoretische Untermauerung nicht ab, sondern ist geprägt durch den soziokulturellen Ansatz der Spracherwerbsforschung. Die Konversationsanalyse wird dabei als Forschungsmethode im Dienste des soziokulturellen Ansatzes betrachtet. Die Arbeiten, die im Rahmen des Forschungsprogramms *CA-for-SLA* entstehen, sind weitgehend diesem Ansatz zuzuordnen.

Der linguistische Ansatz arbeitet, anders als die zwei zuvor dargestellten Ansätze, mit bestehenden Kategorien, die in konversationsanalytischen Arbeiten identifiziert wurden. Forschung zu Bedeutungsaushandlungen (negotiation of meaning), sprachlichem Feedback (corrective feedback) greifen beispielsweise häufig auf bestehende Kategoriensysteme zurück und wenden diese auf neues Datenmaterial an. Seedhouse (2005) argumentiert, dass diese Vorgehensweise den Grundprinzipien der Konversationsanalyse („datengeleitete, emische Herangehensweise“) widerspricht und fälschlicherweise den Eindruck vermittelt, die Konversationsanalyse sei mit deskriptiv-linguistischen Ansätzen gleichzusetzen. Hinsichtlich des Gesprächskontexts können konversationsanalytische Arbeiten im Bereich der Sprachlehr-/lernforschung in zwei Kategorien unterteilt werden, „work that investigates interactional practices of classroom talk“ und „work that attempts to investigate learning and knowledge transmission through talk“ (Gardner 2013: 593f.). Ersteres ist in der Tradition der Analyse institutioneller Kommunikation verankert, letzteres setzt sich mit dem Sprachenlernen in bzw. durch soziale(r) Interaktion auseinander (=CA-for-SLA).

3.3 Schlüsselkonzepte der Konversationsanalyse

Der nun folgende Abschnitt dient der näheren Betrachtung von Schlüsselkonzepten der Konversationsanalyse, die für die empirische Studie der vorliegenden Arbeit relevant sind.

3.3.1 Makrostruktur von Gesprächen

Für die Beschreibung der Makrostruktur von Gesprächen existieren in der konversationsanalytischen Literatur unterschiedliche Zugänge. Spiegel und Spranz-Fogasy (2001a: 243) unterscheiden zwischen Beschreibungsweisen, die chronologisch-linear angelegt sind, und jenen, die sich an der internen Aufgaben- und Handlungslogik der Gespräche orientieren.

Ersteres wird mit dem Begriff der *Phase* in Verbindung gebracht. In Bezug auf kommunikative Ereignisse werden Phasen als „komplexe Einheiten innerhalb von Gesprächen bezeichnet, die wesentliche Handlungs- oder Themenkomplexe ausmachen, eine interaktionslogische Reihenfolge implizieren sollen und intern differenziert sind“ (Spiegel & Spranz-Fogasy 2001b: 1241). Eine gängige Form der Phasierung ist die Einteilung von Gesprächen in drei Abschnitte, die in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen erfahren:

- Gesprächseröffnung, Gesprächsmitte und Gesprächsbeendigung (Henne & Rehbock 1995);
- Eröffnungsphase, Kernphase und Beendigungsphase (Brinker & Sager 1996);
- Anfangsphase, Gesprächsmitte und Beendigungsphase (Linke et al. 1996).

Die Problematik bei chronologisch-linearen Herangehensweisen besteht darin, dass diese eine klare Abgrenzung und Abfolge der Gesprächsphasen suggerieren, die in der Realität so nicht gegeben ist, da die InteraktantInnen z.B. parallel mehrere Aktivitäten bearbeiten oder Phasen abgebrochen und zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufgenommen werden können. Dadurch wird eine eindeutige Zuordnung von Sequenzen sowie die Grenzziehung zwischen den einzelnen Phasen erschwert. Vor dem Hintergrund der Mentalität der Konversationsanalyse, mit ihrem äußerst kritischen Umgang mit Vorannahmen, erscheint diese Herangehensweise der Analyse nicht unproblematisch.

Eine Alternative zur chronologisch-linearen Herangehensweise bietet beispielsweise das Konzept der Handlungsschemaanalyse nach Kallmeyer und Schütze (1976) bzw.

Kallmeyer (1985), das sich an der internen Aufgaben- und Handlungslogik der Gespräche orientiert ohne dabei eine lineare Abfolge zu postulieren. Mit diesem flexiblen Ansatz lässt sich zeigen, dass je nach Art des Gesprächs typenspezifische Aufgabenstrukturen abstrahiert werden können, wobei der individuellen Variabilität von Gesprächen trotzdem Rechnung getragen wird. „Verzahnungen“, „schubweise“ Bearbeitungen, Abbrüche und Wiederaufnahmen der zentralen Aufgaben werden nicht als Ausdruck von Krisen im Gespräch, sondern als erwartbar betrachtet (Kallmeyer 1985: 96). Anhand von Beratungsgesprächen arbeitet Kallmeyer (1985: 96f.) drei Prinzipien aus, an der sich die Abfolge der Bearbeitung der Aufgaben durch die Teilnehmenden orientiert:

- 1) Prinzip der logischen Abfolge: Folgeschritte können erst dann erfolgreich vollzogen werden, wenn die vorangehenden Schritte die notwendigen Voraussetzungen erbracht haben. Fehlende Voraussetzungen müssen nachgeholt werden.
- 2) Prinzip der Zerlegung komplexer Aufgaben und Anpassung der Teilfokussierung an die jeweiligen lokal wirksamen Kontextbedingungen.
- 3) Koordinierungsprinzipien der Interaktion: Hiermit hängen Verfahren der Bedeutungskonstitution und des Handlungsvollzugs zusammen, die darauf hinauslaufen, dass manifeste Definitionen von Aktivitäten erst im Vollzug dieser Aktivität allmählich herausgearbeitet und häufig auch erst nachgeliefert werden.

Erstens zeigt sich damit, dass das Konzept eine innere Handlungslogik annimmt und die unzureichende Bearbeitung von Handlungsschritten zu Blockaden im weiteren Verlauf des Gesprächs führen kann, die eine erneute Thematisierung der vorangehenden Schritte erfordert. In Bezug auf den Gesprächstyp *Beratungsgespräch* schlussfolgert Kallmeyer (1995: 96f.), dass viele Turbulenzen in den Gesprächen durch eine ungenügende Problemdefinition und Herausarbeitung des Lösungsgegenstands zu erklären sind.

Als zweites Prinzip wird die Anpassung an den lokalen Kontext genannt. Zur Veranschaulichung wird hier beispielsweise in Bezug auf Beratungsgespräche die bewusste Zurückhaltung von Ratsuchenden bei der Probleminterpretation genannt, die dem Gegenüber die Möglichkeit einräumen soll eine eigene Perspektive auf den Sachverhalt zu entwickeln. Letztlich zeigt sich, dass sich Aktivitäten oft schon früher abzeichnen als auf den ersten Blick ersichtlich und sich erst im Laufe ihres Vollzugs oder verspätet explizit manifestieren.

Die vorliegende Arbeit übernimmt für die Gliederung der nachfolgenden Ausführungen die in der Forschungsliteratur dominierende Einteilung von Gesprächen in Gesprächseröffnung, Gesprächsmitte und Gesprächsbeendigung, wobei Eröffnungen

und Beendigungen im Sinne von Goffmann (1977; siehe auch Knoblauch 1994: 21) als „rituelle Klammer“ von Gesprächen betrachtet werden und daher aufeinanderfolgend dargestellt werden. Daran anschließend folgen Ausführungen zur Gesprächsmitte. Mit der Darstellung des Reparaturbegriffs, der insbesondere in Bezug auf das Sprachenlernen eine wichtige Rolle spielt, wird das Kapitel zum methodischen Zugang beendet.

3.3.2 Gesprächseröffnungen

Gesprächseröffnungen stellten seit der Anfangszeit der Konversationsanalyse einen wichtigen Forschungsgegenstand dar, anhand dessen erstmals die Geordnetheit von Alltagsgesprächen erkannt wurde (z.B. Schegloff 1968; Sacks 1989). Als berühmtes Beispiel gelten, wie zu Beginn des Kapitels bereits erwähnt, die von Schegloff und Sacks untersuchten Gesprächseröffnungen in US-amerikanischen Telefongesprächen. Eine wichtige Erkenntnis bestand darin, dass gezeigt werden konnte, wie Angerufene als Reaktion auf das Läuten des Telefons, den Hörer abnehmen und den ersten Redebeitrag liefern. Daraus folgte die Annahme, dass das Läuten von angerufenen Personen als *Aufforderung* interpretiert wird („summons“) und eine *Reaktion* („answer“) nach sich zieht. Die enge Verbundenheit zweier Handlungen bzw. – noch konkreter ausgedrückt – das immer wiederkehrende Auftreten einer Handlung als Reaktion auf eine zuvor aufgetretene Handlung fassen Schegloff & Sacks (1973) unter dem Begriff *Paarsequenz* („adjacency pair“) zusammen, womit ein grundlegendes Merkmal von Alltagsgesprächen identifiziert wurde. Neben der *summons–answer* Sequenz (kurz: SA-Sequenz) wurden in der konversationsanalytischen Forschung eine Reihe weiterer Sequenztypen bzw. Handlungsschritte identifiziert, die charakteristisch für Gesprächseröffnungen in Telefongesprächen sind:

- Summons–answer sequence
- Identification
- Greetings
- ‚How are you‘ sequences
- Einführung des ersten Themas (Schegloff 1986, siehe auch Gülich & Mondada 2008)
- Interaktionsaufforderung
- Selbstidentifikation der Beteiligten
- Interaktionsbereitschaftsäußerungen
- Identifikationsbestätigungen
- Intentions- und Themenfestlegung (Berens 1981)

- Summons–answer
- Identifikation–Gegenidentifikation
- Begrüßung–Gegenbegrüßung
- Themaeführung–Themaratifikation (Werlen 1984)

Wie aus diesen Auflistungen erkennbar wird, ist ein charakteristisches Merkmal für Gesprächseröffnungen in Telefongesprächen die gegenseitige Identifikation der Teilnehmenden bzw. die Identifikation des/der Anrufenden durch die/den Angerufene/n. Dies ist auf den ungleichen Informationsstand zurückzuführen, der zum Zeitpunkt der ersten Paarsequenz (summons–answer) in Telefongesprächen vorherrscht. Während davon auszugehen ist, dass Anrufende mehr oder weniger wissen wer sich am anderen Ende der Leitung befindet, gaben Festnetztelefone zur damaligen Zeit keine Informationen zu eingehenden Anrufen. Um Anrufenden zu verstehen zu geben, dass der Kontakt hergestellt wurde, erfolgt die Beantwortung des eingehenden Anrufs z.B. durch eine Begrüßung („hello“), durch unspezifische Äußerungen („ja?“), die die Gesprächsbereitschaft seitens der/des Angerufenen signalisieren oder in Form einer Selbstidentifikation („Macy’s“, „Shoe department“, „Dr. Brown’s office“, „Auskunft Hauptbahnhof Waldstadt“ etc.) (Berens 1981: 402ff.; Schegloff 1968: 1076).

Im Vergleich dazu unterscheiden sich Gesprächseröffnungen bei Anrufen über Mobiltelefone erheblich (Arminen & Leinonen 2006). Dies ist auf die technischen Gegebenheiten zurückzuführen, die Angerufenen Informationen zu eingehenden Anrufen ermöglichen. Je nachdem, ob die Nummer eingespeichert und zusätzlich mit individualisierten Anrufeinstellungen, wie in Form eines speziellen Klingeltons, versehen wurde, ist die Identifikation von Anrufenden auf Basis der visuellen und akustischen Information möglich, bevor die Verbindung hergestellt wird. Dementsprechend spielen Handlungsschritte, die auf die gegenseitige Identifikation abzielen, in Eröffnungen von Mobiltelefonengesprächen eine geringere Rolle. Gleichbleibend ist jedoch, dass Angerufene zuerst reagieren. Anstelle der Selbstidentifikation tritt aber eher eine konkrete Begrüßung („greeting response“) der Anrufenden auf (Arminen & Leinonen 2006: 340). Die Möglichkeit, das Reaktionsverhalten nun individuell auf das Gegenüber zuzuschneiden, spiegelt sich in der Variabilität, die Gesprächseröffnungen von Mobiltelefonengesprächen im Vergleich zu Festnetz-Telefongesprächen aufweisen, wieder (Arminen & Leinonen 2006).

Anders wiederum gestalten sich Eröffnungen in multimodalen Gesprächssituationen. In face-to-face Interaktionen steht dabei die Konstitution des Interaktionsraums im

Vordergrund, wobei die Kontaktaufnahme vornehmlich visuell geschieht (wechselseitige Ausrichtung der Körper und Blicke vor einer oder anstelle einer summons–answer Sequenz) (Gülich & Mondada 2008: 80).

In Bezug auf die Organisation von Gesprächseröffnungen synchroner, videobasierter Interaktion (z.B. Skype) zeigte Licoppe (2017), dass die bisher für Telefon- und Mobiltelefongespräche universell geltende Regel „the answerer speaks first“ (Schegloff 1968: 1076), nicht mehr eindeutig zutrifft. Dies wird mit der Orientierung der Teilnehmenden an der Maxime „the current speaker should be seen on the screen“ (Licoppe & Morel 2012: 399) erklärt, die dazu führt, dass die Etablierung des „default talking head mode“¹⁸ zur ersten gemeinsamen Aufgabe der InteraktantInnen wird. Mit „talking head“ ist jene Grundausrichtung gemeint, in der die Gesprächsteilnehmenden beide frontal zur Kamera positioniert sind (Licoppe & Morel 2012: 426). Die erfolgreiche Etablierung und Aufrechterhaltung des „default talking head mode“ erfordert Aufmerksamkeit diesbezüglicher Veränderungen. Für den Beginn des Gesprächs bedeutet dies, dass die erstmalige Wahrnehmung des „talking heads“ des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin von besonderer Relevanz ist und in jedem Fall zu einer Reaktion führt. Der erste Turn wird daher von jener Person produziert, die als erste online ist und damit auch als erste in der Lage ist, Veränderungen im Setting wahrzunehmen – das können in videobasierten Gesprächen sowohl die Anrufenden als auch die Angerufenen sein.

Im chinesischsprachigen Raum ist üblich (Festnetz)-Telefongespräche mit „wéi“ oder „wèi“ (in beiden Fällen 喂 – hallo) entgegenzunehmen (Sun 2005). Dies ist insofern erwähnenswert, da „wéi“ oder „wèi“ ausschließlich als Signal für die Interaktionsbereitschaft im Kontext von Telefongesprächen verwendet wird und in face-to-face Situationen nicht zum Einsatz kommt, während beispielsweise im Deutschen, Englischen oder Französischen dieselben Begrüßungsriten (z.B. „hallo“, „hi“, „hello“, „salut“) in beiden Kontexten vorkommen können.

Für den face-to-face Kontext verweist Christensen (2009: 25) darauf, dass die Grußformel „ní hǎo“ (你好 – Gruß) – „ní hǎo“ (你好 – Gegengruß), die für viele Chinesischlernende das erste ist, das sie in der Zielsprache produzieren können, eine gewisse höfliche Distanz ausdrückt und in recht spezifischen, formalen Situationen, wie

¹⁸ Die für videobasierte Gespräche typisch frontale Grundausrichtung des Körpers. Je nach Entfernung der Kamera ist für die GesprächspartnerInnen meist nur der Rumpf und der Kopf oder nur der Kopf sichtbar.

z.B. beim Erstkontakt mit einer unbekannten Person im Bereich der Wirtschaftskommunikation oder in Kommunikationssituationen mit Beteiligten auf unterschiedlichen Hierarchieebenen, wie z.B. in der Lehrer-Schüler-Interaktion oder Arzt-Patienten-Kommunikation, zur Anwendung kommt.

Für den informellen face-to-face Situationen werden von Christensen (2009) folgende Gesprächseröffner genannt:

- Verbalisierte Bekundungen dessen, was der oder die Gesprächspartnerin in dem Moment betreibt („acknowledgement of action“)
- Fragen wie 去哪[儿]? (Qù nǎ [er]? – „Wohin gehst du?“, „Wohin des Weges?“) oder zu Essenszeiten: 吃饭了没有? (Chīfàn le méiyǒu? – „Schon gegessen?“) bzw. 吃饭了吗? (chīfàn le ma? – „Schon gegessen?“)

Diese Fragen signalisieren dem Gegenüber grundsätzliches Interesse bzw. das Interesse ein Gespräch initiieren zu wollen und sind daher als Einstiegsfragen zu werten. Erwähnenswert ist außerdem, dass viele Situationen, in denen im Englischen oder Deutschen Begrüßungen üblich sind, im Chinesischen keine Begrüßung verlangen.¹⁹

Betrachtet man die Eröffnungsphasen von Gesprächen auf der Makroebene, so zeigt sich, dass diese hinsichtlich der Dauer stark variieren können. Als Einflussfaktoren nennen Spiegel und Spranz-Fogasy (2001b: 1247) den Bekanntheitsgrad der Teilnehmenden, Zeitbudget sowie das Setting (Öffentlichkeit oder Privatheit) der Situation. Bei beruflichen Gesprächen kommt man in der Regel relativ schnell zur Sache, bei Privatgesprächen zwischen Personen, die sich z.B. lange nicht gesehen haben, kann eine relativ lange Eröffnungsphase stattfinden. Charakteristisch für Eröffnungsphasen sind auch sogenannte *Rahmenwechsel*, die insbesondere in Gesprächssituationen, in denen man einer Person, mit der man normalerweise auf freundschaftlicher, informeller Ebene interagiert, nun auf formeller Ebene begegnet (z.B. wenn diese Person als Arzt oder Lehrperson zu Rate gezogen wird). Rahmenwechsel können sogar derart einschneidend sein, dass sie durch eine zweite Eröffnung, einer offiziellen Begrüßung etwa, markiert werden. Am Ende der ‚formellen Phase‘ wird diese auch durch entsprechende Beendigung wieder außer Kraft gesetzt, und es schließt sich häufig eine informelle Phase mit einer zweiten Beendigung an.

¹⁹ Die persönliche Kommunikationserfahrung der Autorin zeigt überdies, dass sprachübergreifende Begrüßungen, wie z.B. „hi“ insbesondere in der chinesischen Jugendsprache Eingang gefunden haben.

3.3.3 Gesprächsbeendigungen

Gesprächsbeendigungen stellen, wie Gesprächsanfänge, ebenfalls einen gut untersuchten Forschungsgegenstand der Konversationsanalyse dar. Die Arbeit von Schegloff und Sacks (1973) ist die erste, die sich dem Phänomen der Gesprächsbeendigung widmet und stellt bis heute den Ausgangspunkt für Forschungsarbeiten zu dieser Thematik dar. Schegloff und Sacks (1973) stellten sich die Frage, wie die InteraktantInnen die ‚Maschinerie‘ des Sprecherwechsels zum Anhalten bringen und zwar so, dass dies als gegenseitig anerkannte Beendigung des Gesprächs gesehen wird und das Auftreten weiterer Redebeiträge nicht mehr erwartet wird. Eine gesellschaftlich anerkannte Form, durch die das Gespräch beendet werden kann, ist die Paarsequenz der Verabschiedung (z.B. „Tschüss!“ – „Tschüss!“) bzw. erweiterte Formen davon, die Schegloff und Sacks (1973) als „terminal exchange“ bezeichnen. In der Regel finden sich vor der letzten Paarsequenz im Gespräch Signale der Vorbeendigung bzw. – genau genommen – Signale, die eine potenzielle Vorbeendigung darstellen können („possible pre-closings“)²⁰, wie z.B. „Okay gut“ – „Gut, dann“. Daraus ergibt sich ein Muster, bestehend aus zumindest einer Sequenz mit dem Austausch von Vorbeendigungssignalen, gefolgt von einer Sequenz der Verabschiedung. Dies wird von Button (1981: 102) als „archetype closing“ bezeichnet, wobei Erweiterungen der hier dargestellten Form möglich sind. Charakteristisch für diese letzte Phase der Gesprächsbeendigung ist auch das häufige Auftreten von kooperativen Überlappungen:

Because of the strong projection of the nearing terminal greetings, the machinery of turn-taking can start to fade and the participants might collaboratively, even in perfect choral production [...], produce the sequence to an end. (Harren & Raitaniemi 2008: 218)

Gesprächsbeendigungen beginnen allerdings nicht erst mit den hier angeführten potenziellen Vorbeendigungen, sondern haben je nach Gesprächstyp mehr oder weniger lange Vorlaufphasen und benötigen Vorbereitungen, die unter Umständen mehrmalige gegenseitige Ratifizierungen und Rückversicherungen beinhalten, durch die sich InteraktantInnen verdeutlichen, dass keine erneute Expansion der Kernphase erwünscht ist. Derartige Beendigungsinitiativen können z.B. durch die Resümierung und Evaluierung des Gesprächs, Terminabsprachen, Dankesbekundungen, Austausch von guten Wünschen, Grußaufträge, Abschiedsfloskeln, Ausblicke auf zukünftige

²⁰ Denn es wäre auch denkbar, dass zu diesem Zeitpunkt noch ein neues Thema aufkommt.

Handlungen der Gesprächspartner etc. zum Ausdruck gebracht werden (Schegloff & Sacks 1973; Linke et al. 1996; Spiegel & Spranz-Fogasy 2001b: 1248).

Für den face-to-face Kontext werden zudem nonverbale Handlungen genannt, die Beendigungen einleiten, wie etwa Positionsveränderungen (Aufstehen) oder das Zusammenpacken von persönlichen Gegenständen (Spiegel & Spranz-Fogasy 2001b: 1247). Während Gesprächseröffnungen in synchroner, videobasierter Interaktion bereits systematisch untersucht wurden (siehe Kapitel 3.3.2), konnten keine vergleichbaren Studien vorgefunden werden, die sich mit Gesprächsbeendigung in diesem Kontext auseinandersetzen.

In Bezug auf chinesischesprachige Interaktionen untersuchte Sun (2005) Gesprächsbeendigungen in privaten Telefongesprächen und stellte fest, dass sich die archetypische Beendigung nach Button (1981) in dem analysierten Datenmaterial weniger häufig als erwartet wiederfindet. Charakteristisch für die chinesischesprachigen Beendigungen waren sogenannte *matter-of-fact announcements*. Damit sind Äußerungen gemeint, die explizit auf das Gesprächsende verweisen. Sun (2005: 114) führt diesbezüglich zwei konkrete Beispiele aus ihren Datenkorpus an – 就这样 (jiù zhèyàng – „that’s all for now“) und 别的没什么 (biéde méi shénme – „that’s about it“) – und zeigt damit die Besonderheiten von Gesprächsbeendigungen im chinesischesprachigen Kontext auf.

3.3.4 Gesprächsmitte

Im Gegensatz zu Gesprächseröffnungen und -beendigungen, die relativ routinisiert erfolgen, weist die Organisation der Gesprächsmitte eine hohe Komplexität und Variabilität auf (Spiegel & Spranz-Fogasy 2001b: 1248). Dies ist insofern naheliegend, da Gespräche je nach ihrem Kontext und Zweck ganz unterschiedliche Ziele verfolgen. Dementsprechend lassen sich für verschiedene Gesprächstypen konkrete Handlungsmuster bzw. Handlungsschemata ableiten.

Wie im Abschnitt zu Gesprächseröffnungen dargestellt, besteht eine konversationelle Aufgabe der Teilnehmenden, unabhängig vom Gesprächstyp, in der Themenaushandlung („Intentions- und Themenfestlegung“ bei Berens 1981; „Themaeinführung–Themaratifikation“ bei Werlen 1984), die in der Regel später in der Eröffnungsphase auftritt und damit ihr Ende bzw. den Übergang zur Gesprächsmitte kennzeichnet. Schegloff (1986: 116) identifiziert konkret den Moment nach der Beantwortung der Befindersrückfrage als Ankerposition („anchor position“) zur

Einführung des ersten Gesprächsthemas, wobei in der Regel der Anrufende den Grund für den Anruf bekannt gibt und damit das erste Thema initiiert. Dies bedeutet nicht, dass das erste Thema in Ausnahmefällen nicht bereits vor der Ankerposition eingeführt werden kann oder die Themeneinführung auch noch länger auf sich warten lässt, sondern lediglich wie üblicherweise die Themeneinführung in den von Schegloff (1986) untersuchten Telefongesprächen erfolgte.

Für bestimmte Gesprächstypen, wie z.B. Beratungsgespräche (Kallmeyer 1985), Reklamationsgespräche (Fiehler & Kindt 1994) oder Verkaufsgespräche (Pothmann 1997), wurden konkrete Handlungsschemata abgeleitet, die folgende übergeordnete Gesprächsaufgaben beinhalten:

Beratungsgespräche (Kallmeyer 1985)

- Problempräsentation
- Entwicklung einer Problemsicht
- Festlegung des Bearbeitungsgegenstandes
- Lösungsentwicklung
- Lösungsverarbeitung
- Vorbereitung der Realisierung

Reklamationsgespräche (Fiehler & Kindt 1994)

- [Gesprächseröffnung]
- Emotions- und Beziehungsbearbeitung
- Bearbeitung des Sachproblems

Schuhverkaufsgespräche (Pothmann 1997)

- Anliegenformulierung
- Auswahl
- Kaufentscheidung
- Realisierung des Kaufs
- Beendigung des Verkaufsgesprächs

Anzumerken ist, dass die hier beispielhaft angeführten Handlungsschemata nur Überblicksdarstellungen beinhalten. Für eine detaillierte Darstellung inkl. einzelner Unteraufgaben ist die entsprechende Literatur heranzuziehen. Weitere Handlungsschema-Analysen wurden zu Schlichtungsgesprächen (Nothdurft 1995; Nothdurft & Spranz-Fogasy 1991), Konfliktgesprächen (Spranz-Fogasy & Fleischmann 1993; Spiegel 1995), Arzt-Patienten-Interaktion (Spranz-Fogasy 1988) und Therapiesprächen (Stitz et al. 1987) durchgeführt.

3.3.5 Reparaturen

Als letzter Schlüsselbegriff des Kapitels wird das Konzept der *Reparatur* behandelt. Grund für diese Auswahl ist, dass der Reparaturbegriff einerseits für die Konversationsanalyse äußerst zentral ist, andererseits in jenem Strang der Sprachlehr- und -lernforschung, der sich mit Lernendeninteraktion auseinandersetzt, ebenfalls eine wichtige Rolle spielt.

In diesem Unterkapitel wird zunächst der Reparaturbegriff aus konversationsanalytischer Perspektive diskutiert und dabei von einem linguistisch-didaktischen Reparatur- bzw. Korrekturbegriff abgegrenzt. Im Anschluss daran folgt darauf aufbauend die genauere Betrachtung von konversationellen Reparaturen in Alltagsgesprächen und Lehr-/ Lernkontexten.

Für die Konversationsanalyse ist das Auftreten von Störungen ein wesentliches Charakteristikum gesprochener Sprache. Unter dem Begriff *Repair*, zu Deutsch *Reparatur*, werden in der konversationsanalytischen Forschung Verfahren zur Bearbeitung von Störungen unterschiedlichster Art untersucht. Mit Störungen sind dabei jegliche Beeinträchtigungen des Gesprächs gemeint, die sowohl die Produktion als auch Rezeption von Sprache betreffen und internen so wie externen Faktoren unterliegen können:

Jedes System und jeder Umstand, die bei der Produktion und Rezeption von Rede beteiligt sind - Artikulation, Gedächtnis, Sequenzierung, Syntax, Gehör, Geräusche der Umgebung etc. - können versagen. Das Zusammenfügen der regelgeleiteten Aspekte der Produktion und Analyse von Rede kann misslingen. Kurz, der Austausch von Rede ist inneren und äußeren Störungen ausgesetzt, die jederzeit auftreten können (Schegloff 1979: 269, zit. nach Streeck 1983: 85).

Gerade die Situation des Sprachenlernens im eTandem scheint dabei in mehrfacher Hinsicht herausfordernd. Einerseits impliziert die Situation, dass SprecherInnen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen zueinanderkommen und daher insbesondere in der Anfangsphase für die Teilnehmenden unklar sein kann, inwieweit die gemeinsamen Sprachen geteilt werden und eine Verständigung möglich ist. Andererseits stellt die mediale Vermittlung der Kommunikation einen Unsicherheitsfaktor dar, da die Kommunikation im eTandem durch eine funktionierende technische Verbindung ermöglicht und aufrechterhalten wird. Diese Konstellation führt zu der Annahme, dass die Teilnehmenden bei der Situation des Sprachenlernens im eTandem potenziell mit Störungen auf zwei Ebenen, einerseits auf technischer Ebene, andererseits auf sprachlicher Ebene, konfrontiert werden können.

Ganz essentiell ist dabei, dass aus konversationsanalytischer Perspektive nicht die Störung bzw. der „Fehler“ im normativen Sinne im Zentrum steht, sondern als eine von den Teilnehmenden in der Interaktion hervorgebrachte Kategorie. Das Fehlerverständnis der Konversationsanalyse unterscheidet sich daher wesentlich von dem eines linguistisch-didaktischen Fehlerbegriffs, bei dem die Frage nach einer externen Norm als Bezugspunkt stets mitschwingt. Diese eng gefasste und konkret definierte Form des Fehlerbegriffs würde allerdings dem emischen Anspruch der Konversationsanalyse gänzlich widersprechen. Viel eher sind mit Reparaturen Maßnahmen zur Verständnissicherung gemeint, die oftmals in nachträglichen Modifikationen bzw. Spezifikationen erfolgen („to ‚fine-tune‘ a turn in service of the action(s)“ (Kitzinger 2013: 242).

Vor diesem Hintergrund scheint die Verwendung des Begriffs *Fehler* (z.B. Streeck 1983) im Kontext der Konversationsanalyse als potenziell missverständlich, daher wird, wie in der konversationsanalytischen Forschungsliteratur üblich, auch in dieser Arbeit von *Störungen* und ihrer *Reparatur* und nicht von *Fehlern* und *Korrekturen* gesprochen (siehe Schegloff et al. 1977: 363). Mit dem Begriff der *Reparatur* wird zudem deutlich, dass der Fokus der Konversationsanalyse weniger auf der Störung selbst liegt, sondern, wie die InteraktantInnen diese bearbeiten, ausgehend von dem Auftreten einer bestimmten sprachlichen Form, der Identifikation eines Problems, gefolgt von der eigentlichen Reparatur und ihrer anschließenden Ratifizierung (Gülich & Mondada 2008: 59).

In der konversationsanalytischen Literatur werden Reparaturen einerseits anhand der Unterscheidung zwischen einem *Selbst* („self“) und den *Anderen* („other“) als Hauptakteure des Reparaturprozesses beschrieben, andererseits anhand der Segmente der *Initiierung* („repair-initiation“) und *Durchführung* der Reparatur („repair“ im engeren Sinne oder „repair-outcome“ bei Schegloff et al. 1977: 365). Dadurch ergeben sich vier Formen der Reparatur (Hutchby & Wooffitt 2008: 60):

- Selbst-initiierte Selbst-Reparatur
Die Reparatur wird von den SprecherInnen selbst initiiert und durchgeführt.
- Fremd-initiierte Selbst-Reparatur
Die Reparatur wird von den GesprächspartnerInnen initiiert, aber von den SprecherInnen selbst durchgeführt.
- Selbst-initiierte Fremd-Reparatur
Die Reparatur wird von den SprecherInnen initiiert, d.h. versucht selbst durchzuführen, erhält aber wesentliche Unterstützung durch die

GesprächspartnerInnen (z.B. im Zuge einer Wortsuche).

- Fremd-initiierte Fremd-Reparatur

Die Reparatur wird von den GesprächspartnerInnen initiiert und durchgeführt. Dies entspricht am ehesten dem konventionellen Verständnis einer ‚Korrektur‘.

In Hinblick auf diese Konstellationen von Reparaturen beobachteten Schegloff et al. (1977: 377) in Alltagsgesprächen generell eine Präferenz für Selbst-Reparaturen und zwar unabhängig davon, wer die Reparatur initiiert:

[T]he organization of repair in conversation provides centrally for self-correction, which can be arrived at by the alternative routes of self-initiation and other-initiation-routes which are themselves so organized as to favor self-initiated self-repair.

In Bezug auf Störungen, die aus der Perspektive der Sprechenden die eigene Sprachproduktion betreffen, führt Kitzinger (2013: 232) als Begründung für die Dominanz selbst-initiierten und selbst-durchgeführter Reparaturen zwei Argumente ins Treffen, die einerseits mit dem Mechanismus des SprechInnenwechsels, andererseits mit dem Wissensgefälle zwischen den GesprächspartnerInnen zusammenhängt:

The frequency of this type of repair arises from the fact that the first opportunity to initiate repair goes to the speaker of the talk that embodies the trouble - partly because of turn-taking practices that make it not relevant for another to speak until the TCU [Turn Constructional Unit] approaches possible completion and partly because only the speaker may know that there has been a trouble that needs fixing.

Fremd-initiierte Selbst-Reparaturen treten typischerweise in Folge von Problemen in der Rezeption auf, wobei die Störung unterschiedlich angezeigt werden kann. Auf Basis empirischer Studien wurde ermittelt, dass sich die verschiedenen Varianten auf einem Kontinuum zwischen „schwachen“ und „starken“ Indikatoren (Kitzinger 2013: 249 in Anlehnung an Schegloff et al. 1977) bzw. zwischen indirekten/impliziten Symptomen und expliziten/direkten Signalen des Nicht-Verstehens bewegen (Vasseur et al. 1996; Pitzl 2005). Als indirekteste/impliziteste Form des Nicht-Verstehens nennen Vasseur et al. (1996) bzw. Pitzl (2005) das Phänomen des „Overriding“, bei dem der bzw. die GesprächspartnerIn, ohne auf die vorangehende Äußerung Bezug zu nehmen, weiteragiert (Vasseur et al. 1996: 77), wobei eine eindeutige Beurteilung der Situation in diesen Fällen äußerst schwierig ist. Im Vergleich dazu vermitteln „schwache“ Indikatoren bei Kitzinger (2013; siehe auch Drew 1997), wie z.B. Nachfragen wie „sorry?“, „pardon?“ und „huh?“, schon relativ deutlich, dass eine Störung vorliegt. Die expliziteste Form stellt sowohl bei Kitzinger (2013) als auch bei

Vasseur et al. (1996) die Äußerung einer mehr oder weniger vagen, möglichen Interpretation („candidate understanding“) des Gehörten dar. Dazwischen finden sich weitere Varianten, die ein (partielles) Nicht-Verstehen indizieren (z.B. durch eine Wiederholung des Gehörten).

Fremd-initiierte Reparaturen sind insbesondere für den institutionellen Lehr-/ und Lernkontext charakteristisch (MacBeth 2004; McHoul 1990). Eine typische Form ist die fremd-initiierte Selbst-Reparatur, in der die Initiierung der Reparatur durch andere (meist die Lehrperson) erfolgt und die Reparatur von den Lernenden, mit mehr oder weniger Unterstützung anderer, selbst durchgeführt wird. Diese Form der Reparatur wird in der Sprachlehr-/lernforschung auch als „output-prompting feedback“ (Ellis 2008) bezeichnet, womit Interaktionszüge gemeint sind, die Lernende dazu veranlassen die vorangehende Äußerung zu reformulieren, wobei die dahinterliegende Annahme besteht, dass die aktive Partizipation und Produktion von Sprache den Lernprozess fördert. Ebenso typisch für Lehr- und Lernkontexte ist die fremd-initiierte Fremd-Reparatur, in der die ‚korrekte‘ Äußerung direkt von der Lehrperson formuliert wird. Diese Form der Reparatur wird als *reformulierendes Feedback* bezeichnet. Mit einem Minimum von zwei aufeinanderfolgenden Turns (Lernendenäußerung– Lehrendenrückmeldung) ist die fremd-initiierte Fremd-Reparatur in zeitökonomischer Hinsicht der fremd-initiierten Selbst-Reparatur, die zumindest aus drei Turns besteht (Lernendenäußerung– Lehrendenaufforderung–Lernendenreaktion) überlegen, bietet den Lernenden allerdings auch weniger Partizipationsmöglichkeiten.

Die oben dargestellte dritte Reparaturform, die selbst-initiierte Fremd-Reparatur, zeigte sich als besonders typisch für außer-/ bzw. semi-institutionelle Lehr-/ und Lernsituationen, wie z.B. Apfelbaum (1993) für die Formulierungsarbeit im Sprachentandem nachwies. Wesentlich ist, dass die GesprächspartnerInnen in den Formulierungsprozess „eingeladen“ werden, damit diese erkennen, dass eine Hilfestellung erwünscht ist (Brouwer 2003: 532). Dabei sind nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Elemente von Bedeutung:

Gaze and Alignment of the body seem to play a key role in regulating the “Invitation” of the recipient(s) to the Word Search, assessing its status and to what extent a co-participation is perceived to be solicited. (Goodwin & Goodwin 1986)

In der Praxis sind derartige Reparatursequenzen im Tandemkontext oft sehr komplex, da der bzw. die GesprächspartnerIn mit der im Moment verfügbaren Information nicht

in der Lage ist, die umgehende Unterstützung zu leisten. Dadurch sind die InteraktantInnen insbesondere gefordert intensiv gemeinsam an Lösungen zu arbeiten.

3.4 Zusammenfassung

Im vorangehenden Kapitel wurde die Konversationsanalyse als Forschungsansatz der vorliegenden Arbeit dargestellt. Nach einer Einführung in das Forschungsinteresse und die Arbeitsprinzipien der Konversationsanalyse, wurde ihr Potenzial, aber auch ihre Limitationen hinsichtlich der Beantwortung sprachlehr-/lernspezifischer Fragestellungen ausgeführt. Im Anschluss erfolgte die Darstellung von konversationsanalytischen Schlüsselkonzepten, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. Hierfür wurden in Hinblick auf die erste Forschungsfrage, die Begriffe der Gesprächseröffnung, Gesprächsbeendigung und der Gesprächsmitte dargestellt. Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage, die sich mit dem Sprachlernprozess in den Gesprächen beschäftigt, wurde mit dem Begriff der Reparatur das Auftreten und der Umgang mit konversationellen Störungen thematisiert.

4 Merkmale des Sprachenlernens im eTandem

Im folgenden Kapitel wird das Konzept des Sprachenlernens im eTandem dargestellt. Zunächst wird auf das Prinzip der Autonomie und das Prinzip der Gegenseitigkeit eingegangen, die als Grundpfeiler des Tandemlernens gelten (Brammerts 2001: 10). Charakteristisch für Sprachentandems ist außerdem, dass (zumindest) zwei Sprachen eine Rolle spielen. Welche Möglichkeiten der sprachlichen Organisation dabei denkbar sind, wird in Kapitel 4.3 diskutiert. Hinsichtlich der organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen kann das Tandemlernen anhand eines Kontinuums der Formalität beschrieben werden, das darüber Aufschluss gibt, inwiefern eine institutionelle Anbindung vorhanden ist und Elemente des formalen Sprachenlernens einfließen. Letztlich wird auf den Modus und die Medialität der Kommunikation eingegangen, die das eTandem von einem Präsenztandem unterscheidet.

4.1 Autonomie

Autonomie bzw. Lernendenautonomie gilt als ein Grundpfeiler des Tandemlernens. In der fremdsprachendidaktischen Forschung koexistieren eine Reihe verschiedener Autonomiebegriffe, die in unterschiedlichen Bezugsdisziplinen verortet sind und divergierende Auffassungen vertreten. Schmenk (2010) fasst diese in sechs Kategorien zusammen:

- Situative und technizistische Autonomiebegriffe
- Strategisch-technische Autonomiebegriffe
- Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiekonzeptionen
- (Radikal)-konstruktivistische Autonomiekonzeption
- Handlungstheoretische Autonomiekonzeption (nach Henri Holec)
- Entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen (nach David Little)

Situativ-technizistische Autonomiebegriffe verstehen unter Lernendenautonomie, dass Lernende „allein und selbstverantwortlich lernen“ (Schmenk 2010: 13). Sie legen den Fokus dabei weniger auf die Entwicklung der Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, sondern auf Situationen, in denen eigenverantwortlich gearbeitet wird (modes of learning). Mit „technizistisch“ ist gemeint, dass das Lernen selbstständig an technischen Geräten bzw. am Computer erfolgt.

Strategisch-technischen Autonomiebegriffen liegt eine starke Output- und Effizienzorientierung zugrunde. In diesem Sinne bedeutet autonomes Handeln, dass Lernende über ein Repertoire an Lernstrategien und -techniken verfügen, das sie

begründet und zielgerichtet einsetzen, um den eigenen Lernprozess möglichst effizient zu „managen“ (Schmenk 2010: 15). Die Rolle der Lehrperson besteht darin, diese Strategien und Techniken zu vermitteln.

Die zwei bisher genannten Auffassungen unterscheiden sich besonders stark von *pädagogisch-fächerübergreifenden Konzeptionen* des Autonomiebegriffs, die sich in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie verorten und einen emanzipatorischen, aufklärerischen Anspruch verfolgen. Autonomie wird dabei gleichgesetzt mit Mündigkeit und bezieht sich weniger auf das selbstständige Lernen (*academic autonomy*), sondern rückt die Fähigkeit kritisch zu denken und zu handeln (*liberatory autonomy*) ins Zentrum (Kumaravadivelu 2001). Diese emanzipatorische, aufklärerische Bedeutungsdimension wird besonders in situativ-technizistischen und strategisch-technischen Autonomiebegriffen vernachlässigt (Schmenk 2010: 21).

In der (*radikal*)-*konstruktivistischen Sichtweise* wird Autonomie als Normalzustand des Lernens beschrieben, da jeder bzw. jede im Lernprozess seine eigene Wirklichkeit individuell konstruiert und dafür verantwortlich ist. Lernen kann in diesem Sinne gar nicht *nicht* autonom sein; im Umkehrschluss heißt dies, dass Autonomie daher auch kein Ziel in Lern- und Entwicklungsprozessen sein kann. Dementsprechend ist die (*radikal*)-*konstruktivistische Autonomiekonzeption* schwierig zu vereinen mit didaktischen Ansätzen, die Autonomie als Ziel definieren.

Für den Kontext des Sprachenlernens im eTandem hat sich die *entwicklungspsychologische Autonomiekonzeption* nach Little (1991), basierend auf Holec's *handlungstheoretischer Autonomiekonzeption* (1981) durchgesetzt. Sowohl Holec als auch Little erkennen die Wichtigkeit der emanzipatorischen Dimension des Autonomiebegriffs an:

When learner autonomy is one of its defining goals, adult education becomes an instrument for arousing an increasing sense of awareness and liberation in man, and, in some cases, an instrument for changing the environment itself. From the idea of man “product of his society”, one moves to the idea of man “producer of his society” (Little n.d.: 1; siehe auch Holec 1981)

Learner autonomy [...] is a capacity - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. (Little 1991: 4). [It] belongs together with the idea that one of the functions of (adult) education is to equip learners to play an active role in participatory democracy. (Little n.d.: 1)

Anders als bei den *pädagogisch-fächerübergreifenden Autonomiekonzeptionen*, bei denen die *liberatory autonomy* im Vordergrund steht, nehmen Holec und Little zwar Bezug auf die emanzipatorische Dimension, der Fokus ihrer Arbeiten liegt trotzdem

deutlich auf der academic autonomy, die sich konkret auf das (Sprachen-)Lernen bezieht.

Autonomie erstreckt sich dabei nach (Holec 1981: 3, eigene Übersetzung) auf „alle Entscheidungen, alle Aspekte des Lernens betreffend“ und meint damit die Fähigkeit Lernziele, -inhalte und -progressionen zu formulieren sowie Entscheidungen zur konkreten Durchführung bis hin zur Überwachung, Bewertung und Reflexion zu treffen (Schmenk 2010: 14). Little (1991) nimmt Holec's Gedanken als Ausgangspunkt und sieht in diesem Sinne Autonomie ebenfalls als Fähigkeit, setzt in seinem Verständnis des Autonomiebegriffs aber den Fokus auf die (entwicklungs-)psychologische Dimension. Er sieht dabei Autonomie als eine Fähigkeit, die in sozialen Kontexten – im vygotskianischen Sinne – von und durch andere erworben wird (Schmenk 2010: 18) und betont damit die Möglichkeit oder gar Notwendigkeit der Einflussnahme durch außen.

Dies bedeutet für den Tandemkontext, dass Lehrkräfte und OrganisatorInnen von Sprachentandems (z.B. in Form von Tandemberatung, zur Verfügungstellung von Lernmaterialien) bewusst zur Entwicklung von Lernendenautonomie beitragen können.

4.2 Gegenseitigkeit

Das Prinzip der Gegenseitigkeit bzw. Reziprozität gilt als zweiter Grundpfeiler des Tandemlernens, denn Voraussetzung für das längerfristige Funktionieren einer Tandempartnerschaft, ist, dass die Teilnehmenden jeweils möglichst gleichermaßen investieren und profitieren (Brammerts 2001: 10). Ausgangspunkt dabei ist, dass beide Seiten über Fähigkeiten in einer Sache – im Falle von Sprachentandems sind dies sprachliche Kompetenzen – verfügen, die der jeweils andere bzw. die andere erwerben möchte (Vetter & Volgger 2016: 26). Die Teilnehmenden investieren daher Zeit als ExpertInnen ihrer Sprache und profitieren im Gegenzug dadurch von der Expertise ihrer TandempartnerInnen. Little und Brammerts (1996: 14) betonen, dass das Investment aber nicht nur auf einer zeitlichen Ebene für beide Seiten ausgeglichen sein soll, sondern auch das gegenseitige Interesse am sprachlichen Fortschritt des Partners bzw. der Partnerin.

Diese sich abwechselnde Rollenverteilung ist charakteristisch für das Tandemlernen und unterscheidet es von ‚einseitigen‘ Lernszenarien (z.B. Nachhilfeunterricht), in denen die Rollen nicht getauscht werden. Die Bezeichnung als *Experte* bzw. *Expertin* wurde hier bewusst gewählt, da im Kontext des Tandemlernens die SprecherInnen zwar

als SpezialistInnen ihrer eigenen Sprache, nicht aber als Lehrkräfte zu verstehen sind (Brammerts 2001: 13). Sie dienen als sprachliches Vorbild, bieten Unterstützung durch Verständnis-, Formulierungs- und Verhaltenshilfen, Erklärungen, Informationen oder Korrekturen (Brammerts & Calvert 2001: 32f.), übernehmen aber nicht die pädagogisch-organisatorische Verantwortung für den Partner bzw. die Partnerin, da dem Prinzip der Lernendenautonomie zufolge die Lernenden selbst festlegen bzw. lernen sollen festzulegen, was und wie sie lernen möchten (Bechtel 2010: 286). Gegenseitigkeit bedeutet somit nicht „die Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess durch den Teletandempartner“, sondern die beidseitige Unterstützung, durch die „selbständig definierte Lernziele erreicht werden können“ (Augustin 2011: 295).

In rezenten Arbeiten zum Sprachenlernen in Online-Tandems wird verstärkt darauf hingewiesen, dass der Begriff der ‚Reziprozität‘, im Gegensatz zum Autonomiebegriff, in der Tandemliteratur bisher vergleichsweise wenig bzw. quasi nicht untersucht wurde (Akiyama 2017a; Koch 2017).

While it has been argued that successful implementation of eTandem relies on this principle, the construct of reciprocity has not been operationalized beyond the traditional sense of “equal time, effort, and interest” (Brammerts, 1996). (Akiyama 2017a: iii)

Research on the concept of reciprocity in Tandem is nearly non-existent: compared to the debate on autonomy, it is striking to see that one of the pillars of the definition of Tandem attracted so little interest. Semantically speaking, half of the basis assumption for the definition of Tandem is built on a kind of vacuum. (Koch 2017: 117)

Koch (2017) argumentiert für die empirische Untersuchung des Reziprozitätsbegriffs und spricht sich dabei für einen diskurs- bzw. gesprächsanalytischen Ansatz aus:

The main research interest in reciprocity in Tandem would consequently be now to confirm in empirical studies and discourse analysis how the here defined concept [of reciprocity] is developed in a certain Tandem partnership, to prove later if the observed differences could be considered general or specific features of reciprocity. (Koch 2017: 129)

the [discourse] analysis with its tools (turn-taking, reparation, joining etc.) [...] allows the description of the micro-level of reciprocity in conversation. (Koch 2017: 126)

Akiyama (2017a) kommt mit ihrer Dissertation, die sich an der Schnittstelle zwischen CA-for-SLA, interaktionaler Soziolinguistik und multimodaler Gesprächsanalyse befindet, genau dieser Forderung nach und untersuchte die Reziprozität von eTandem-Paaren anhand ihrer Interaktionen.

Im Zuge dessen wurde ein Modell entwickelt, das Reziprozität auf einem Kontinuum zwischen ‚high‘ und ‚low‘ betrachtet. Eine stark ausgeprägte Reziprozität („high degree of reciprocity“) zeichnete sich durch kollaborative Gesprächspraktiken (aufmerksames Zuhören und Eingehen auf den Partner bzw. die Partnerin) aus, während eine besonders schwach ausgeprägte Reziprozität („low degree of reciprocity“) (Akiyama 2017a: 363) sich durch fehlendes Eingehen auf das Gegenüber und inkompatible Kommunikationsstile („high-involvement speaker“ vs. „high-considerateness speaker“) ausdrückte.

4.3 Sprachenmanagement

Wie die Organisation der jeweiligen Zielsprachen im Rahmen eines Tandemaustauschs erfolgen kann, ist ein vieldiskutierter Aspekt in der Literatur (z.B. Brammerts 2001; Bechtel 2003; Vetter & Volgger 2016; El-Hariri 2017a; Augustin 2011). Im Sinne des Prinzips der Gegenseitigkeit wird in Standardwerken zum Tandemlernen (Brammerts 2001) darauf verwiesen, grundsätzlich beiden Zielsprachen gleich viel Lernzeit einzuräumen. In Bezug auf synchrone Interaktion nennt Bechtel (2003: 28) folgende mögliche Organisationsformen:

- Beide Teilnehmenden sprechen über den Verlauf einer Sitzung ausschließlich in der jeweiligen Zielsprache.
- Beide Teilnehmenden sprechen über den Verlauf einer Sitzung ausschließlich in ‚ihrer‘ jeweiligen ExpertInnensprache.
- Die Sitzung wird in zwei Hälften geteilt, wobei eine Hälfte einer Zielsprache, die andere Hälfte der anderen Zielsprache gewidmet ist.

Die ersten beiden Varianten implizieren, dass während des Gesprächs nach jedem SprecherInnenwechsel in die andere Zielsprache bzw. ExpertInnensprache gewechselt wird. Damit wird in der ersten Variante für beide Teilnehmenden die zielsprachliche Sprechzeit maximiert, während rezeptive Kompetenzen nicht trainiert werden; in der zweiten Variante ist dies genau der umgekehrte Fall. Inwiefern ein derart konsequentes Wechseln der Sprachen in der Praxis tatsächlich umgesetzt wird, wird bei Bechtel (2003) nicht diskutiert und bleibt damit in jener Arbeit eine offene Frage.

Während die ersten beiden Varianten die Idee einer konstanten Sprachenmischung verfolgen, wird in der letztgenannten Form die Tandemsitzung in zwei zielsprachliche Hälften geteilt. Für Bechtel (2003: 31) stellt dies die idealste Form der sprachlichen Organisation dar, da damit pro Sitzung sowohl produktive als auch rezeptive

Kompetenzen in beiden Zielsprachen trainiert werden. Bechtel (2003: 31) als auch Vassallo und Telles (2006: 87) betonen, dass dabei in den jeweiligen zielsprachlichen Phasen möglichst konsequent in einer Sprache gesprochen werden soll. Für Vassallo und Telles (2006: 87) nimmt dies einen derart wichtigen Stellenwert ein, dass sie es zu einem eigenständigen Tandemprinzip, dem Prinzip der Sprachentrennung, erheben. Relativiert wird das Prinzip von den AutorInnen allerdings hinsichtlich des Ausgangsniveaus der Teilnehmenden in der Zielsprache. Ist aufgrund eines beidseitig so geringen Sprachniveaus die Initiierung der Kommunikation problematisch, ist das Ideal der Einsprachigkeit dementsprechend anzupassen bzw. weiter zu fassen (Vassallo 2010: 205).

Wie wichtig bzw. sogar notwendig die Inklusion weiterer Sprachen aus dem Repertoire der Lernenden sein kann, belegt die Praxis des eTandem-Projekts *FAME*²¹ an dem Französisch- und Spanischlernende (SchülerInnen der Sekundarstufe II, zweites bzw. drittes Lernjahr) und Deutschlernende (Sekundarstufe II, zweites bzw. drittes Lernjahr; Germanistik-Studierende im ersten Lernjahr) teilnahmen. Die videobasierte Interaktion in den Zielsprachen gestaltete sich insbesondere zu Beginn des Projekts problematisch, weshalb die Teilnehmenden vermehrt auf Englisch als lingua franca zurückgriffen. Die Verwendung des Englischen erfüllte dabei einerseits eine beziehungsstiftende Funktion, die das gegenseitige Kennenlernen erleichterte und andererseits eine strategische Funktion, die das Hineinwachsen in eine andere Sprache förderte (Vetter & Volgger 2016: 25). Die vorliegende Arbeit übernimmt daher die Idee der Sprachentrennung nicht als Prinzip, sondern sieht eTandems als inhärent mehrsprachige Lernszenarien, in denen Lernende auf die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zurückgreifen sollen dürfen.

Wie die sprachliche Organisation in den jeweiligen eTandems tatsächlich gestaltet wird, kann im Sinne der Lernendenautonomie, evtl. nach entsprechendem Aufzeigen verschiedener Möglichkeiten, auch von den Teilnehmenden selbst ausverhandelt werden (El-Hariri 2017a: 27f.).

²¹ <http://fame.univie.ac.at> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

4.4 Formalität, Steuerung, institutionelle Anbindung

In Bezug auf die organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen kann das Lernen im Tandem auf einem Kontinuum zwischen formalem und informellem Lernen eine Reihe von unterschiedlichen Positionen einnehmen (El-Hariri 2017a: 28). Diese Einteilung gilt als eine Weiterentwicklung der von Bechtel (2003) aufgestellten Definition der Tandemarbeit als Prozess zwischen „ungesteuertem“ und „gesteuertem“ Spracherwerb. In dieser werden zwei Formen des Tandemlernens, das „Einzeltandem“ und der „Tandemkurs“ hinsichtlich des Steuerungsausmaßes als gegensätzliche Formen exemplarisch dargestellt. Die Einteilung auf dem Kontinuum der Formalität bietet diesbezüglich eine weitere Ausdifferenzierung und soll nachfolgend näher ausgeführt werden. Ausgangspunkt dafür stellt die Definition der Kommission der europäischen Gemeinschaften dar (2001: 33ff.; Hervorhebung im Original; siehe auch El-Hariri 2017a), die „formales“ „nicht-formales/non-formales“ und „informelles Lernen“ wie folgt beschreibt:

Formales Lernen: Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Nicht-formales Lernen: Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung [sic!] stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional (oder „inzidentell“/beiläufig).

Formales Lernen bezeichnet in diesem Sinne strukturiertes, organisiertes Lernen in einem institutionell geregelten Rahmen (z.B. an Schulen, Universitäten etc.). In diesem Kontext erfolgt Lernen stets zielgerichtet, aber nicht immer freiwillig. Im Gegensatz dazu findet informelles Lernen eher inzidentell, außerhalb des formalen Bildungswesens statt und meint Lernen in Lebenszusammenhängen. Diese Form des Lernens wird auch mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbunden (Europäische Kommission 2001). Dazwischen befindet sich das nicht-formale bzw. non-formale Lernen, das sowohl Merkmale des formalen, als auch des informellen Lernens aufweist. Es ist wie das formale Lernen zielgerichtet und weist eine gewisse Systematik in der Organisation auf, findet aber wie das informelle Lernen physisch gesehen außerhalb von Bildungseinrichtungen statt. Es zeichnet sich zudem dadurch aus, dass die

Lernenden mehr Verantwortung übernehmen als beim formalen Lernen (Vetter 2017: 16). Funk et al. (2017: 36) räumen dem non-formalen eTandemlernen großes Potenzial ein, da hier die Prinzipien des Tandemlernens (Autonomie und Reziprozität) zwar mit den Vorteilen des *blended learnings*²² in formalen Settings verbunden werden, jedoch auf strenge Vorgaben und Leistungsbeurteilung im traditionellen Sinne verzichtet werden kann.



Abbildung 2: Kontinuum der Formalität (El-Hariri 2017a: 28)

Wie Abbildung 2 (El-Hariri 2017a: 28) zeigt, sind in Hinblick auf diese Einteilung unterschiedliche Tandemformen denkbar. Unbegleitete und von Unterrichtsszenarien gänzlich unabhängige Tandems, in denen die Lernenden für die gesamte Tandemerfahrung selbst verantwortlich sind, bezeichnet El-Hariri (2017a: 29f.) als „Freestyle“ Tandems und werden im Bereich des informellen Lernens positioniert. Dies mag in Bezug auf die Losgelöstheit von Bildungsinstitutionen zutreffen, nicht aber auf den Aspekt der Inzidentalität des informellen Lernens. Wie die oben angeführte Definition darlegt, kann informelles Lernen jedoch, wenn auch seltener der Fall, auch zielgerichtet stattfinden, was im Falle der „Freestyle“ Tandems, angefangen bei der Suche nach TandempartnerInnen, offensichtlich der Fall ist.

„In-class“ Tandems weisen im Gegensatz zu den „Freestyle“ Tandems den stärksten Formalitätsgrad auf, da sie innerhalb einer Unterrichtsstunde durchgeführt werden. Sie entsprechen dem Konzept des Tandemkurses (Bechtel 2003: 22) oder den ‚*formal Online Tandems*‘ (Funk et al. 2017: 37) im Zuge dessen größere Gruppen von Lernenden bzw. ganze Klassen im Rahmen des Sprachunterrichts systematisch zueinander gebracht werden.

Zwischen „Freestyle“ Tandems und „In-class“ Tandems sind verschiedene Abstufungen von non-formalen Tandems (*autonome, ergänzende und integrierte Tandems*) denkbar, die allesamt außerhalb der Bildungseinrichtung durchgeführt werden, aber eine

²² Kombination von Präsenz- und Online-Phasen.

unterschiedlich starke Involviertheit von institutioneller Seite aufweisen (für eine detaillierte Definition und Beschreibung der einzelnen Tandemformen siehe El-Hariri 2017a: 28ff).

4.5 Modus und Medialität

Bei eTandems handelt es sich per Definition um medial-vermittelte Kommunikationssituationen. Dabei kann zunächst in zeitlicher Hinsicht zwischen *synchroner Kommunikation*, die in ‚Echtzeit‘ stattfindet und bei der die InteraktantInnen zeitgleich online sind, und *asynchroner Kommunikation*, die zeitversetzt stattfindet, unterschieden werden. Als synchrone medial-vermittelte Kommunikation gilt z.B. die Audio- und Videotelefonie oder der Austausch über Textchat-Programme; als klassisch asynchrone medial-vermittelte Kommunikation gilt der E-Mail-Austausch oder das Versenden von Audio- und Videonachrichten mit zeitlichem Abstand.

Die Kommunikationspraxis zeigt jedoch, dass die Begriffe *synchron* und *asynchron* nicht vorschnell an einzelne Kommunikationsprogramme gekoppelt werden sollten, da die tatsächliche Verwendung der Programme von der ursprünglich intendierten Verwendung abweichen kann. Ein E-Mail-Austausch kann beispielsweise synchrone Formen annehmen, indem durch schnelle beidseitige Rückmeldungen ein Gefühl der Unmittelbarkeit der Kommunikation entsteht. Andersherum zeigen die Daten aus dem vorliegenden Projekt, dass die Kommunikation im Textchat in gewissen Situationen als asynchron zu beschreiben ist.

In medialer Hinsicht kann nach Koch und Österreicher (1985) zwischen *phonischen* und *graphischen Repräsentationsformen* unterschieden werden. Im medial-vermittelten Kontext würde dies bedeuten, dass die Verwendung eines Textchats z.B. in der graphischen Form – also medial schriftlich – und ein Videogespräch in der phonischen Form – also medial mündlich – erfolgt. Zu dieser medialen Ebene, die sich auf die Repräsentationsform der Äußerung bezieht, fügen Koch und Österreicher (1985) die Ebene der Konzeption hinzu. Damit ist gemeint, dass sich Kommunikation konzeptionell auf einem Kontinuum zwischen Mündlichkeit (Nähe) und Schriftlichkeit (Distanz) bewegt. Inwiefern Äußerungen konzeptionell eher mündlich oder schriftlich angelegt sind, hängt mit Faktoren wie z.B. der Privatheit bzw. Öffentlichkeit der Situation oder Vertrautheit der KommunikationspartnerInnen zusammen. Textchats in ihrer medial graphischen bzw. schriftlichen Repräsentationsform, aber häufig

konzeptionellen Mündlichkeit, zeigen, dass sich diese zwei Ebenen nicht unbedingt decken müssen.

Die Praxis vergangener eTandem-Projekte (*FAME*²³, *L3-TASK*²⁴), an denen die Autorin wissenschaftlich beteiligt war, lässt darauf schließen, dass die Teilnehmenden die Videochat-Gespräche – bis auf wenige Ausnahmen, in denen schriftlich vorbereitete Texte verlesen wurden – konzeptionell mündlich anlegten, dabei aber auf unterschiedliche Repräsentationsformen zurückgriffen. Der Hauptstrang der Gespräche erfolgte medial mündlich, wobei im Rahmen von Bedeutungsaushandlungen graphische Repräsentationsformen mittels Textchat hinzukamen.

Deutlich zeigte sich, wie die Wahl des Kommunikationsmediums die Repräsentationsmöglichkeiten beeinflussen kann. Während auf der einen Seite die Verwendung eines Videochat-Programms auf dem Smartphone den wesentlichen Vorteil der Mobilität aufweist, ist der Nachteil wiederum, dass sich die simultane Verwendung des Textchats schwieriger gestaltet oder das Hineinhalten des Handydisplays in die Kamera nicht möglich ist. Auf der anderen Seite wiederum ist die Verwendung eines Stand-PCs oder Laptops weniger flexibel, ermöglicht aber leichter die simultane Verwendung von Video- und Textchat sowie die Einbindung des Smartphones.

4.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde das Konzept des Tandemlernens vorgestellt. Zunächst wurden die in der Literatur als Grundpfeiler des Tandemlernens beschriebenen Prinzipien der Autonomie und Gegenseitigkeit bzw. Reziprozität beschrieben. In Bezug auf das Prinzip der Autonomie wurde für den Tandemkontext Littles entwicklungspsychologischer Autonomiebegriff, der auf die Wichtigkeit der sozialen Einbettung von Lernprozessen im vygotskianischen Sinne Bezug nimmt, herausgearbeitet. In der Tandemliteratur wird das Prinzip der Gegenseitigkeit bzw. Reziprozität als Ausgeglichenheit zwischen ‚Geben und Nehmen‘ beschrieben, die für eine funktionierende Tandempartnerschaft ausschlaggebend ist. Gegenseitigkeit manifestiert sich dabei nicht nur in der fairen Aufteilung der Lernzeit, sondern auch in einem beidseitigen Interesse am sprachlichen Fortschritt des Tandempartners bzw. der Tandempartnerin und kompatiblen Kommunikationsstilen.

²³ <http://fame.univie.ac.at> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

²⁴ <http://www.l3task.eu> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

In Kapitel 4.3 wurden unterschiedliche Formen der sprachlichen Organisation vorgestellt und im Zuge dessen der umstrittene Aspekt der Sprachentrennung diskutiert. Die vorliegende Arbeit übernimmt diese Idee nicht als Prinzip des Tandemlernens (wie z.B. die AutorInnengruppe um das *Teletandem Brasil*), sondern sieht Sprachentandems als inhärent mehrsprachige Lernszenarien, in denen Teilnehmende auf alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zurückgreifen sollen dürfen, sofern dies von den Teilnehmenden selbst nicht anders ausverhandelt wurde.

Auf die organisatorisch-pädagogischen Rahmenbedingungen wurde im darauffolgenden Kapitel (Kapitel 4.4) eingegangen. Ausgehend von El-Hariris Kontinuum der Formalität (2017) wurde herausgearbeitet, dass (e)Tandems, je nachdem inwieweit sie institutionell angebunden sind, mehr oder weniger Elemente des formalen Sprachenlernens aufweisen können. Der Aspekt der Medialität, der für das eTandem-Lernen kennzeichnend ist, wurde im letzten Unterkapitel (Kapitel 4.5) thematisiert. Neben der Einteilung auf einer zeitlichen Ebene (asynchron vs. synchron) wurde auf die medialen Ebene (mündlich vs. schriftlich) und die konzeptionelle Ebene (mündlich vs. schriftlich) eingegangen. Diesbezüglich zeigte sich, dass die mediale Ebene und konzeptionelle Ebene nicht deckungsgleich sein müssen, und, dass die Wahl des Kommunikationsmediums die Nutzungsmöglichkeiten wesentlich beeinflusst (z.B. ooVoo auf dem Smartphone vs. ooVoo auf dem Laptop).

5 Forschungsüberblick

In diesem Kapitel wird zunächst eine Verortung des Sprachenlernens im eTandem in der Forschungslandschaft vorgenommen. Im Rahmen dessen wird das *eTandem* von verwandten Begriffen abgegrenzt sowie die chinesischsprachige Terminologie erörtert. Anschließend folgt ein chronologischer Abriss von den Anfängen der eTandem-Forschung, die ihren Ausgangspunkt in asynchronen, E-Mail-basierten Kooperationen nahm und sich über synchrone textbasierte Formen zu synchronen multimodalen eTandems weiterentwickelte. In Hinblick auf den Fokus der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt der Literaturdarstellung auf letzterem, wobei Arbeiten zu eTandem-Interaktionen aus einer konversationsanalytischen Perspektive besonders eingehend diskutiert werden.

5.1 Begriffsabgrenzung und Verortung

Macht man sich auf die Suche nach Forschungsarbeiten, die sich mit medial-vermittelten Sprachentandems auseinandersetzen, so wird schnell deutlich, dass diese Arbeiten unter einer Vielzahl von Begrifflichkeiten vorzufinden sind, die zum Teil synonym verwendet werden, zum Teil sich in ihrer Konkretheit aber auch unterscheiden. Im deutschsprachigen Raum steht der Begriff *Distanztandem* für die Kommunikation im Tandem „über räumliche Grenzen hinweg [...] angefangen vom normalen Telefon über die mittlerweile veralternde Fax-Technik bis hin zu SMS, Chats und Instant Messaging Diensten wie *WhatsApp* (Krings 2016: 242). Das Distanztandem versteht sich somit als Überbegriff zu allen medial-vermittelten Formen von Tandems.

Der Begriff *eTandem* (fallweise auch *E-Tandem* geschrieben) als Abkürzung für „electronic tandem“ (Cziko 2004) und in Bezug auf das Sprachenlernen als „eTandem language learning“ (abgekürzt: eTLL) konkretisiert, beherbergt nach Ansicht von El-Hariri (2017a: 55) alle Formen von internet-basierten Tandems. Dieser Definition nach ist der Begriff *eTandem* enger gefasst als *Distanztandem*, da er sich ausschließlich auf internet-basierte Kommunikation bezieht. In der Praxis handelt es sich heutzutage bei Distanztandems in der Regel um internet-basierte Tandems.

Nochmals enger gefasst ist der Begriff *Teletandem*, der auf die Forschungsgruppe des *Teletandem Brasil* zurückgeht (Telles & Vassallo 2006). Die AutorInnen treffen dabei eine explizite Unterscheidung zwischen dem Begriff *eTandem*, der sich ihrer Auffassung nach – im Gegensatz zu El-Hariri (2017a) – ausschließlich auf textbasierten Austausch bezieht, und *Teletandem*, der sich auf synchrone, videobasierte Interaktion

bezieht. Darüber hinaus konkretisieren sie ihr Verständnis des Teletandems hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen: „[S]essions [are] carried out within both participating institutions, in their labs and mediated by their teaching assistants (MA and Ph.D. Students), language instructors and/or professors“²⁵. Forschungsarbeiten, die in Verbindung mit dem Netzwerk des Teletandem Brasil stehen, finden sich daher eher unter dem Begriff *Teletandem* und nicht *eTandem*. Darüber hinaus hat sich der Begriff *Teletandem* mittlerweile über das Netzwerk hinausgehend, insbesondere im romanischen Sprachraum, etabliert.

Eine Reihe von AutorInnen wiederum verwendet einfach den allgemeinen Begriff *Tandem* und verweist mit dem Zusatz *web-based*, *video-based* oder *by e-mail* auf den computerunterstützten Rahmen des Tandemaustauschs (z.B. Appel 1999, Appel & Mullen 2000; Akiyama 2015).

Mit dem Verband *UNICollaboration*²⁶ (kurz für: the Cross-Disciplinary Organisation for Telecollaboration and Virtual Exchange in Higher Education), der aus dem INTENT Konsortium (kurz für: Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education) hervorgegangen ist, werden die Begriffe *Telecollaboration*, *Virtual exchange* und *Online Intercultural Exchange* in Verbindung gebracht. Der 2014 gegründete Verband ist ursprünglich in der Fremdsprachendidaktik verwurzelt und verfolgte das Anliegen, Lernende, die sich an geographisch unterschiedlichen Orten befinden, miteinander über das Internet zu vernetzen. Der Großteil der Initiativen und daraus resultierenden Publikationen erfolgte (bzw. erfolgt nach wie vor) unter dem Überbegriff *Telecollaboration* (O’Dowd 2018: 3) und *Online Intercultural Exchange*, wobei das eTandem nur eine Form der Kooperation darstellt, weitere Formen sind z.B. *eTwinning* oder *Cultura* (siehe Domínguez-Miguela 2007 für ersteres, Suárez García & Crapotta 2007 für letzteres).

Nach Angaben des Verbandes soll *Virtual exchange* nun als Überbegriff für alle Formen virtuellen Austauschs etabliert werden, in denen Lernende persönlich miteinander in Kontakt treten (O’Dowd 2018: 4). Damit sind neben Initiativen, die Sprachenlernen als primären Zweck verfolgen, auch Kooperationen zwischen geographisch distanten Klassen oder Lerngruppen gemeint, die über gemeinsam festgelegte Lerninhalte und Lernziele verfügen (*shared syllabus approaches*) oder der virtuelle Austausch in sogenannten *Global Virtual Teams* (GVT), die in Ausbildung

²⁵ <http://www.teletandembrasil.org/modes-of-teletandem.html> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

²⁶ <http://uni-collaboration.eu> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

befindliche Personen auf die Arbeit in einer globalisierten, computervernetzten Welt vorbereiten. Darüber hinaus widmen sich auch ganze Organisationen und Netzwerke, wie z.B. das *Erasmus+ Virtual Exchange Program*²⁷ der Planung und Bereitstellung curricularer Initiativen (*service-provider approaches*). In den letztgenannten Initiativen ist in der Regel Englisch die lingua franca. Der Fokus liegt nicht wie bei eTandems auf dem gemeinsamen Sprachenlernen, sondern in erster Linie auf der Entwicklung digitaler und interkultureller Kompetenzen.

In der chinesischsprachigen Forschungsliteratur ist die Terminologie ebenfalls vielfältig. Qian et al. (2013) verweisen mit 电子搭档 (diànzǐ dādàng – elektronischer Partner bzw. elektronische Partnerin oder elektronisches Gespann) auf den Begriff *eTandem*, während Wang Szilas et al. (2013) in ihrem Artikel wiederum „e 搭档“ (e dādàng – e-Gespann), aber auch 远距离语言交换 (yuǎn jùlí yǔyán jiāohuàn – Distanz-Sprachenaustausch) oder 网络语言交换 (wǎngluò yǔyán jiāohuàn – web-basierter Sprachenaustausch). Fallweise wird der Begriff *eTandem* auch unübersetzt als Eigenname übernommen. Das L3-TASK²⁸ Konsortium (kurz für: Tandem Skype) wählte wiederum 在线互动学习 (zàixiàn hùdòng xuéxí – online, interaktives Lernen] als Umschreibung für *eTandem*.

Für die vorliegende Arbeit wird die Definition von El-Hariri (2017a) übernommen, daher bezieht sich der nachfolgend präsentierte Forschungsüberblick auf internet-basierte Tandemszenarien, wobei relevante konversationsanalytische Arbeiten aus dem Präsenztandemkontext berücksichtigt werden. Von der Bezeichnung *Teletandem* wird bewusst Abstand genommen, da die Lernpartnerschaften der eTandem-Kooperation *Wien–Kaohsiung* nicht den von der Forschungsgruppe Teletandem Brasil definierten Merkmalen (institutionelle Integrierung, Sprachentrennung) entsprechen.

5.2 E-Mail-Tandem – Anfänge der eTandem-Forschung

Die Anfänge der eTandem-Forschung reichen bis in die 90er Jahre zurück und stehen im Zeichen asynchroner, textbasierter Tandems.

Erste Erfahrungsberichte und Fallstudien zu kleineren, von Einzelpersonen organisierten Initiativen (Austin & Mendlick 1993; St. John & Cash 1995; Woodin 1997) zeigten das Potenzial des Sprachenlernens im E-Mail-Tandem auf und setzten das

²⁷ <https://europa.eu/youth/erasmusvirtual> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

²⁸ <http://www.l3task.eu/de/home> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

Thema auf die Forschungsagenda. Die erste umfassende Publikation (Little & Brammerts 1996) entstand im Zuge des Projekts *LINGUA*, einem durch die Europäische Union geförderten internationalen E-Mail-Tandemnetzwerks. Basierend auf den Erfahrungen des Projekts entstand eine Handreichung, die sich erstmals mit internet-basierten Sprachentandems näher beschäftigte. Im Fokus des Sammelbandes standen das Konzept der Lernendenautonomie als ein grundlegendes Prinzip des Tandemlernens, Sprachlernberatung, Möglichkeiten der Integration in einen formalen Unterrichtskontext sowie die Vorstellung von internet-basierten Diskussionsforen als Ergänzung zum E-Mail-Kontakt. Wie die Autoren im Vorwort explizieren, zielte die Handreichung aus damaliger Sicht darauf ab, potenzielle zukünftige InitiatorInnen auf den eTandem-Austausch vorzubereiten. Dies spiegelt sich im deutlichen Praxisbezug der aufgearbeiteten Themen wider.

Eine zweite Publikation (Little et al. 1999) der *LINGUA* Arbeitsgruppe fokussierte die Evaluation der E-Mail-Tandems. Die AutorInnen setzten sich dabei mit den organisatorischen Aspekten auseinander und evaluierten den Austausch einerseits anhand von Fragebögen (affektive Aspekte des Tandemlernens), andererseits anhand einer linguistischen Analyse der verfassten E-Mails (linguistische Aspekte des Tandemlernens). Die im Rahmen dessen von Ema Ushioda durchgeführte Fragebogenstudie (basierend auf 34 Datensätzen) ergab, dass die Lernenden insbesondere die persönliche Involviertheit und die damit verbundene Möglichkeit der Mitbestimmung als positiv hervorheben:

What they identify as appealing and intrinsically motivating about e-mail tandem relates largely to a sense of personal ownership of the learning content and process, since communication is focussed on individual needs and wants. (Little et al. 1999: 24)

Die linguistische Analyse (Moran, O'Rourke & Schwienhorst) zeigte, dass weniger als die Hälfte aller Nachrichten Fehlerkorrekturen beinhalteten und metalinguistische Hinweise besonders sporadisch gegeben wurden. Darüber hinaus wurden auch inkorrekte Korrekturen gegeben. Dieses für die AutorInnen vorerst als enttäuschend ausgewiesene Ergebnis wird in Hinblick auf Appels (1999) Fallstudie zu E-Mail-Tandems relativiert. In dieser konkludiert sie, dass die Lernenden einen weniger starken Fokus auf die Korrektur ihrer eigenen Fehler legen, sondern die Praxis des *Feedbackgebens* als besonders förderlich für das Weiterkommen in der Zielsprache sehen:

Several students found that the feedback received was sometimes unclear or unnecessary. However, all subjects who had given feedback to their partners felt that it was correcting their partners' writing that had most forced them to reflect on their own L2 learning, and to consider their use of literal translations from their L1, and their choice of vocabulary and appropriate degree of formality. (Appel 1999: 34)

Anhand des Zitats wird deutlich, dass Lernende die Auseinandersetzung mit dem Lernprozess ihres Tandempartners bzw. ihrer Tandempartnerin und die damit verbundene Feedback-Ausübung nicht nur als notwendiges Übel oder ‚Investment‘ sehen, sondern als nützlich für ihr eigenes Sprachenlernen.

Bis zu diesem Zeitpunkt waren Forschende bei der Erhebung von Sprachdaten auf das manuelle Weiterleiten der verfassten E-Mails durch die Teilnehmenden angewiesen. Erfahrungsberichten (Appel & Mullen 2000) zufolge führte dies zu Schwierigkeiten in der Datenerhebung, da die Verantwortung gänzlich auf der Seite der Teilnehmenden lag und Forschende über wenig Kontrolle verfügten. Das zunehmende Interesse der eTandem-Forschung an Sprachdaten und deren systematischer Analyse führte daher zur Entwicklung der ETR-Webseite (kurz für: Electronic Tandem Resources) (Appel & Mullen 2000). Diese Plattform, die asynchrone, textbasierte Kommunikation analog zum E-Mail-Austausch ermöglicht, speichert alle verfassten Nachrichten automatisch auf einem Server, der dritten Personen (Forschenden, Organisierenden) zugänglich gemacht werden kann. Neben den offensichtlichen Vorteilen für die Forschung führen die AutorInnen auch Vorteile für die Teilnehmenden aus (z.B. weniger Ablenkung durch ‚privaten‘ Mailverkehr, spezielle Layoutierung des Nachrichtendienstes, die ein schnelles Erkennen der Korrekturen ermöglicht, Statistiken zur Häufigkeit des Nachrichtenaustauschs und Sprachverteilung). Um die Privatsphäre der Teilnehmenden zu schützen, wurde in einer neuen Version die Plattform dahingehend überarbeitet, dass OrganisatorInnen und Lehrkräfte ohne direkte Einsichtnahme in die Nachrichten die Aktivitäten der Teilnehmenden supervisieren können.

Mit der Arbeit von Appel und Gilabert (2002) wurde bereits in der ersten Generation der eTandem-Forschung das Thema des Task-Designs auf die Agenda gesetzt. Die AutorInnen identifizierten auf Basis von Erfahrungsberichten und Sprachdaten Faktoren, die sich auf die Motivation und Partizipation der Teilnehmenden auswirken. Dabei zeigte sich, dass insbesondere die Berücksichtigung der persönlichen Dimension, des Interesses der Lernenden am Thema, die Einbindung in den Entscheidungs- und Gestaltungsprozess sowie das Vorhandensein einer gewissen inhaltlichen Expertise seitens der Lernenden die Motivation und Partizipation positiv beeinflussen.

Ein weiteres Schlüsselthema des Forschungsbereichs, das sich bereits in der frühen eTandem-Forschung abzeichnete, ist das interkulturelle Lernen (z.B. O'Dowd 2003). Anhand von Sprachdaten (180 E-Mails), Fragebogen- und Interviewdaten sowie Eintragungen eines Forschungstagebuchs wurde in einem multi-methodischen Ansatz der Frage nachgegangen, welche Faktoren ausschlaggebend für interkulturelles Lernen in diesem Setting sind. Die Ergebnisse zeigen, dass Lernende, die mit ihren PartnerInnen in einen Dialog traten und dadurch dazu angehalten wurden ihre eigene Kultur durch eine andere Linse zu betrachten, in interkultureller Hinsicht besonders von dem Austausch profitierten. Die Studie lieferte allerdings auch Beispiele dafür, dass fehlende Reflexion zu einer Reproduktion und Verstärkung von Stereotypen und negativen Einstellungen führen kann.

Dem Thema Lernstile und -strategien (Oxford 1990) im Rahmen von eTandems widmen sich Stickler und Lewis (2008). Die bei Oxford (1990) kleinste und letzte Kategorie der „Social Strategies“ erwies sich erwartungsgemäß als besonders wichtig für den Tandemkontext, womit bereits in der frühen Phase der eTandem-Forschung, in der noch asynchroner, textbasierter Austausch dominierte, der soziale Aspekt des Sprachenlernens im eTandem hervorgehoben wurde.

5.3 MOOs und synchrone, textbasierte eTandems

Etwa ab der Jahrtausendwende erfolgte der eTandem-Austausch vermehrt textbasiert über Chat bzw. Instant Messenger Programme und sogenannte MOOs (Multi-user domain object-oriented)²⁹ – dementsprechend verstärkte sich der Fokus auf die Interaktionen der Lernenden und die Untersuchung damit verbundener Konzepte der Spracherwerbsforschung (z.B. Negotiation of Meaning, Corrective Feedback).

In den mit seinem Dissertationsprojekt zusammenhängenden Arbeiten (Donaldson & Kötter 1999, Kötter 2001, 2002, 2003) beschäftigt sich Kötter in umfassender Weise mit dem Potenzial von MOOs für Sprachentandems, wobei im Zentrum der Untersuchungen die Interaktionen der Lernenden stehen. Die erste Publikation (Donaldson & Kötter 1999) steht im Zeichen der Erprobung des MOOs. Neben einer laufenden Evaluation

²⁹ MOOs „verstehen sich als text- und grafikbasierte virtuelle Realitäten, in denen die Lernenden eine ›Online-Identität‹ erhalten“ (Grünewald 2017: 220). Die Kommunikation kann dabei sowohl synchron als auch asynchron erfolgen. Besonders positiv hervorgehoben werden die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten eines MOOs, wie z.B. das Anlegen privater Chat-Rooms (Donaldson & Kötter 1999).

des Austauschs erfolgte eine Analyse zu interaktionsspezifischen Aspekten, allerdings nicht auf Basis von Primärdaten, sondern eines detaillierten Fragebogens. Die Reflexion der eigenen Rolle (die Autoren waren sowohl Forscher als auch Lehrende) ergab, dass die Teilnehmenden weniger Unterstützung als erwartet benötigten bzw. dass die Anwesenheit der Lehrperson während des Austauschs sogar kontraproduktiv war.

Die zweite Publikation (Kötter 2001) setzt mit der Analyse interaktionsspezifischer Aspekte fort, wobei den LeserInnen diesmal Einblicke in Sprachdaten gegeben werden, die Evidenzen für reichhaltigen Input/Output in der L1 bzw. L2, Bedeutungsaushandlungen und Fehlerkorrekturen geben. Das sich bereits in der ersten Publikation abzeichnende Potenzial von MOO-Tandems verfestigt sich hier.

Eine weitere Publikation (Kötter 2003) beschäftigt sich intensiv mit Bedeutungsaushandlungen und Code-Switching und untersucht diese Phänomene anhand von Fragebögen (wahrgenommene Prozesse) und Sprachdaten. Die Ergebnisse der Fragebögen zeigen, dass Code-Switching von der Gruppe der Deutschlernenden als weitaus häufiger gebraucht angegeben wurde, als von der Gruppe der Englischlernenden, was von Kötter (2003) auf die unterschiedlichen zielsprachlichen Niveaus (niedrigeres Deutschniveau vs. höheres Englischniveau) zurückgeführt wird. Die Sprachdaten wurden nach Reparaturstrategien ‚gescannt‘ und ergaben, dass clarification requests mit Abstand am häufigsten vertreten waren, während *repetitions* (die Wiederholung einer fehlerhaften Aussage, in der mündlichen Kommunikation oftmals mit einer fragenden Intonation bzw. fragendem Ausdruck versehen) im gesamten Datenkorpus kein einziges Mal vorkamen. Letzteres wird auf die Text-Modalität zurückgeführt, in der Betonungen und nonverbale cues wegfallen. Dementsprechend ist die Strategie der Wiederholung (des problematischen Äußerungsteils) nur eingeschränkt sinnvoll.

O'Rourke (2005) schließt thematisch an die vorangehenden Studien an und untersucht die Charakteristika von Bedeutungsaushandlungen von Deutsch–Englisch eTandems speziell in Hinblick auf textbasierten Modus der Kommunikation. Die Studie zeigt, dass die Teilnehmenden Störungen verbal direkter signalisieren als in vergleichbaren Studien, die sich mit mündlichen Interaktionen beschäftigen. Dies wird auch hier auf die textbasierte Modalität bzw. das Fehlen nonverbaler cues zurückgeführt. Analog zur vorangehend dargestellten Studie von Kötter (2003) dominiert auch hier Englisch als ‚stärkere‘ lingua franca. Code-Switching wird hier allerdings als zu vermeidende Praxis gesehen, die durch ungleiche Sprachniveaus geschürt wird:

This gap [in proficiency] constitutes empirical corroboration of what has long been intuitively recognized in the field of tandem learning: that partners ought to be as closely matched in proficiency as possible. (e.g., see Little et al., 1999) (O'Rourke 2005: 458)

Mit Bedeutungsaushandlungen setzt sich auch Bower und Kawaguchis Untersuchung (2011) auseinander, in der Praktiken des negotiation of meaning und corrective feedback in asynchroner und synchroner textbasierter Kommunikation verglichen werden. Die Teilnehmenden (21 Japanisch–Englisch eTandems) kommunizierten dabei synchron über Textchat und versandten im Anschluss an die Sitzungen Mails bzw. nutzten ‚Logbücher‘, um sprachliches Feedback auf die vorangegangene Interaktion zu geben. Es zeigte sich, dass die Textchat-Interaktionen einen stärkeren kommunikativen Fokus verfolgten und nur 0,8% (Zielsprache Englisch) bzw. 4,1% (Zielsprache Japanisch) aller normabweichenden Turns der Lernenden korrigiert wurden. Hingegen wurde in den anschließenden asynchronen Textnachrichten reichlich sprachliches Feedback gegeben. 60,4% aller normabweichenden Turns in der Zielsprache Englisch und 65,8% aller normabweichenden Turns in der Zielsprache Japanisch wurden korrigiert. Dabei zeigte sich hinsichtlich der Fehlertypen (Typographik, Lexis, Grammatik, Pragmatik, Idiomatik) eine ausgeglichene Verteilung von Korrekturen. Die Möglichkeit im Anschluss an die Interaktion nochmals auf Basis der Chat-Skripte Feedback zu geben veranlasste die Teilnehmenden offensichtlich zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den zielsprachlichen Formulierungen ihrer TandempartnerInnen.

5.4 Synchrone, multimodale eTandems

Mit der Entstehung und Verbreitung von Kommunikationsprogrammen wie z.B. Skype³⁰ verlagerte sich der Fokus in den letzten Jahren von textbasierten eTandems auf synchrone, videobasierte eTandems. Um die Fülle der Forschungsliteratur überschaulich darzustellen, werden die nun diskutierten Arbeiten geclustert dargestellt. Die Einteilung wurde von der Autorin selbst vorgenommen und orientiert sich an den inhaltlichen Schwerpunkten der einzelnen Studien.

³⁰ gegründet 2003

KONZEPTUELLE ASPEKTE

Die erste Gruppe an Arbeiten widmet sich vornehmlich in theoretischer Hinsicht dem Konzept des eTandem-Lernens und beinhaltet einführende Darstellungen, Begriffsdefinitionen und Modelle.

Nach Kenntnisstand der Autorin ist die Publikation von Cziko (2004) die erste, die einen theoretischen Überblick zu den unterschiedlichen medial-vermittelten Formen von eTandems, darunter auch synchrone, audio-/videobasierte Formen, bietet. Vassallo und Telles (2006) bzw. Telles und Vassallo (2006) prägen zwei Jahre darauf in ihren Positionspapieren den Begriff *Teletandem* für synchrone videobasierte eTandems. In einer Gegenüberstellung von Präsenztandems, E-Tandems (nach den AutorInnen ausschließlich textbasiert) und dem neu eingeführten Begriff *Teletandem* grenzen sie die unterschiedlichen Formen von Sprachentandems voneinander ab und legen ihr Verständnis des institutionell verankerten Teletandem-Ansatzes dar.

Cappellini und Mompean (2015) versuchen die Komplexität von institutionell verankerten eTandem-Projekten angesichts der unterschiedlichen beteiligten Akteure (Institutionen, Lehrpersonen und Organisierende, Lernende) und damit verbundenen Ebenen des Austauschs anhand eines Modells fassbar zu machen. Dabei lehnen sie sich an den Morins Systembegriff (1990) an, der von der Komplexität und Dynamizität von Systemen ausgeht. Die Konstruktion eines Modells in Bezug auf das Sprachenlernen in synchronen, multimodalen eTandems soll dabei zwei Funktionen erfüllen, erstens „a descriptive function, to understand what happens“ und zweitens „a predictive function, to get ready for the predictable elements“ (Cappellini & Mompean 2015: 636). Unterschieden wird zwischen einem „inner level“ und einem „outer level“. Das „inner level“ meint die Interaktionen, die in den eTandems auftreten, das „outer level“, die Bedingungen unter denen sie stattfinden und untergliedert sich in drei Ebenen:

- Makroebene (institutionelle Ebene)
Rolle des eTandem-Austauschs in Bezug auf die Institution, das Curriculum
- Mesoebene (organisatorische Ebene)
z.B. verfügbare Ressourcen, pädagogische Ziele, Evaluation, technischer Support
- Mikroebene (interaktionale Ebene)
einerseits die Kommunikation zwischen Lehrpersonen/Organisierenden und Lernenden betreffend, andererseits die Interaktion zwischen den TandempartnerInnen betreffend

Eine beispielhafte Anwendung des Modells erfolgt in Bezug auf eine Chinesisch–Französische eTandem-Kooperation, an der die AutorInnen in organisatorischer Hinsicht beteiligt waren.

In einer ganz anderen Herangehensweise, nämlich aus soziolinguistischer Perspektive, analysiert Vetter in ihrem Beitrag (2017) das Konzept des eTandem-Lernens, in Hinblick auf die von Fishmans (1965) berühmter Frage „Who speaks what language to whom and when?“ („when“ wird bei Vetter (2017) durch „how“ ersetzt). Die Autorin definiert damit die Begegnung im eTandem klar als multilinguale Situation („Similar to Fishman, we describe the kind of encounters under investigation here as multilingual“ (Vetter 2017: 134)) – eine Position, die auch bereits im Rahmen einer Publikation zum eTandem-Projekt *FAME* eingenommen wurde (Vetter & Volgger 2016) und im Gegensatz zu jener des *Teletandem Brasil* Netzwerks steht.

ORGANISATION UND BEGLEITUNG VON ETANDEMS

Mit der Organisation von eTandems, insbesondere von Kooperationen, die institutionell angebunden sind, beschäftigt sich eine Reihe an Veröffentlichungen. Neben praktischen Aspekten des Set-Ups von non-formalen eTandems (z.B. der Rekrutierung von Teilnehmenden, Partner Matching, Organisation des Erstkontakts zwischen den Teilnehmenden), wird auch die Betreuung im Laufe der Kooperation thematisiert (Bereitstellung von Material/Tasks, Gewährleistung der technischen Infrastruktur, Qualitätskontrolle) (Funk et al. 2017, ergänzend auch Erfahrungsberichte von Kremenchuk und Li (2017) und Gierden Vega und Manjavacas Sneesby (2017)). Für diese Form von institutionell angebundenen eTandems identifizieren Qian et al. (2013) in ihrem Beitrag die enge Zusammenarbeit auf der Ebene der Organisierenden als wesentlichen Faktor für den reibungslosen Ablauf.

Aus der Perspektive einer Einzelperson, die für die Initiierung und Begleitung einer Skype-basierten eTandem-Kooperation verantwortlich ist, schildert Akiyama (2014a) ihre Erfahrungen als Projektkoordinatorin. Auf Basis eines Reflexionstagebuchs, das die Autorin im Rahmen des Projekts führte, wurden zehn potenzielle Problembereiche (Logistical Issues, *Models of Telecollaboration*, Goal Settings, Themes of Interaction, *Tasks*, *Technology Tools*, *Partner Selection*, *Language use during Interaction*, *Teacher's Involvement*, *Assessment*) identifiziert und zu ausgewählten Bereichen (kursiv gesetzt) potenzielle Lösungsansätze ausgearbeitet. Auf der Ebene der Organisation zeigen sich damit deutlich Überlappungen zu den von Funk et al. (2017)

thematisierten Bereichen. Technische Aspekte, inhaltliche Aspekte (Tasks) Partnerwahl (auf Ebene der Institution und auf der Ebene der Lernenden) sowie die Frage des Assessments (Qualitätskontrolle) scheinen dabei insbesondere von Bedeutung zu sein.

Die Unterstützung von eTandems während des Tandemverlaufs nimmt in der Arbeit von Pomino (2011) einen zentralen Stellenwert ein. Unterschiedliche Formen und Konstellationen der eTandem-Beratung, wie z.B. Gruppen- oder Einzelberatung, Distanz- und face-to-face Beratung werden vorgestellt. Die Dissertation von Elstermann (2016) widmet sich ebenfalls umfassend der Beratung und Unterstützung von eTandems. Als Möglichkeiten werden einführende Workshops, die Verwendung von Lerntagebüchern und Handbüchern sowie sogenannte *peer group mediation sessions* angeführt. Mit den Arbeiten von Pomino (2011) und Elstermann (2016) wird deutlich wie wesentlich die optimale Unterstützung von Lernenden gesehen wird, um die Kontinuität der eTandem-Partnerschaften bestmöglich zu fördern.

TECHNISCHE ASPEKTE, DATENVERWALTUNG UND ERSTELLUNG VON KORPORA

Mit dem technologischen Fortschritt ergeben sich neue Möglichkeiten der Kommunikation, aber auch neue Herausforderungen hinsichtlich der Datenerhebung und Datenverwaltung.

Ruipérez und García-Cabrero (2017) beschäftigen sich mit der Wahl geeigneter Programme für synchronen, multimodalen Tandemaustausch und der Dokumentation bzw. Speicherung von Tandemdaten, die für Forschungszwecke genutzt werden. Rezente Forschungsaktivitäten der Arbeitsgruppe *Teletandem Brasil* (Lopes 2016, Aranha & Leone 2016, Aranha & Leone 2017) thematisieren ebenfalls die Verwaltung von großen Datenmengen. Dabei steht insbesondere die Erstellung eines eTandem-Korpus im Zentrum, um die enorme Menge an Datenmaterial (655 Stunden Videodaten, 477 Chat-Logs, 1444 Textnachrichten, 180 Fragebögen und 1567 Lerntagebücher), die seit der Initiierung des Projekts akkumuliert wurde, nachhaltig verwendbar zu machen. Ein bereits abgeschlossenes Korpusprojekt zu synchronen, audiobasierten Interaktionen wird von Grümpel und Cuadrado (2018) vorgestellt.

EINSTELLUNGEN UND ERFAHRUNGEN DER LERNENDEN

Die Fortführung jenes Strangs der frühen eTandem-Forschung, der sich mit den Perspektiven der Lernenden auseinandersetzt (z.B. Ushioda 2000) erfolgt durch Arbeiten von Tian und Wang (2010), Telles (2015), Akiyama (2015) oder El-Hariri und Jung (2015), El-Hariri 2016b sowie El-Hariri et al. 2016. Die Datenerhebungen erfolgen

im Rahmen dieser Arbeiten, mit Ausnahme von Akiyama (2015), durchwegs auf Basis von (Online-)Befragungen und thematisieren die Erwartungen und Erfahrungen der Lernenden.

Tian und Wang (2010) evaluieren z.B. den Erfolg einer Englisch–Chinesischen eTandem-Kooperation und konkludieren, dass beide Seiten Fortschritte in sprachlicher und interkultureller Hinsicht wahrgenommen haben. Insgesamt wurde allerdings der Austausch von der Seite der Chinesischlernenden positiver bewertet. Dies wird auf das höhere sprachliche Niveau zurückgeführt, während die Chinesischlernenden über ihre gering empfundenen Sprachkenntnisse klagten. Die Zusammenführung von Lernenden mit unterschiedlichem zielsprachlichen Niveau wird in dieser Studie, wie in vielen anderen (siehe etwa O’Rourke 2005, Little et al. 1999) als problematisch gesehen.

El-Hariri (2015) ermittelt die Erwartungen von Deutschlernenden in Kolumbien an einen synchronen, multimodalen Tandemaustausch mit Spanischlernenden aus Österreich. Die Teilnehmenden äußerten erwartete Vorteile in sprachlich-kommunikativer, inhaltlich-methodischer und persönlicher Hinsicht. Dies deckt sich weitläufig mit den Ergebnissen von Tian und Wang (2010) sowie auch mit den Ergebnissen einer ähnlichen Untersuchung zu Erwartungen von SchülerInnen an ein bevorstehendes eTandem-Projekt (El-Hariri 2016a).

In einem Nachfolgeartikel (El-Hariri 2016b) vergleicht sie die Erwartungen mit den empfundenen Erfahrungen der Lernenden. Auffallend ist, dass ein erwarteter Vorteil – die flexible Organisation der Lernzeit – in der Evaluierung besonders schlecht abschnitt, was auf den Zeitunterschied zwischen den beiden teilnehmenden Seiten zurückgeführt wurde. Ebenfalls mittels einer Befragung geht Telles (2015) den Erfahrungen der Lernenden eines Brasilianisch–US-amerikanischen eTandem-Austauschs nach. Konkret stehen dabei die Ansichten zum Konzept des Teletandems, Lernprozesse und Outputs im Fokus.

Mit einem *decision-making task* regt Akiyama (2015) eine Diskussion im eTandem an, die Aufschluss darüber geben soll, welche Merkmale die Teilnehmenden für das Sprachenlernen im eTandem als konstitutiv sehen. Dabei wurden die folgenden Punkte ermittelt: Gegenseitigkeit, Interaktion mit Gleichaltrigen, Eins-zu-eins Interaktion, institutionelle Integration, Interaktion außerhalb des Klassenraums bei minimaler Beteiligung der Lehrperson und computerunterstützte Interaktion (Übersetzung der Auflistung nach El-Hariri 2017a: 56).

PSYCHOLOGISCHE ASPEKTE

Einem bestimmten psychologischen Aspekt, nämlich der Sprachlernangst bzw. der Angst in der Fremdsprache zu kommunizieren (*foreign language (learning) anxiety*), widmet sich El-Hariri (2017b). Ihre Schlussfolgerungen der Analyse qualitativer Interviews und Fokusgruppen lauten, dass die mündliche Kommunikation in eTandems generell dazu beitragen kann, die Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache zu reduzieren, dies sich aber nicht auf das Sprechen im Unterrichtskontext überträgt. Die Autorin führt dies auf die potenzielle Beurteilung durch die Lehrperson im Unterricht zurück, die für die Lernenden in dieser Studie äußerst präsent war.

TASK- UND KURSDESIGN

Die Arbeiten von El-Hariri (2016a), Funk et al. (2017) und Renner (2017) beschäftigen sich allesamt mit der Gestaltung von Tasks für den Tandemaustausch in synchronen, multimodalen Settings. Auf Basis einer Befragung zeigt El-Hariri (2016a), dass Tasks aus der Perspektive der Lernenden möglichst offen, aber trotzdem klar formuliert und inhaltlich dem persönlichen Interesse entsprechen sollen. In dieser Hinsicht schließt die Studie an die Ergebnisse von Appel und Gilabert (2002) zu Tasks für textbasierte eTandems an. Die Aufsätze von Funk et al. (2017: 56ff.) und Renner (2017) diskutieren beide auf Basis von Chapelles Kriterien für Tasks in computer-vermittelten Lernszenarien (2001) und den darauf aufbauenden Kriterien für Tasks in video-basierter Kommunikation (Wang 2007) charakteristische Merkmale von eTandem-Tasks. Während Renner (2017) die Thematik im Kontext eines Schulprojekts behandelt und einen Fokus auf die gemeinsame Task-Entwicklung mit den SchülerInnen legt, liegt der Fokus bei Funk et al. (2017) auf erwachsenen Lernenden, die an non-formalen eTandems teilnehmen. Dementsprechend unterscheiden sich die Anforderungen der jeweiligen Tasks. Da im genannten Schulprojekt eine deutliche institutionelle Anbindung herrschte und die Inhalte der eTandem-Sitzungen in den Fremdsprachenunterricht eingeflossen sind, wurde in der Gestaltung der Tasks besonderes Augenmerk auf den Task-Output gelegt. Eine derartige Gestaltung von ‚finalen Produkten‘, die aus den Interaktionen hervorgehen, ist bei den non-formalen eTandems von Funk et al. (2017: 63) nicht vorgesehen gewesen. In Hinblick auf das Sprachniveau wird empfohlen Lernenden auf einem geringeren Niveau strukturiertere Redemittel zur Verfügung zu stellen (*task-supported*) und fortgeschrittenen Lernenden mehr Freiräume zu geben (*task-based*) (Funk et al. 2017: 54).

Der didaktischen Aufbereitung eines Chinesisch–Französischen Schreibkurses widmen sich Wang et al. (2012) durch die Entwicklung eines eTandem-Projekts, indem die Teilnehmenden in einem ersten Schritt gemeinsam die schriftliche Produktion in der Zielsprache in audiobasierten Gesprächen erarbeiten und in einem zweiten Schritt die Texte in Einzelarbeit verfassen und gegenseitig korrigieren.

KULTURSPEZIFISCHE ASPEKTE

Angesichts der von einigen AutorInnen synonymen Verwendung des Begriffs *Intercultural Exchange* und *eTandem* ³¹ scheint die Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Aspekten inhärent. Nach dem derzeitigen Forschungsstand findet sich der Großteil der Arbeiten eher unter den Schlüsselbegriffen *Online Intercultural Exchange* ³² und *Telecollaboration* ³³, wobei ersteres terminologisch als eine Verlagerung von einem sprachlichen Austausch zu einem sozial-kulturellen Austausch gesehen wird (Thorne 2016: n.p.). In Bezug auf synchrone, multimodale eTandem-Settings wurde insbesondere im Rahmen des *Teletandem Brasil* Netzwerks zu kulturspezifischen Themen geforscht. Drei Arbeiten beschäftigen sich mit Brasilianisch–US-amerikanischen eTandem-Paaren. Ausgehend von einer poststrukturalistischen Sichtweise auf Kultur untersucht Telles (2015) die diskursive Konstruktion von „brazilianness“; Zakir et al. (2016) begründen dabei in Anlehnung an „language-related episodes“ den Begriff „culture-related episodes“ und analysieren sieben Beispielsequenzen, die in thematischer Hinsicht die Bandbreite an kulturspezifischen Inhalten der zugrundeliegenden Gespräche abdeckt; Santos (2015) thematisiert kulturelle Repräsentationen und Identitätskonstruktionen in Französisch–Brasilianischen eTandems; Alves (2018) untersucht historisch-politische Repräsentationen im Anschluss an einen ebenfalls Brasilianisch–US-amerikanischen eTandem-Austausch, wobei die AutorInnen die Wichtigkeit der angeleiteten Reflexion im Anschluss an die Sitzungen betonen. Um es mit den Worten von Telles (2015: 1) auszudrücken: „[W]ithout teacher mediation, teletandem interactions may fall into shallow performances of sedimented and pre-given representations of self and other“.

³¹ “Online intercultural exchange (OIE hereafter, alternatively labeled virtual exchange, telecollaboration and e-tandem learning) involves instructionally mediated processes such as collaborative tasks, collective inquiry, and opportunities for social interaction between internationally distributed partner classes.” (Thorne: 2016, Vorwort)

³² zu *Online Intercultural Exchange* siehe O’Dowd und Lewis (2015)

³³ Zu *Telecollaboration* und *intercultural learning* siehe Çiftçi and Savaş (2018)

Kritische Reflexion fordert auch Salomão (2015) im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung. Qualitative Interviews mit Lehrpersonen, die an einer Teletandem-Fortbildung teilnahmen, zeigten, dass ‚Native Speaker‘ als sprach- und kulturspezifische ExpertInnen gesehen werden ohne sich der Komplexität der Thematik bewusst zu werden. Weitere Arbeiten des *Teletandem Brasil* Netzwerks, wie z.B. Lopes und Freschi (2016), beschäftigen sich ebenfalls mit interkulturellem Lernen, liegen aber aufgrund der Publikation in portugiesischer Sprache außerhalb des Rezeptionsradius der Autorin, daher wird in dieser Stelle nur kurz darauf verwiesen.

ETANDEMS IN DER LEHRERINNENAUSBILDUNG

Die Arbeiten von Salomão (2011), Carvalho et al. (2015), Ramos (2015) und Ramos und Carvalho (2018) beschäftigen sich mit dem Einsatz von eTandems in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen für Portugiesisch als Fremdsprache. Die spezielle Konstellation im Tandem, in der die Teilnehmenden sowohl ExpertInnen als auch Lernende sind wurde von Salomão (2011) als besonders lehrreiche Situation analysiert, da die angehenden Lehrkräfte einerseits erste Unterrichtserfahrung sammeln, andererseits durch die Konfrontation mit dem didaktischen Verhalten der PartnerInnen den kritischen Blick schärfen. Durch die Supervision einer erfahrenen Lehrperson wurden Reflexionsprozesse zusätzlich angeregt. Carvalho et al. (2015) thematisierten die Situation einer Spanisch–Portugiesischen eTandem-Kooperation an der Portugiesischlernende mit Erstsprache Spanisch und Portugiesisch/Spanisch-Studierende aus Brasilien teilnahmen. Die AutorInnen schlussfolgerten, dass gerade aufgrund der engen Sprachverwandtschaft Mediationssitzungen, die sprachliche und kulturelle Aspekte kontrastieren, für die angehenden Lehrkräfte von Nutzen sein könnten. Die Wichtigkeit von Supervision und Mediationssitzungen wird auch bei Ramos (2015) und Ramos und Carvalho (2018) thematisiert.

SPRACHENBEZOGENE THEMEN

Hierzu zählen zwei Arbeiten, die sich mit sprachlichen Aspekten des eTandem-Lernens, ausgehend von einem bestimmten Konzept, beschäftigen.

Fink (2016) thematisiert in einem Beitrag das Konzept der Plurizentrik im Kontext des Sprachenlernens im eTandem. Ausgangspunkt stellte eine eTandem-Kooperation dar, in der Deutschlernende aus Kolumbien mit Spanischlernenden aus Österreich miteinander in Kontakt traten und somit SprecherInnen zueinanderkamen, die die Zielsprache eher in ihrer dominanten Standardvarietät erlernten und nun im eTandem mit der nicht-

dominanten Standardvarietät konfrontiert waren. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit den Lernenden in Österreich durchgeführt, um einerseits in forschungsmethodischer Hinsicht die Einstellung der Teilnehmenden zu dieser Thematik zu ermitteln, andererseits diente die Aktivität in didaktischer Hinsicht dazu, kritische Reflexion anzuregen. Die Ergebnisse zeichnen ein komplexes Bild: Interesse für die nicht-dominanten Varietäten, wie dem kolumbianischen Spanisch, war vorhanden, allerdings zeigten sich Vorbehalte angesichts des niedrigen Sprachniveaus der SchülerInnen. Als Grund führten sie an, „dass es kompliziert genug sei, eine Sprache zu lernen, ohne sich dabei auch noch weitere Varietäten aneignen zu müssen“ (Fink 2016: 123). Die dominante Varietät der ‚eigenen‘ Sprache (hier: deutsches Deutsch) sowie der Zielsprache (in diesem Fall spanisches Spanisch) scheint normgebend zu sein, wobei Formulierungen in der dominanten Varietät nach Angaben einiger Teilnehmenden trotzdem im eTandem thematisiert und gegebenenfalls korrigiert wurden.

Lesk und Stegu (2017) untersuchen „Language Needs“ multinationaler Unternehmen bzw. inwieweit synchrone, multimodale eTandems dazu beitragen können Personen auf derartige Arbeitsumfelder sprachlich vorzubereiten.

Auf Basis von qualitativen Interviews mit ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen ermitteln die AutorInnen eine Reihe von Schlüsselkompetenzen (Entgegennahme von Telefonanrufen, Fähigkeit an Meetings aktiv zu partizipieren sowie in informellen Situationen Gespräche zu führen, wobei insgesamt mündliche Kompetenzen wichtiger als schriftliche Kompetenzen gesehen werden). Empfehlungen für die Praxis beziehen sich auf die Gestaltung von Tasks (hier: Rollenspiele), durch deren Ausführung alltägliche und organisationsspezifische Kommunikationssituationen (z.B. unangenehme Kommunikationssituationen) eingeübt werden können.

SPRACHERWERBSSPEZIFISCHE ASPEKTE

Akiyama und Saito (2016) und Saito und Akiyama (2017a, 2017b) verorten ihre Studien im Kontext der Spracherwerbsforschung (kurz: SLA) und untersuchen den Effekt von Skype-basierten eTandems (Zielsprachen: Englisch und Japanisch) auf die Entwicklung zielsprachlicher Produktion von Lernenden.

In ihrer ersten Studie (Akiyama & Saito 2016) wurde der Aspekt der *Verständlichkeit* (der Sprachproduktionen) und damit korrelierende Faktoren („lexical appropriateness“, „lexical richness“, „speech rate“, „morphological accuracy“) näher untersucht. Die ProbandInnen (30 Personen) zeigten als Gruppe keine signifikanten Entwicklungen

hinsichtlich der Verständlichkeit ihrer Produktionen. Die Analyse der individuellen Verläufe zeigte allerdings, dass 7 der 30 ProbandInnen sich sehr wohl verbesserten. Diesbezüglich identifizierten die AutorInnen *Sprechflüssigkeit* als wichtigsten Faktor, um in der Zielsprache verstanden zu werden. Das Ausgangsniveau in der Zielsprache stellte sich als nicht ausschlaggebend für das Entwicklungspotenzial heraus und kann als Evidenz dafür genommen werden, dass sowohl AnfängerInnen als auch Fortgeschrittene in spracherwerbstheoretischer Hinsicht von eTandem-Interaktionen profitieren können. In Anbetracht der Ergebnisse plädieren die AutorInnen für länger anberaumte eTandem-Kooperationen, da die Entwicklung der Sprechflüssigkeit und Verständlichkeit der Sprachproduktionen einem langfristigen Prozess unterliegt. Positiver sind die Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung rezeptiver Kompetenzen (Saito & Akiyama 2017a), die in einem ähnlichen experimentellen Studiendesign wie die vorangehenden Arbeiten untersucht wurden.

Eine weitere Untersuchung (Saito & Akiyama 2017b), aufgebaut als experimentelle Studie, verglich eine Gruppe an Studierenden, die zusätzlich zu ihren Sprachunterricht an einem 12-wöchigen eTandem-Austausch teilnahm (Experimentalgruppe), mit einer Gruppe, die in dieser Zeit Vokabel-/Grammatikübungen absolvierte (Kontrollgruppe). Der Vergleich der Pre- und Posttests ergab, dass sich die Experimentalgruppe in den Bereichen *Verständlichkeit*, *Sprechflüssigkeit* und *Lexikogrammatik* stark verbesserte, während die Entwicklung der Aussprache eher ausblieb. In ihren Studien verweist das AutorInnenteam auch auf Limitationen des experimentellen Studiendesigns und die Schwierigkeit Veränderungen in der Entwicklung auf einen Einflussfaktor zurückzuführen. Die qualitative Untersuchung von eTandem-Interaktionen wird daher ausdrücklich befürwortet.

ROLLEN- UND IDENTITÄTSKONSTRUKTION

Cappellini und Mompean (2015) beschäftigten sich mit der Realisierung der Experten-/Lehrenden- bzw. Lernendenrolle in Französisch–Chinesisch eTandems und beobachteten, dass sich die Interaktion zwischen den TandempartnerInnen deutlich von klassischen LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen unterscheidet, da die kompetenteren SprachverwenderInnen z.B. kein *Teacherese* (z.B. Sprechen in einer höheren Tonlage, langsamere Wiederholung von Aussagen) anwandten und sich die Lernenden sehr aktiv in der Gestaltung der Interaktion, z.B. durch die Steuerung von Themen, zeigten.

Yang und Yi (2017) verfolgen in ihrer Arbeit, die sich mit Identitätskonstruktionen in Koreanisch–Englischen eTandems beschäftigt, einen ethnographischen Ansatz. Ihrer Analyse nach trug der Aspekt der Gegenseitigkeit, d.h. dass die Teilnehmenden sowohl Lernende als auch ExpertInnen waren, maßgeblich dazu bei, die eigenen Schwierigkeiten im fremdsprachlichen Handeln anzunehmen und leistete somit einen Beitrag zur Konstruktion einer positiven L2-LernerInnenidentität.

INTERAKTIONSSPEZIFISCHE ASPEKTE

Der weitaus größte Bestand an Forschungsarbeiten zu synchronen multimodalen eTandems widmet sich den Interaktionen der Teilnehmenden, wobei sich ein wesentlicher Teil davon theoretisch im kognitiv-interaktionistischen Ansatz der Spracherwerbsforschung verortet und damit thematisch an jenen Strang der eTandem-Forschung anschließt, der sich bereits mit Bedeutungsaushandlungen und corrective feedback in textbasierten eTandems auseinandersetzte. Die Entstehung und Verbreitung von Programmen wie Skype oder ooVoo, die Videotelefonie sowie die parallele Nutzung von Video- und Textchat ermöglichten, warf aber auch neue Aspekte auf, wie z.B. die Frage nach nonverbalen Elementen der Kommunikation oder dem Zusammenspiel verschiedener Modalitäten. Silva und Figueiredo (2015) zeigen z.B. eindrucksvoll, wie die Teilnehmenden von der multimodalen Umgebung Gebrauch machen und auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen, um sich zu verständigen (Videochat, Textchat, Bild- und Textmaterial auf virtuellen Whiteboards), wie z.B. auch Vetter & Volgger (2016) oder Telles (2015) berichten.

Ausgangspunkt für die Untersuchungen von Wang (2013) und Renner (2016a) stellt erneut das Konzept des *negotiation of meaning* von Gass und Varonis (1985) dar. Wang (2013) hebt zwei Aspekte hervor in denen sich die analysierten Sequenzen von dem ursprünglichen Modell unterscheiden. Erstens das häufige Auftreten von „visual indicators“ („facial expressions such as a puzzled look, an expression of confusion, and signs of comprehension and enjoyment“ (Wang 2013: 138)) sowie die Neuinterpretation der Kategorie *reaction to response*, die in vielen Fällen modifizierten Input hervorbrachte und somit als Indikator für erfolgreiches „Learner Uptake“ gelten kann. Renner (2016a) fokussierte sich auf Code-Switching und Mode-Switching in Chinesisch–Deutsch eTandems. Die Analyse der Gespräche zeigte, dass die Teilnehmenden in den Chinesisch-fokussierten Phasen den Textchat als Unterstützung verwendeten, um Kommunikationsprobleme, die in der Video-Modalität auftraten, zu

lösen. Dieses Ergebnis entspricht den Beobachtungen von Akiyama (2014b), die zeigten, wie die Teilnehmenden den Textchat insbesondere nutzten um Feedback zu geben und gleichklingende Laute durch Kanjis (japanische Schriftzeichen) zu konkretisieren. Das Ausmaß des Code-Switchings hing vom Niveau in der Zielsprache ab; während AnfängerInnen sich häufig ‚ihrer‘ Sprache bzw. der Zielsprache des Tandempartners bzw. Tandempartnerin bedienten, wurde dies bei ihren fortgeschritteneren KollegInnen nicht beobachtet. Dies legt nahe, dass sich der Rückgriff auf andere Sprachen mit dem Fortschreiten der Kompetenz in der Zielsprache verringert.

Während in den von Renner (2016a) untersuchten Daten Code-Switching ausschließlich zwischen den Zielsprachen des eTandems erfolgte, zeigten Grümpel et al. (2017) Beispiele für die Verwendung von Englisch als lingua franca in Spanisch–Deutsch eTandems, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass in diesen Fällen keine der Tandemsprachen von beiden gut genug beherrscht wurde, um als lingua franca zu dienen und hingegen aber Englisch beiden TandempartnerInnen als sprachliche Ressource zur Verfügung stand.

Mit einem weiteren Schlüsselkonzept der Interaktionsforschung, nämlich mit corrective feedback, setzt sich Akiyama (2017b) auseinander. In einem triangulierenden Verfahren setzt sie die Einstellungen der Lernenden hinsichtlich Korrekturpraktiken in Verbindung mit der tatsächlichen Feedbackpraxis in den Interaktionen. Die Befragung der Teilnehmenden zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten gibt darüber hinaus Aufschluss über mögliche Veränderungen der Einstellungen über den Verlauf der eTandem-Kooperation. Während der generelle Wunsch korrigiert zu werden konstant blieb, verstärkte sich die zu Beginn bereits abgezeichnete Präferenz für recasts. Als Argumente, die für recasts sprechen, fasst Akiyama (2017b) die Aussagen der Lernenden als „immediate, time-saving, unintrusive, and easy to provide“ zusammen. Die Interaktionsdaten zeigten, dass die Teilnehmenden trotz gezieltem Training für corrective feedback (nach der Taxonomie von Lyster und Ranta (1997)) nur drei Strategien – nämlich recasts, explizite Korrekturen und clarification requests – anwandten, wobei recasts auch nicht nur in den Befragungsdaten, sondern auch in den Interaktionsdaten dominierten. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der präferierten corrective feedback Strategie und uptake zeigte sich, dass jene Lernenden, die entsprechend ihrer präferierten Strategie korrigiert wurden, das höchste Ausmaß an uptake aufwiesen.

Einen Vergleich zwischen Kommunikationsstrategien in synchroner videobasierter und textbasierter Interaktion in Chinesisch–Englisch eTandems stellen Hung und Higgins (2016) an und konkludieren, dass in der videobasierten Interaktion mehr Kommunikations- bzw. Kompensationsstrategien zum Einsatz kamen als in der textbasierten Interaktion, da die Lernenden im textbasierten Modus länger Zeit hatten, um an ihren eigenen Formulierungen zu arbeiten (z.B. Nachschlagen in Online-Wörterbücher). Die Möglichkeit zur Überarbeitung eigener Formulierungen vor dem Absenden im Chat scheint zudem die Korrektheit der Formulierungen („accuracy“) zu fördern.

Akiyamas Fallstudie (2017c) zur Interaktion von zwei Japanisch–US-amerikanischen eTandem-Paaren vergleicht kompatible und nicht-kompatible Kommunikationsstile. Ausgangspunkt der Studie bestand darin, dass ein Paar besonders positives Feedback und ein Paar besonders negatives Feedback bezüglich des Austauschs rückmeldete. Als ausschlaggebend wurde die Inkompatibilität der Kommunikationsstile ermittelt, die auf Missinterpretationen (z.B. von konversationellen Pausen) und kulturspezifische Differenzen (Unterschiede im Sprecherwechsel und konversationellen Rückmeldern) zurückgeführt wurde.

Während sich die bisher hier diskutierten Studien zu interaktionsspezifischen Aspekten größtenteils im kognitiv-interaktionistischen Ansatz der Spracherwerbsforschung verorten und etablierte Konzepte (z.B. negotiation of meaning, language-related episodes, corrective feedback) im eTandem-Kontext untersuchen, betonen rezente Studien die soziale Einbettung und Kontextgebundenheit von Interaktionen. Damit werden wesentliche Merkmale des konversationsanalytischen Verständnisses von Interaktionen angesprochen.

KONVERSATIONSANALYTISCHE STUDIEN

Die Literaturrecherche zu Studien, die sich mit Interaktionen in synchronen, audiobasierten und multimodalen eTandems auseinandersetzen und dabei ausweisen konversationsanalytisch zu arbeiten, ergab ein äußerst heterogenes Bild hinsichtlich dessen, was unter Konversationsanalyse überhaupt verstanden wird. Während Arbeiten wie z.B. Kronsteiner und Vetter (2016) einen sehr explorativen Zugang wählen und sich in ihrer Vorgehensweise stark an die ethnomethodologische Konversationsanalyse im Sinne von Sacks anlehnen, verorten sich Cappellinis Arbeiten (z.B. 2016) klar in der soziokulturellen *CA-for-SLA* Forschung. Grümpel et al. (2017) wählen wiederum eine

analytische Herangehensweise, in der Kategorien aus der konversationsanalytischen Forschung auf Datenmaterial angewandt werden. KritikerInnen argumentieren, dass eine derartige Herangehensweise den Grundprinzipien der Konversationsanalyse widerspricht, andere sehen solche Arbeiten wiederum an der Schnittstelle zwischen Konversationsanalyse und linguistischer Interaktionsanalyse (Seedhouse 2005: 176). Mit diesen Ausführungen soll verdeutlicht werden, dass in methodischer Hinsicht unter konversationsanalytischen Studien im Bereich der eTandem-Forschung eine große Bandbreite an Herangehensweisen vorzufinden ist.

In thematischer Hinsicht kristallisieren sich in der konversationsanalytischen eTandem-Forschung zwei Schwerpunkte heraus – einerseits Studien, die sich mit gesprächsorganisatorischen Fragen (Kronsteiner & Vetter 2016; Black 2017) beschäftigen, andererseits Studien, die sich mit Bedeutungsaushandlungen (Cappellini 2016; Calvet Creizet & Orduna 2017; El-Hariri & Renner 2017) auseinandersetzen.

Kronsteiner und Vetter (2016) beschäftigen sich in ihrem Beitrag zu Deutsch–Französisch eTandems im Rahmen des Projekts *FAME* den Besonderheiten von SchülerInnengesprächen im eTandem. Die analysierten Aufnahmen zeigen, dass Begrüßungen und Verabschiedungen in der Fremdsprache problemlos funktionierten. Potenziell störungsanfällig gestaltete sich die Gesprächsrahmung mit der Aushandlung der Aufgabenstellung und der Sprachen. An diesen Stellen im Gespräch wird für die AutorInnen das Spannungsfeld zwischen informellem Alltagsgespräch und non-formaler Lernsituation sichtbar, das die Lernenden in sprachlicher Hinsicht vor Herausforderungen stellt.

Thematisch schließt hier die Arbeit von Black (2017) an, in der ebenfalls die Gesprächsrahmung bzw. konkret die Themenaushandlung in synchronen, multimodalen eTandems im Zentrum steht. In den analysierten Gesprächen kristallisieren sich die Lernenden als Steuernde des Tasks bzw. des Themas heraus – dies steht im Gegensatz zu bestehenden Studien zu NS-NNS (Native Speaker – Non-native Speaker) Gespräche und wird als erfolgreiche Entwicklung der Lernendenautonomie interpretiert. Die Rolle als task leader steht allerdings nicht im Widerspruch zur Lernendenrolle, die beispielsweise durch die Realisierung von vorbereiteten, eingeübten Formulierungen sichtbar wird.

Cappellini (2016) untersuchte Scaffolding-Prozesse in Chinesisch–Französisch eTandems und zeigte, dass in inhaltlicher Hinsicht Sequenzen mit lexikalischen Aushandlungen und Erklärsequenzen („lexical acquisition sequences“, „explanatory

sequences“) dominieren, wobei sich im direkten Vergleich der Lernphasen herauskristallisiert, dass in den französischen Gesprächsteilen ein stärkerer Fokus auf Morphologie und Struktur gelegt wird als in den chinesischen Gesprächsteilen. Dies wird vom Autor auf strukturelle Unterschiede in den Sprachen sowie das höhere Sprachniveau der Französischlernenden zurückgeführt. In Bezug auf Scaffolding-Prozesse wurden zwei Kategorien identifiziert – „unilateral expertise“ (sprachliche und inhaltliche Expertise vereint in einer Person) und „crossed expertise“ (sprachliche und inhaltliche Expertise auf zwei oder mehrere Personen verteilt) –, wobei letzteres dem Konzept des „collaborative scaffolding“ entspricht, in dem es kein eindeutiges Wissensgefälle gibt, sondern die gemeinsame Kokonstruktion von Wissen im Vordergrund steht. Dies zeigt, dass insbesondere die inhaltliche Expertise eng verbunden ist mit den Themen und Aufgabenstellungen, die für die eTandem-Gespräche gewählt werden.

Einem klassischen Thema der konversationsanalytischen Forschung widmen sich El-Hariri & Renner (2017) in einem Beitrag zu Sequenzen des Nicht-Verstehens. Besonders hervorzuheben ist hierbei die Arbeit mit Videoaufnahmen (im Gegensatz zu den Arbeiten von Cappellini 2016 und Black 2017), die einen Fokus auf nonverbale Elemente zulässt. Dabei zeigt sich, dass die InterkultantInnen Schwierigkeiten in der Rezeption nicht nur verbal, sondern auch nonverbal (z.B. durch das Zusammenkneifen der Augen, Aufeinanderpressen der Lippen) darstellten, ähnlich wie in den untersuchten Gesprächen von Wang (2013). Fallweise wurde sogar ausschließlich auf nonverbale Ressourcen zurückgegriffen. Dies zeigt uns, dass „Stille“ unter Umständen nur scheinbar konversationelle Pausen darstellen und durch das Vorhandensein von Videomaterial eine neue Interpretation erfahren. Für den Umgang mit den Störungen wurde insbesondere in Bezug auf die chinesischs-fokussierte Interaktion die Verwendung des Textchats identifiziert und bestätigen damit erneut die Ergebnisse Akiyama (2014b) und Renner (2016a).

Calvet Creizet und Orduna (2017) untersuchen language-related episodes, definiert als „learners talk on L3-talk“ (Calvet Creizet & Orduna 2017: 199), anhand audiobasierten Aufnahmen von Spanisch-Deutsch eTandems. Auf der Makroebene zeigt sich, dass – im Gegensatz zu Studien wie z.B. Varonis und Gass (1985) – sprachenbezogene Episoden („L3-centred discourse“) die Hauptaktivität darstellen und Episoden, in denen der inhaltliche Fortgang der Konversation im Vordergrund steht („content-centred stretches of conversation“) die Nebenaktivität, wobei sich eine enge Verwobenheit

beider Ebenen zeigt. Ein heikler Punkt dieser Arbeit ist die für die Konversationsanalyse spekulative Interpretation von Sprechhandlungen auf Basis mentaler Prozesse („language-related episodes where learners make strong efforts to overcome cognitive conflicts of different kinds” (Calvet Creizet & Orduna 210: 2017)), die bei der näheren Betrachtung der ausgewählten Beispiele als Erklärungen herangezogen wurden.

Einen kritischen Beitrag zur Methodendiskussion in Bezug auf die Erhebung von eTandem-Gesprächsdaten liefert Renner (2016b). Dabei werden *Vollständigkeit* und *Natürlichkeit* ³⁴ als besondere Anforderungen der Konversationsanalyse an die Datenerhebung diskutiert, die, nach Erfahrung der Autorin, im eTandem-Kontext besonders schwierig zu realisieren sind. Finden die Gespräche außer-institutionell statt, so liegt die praktische Verantwortung der Gesprächsdokumentation gänzlich bei den Teilnehmenden. Die manuelle Steuerung der Aufnahmefunktion populärer Videochat-Programme wie ooVoo erschwert diesen Umstand und führt dazu, dass Gespräche unvollständig dokumentiert werden. Hinsichtlich des Aspekts der *Natürlichkeit* zeigten die Erfahrungen des *L3-TASK* Projekts, dass die Teilnehmenden fallweise vor der Aufnahme der Gespräche probten oder auf Basis von schriftlichen Notizen ‚performten‘. Dies zeigt, dass die Doppelrolle als Lehrperson und Forschende problematisch sein kann.

Rampazzo & Aranha (2017) widmen sich in ihrer Studie der Analyse rhetorischer Strukturen von Gesprächsanfängen von Erstgesprächen im Rahmen von Skype-Tandems. Konkret analysieren sie die ersten 15 Minuten von 10 Gesprächsaufnahmen und argumentieren aufgrund wiederkehrender Muster, dass sogenannte ‚initial teletandem oral sessions‘ (kurz: iTOS) als eigenes rhetorisches Genre gelten.

Aus dem Präsenztandemkontext sind außerdem die Arbeiten von Apfelbaum (1993) und Qian (2016) zu erwähnen, die in ihren Untersuchungen zu Deutsch–Französischen und Deutsch–Chinesischen Tandeminteraktionen einen konversationsanalytischen Ansatz wählten. Apfelbaums Forschungsdesign besteht aus einer Triangulation von Gesprächsdaten und Interviewdaten, mit der sie einerseits das zielsprachliche Erzählen im Tandem, andererseits wahrgenommene Lernprozesse untersucht. In Bezug auf das Erzählen im Tandem wird der Fokus auf Reparaturen gelegt und zwischen verschiedenen Formen von Selbst- und Fremdreparaturen unterschieden. Anders als in

³⁴ ³⁴ Mit *Vollständigkeit* ist hier der gesamte Verlauf eines Gesprächs von Gesprächsinitiierung bis Gesprächsbeendigung gemeint.

Alltagsgesprächen (Schegloff et al. 1977) kann die Präferenz für „selbst-initiierte“ und „selbst-durchgeführte“ Reparaturen anhand der untersuchten Tandemgespräche nicht bestätigt werden. Der dominierende Reparaturmechanismus ist hier nach Apfelbaum die „selbst-initiierte“ Fremdreparatur, d.h., dass die Lernenden die Reparaturwürdigkeit anzeigen, woraufhin die Reparatur von dem Tandempartner bzw. der Tandempartnerin durchgeführt wird. In sprachlicher Hinsicht wurde von den Teilnehmenden ein starker Fokus auf die Behandlung lexikalischer Probleme gelegt, während Aspekte der Satzkonstruktion oder Wortstellungsregeln am seltensten behandelt wurde.

Qian (2016) bringt erstmals den Begriff der „kommunikativen Gattung“ in Verbindung mit Tandemgesprächen und sieht das Tandem als einen Gesprächstyp der zwischen dem Alltagsgespräch und Lehr-/ Lernsequenzen angesiedelt ist bzw. durch den Wechsel zwischen diesen Diskursformen geprägt ist. Damit schließt sie an AutorInnen wie Bechtel (2003: 34) an, die das Tandem einerseits als „reale, natürliche und authentische Kommunikation“ und andererseits als „Sprachenerwerb in einem didaktisierten Rahmen“ oder zwischen „informellem Alltagsgespräch und non-formaler Lernsituation“ definieren (Kronsteiner & Vetter 2017: 95). Die idealisierte Vorstellung der Natürlichkeit des Lernens im Tandem lässt sich nach Ansicht der Autorin nicht bestätigen.

5.5 Zusammenfassung

Wie die Entwicklung der Forschungsaktivitäten zum Sprachenlernen im eTandem zeigt, basieren die ersten eTandem-Kooperationen und die dementsprechend damit verbundenen wissenschaftlichen Studien auf asynchronem, textbasierten Austausch per E-Mail. Hierbei zeichnen sich bereits zwei Forschungsstränge ab – einerseits Studien, die affektive Komponenten untersuchen und damit die Einstellung der Lernenden ins Zentrum rücken, andererseits Studien, die sich mit Sprachhandlungen auseinandersetzen. Das Fortschreiten der technischen Entwicklung ermöglichte etwa ab der Jahrtausendwende textbasierte Kommunikation in Echtzeit. Textchat-Programme, MOOs und eigens für den eTandem-Austausch kreierte Plattformen eröffneten für die Tandempraxis als auch für die Forschung, insbesondere hinsichtlich der Datenerhebung, neue Möglichkeiten. Diese Form von synchroner Interaktion weckte das Interesse der Forschung ‚alte‘ Konzepte, wie z.B. negotiation of meaning oder corrective feedback in einem neuen Kontext zu untersuchen. Mit der Verbreitung von Videochat-Programmen bzw. Multifunktionsprogrammen, wie z.B. Skype und ooVoo, die eine parallele

Nutzung von Video- und Textchat erlauben, entstanden in der Interaktionsforschung neue Forschungsinteressen, wie z.B. die Frage nach nonverbalen Aspekten der Kommunikation im eTandem oder dem Zusammenspiel unterschiedlicher Modalitäten. Ein Teil dieser Forschungsarbeiten, die sich mit Interaktionen in eTandems auseinandersetzen, wählt einen konversationsanalytischen Zugang, wobei diskutiert wurde, dass aufgrund divergierender Ansichten hinsichtlich dessen was unter Konversationsanalyse fällt, auch methodische Herangehensweisen vorzufinden sind, die sich deutlich von der traditionellen ethnomethodologischen Konversationsanalyse unterscheiden. In thematischer Hinsicht kristallisierten sich zwei Schwerpunkte in der konversationsanalytisch ausgerichteten eTandem-Forschung heraus: Arbeiten zu gesprächsorganisatorischen Fragestellungen und Arbeiten zu Bedeutungsaushandlungen. Nach dem Kenntnisstand der Autorin existieren – bis auf eine Untersuchung von Black (2017) zur Themeninitiierung und Kronsteiner und Vettters Untersuchung (2016) zu erfolgreichen und störanfälligen Sequenzen – keine Studien, die sich mit gesprächsorganisatorischen Aspekten in synchronen, multimodalen eTandems auseinandersetzen. Mit der Beantwortung der ersten Frage, die sich der Makrostruktur der Gespräche widmet und insbesondere die Gesprächsrahmung und -übergänge ins Zentrum rückt, versucht die Autorin diese Forschungslücke zu schließen. Der zweite Schwerpunkt der Arbeit untersucht ausgewählte Ausschnitte der Chinesisch-fokussierten Interaktionen und reiht sich damit thematisch in den zweiten Schwerpunkt der konversationsanalytischen eTandem-Forschung ein und leistet gleichzeitig damit einen Beitrag für die chinesische Sprachlehr-/lernforschung.

6 Empirische Studie

Das folgende Kapitel zielt auf die Darstellung der empirischen Studie ab. Zunächst werden die Forschungsfragen und das darauf aufbauende Forschungsdesign dargelegt. Im Anschluss daran werden die Erhebungsmethoden, das Datenkorpus sowie die Methoden der Datenaufbereitung vorgestellt.

6.1 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit geht von einem sozio-interaktionistischen Verständnis des Sprachenlernens aus (siehe Kapitel 0) und positioniert sich im Bereich der *CA-for-SLA*-Forschung (siehe Kapitel 3.2). Im Zentrum stehen dabei folgende Fragestellungen:

- 1) Wie sind multimodale eTandem-Gespräche organisiert? Wie vollzieht sich die Organisation der Gesprächsrahmung und -übergänge? Inwieweit lassen sich übergreifende Handlungsschemata für die Gespräche ableiten?
- 2) Welche Lernprozesse identifizieren die Lernenden hinsichtlich Chinesisch als Zielsprache? Wie werden diese in den Gesprächen sequenziell realisiert?
- 3) Welche Herausforderungen identifizieren die taiwanesischen TandempartnerInnen in ihrer Funktion als ExpertInnen für Chinesisch?

6.2 Forschungsdesign

Die empirische Studie der vorliegenden Dissertation ist qualitativ ausgerichtet. Um der ersten Forschungsfrage nachzugehen, wurden Audio- bzw. Videoaufnahmen sowie Textchat-Skripte der eTandem-Sitzungen erhoben und nach ihrer entsprechenden Aufbereitung konversationsanalytisch ausgewertet. Für die Beantwortung der Forschungsfragen aus dem zweiten Punkt, wurden zwei Datenquellen und Analysemethoden kombiniert. Teilfrage 1 stützt sich auf Lerntagebücher der Chinesischlernenden, die einer Inhaltsanalyse unterzogen wurden. Die Beantwortung von Teilfrage 2 basiert auf den Ergebnissen der Lerntagebücher und bedient sich erneut der Konversationsanalyse als Auswertungsmethode. Die dritte Forschungsfrage stützt sich auf die schriftlichen Reflexionen der taiwanesischen TandempartnerInnen und wurde, analog zu den Lerntagebüchern, inhaltsanalytisch untersucht. Das vorliegende Forschungsdesign sieht daher eine *Methodentriangulation* (Knorr & Schramm 2016) von Gesprächs- und Befragungsdaten vor, wobei in der vorliegenden Arbeit die Triangulation ausdrücklich nicht als Validierungsstrategie eingesetzt wird, sondern zur

Vertiefung der emischen Perspektive. Damit steht das hier vorliegende Forschungsdesign im Einklang mit den Grundprinzipien der Konversationsanalyse.

6.2.1 Forschungsfeld

Die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit erfolgt im Rahmen einer von der Autorin selbst organisierten eTandem-Kooperation mit Studierenden und AbsolventInnen des Bachelor- bzw. Masterstudiums der Sinologie an der Universität Wien sowie Studierenden der Fachhochschule (FH) Campus Wien auf der einen Seite, und Studierenden des Bachelor- und Masterstudiums der Germanistik an der National Kaohsiung First University of Science and Technology Taiwan (NKFUST) auf der anderen Seite. Ziel des Projekts bestand darin, die Studierenden beider Seiten zueinander zu bringen und die Kommunikation über ein Videochat-Programm (ooVoo) zu fördern. Der Erstkontakt zur Partneruniversität in Taiwan wurde über den Österreichischen Austauschdienst (OeAD) hergestellt, der auf seiner Website Informationen zu den laufenden Deutsch-Auslandslektoraten bereitstellt. Die Entscheidung eine taiwanesishe Partneruniversität für die Kooperation zu rekrutieren basierte auf folgenden Gründen:

- 1) Persönliches Naheverhältnis der Autorin zu Taiwan, das den direkten Kontakt und Besuch der Partneruniversität im Anfangsstadium der Kooperation erleichterte
- 2) Freie Nutzbarkeit des Internets in Taiwan (keine Medienzensur, wie in der Volksrepublik China)
- 3) Taiwan stellt mittlerweile ein bei Studierenden beliebtes Ziel für Chinesisch-Sprachaufenthalte dar. Einschätzungen der Studienprogrammleitung der Sinologie der Universität Wien zufolge verfolgen zwischen 25–30% der Austauschstudierenden einen Aufenthalt an einer taiwanesischen Universität.

Der Erstkontakt mit der Partneruniversität in Taiwan wurde im Dezember 2015 per E-Mail hergestellt. Im Rahmen des E-Mail-Austauschs wurde das Projektanliegen vorgestellt sowie ein grober Zeitplan ausgehandelt. Parallel dazu wurden an der Sinologie (Universität Wien) sowie an außeruniversitären Einrichtungen (Volkshochschulen Wien, FH Campus Wien) nach Teilnehmenden gesucht. In Zuge dessen wurde das Projektanliegen in einzelnen Chinesischkursen vorgetragen. Potenzielle InteressentInnen wurden von der Forscherin direkt per Mail kontaktiert. Anfang März standen die Teilnehmenden auf beiden Seiten fest. Ende März 2016

erfolgte im Rahmen eines privaten Taiwan-Aufenthalts ein eintägiger Besuch an der NKFUST, bei dem weitere Details bezüglich der Vorgangsweise besprochen wurden.

Die Hauptphase des Projekts wurde für ein Semester (April–Juli 2016) angelegt, dies bedeutet, dass die Teilnehmenden in diesem Zeitraum von den eTandem-Organisatorinnen betreut wurden, eine selbstständige Weiterführung der Partnerschaft ohne organisatorische und pädagogische Begleitung wurde ausdrücklich befürwortet. Die Zuteilung der Tandempaare erfolgte mittels Zufallsprinzip. Zunächst erhielten die Teilnehmenden voneinander die jeweiligen E-Mail-Adressen sowie den Benutzernamen des Softwareprogramms ooVoo als Kontaktdaten. Die Anweisung lautete, mit dem Partner bzw. der Partnerin in Kontakt zu treten und ab diesem Zeitpunkt alle ooVoo-Gespräche, idealerweise ab dem Zeitpunkt des Rufaufbaus bis zum Ende des Gesprächs, aufzunehmen. Zusätzlich sollte eine Kopie des Textchats angefertigt werden, sofern dieser verwendet wurde. Als Gesprächsimpulse wurde ein Set an Themen für Chinesischlernende im ersten Lernjahr und ein Set an Tasks für fortgeschrittene Lernende entwickelt sowie ein Handout mit hilfreichen Phrasen für den eTandem-Austausch erstellt (siehe Anhang). Ein separater elektronischer Handzettel mit hilfreichen Phrasen wurde ebenfalls zur Verfügung gestellt (siehe Anhang).

Die Studierenden in Taiwan stellten gemeinsam mit der eTandem-Betreuerin der NKFUST eine Liste an möglichen Gesprächsthemen zusammen (siehe Anhang). Allen Teilnehmenden des Projekts wurde ausdrücklich vermittelt, dass die Themen lediglich als mögliche Anregung für die Gespräche dienen und nicht als verpflichtend zu sehen sind.

Die Gespräche sowie deren Aufzeichnung erfolgten über das Programm ooVoo, ein kostenlos verfügbares Videochat-Programm, das audio- und videobasierte Telefonie sowie die parallele Nutzung einer Textchat-Funktion ermöglicht. Überdies besitzt ooVoo eine integrierte Aufnahmefunktion (für PC). Alle Dokumente wurden von den Teilnehmenden selbst in einen eigens für das Projekt erstellten Dropbox-Ordner abgelegt.

6.2.2 Teilnehmende

Das Projekt begann mit acht eTandem-Paaren, wobei zwei eTandems innerhalb der ersten zwei Wochen nach Projektbeginn ausstiegen. Insgesamt bezieht sich die Studie daher auf sechs eTandem-Paare.

eTandem-Paar	Chinesischlernende	Deutschlernende
eTandem 1	Su. ³⁵	Y.
eTandem 2	S.	YH.
eTandem 3	M.	CH.
eTandem 4	H.	J.
eTandem 5	Mi.	Em.
eTandem 6	E.	L.

Tabelle 2: Übersichtstabelle der eTandem-Paare

Die Chinesischlernenden stellten hinsichtlich ihres sprachlichen Niveaus eine äußerst inhomogene Gruppe dar. Zwei Teilnehmende (Su. – eTandem 1 und E. – eTandem 6) waren zur Zeit der Datenerhebung im zweiten Semester des Bachelorstudiums Sinologie der Universität Wien. Zwei weitere Teilnehmende (H. – eTandem 4; S. – eTandem 2) sind Absolventinnen des Master- bzw. Bachelorstudiums der Sinologie der Universität Wien. Mi. (eTandem 5) befand sich im zweiten Studienjahr des Bachelorstudiums Sinologie und M. (eTandem 3) belegte Chinesisch als Freigegenstand an der FH Campus Wien. Die Teilnehmenden des Bachelorstudiums wurden wöchentlich im Rahmen eines Sprachkurses an der Sinologie, der von der Autorin selbst geleitet wurde, angetroffen. Nach der Unterrichtseinheit wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit eingeräumt etwaige Probleme hinsichtlich des eTandem-Projekts zu besprechen. Zu den übrigen Teilnehmenden wurde regelmäßiger E-Mail-Kontakt gehalten.

Die Deutschlernenden des eTandem-Projekts waren zur Zeit der Datenerhebung alle ordentliche Studierende der NKFUST. Bis auf eine Teilnehmerin (J. – eTandem 4), die sich noch im Bachelorstudium befand, waren alle Studierende des Masterstudiums Germanistik am Institut für Angewandtes Deutsch (IfAD). Nach Auskunft der dortigen Studienprogrammleitung befanden sich die Studierenden zu Beginn des Projekts auf Level B1 (GERS).

6.2.3 Forschungsethische Überlegungen

Im Zuge der Rekrutierung der Teilnehmenden für das eTandem-Projekt *Wien–Kaohsiung* wurde sowohl auf österreichischer Seite als auch auf taiwanesischer Seite

³⁵ Als Pseudonyme wurden die Anfangsbuchstaben der Vornamen bzw. Benutzernamen (ooVoo) verwendet. Kam ein Anfangsbuchstabe mehrmals vor, so wurde gegebenenfalls der zweite Buchstabe hinzugenommen. Bei chinesischen Namen, die aus mehreren Silben (Zeichen) bestehen wurden die jeweiligen Anfangsbuchstaben der Silben als Abkürzung verwendet (z.B. YH.).

stets auf die Freiwilligkeit und Unverbindlichkeit der Teilnahme hingewiesen. Dies war insbesondere von großer Bedeutung, da die Forscherin zum Zeitpunkt der Datenerhebung für manche Teilnehmende gleichzeitig Lehrperson war. Aus forschungsethischen Gründen wurde daher den betroffenen Teilnehmenden zugesichert, die Gesprächsanalyse erst nach Abschluss der Lehrveranstaltung durchzuführen. Hinsichtlich der Datenverwendung wurden vor Beginn des Projekts von österreichischer und taiwanesischer Seite Einverständniserklärungen eingeholt (siehe Anhang). Hierbei konnten die Teilnehmenden angeben in welcher Form das dokumentierte Datenmaterial verwendet werden darf. Durch die Pseudonymisierung und den Schutz vertraulicher Inhalte der Gespräche soll der verantwortungsvolle Umgang mit den erhobenen Daten gewährleistet werden.

6.3 Datenerhebung

Der folgende Abschnitt widmet sich den in der vorliegenden Dissertation angewandten Erhebungsmethoden. Zunächst erfolgen einige methodische Vorbemerkungen, anschließend die Darstellung der beiden Erhebungsmethoden.

6.3.1 Methodische Vorbemerkungen

Die technische Direktdokumentation ist das „einzige adäquate und in der Gesprächsforschung akzeptierte“ Verfahren und wird auch als „registrierendes Verfahren“ bezeichnet (Sager 2001a: 1023). Sie zielt darauf ab „den Vorgang des Interesses (also hier das Gespräch) direkt, unmittelbar und möglichst unbeeinflusst in seiner natürlichen Umgebung erfassen und ihn fixierend dokumentieren, wie er tatsächlich ist bzw. wie er sich ereignet hat“ (Sager 2001a: 1023). Hier stellt sich unweigerlich die Frage nach der Authentizität der Gespräche, die maßgeblich die analytischen Befunde hinsichtlich ihrer Adäquatheit und Generalisierbarkeit beeinflusst. Nach Sager (2001a) kann die Authentizität von Gesprächen anhand von drei Kriterien (Natürlichkeit, Vollständigkeit, Störfreiheit), die nun näher beschrieben werden, klassifiziert werden.

NATÜRLICHKEIT DER GESPRÄCHE

Die Natürlichkeit der Gespräche hängt mit der Frage zusammen, ob die dokumentierten Gespräche auch ohne die Durchführung der Aufnahme stattgefunden hätten. Dies ist im Falle der vorliegenden Gespräche weitgehend zutreffend; einige Gespräche haben, wie

ausgewählte Lerntagebucheinträge bestätigen, stattgefunden, wurden allerdings nicht dokumentiert. Hinsichtlich der Beurteilung der Natürlichkeit von Gesprächen spielt der Begriff der *Elizitiertheit* eine wichtige Rolle. Bei elizitierten Gesprächen trifft die forschende Person bewusste Entscheidungen, die das Zustandekommen der Gespräche fördert. Sofern die Interaktionen für die Lebenswelt der Teilnehmenden realistisch ist („typisch“ und „möglich“ wie Sager (2001a: 1023) schreibt), muss dies allerdings nicht bedeuten, dass elizitierte Gespräche per se unnatürlich sind.

Eine ähnliche inhaltliche Unterscheidung beschreibt das Begriffspaar des *Erhebens* und *Erfassens* in Bezug auf die Datengewinnung. Schramm (2016: 121f.) definiert: „Das Konzept der Erfassens bezieht sich [...] auf [...] Daten, die unabhängig von der jeweiligen Forschungsarbeit vorzufinden sind. [...] Im Gegensatz zum Erfassen ist für das Erheben die Tatsache charakteristisch, dass die gewonnenen Daten ohne die Forschungsarbeit nicht existieren.“ Datengewinnungen zur Lernaltersprache und die Korpuserstellung bezeichnet Schramm (2016: 123) als Vorgänge, die sich zwischen dem *Erheben* und *Erfassen* befinden können.

Das eTandem-Projekt *Wien–Kaohsiung* wurde ganz klar von der Forscherin initiiert, mit der Intention, Daten für das Forschungsprojekt zu gewinnen. Dass Tandemprojekte an Bildungsinstitutionen von Lehrpersonen organisiert und mehr oder weniger pädagogisch begleitet werden, ist allerdings eine äußerst realistische Situation für Lernende. In organisatorischer und didaktischer Hinsicht unterscheidet sich das eTandem-Projekt *Wien–Kaohsiung* nicht von Tandemprojekten, die einen rein pädagogischen Zweck (ohne Forschungsanliegen) verfolgen. Auch in inhaltlicher Hinsicht wurde den Teilnehmenden freie Hand gelassen. Die zur Verfügung gestellten Gesprächsthemen waren bewusst weit gefasst, um keine spezifischen Phänomene zu elizitieren. Der Definition von Schramm (2016) nach können die vorliegenden Gespräche als erhobene Daten klassifiziert werden, die dem Kriterium der Natürlichkeit entsprechen. Sie sind ‚elizitiert‘ im Sinne der Förderung des Zustandekommens der Gesprächssituationen, nicht aber in Bezug auf die Planung und Vorhersehbarkeit konkreter Inhalte.

VOLLSTÄNDIGKEIT DER GESPRÄCHE

Die Konversationsanalyse erfordert, dass die zu untersuchenden Phänomene möglichst vollständig dokumentiert werden. Je nach Forschungsinteresse unterscheidet man zwischen zwei Arten von Korpora: dem *Gesprächskorpus* (ganze Gespräche mit vollständiger Konstituierungs-, Kern- und Beendigungsphase) und dem *Ereigniskorpus*

(Datenbasis von bestimmten Gesprächsphänomenen ohne weitreichende Rahmung). Da sich die erste Forschungsfrage der vorliegenden Dissertation mit der Makrostruktur der eTandem-Gespräche befasst und dabei insbesondere den Fokus auf die Gesprächseröffnung und -beendigung legt, ist ein Gesprächskorpus notwendig.

STÖRFREIHEIT DES GESPRÄCHS

Der Aspekt der Störfreiheit bezieht sich auf das Beobachterparadoxon. Sager (2001a: 1024) beschreibt stichhaltig: „Je genauer also ein kommunikatives Geschehen dokumentiert wird, umso größer ist der technische Aufwand und umso größer ist damit auch der verändernde Einfluss auf die zu dokumentierende Kommunikation und umso mehr wird sie zu etwas anderem, als das was ursprünglich zu dokumentieren beabsichtigt war“. Da sich die Teilnehmenden an räumlich gesehen äußerst distanten Orten befanden und die Gespräche in der Freizeit im privaten Raum stattgefunden haben, stand es aus organisatorischen und ethischen Gründen außer Frage videographische Dokumentationen durch Dritte durchzuführen. Anzunehmen ist, dass die Absenz von technischen Geräten, die nicht zur Lebenswelt der Teilnehmenden gehören, sowie die Abwesenheit der Forscherin im eigentlichen Datengewinnungsprozess die Qualität der Daten positiv beeinflussen.

6.3.2 Erhebungsmethode 1: Videographie

Mit dem Begriff der Videographie wird die „Verbindung von Videoanalyse und Ethnographie, also die interpretative Analyse von Videodaten kommunikativer Handlungen, die im Rahmen eines ethnographischen Erhebungsprozesses aufgezeichnet werden“ bezeichnet (Tuma et al. 2013: 10). Analog zum ethnographischen Forschungsprozess gehen die Forschenden ‚ins Feld‘ und richten die Videokamera auf alltägliche Situationen, in denen Akteure handeln (Tuma et al. 2013: 10). Für den pädagogischen Kontext unterscheiden Dinkelaker und Herrle (2009: 9 ff.) drei Forschungsansätze, die eine Arbeit mit und an Videos vorsehen: 1. die erziehungswissenschaftliche Filmanalyse, 2. die videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung und 3. die erziehungswissenschaftliche Videographie. Bei der Filmanalyse steht der Film als pädagogisches Werkzeug im Zentrum; die videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung geht vornehmlich quantitativ-generalisierend vor und sucht nach Effekten; die erziehungswissenschaftliche Videographie zielt auf die Rekonstruktion von Lehr- und Lernprozessen ab und

versucht dabei durch den qualitativ-kontextualisierenden Umgang der Komplexität solcher Prozesse und Situationen gerecht zu werden. Sie fokussiert auf das Interaktionsgeschehen „wie es sich sicht- und hörbar ereignet“ und versucht, darin „Handlungs- oder Interaktionsmuster und den ihnen zugrundeliegenden Sinn zu rekonstruieren“ (Dinkelaker & Herrle 2009: 11).

Die vorliegende Studie verortet sich hinsichtlich der Datenerhebung in der erziehungswissenschaftlich orientierten Videographieforschung, da die dokumentierten eTandem-Sitzungen als Grundlage für die Untersuchung dienen und dabei qualitativ-explorativ vorgegangen wird. Sie unterscheidet sich allerdings in einem wesentlichen Punkt von der ‚klassischen‘ Videographieforschung: die Forscherin geht im Zuge des Datenerhebungsprozesses nicht direkt ins Feld und bedient die Kamera nicht selbst, sondern überlässt dies den Teilnehmenden. Dieser Umstand resultiert aus den besonderen Umständen des Forschungsfeldes. Die eTandem-Partnerschaften wurden zwar durch die Forscherin initiiert, jedoch fand die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden ohne Beisein der Forscherin statt. Die Rolle der Forscherin ist hierbei also eher als Initiatorin und pädagogische Begleitung zu verstehen und nicht als teilnehmende Beobachterin, wie es in klassischen ethno- und videographischen Studien der Fall ist. Dies hatte einerseits den Vorteil, dass die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden nicht durch das direkte Beisein einer dritten Person beeinflusst wird und dadurch dem Aspekt der Natürlichkeit hinsichtlich der Entstehung des Datenmaterials stärker Rechnung getragen werden kann, andererseits wurde dadurch auch ein wesentlicher Schritt der Durchführung der Datenerhebung aus der Hand gegeben bzw. in die Hände der Teilnehmenden gelegt. In Anlehnung an Dinkelaker und Herrle (2013: 24ff.) werden nun die für die vorliegende Studie relevanten Aspekte der Durchführung videographischer Aufnahmen herausgegriffen und vor dem Hintergrund der Gegebenheiten des vorliegenden Forschungsfeldes diskutiert:

ZAHL DER EINGESETZTEN KAMERAS

Die Teilnehmenden nutzten über den gesamten Projektzeitraum ihre eigenen Geräte, um miteinander in Kontakt zu treten. Welche Geräte dabei konkret zum Einsatz kamen, wurde nicht direkt erhoben. Aus den Aufnahmen geht jedoch hervor, dass in der Regel großformatige Geräte, wie z.B. Laptops verwendet wurden, fallweise wurde auch über Mobiltelefone kommuniziert. Dokumentiert wurden die Gespräche mit denselben Geräten, da das verwendete Videochat-Programm ooVoo über eine integrierte

Aufnahmefunktion verfügt. Dies bedeutet, dass das Kommunikationsmedium gleichzeitig das Aufnahmemedium darstellt.

KAMERAPOSITION UND PERSPEKTIVE

Die Kamerapositionierung bzw. die Perspektive der Aufnahme entspricht der Perspektive, die die Teilnehmenden während des Videochat-Gesprächs einnehmen. In der Kommunikationssituation selbst besteht die Wahl, ob man nur den Gesprächspartner bzw. nur die Gesprächspartnerin auf dem Bildschirm sieht oder ob man zwei Videofenster, einerseits von sich selbst, andererseits vom Gesprächspartner bzw. der Gesprächspartnerin sieht. In den Aufnahmen werden automatisch die Videofenster nebeneinander dargestellt.

BEGINN UND DAUER DER AUFNAHME

Die ForschungspartnerInnen wurden dazu ermutigt möglichst ‚vollständige‘ Aufnahmen zu erstellen. Sie wurden deutlich darauf hingewiesen, dass gerade Gesprächsanfänge und Beendigungen für Forschungszwecke von Bedeutung sind und daher, wenn möglich, mitzudokumentieren sind.

6.3.3 Erhebungsmethode 2: Lerntagebuch und Reflexion

Das zweite Erhebungsinstrument der vorliegenden Arbeit wurde auf Basis des Konzepts des Lerntagebuchs entwickelt. Das *Tagebuch* im alltagsweltlichen Sinne zielt auf die Dokumentation von persönlichen Erlebnissen und Gedanken ab und wird häufig mit den Begriffen *Kontinuität*, *Reflexion* und *Gedächtnisstütze* assoziiert (Gläser-Zikuda & Hascher 2007: 10; Eintrag zum Begriff „Tagebuch“ in der Online-Version des Deutschen Duden). In Anlehnung daran ist das Tagebuch als Werkzeug zu verstehen, das Lernenden dient sich [im Anschluss an die Lernaktivität] ein weiteres Mal mit den Inhalten auseinanderzusetzen und den eigenen Lernprozess zu reflektieren (Hascher 2007: 298).

Das Lerntagebuch als Forschungsinstrument gilt als introspektive Erhebungsmethode. Im Gegensatz zur oben angeführten Methode der Videographie geben introspektive Erhebungsmethoden Aufschluss über nicht-beobachtbare, interne Prozesse. Da Lerntagebücher in der Regel über einen bestimmten Zeitraum zu mehreren Zeitpunkten verfasst werden, sind sie insbesondere geeignet Aufschluss über Entwicklungsverläufe zu geben. Hinsichtlich des Erhebungszeitpunkts lässt sich die Introspektion von der Retrospektion unterscheiden. Während die Introspektion Einblicke in mentale Prozesse

während der Ausführung einer Tätigkeit gibt (z.B. bei der Methode des *Lauten Denkens*) erfolgen diese Einblicke bei der Retrospektion erst nach Abschluss der Tätigkeit, wobei oftmals Videoaufnahmen (z.B. bei der Methode des *Lauten Erinnerns*) als Impuls verwendet werden (Heine & Schramm 2016: 173ff.) Das Lerntagebuch kann demnach genau genommen als retrospektive Introspektion bezeichnet werden, da die Reflexionen nach Abschluss der jeweiligen Sitzungen verfasst wurden. Inwieweit von den Teilnehmenden dazu die Videoaufnahmen herangezogen wurden ist der Forscherin nicht bekannt.

Für das eTandem-Projekt *Kaohsiung–Wien* wurde von der Forscherin selbst ein strukturiertes Lerntagebuch in Form einer Word-Vorlage (siehe Anhang) entwickelt, die allen Chinesischlernenden digital zugänglich gemacht wurden. Gegliedert in drei Blöcke, bezog sich der erste Teil des Lerntagebuchs auf Eckdaten der jeweiligen Sitzungen („Allgemeines zur heutigen Sitzung“) wie etwa Gesprächsthemen, Gesprächslänge und verwendete Sprachen. Der zweite Teil („Mein Lernprozess im Tandem“) zielte auf die Initiierung der Reflexion über den eigenen Lernprozess im Tandem ab. Der dritte Teil („Die Rolle meines Tandempartners / meiner Tandempartnerin für mein Sprachenlernen“) zielte darauf ab zu ergründen, wobei der Tandempartner bzw. die Tandempartnerin behilflich sein konnte, wo etwaige Probleme bei der Hilfestellung bestanden und wie das Ausmaß der sprachlichen Korrekturen beurteilt wird. Die Lerntagebuchvorlage wurde auf Deutsch verfasst, für das Verfassen der Texte wurde die Wahl der Sprache freigestellt. Für die TandempartnerInnen in Taiwan wurde eine Vorlage entworfen, die nachfolgend als *PartnerInnenreflexion* bezeichnet wird. Die Impulse der PartnerInnenreflexion bezogen sich auf die taiwanesischen TandempartnerInnen in ihrer Rolle als ExpertInnen für Chinesisch bzw. Unterstützende des Chinesisch-Lernprozesses. Die Vorlage zur PartnerInnenreflexion wurde auf Deutsch verfasst, da alle Deutschlernenden sich bereits im Masterstudium befanden und zu erwarten war, dass die Formulierungen entsprechend verstanden werden. Für das Verfassen der Texte wurde auch hier die Wahl der Sprache freigestellt. Im folgenden Abschnitt werden nun die Daten, die mittels Videographie und Lerntagebuch bzw. der PartnerInnenreflexion erhoben wurden, dargestellt.

6.4 Datenkorpus

Insgesamt wurden über einen Zeitraum von fünf Monaten (April–August 2016) 29 Audio- und Videoaufnahmen in einer Gesamtlänge von 29 Stunden und 33 Minuten

erstellt. Dies bedeutet, dass ein eTandem-Gespräch durchschnittlich eine Stunde andauerte, wobei das längste bei 98 Minuten lag und das kürzeste bei 5 Minuten 38 Sekunden (beide eTandem 3).

Die Anzahl der Gespräche pro Paar liegt zwischen vier und sechs Aufnahmen. Lerntagebücher liegen bei allen Tandems, bis auf eTandem 5, vollständig vor. PartnerInnenreflexionen sind bei eTandem 3 und eTandem 4 vollständig, bei eTandem 1 und eTandem 5 teilweise und bei eTandem 2 und eTandem 6 gar nicht vorhanden.

eTandem	Aufnahmen	Lerntagebücher	Partnerreflexionen
Nr. 1, Su. und Y.	6	7	5
Nr. 2, S. und YH.	5	4	0
Nr. 3, M. und EK.	5	5	5
Nr. 4, H. und J.	4	4	5
Nr. 5, Mi. und Em.	5	3	2
Nr. 6, E. und L.	4	4	0

Tabelle 3: Überblickstabelle Datenkorpus

Die folgenden Tabellen (Tabelle 4 bis Tabelle 9) geben eine detailliertere Aufschlüsselung der erhobenen Daten.

Aufnahme	Datum (hochgeladen)	Länge	Lern- tagebuch	Länge	Partner- reflexion	Länge
Aufnahme 1 Video	21.4.2016	55 Min. 41 Sek.	ja	451 Wörter	ja	201 Wörter
Aufnahme 2 Video	28.4.2016	63 Min. 31 Sek.	ja	510 Wörter	ja	202 Wörter
Aufnahme 3 Video	5.5.2016	66 Min. 28 Sek.	ja	395 Wörter	ja	250 Wörter
Aufnahme 4 Video	12.5.2016	69 Min. 06 Sek.	ja	483 Wörter	ja	302 Wörter
Aufnahme 5 Video	19.5.2016	65 Min. 32 Sek.	ja	275 Wörter	ja	293 Wörter
Aufnahme 6 Video	2.6.2016	69 Min. 05 Sek.	ja	421 Wörter	nein	
Gesamtwert		6 Std. 29 Min.	7	2535 Wörter	5	1248 Wörter

+ ein Lerntagebucheintrag ohne Aufnahme und PartnerInnenreflexion

Tabelle 4: Datenkorpus im Detail – eTandem 1

Aufnahme	Datum (hochgeladen)	Länge	Lern- tagebuch	Länge	Partner- reflexion
Aufnahme 1 Video	31.5.2016	37 Min. 11 Sek.	ja	308 Wörter	nein
Aufnahme 2 Video	7.6.2016	36 Min. 05 Sek.	ja	247 Wörter	nein
Aufnahme 3 Video	3.7.2016	63 Min.	ja	286 Wörter	nein
Aufnahme 4 Video	3.7.2016	56 Min.	ja		nein
Aufnahme 5 Video	10.7.2016	75 Min.	ja	316 Wörter	nein
Gesamtwert		4 Std. 27 Min.	5	1157 Wörter	

+ ein Lerntagebucheintrag ohne Aufnahme und PartnerInnenreflexion

Tabelle 5: Datenkorpus im Detail – eTandem 2

Aufnahme	Datum (hochgeladen)	Länge	Lern- tagebuch	Länge	Partner- reflexion	Länge
Aufnahme 1 Video	26.4.2016	5 Min. 38 Sek.	ja	254 Wörter	ja	194 Wörter
Aufnahme 2 Video	26.4.2016	98 Min. 08 Sek.	ja	228 Wörter	ja	224 Wörter
Aufnahme 3 Video	17.5.2016	76 Min. 31 Sek.	ja	221 Wörter	ja	224 Wörter
Aufnahme 4 Video	11.6.2016	77 Min. 33 Sek.	ja	205 Wörter	ja	218 Wörter
Aufnahme 5 Video	20.6.2016	66 Min. 03 Sek.	ja	205 Wörter	ja	242 Wörter
Gesamtwert		5 Std. 24 Min.	5	1113 Wörter	5	1102 Wörter

Tabelle 6: Datenkorpus im Detail – eTandem 3

Aufnahme	Datum (hochgeladen)	Länge	Lern- tagebuch	Länge	Partner- reflexion	Länge
Aufnahme 1	26.4.2016	41 Min. 16 Sek.	ja	310 Wörter	ja	263 Wörter
Aufnahme 2 (Teil 1) Audio	3.5.2016	51 Min. 54 Sek.	ja	389 Wörter	ja	457 Wörter
Aufnahme 2 (Teil2) Audio	3.5.2016	46 Min. 30 Sek.	siehe Teil 1		siehe Teil 1	
Aufnahme 3 Video	7.6.2016	63 Min. 52 Sek.	ja	335 Wörter	ja	216 Wörter
Aufnahme 4	7.6.2016	66 Min. 09 Sek.	ja	261 Wörter	ja	457 Wörter
Gesamtwert		4 Std. 30 Min.	4	1295 Wörter		

+ eine Partnerreflexion ohne Aufnahme und Lerntagebuch

Tabelle 7: Datenkorpus im Detail – eTandem 4

Aufnahme	Datum (hochgeladen)	Länge	Lern- tagebuch	Länge	Partner- reflexion	Länge
Aufnahme 1 Video	29.4.2016	63 Min. 30 Sek.	ja	242 Wörter	ja	228 Wörter
Aufnahme 2 Video	27.5.2016	66 Min. 30 Sek.	ja	269 Wörter	ja	190 Wörter
Aufnahme 3 Video	8.7.2016	53 Min. 03 Sek.	nein		nein	
Aufnahme 4 Video	8.7.2016	67 Min. 27 Sek.	ja	208 Wörter	nein	
Aufnahme 5 Video	7.8.2016	56 Min. 56 Sek.	nein		nein	
Gesamtwert		5 Std. 7 Min.	3	719 Wörter	2	418 Wörter

Tabelle 8: Datenkorpus im Detail – eTandem 5

Aufnahme	Datum (hochgeladen)	Länge	Lern- tagebuch	Länge	Partner- reflexion
Aufnahme 1 Video	15.5.2016	63 Min. 02 Sek.	ja	485 Wörter	nein
Aufnahme 2 Video	18.5.2016	69 Min. 08 Sek.	ja	249 Wörter	nein
Aufnahme 3 Video	7.6.2016	30 Min. 09 Sek.	ja	211 Wörter	nein
Aufnahme 4 Video	8.6.2016	53 Min. 55 Sek.	ja	281 Wörter	nein
Gesamtwert		3 Std. 36 Min	4	1226 Wörter	0

Tabelle 9: Datenkorpus im Detail – eTandem 6

6.5 Datenaufbereitung

Das folgende Kapitel zur Datenaufbereitung bezieht sich ausschließlich auf die Aufbereitung der Videodaten, da es sich sowohl bei den Text-Chat Skripten als auch bei den Lerntagebüchern und PartnerInnenreflexionen um schriftliche Daten handelt, die elektronisch erhoben wurden. Aus diesem Grund entfiel für diese Daten der Schritt der Aufbereitung.

Die Aufarbeitung der Videodaten folgte den von Deppermann (2008: 31) vorgeschlagenen Arbeitsschritten für konversationsanalytische Untersuchungen. Nach Deppermann (2008: 31) wird für die Aufarbeitung umfangreichen Datenmaterials ein vierstufiger Prozess empfohlen:

- 1) *Erstellung von Gesprächsinventaren*
- 2) *Näherbestimmung des Untersuchungsziels*
- 3) *Selektion der zu analysierenden Passagen*
- 4) *Transkription*

Für die vorliegende Dissertation wurden die Schritte 1, 3 und 4 (kursiv hervorgehoben) aufeinanderfolgend durchgeführt; Punkt 2, die nähere Bestimmung des Untersuchungsziels, erfolgte im Rahmen einer Pilotstudie anhand des Datenkorpus des *L3-TASK* Projekts und des Sparkling Science Projekts *FAME*. Die Datenkorpora von *L3-TASK* und *FAME* bestehen aus synchronen, audio-visuellen eTandem-Gesprächen, die über dasselbe Programm wie im vorliegenden Dissertationsprojekt aufgenommen wurden. Beide Korpora gewährten wertvolle Einblicke in synchrone, multimodale eTandems, konnten aber nicht für konversationsanalytische Zwecke, im Sinne der vorliegenden Arbeit, verwendet werden, da nur Fragmente der Gespräche dokumentiert wurden.

6.5.1 Erstellung von Gesprächsinventaren

Zunächst wurden die aufgenommenen Daten gesichtet und einer Gesprächsinventarisierung unterzogen. Gesprächsinventare sind Überblicksdarstellungen dokumentierter Gespräche und dienen der nachfolgenden konversationsanalytischen Transkription als Orientierungshilfe. Sie bestehen aus zwei Teilen: einem Deckblatt des jeweiligen Gesprächs, das die wichtigsten Rahmendaten der Aufnahme beinhaltet und dem Inventar mit Informationen zum Gesprächsverlauf. Das Deckblatt der Gesprächsinventare entspricht größtenteils dem Schema von Deppermann (2008: 33), die Kategorien des Gesprächsinventars (Zeit, Transkribent, Sprecher, Inhalt – Handlung, Memo, Forschungsfrage) wurden für die vorliegende Arbeit modifiziert, wie in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** näher erläutert wird.

Gesprächsnummer: Gespräch 1 – Tandem 1

Dauer der Aufnahme: 55:41 Min.

Gesprächs- bzw. Aufnahmeort: Wien und Kaohsiung

SprecherInnen: Su. (Chinesischlernende), Y. (Deutschlernende)

Aufnahme liegt vor als: Audio und Video

Allgemeine Bemerkungen: Im ‚Chinesisch‘-Teil öfters Code-Switching, im ‚Deutsch‘-Teil fast gar nicht.

Abbildung 3: Beispiel eines Deckblatts für ein Gesprächsinventar

Die Gesprächinventare der vorliegenden Arbeit (siehe Tabelle 10 für ein Beispiel) nutzten eine dreispaltige Tabelle bestehend aus einer Zeitleiste, einer Spalte in der stichwortartig Gesprächsthemen und Gesprächshandlungen festgehalten wurden und einer Spalte mit weiteren Anmerkungen, wie z.B. wörtliche Zitate und nonverbale Handlungen. Auf eine eigene Spalte mit „SprecherInnenzuordnung“, wie Deppermann (2008: 34) vorschlägt, wurde verzichtet, da es sich bei den vorliegenden Daten um Gespräche mit maximal zwei Personen handelt. SprecherInneninformationen wurden gegebenenfalls direkt mitnotiert. Zuordnungen zur entsprechenden Forschungsfrage erfolgten in einem nächsten Schritt mittels farblicher Markierung bzw. über die Kommentarfunktion des Textverarbeitungsprogramms Word.

Zeit	Inhalt–Handlung	Anmerkungen
0:00–0:45	Aufnahme	
0:45	Eigene Sprachkenntnisse	„Ich bin nicht gut vorbereitet“, es wird viel gelacht (verlegen?)
1:40	Themensetzung durch Su.	„今天我们的话题是‘认识你‘“
1:58–2:14	Sprachfrage Y.	„我要说中文吗? Ich muss auf Chinesisch sprechen?“ wird zunächst geklärt: Chinesisch soll gesprochen werden
2:15	Fehlerkorrektur	
2:37	Name Wortaushandlung: 小名	
10:25	Wohnort Wortaushandlung: Stadt / 城市	Y. notiert wieder Schriftzeichen auf Papier und hält es in die Kamera – merkt an, dass die Zeichen auf Video spiegelverkehrt sind.
12:00	Wortaushandlung: 房间/Wohnung/Wohnort	
14:30	Aushandlung der Aussprache: 哪里, 哪儿	
15:07	Explizite, metasprachliche Erklärung zu Ausspracheunterschieden China–Taiwan	
16:00	Unterschied 里–裡	

Tabelle 10: Beispiel eines Gesprächinventars

6.5.2

6.5.2 Datenselektion

Die Selektion der zu analysierenden Passagen erfolgte in Bezug auf die Forschungsfragen, die eingangs gestellt wurden (siehe Kapitel 6.1). Dabei standen 1) die Gesprächsorganisation (Makroebene) und 2) Lernprozesse (Mikroebene) im Zentrum. Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage wurden die zu transkribierenden und

zu analysierenden Passagen auf Grundlage der Gesprächsinventare ausgewählt. Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage wurden für die Selektion der zu transkribierenden und zu analysierenden Stellen die Lerntagebücher herangezogen.

6.5.3 Transkription

Nach der Auswahl der zu analysierenden Passagen folgt die konversationsanalytische Transkription. Unter *Transkription* versteht man in der Gesprächsforschung die „Verschriftung von akustischen oder audiovisuellen (AV) Gesprächsprotokollen nach festgelegten Notationsregeln“ (Deppermann 2008: 39). Dies bedeutet, dass verbale und nonverbale Handlungen in eine schriftliche Form übertragen werden. Das Ergebnis dieser Verschriftung, das Transkript, stellt die Grundlage für die weitere Analyse dar, wobei in der Praxis auch in späteren Phasen der Arbeit Gesprächsaufnahmen unterstützend herangezogen werden. Die Transkription stellt einen bedeutenden Arbeitsschritt für die nachfolgende Analyse dar (siehe Gülich & Mondada 2008: 30), da durch den Prozess des Transkribierens eine praktische Bearbeitung des Materials erfolgt. Das Transkribieren darf daher nicht lediglich als Konvertierung gesehen werden, sondern ist bereits eine Form der Interpretation. Jede noch so detaillierte Transkription kann keine objektive Wiedergabe des Geschehenen leisten, sondern „nur die Verschriftlichung der vom menschlichen Transkribenten wahrgenommenen und interpretierten Äußerung sein“ (Selting 2001: 1060). Transkriptionen sind per se selektiv, da jeder Entscheidung, z.B. für ein bestimmtes Transkriptionsprogramm, eine Transkriptionskonvention etc., bestimmte Interessen und Theorien zugrundeliegen (Selting 2001: 1060). Das Transkribieren ist daher eine „theoretische als auch analytische Tätigkeit“ (Gülich & Mondada 2008: 30) und gleichzeitig ein „selektiver und konstruktiver Prozess“ (Deppermann 2008: 46).

Die feinkörnige, konversationsanalytische Transkription ist äußerst zeitintensiv (Transkriptionsverhältnis 1:20 bis 1:25 im besten Fall für ein GAT2-Basistranskript von Audiodaten), stellt aber einen notwendigen und unabdingbaren Schritt in der konversationsanalytischen Arbeit dar, da erst durch das mehrfache, wiederholte Anhören von oftmals äußerst kleinen Gesprächspassagen die Forschenden angehalten werden auf Details zu achten, die einem beim einmaligen Anhören höchstwahrscheinlich entgehen würden. Im Gegensatz zu audiovisuellem Datenmaterial, das von einer zeitlichen Dynamik und Flüchtigkeit geprägt ist, ermöglichen Transkripte darüber hinaus eine extensive und beliebig oft wiederholbare Analyse eines

Datensegments sowie die komparative Analyse mehrerer Datenausschnitte (Deppermann 2008: 40). Durch die Festlegung genauer Transkriptionskonventionen – die genaue Explikation dessen, wie das Material zu beschreiben ist für eine nachfolgende Interpretation sowie letztlich die Darstellung von Transkriptausschnitten in wissenschaftlichen Publikationen – wird der Transparenz und Nachvollziehbarkeit als Gütekriterien wissenschaftlicher Praxis Rechnung getragen.

Bei den vorliegenden Gesprächen handelt es sich um multimodale Kommunikation, die von einer mehrsprachigen Praxis geprägt ist. Einerseits muss die Transkription der simultanen Verwendung unterschiedlicher Modi (Audio- bzw. Videochat in Kombination mit Textchat) gerecht werden, andererseits muss sie die mehrsprachige Praxis der eTandems berücksichtigen. Multimodalität und Mehrsprachigkeit sind also zwei Merkmale der vorliegenden Interaktionen, die für die Transkription hinsichtlich der Wahl des Transkriptionsprogramms und der Festlegung von Transkriptionskonvention eine wesentliche Rolle spielen. In den folgenden Unterkapiteln wird der transkriptorische Umgang mit Audiodaten, mehrsprachigen sowie multimodalen Daten aus Sicht der Gesprächsforschung dargestellt, wobei zunächst theoretische Überlegungen diskutiert und im Anschluss mögliche Lösungsvorschläge präsentiert werden.

6.5.3.1 Transkription von Audiodaten

Zur Transkription von Audiodaten wurden im Rahmen der deutschsprachigen Gesprächsforschung zwei wesentliche Systeme entwickelt: einerseits HIAT (kurz für: halbinterpretative Arbeitstranskription) bzw. deren Weiterentwicklung HIAT2 (Ehlich & Rehbein 1976; Ehlich & Rehbein 1979) und andererseits GAT (kurz für: gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) bzw. dessen Weiterentwicklung GAT2 (Selting et al. 2009). In der Partiturschreibweise, die HIAT zugrunde liegt, erhält jeder Sprecher bzw. jede Sprecherin eine eigene Zeile, die, ähnlich einer musikalischen Partitur, über das Gespräch hindurch fortlaufend ist. Die Partiturschreibweise ist auf den ersten Blick eine den Lesegewohnheiten entgegengesetzte Darstellung, ist dafür aber in der Lage die Simultanität von SprecherInnenbeiträgen übersichtlich darzustellen und eignet sich daher für die Transkription von Sprechereignissen mit mehreren Teilnehmenden. GAT(2) orientiert sich hinsichtlich der Notation an der Zeilenschreibweise. Dies bedeutet, dass jeder SprecherInnenbeitrag (mit Ausnahme von Überlappungen) in einer neuen Zeile anfängt, womit die Sequentialität stärker zum

Ausdruck kommt. Für Gesprächssituationen mit nur wenigen Teilnehmenden, wie im Falle der vorliegenden eTandems, eignet sich die Zeilenschreibweise, da hiermit die sequenzielle Analyse des Gesprächs erleichtert wird und überdies der wesentliche Vorteil der Partiturschreibweise, nämlich die simultane Darstellung mehrerer SprecherInnenbeiträge, weniger zum Tragen kommt (Selting 2001: 1061).

Die Transkription der Gesprächsdaten der vorliegenden Arbeit erfolgte nach dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT2) (Selting et al. 2009). GAT2 ist eine Weiterentwicklung des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) und basiert auf den folgenden Grundprinzipien (Selting et al. 2009: 356f.):

- Zwiebelprinzip
Ein Transkript kann ohne Revision der bisher angefertigten Transkription zur nächsten Stufe erweitert/ausgebaut werden können.
- Lesbarkeit des Transkripts
Das Transkript soll möglichst lesbar gestaltet werden. Dies bedeutet, dass in der Regel auf Spezialdarstellungsweisen verzichtet wird.
- Eindeutigkeit des Transkripts
Jedem darzustellenden Phänomen wird ein eindeutiges Transkriptionszeichen zugeordnet.
- Ikonizität
Transkriptionszeichen sollen möglichst anschaulich/bildhaft sein und nicht arbiträr.
- Relevanz
Es sollen für die Forschung relevante Phänomene selektiert und transkribiert werden.
- Formbezogene Parametrisierung
Die Notationskonventionen sollen eine formbezogene Transkription ermöglichen. Interpretierende Kommentare sollen vermieden werden bzw. in ihre Einzelparameter, die dieser Interpretation zugrunde liegen, aufgefächert werden.

GAT(2) sieht drei Transkriptionsgrade vor: 1) Minimaltranskript, 2) Basistranskript und 3) Feintranskript. Das Minimaltranskript ist die basale Ausbaustufe und wurde in GAT2, der überarbeiteten Version von GAT, neu hinzugenommen. Das Minimaltranskript ist in der Regel für sozialwissenschaftliche Zwecke, z.B. für inhaltsanalytische Transkriptionen, ausreichend, nicht aber für die konversationsanalytische Praxis. Das Basistranskript beinhaltet prosodische Informationen (Fokusakzente,

Tonhöhenbewegungen am Segment- bzw. Einheitenende) sowie weitere Elemente wie z.B. schneller Anschluss, Dehnung, Glottalverschluss und interpretierende Kommentare. Das Feintranskript ist die detaillierteste Stufe von GAT2 und enthält über das Basistranskript hinausgehende Erweiterungen hinsichtlich der Prosodie und der gestischen Kommunikation (Selting et al. 2009).

6.5.3.2 Transkription mehrsprachiger Daten

HIAT(2) und GAT(2) sind im deutschsprachigen Raum entwickelt worden und sind ursprünglich für die Transkription einsprachiger Daten ausgelegt. Die eTandem-Gespräche der vorliegenden Dissertation sind allerdings von mehrsprachiger Sprachverwendung geprägt, die zumindest die Zielsprachen Deutsch und Chinesisch beinhaltet. Die Transkription des Deutschen folgt den Konventionen von GAT2. Die Transkription des Chinesischen erfolgt in Hànyǔ Pīnyīn, da die Transkription in Schriftzeichen keine Rückschlüsse auf die tatsächliche phonetische Realisierung zulassen würde. Die Verwendung von Hànyǔ Pīnyīn als Umschrift ist dadurch begründet, dass die lateinische Alphabetschrift äußerst kompatibel ist mit GAT2. Silbendehnungen und Wortabbrüche können ohne Probleme dargestellt werden. Die Tonhöhenangaben erfolgen aus transkriptionstechnischen Gründen nicht mit diakritischen Zeichen, sondern mit Bezifferungen, die den entsprechenden Silben hintangestellt werden. Abweichungen von den Tönen werden mit einem Asterisk markiert, eindeutig identifizierbare abweichende Töne mit dem jeweiligen ‚falschen‘ Ton und einem Asterisk. In der zweiten Zeile folgt eine an die Struktur des Chinesischen orientierte Übersetzung.

Aufgrund der hohen Komplexität des Transkripts durch die Integration von nonverbalen Handlungen und der weitgehend geringen Komplexität der chinesischsprachigen Äußerungen im vorliegenden Datenkorpus wurde auf eine weitere Transkriptzeile mit Schriftzeichen verzichtet.

6.5.3.3 Transkription multimodaler Daten

Während frühere konversationsanalytische Arbeiten größtenteils auf Tonaufnahmen zurückgegriffen haben und somit nur mit einer Modalität konfrontiert waren, wird in rezenten Studien häufig Videomaterial als Datengrundlage verwendet. Dies stellt Forschende vor neue Herausforderungen hinsichtlich der Datenerhebung und Datenaufbereitung. Während die Verschriftung von rein akustischen Daten mittlerweile eine Form von Standardisierung erfahren hat, ist dies im Bereich der multimodalen

Transkription nach nicht in diesem Ausmaß gegeben (Stukenbrock 2009: 144). Stukenbrock (2009: 147) sieht hinsichtlich der multimodalen Transkription die Notwendigkeit der Entwicklung eines neuen Transkriptbegriffs und argumentiert, dass „die Vorstellung, dass ein Transkript in einer sehr feinen Auflösungsstufe ‚alle‘ wesentlichen Informationen beinhaltet [...] nicht mehr aufrechtzuerhalten [ist]“. Generell unterscheidet man in der multimodalen Transkription zwischen zwei verschiedenen Darstellungsweisen, die beide ihre Vor- und Nachteile aufweisen, der Darstellung durch Standbilder und der Darstellung durch symbolische Transkription.

DARSTELLUNG DURCH STANDBILDER

Eine Möglichkeit der Darstellung von visuellen Elementen in Transkripten ist die Integration von Standbildern. Diese auf den ersten Blick sehr anschauliche Darstellungsweise weist jedoch das grundlegende Problem auf, dass das Standbild stets nur einen Moment einer Bewegung darstellt. Die Frage, welchen Moment man stellvertretend für die Bewegung auswählt, liegt also auf der Hand. Damit wird deutlich, „dass das Standbild kein naturalistisches Abbild, sondern das Erstellen eines Standbilds bereits ein interpretativer Prozess ist“ (Stukenbrock 2009: 148). Die Kriterien der Standbildgewinnung müssen also in jedem Fall exakt dargelegt werden.

Im Zuge der Selektion des Standbildes können theoretische und ästhetische Kriterien auch miteinander konfliktieren. Stukenbrock (2009: 150) nennt hierbei als anschauliches Beispiel, dass der Beginn („Onset“) einer Geste im Standbild verwischt aussehen kann und durch ein späteres Standbild ersetzt werden muss, das den Beginn der Bewegung zwar prägnant darstellt, sich aber eigentlich mit dem Einsetzen einer verbalen Äußerung überlappt. In derartigen Fällen müssen theoretische und ästhetische Kriterien abgewogen werden. Ein weiterer Nachteil von Standbildern in konversationsanalytischen Transkripten ist die Schwierigkeit der genau zeitlich abgestimmten, simultanen Darstellung von verbalen und nonverbalen Handlungen, der große Vorteil ist wiederum die Möglichkeit der anschaulichen, holistischen Darstellung.

DARSTELLUNG DURCH SYMBOLISCHE TRANSKRIPTION

Die symbolische Transkription bedient sich bei der Darstellung von nonverbalen Handlungen an Zeichen, die aus der anthropologischen und ethnomethodologischen Tradition kommen. Der zu transkribierende Ausschnitt wird zunächst in einzelne dem Forschungsinteresse entsprechende *Schichten* zerlegt. Es wird also vor der Transkription exakt definiert welche *layers* zu welchem Zweck und in welchem

Detailliertheitsgrad transkribiert werden. Diese Vorabreflexion verdeutlicht einem nochmals die Frage des ‚wozu‘ und leistet wesentliche Vorarbeit für die Analyse. Hinsichtlich der einzelnen Schichten nennt Sager (2001b, 2005) folgende Globalkategorien:

1) Motorik

- *Mimik: Bewegungen des Gesichts*
- *Pantomimik: Bewegungen und Positionen des gesamten Körpers, des Kopfes und der Beine;*
- *Gestik: Bewegungen der Arme und Hände*

2) Taxis

- *Berührungskontakte (autotaktil): Berührungen des eigenen Körpers mit den eigenen Händen, Armen, Füßen, Beinen oder mit dem Kopf*
- *Berührungskontakte (soziotaktil): Berührungen eines Gesprächspartners mit dem Kopf, den Schultern, Armen und Händen, Beinen Füßen oder verschiedene Formen eines Ganzkörperkontakts*
- *Blickkontakt (partner-/ objektfokussierend): Ausrichtung des Blicks auf den Gesprächspartner oder ein bestimmtes Objekt*
- *Blickkontakt (selbstfokussierend): Ausrichtung des Blicks auf den eigenen Körper*
- *axiale Orientierung (des Kopfes): Ausrichtung des Kopfes in Bezug auf den Gesprächspartner*
- *axiale Orientierung (des Rumpfes): Ausrichtung des Rumpfes in Bezug auf den Gesprächspartner*

3) Lokomotion

- *Proxemik: Distanzregelung in Bezug auf den/die Gesprächspartner*

Die für die Situation im eTandem relevanten Kategorien sind kursiv gesetzt. Die Vorteile der symbolischen Transkription bestehen in der Möglichkeit Gesprochenes und Nonverbales simultan und zeitlich exakt miteinander abgestimmt darzustellen, nachteilig ist allerdings, dass diese Form von Transkription wesentlich weniger anschaulich ist und sich der RezipientInnen die in Zeichen dargestellten Bewegungen erst rekonstruieren müssen.

Die beiden dargelegten Methoden werden mitunter auch miteinander kombiniert, um ihre jeweiligen Schwächen auszugleichen. Die Transkripte der vorliegenden Arbeit stützen sich in der Darstellung nonverbaler Handlungen auf Standbilder. Da die Tandemgespräche zumindest zweisprachig geführt werden, ist eine multilineare Transkription, die eine Umschrift der chinesischen Schriftzeichen und eine Übersetzung beinhaltet, unerlässlich. Dies ist notwendig, damit das Transkript Personen ohne Chinesischkenntnissen zugänglich gemacht werden kann, führt aber auch dazu, dass das

Transkript durch die vielen Zeilen unübersichtlich wirkt. Weitere Zeilen mit symbolischen Transkriptionen nonverbaler Handlungen würden die Lesbarkeit des Transkripts beeinträchtigen, aus diesem Grund erfolgt im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Darstellung nonverbaler Handlungen in Form von Standbildern (siehe Beispieltranskript in *Tabelle 11*).

05	S.	ni2hao2
		Guten Tag / Hallo
		----->  ((bewegt rechte Hand drei Mal hin und her bzw. winkt))

Tabelle 11: Beispiel einer multimodalen Transkription

Die Standbilder befinden sich unterhalb der Verbalspuren und sind zur besseren Lesbarkeit hellgrau unterlegt. In derselben Transkriptzeile, direkt unter den Standbildern, befindet sich eine Beschreibung der Tätigkeit. Oberhalb des Standbildes ist ein Pfeil angebracht, der anzeigt, bis wohin in der Verbalspur die dargestellte und beschriebene Handlung reicht.

Sieht man sich die Videoaufnahmen der Tandems an, so wird deutlich, dass die Kameraeinstellung bei allen Gesprächen relativ ähnlich ist. Dies ist naheliegend, da der Großteil der Gespräche über einen Laptop oder PC geführt worden sind, vor dem die Teilnehmenden, von ihrer Grundposition her, frontal gesessen sind. Die Perspektive der Videoaufnahme gleicht dabei der Perspektive der Teilnehmenden während des Gesprächs, da beide TandempartnerInnen sowohl sich selbst, als auch ihre GesprächspartnerInnen während des Gesprächs sehen und dies genauso dokumentiert wurde (siehe Abbildung 4).



Abbildung 4: Grundausrichtung der Kamera bzw. des vermittelten Bildes⁴⁰

Die sitzende, frontal ausgerichtete Grundposition ändert sich während der Gesprächsverläufe kaum. Nur in wenigen Fällen kommt es vor, dass GesprächsteilnehmerInnen ihre axiale Ausrichtung verändert. Die erste Sichtung und Inventarisierung des Datenmaterials zeigte, dass für die Bedeutungsaushandlung Mimik, Gestik, Proxemik, Blickkontakt sowie autotaktile Berührungskontakte eine wesentliche Rolle spielen, hingegen kommt Pantomimik aufgrund der Kameraeinstellung, die je nach Positionierung des Körpers nur das Gesicht bzw. den Oberkörper in den Blick nimmt, kaum vor; soziotaktile Berührungskontakte fehlen in der computervermittelten Kommunikation gänzlich. Die Dokumentation nonverbaler Handlungen fokussiert sich daher auf die oben genannten Kategorien Mimik, Gestik, Proxemik, Blickkontakt sowie autotaktile Berührungskontakte.

6.5.3.4 Transkriptionsprogramme

Zu den gängigsten Transkriptionsprogrammen, die in der Gesprächsforschung verwendet werden, zählen ELAN, EXMARaLDA, FOLKER, f4/f5 und Praat (Schütte 2012). FOLKER, f4/f5 und Praat scheiden für das Datenmaterial der vorliegenden Arbeit aus, da diese Programme nur mit Audio- und nicht mit Videodateien kompatibel sind. Überdies erlauben FOLKER und f4/f5 nur eine Spur pro SprecherIn.

Die Transkription von mehrsprachigen Daten, wie im Falle der vorliegenden Arbeit, erfordert jedoch multilineare Transkriptionsmöglichkeiten. In Frage kommen für

⁴⁰ Aus Datenschutzgründen wurden die Benutzernamen in den Standbildern unkenntlich gemacht.

Videodaten die Programme ELAN und EXMARaLDA. In der Praxis stellte sich jedoch heraus, dass die Alignierung zwischen Text und Standbildern sich für nicht zufriedenstellend gestaltete und sich erst durch eine manuelle Bearbeitung der Transkripte ein ansprechendes Ergebnis bot.

Die äußerst speziellen Anforderungen der vorliegenden Gesprächsdaten führten letztlich dazu, dass für die vorliegende Arbeit ein Kompromiss gefunden werden musste. Um die Vorteile des Programms hinsichtlich der Wiedergabefunktionen zu nutzen, wurden die Videos für die Transkription zwar in das Transkriptionsprogramm EXMARaLDA eingespielt, die eigentliche Transkription erfolgte aber mittels eigens erstellter Formvorlage in einem Textverarbeitungsprogramm. Dies ist natürlich mit mehreren Nachteilen verbunden wie z.B. dem Fehlen der automatisch mitlaufenden Zeitleiste bzw. Segmentierung, höheren Aufwand bei nachträglichen Veränderungen des Transkripts sowie dem Fehlen der automatischen Pausenmessung.

Hinsichtlich der angeführten Nachteile einer Transkription ohne einem einschlägigen Transkriptionsprogramm ist anzumerken, dass es sich bei den fein transkribierten Ausschnitten um relativ kurze Gesprächsausschnitte handelt, daher sind die manuelle Bezifferung der Segmente sowie nachträgliche Veränderungen mit einem erträglichen Zeitaufwand verbunden. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Gesprächspausen im Falle der vorliegenden Transkripte lediglich geschätzt werden und eine automatische Pausenausmessung fehlt. Hier ist hinzuzufügen, dass die Schätzung von Pausen nach GAT2 eine legitime Praxis ist und im Rahmen der vorliegenden Arbeit Pausen immer wieder stichprobenartig nachgemessen wurden. Der wesentliche Vorteil der hier dargestellten Transkriptionsvariante besteht in der flexibleren Handhabung der Transkription hinsichtlich der Positionierung von Standbildern und Chat-Auszügen, die notwendig ist, um das Transkript, trotz der vielen Faktoren, die für die vorliegende Arbeit berücksichtigt werden müssen, so lesbar wie möglich zu gestalten.

6.6 Datenanalyse

Für die Analyse der Interaktionsdaten wurde, wie bereits an verschiedenen Stellen der Arbeit ausgeführt, eine konversationsanalytische Herangehensweise gewählt. Da die Konversationsanalyse nicht ausschließlich eine Analysemethode ist, sondern als Forschungsansatz betrachtet werden kann (Gülich & Mondada 2008: 14), der für die Gesamtkonzeption von Forschungsarbeiten von Relevanz ist, wurde sie bereits in Kapitel 3, im Zuge des methodischen Rahmens, ausführlich dargelegt.

Für die Analyse spielt in konversationsanalytischen Forschungsarbeiten die Datenaufbereitung (siehe Kapitel 6.5.1) eine wesentliche Rolle. Insbesondere die feinkörnige Transkription (siehe Kapitel 6.5.3) ist bereits als wichtiger Analyseschritt zu betrachten. In der Praxis der vorliegenden Arbeit wurde die Analyse zyklisch betrieben. Dies bedeutet, dass ausgewählte Teile des Datenmaterials transkribiert und unmittelbar darauf, in Hinblick auf die Forschungsfrage, sequenziell analysiert wurden. Anschließend erfolgte, unter Berücksichtigung des bereits analysierten Materials, die erneute Transkription und Analyse weiterer Gesprächsteile. Sukzessive wurde so die Analyse erweitert. Die sequenzielle Analyse erfolgte dabei stets sowohl anhand der Transkripte, als auch anhand der Videoaufnahmen. Zur Qualitätssicherung wurde die Analyse, wie in der konversationsanalytischen Forschungspraxis üblich, im Rahmen sogenannter Datensitzungen mehrfach diskutiert.

Die Analyse der schriftlichen Befragungsdaten aus den Lerntagebüchern und PartnerInnenreflexionen erfolgte qualitativ-inhaltsanalytisch, da hierbei die Aussagen der Chinesischlernenden und ihrer TandempartnerInnen in inhaltlicher Hinsicht im Zentrum standen. Als konkrete Analysemethode wurde die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt, dessen Ziel darin besteht, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2010: 65). Die vorliegende Arbeit orientierte sich hinsichtlich der Strukturierungsdimensionen an den Impulsen der Lerntagebüchern bzw. PartnerInnenreflexionen (siehe Anhang), zu denen aus dem Material induktiv Kategorien gebildet wurden.

7 Ergebnisse

Das folgende Kapitel dient der Ergebnisdarstellung. Analog zu den einzelnen Forschungsfragen wird zunächst auf den Ablauf der eTandem-Gespräche eingegangen. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse aus den Lerntagebüchern und Partnerreflexionen präsentiert. Ausgehend davon erfolgt die sequenzielle Analyse von ausgewählten Stellen im Gespräch.

7.1 Der Ablauf multimodaler eTandem-Gespräche

Im Zentrum des ersten Ergebniskapitels stehen der Ablauf und die Organisation der vorliegenden eTandem-Gespräche in gesprächsanalytischer Hinsicht, wobei insbesondere Augenmerk auf die Gesprächsrahmung und Gesprächsübergänge gelegt wurde.

7.1.1 Vorbereitung der Videochat-Gespräche

Der Kontakt zwischen den Teilnehmenden des eTandem-Projekts *Wien–Kaohsiung* beschränkte sich nicht ausschließlich auf die Kommunikation per Video-Chat, sondern erfolgte insbesondere im Zuge der Anbahnung und Vorbereitung der Gespräche über E-Mail und Text-Chat.

7.1.1.1 Kontaktaufnahme per E-Mail

Die Teilnehmenden erhielten zunächst für die Kontaktaufnahme den Namen, die E-Mail-Adresse sowie den ooVoo Benutzernamen ihrer jeweiligen TandempartnerInnen. Die Gesprächsaufnahmen sowie die Textchat-Verläufe lassen darauf schließen, dass der Erstkontakt bzw. die Terminvereinbarung für die erste eTandem-Sitzung per E-Mail stattfand. Im weiteren Verlauf der Kooperation traten zwecks Aufrechterhaltung des Kontakts und weiteren Terminvereinbarungen anstelle der Kommunikation per E-Mail eher synchrone Textnachrichtendienste wie z.B. Whatsapp oder die in Taiwan populäre App LINE.

7.1.1.2 Anbahnung im Textchat

Die Analyse der Textchat-Verläufe zeigte, dass zu den von den Teilnehmenden vereinbarten Gesprächsterminen in sechs Fällen das Videochat-Gespräch durch eine Kontaktaufnahme im Textchat angebahnt wurde. Die Teilnehmenden nutzten dabei den Textchat primär, um die Gesprächsbereitschaft des Gegenübers sicherzustellen.

Textchat-Ausschnitt 1 zeigt die kürzestmögliche Aushandlung der Gesprächsbereitschaft, bestehend aus einer Paarsequenz (Aufforderung–Zustimmung). Mi. initiiert den Kontakt im Textchat mit „你好!“ (ni3 hao3 – „Hallo“, „Guten Tag!“), unmittelbar gefolgt von einer Aufforderung zum Start der Sitzung. Die Verwendung des Partikels „吧“ (ba) lässt die Aufforderung indirekter und höflicher wirken als eine Formulierung ohne diesen Partikel, da damit der Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin klar zur Validierung des Vorschlags eingeladen wird.

Em. kommt dieser ‚Einladung‘ nach und reagiert, ohne die Begrüßung zu erwidern, sofort auf den zweiten Teil des vorangehenden Turns, indem sie mit „ok~“ der Aufforderung zustimmt. Die Verwendung der Tilde hat sich (insbesondere im ostasiatischen Raum) in der Chat-Sprache als Ausdruck einer freundlichen Atmosphäre etabliert.

Textchat-Ausschnitt 1:

eTandem 5 / Textchat zu Aufnahme 1

Mi.: Chinesischlerner

Em.: Deutschlernende

Mi.: (11:56) 你好! 我们开始吧?
 [Hallo/Guten Tag! Fangen wir an?!]

Em.: (11:56) ok~

Textchat-Ausschnitt 2 zeigt die Anbahnung des vierten Gesprächs zwischen E. und L. (eTandem 6), bestehend aus zwei Paarsequenzen (Gruß–Gegengruß; Aufforderung–Zustimmung).

Textchat-Ausschnitt 2:

eTandem 6 / Textchat zu Aufnahme 4

E.: Chinesischlerner

L.: Deutschlernende

E.: (12:13) hallo :D

L.: (12:14) hi

E.: (12:15) let's go?

L.: (12:15) ok

Anders als in den vorangehenden Beispielen wird in Ausschnitt 3 der Textchat nicht durch eine Begrüßung eröffnet, sondern zunächst ausschließlich durch den Austausch von freundlichen Smileys (erste Paarsequenz). E. initiiert daraufhin eine Begrüßung mit „你好“ (ni3 hao3 – „Hallo“, „Guten Tag“), worauf L. nicht mit einem Gegengruß, sondern mit einer Frage reagiert, die darauf abzielt die Gesprächsbereitschaft von E. sicherzustellen.

Nachdem E. um eine Verzögerung von zwei Minuten bittet, meldet er sich, gemäß des Chatverlaufs, nach realen vier Minuten mit „好“ [hao3 – gut, okay] und einer erneuten Bereitschaftsanfrage zurück. Damit zeigt sich, dass die zuvor gemeinsam ausgehandelte Bereitschaft das Videochat-Gespräch „in zwei Minuten“ zu starten, für E. nicht (mehr) eindeutige Gültigkeit hat. Die Gesprächsbereitschaft wird von den Teilnehmenden somit als sich etwas schnell Veränderndes gesehen, das beispielsweise nach einer kurzen Abwesenheit einer erneuten Rückversicherung bedarf.

Textchat-Ausschnitt 3:

eTandem 6 / Textchat zu Aufnahme 2

E.: Chinesischlernender

L.: Deutschlernende

L.: (11:57) :)

E.: (11:57) 8:)

E.: (11:57) 你好
[Hallo/Guten Tag]

L.: (11:58) 準備好了嗎
[Fertig vorbereitet? => im Sinne von „Bereit?“]

L.: (11:58) ?

E.: (11:58) 2 minuten

E.: (11:58) gleich

L.: (11:58) ok

E.: (12:02) 好
[okay]

E.: (12:04) ready?8:)

L.: (12:04) ok

7.1.2 Eröffnungsphase

Die Analyse der Aufnahmen ergab, dass folgende Handlungs- und Themenkomplexe in der Eröffnungsphase der vorliegenden eTandem-Gespräche wiederkehrend auftreten:

- Begrüßung
- Thematisierung der Aufnahme
- Thematisierung des Mediums
- Einrichten des Arbeitsplatzes
- Smalltalk
- Themen-, Sprachen- und Zeitaushandlung

Die aufgelisteten Elemente sind als ‚Bausteine‘ der Eröffnungsphase zu sehen, wobei nicht alle in jedem Gespräch auftreten. Das robusteste Element im vorliegenden Korpus ist die Themen- und Sprachenaushandlung, die somit als ein konstitutiver Themen- und Handlungskomplex für die analysierten eTandem-Gespräche betrachtet werden kann. Hinsichtlich der Abfolge der Elemente variieren die dokumentierten Gespräche, wobei die Begrüßung und Thematisierung der Aufnahme naheliegenderweise am Anfang, getriggert durch den Aufnahmestart bzw. den Gedanken daran, auftritt, die Themen- und Sprachenaushandlung tendenziell gegen Ende der Eröffnungsphase.

7.1.2.1 Analytische Vorbemerkungen zur Gesprächseröffnung im Audio- bzw.

Videochat

Anhand der vorliegenden Gesprächsaufnahmen wurde deutlich, dass sich die Dokumentation des Verbindungsaufbaus und des Beginns des Audio- bzw. Videochat-Gesprächs besonders problematisch darstellte, da die Aufnahmefunktion im Programm ooVoo manuell gestartet werden muss und nicht mit dem Verbindungsaufbau automatisch einhergeht. Obwohl die Teilnehmenden ausdrücklich darauf hingewiesen wurden, die Gespräche in ihrer Gesamtheit zu dokumentieren und unmittelbar mit dem Verbindungsaufbau die Aufnahme zu starten, erfolgte dies nur bei 2 von 28 Aufnahmen (eTandem 2 – Aufnahme 4 und 5). Die Aufnahmen von eTandem 2 dokumentieren daher als einzige den realen Gesprächseinstieg, alle anderen Aufnahmen wurden zu

einem späteren Zeitpunkt im Gespräch gestartet. Was in den Gesprächen vor dem Aufnahmebeginn passierte, konnte daher nur fallweise anhand der Lerntagebücher rekonstruiert werden. Ein Lerntagebucheintrag zu einem Gespräch, bei dem die Gesprächseröffnung in der Aufnahme zu fehlen schien, bestätigte, dass vor dem Aufnahmebeginn eine informelle Eröffnungsphase stattgefunden hat:

Wir haben wieder zunächst informell und ohne Aufnahme geplaudert – das ist gut als Einstieg, finde ich. (eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 5)

Dies zeigt, dass für die nachfolgende Analyse unbedingt zwischen Aufnahmebeginn und realem Gesprächsbeginn unterschieden werden muss und die Ergebnisse zur Eröffnungsphase vor diesem Hintergrund zu betrachten sind.

7.1.2.2 Verbindungsherstellung im Audio-/ Videochat und Begrüßung

Transkriptausschnitt 1 zeigt, wie das zweite Gespräch von S. und YH. (eTandem 2) zunächst durch S. initiiert wird („S. ruft YH. [an]“ (01)). Ein Läuten ist zu hören (2 Sek.), das dem Läuten eines Telefons nachempfunden ist. Auf der Bildfläche erscheint die Information „Verbindungsaufbau“ (4 Sek.), dies bedeutet, dass YH. den Anruf angenommen hat (02). Als erstes erscheint S.s Bild, das für einen Moment (1 Sek.) flackert während zeitgleich ein Rauschen zu hören ist, das auf eine erfolgreich etablierte Audioverbindung schließen lässt (03). YH.s Bild erscheint, wobei ihr Blick nach unten gerichtet ist und Tippgeräusche zu hören sind (04). S. reagiert daraufhin mit „ni2 hao3“ (你好 – „Hallo“, „Guten Tag“) und winkt dazu simultan (05). Dass S. die Begrüßung initiiert, zeigt, dass in Videochat-Gesprächen anders als in Telefongesprächen nicht die angerufene Person den ersten Turn übernehmen muss. „Ni2 hao3“ (你好 – „Hallo“, „Guten Tag“) wird durch ein „halo-“ von YH. erwidert (07), wobei der Gegengruß an dieser Stelle nicht eindeutig einer Sprache zugeordnet werden kann, da „hallo“ als Lehnwort mit der Aussprache „ha1luo2“ (哈落) oder „ha1lou2“ (哈嚟) im Mandarinchinesischen Eingang gefunden hat. Ruft man sich die Eröffnungssequenzen der Textchat-Auszüge in Erinnerung, so wird deutlich, dass „ni2 hao3“ (你好 – „Hallo“, „Guten Tag“) bis jetzt ausschließlich von den Chinesischlernenden verwendet wurde und in keinem der angeführten Fälle mit dem entsprechenden Gegengruß erwidert wurde.

Die anhaltenden Tippgeräusche sowie der nach unten gerichtete Blick lassen darauf schließen, dass YH.s Aufmerksamkeit weiterhin nicht eindeutig dem Gespräch gilt (07,

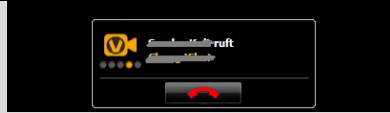
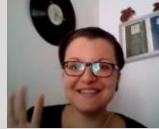
08). Sie dreht sich daraufhin auf die Seite und nimmt Blickkontakt zu einer Person auf, die sich außerhalb der Bildfläche befindet (09). Die Wiederholung der Begrüßung in Zeile (10) kann aufgrund ihrer phonetischen Realisierung strukturell eher dem Deutschen zugerechnet werden. YH.s Blick ist nun frontal ausgerichtet und simuliert quasi Blickkontakt mit S. (10). S. erwidert die Begrüßung, die damit abgeschlossen wird (11).

Transkriptausschnitt 1:

eTandem 2 / Aufnahme 5: 00.00.00 – 00.00.22

S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01		((läuten))  ((2 Sek.))
02		 ((4 Sek.))
03		 ((YH.s Bildfläche bleibt vorerst schwarz während das Bild von S. für 2 Sek. flackert))
04		
05	S.	ni2hao2 Guten Tag / Hallo ----->  ((bewegt rechte Hand drei Mal hin und her bzw. winkt))
06	YH.	((Tippgeräusche, 2 Sek.))
07	YH.	[halo-] ----->  ((Blick ist nach unten gerichtet))
08		[((Tippgeräusche))]
09	YH.	 ((dreht sich auf die Seite und nimmt Blickkontakt mit einer

		Person außerhalb der Bildfläche auf, 3 Sek.))
10	YH.	hallo-
		 ((richtet den Blick wieder frontal aus))
11	S.	halLO-
12	S.	((lacht leise))

In 6 von 28 Gesprächsaufnahmen erfolgt zu Beginn ein Austausch von Grußformeln, wobei sich bei genauerer Analyse zeigt, dass es sich bei der Initiierung des Grußes nicht um eine Reaktion auf das Erblicken der GesprächspartnerInnen handelt.

Transkriptausschnitt 2 zeigt die ersten Sekunden der zweiten Aufnahme von eTandem 6. Der nach vorne gestreckte Kopf sowie der nach unten gerichtete Blick von E. lässt auf eine Desktopaktivität schließen. Da sich der Aufnahmebutton im unteren Bereich des Dialogfensters befindet (siehe *Abbildung 5*), könnte es sich um die Aktivierung der Aufnahmefunktion handeln.

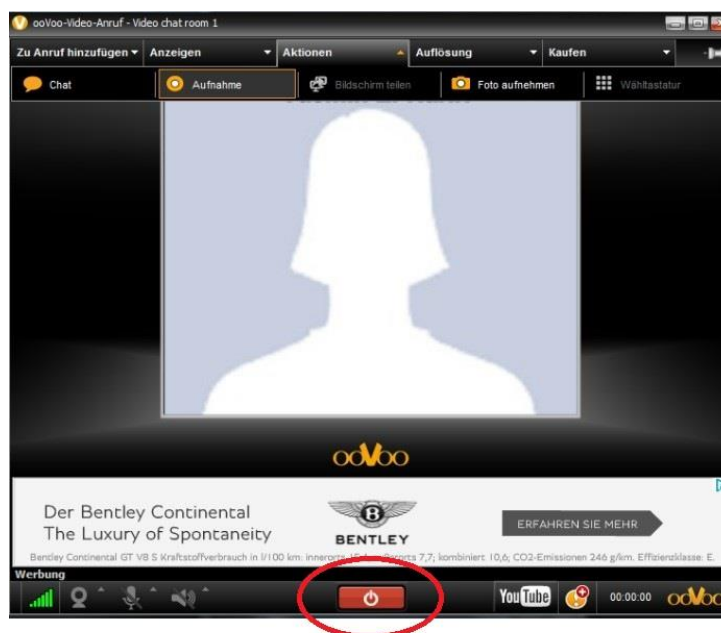
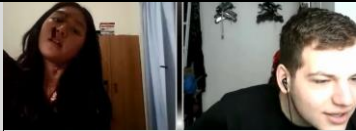
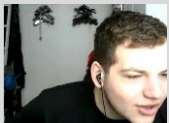
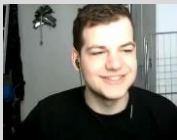


Abbildung 5: Position des Aufnahmebuttons in ooVoo

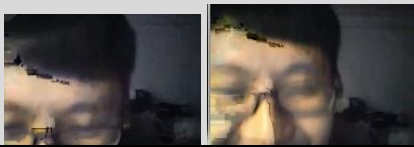
Begleitend verbalisiert wird die Aktivität mit dem Ausdruck „s:so;“ in Zeile (02). Es folgt der Austausch einer Begrüßung durch „ni*hao3“ (你好 – „Hallo“, „Guten Tag“) – „ni2 hao2“ (你好 – „Hallo“, „Guten Tag“), wobei sich die Realisierung hier in einigen Aspekten von den oben angeführten Beispielen der Gesprächseröffnung unterscheidet. Erstens fehlen gänzlich nonverbale Gesten des Winkens, die in beiden dokumentierten Gesprächseröffnungen (sowie durchwegs in allen Gesprächsbeendigungen) vorzufinden waren, zweitens werden die Äußerungen durch lautstarkes Lachen begleitet.

Transkriptausschnitt 2:
eTandem 6 / Aufnahme 2: 00.00.00 – 00.00.15
E.: Chinesischlernender
L.: Deutschlernende

01	E., L.	 ((L. streckt ihren Arm schräg nach oben; E. streckt den Kopf nach vorne und blickt schräg nach unten
02	E.	s:so; --> 
03	E.	h° nil*hao3=((lacht laut)) Guten Tag / Hallo -----> 
04	L.	<<p>ni2hao2,> Guten Tag / Hallo
05	E.	°°h <<lachend>äh> wo3men=äh jin*tian de hua4ti2 shi4... unser=äh heutiges Gesprächsthema ist...

Auch Transkriptausschnitt 3 zeigt den Austausch einer Begrüßung in Folge des Aufnahmestarts. EK. ist zu Beginn der Aufnahme sehr nahe am Bildschirm bzw. der Kamera, wobei der Blick nach unten gerichtet ist (01). Dies lässt, wie im oberen Beispiel, auf Desktopaktivitäten schließen. Nachdem der Start der Aufnahme von EK. verbalisiert wurde und eine zustimmende Rückmeldung von M. erfährt (01, 02), initiiert EK. eine Begrüßung (03). M. setzt zu einer Aussage an, die er jedoch abbricht, um auf EK.s Begrüßung zu reagieren (04). Genau wie im vorangehenden Beispiel ist diese Sequenz durch das Fehlen nonverbaler Gesten des Winkens und durch lautstarkes Lachen charakterisiert.

Transkriptausschnitt 3:
eTandem 3 / Gespräch 4: 00.00.00 – 00.00.35
M.: Chinesischlernender
EK.: Deutschlernender

01	EK.	xx? (.) ja=haha (.) jetzt schon (.) aufnehmen=[((lacht))] -----> -----> 
02	M.	[passt-]
03	EK.	((lacht)) h a:alo::o
04	M.	ich (.) haLLO-=
05	EK.	=((lacht))
06	EK., M.	((beide lachen))

Die Analyse zeigt, dass die Initiierung der Begrüßung nicht nur als Reaktion auf das Erblicken des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin erfolgt, sondern auch an späterer Stelle in Folge des Aufnahmestarts ‚für die Kamera‘. In ersterem Fall ist charakteristisch, dass das Erblicken des Gegenübers nicht nur verbal, sondern auch nonverbal durch Gesten des Winkens begleitet wird. Diese nonverbalen Gesten bleiben in zweiterem Fall gänzlich aus. Das lautstarke Lachen, das in diesen Sequenzen auffallend ist, könnte als ein Ausdruck von Verlegenheit in Folge des Aufnahmestarts interpretiert werden.

7.1.2.3 Thematisierung der Aufnahme

Eine Reihe von Gesprächen (eTandem 1 – Aufnahme 1, 2, 4 und 6; eTandem 2 – Aufnahme 4; eTandem 6 – Aufnahme 1, 2 und 3) nimmt zu Beginn Bezug auf die Aufnahmetätigkeit. Die Bandbreite reicht hierbei von sehr kurzweiligen Bezugnahmen im Sinne einer Sichtbarmachung des Aufnahmestarts, wie im vorangehenden Beispiel, bis hin zu komplexen Aushandlungssequenzen, wie z.B. im ersten Gespräch von eTandem 6 (1 Min. 17 Sek.) oder im ersten Gespräch von eTandem 1 (45 Sek.). Während im Falle von eTandem 6 eher die organisatorische Ebene im Vordergrund der Aushandlung stand (Wer nimmt auf? Sollen beide aufnehmen oder nimmt nur eine Person auf? Wo wird die Aufnahme gespeichert?), ist im Fall von eTandem 1 das Problem klar auf der sprachlichen Ebene angesiedelt und soll aus diesem Grund näher betrachtet werden.

Transkriptausschnitt 4 beginnt mit dem nach unten gerichteten Blick von Su. (01). Verbal wird das Thema ‚Aufnahme‘ von Su. in Zeile (02) initiiert. Ihr nach unten

gerichteter Blick gepaart mit der Aussage in Zeile (02) lässt darauf schließen, dass dies als Reaktion auf eine wahrgenommene Veränderung im Dialogfenster zurückzuführen ist, die sie mit dem Start der Aufnahme in Verbindung bringt. Die Aussage resultiert in einer Nachfrage von Y. (03). Die Sequenz wird unmittelbar darauf zunächst, ohne auf die Nachfrage von Y. einzugehen, mit einem „okay“ in abfallender Intonation abgeschlossen (04). In Zeile (07) greift Su. erneut das Thema ‚Aufnahme‘ auf. Diesmal weisen ihre Formulierungen in Zeile (07), aber auch in den darauffolgenden Zeilen (08–10) mit der klar aufsteigenden Intonation einen stärkeren interrogativen Charakter auf. Sie bietet Y. dabei drei Varianten (Video, Aufnahme, Record) an.

Transkriptausschnitt 4:
eTandem 1 / Aufnahme 1: 00.00.00 – 00.00.45 / Teil 1
Su.: Chinesischlernende
Y.: Deutschlernende

01	Su.	 ((blickt nach unten))
02	Su.	ah du (.) nimmst du ↑auf; (-)
03	Y.	was? =
04	Su.	=okay;
05	Y.	hehe
06		(-)
07	Su.	ah hast du ↑grad- (.)
08	Su.	äh (.) video,
09	Su.	ah aufnahme,
10	Su.	(-) record, (-)

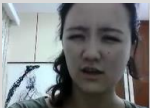
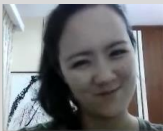
Y. drückt ihre Unsicherheiten in der Rezeption mit einer Wiederholung des letztgenannten Begriffs („Record“), versehen mit einer stark aufsteigenden Intonation aus (11). Nach einer zweisekündigen verbalen Pause in der Su. ihren Blick erneut nach unten richtet, reagiert sie auf Y.s Nachfrage mit einer Bejahung (13), die Y. die Korrektheit der Wiedergabe des Begriffs „record“ bestätigt (13). Die längere Pause (14) sowie Y.s Verzögerungssignal („äh“) und zusammengekniffene Augen in Zeile (15) zeigen jedoch, dass Su.s Bestätigung des Begriffs („record“) das Problem noch nicht gelöst hat. Auch die erneute Wiederholung des Begriffs „Aufnahme“ (16) hilft der Problemlösung nicht – das Verständnisproblem bleibt bestehen und wird erneut durch Mimik und Gestik (Augenkniffen, Lippenspitzen, Seitneigung des Kopfes, Wischen der Hand) (15, 17, 19) verdeutlicht.

Transkriptausschnitt 5:

eTandem 1 / Aufnahme 1: 00.00.00–00.00.45 / Teil 2

Su.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

11	Y.	reCORD?
12		(2 Sek.)  ((blickt nach unten))
13	Su.	ja, -->  ((blickt nach unten))
14		(1,5 Sek.)
15	Y.	äh= ->  ((kneift die Augen zusammen))
16	Su.	=au/aufna/aufnahme?
17	Y	 ((spitzt die Lippen, kneift die Augen zusammen, wischt von oben nach unten mit der Hand))
18	Su.	ääh-
19	Y.	mh(.) ---->  ((neigt den Kopf zur Seite))

Dies resultiert in der Initiierung einer expliziten Nachfrage durch Y. (20), die aufgrund der zeitgleichen Initiierung von Su.s Turn (21) abgebrochen wird. In Zeile (21) führt Su. erstmals den entsprechenden chinesischen Begriff „lu4yin1“ (录音 – Tonaufnahme) ein, der sofort aus der Perspektive von Y. verstanden wird. In der Wiederholung wird anhand der Aussprache deutlich, dass Y. allerdings „lu4ying3“ (录影 – Videoaufnahme) und nicht „lu4yin1“ (录音 – Tonaufnahme) verstanden hat. Aus der Perspektive der Teilnehmenden besteht jedoch kein Missverstehen. Mit Y.s Aussage in Zeile (25) ist die Sequenz beendet.

Transkriptausschnitt 6:
eTandem 1 / Aufnahme 1: 00.00.00 – 00.00.45 / Teil 3
Su.: Chinesischlernende
Y.: Deutschlernende

20	Y.	[was ist]
21	Su.	[hier ste]ht es wird auf (-) [äh ähm ah] (--) lu4yin1 (Ton)aufnahme  ((blickt schräg nach oben))
22	Y.	[((lacht))]
23	Y.	AH!
24	Y.	lu4 ying3 (-) Videoaufnahme
25	Y.	ja (.) ich mache (.) jetzt ((lacht)) (-) schon.

Die Analyse von Transkriptausschnitt 6 zeigt wie die Sicherstellung der Aufnahmetätigkeit für Su. und Y. ein Problem auf sprachlicher Ebene darstellt. Su., die Chinesischlernende, versucht zunächst ihr Anliegen auf Deutsch und Englisch zu kommunizieren, was zu Verständnisschwierigkeiten bei ihrer Tandempartnerin führt. Dabei werden nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Hinweise (Augenkneifen, Lippenspitzen, Seitneigung des Kopfes, Wischen der Hand) von Su. als klare Signale des Nicht-Verstehens gewertet und führen zur Auslotung des sprachlichen Repertoires bzw. letztlich zur Darbietung des entsprechenden chinesischen Begriffs, der das Problem löst. Aus welchen Gründen der chinesische Begriff erst so spät eingeführt wird, geht nicht aus der Aufnahme hervor.

7.1.2.4 Thematisierung des Mediums bzw. der Medialität

Eine Orientierung auf das Medium bzw. die Medialität tritt in den vorliegenden Aufnahmen insbesondere in Situationen auf, in denen Störungen der Funktionsweise zutage treten, die die Aufmerksamkeit der Gesprächsteilnehmenden erregen. Technische Störungen und daraus hervorgehende sprachliche Handlungen können natürlich über den gesamten Verlauf des Gesprächs auftreten, besondere Aufmerksamkeit wird dem Medium bzw. der Medialität in Eröffnungsphasen geschenkt, in denen das Vertrauen in das Funktionieren der technischen Vermittlung erst etabliert wird.

In Transkriptausschnitt 7 fragt S., nach der Begrüßung (nicht im Transkript dargestellt), ob sie von ihrer Tandempartnerin YH. gehört wird, obwohl die vorangehende Sequenz keine offensichtliche Störung aufwies (01). YH. bewegt sich auf ihrem Platz hin und her

(02), eine Reihe von Signaltönen und Tastengeräuschen ereignen sich in einer sieben Sekunden langen Sprechpause, in der eine Antwort auf S.s Frage ausbleibt (04). YH. reagiert daraufhin mit „okay;“ (05) mit absteigender Intonation, was angesichts der in Zeile (01) gestellten Entscheidungsfrage keine entsprechende Antwort für S. darstellt. Dies führt dazu, dass S. erneut nachfragt (07). Ihre Nachfrage erklingt auf der Aufnahme im Echo (08), was wahrscheinlich S. dazu veranlasst eine technische Adjustierung vorzunehmen. Diese Aktivität wird durch den abgewandten Blick und „deng3 yi2xia4“ (等一下 – „warte kurz“) eingeleitet (09). Nach einer fünf Sekunden langen Sprechpause, in der Tastengeräusche und Signaltöne zu hören sind, sowie der umherwandernde Blick bzw. weggerichtete Blick von S. auf Aktivitäten schließen lassen (10), greift sich S. auf das Ohr (11) und verweist explizit auf akustische Probleme (12), die zum Zeitpunkt der Äußerung des letzten Turns gelöst scheinen (13).

Transkriptausschnitt 7:

eTandem 2 / Aufnahme 4: 00.00.11 – 00.00.34

S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01	S.	ni2 ting2* dao4 wo3 ma, du hörst mich [Fragepartikel]? -->  ((zeigt auf sich selbst))
02	YH.	((bewegt sich im Sitzen hin und her, 2 Sek.))
03	S.	<<p>ah>
04		((Signaltöne, Tastengeräusche, 7 Sek.))
05	YH.	<<p, all>okay;>
06		[((Signaltöne))]
07	S.	[ke2yil ma geht's [Fragepartikel?]
08	S.	<<echoing>ke2yil ma>
09	S.	ah (.) deng3 yi2xia4 warte kurz ----->  ((blickt seitlich nach unten))
10	S., YH.	((Tastengeräusche, Signaltöne, 5 Sek.)) ----->  ((YH. blickt nach unten, S. Blick wandert umher))

11	S.	 ((greift sich auf das rechte Ohr))
12	S.	hao3 (.) zhe4li you qi2guai4 de:e shenglyin1 ((Echo)) okay (.) hier gibt es ein komisches Geräusch
13	S.	xian4zai4 mei2you3 le jetzt ist es weg

Die Thematisierung des Mediums bzw. der Medialität kann auch ohne offensichtliche technische Störungen erfolgen, wie Transkriptausschnitt 8 zeigt, in dem Su. relativ zu Beginn der Aufnahme die Verwendung des (Text-)Chats vorschlägt (01). Die Formulierung mit „wieder“ lässt darauf schließen, dass der Textchat von den beiden bereits in vorangehenden Gesprächen genutzt wurde. Die Analyse zeigte, dass Su. und Y. in früheren Gesprächen tatsächlich für Bedeutungsaushandlungen auf den Textchat zurückgriffen. Y. stimmt Su.s Vorschlag zu (02), woraufhin Su. nochmals die Verwendungsweise des Textchats („zu schreiben“) spezifiziert (04) und Y. zustimmt (05).

Transkriptausschnitt 8:
eTandem 1 / Aufnahme 4: 00.00.17 – 00.00.25
Su.: Chinesischlernende
Y.: Deutschlernende

01	Su.	°°h AH! n/nehmen wir wieder den chat (.)ch[at]-
02	Y.	[ah]ja-
03	Su.	(-)
04	Y.	<<flüsternd> zu schreiben>
05	Su.	ja ke2yi3 okay

7.1.2.5 Einrichten des Arbeitsplatzes

Ein weiteres Element der Eröffnungsphasen ist das Einrichten des Arbeitsplatzes. Konkret handelt es sich dabei um die Suche und Adjustierung von Schreibutensilien, technischen Geräten, wie z.B. Kopfhörern, und Getränken.

Die fünfte Aufnahme von eTandem 4 (Transkriptausschnitt 9) beginnt beispielsweise nicht unmittelbar mit einer verbalen Interaktion, sondern mit einer 15 Sekunden langen Szene, die durch hin- und herwandernde Blicke, Lächeln sowie Hintergrundgeräusche des Raschels, Klopfens und Geräusche des Verrückens von Gegenständen gekennzeichnet ist. Wie das Transkript zeigt, erfolgten verbale Äußerungen nur spärlich,

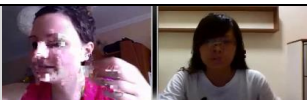
wie in Zeile (02) und (05) und haben in diesem Fall keinen handlungsweisenden Einfluss.

Transkriptausschnitt 9:

eTandem 4 / Aufnahme 5: 00.00.00 – 00.00.15

H.: Chinesischlernende

J.: Deutschlernende

01		 ((rascheln, Bild ist verzerrt, H. bewegt die Hand horizontal vor der Kamera, J. blickt nach unten))
02	J.	hm-
03		-->
		 ((H. blickt frontal, J. blickt nach unten))
03		 ((blickt nach unten))
05	J.	<<p>okay;>
		----->
		 ((lehnt sich zurück))
06		((rascheln, 4 Sek.))
		 ((lächelt die ersten 2 Sek. davon))
07		 ((rascheln; H. dreht sich seitlich und wieder retour; J. blickt nach unten))
08		 ((beide blicken frontal))
09		 ((H. blickt seitlich, J. frontal))
10		 ((H. lächelt, J. blickt frontal))

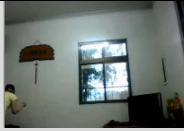
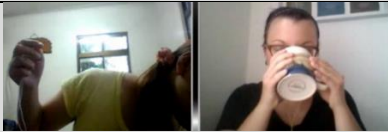
In der Eröffnungsphase der vierten Aufnahme (Transkriptausschnitt 10) von eTandem 2 ereignet sich eine 27 Sekunden lange Sequenz in der sich die Gesprächsteilnehmerinnen adjustieren. Sie wird von YH. durch eine Ankündigung in Zeile (01) verbal eingeleitet. Daraufhin erhebt sich YH. und bewegt sich in den hinteren Bereich des Raumes. In der Zwischenzeit adjustiert S. ihre Kopfhörer und rührt mit einem Löffel in der Tasse (02). Nach 14 Sekunden kehrt YH. mit Kopfhörern zurück (03).

Transkriptausschnitt 10:

eTandem 2 / Aufnahme 4: 00.00.35 – 00.01.02

S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01	YH.	<<p>warte (-) warte>
02		 ((00.38: YH. steht auf auf, geht in den hinteren Bereich des abgebildeten Raumes ((Geräusch des Verrückens eines Objekts)) und holt Kopfhörer – S. richtet sich inzwischen die Haare, adjustiert die Kopfhörer, rührt in einer Tasse))
03		 ((00.52: YH. setzt sich und schließt die Kopfhörer an während S. aus einer Tasse trinkt))
04		((krachen))
05		 ((YH. führt die Kopfhörer zum Ohr und richtet sich die Haare))

7.1.2.6 Smalltalk

Smalltalk tritt in den vorliegenden Aufnahmen sowohl im Zuge der Eröffnungsphasen als auch gegen Ende der Sitzungen auf. In diesem Unterkapitel wird speziell auf den Smalltalk in Eröffnungsphasen eingegangen. Vor der Analyse ausgewählter Transkriptausschnitte wird auf zwei Textstellen in Lerntagebucheinträgen eingegangen, die explizit zum Thema Smalltalk Stellung nehmen und diesbezüglich aufschlussreiche Informationen beinhalten, die nicht in den Aufnahmen zu entnehmen sind.

Aus der Perspektive von Su. (eTandem 1) dient das Plaudern als Einstieg in das Lerngespräch, womit sie das Plaudern vom Lerngespräch deutlich abgrenzt. Für Su.

leistet das Plaudern im Falle der ersten Begegnung offensichtlich Beziehungsarbeit und schafft Nähe:

[H]abe die Situation etwas seltsam empfunden – es schien mir schwierig sofort in ein Lerngespräch einzusteigen mit jemand den man noch nie gesehen hat – hatte das Bedürfnis, zuerst einfach so zu ‚plaudern‘. [...] Große Unsicherheit in jeder Hinsicht, die sich legte, als wir ein bisschen miteinander gesprochen haben“ (eTandem 1 / Su_ Lerntagebuch 1)

Wie das zweite Zitat belegt, wurden diesen Plauderphasen allerdings bewusst nicht dokumentiert:

Wir haben wieder zunächst informell und ohne Aufnahme geplaudert – das ist gut als Einstieg, finde ich. (eTandem 1 / Su_ Lerntagebuch 6)

Aus der Formulierung geht nicht eindeutig hervor, ob Smalltalk als nicht dokumentationswürdig gesehen wurde oder die Aufnahme für die betreffende Person die Atmosphäre negativ beeinflusst hätte und deswegen erst zu einem späteren Zeitpunkt gestartet wurde.

Initiiert wird der Smalltalk z.B. durch typische Befindensfragen (Transkriptausschnitt 11), aber auch durch konkreten Fragen, die an vorangegangene Gespräche anknüpfen (Transkriptausschnitt 12).

Transkriptausschnitt 11:

eTandem 2 / Aufnahme 3: 00.00.03 – 00.00.08

S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01	S.	wie ↑geht es dir;
02		(2 Sek.)
03	YH.	ja (-) ein bisschen (-) heiß-

Transkriptausschnitt 12:

eTandem2 / Aufnahme 4: 00.01.57 – 00.02.03

S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01	S.	na4 (.) ni2 ke2yi3 gao4su4 wo3 ni3 de (.) ni3 de (.) bi3sai4 zen3meyang4 ne-
		dann (.) du kannst erzählen mir dein (.) dein (.) wettbe- werb wie [gewesen ist]
02		(-)
03	YH.	oh (.) bi3sai4...
		der Wettbewerb...

Charakteristisch für die eTandem-Gespräche ist insbesondere, dass die sichtbare räumliche Umgebung der GesprächspartnerInnen als thematischer Anknüpfungspunkt für den Smalltalk dient.

Im zweiten Gespräch von eTandem 2 (Transkriptausschnitt 13) bemerkt S. offensichtlich, dass die Umgebung, in der sich YH. befindet, nicht der ihr bekannten Umgebung entspricht. Sie fragt YH. nach ihrem momentanen Aufenthaltsort und richtet ihren Oberkörper dabei seitlich aus, als ob sie versucht an ihrer Gesprächspartnerin vorbeizublicken, um mehr von der Umgebung zu erkennen (01). Die Sequenz wird aufgrund akustischer Probleme gestört (02-10) und resultiert in Zeile (10) in einer Wiederholung, die um die Konkretisierung „xian4zai4“ (现在 – „jetzt“, „momentan“) erweitert wird. Wie sich im weiteren Verlauf des Gesprächs herausstellt, befand sich YH. zum Zeitpunkt des Gesprächs nicht wie im vorangehenden Gespräch in ihrer privaten Umgebung, sondern an einem öffentlichen Ort (Einkaufszentrum).

Transkriptausschnitt 13:

eTandem 2 / Aufnahme 2: 00.00.11 – 00.00.30

S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01	S.	ni2 zai* na2[li3]
		Du bist wo
		 ((wendet sich zur Seite))
02	YH.	[wo3] hast du mich gehört,
03	S.	<<all>hm?>=
04	S.	=ja ich hör dich-
05		(-)
06	YH.	okay-
07	S.	<<p>mhm>
08	YH.	((lacht))
09		((Tippgeräusch))
10	S.	NI* xian*zai4 zai4 na3li2
		Du jetzt bist wo
11	S.	((lacht))
12	YH.	äh (.) jetzt bin ich i:in ei/ (.) ein in einem (1,5) mh d/departement ((englisch ausgesprochen)),

Auch der Transkriptausschnitt 14 ist ein Beispiel dafür, wie die sichtbare räumliche Umgebung als thematischer Anknüpfungspunkt dient. Nach einer Phase in der beide stillschweigend ihren Arbeitsplatz eingerichtet haben, initiiert J. die Frage, ob hinter H. die Wohnung zu sehen ist. Dabei richtet sie ab der zweiten Silbe des Wortes

„Wohnung“, ähnlich wie im vorangehenden Beispiel, ihren Kopf seitlich aus (01). J.s Aussage überlappt stellenweise mit H.s „↑okay;“, das an dieser Stelle den Abschluss der vorangehenden Aktivität (Einrichtung des Arbeitsplatzes) markiert (02). H. bestätigt J.s Annahme (04), worauf diese H. ein Kompliment ausspricht (05). H. bedankt sich, anschließend folgt eine zweisekündige Pause (06, 07). J. nimmt erneut die Hintergrundumgebung als thematischen Anknüpfungspunkt dar und bezieht sich diesmal auf ein konkretes Objekt, den runden Lampenschirm, der sich von J.s Perspektive links oben auf der Bildfläche von H. befindet. J.s Aussage ist von mehreren Silbendehnungen und Neustarts bzw. Wortwiederholungen gekennzeichnet, die darauf schließen lassen, dass die Formulierung der Aussage Schwierigkeiten bereitet (08).

Transkriptausschnitt 14:

eTandem 4 / Aufnahme 4: 00.00.17 – 00.00.39

H.: Chinesischlernende

J.: Deutschlernende

01	J.	hinter ist [äh] deine wohnung, (-) ----->  ((blickt seitlich))
02	H.	[↑okay;]
03		(1 Sek.)
04	H.	ja °h ((lacht))
05	J.	((lacht)) schön=[((lacht))]
06	H.	[oh] danke;=((lacht))
07		(2 Sek.)
08	J.	es gibt einä:ä (.) rü:ünd äh ründ/ründes licht;=mh?=licht;

Im weiteren Verlauf (Transkriptausschnitt 15) nimmt H. selbst Bezug auf ihre Umgebung und verweist verbal als auch mit einer Zeigegeste auf ihre Katze, die sich auf dem Kasten befindet.

Transkriptausschnitt 15:

eTandem 4 / Aufnahme 4: 00.00.51 – 00.00.58

H.: Chinesischlernende

J.: Deutschlernende

01	H.	[und äh meine] (.) meine katze (.) meine katze [ist] auf dem [(-)] auf dem äh Kasten; ----->  ((zeigt mit dem Arm nach hinten))
02	J.	[äh?] [((lacht))]

Im vierten Gespräch von eTandem 6 (Transkriptausschnitt 16) ereignet sich ein Störfall, der auf die räumlich-zeitliche Distanz der eTandem-PartnerInnen zurückzuführen ist. Anders als in den vorangehend analysierten Beispielen wurde „Plaudern“ als expliziter Inhalt für die anstehende Sitzung ausverhandelt (01-09). Nach der gegenseitigen Ratifizierung, die das Ende der Themenaushandlung und die Bereitschaft zum Fortschreiten des Gesprächs deutlich macht (09, 10), stellt L. eine Einstiegsfrage („wie war dein Tag?“) (12), auf die E. keine Antwort findet. E. macht deutlich, dass er gerade eben erst aufgestanden sei, daher noch keinen Tag hatte und nicht in der Lage ist die Frage zu beantworten (13). Hier wird die zeitliche und räumliche Distanz zwischen den GesprächspartnerInnen deutlich, die dazu führen kann, dass Gewohnheiten der Alltagskommunikation nicht mehr funktionieren und Störungen auftreten. In Zeile (16) reformuliert L. daraufhin die Frage und erweitert den zeitlichen Rahmen auf die vergangene Woche.

Transkriptausschnitt 16:
eTandem 6 / Gespräch 4: 00.00 – 00.47
E.: Chinesischlernender
L.: Deutschlernende

01	L.	unsere:e (.) THEma HEUTE,
02		(-)
03	E.	°h äh (.) wo3 bu2*zhi1dao4 (.) wo3 jue2de äh °h (.) wo3men2= <i>ich weiß nicht (.) ich denke wir</i>
04	L	=mh-
05	E.	wo3men2 äh liao2liao2 <i>wir plaudern</i>
06	E.	((schüttelt den Kopf leicht hin und her für 2 Sek.))
07	L.	 ((blickt seitlich nach oben für 1 Sek.))
08	E.	a[l]so wir (.) REden einfach nur (.) wir quatschen einfach nur=ich weiß nich-
09	L.	okay (.) [okay-]
10	E.	[äh=uh joa] <<p>joa>
11	E.	°°h [ahm]
12	L.	[okay] wie wa:ar dein <<all>tag> (.) heute;
13	E.	((schnalzt)) äh ähm (-) wo3 <<creaky>äh> °h like äh (2 Sek.) ich bin ja grad erst aufgeSTANDn=also (.) ich hatt noch gar kein tag;=<<p>so richtig> aber äh <i>ich</i>
14	L.	↑↑GAR KEIN tag;=okay;
15	E.	aber äh
16	L.	wie war DEIN (3 Sek.) wie war dein (.) äh diese WOche;

7.1.2.7 Themen- und Sprachenaushandlung

Ein für die vorliegenden Gesprächsaufnahmen kennzeichnendes gesprächsorganisatorisches Element ist die explizite Aushandlung der Themen, die in der Regel mit der Aushandlung der Sprachen und in zwei Fällen mit der Aushandlung des Zeitrahmens der eTandem-Sitzung einherging. Diese Aushandlungen erfolgten vor dem Beginn der offiziellen Lernphase und wurden in 23 von 28 Aufnahmen mitdokumentiert. 5 der 28 Gesprächsaufnahmen, in denen keine Themenaushandlung vorgefunden wurde, starteten mitten im Gespräch, wodurch eine genaue Rekonstruktion der Gesprächsanfänge nicht möglich war. Dass in jenen Gesprächen eine Themenaushandlung stattgefunden hat, ist auf Basis der Analyse der vorhandenen Gesprächsanfänge als wahrscheinlich einzustufen. Als inhaltliche Anregung erhielten sowohl die Chinesischlernenden als auch die Deutschlernenden jeweils eine elektronische Liste an Gesprächsthemen, die für die Sitzungen herangezogen werden konnten (siehe Anhang). Inwieweit die Teilnehmenden dieses Angebot als verbindlich empfunden haben, kann anhand der Gesprächsdaten nur ansatzweise beurteilt werden. Insgesamt wichen die Teilnehmenden des Projekts bis auf die in Klammer genannten Ausnahmen (eTandem 1: Aufnahme 3, Thema ‚Wegbeschreibung‘; Aufnahme 5, Thema ‚Generalprobe zum Referat‘, eTandem 2: Aufnahme 3, Thema ‚Familie‘ und eTandem 6: Aufnahme 4, freies Gespräch) nicht von den vorgeschlagenen Themen ab. Abweichungen von der Liste bzw. eigene Themenvorschläge wurden zudem ausschließlich von den Chinesischlernenden initiiert, während sich die Deutschlernenden gänzlich an die Themenliste hielten.

Transkriptausschnitt 17 zeigt die Themenaushandlung des ersten Gesprächs von eTandem 1. Die Sequenz wird von Su. auf Deutsch initiiert und auf Chinesisch, ihrer Zielsprache, weitergeführt (01). Der seitlich nach unten gerichtete Blick lässt darauf schließen, dass Su. dafür visuelle Unterstützung zur Verfügung hat. Wahrscheinlich ist, dass der durch die Forscherin zur Verfügung gestellte Handzettel mit Musterformulierungen zur Hilfe genommen wurde, da die von Su. geäußerte Formulierung mit jener des Handzettels (Handzettel ‚Hilfreiche Phrasen‘ (siehe Anhang), Punkt zur Themenaushandlung: „我们今天的话题是...“ („Unser heutiges Gesprächsthema lautet...“)) in weiten Teilen übereinstimmt. Durch das hoch intonierte, aufsteigende „ah“ gepaart mit einem Lächeln und Zunicken (02), wird Y. zu einer Reaktion aufgefordert, die durch eine verbale und nonverbale Bestätigung im darauffolgenden Turn eintritt (03). Die Formulierung „dui4“ [对 – „richtig“, „korrekt“, „genau“] zeigt, dass für Y. Su.s Information keine gänzlich neue Information darstellt,

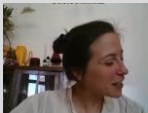
sondern für sie das Thema ‚Kennenlernen‘ erwartbar war. Dies ist hier insofern naheliegend, da beide Themenlisten für die erste eTandem-Sitzung das gegenseitige Kennenlernen vorschlugen. Im Anschluss bestätigen Su. und Y. an die Themensetzung durch gemeinsames, simultanes Kopfnicken (04).

Transkriptausschnitt 17:

eTandem 1 / Aufnahme 1: 00.01.36 – 00.01.51

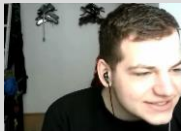
Su.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

01	Su.	=°°h also ähm (.) heute (-) ji/jin2tian1 (.) wo3me:n1 (.) äh hua4 (.) hua4ti2 (.) shi4 ren1shi ni3 (.)
		heu/heute unser Gespräch (.) Gesprächsthema (.) ist Kennenlernen dich
		-----> ----->  ((dreht den Kopf zur Seite; Blick ist nach unten gerichtet))
02	Su.	ah?  ((nickt mit dem Kopf und lächelt))
03	Y.	AH! dui4
		-----> ((nickt))
		richtig
04	Su., Y.	((beide nicken mit dem Kopf))

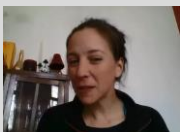
Auch Transkriptausschnitt 18 zeigt wie E. im Zuge der Themenaushandlung die Musterformulierung des Handzettels übernimmt und dabei schräg nach unten blickt (01). L. reagiert mit „o:o;“ (噢 – „oh, achso!“) in Zeile (02), das darauf schließen lässt, dass E. und L. hier, anders als Su. und Y. beim vorangehenden Beispiel, bezüglich der Themen nicht über einen gemeinsamen Wissensstand verfügen, sondern L. hier eine neue Information von E. erhält. L.s Reaktion überlappt mit E.s „dui*“ (对 – „richtig“, „korrekt“), das nochmal die Richtigkeit seiner Information bekräftigt (03). Die Sequenz wird beendet indem L. ihre Zustimmung gibt (04).

Transkriptausschnitt 18:
eTandem 6 / Aufnahme 2: 00.00.07 – 00.00.23
E.: Chinesischlernender
L.: Deutschlernende

01	E.	°°h <<lachend>äh> wo3men=äh jin*tian de hua4ti2 shi4 (-) ähm ((schnalzt)) xue2xi:i2 han4yu3 (.) he2 xue2xi2 (.) de*yu3 unser=äh heutiges Thema ist (-) ähm Chinesischlernen (.) und Deutsch (.) lernen -----> 
02	L.	[o:o;]
03	E.	[dui*]
04	L.	okay-

Abweichungen von den Musterformulierungen wie etwa die Verwendung von „zhu3ti2“ (主题 – „Thema“) (Transkriptausschnitt 19) anstelle des auf dem Handzettel vermerkten „hua4ti2“ (话题 – „(Gesprächs-)Thema“) (01), führten bei Su. zu Verständnisproblemen, die sie durch eine verzögerte Wiederholung der Aussage bis zum problematischen Teil, gepaart mit einem seitlich gerichteten Blick anzeigt (04, 05). Y. wiederholt das Wort, das sie als für Su. problematisch identifiziert und fügt, nachdem keine Reaktion von Su. erfolgt, die deutsche Übersetzung an (06–08). In Zeile (10) wird Su. durch die deutsche Übersetzung klar, was Y. zu vermitteln versuchte; Su. wiederholt den deutschen Begriff und nennt den auf dem Handzettel angeführten Begriff „hua4ti2“ (话题 – „(Gesprächs-)Thema“), der ihr als chinesischer Begriff bekannt ist.

Transkriptausschnitt 19:
eTandem 1 / Aufnahme 3: 00.00.33 – 00.00.48
Su.: Chinesischlernende
Y.: Deutschlernende

01	Y.	na[a4] jin1tian1] de zhu3ti2 shi4 shen3me und heutiges Thema ist was?
02	Su.	[hmmm]
03		(1,5)
04	Su.	hm (.) jin1tian1 (-) heute
05	Su.	----->  ((blickt seitlich))
06	Y.	<<f> de (.) zhu3ti2>

		<i>Thema</i>
07		(1,5)
08	Y.	THEmen;
09	Su.	<<p> zhu3ti2>
		<i>Thema</i>
Y	10	zhu3ti2
		<i>Thema</i>
Su.	11	THEmen;=[hua4]ti2
		[Gesprächs]thema
Y.	12	[ja,]

Fortgeschrittene Chinesischlernende wie H. hingegen orientierten sich weniger an den Musterformulierungen und gestalteten die Themenaushandlung sprachlich freier (Transkriptausschnitt 20).

Transkriptausschnitt 20:

eTandem 4 / Aufnahme 2: 00.01.12 – 00.01.35 [Audiogespräch]

H.: Chinesischlernende

J.: Deutschlernende

01	H.	ahm wo3men2 jin1tia:n1 shi4 jiang3 ähm shen3me ti2mu4
		ahm wir heute sprechen [über] welches Thema?
02		(.)
03	H.	jin1tian1 ying1gai1 shi4 (.) äh zhei4ge:e ahm ahm
		heute eigentlich ist (.) äh da:as
04	J.	LEben [an der uni;]
05	H.	[<<all>ahm ahm ahm>]
06		(2 Sek.)
07	H.	qing2 ni3 zai4 shuo1 yi2bian4
		bitte du noch sagen einmal
08	J.	LEben an der uni;
09	H.	AH! LEben an der uni;

In Verbindung mit der Themenaushandlung wird in der Regel geklärt, welche der Sprachen als erstes zum Zug kommt. In Transkriptausschnitt 21 bringt E. den Vorschlag ein, mit Deutsch zu beginnen, mit der Begründung, dass in der vorangehenden Sitzung mit Chinesisch begonnen wurde (01, 02). L. stimmt dem Vorschlag zögerlich zu (04).

Transkriptausschnitt 21:

eTandem 6 / Aufnahme 2: 00.01.17 – 00.01.26

E.: Chinesischlernender

L.: Deutschlernende

01	E.	wolln wir heute zuERSt DEUtsch SPREchen-
02	E.	weil wir das LETZte mal zuerst schiNESISCH gesprochn ham-
03		(-)
04	L.	ä:äh o[kay-]

Nach der abgeschlossenen Themenaushandlung im dritten Gespräch von eTandem 6 (Transkriptausschnitt 22), in der sich die beiden auf das Thema ‚Sommerferien‘ bzw. ,

暑假 ‘ (shu3jia4 – Sommerferien) geeinigt haben (nicht im Transkript dargestellt), spricht E. den Zeitrahmen der Sitzung an (01). L. drückt ihre Zustimmung aus (04), woraufhin E. konkret vorschlägt, jeweils 15 Minuten für die Zielsprachen aufzuwenden (05). Nach einer gegenseitigen Ratifizierung und dem Ausdruck der Beendigung dieser Aushandlung (07–11), richtet E. eine Einstiegsfrage an L. (12). Wie anhand der Reaktion in Zeile (03) deutlich wird, ist für L. in diesem Moment unklar, in welcher Sprache sie sprechen soll, da sie einerseits auf Chinesisch angesprochen wird, andererseits sich offensichtlich in der Tandemsituation als Deutschlernende angesprochen fühlt. Die Aushandlung zum zeitlichen Rahmen, in der sich E. zwar auf die Sprachen bezog (05), schuf zudem für L. keine ausreichende Klarheit bezüglich der konkreten Reihenfolge. E.s Reaktion in Zeile (15) zeigt, dass auch für ihn noch keine gültige Reihenfolge besteht. Dies lässt schlussfolgern, dass das Fehlen einer expliziten Aushandlung der Reihenfolge der Sprachen gesprächsorganisatorische Störungen hervorrufen kann.

Transkriptausschnitt 22:

eTandem 6 / Aufnahme 3: 00.00.31 – 00.01.03

E.: Chinesischlernender

L.: Deutschlernende

01	E.	jīnlǎotiān1 wǒ3 (.) zhǐ2 àhǔm yǒu3 (-) àh sānlshí2 fēn1 <i>heute ich nur habe dreißig min [zweite Silbe des Wortes fehlt]</i>
02		(1,5 Sek.)
03	E.	[als/]
04	L.	[okay]-=it's ok[ay;]
05	E.	[ok]ay also vielLEICHT àh fünfzehn mǐNU:Utn àh schǐNEsisch (.) fünfzehn mǐnUTn DEUtsch,=oder,
06		(1 Sek.)
07	L.	okay;
08	E.	ok↑ay àhm-
09	L.	mhm,
10		(-)
11	E.	okay;
12	E.	àhm àm shǔljia* de shǐ2hou4 nǐ3 zuo4 shén2me;=nǐ3 àh nǐ3 zuo4 shén3me <i>Sommerferien in der Zeit du machst was;=du du machst was?</i>
13	E.	(1 Sek.)
14	L.	xian1 (.) ↑ei (.) zuERST chǐNEsisch,
15	E.	ä:äöh ist mir eGAL;

Die bisherigen Gespräche zeigten Themenaushandlungen im Rahmen derer jeweils nur ein Thema für die gesamte Sitzung ausverhandelt wurde. Ein Aspekt, der die Themenaushandlung in organisatorischer Hinsicht aber verkomplizierte, bestand darin,

dass theoretisch beide Zielsprachen über ihre eigenen Themenanregungen verfügten. Aus dieser Konstellation heraus wäre daher denkbar, dass im Rahmen der Themen- und Sprachenaushandlung bis zu drei Fragen geklärt werden:

- Wie lautet das Thema der Zielsprache A?
- Wie lautet das Thema der Zielsprache B?
- Welches Thema bzw. welche Zielsprache ist zuerst an der Reihe?

Genau diese Komplexität der Themenorganisation wird in Transkriptausschnitt 23 deutlich, in dem Su. in (06) das in den Raum gestellte Thema („über uni“) an ‚ihre‘ Zielsprache Chinesisch koppelt. Su fühlt sich nicht in der Lage Y. hinsichtlich des Themas für die Deutschphase weiterzuhelfen, da sie diesbezüglich offensichtlich keine Informationen besitzt.

Transkriptausschnitt 23:

eTandem 1 / Aufnahme 2: 00.00.16 – 00.00.43

Su.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

Y.	01	äh (3 Sek.) was ist unsere thema heute? (-) über un/
Su.	02	((lacht))
Y.	03	((stimmt in das Lachen ein)) über [uni] sprechen? (.)
Su.	04	[°°h]
Y.	05	<<p o[der]>
Su.	06	[ja?] auf (.) also auf chinESISCH über uni sprechen;
	07	(-)
Su.	08	[mh-]
Y.	09	[auf] chinesisch
Su.	10	auf deutsch (.) ich weiß nicht,
Y.	11	auf deutsch;
	12	(.)
Su.	13	a/ (-) auf deutsch hast du ein anderes thema oder-
Su.	14	mmhh-

Betrachtet man die Gespräche über den gesamten Projektzeitraum (siehe Tabelle 12), so zeigt sich, wie z.B. bei eTandem 1, dass gesprächsorganisatorische Fragen mit dem Voranschreiten der Sitzungen zunehmend zeiteffizienter geklärt werden. Das fünfte Gespräch stellt insofern einen ‚Ausreißer‘ dar, da die Chinesischlernende in diesem Fall von der Themenliste bzw. vom Modus der vorangehenden Gespräche abweicht und die Sitzung für die Generalprobe ihres Referats nutzen möchte. Die Kommunikation dieses Umstands erforderte ein Abweichen von der Routine, wodurch sich die Phase der Gesprächsorganisation in die Länge zog.

Gespräch	Dauer bis zum Einstieg in die Arbeitsphase
Gespräch 1	2 Min. 35 Sek.
Gespräch 2	2 Min. 45 Sek.
Gespräch 3	1 Min. 20 Sek.
Gespräch 4	1 Min. 05 Sek.
Gespräch 5	2 Min. 05 Sek.

Tabelle 12: eTandem 1 – Dauer bis zum Einstieg in die Arbeitsphase

7.1.3

7.1.3 Hauptphase

Die Analyse der weiteren Gesprächsverläufe zeigte, dass die teilnehmenden eTandem-Paare die Hauptphase der Gespräche unterschiedlich organisierten. Dabei kristallisierten sich zwei Formen heraus: 1) die Organisation der Hauptphase in klar voneinander abgegrenzte Abschnitte, die jeweils einer der Zielsprachen gewidmet sind und 2) eine sich abwechselnde, episodische Fokussierung auf die jeweiligen Zielsprachen.

Wie anhand der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 13) deutlich wird, wählten 22 von 28 Gesprächen eine Zweiteilung bzw. in einem Fall eine Dreiteilung. Vier Aufnahmen von eTandem 3 und jeweils einer Aufnahme von eTandem 4 und eTandem 6 fokussierten episodisch auf die jeweiligen Zielsprachen.

eTandem 1	
Aufnahme 1	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 2	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 3	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 4	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 5	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 6	Chinesisch / Deutsch
eTandem 2	
Aufnahme 1	Deutsch / Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 2	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 3	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 4	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 5	Deutsch / Chinesisch
eTandem 3	
Aufnahme 1	Deutsch / Chinesisch (nachgestelltes Gespräch)
Aufnahme 2-5	lingua franca Deutsch; episodische Fokussierung von Chinesisch

eTandem 4	
Aufnahme 1	Episodenweise Fokussierung der Zielsprachen
Aufnahme 2	Episodenweise Fokussierung der Zielsprachen
Aufnahme 3	Deutsch / Chinesisch
Aufnahme 4	Deutsch / Chinesisch
eTandem 5	
Aufnahme 1	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 2	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 3	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 4	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 5	Chinesisch / Deutsch
eTandem 6	
Aufnahme 1	Chinesisch / Deutsch
Aufnahme 2	Deutsch / Chinesisch
Aufnahme 3	Deutsch / Chinesisch
Aufnahme 4	Episodenweise Fokussierung der Zielsprachen

Tabelle 13: Spracheneinteilung in den eTandems

Anzumerken ist, dass sich Organisation der Hauptphase in klar abgegrenzte zielsprachliche Phasen rein auf die organisatorische Ebene bezieht und noch keinerlei Auskunft über die tatsächliche Sprachverwendung innerhalb dieser Phasen gibt. Sie ist daher auf keinen Fall als Umsetzung des Prinzips der Sprachentrennung zu sehen, da innerhalb der Phasen häufig beide Tandemsprachen oder darüber hinaus auch Englisch zum Einsatz kommen.

In jenen Gesprächen, in denen eine Themen- bzw. Sprachenaushandlung stattfand, wurde die Einleitung der Arbeitsphase entweder durch einen fließenden Übergang, der den vorangehenden Gesprächsabschnitt mit der Arbeitsphase ohne Verzögerungen verbindet, oder als markierter Einstieg realisiert, der mit Signalen der Themenbeendigung die Gesprächsabschnitte stärker voneinander abgrenzt. Im nachfolgenden Unterkapitel werden zwei Varianten eines fließenden Übergangs, zwei Varianten eines markierten Übergangs sowie zwei Störungsfälle näher dargestellt werden.

7.1.3.1 Fließender Übergang

Transkriptausschnitt 24 zeigt den Übergang von der Themenaushandlung zur Chinesisch-Arbeitsphase. Der Übergang wird von Mi. mit einem Vorschlag eingeleitet, wobei die leicht aufsteigende Intonation der Silbe „yu3“ von „han4yu3“ [汉语 – Sprache der Han/Ausdruck für Standardchinesisch] lässt darauf schließen, dass Mi. das

Rederecht beibehalten möchte (06). Dies manifestiert sich in der partiellen Überlappung von Em.s Zustimmung durch „hao3“ (好 – okay) (07) mit Mi.s Beginn des Turns in Zeile (08). Diese Überlappung wird hier allerdings nicht als störend empfunden, da sie lediglich die äußeren Ränder bzw. verbale Pufferzonen betrifft. Insbesondere Überlappungen von SprecherInnenbeiträgen und Rückmeldern, wie im vorliegenden Fall können als *kooperative Überlappung* bezeichnet werden, da sie den Verlauf des Gesprächs durch die Affirmation vorantreiben ohne als störend empfunden zu werden. Mi. nimmt als im Zentrum der Chinesischphase stehender Lernender die Initiierung und Durchführung des Übergangs in die Hand.

Transkriptausschnitt 24:

eTandem 5 / Gespräch 4: 00.00.16 – 00.00.46

Mi.: Chinesischlernender

Em.: Deutschlernende

01	Mi.	ahm (.) wo3 jue2de jin1tian1 de ti2mu4 shi:i4 ahm ye4yu2 (.) shi2jian1 (.) ähm=
		ahm (.) ich meine heutiges thema ist ahm frei (.) zeit
02	Em.	=o:[oh-]
03	Mi.	[wo3] jue2de wo3men1 ying1gai1 (.) tao3lun4 wo3men1 de (.) ai4hao4
		ich meine wir sollten (.) besprechen unsere (.) hobbies
04	Em.	en4
		[Zustimmung]
		-->
		((nickt mit dem Kopf))
05	Mi.	((lacht))
06	Mi.	°h ähm (.) suo2yi3 wo3 jue2de wo3men2 kailshi shuo1 han4yu3, daher ich meine wir fangen an Chinesisch zu sprechen,
07	Em.	ha[o3,]
08	Mi.	[äh]m::m °h wo3 zai4 ao4di4li4 ähm xue2qi1 gang1cai4 ähm jie2shu4 le
		ich in Österreich Semester gerade beendet
09	Em.	[en4]
10	Mi.	[suo2]yi3...
		daher

Transkriptausschnitt 25 zeigt die Initiierung eines selbst gewählten Gesprächsthemas sowie den Übergang in die Chinesisch-Arbeitsphase durch eine ‚semi-rhetorische‘ Frage. Eine in der Konversationsanalyse beobachtete Standardform der Eröffnung von Erzählungen ist die Formulierung von rhetorischen Fragen wie etwa „Weißt Du, wen ich heute getroffen habe?“, die von den Erzählenden gestellt und nach

entsprechender Rückmeldung auch selbst beantwortet werden (Kotthoff 2017: 11). Die Sequenz hier beginnt mit einer Selbstpositionierung von S. als Erzählerin (01). Unmittelbar darauf richtet S. eine Frage an YH. mit der sie einerseits YH.s Wissensstand zum besagten Thema erfragt (nicht-rhetorische Frage) und andererseits ihre Aufgabe als Erzählerin weiterverfolgt (rhetorische Frage) (03). Als nach kurzem Zuwarten keine Reaktion von YH. folgt, konkretisiert S. in Zeile (05) ihre Frage mit einer weiteren Information, wobei YH.s positive Rückmeldung dabei partiell mit der Schlüsselinformation überlappt (05/06). S. wartet ab, räuspert sich und gibt YH. damit die Möglichkeit ihren Wissensstand weiter darzulegen. S. verfolgt damit in dieser Sequenz kurzfristig die Ermittlung des Wissensstandes ihrer Gesprächspartnerin (,nicht-rhetorische Frage) und bereitet mittelfristig die Einleitung ihrer geplanten Ausführungen vor (rhetorische Frage). Aus diesem Grund wird die hier analysierte Praktik als ,semi-rhetorisch‘ bezeichnet. Ähnlich wie im oberen Beispiel zeigt sich wie S. als Lernende die Initiative für das Anlaufen ,ihrer‘ Arbeitsphase ergreift.

Transkriptausschnitt 25:

eTandem 2 / Aufnahme 4: 00.00.3.18 - 00.03.41

S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01	S.	na4 (.) o:01 (.) xiang3 yi2xiang4 wo3 ke2yi3 gao4su4 ni2 (.) shen3me dann (.) ich (.) habe nachgedacht ich kann erzählen dir (.) was
02		(.)
03	S.	suo2yi2 ah ni2 ting1 dao4 zai4 ao4di4li4 nei4ge zheng*zhi:i4 falxian4 shen3me ne, daher du hast gehört in Österreich in der Poli- tik passiert ist was,
04		(-)
05	S.	ge:en1 [(-) zong2]tong2 (.) zong2tong3 (.) you3 <<p>guan1x1l> mit Präsident Präsident in Verbindung
06	YH.	[ting1>dao4>] gehört [Bejahung]
07	S.	((räuspern))
08	YH.	AOH! wo3 zhildao4 ich weiß
09	S.	<<pp>dui4a> ja
10	YH.	ä:äh=lü4dang3 (-) lü4d[ang3] grüne Partei grüne Partei
11	S.	[hm-]
12		(-)
13	S.	nei4[ge]

		<i>je[ner]</i>
14	YH.	[de] zong2tong3 <i>Präsident</i>
15	S.	dui4 <i>ja</i>

7.1.3.2 Markierter Übergang

In Transkriptausschnitt 26 und 27 wird beispielhaft dargestellt wie die InteraktantInnen den Übergang zwischen Eröffnungsphase und Hauptphase durch Themenbeendigungssignale bzw. den Beginn der Hauptphase durch eine erneute Begrüßung markieren.

Der Anfang von Transkriptausschnitt 26 zeigt die abschließende Sequenz der Sprachenaushandlung in der L. E.s Vorschlag hinsichtlich der Reihenfolge der Sprachen zustimmt (02). E. reagiert auf L.s Zustimmung mit „okay“ (Knarrstimme, abfallende Intonation), das durch lautes bzw. teilweise lautliches Einatmen gerahmt wird (03), woraufhin L. ihrerseits mit einem leisen „okay“ (abfallende Intonation) reagiert (04). Die SprecherInnen signalisieren einander damit, dass das vorige Thema (die Sprachenaushandlung) abgeschlossen ist und ein neuer Gesprächsabschnitt begonnen werden darf.

Transkriptausschnitt 26:
eTandem 6 / Aufnahme 1: 01.38 – 01.49
E.: Chinesischlernender
L.: Deutschlernende

01	E.	ja dann fang wir ruhig mit chiNEsisch an 's=hehe<<lachend>schon [okay-]>
02	L.	[okay;]
03	E.	°°h↑a <<creaky, lachend>okay;> °°h
04	L.	<<p>okay;>
05	E.	[okay;=äh] (.) ni3 jiao* shen1*me ming2zi wie lautet dein Name?
06	L.	[ähm]

Eine noch explizitere Form die Eröffnungsphase von der Arbeitsphase abzugrenzen bzw. den Beginn der Arbeitsphase zu markieren zeigt Transkriptausschnitt 27. Nach der abgeschlossenen Sitzungsorganisation zeigt Su. ihre Bereitschaft das Lerngespräch zu starten und verbalisiert welche Sprache nun im Zentrum stehen soll (01). Y. reagiert daraufhin mit „ni2 hao3“ (你好 – „Hallo“, „Guten Tag“), das von Su. mit einem Lachen und „ni2 hao3“ (你好 – „Hallo“, „Guten Tag“) erwidert wird (02). Da die Paarsequenz

Gruß–Gegengruß nicht am Gesprächsanfang, sondern nach der abgeschlossenen Sitzungsorganisation auftritt, fungiert sie an dieser Stelle nicht als Begrüßung, sondern als *Task-Marker*, wodurch sich die beiden Interaktantinnen verdeutlichen, dass ein Rahmenwechsel stattfindet.

Transkriptausschnitt 27:

eTandem 1 / Aufnahme 2: 00.02.43 – 00.02.58

Su.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

01	Su.	okay (.) han4yu3 ((lacht))
		<i>Sprache der Han / Chinesisch</i>
02	Y.	ni2hao3
		<i>Hallo</i>
03	Su.	((lacht)) ni2hao3
		<i>Hallo</i>
04	Y.	ahm
05	Su.	°h ((seufzt))
06		(-)
07	Y.	ni3 (.) ni3 du2 na3 yiljian1 da4xue2
		<i>Du (.) du studierst an welcher Universität?</i>

7.1.3.3 Problematische Übergänge

In den analysierten Übergängen in die Arbeitsphase konnten zwei Störfälle identifiziert werden. Das erste nachfolgend dargestellte Beispiel (Transkriptausschnitt 28) ist durch einen ‚schleppenden‘ Verlauf (mehrere lange Sprech- bzw. Handlungspausen) gekennzeichnet. Insgesamt vergehen vom Abschluss der Themenaushandlung durch Y.s Zustimmung (03) bis zur Einstiegsfrage in Zeile (15) 19 Sekunden, die von mehreren Verzögerungssignalen, einer fünf Sekunden langen Pause, in der die InteraktantInnen still in die Kamera blicken, und weiteren Verzögerungssignalen gekennzeichnet sind, bevor Y. und Su. einander durch die Paarsequenz „okay“–„okay“ (11, 13) in abfallender Intonation den Abschluss der Themenaushandlung bzw. die Bereitschaft im Gespräch voranzuschreiten signalisieren. An dieser Stelle zeigt sich wie beide InteraktantInnen voneinander gegenseitig erwarten, dass die jeweils andere Person die Initiative ergreift. Su. könnte in (13) den Einstieg realisieren, durch ihr „okay“ komplettiert sie die Sequenz zu einer Paarsequenz der (Themen-)Beendigungssignalisierung. In dieser Auslegung wäre Y. am Zug, die sich jedoch in einer abwartenden Position zeigt.

Su. lacht und bewegt anschließend die Hand auf und ab als würde sie ihre Verlegenheit hinsichtlich der Steuerung des Gesprächs demonstrieren wollen. Dies wird von Y.

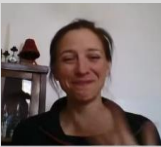
offensichtlich als Aufforderung interpretiert indem sie eine Einstiegsfrage formuliert (16).

Transkriptausschnitt 28:

eTandem 1 / Aufnahme 3: 00.00.58 – 00.01.28

Su.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

01	Su.	↑ALLtag,
01	Su.	[((lacht))]
03	Y.	[mh,] --> ((nickt mit dem Kopf))
04	Su.	°h=<<lachend>ä:äh>-
05		(-)
06	Su.	<<creaky>ä::äh>
07		(5 Sek.) -----> 
08	Y.	ä:[äh-]
09	Su.	[ja;]
10	Su.	mh-
11	Y.	okay;
12		(-)
13	Su.	okay;
14		(3,5 Sek.)
15	Su.	((lacht))
16	Y.	(-) ni3/[ni3 jintian1] hao3 ma?=((lacht)) [geht es] dir dir heute gut [Fragepartikel]?
17	Su.	(-) [m:mh h°°]
18	Su.	----->  ((Handbewegung auf- und abwärts))

Der zweite Störfall (Transkriptausschnitt 29) zeigt ebenfalls einen problematischen Übergang von der Themenaushandlung in die nachfolgende Arbeitsphase. In der Formulierung in Zeile (01) wird das Thema nicht ausdrücklich einer Sprecherin zugeordnet („das Thema“ vs. „dein/mein Thema“) aus der Bezugnahme auf J. als Informationsquelle (01) ist jedoch zu interpretieren, dass das Thema von der Themenliste der Deutschlernenden entnommen wurde. H. schließt in Zeile (03) nach Anzeige des Abschlusses der Themenaushandlung, unmittelbar (ohne Mikropause) mit einer Einstiegsfrage an (04). Dies führt zunächst zu einem Ausbleiben der Antwort (05), gefolgt von der Anzeige einer Störung durch J. in Zeile (06). Im weiteren Verlauf des

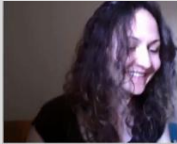
Gesprächs wiederholt H. die Frage in der genau selben Formulierungsweise und erhält unmittelbar eine entsprechende Antwort von J.. Dieser Umstand gepaart mit dem Fehlen jeglicher Hinweise auf akustische Beeinträchtigungen zuvor, lässt darauf schließen, dass der Grund für die Störung in Zeile (06) weniger mit einem inhaltlichen Nicht-Verstehen noch mit einer akustischen Beeinträchtigung, sondern mit der fehlenden Bereitschaft von J. in Zeile (04) zusammenhängt.

Transkriptausschnitt 29:

eTandem 4 / Aufnahme 4: 00.01.43 – 00.02.02

H.: Chinesischlernende

J.: Deutschlernende

01	H.	heu↑TE (-) das THEma ist=äh ist REIsen hast du gesagt (.) richtig,
02	J.	ah ja (.) richtig (.) genau;
03	H.	ja:a <<p>super> (-) ↑okay (.) okay;= -----> 
04	H.	=reist du gerne, -----> 
05		(1 Sek.)
06	J.	mh?
07		(-)
08	H.	reist du gerne,
09	J.	ja naTÜR[lich ((lacht))]
10	H.	[magst du reisen,]

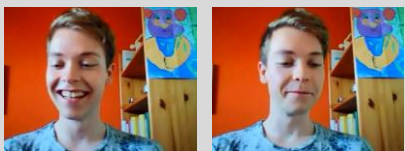
7.1.3.4 Wechsel der Zielsprache

In jenen Hauptphasen der dokumentierten eTandem-Gespräche, die eine klare Zwei- bzw. Dreiteilung aufweisen, wurde der Wechsel verbal als auch nonverbal konstruiert. Der Wechsel wurde bevorzugt (in 18 von 22 Fällen) von jenen SprecherInnen initiiert, deren Zielsprache im Zentrum der vorangehenden Phase stand. In den übrigen vier Fällen von wurde der Wechsel von den TandempartnerInnen initiiert.

Wie sich für die vorliegenden Gespräche beispielhaft zeigt, wird der Wechsel verbal durch Pausen und Verzögerungssignale und nonverbal durch einen abgewandten, oftmals seitlich, nach unten fokussierten Blick eingeleitet (01–04). Da in der vorliegenden Studie keine Desktopaktivitäten gefilmt oder Eye-Tracking durchgeführt

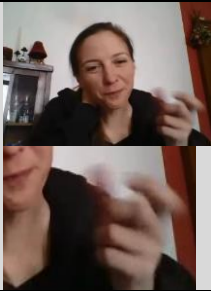
wurde, ist an dieser Stelle nicht eindeutig zu analysieren was konkret betrachtet wurde. In vier Fällen folgte unmittelbar dem nach unten gerichteten Blick eine verbale Zeitreferenz, wodurch anzunehmen ist, dass vor der verbalen Initiierung des Wechsels die Uhrzeit in den Blick genommen wurde. In Zeile (05) initiiert Mi. den Wechsel verbal, indem er seine Tandempartnerin fragt, ob sie nun Deutsch sprechen möchte. Em. stimmt daraufhin zu (06).

Transkriptausschnitt 30:
eTandem 5 / Aufnahme 5: 00.23.31 – 00.23.41
Mi.: Chinesischlerner
Em.: Deutschlerner

01	Mi.	(.) °°h [(-)] ((schürzt die Lippen)) mh; -----> ----->
		
02	Em.	[↑ °°h]
03		(1,5 Sek.)
04	Mi.	hao3 de- okay ----->
		
05	Mi.	°h ni3 xian4zai4 äh xi3huan1 shuo1 de2yu3 ↑ma du jetzt möchtest sprechen Deutsch [Fragepartikel]
06	Em.	hao3a=((lacht)) gut ja

In einem Fall stellt Su. den Wechsel nonverbal dar und bedient sich dabei einer Handbewegung (Ausgangsposition: Zeigefinger über Daumen; Endposition: Daumen über Zeigefinger). Y. reagiert daraufhin mit einer ‚Übersetzung‘ der Geste ins Chinesische, woraufhin die Deutschphase beginnt.

Transkriptausschnitt 31:**eTandem 1 / Aufnahme 2: 00.33.03 – 00.33.08****Su.: Chinesischlernende****Y.: Deutschlernende**

01	Su.	ä:äh-
02	Su.	
03	Su.	
04	Y.	
		[<<p>mh/m:mh;>]
		[jiao1huan4]
		<i>Wechsel/wechseln</i>

Alle Wechsel, die von den Lernenden der jeweiligen Phase initiiert wurden, erfuhren Zustimmung durch die TandempartnerInnen. Tendenziell heikler gestaltete sich der Wechsel, wenn er durch die TandempartnerInnen initiiert wurde. In zwei von diesen vier Fällen wurde der Vorschlag der Tandempartnerin negiert und die jeweilige Lernphase weitergeführt bevor es erneut zu einer Aushandlung des Wechsels kam. Diese zwei Fälle sollen an dieser Stelle näher analysiert werden.

Im ersten nachfolgend dargestellten Beispiel (Transkriptausschnitt 32) initiiert Y. den Wechsel ins Deutsche nachdem Su. (Zeile 03–05) kein weiteres Thema einführt und sich in Zeile (05) eine zweisekündige verbale Pause einstellt. Y. setzt zu einer Aussage an (06), die jedoch durch ein stark abfallend intoniertes „okay“, das direkt in ein Verzögerungssignal übergeht, unterbrochen wird. Y. wertet die Handlungen von Su. offensichtlich als Signale der Beendigung der Chinesischphase, worauf sie in Zeile (08) den Wechsel vorschlägt. Aufgrund der Überlappung in Zeile (08/09), in der „hao3“ (好 – gut) zeitgleich mit der Schlüsselinformation („Deutsch“) initiiert wird, ist „hao3“ hierbei keine Zustimmung, sondern in der Funktion eines Diskurspartikels. Dass aus der Perspektive von Y. in diesem Moment noch kein Konsens besteht, zeigt auch wie Y. in Zeile (11) nachhakt. Eine Reaktion bleibt jedoch aus. In Zeile (14) wiederholt Y. nochmals ihr Anliegen, woraufhin Su. zunächst alleine lacht, anschließend Y. ins Lachen miteinstimmt und Y. ein durch die Verbindung verzerrtes „noch“ äußert (17/18). Su. verneint daraufhin den Vorschlag und konkretisiert, die Chinesischphase noch „ein bisschen“ weiterführen zu wollen (19). Y. stimmt diesem Vorschlag zu (20).

Transkriptausschnitt 32:
eTandem 1 / Aufnahme 1: 00.16.56 – 00.17.19
Su.: Chinesischlernende
Y.: Deutschlernende

01	Su.	ehehe[he]he;
02	Y.	[ja-]
03		(-)
04	Su.	°h
05	Su., Y.	(2 Sek.) ----->  ((Su. greift sich auf den Hinterkopf))
06	Y.	und [mh]
07	Su.	[↑o]kay;=[mh]
08	Y.	[ja;] und jetzt (.) [deu]tsch,
09	Su.	[hao3] okay
10	Su., Y.	(2 Sek.) -----> 
11	Y.	oder-
	Su., Y.	(2 Sek.) -----> 
12	Su.	h°
13	Su.	°h?
14	Y.	so jetzt (.) sprechen wir deut[sch], =oder;
15	Su.	[mh]
16	Su.	ehehe
17	Su., Y.	((beide lachen))
18	Y.	<<abgehackt>noch-(echo)>
19	Su.	nei↓n, (.) ich frag noch ein ↑↑BISSchen;
20	Y.	o[kay okay] kein problem

Wenig später wird zum zweiten Mal der Wechsel von Y. initiiert. Su. nickt Y. diesmal einmal tief zu und schließt mit einem „okay“ in einer deutlich fallenden Intonation an (01). Y. akzeptiert die Initiierung und entgegnet ihrerseits mit Kopfnicken und einem „okay“ in gleichbleibender Intonation (02). Nach einer zweisekündigen Pause in der beide in die Kamera blicken initiiert Y. den Wechsel ins Deutsche, der diesmal von Su. akzeptiert wird (05). Im Gegensatz zum ersten Wechsel wurde hier deutlich, wie der ‚Blickkontakt‘ und das fokussierte Zunicken als nonverbale Beendigungssignale

fungieren und für die Interpretation des Status der Arbeitsphase (in diesem Fall: abgeschlossen) durch die Gesprächspartnerin eine Rolle spielen.

Transkriptausschnitt 33:

eTandem 1 / Aufnahme 1: 00.22.50 – 00.23.02

Su.: Chinesischlernende

Y. : Deutschlernende

01	Su.	 ((nickt einmal tief))
02	Su.	ok↑ay;
03	Y.	okay- ----> ((nickt))
04		(2 Sek.)
05	Y.	↓dann (.) ↑DEUtsch?
06		(1,5 Sek.)
07	Su.	↓↓ja?
08		(-)
09	Su.	gerne;
10	Y.	okay;

Anzunehmen ist, dass Su.s Äußerung in Zeile (07) im ersten Versuch des Wechsels von Y. als Initiierung einer Vorbeendigung interpretiert wurde. Damit lässt sich schlussfolgern, dass Marker wie „okay“ (in fallender Intonation) missverständlich interpretiert werden können, da sie potenziell unterschiedliche Funktionen erfüllen. Sie können in der hier besprochenen Realisierung z.B. die Beendigung eines Themenstrangs signalisieren, aber auch die Beendigung einer gesamten Gesprächsphase.

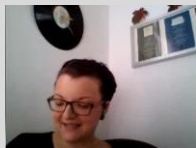
Das zweite Beispiel (Transkriptausschnitt 34), im Zuge dessen ein durch die Tandempartnerin initiiertes Wechsel abgelehnt wurde, beginnt, indem die Sirene eines vorbeifahrenden Einsatzfahrzeuges (für 8 Sekunden, dabei immer leiser werdend) eine Gesprächspause erzeugt, in der YH. ihren Oberkörper seitlich nach hinten dreht, um eine Thermoskanne zu holen und daraus zu trinken (01, 02). Während YH. noch trinkt bzw. anschließend die Thermoskanne zuschraubt und vor sich hinstellt, initiiert S. den Wechsel (06), auf den YH. mit einer Erzählankündigung reagiert (09). Die verbale und nonverbale Konkretisierung in Zeile (09) („noch eine Sache“ mit erhobenen Finger), lässt darauf schließen, dass es sich um eine Verlängerung in einem begrenzten, eher kürzeren Ausmaß handelt. S. stimmt dieser Verlängerung zu (10).

Transkriptausschnitt 34:

eTandem 2 / Aufnahme 5: 00.29.33 – 00.29.51

S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01		((Signal eines Einsatzfahrzeuges))
02	YH.	 Bild 1: ((dreht sich nach hinten)) Bild 2: ((streckt den rechten Arm nach hinten aus)) Bild 3: ((greift Thermoskanne und dreht sich nach vorne)) Bild 4: ((trinkt aus Thermoskanne))
03	S.	<<p>hm kay-> ----> 
04	S., YH.	
05	S.	ahm (.) -----> 
06	S.	[soll ich jetzt amal über das (.) ÖSTERreichische (-) bild- ungssystem reden-]
07	YH.	[((schraubt den Deckel auf ihrer Thermoskanne und stellt die- se vor sich ab))]
08		(rascheln, 2 Sek.)
09	YH.	ah (.) ich habe noch eine [S]Ache; ----->  ((deutet mit dem Zeigefinger nach oben))
10	S.	[ja]

7.1.3.5 Episodenweise Fokussierung der Zielsprachen

Vier Aufnahmen von eTandem 3, die zweite Aufnahmen von eTandem 4 sowie die vierte Aufnahme von eTandem 6 aus dem vorliegenden Datenkorpus zeigten, dass die Teilnehmenden die Hauptphase der Gespräche nicht in zwei (oder mehrere) zielsprachliche Abschnitte strukturierten, sondern episodенweise auf die Zielsprachen fokussieren. Dementsprechend wurden in diesen Gesprächen auch keine expliziten Phasenwechsel realisiert.

Die Aufnahmen von eTandem 3 stellen insofern Sonderfälle dar und unterscheiden sich von den restlichen Aufnahmen des Datenkorpus, da fast keine Dialogphasen auf Chinesisch stattfanden und Deutsch als lingua franca von den Teilnehmenden etabliert und über die meiste Zeit der Gespräche beibehalten wurde. Der Chinesischfokus konzentrierte sich tendenziell auf den Anfang der Sitzung und bezog sich auf die Demonstration von Chinesischkenntnissen, sprachlichen Reflexionen über das Chinesische sowie Aushandlungen zu bestimmten Begriffen und kurzen Formulierungen. In diesen chinesischfokussierten Episoden blieb für die Teilnehmenden Deutsch klar die lingua franca. Aushandlungen zum Wechsel der Verkehrssprache wurden nicht beobachtet. Aufgrund dieser Besonderheiten, werden die Gespräche von eTandem 3 in einem eigenen Kapitel (Kapitel 7.2.2.37.2.2.3) behandelt. Die Arbeitsphase von eTandem 4 und eTandem 6 wich ebenfalls von der üblichen Zweiteilung ab. Anhand der Gespräche zeigte sich, dass die Qualität einzelner Redebeiträge, nämlich Impulse in Form von tendenziell offenen Fragen, die sich auf den persönlichen Erfahrungshorizont der adressierten Person beziehen, Ordnung schaffen, indem sie die GesprächspartnerInnen als Sprechende bzw. Lernende ins Zentrum rücken. Für die Teilnehmenden scheint dabei implizit, dass sie im eTandem-Kontext aufgefordert sind in der Zielsprache zu sprechen.

Transkriptausschnitt 35:

eTandem 6 / Aufnahme 4: 00.38 - 00.52

Kontext: die Teilnehmenden verständigten sich darauf, dass es kein konkretes Thema für die Sitzung geben soll, sondern einfach geplaudert wird.

E.: Chinesischlernender

L.: Deutschlernende

01	E.	[aber äh]
02	L.	[und wie] war dein (3 Sek.) <<all>wie war dein> äh (.) diese Woche; Impuls in Zielsprache Deutsch
03	E.	↓mh=okay- °°h <<creaky>äh> zhe4ge xing1qi... Reaktion in Zielsprache Chinesisch <i>diese Woche...</i>

Sprachwechsel wurden durch kommunikative Notwendigkeiten, mit der Folge, dass fallweise in der Sprache, die zur Verständnissicherung herangezogen wurde, weiterkommuniziert wurde, oder durch erneute Impulse (z.B. Rückfragen) die GesprächspartnerInnen ins Zentrum rückten. In eindeutig definierten zielsprachlichen Arbeitsphasen erfolgte eine zügigere Rückkehr zur Zielsprache nach Sprachwechseln, z.B. im Zuge einer Wortsuche.

7.1.4 Beendigungsphase

Anders als in institutionellen Settings, in denen der zeitliche Rahmen des Unterrichts durch Stundenpläne vorgegeben und die zeitliche Organisation von der Lehrperson gesteuert wird, unterliegt die Beendigung der eTandem-Sitzung, bei den vorliegenden Fällen, den Teilnehmenden selbst.

25 der 28 Aufnahmen des vorliegenden Datenkorpus dokumentierten die Gespräche bis zum Gesprächsende, das bedeutet, bis zu dem Zeitpunkt, wo eine/r der GesprächspartnerInnen die Verbindung trennte.

Betrachtet man die Beendigungen der eTandem-Gespräche des Datenkorpus in zeitlicher Hinsicht, so zeigt sich, dass vom ersten Zeitpunkt, zu dem eine/r der Gesprächsteilnehmenden einen beendigungseinleitenden Turn äußert, bis zur Verbindungstrennung zwischen max. 7 Minuten und 37 Sekunden (bei einer Gesprächslänge von 63 Minuten und 2 Sekunden) und min. 32 Sekunden (bei einer Gesprächslänge 53 Minuten und 3 Sekunden) vergehen.

	<i>Dauer der Gespräche</i>	<i>Gesprächsbeendigung</i>
eTandem 1	55 Min. 41 Sek.	6 Min. 17 Sek.
	63 Min. 31 Sek.	2 Min. 44 Sek.
	66 Min. 28 Sek.	nicht dokumentiert
	69 Min. 06 Sek.	5 Min. 21 Sek.
	65 Min. 32 Sek.	nicht dokumentiert
	69 Min. 05 Sek.	3 Min. 05 Sek.
eTandem 2	37 Min 11 Sek.	2 Min. 51 Sek.
	36 Min 05 Sek.	1 Min. 01 Sek.
	63 Min.	44 Sek.
	56 Min.	1 Min. 28 Sek.
	75 Min.	3 Min. 08 Sek.
eTandem 3	5 Min. 38 Sek.	nicht dokumentiert
	98 Min. 08 Sek.	4 Min. 11 Sek.
	76 Min. 31 Sek.	2 Min. 31 Sek.
	77 Min 33 Sek.	47 Sek.
	66 Min. 03 Sek.	1 Min. 48 Sek.

eTandem 4	51 Min 54 Sek. + 46 Min 30 Sek. (2 Teile)	1 Min. 25 Sek.
	63 Min 52 Sek.	2 Min. 07 Sek.
	66 Min 09 Sek.	2 Min. 09 Sek.
eTandem 5	63 Min. 30 Sek.	1 Min. 34 Sek.
	66 Min. 30 Sek.	3 Min. 04 Sek.
	53 Min. 03 Sek.	32 Sek.
	67 Min. 27 Sek.	51 Sek.
	56 Min. 56 Sek.	1 Min. 23 Sek.
eTandem 6	63 Min. 02 Sek.	7 Min. 37 Sek.
	69 Min. 08 Sek.	1 Min. 38 Sek.
	30 Min. 09 Sek.	1 Min. 09 Sek.
	53 Min.. 55 Sek.	1 Min. 10 Sek.

Tabelle 14: Verhältnis Dauer des gesamten Gesprächs und der Gesprächsbeendigung

Bei näherer Analyse der Passagen zeigte sich in qualitativer Hinsicht, dass die Dauer der Gesprächsbeendigungen mit der Komplexität gesprächsorganisatorischer Aufgaben und damit verbundenen sprachlichen Herausforderungen zusammenhängt, die im Zuge der Gesprächsbeendigungen bewältigt werden. Längere Gesprächsbeendigungen sind in gesprächsorganisatorischer Hinsicht auf Situationen zurückzuführen, in denen die Teilnehmenden gemeinsam eine Routine etablieren bzw. neu etablieren sowie Situationen, in denen eine Veränderung der Routine ausgehandelt wird. Dies bedeutet, dass insbesondere die erste Sitzung eine wesentliche Rolle spielt, da hier die Teilnehmenden am Ende ausverhandeln wie terminlich, strukturell und inhaltlich weiter vorgegangen wird.

Im weiteren Verlauf der Kooperation zeigte sich, wie die Teilnehmenden in terminlich-organisatorischer Hinsicht die bestehende Routine versuchten beizubehalten, wodurch sich der organisatorische Aufwand tendenziell verringerte. Temporäre Veränderungen der Routine, z.B. aufgrund von Terminverschiebungen, erhöhten wiederum fallweise die organisatorische Komplexität der Aushandlungen.

Das offizielle Ende der Kooperation, die für den Zeitraum von einem Semester angelegt war, wurde von der Mehrheit der Paare (eTandem 1, 2, 4 und 6) durch eine Thematisierung des Umstands, Evaluation der bisherigen Routine sowie gegebenenfalls durch eine Adaption der Routine sichtbar gemacht.

In sprachlicher Hinsicht zeigt sich an diesen Stellen, dass die Kommunikation von gesprächsorganisatorischen Anliegen in der Zielsprache sowohl für Anfänger als auch für sehr fortgeschrittenen Chinesischlernenden Herausforderungen darstellt. Beispielsweise führte H., (fortgeschrittene Chinesischlernende eTandem 4) an, dass sie am Ende des ersten Gesprächs scheiterte, sich bezüglich des Sprachenmanagements auszudrücken (Anmerkung: Rückgriff auf Lerntagebuchdaten, da zu diesem Gespräch keine Aufnahme mehr vorliegt).

Am Ende wollte ich klären, ob meine Partnerin bevorzugt, dass wir weiterhin zwischen den Sprachen hin- und herwechseln oder in Zukunft die Hälfte des Gesprächs Deutsch und die andere Hälfte Chinesisch widmen. Ich konnte mich in diesem Fall auf Chinesisch nicht gut ausdrücken und von ihr auch nicht erfragen, wie ich diese Frage richtig formulieren sollte. Allerdings fand ich nicht, dass dies ein Problem darstellen würde, weshalb ich nicht weiter nachgefragt habe. (eTandem 4 / H_Lerntagebuch 1)

Ein anderer Fall zeigt wie Su. Schwierigkeiten hat in der Zielsprache zu kommunizieren, worüber sie in der nächsten Sitzung sprechen möchte. Im ersten Turn (Transkriptausschnitt 36) initiiert Su. den Versuch eine Formulierung, den sie aufgrund eines ihr im Moment fehlenden Wortes in der Zielsprache, nämlich der Präposition ‚über‘, abbricht und bezüglich der Wortsuche an ihre Tandempartnerin appelliert. Su.s Blick ist dabei seitlich nach oben gerichtet, wobei sie sich im Zuge der Wortsuche nach hinten lehnt, sich also von der Kamera und somit von ihrer Gesprächspartnerin entfernt. Das Nicht-Einschreiten von Y. lässt darauf schließen, dass Su.s Verhaltensweise als noch nicht abgeschlossene Wortsuche interpretiert wird, was sich im nächsten Turn (03) durch eine alternative Formulierung des Anliegen, ohne der gesuchten Präposition, bestätigt. Y. stimmt Su.s Aussage zu (05), woraufhin Su. „hao2“ (好 – „okay“) allerdings in einem zweiten statt dritten Ton bzw. mit einer fragenden Intonation entgegnet (06). Y. interpretiert Su.s Aussage offensichtlich als Frage bzw. Aufforderung zur Bestätigung und bestätigt ihrerseits die Themenwahl (07, 09). Su. demonstriert ihre Zustimmung (08). Nach einer abermaligen gegenseitigen Ratifizierung (11–13) setzt Y. zu einer Erklärung bezüglich einer chinesischen Entsprechung der Präposition ‚über‘ an, die sich über mehrere Zeilen zieht (13–19).

Transkriptausschnitt 36:

eTandem 1 / Aufnahme 1: 00.53.39 – 00.54.42

Su.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

01	Su.	xia2* xing1qi1 wo3men2 shuo2* (-) ä:ähm (.) <<all>wie s↑agt man> (.) Über, nächste Woche wir sprechen -----> ----- ----- ----->
02		(.)
03	Su.	°h wo2*men* shua* shua4* wo1*men shua2* ti2 shi4 (.) xue2xi1* he2 (.) da4xue2 unser Gesprächs* Gesprächs* unser Gesprächs*thema ist(.) studieren und (.) Universität
04		(-)
05	Y.	oh;
06	Su.	hao2* okay?
07	Y.	dui4 (.) xia4 xing1qi2 wo3men2 (.) de zhu3ti2 (1 Sek.) shi4 [xue2/] genau nächste Woche unser Thema ist
08	Su.	[eh eh;] <<p>genau>
09	Y.	han4 da4xue2 und Universität
10	Su.	mhm m↑hm
11	Y.	ja;
12	Su.	m[↑hm]
13	Y.	[ei/]EIgentLICH ä:äh in chiNEsisch es gibt ((schnalzt)) (-) Über;
14		(.)
15	Y.	wenn ma:an ↑möchte ÜBER sagen;=eigen/ (.) tlich wir können Über nicht sagen;
16		(-)
17	Y.	xia4 xing1qi2 (.) wo3men2 liao2 (.) guanlyu2 nächste Woche (.) wir sprechen (.) bezüglich
18		(.)
19	Y.	guanlyu2 ist Über;

Die Komplexität gesprächsorganisatorischer Aufgaben, gepaart mit den damit verbundenen sprachlichen Herausforderungen führen dazu, dass in Beendigungsphasen des Gesprächs längere sprachliche Aushandlungen auftreten, die den Abschluss in die Länge ziehen können.

7.1.4.1 Einleitung der Gesprächsbeendigung

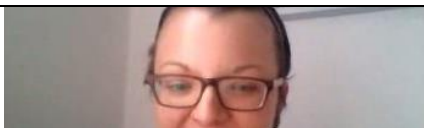
Charakteristisch für die vorliegenden Gespräche ist, dass die Beendigung mit einer zeitlichen Referenz auf die vergangene Sitzung bzw. mit einer Referenz auf die kommende Sitzung eingeleitet wird. Die Videoaufnahmen zeigen dabei, dass der verbalen Initiierung der Gesprächsbeendigung durch eine Zeitreferenz, ein seitlich nach unten gerichteter Blick vorangeht, der darauf schließen lässt, dass die Uhrzeit auf der unteren Desktopleiste oder auf der Videoschaltfläche betrachtet wird. Dies wurde bereits bei der Initiierung des Wechsels der Zielsprachen beobachtet. Anschließend folgt die verbale Initiierung auf Basis einer Zeitreferenz, die von den GesprächspartnerInnen für sich stehend, ohne weitere Begründung als beendigungseinleitend interpretiert wurde oder/und auf Basis einer konkreten Begründung, die sich auf einen unmittelbar anstehenden Termin bzw. Tätigkeit bezieht (z.B. Unterricht an der Universität, Mittagessen, Familienessen, Sport, Schlafen).

Transkriptausschnitt 37:

eTandem 2 / Aufnahme 4: 54.38 – 54.42

S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01	S.	
02	S.	jetzt haben wir EH schon wieder sehr lange geSPROCHEN; ----->  ((blickt seitlich nach unten))
03	S.	((lacht))°h
04	YH	jaa;

In der zweiten Variante wird die Gesprächsbeendigung durch eine Referenz auf die kommende Sitzung eingeleitet.

Transkriptausschnitt 38:

eTandem 1 / Aufnahme 2: 00.01.02 – 1.03.19

Su.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

01	Su.	ja;=
02	Su.	=aber wann (.) wann tre/(2 Sek.)ffen wir uns wieder,
03		(.)
04	Y.	mh (.) un:n (2sek.) äh nächste woche auch diese zeit,

7.1.4.2 Vor-Beendigung und Verabschiedung im Videochat

In den hier untersuchten Gesprächen zeigten sich tendenziell erweiterte Formen der archetypischen Gesprächsbeendigung, die aus mehr als den notwendigen zwei Paarsequenzen (Vor-Beendigung–Verabschiedung) bestehen. Eingeleitet werden die Verabschiedungen durch den Austausch von Wünschen, Danksagungen sowie Ausdrücken der Vorfreude auf die kommende Sitzung.

Transkriptausschnitt 39:

eTandem 2 / Aufnahme 4: 00.55.47 – 00.55.58

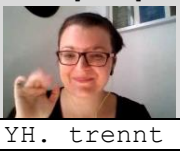
S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01	S.	↑okay (.) passt-
02		(.)
03	S.	dann noch eine schöne WOche,
04	YH.	 ((winkt 2x hin und her))
05	S.	schöne nächste [WOche,]
06	YH.	[ja:a]
07	S.	u:und (.) bis in einer WOche;=((lacht))
08	YH.	ja (.) dir auch-

Die Verabschiedung bestand in 21 von 25 Fällen, die als Analysegrundlage für die Gesprächsbeendigungen dienten, aus mehr als zwei Turns. Lediglich in zwei Fällen wurde die Verbindung nach einer Paarsequenz der Verabschiedung getrennt. Für das vorliegende Setting charakteristisch ist, dass die Verabschiedung verbal, als auch nonverbal erfolgt und dabei auf beide Zielsprachen zurückgegriffen wird.

Transkriptausschnitt 40:
eTandem 2 / Aufnahme 5: 01.15.21 – 01.15.24
S.: Chinesischlernende
YH.: Deutschlernende

01	S.	okay [bailbai2] ----->  ((winkt))
02	YH.	[tschüss]
03	S.	tschü:uss
04	YH.	bailbai2 ----[-->] 
05	S.	<<all>bailbai2> [---]-----> 
06		YH. trennt die Verbindung

Wie Transkriptausschnitt 40 bereits beispielhaft für das vorliegende Datenkorpus zeigt, werden in beiden Zielsprachen, ähnlich zu den Gesprächseröffnungen, Formulierungen bevorzugt, die einem informellen Register zugerechnet werden können. Das eher formell wirkende „zai4jian4“ (再见 – „auf Wiedersehen“) wurde in fünf Fällen verwendet, wobei in allen Situationen „zai4jian4“ von den Lernenden verwendet wurde. Transkriptausschnitt 41 illustriert dies. E., der Chinesischlernende, initiiert die Verabschiedung mit „zai1*jian*“ (再见 – „auf Wiedersehen“) (01), woraufhin L. mit einer einsekündigen Verzögerung nicht mit „zai4jian4“, sondern mit „baibai2“ (掰掰 – „byebye“, „baba“) reagiert.

Transkriptausschnitt 41:
eTandem 6 / Aufnahme 2: 01.09.04 – 01.09.08
E.: Chinesischlernender
L.: Deutschlernende

01	E.	↑dann bis dann;=zai1* jian* -----> ((winkt))
02		(1 Sek.)
03	L.	bailbai2
04	E.	[<<p>bye]
05	L.	[trennt die Verbindung]

Dass in keinem einzigen Fall von den taiwanesischen TandempartnerInnen eine Verabschiedung mit „再见“ initiiert wurde bzw. eine mit „再见“ initiierte Verabschiedung nicht mit „再见“ erwidert wurde, zeigt wie unüblich diese Formulierung für die taiwanesischen TandempartnerInnen in dieser Beziehung ist. Stattdessen wurde „掰掰“, ausgesprochen in einem ersten, gefolgt von einem zweiten Ton („bailbai2“), das ursprünglich aus dem Englischen „bye bye“ übertragen wurde und in der hier dargestellten Realisierung insbesondere im Chinesischen auf der Insel Taiwan Eingang gefunden hat, bevorzugt.

Die Analyse der Verabschiedungen zeigt, dass nach einer erfolgreich realisierten Paarsequenz es für beide Gesprächsteilnehmenden möglich ist aus dem Videochat auszusteigen. In vielen Fällen erweitert sich die Verabschiedung allerdings durch einen dritten oder vierten Turn (fallweise sogar noch mehr). Die Videoanalyse ergab, dass die Verbindungstrennung als Reaktion auf einen vorangehenden Turn der GesprächspartnerInnen folgen kann, aber auch auf einen bzw. im Zuge des eigenen Turns. Die Variabilität im Datenmaterial zeigt, dass zu diesem Zeitpunkt im Gespräch die Verbindung getrennt werden kann. Die einzige Bedingung ist, dass *eine* gültige Verabschiedung in Form einer Paarsequenz realisiert wurde. Dafür spricht auch der einzige Störfall im vorliegenden Datenkorpus, bei dem nach einer erfolgreichen Vor-Beendigung die Initiierung der Verabschiedung durch „tshüss“ (Sprecherin H.) folgte, worauf die Tandempartnerin (Sprecherin J.) sekundenlang nicht reagierte. Da in diesem Gespräch keine Videoverbindung hergestellt werden konnte, waren die Teilnehmenden außerdem ausschließlich auf akustische Informationen angewiesen. Die fünf Sekunden lange Pause in diesem Fall zeigt, dass in diesem Moment eine Reaktion erwartet wurde, die jedoch ausblieb, woraufhin H. die Verbindung trennte.

7.1.5 Nachbereitung im Textchat

Im Anschluss an die Gesprächsbeendigung im Videochat kann eine Weiterführung im Textchat erfolgen. Dies zeigen die Chat-Skripte von eTandem 1, wo unmittelbar nach der Verabschiedung im Videochat weiter im Textchat kommuniziert wurde (siehe Gespräch 1, 2, 3, 4, 5). Der kürzeste Textchat dauerte dabei zwei Minuten und besteht aus zwei Turns. Su. rekapituliert im Zuge dessen die vorangegangene eTandem-Sitzung mit „今天的话很好 :)“ – keine übliche Formulierung im Chinesischen, aber frei übersetzt so viel bedeutet wie „das heutige Sprechen war sehr gut“. Sie bedankt sich

dafür mit einem Kuss-Smiley (:*) und verabschiedet sich erneut mit 晚安, 再见! (wan3an1, zai4jian4 - „Gute Nacht, auf Wiedersehen!“). Y. bedankt sich ebenfalls, wünscht Su. eine gute Nacht und verabschiedet sich. Auf die von Su. formulierte Resümierung zum vorangegangenen Gespräch geht Y. nicht ein.

Textchat-Ausschnitt 4:
eTandem 1 / Textchat zu Aufnahme 3
Su.: Chinesischlernende
Y.: Deutschlernende

Su.: (15:45) 今天的话很好 :) 谢谢 :* 。。晚安, 再见!
[das heutige Sprechen war sehr gut :) danke :..gute Nacht, bis bald!]*

Y.: (15:46) :*謝謝! 祝你有個美好的晚上! 再見~
*[:*danke! Ich wünsche dir einen schönen Abend! Bis bald~]*

Die Interaktion im Textchat dauerte fallweise bis zu einer Stunde, wobei anzumerken ist, dass das Reaktionsverhalten der Teilnehmenden dabei nicht mehr ausschließlich den typisch ‚unmittelbaren‘ Charakter synchroner Chatkommunikation aufwies, sondern die Antworten phasenweise in größeren Zeitabständen erfolgten, wie an folgendem Beispiel zu sehen ist.

Textchat-Ausschnitt 5:
eTandem 1 / Textchat zu Aufnahme 1
Su.: Chinesischlernende
Y.: Deutschlernende

Su.: (14:30) 再见:) 今星期我用 whatsapp 写一点, 行吗? 8:)
[Bis bald ☺ Diese Woche schreibe ich ein wenig mit whatsapp, okay? 8:)]

Y.: (15:01) 行 :) 再見~~ 祝你有美好的周末
[Okay ☺ Bis bald~~ Ich wünsche dir eine schöne Woche]

Anhand der Videochat-Gespräche lässt sich erkennen, dass das Reaktionsverhalten (synchron vs. asynchron) im Textchat davon abhängt, ob es zuvor zu einer störungsfreien, gültigen Gesprächsbeendigung durch die Teilnehmenden gekommen ist. Ist dies der Fall gewesen, so zeigt sich das Reaktionsverhalten der Teilnehmenden phasenweise sehr asynchron (minutenlanges, bis zu einer halben Stunde langes Ausbleiben von Antworten), wird von den Teilnehmenden aber nicht als Störung thematisiert.

Ist dies nicht der Fall gewesen und musste das Videochat-Gespräch beispielsweise aufgrund eines Verbindungsproblems abgebrochen werden, so wird der Textchat von den Teilnehmenden eher als alternativer Gesprächsraum gesehen und der Modus der Interaktion dementsprechend eher synchron weitergeführt. Neben der Rekapitulierung des vorangehenden Treffens nutzten die Teilnehmenden den Textchat in inhaltlicher Hinsicht, um technisch-organisatorische Fragen bezüglich der Aufnahme zu klären, Lernmaterialien (Links) zu versenden und persönliche Daten (Handynummer, Whatsapp-Kontakt) auszutauschen.

7.2 Der Chinesisch-Lernprozess im eTandem

In diesem Kapitel wird zunächst auf die inhaltsanalytischen Untersuchungsergebnisse der Lerntagebücher und PartnerInnenreflexionen eingegangen. Anschließend folgen drei Kapitel, die sich ausgehend von den in den Lerntagebüchern angesprochenen Inhalten der sequenziellen Realisierung von ausgewählten Gesprächssituationen widmen.

7.2.1 Ergebnisse aus der Analyse von Lerntagebüchern und PartnerInnenreflexionen

Wie bereits in Kapitel 6.3.3 dargestellt, gliederte sich das Lerntagebuch in drei Blöcke: „Allgemeines zur heutigen Sitzung“, „Mein Lernprozess im Tandem“ und „Die Rolle meines Tandempartners bzw. meiner Tandempartnerin für mein Sprachenlernen“.

Die Ergebnisdarstellung der Inhaltsanalyse erfolgt analog zu den Reflexionsimpulsen, wobei der Fokus auf den Reflexionen zum Lernprozess im eTandem und auf Rolle des Tandempartners bzw. der TandempartnerIn liegt. Der erste Abschnitt des Lerntagebuchs („Allgemeines zur heutigen Sitzung“) diente im Wesentlichen als Einstieg in die Reflexion.

7.2.1.1 Subjektiv empfundener Lernerfolg der Chinesischlernenden

Aus den Reflexionen zum Lernprozess im eTandem (Impuls: „Das habe ich in der heutigen Sitzung gelernt...“) lassen sich zunächst drei Kategorien ableiten. Aussagen, die sich auf sprachliche Aspekte des Lernens beziehen, Aussagen, die sich auf inhaltliche Aspekte beziehen und eine Nennung, die sich auf technisch-organisatorische Aspekte bezieht. Darüber hinaus wurden zwei weitere Aspekte von den TeilnehmerInnen erwähnt – einerseits die Rolle der TandempartnerInnen (auf Basis des

Impulses: „Dabei konnte mir meiner Partner bzw. meine Partnerin helfen“) und andererseits das Sprachenmanagement in den Tandemsitzungen (ohne Impuls) –, auf die an dieser Stelle näher eingegangen wird.

SPRACHLICHE ASPEKTE

Die Kategorie *sprachliche Aspekte* lässt sich weiter in die Kategorien *Vokabular* (10)⁴², *Formulierungen auf Phrasen- und Satzebene* (5) und *Funktionswörter* (3) aufgliedern. Mit insgesamt zehn Einträgen, stellt die Unterkategorie *Vokabular* die wichtigste dar, wobei sich die Einträge in ihrer Konkretheit unterscheiden. Während manche Einträge eher allgemein gehalten sind und ausschließlich auf Deutsch verfasst wurden („Einige Vokabeln im Themenbereich Krankheit und Pflege, Arbeitslosensituation in Taiwan, taiwanesishe Sicht auf China,...“ [eTandem 2 / S._Lerntagebuch 3]; „Vokabular zur Beschreibung des österr.Bildungssystems“ [eTandem 2 / S._Lerntagebuch 5]), konkretisierten andere ihre Einträge anhand von chinesischen Beispielen und nutzten das Lerntagebuch im Sinne einer Vokabelliste:

Vok:

观光 Sehenswürdigkeiten besichtigen, sightseeing

有弹性 flexibel

蜜月旅行 Flitterwochen

度轮船 Fähre

帆船 Segelboot

风帆 segeln

美食 Speisen, Cuisine

自助旅行 Individualreise, selbst organisierte Reise

害羞 schüchtern

解释 erklären

现在时 Gegenwart, Präsens [eTandem 4 / H._Lerntagebuch 3]

Mit insgesamt fünf Nennungen stellt die Unterkategorie *Formulierungen auf Phrasen- und Satzebene* die zweitwichtigste dar. Die Aussagen beziehen sich hier auf bestimmte Themenbereiche („Konkrete gelernte Phrasen waren welche der Wegbeschreibung, über eine Brücke gehen, gegenüber gelegen, etc.“ [eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 4]) und beinhalten unter anderem auch Beispielphrasen („Wie ich jemanden nach seiner Größe frage 你身高多少? [eTandem 6 / E._Lerntagebuch 1]).

Des Weiteren wurden in den Lerntagebücher zwei Arten von Funktionswörtern angesprochen. Einerseits der Partikel „过“ (guo4) („haben uns der Verwendung von 过 zum Ausdruck von Vergangenheit angenähert.“ [eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 3]) und

⁴² Die in Klammer befindliche Zahl stellt die Anzahl der Einträge/Nennungen dar.

andererseits das Modalverb „müssen“ („Ich habe gelernt die Bildung von „müssen“ und wie man andere Verben mit „muss“ verwendet.“ [eTandem 3 / M._Lerntagebuch 5])

INHALTLICHE ASPEKTE

Die Kategorie *inhaltliche Aspekte* lässt sich in die Themen *Gesellschaftspolitik* (6), *Alltagskultur* (4) und *Persönliche Informationen* (2) einteilen. Gesellschaftspolitische Themen beziehen sich auf geopolitische Fragen im ostasiatischen Raum (2) („Viel Interessantes über die taiwanesishe Einstellung zu China und Taiwans Unabhängigkeit, über die Diaoyu-Inseln und die Meinungen zum Ländernamen“ [eTandem 2 / S._Lerntagebuch 4]), Fragen zum Bildungssystem (3) („Ich habe sehr viele Infos zum taiwanesischen Bildungssystem erhalten“ [eTandem 2 / S._Lerntagebuch 5]) und auf die Arbeitssituation in Taiwan („Arbeitslosensituation in Taiwan“ [eTandem 2 / S._Lerntagebuch_3]). In der Unterkategorie *Alltagskultur* wurden die Kulinarik Taiwans (2) („Viel über die kulinarische Welt in Taiwan“ [eTandem 3 / M._Lerntagebuch 4]) und traditionelle Feste thematisiert (2) („Den Hintergrund zum Drachenbootfest“ [eTandem 2 / S._Lerntagebuch 2]; „Sie stellte mir verschiedene Feiern wie Weihnachtsfeier und Oktoberfest in Taiwan vor“ [eTandem 4 / H._Lerntagebuch 2]). Die Unterkategorie *Persönliche Informationen* bezieht sich auf Erzählungen aus dem Leben der TandempartnerInnen („Ich habe einen Einblick in das Studentenleben in Kaohsiung und in die Freizeit-Aktivitäten/Interessen meiner Partnerin bekommen“ [eTandem 4 / H._Lerntagebuch 2]; „was YT in der Freizeit macht, wieso sie Deutsch lernt“ [eTandem 2 / S._Lerntagebuch 2]).

TECHNISCH-ORGANISATORISCHES

Eine Nennung thematisiert weder sprachliche noch inhaltliche Aspekte des Lernens, sondern den technisch-organisatorischen Aspekt des eTandemlernens („Wir haben heute gelernt wie ooVoo funktioniert ☺“ [eTandem 3 / M._Lerntagebuch 1]) und bildet daher eine eigene Kategorie.

ZUR ROLLE DER TANDEMPARTNERINNEN

Aus den Reflexionen zur Rolle der TandempartnerInnen für den Lernprozess im eTandem (Impuls: „Dabei konnte mir meiner Partner bzw. meine Partnerin helfen“) lässt sich einerseits die Funktion der *Formulierungshilfe*, andererseits die Funktion als *Aussprache-Coach* identifizieren. Der Kategorie *Formulierungshilfe* konnten insgesamt achtzehn Textstellen zugeordnet werden, der Kategorie *Aussprache-Coach* insgesamt

sechs Textstellen. Aus der Sicht der Chinesischlernenden gestaltet sich die Formulierungshilfe seitens der TandempartnerInnen eher proaktiv („Sie brachte mir neue Worte bei und half mir bei der Anwendung“ [eTandem 5 / Mi._Lerntagebuch 1]; „sie hat mir adäquates Vokabular aufgezeigt“ [eTandem 6 / E._Lerntagebuch 4]) und bezieht sich auf die Unterstützung bei Wortfindungsprozessen („Nach einer Beschreibung von mir konnte mir meine Partnerin das gesuchte Wort nennen (z. B. 競選活動)“ [eTandem 2 / S._Lerntagebuch 4]) sowie Phrasen- und Satzbildung („Vokabel und Satzbildung. Unterschied zwischen 没想到 und 还不知道 und Anwendung der beiden Phrasen in Sätzen“ [eTandem 4 / H._Lerntagebuch 4]). Auch reaktive Maßnahmen durch Korrekturen der Wortwahl oder Reformulierungen der Satzstellung wurden von den Chinesischlernenden, wenn auch in geringerem Ausmaß, als Hilfestellung erwähnt („Hilfreich finde ich, wenn meine Partnerin falsche Sätze dennoch versteht ;-) und in korrekte Sätze umformt“ [eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 2]). Hinsichtlich der Aussprache wurden eher reaktive Maßnahmen im Sinne von Korrekturen und Präzisierungen von Tönen erwähnt („Meine Partnerin hat mir bei meiner Aussprache geholfen (vor allem die richtigen Töne betreffend)“ [eTandem 4 / H._Lerntagebuch 1]; „Wir haben uns gegenseitig geholfen bestimmte Wörter auszusprechen“ [eTandem 3 / M._Lerntagebuch 1]). Hinsichtlich der Aussprache wurde darüber hinaus angemerkt, dass das Medium das Verständnis bzw. das Arbeiten an der Aussprache erschwert („bspw. sind Anlaute manchmal nicht klar, wahrscheinlich wegen Mikro / Lautsprecher“ [eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 2]).

Für problematische Kommunikationssituationen nannten die Chinesischlernenden eine Reihe von Strategien, die zur Anwendung kamen. Mode-Switching (7) wurde von drei Lernenden explizit erwähnt und ist mit sieben Nennungen die am häufigsten beschriebene Strategie. Insbesondere von einer Chinesischlernenden (eTandem 1) wurde die Bedeutung des Mode-Switchings hervorgehoben und insgesamt fünf Mal erwähnt. Konkret wurde die Verschriftung im Textchat („Die Hilfe beinhaltete zumeist ein Schreiben der Wortgruppe/Vokabel an den Anderen im ooVoo-Messenger, wodurch dieser dann schneller begriff, worum es ging“ [eTandem 6 / E._Lerntagebuch 1]) oder das Verfassen von handschriftlichen Notizen angeführt („Wir halten manchmal handschriftliche Notizen vor die Kamera - vielleicht sollten wir mehr schreiben, damit mehr von den alltagswichtigen Vokabeln dann auch wirklich bei mir ankommen (Chatfunktion)“ [eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 2]).

Die Strategie des Code-Switchings (6) wurde von vier Lernenden explizit erwähnt und ist mit sechs Nennungen die am zweithäufigsten beschriebene Strategie. Aus der Sicht der Lernenden trat Code-Switching bei Problemen in der Sprachproduktion („Wenn ich ein Wort nicht wusste, konnte ich auf Deutsch nachfragen bzw. das Wort umschreiben und meine Partnerin sagte es mir auf Chinesisch“ [eTandem 4 / H._Lerntagebuch 2]), aber auch bei Problemen der Rezeption auf („wiederholte Wörter und Sätze die ich nicht verstehen konnte und übersetzte sie gegebenenfalls ins Deutsche“ [eTandem 5 / Mi._Lerntagebuch 1]). Das Sprachenrepertoire bezieht sich hierbei auf die Tandemsprachen Deutsch, Chinesisch sowie auf Englisch („YH. konnte mir wieder einzelne Vokabeln sagen, die ich nicht wusste (Bsp. 語系, ich habe die deutsche Übersetzung genannt; 獎學金, ich konnte nur die englische Übersetzung nennen, mir fiel nicht mal das deutsche Wort ein).“ [eTandem 2 / S._Lerntagebuch 2]).

Weitere Strategien, die aus der Sicht der Chinesischlernenden von den taiwanesischen TandempartnerInnen eingesetzt wurden, bestanden im Vorsagen von konkreten Formulierungen („Er hat mir geholfen beim Formulieren von Sätzen → Satzbau. Er hat mir die Sätze vorgesagt“ [eTandem 3 / M._Lerntagebuch_3]), Erklären („Sie erklärte mir den Unterschied in der Bedeutung mancher Worte (讨论 und 谈谈)“ [eTandem 5 / Mi._Lerntagebuch 2]), Wiederholen („und wiederholte Wörter und Sätze die ich nicht verstehen konnte“ [eTandem 5 / Mi._Lerntagebuch 1] und Bestätigen („Sie bestätigte mich in dem von mir Gesagten“ [eTandem 5 / Mi._Lerntagebuch 1]).

Auf den Impuls, der auf die Identifikation von Herausforderungen und Schwierigkeiten in der sprachlichen Hilfestellung seitens der taiwanesischen TandempartnerInnen abzielte („Dabei konnte mir mein Partner bzw. meine Partnerin sprachlich nicht helfen“), wurde von den Chinesischlernenden aus eTandem 2, 3, 4 und 5 nicht reagiert. Bei eTandem 1 wurde in allen Lerntagebucheinträgen die Aussage „Hatte kaum konkrete Fragen an meine Partnerin“ eingesetzt. Ausgehend von den Lerntagebucheinträgen ist festzustellen, dass für die Chinesischlernenden in sprachlicher Hinsicht anscheinend wenig konkrete, offene Fragen geblieben sind. Hinsichtlich der sozialen Erwünschtheit der Antworten ist natürlich auch denkbar, dass die Chinesischlernenden davor scheuten Kritik bzw. Unzulänglichkeiten aufzuzeigen und daher dieser Impuls nicht ausführlich behandelt wurde.

SPRACHENMANAGEMENT

Die Lerntagebuchvorlage, wie sie den Lernenden ausgehändigt bzw. elektronisch zugesandt wurde, enthielt keinen konkreten Impuls, der auf die Gesprächsorganisation Bezug nahm. Umso interessanter erscheint es, dass die Frage des Sprachenmanagements von vier Lernenden insgesamt neun Mal thematisiert wurde. Eine Position, die dabei vertreten wird, sieht die strikte Sprachentrennung als anzustrebendes Ideal und Code-Switching als vermeidende Strategie an, wobei die explizite Aushandlung der Sprachenfrage zur Umsetzung der angestrebten Sprachentrennung beiträgt:

Nächstes Mal würde ich gern: Die Sprachen klarer trennen. In der 'chinesischen Phase' dann auch wirklich im Chinesischen bleiben, auch meine Fragen (ist das so richtig? Wie sagt man das? Kannst bitte langsamer reden?) auf Chinesisch formulieren. Deutsch nur als letzte Ausweichmöglichkeit sehen. [eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 1]

Haben uns vorab darauf verständigt, die Sprachen mehr zu trennen, also phasenweise deutsch und chinesisch zu sprechen – das war denk ich gut. [eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 2]

Die sprachliche Umsetzung gesprächsorganisatorischer Fragen wurde, aus der Sicht von zwei Lernenden – Su. (eTandem 1) und H. (eTandem 4) – allerdings auch von Schwierigkeiten begleitet. Su. empfand das Bedürfnis, in der ersten Tandemsitzungen die Rahmenbedingungen mit ihrer Partnerin aushandeln, und beurteilte den Versuch der Aushandlung als missglückt:

Wusste auch nicht recht, wie ihre Vorstellungen/Instruktionen zu dem Tandem waren, hatte also den Impuls, uns zuerst mal darauf zu verständigen wie die Sitzung ablaufen soll, welche Sprache zuerst, welche Themen, wie weit einander korrigieren, etc. Ist aber so eigentlich nicht geglückt. [eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 1]

Die Verständigung hinsichtlich des Sprachenmanagements hat aus H.s ebenfalls nicht reibungslos funktioniert:

Am Ende wollte ich klären, ob meine Partnerin bevorzugt, dass wir weiterhin zwischen den Sprachen hin- und herwechseln oder in Zukunft die Hälfte des Gespräches Deutsch und die andere Hälfte Chinesisch widmen. Ich konnte mich in diesem Fall auf Chinesisch nicht gut ausdrücken und von ihr auch nicht erfragen, wie ich diese Frage richtig formulieren sollte. [eTandem 4 / H._Lerntagebuch 1]

Während auf der einen Seite der Sprachentrennung als positiv bzw. förderlich beschrieben gilt, wird auf der anderen Seite einer stärkeren Sprachmischung der Vorzug gegeben.

Gespräch dauerte ca. 1,5 Stunden und wir wechselten – wie beim ersten Mal – häufig zwischen den Sprachen hin und her. Ich ziehe diese Methode der strengen Unterteilung zwischen Deutsch und Chinesisch vor, da es das Gespräch meiner Meinung nach auflockert und etwas vereinfacht. Ob der Lerneffekt auf diese Art geringer ist, weiss ich allerdings (noch) nicht. [eTandem 4 / H._Lerntagebuch 2]

Ich habe versucht, das Gespräch nicht statisch, den groben Gesprächspunkten nach, zu minimieren, sondern oftmals erweiternd zu fragen: „Wie sagt man dieses/jenes“, dabei herrschte teilweise eine gute Mischung aus Chinesisch/Deutsch/Englisch, um auszudrücken, was wir sagen wollten. [eTandem 6 / E._Lerntagebuch 1]

Die Einstellung zur Frage des Sprachenmanagements scheint überdies nicht fixiert, sondern dynamisch zu sein. Während Su. (eTandem 1) in ihrem ersten Lerntagebucheintrag den Wunsch äußerte, die Sprachen klarer zu trennen (siehe oben) und dafür plädierte „Deutsch nur als letzte Ausweichmöglichkeit [zu] sehen“, wird diese anfänglich vorherrschende Präferenz in späteren Lerntagebucheinträgen relativiert und sogar „umgekehrt“. In ihrem vierten Lerntagebucheintrag begründet sie die Verwendung des Deutschen im Zuge der Chinesisch-Lernphasen wie folgt:

Während der Chinesisch-Phase haben wir wieder öfter deutsch gesprochen, aber ich persönlich mag diese Art gerne, weil meine Partnerin mir dann genauer erklärt, was ich falsch gesagt habe oder was es genau bedeutet, oder dass man das in Taiwan anders sagt als in China – das wäre auf chinesisch nicht möglich. [eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 4]

In ihrem sechsten und letzten Lerntagebucheintrag berichtet Su. von einer sehr positiv wahrgenommenen Form der Sprachenmischung, die ihrer Ansicht nach dem Lernfortschritt äußerst zuträglich ist:

Wir haben die ganze Zeit über Chinesisch und Deutsch gemischt, in einer sehr guten Form, wie ich finde. Ich hab immer wieder versucht, Sätze auf Chinesisch zu sagen – und Y. ist sehr geduldig und wartet das ab... - und wenn es nicht mehr weiter ging, haben wir auf Deutsch weitergesprochen. Es ist wirklich gut, dass sie dann die Dinge die ich sagen will, auf Chinesisch übersetzt, oder manchmal wenn sie etwas auf Deutsch sagt, frage ich auf Chinesisch, wie man das auf Chinesisch sagt - das finde ich sehr hilfreich, weil es so unmittelbar ist. Und gerade heute waren auch die Übergänge zwischen den Sprachen so fließend, das war richtig spannend und neu und sehr dem entsprechend, wie ich mich wohlfühlen kann in der fremden Sprache. [eTandem 1 / Su._Lerntagebuch 6]

7.2.1.2 Subjektiv empfundene Schwierigkeiten der TandempartnerInnen

Vor der Ergebnisdarstellung ist anzumerken, dass die PartnerInnenreflexionen, im Vergleich zu den Lerntagebüchern, in geringerem Ausmaß von den taiwanesischen TandempartnerInnen angenommen worden sind. Zum einen ist anzunehmen, dass dies mit der Motivationslage zusammenhängt, da die Reflexionen anders als das Lerntagebuch keine Doppelfunktion als Erhebungs- und Lerninstrument erfüllt, sondern lediglich der Forscherin als Erhebungsinstrument dient. Zum anderen ist die

organisatorische Ebene in Betracht zu ziehen. Die Forscherin hielt über den gesamten Erhebungszeitraum direkten Kontakt zu den Teilnehmenden in Wien, aufgrund der räumlichen Nähe waren auch persönliche Treffen möglich. Im Gegensatz dazu gestaltete sich der Kontakt zu den taiwanesischen TandempartnerInnen über die Lehrperson bzw. Kooperationspartnerin an der Partneruniversität. Insgesamt verfassten vier von sechs TandempartnerInnen in Taiwan Reflexionen, wobei eine Person (eTandem 4) die Reflexionen an ihre Partnerin adressierte und nutzte, um in schriftlicher Form Fehler aus den eTandem-Gesprächen nachträglich zu korrigieren. Diese Reflexionen wurden nicht in das Analysematerial miteinbezogen, da der Zweck anders als intendiert gedeutet wurde.

Die Analyse stützt sich daher auf insgesamt zwölf Texte von drei taiwanesischen TandempartnerInnen. Der Fokus liegt dabei auf den Herausforderungen, die sich einem bei der sprachlichen Unterstützung des bzw. der PartnerIn stellen (Impuls: „Dabei hatte ich Schwierigkeiten meinem Partner / meiner Partnerin sprachlich zu helfen“). Aus den vorhandenen Texten ließen sich zwei Themen ableiten, die für die taiwanesischen TandempartnerInnen eine Rolle spielen, die sprachliche Variation zwischen dem Chinesischen in Taiwan und dem Chinesischen in der Volksrepublik China und die Herausforderung hinsichtlich Fehlerkorrektur. Bei letzterem wird näher auf die Anpassung des Sprachniveaus an den/die PartnerIn und die Affektivität eingegangen.

VARIATION DES CHINESISCHEN

Ein Thema, das von allen drei TandempartnerInnen (eTandem 1, 3 und 5) angesprochen wurde, bezieht sich auf die Unterschiede zwischen dem Chinesischen in Taiwan und dem Chinesischen der Volksrepublik China. Die Aussagen nennen dabei Beispiele der sprachlichen Variation im Mündlichen sowie Schriftlichen. Der erste Auszug zeigt wie sich Y. (eTandem 1) durch die Interaktion im eTandem der Unterschiede zwischen dem taiwanesischen und dem festlandchinesischen Chinesisch bewusst wird sowie darüber hinaus die Konsequenzen erkennt, nämlich Verständnisprobleme ihrer Tandempartnerin:

我发觉，台湾的中文(汉语)和中国的中文用法不同，导致有时候我比较难理解 Su 教科书里的中文。[Übersetzung: Ich habe bemerkt, dass das taiwanesisches Chinesisch (Han-Chinesisch, wortwörtl.: Sprache der Han) und das chinesische Chinesisch unterschiedlich verwendet wird, daher verstehe ich manchmal das Chinesisch in Su.s Lehrbuch nicht so leicht (wortwörtl.: etwas schwieriger)]. [eTandem 1 / Y._Reflexion 2]

Der zweite Auszug bezieht sich auf einen schriftlichen Impuls (Visitenkarte), der eine Grußformel beinhaltete, die EK.s (T3) Ansicht nach in Taiwan nicht üblich ist. Die

sprachliche Variation zeigt sich anhand von diesem schriftsprachlichen Beispiel auf plurizentrischer Ebene („diese Grußformel kenne ich als Taiwaner auch nicht so gut“), aber auch im Sinne einer individuellen Variation („sehr viel verschiedene Grußformeln, und diese 此致敬禮 verwende ich auch nicht so oft):

Er hat mir gezeigt, dass er eine Visitenkarte von jemandem aus 天津[Übersetzung: tian1jin – Tianjin] bekommen hat und darauf steht die Wörter 此致敬禮 [cǐzhì jìnglǐ – Grußformel „Mit freundlichen Grüßen“]. Ich habe ihm davon erzählt, dass diese Grußformel kenne ich als Taiwaner auch nicht so gut. Weil in Chinesisch gibt es sehr viel verschiedene Grußformeln, und diese 此致敬禮 verwende ich auch nicht so oft. [eTandem 3 / EK._Reflexion 2]

E. nimmt wiederum Bezug auf eine konkrete Dimension der Variation und spricht mit ihrer Aussage die semantischen Unterschiede zwischen dem taiwanesischen und festlandchinesischen Chinesisch an, wobei sie sich in der Lage fühlt zwischen den beiden Varietäten zu vermitteln („Ich kann verschiedene Wörter aber gleiche Bedeutung zwischen China und Taiwan erklären“ [eTandem 5 / E._Reflexion 2]).

SPRACHLICHES FEEDBACK

Hinsichtlich der Korrektur berichtete EK. (eTandem 3) insbesondere von Schwierigkeiten bei metasprachlichen Erklärungen. Dabei wurden drei Situationen aus dem Gespräch näher beschrieben. Im ersten Auszug wird auf das Thema der vorangehenden Tandemsitzung („Kulinarik“ bzw. „Essen“) Bezug genommen, wobei die Problematik konkret darin bestand den Begriff „吃的“ (essen + Nominalisierungspartikel „de“) als gebräuchlichere Alternative zu „食物“ (Nahrung) darzustellen:

Das Problem ist das chinesische Wort “吃的”[essen + Nominalisierungspartikel]. 我們來聊 “吃的” (Sprechen wir über das Essen). Es ist schwer zu erzählen, weil 吃的 eigentlich kein normales Nomen ist. Das Wort “Essen” steht in Wörterbuch in Chinesisch “食物”, aber Leute sagen lieber “吃的”. Zum Glück hat M. am Ende das Wort verstanden. [eTandem 3 / EK._Reflexion 3]

Im zweiten Auszug bereite die Erklärung des Satzes „我在/去中國旅行“ / „我在/去奧地利玩“ (Ich reise in/nach China / Ich amüsiere mich in Österreich bzw. Ich reise nach Österreich) Probleme.

我在/去中國 旅行 oder 我在/去奧地利玩. Am Anfang habe ich kleines Problem, um diese Sätze zu erklären. Aber M. hat sehr gut verstanden. [eTandem 3 / EK._Reflexion 4]

Der dritte Auszug bezieht sich auf die Erklärung der chinesischen Entsprechung des Worts „müssen“. Dabei nimmt EK. Bezug auf Begrifflichkeiten im Chinesischen, die semantisch verwandt sind, aber aufgrund der unterschiedlichen Wortklasse (一定 – unbedingt, Adj. und 必須 – müssen, Verb) verschiedene Satzstrukturen nach sich ziehen:

Es ist ein bisschen schwer zu erklären, das Wort “müssen”(一定要/必須) und “möchten”(要). Auf Deutsch sagt man “Ich muss lernen”, aber auf Chinesisch sagt man nicht “我一定唸書“. Wenn man “一定” verwendet, muss man das Wort “要” auch sagen, sonst macht es keinen Sinn. Zum Glück hat M das verstanden. [eTandem 3 / M_Reflexion 5]

In allen drei Textausschnitten von EK. (eTandem 3) handelt es sich um Situationen, in denen es darum geht seinem Tandempartner etwas sprachlich zu erklären, aber kein ausreichendes metalinguistisches Wissen vorhanden ist.

Y. (eTandem 1) berichtet in einer ihrer Reflexionen von der Problematik, im Zuge der Reformulierung grammatikalisch abweichender Sätze keine der Tandempartnerin unbekannte Wörter hinzuzunehmen. Anzumerken ist, dass diese spezifische Problematik aus dem Umstand resultiert, dass Su. (eTandem 1) in der vorangegangenen Sitzung das vorzubereitende Referat für ihren Sprachkurs (zweites Semester des Bachelors Sinologie) an der Universität probte. Dabei sollte Y. ihre Fehler korrigieren und sich bei den Korrekturen möglichst am bestehenden Wortschatz orientieren.

她的同学们不认识新的中文单字，所以我提出文法问题时，尽量不给予新的单字，这一点我要思考如何不给新单字，又能让文法顺畅，有一点难度。[Ihre KlassenkollegInnen kennen keine anderen (wortwörtl.: neuen) chinesischen Wörter, aus diesem Grund bringe ich, wenn ich Grammatikprobleme anspreche, soweit wie möglich keine neuen Wörter ein, diesbezüglich sind gewisse Überlegungen notwendig, damit man einerseits keine neuen Wörter verwendet, andererseits die Grammatik flüssig klingt, das ist ein bisschen schwierig]. [eTandem 1 / Y._Reflexion 3]

Em. sprach als einzige Tandempartnerin die affektive Komponente von Korrekturen an und beschrieb das unangenehme Gefühl den Gesprächspartner für Korrekturen zu unterbrechen:

他的句子有時候是顛倒的，而要是我打斷他來糾正他的語序，我們的對話就中斷了，這樣會讓我感覺不舒服 [Seine/Ihre Sätze sind manchmal verdreht (wortwörtl: auf den Kopf gestellt), wenn ich ihn unterbrechen würde, um seine Satzstellung zu korrigieren, dann wird unser Dialog unterbrochen, das ruft in mir ein unangenehmes Gefühl hervor] [eTandem 5 / Em._Reflexion 1]

7.2.2 Ergebnisse aus der Analyse der eTandem-Gespräche

7.2.2.1 Vokabellernen

Wie in Kapitel 7.2.1 dargestellt, ging aus der Analyse der Lerntagebücher hervor, dass die Chinesischlernenden ihrer Ansicht nach durch die eTandem-Gespräche insbesondere ihr Vokabular erweitern konnten. In den Lerntagebüchern wurden insgesamt 41 konkrete Vokabelbeispiele angeführt, die in den Gesprächen lokalisiert werden konnten. Die Analyse erfolgte dabei anhand der folgenden Leitfragen:

- Um welche Art von Gesprächssituationen handelt es sich bei diesen Ausschnitten?
- Wie gestaltet sich ihr sequenzieller Verlauf?
- Inwiefern lassen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den einzelnen Ausschnitten erkennen?

Zunächst zeigte sich, dass die transkribierten Ausschnitte bis auf ein einziges Beispiel alle als eine Form von Bedeutungsaushandlung beschrieben werden können. Die größte Gruppe stellten Situationen der Wortsuche dar (insgesamt 30 Fälle; 25 bezogen auf die Sprachproduktion der Chinesischlernenden, 5 bezogen auf die Sprachproduktion der TandempartnerInnen), gefolgt von sprachlichem Feedback auf Äußerungen der Chinesischlernenden (6 Fälle) und Sequenzen des Nicht-Verstehens (3 Fälle). Ein Fall lässt sich als metasprachliche Reflexion beschreiben. Ausgehend von diesem Ergebnis wird der Fokus der weiteren sequenziellen Analyse auf die Wortsuchaktivitäten gelegt.

INDIKATION DES PROBLEMS

Die Wortsuche beginnt in den vorliegenden eTandem-Gesprächen mit der Indikation der Wortsuche durch die suchende Person. Transkriptausschnitt 42 zeigen, dass dies verbal durch Pausen (02, 06), Verzögerungssignale (03), Silbendehnungen (07) und Neustarts signalisiert wird (07).

Transkriptausschnitt 42:
eTandem 4 / Aufnahme 5: 00.33.50 – 00.34.01
H.: Chinesischlernende
J.: Deutschlernende

01	H.	wo hai2 you4 ich noch * ----->  ((blickt seitlich nach unten bis einschließlich Zeile 06))
02		(--)
03	H.	m:mh-
04		(--)
05	H.	wo3 hai2 yao4 ich noch möchte
06		(-)
07	H.	ba2 wo3 de:e (.) wo3 de zhong1wen2 shui3ping2 mein (.) mein Chinesisch Level ----->  ((Blick wieder frontal ausgerichtet))

Ausgehend von der Annahme, dass die Teilnehmenden in ihrer Grundposition frontal vor der Kamera positioniert waren, zeigen die Videoaufnahmen aller analysierten Wortsuchaktivitäten ausnahmslos, dass die suchende Person dabei den Blick wegrichtet und somit die Indikation der Wortsuche auch nonverbal darstellt.

Die oben dargestellten verbalen und nonverbalen Strategien (Pausen, Verzögerungssignale, Silbendehnungen, Abbrüche, Neustarts; weg gerichteter Blick) werden in dieser Phase der Wortsuche von der Gesprächspartnerin als turn-erhaltende Maßnahme seitens der suchenden Person interpretiert, womit es hier noch zu keiner Involvierung kommt. Die Wortsuche ist in diesem Stadium daher noch keine kollaborative Aktivität und wird vornehmlich von der suchenden Person alleine betrieben.

AUFFORDERUNG ZUR LÖSUNGSEVALUIERUNG

Bleibt die alleinige Wortsuche allerdings erfolglos, mündet sie direkt in eine Aufforderung zum Einstieg in die gemeinsame Wortsuche, wobei sich unterschiedliche Realisierungen der Aufforderung erkennen lassen. Eine eher explizite Form der Aufforderung ist die Formulierung einer direkten Frage, die an den Tandempartner bzw. die Tandempartnerin gerichtet wird, wobei der zuvor abgewandte Blick der suchenden Person zur Kamera zurückgeführt wird und die Aufnahme des Blickkontakts simuliert (01). In den

nachfolgenden Beispielen (Transkriptausschnitt 43 und 44) wird jeweils unmittelbar im darauffolgenden Turn (02) auf die Aufforderung eingegangen.

Transkriptausschnitt 43:

eTandem 4 / Aufnahme 4: 00.54.31 – 00.54.34

H.: Chinesischlernende

J.: Deutschlernende

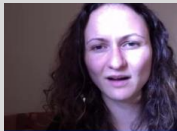
01	H.	wie sagt man erKLÄREN,
		 ((Blick wieder frontal ausgerichtet))
02	J.	ah (.) jie3[shi4]
		ah (.) erkl[ären]

Transkriptausschnitt 44:

eTandem 4 / Aufnahme 4: 00.57.46 – 00.58.16, Wortsuche zu „Prä-sens“ beginnt bei 00.58.01)

H.: Chinesischlernende

J.: Deutschlernende

01	H.	nei4ge xian4dai4/äh xian4dai4hua4
		diese Modernisierung/äh Modernisierung
		----->  ((kneift die Augen leicht zusammen))
02	J.	<<all>jaja[ja]> xian4[xxxshi4]
		<<all>jaja[ja]> Ge [xxxwart]

AUFFORDERUNG ZUR WORTSUCHE IMPLIZIT VERBALISIERT

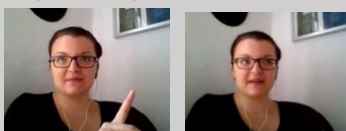
Im nächsten Beispiel (Transkriptausschnitt 45) drückt die Chinesischlernende die Aufforderung an die Tandempartnerin, in die Wortsuche einzusteigen, nicht durch eine direkte Frage, sondern eher implizit über eine ansteigende Intonation (02) aus. Auch hier wird der Blick, wie im oberen Beispiel, wieder frontal ausgerichtet.

Transkriptausschnitt 45:

eTandem 2 / Aufnahme 5: 01.05.28 - 01.05.33

S.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

01	S.	suo2yi* mh wei2ye*na4 shi:i4 (-) ah ahm s2/ah
		daher mh wien ist (-) ah ahm s2/ah
		--> ----> 
02	S.	der einzige ort,
		----->  ((Blick wieder frontal ausgerichtet))

Die dargestellten Beispiele zeigen, wie der in der Anfangsphase der Wortsuche weggerichtete Blick mit der Aufforderung zum Einstieg in die Wortsuche wieder frontal in die Kamera ausgerichtet wird. Wie ausschlaggebend die Blickrichtung bzw. die Simulation eines Blickkontakts für die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner bei der Evaluierung des Status der Wortsuche ist, zeigt der unten dargestellte Ausschnitt.

UNKLARE AUFFORDERUNG ZUM EINSTIEG IN DIE WORTSUCHE

Obwohl H. in Transkriptausschnitt 46 J. in Form einer expliziten Frage dazu auffordert, in die Wortsuche einzusteigen, wird dieser Aufforderung nicht unmittelbar nachgekommen. Ausgehend von den vorangehend analysierten Beispielen ist davon auszugehen, dass die Aufforderung aufgrund des fehlenden ‚Blickkontakts‘ nicht eindeutig als solche von J. interpretiert wird. Die explizite Aufforderung steht quasi in Konkurrenz zum weggerichteten Blick, der bis einschließlich Zeile (07) weggerichtet bleibt und stellt für J. uneindeutige Signale dar. In Zeile (05) passt J. die Ausrichtung ihres Oberkörpers H.s seitlicher Drehung an. Nach etwa drei Sekunden des Zuwartens reagiert J. leise und etwas zögerlich mit einer Antwort. Auf J.s Antwort folgt eine zweisekündige Pause, in der H. erst in den letzten 0,5 Sekunden ihren Blick wieder frontal in die Kamera ausrichtet.

Transkriptausschnitt 46:

eTandem 4 / Aufnahme 5: 00.35.57 – 00.36.23

H.: Chinesischlernende

J.: Deutschlernende

01	H.	ahm- -->  ((blickt zur Seite))
02	H.	wie sagt man- ----->  ((blickt seitlich nach unten bis einschließlich Zeile 07))
03		(-)
04	H.	mensch-
05		 ((H. blickt seitlich nach unten, J. richtet ihren Oberkörper seitlich aus für 3 Sek.))
06	J.	<<p>you3 (.) fenlgonglsil> es gibt (.) Zweigstellen
07	H.	(2 Sek.)  ((dreht sich in den letzten 0,5 Sekunden wieder frontal))

LÖSUNGSPRÄSENTATION

Sind zu diesem Zeitpunkt für die GesprächspartnerInnen ausreichend Informationen vorhanden, um ihrer Ansicht nach das gesuchte Wort zu identifizieren, kann die Lösungspräsentation relativ unmittelbar und ohne weitere Aushandlungen erfolgen.

Im nachfolgenden Beispiel (Transkriptausschnitt 47) scheint YH. den deutschen Begriff „einzig“ (01) offensichtlich problemlos zu verstehen und ist auch in der Lage diesen ins Chinesische zu übertragen (04).

Transkriptausschnitt 47:**eTandem 2 / Aufnahme 5: 01.06.37 – 01.06.39****S.: Chinesischlernende****YH.: Deutschlernende**

01	S.	einzig;
02		(0,5)
03	S.	[<<all>bu4zhildao4>] [<<all>ich weiß nicht>]
04	YH.	[wei2]yi1 de [ein]zige
05	S.	AH...

BUCHSTABIEREN / NACHSCHLAGEN IM ONLINE-WÖRTERBUCH

In jenen Fällen, in denen die TandempartnerInnen mit der zur Verfügung stehenden Information (noch) nicht imstande sind eine Lösung zu finden, kommt es zu Rückfragen. Solche Fälle können längere Aushandlungssequenzen nach sich ziehen, im Rahmen derer Strategien der Umschreibung, Buchstabierung (der deutschen Entsprechung) oder auch Nachschlagen in Wörterbüchern zum Tragen kommen.

Nachdem z.B. H. ihrer Tandempartnerin den gesuchten Begriff auf Deutsch mitteilte, entgegnete diese mit der Frage, ob sie das gesuchte Wort buchstabieren könne. Im folgenden Transkriptausschnitt ist der Vorgang des Buchstabierens dargestellt. H. buchstabiert das Wort „Stiege“, Laut für Laut, jeweils mit einer steigenden Intonation, wobei der letzte als einziger mit einer fallenden Intonation ausgesprochen wird, um den Abschluss des Vorgangs zu markieren. Dieser wird nochmals durch die Wiederholung des gesamten Wortes verstärkt (15). Auf jeden buchstabierten Laut folgt ein Tastenklicken. Da das Gespräch nur im Audiomodus stattgefunden hat, kann hierbei die Zuordnung des Geräuschs nur auf Basis des Sequenzverlaufs ermittelt werden. Das Tastenklicken wirkt hier als Rückmelder, wodurch die Aktivität des Buchstabierens eine spezifische Rhythmik erhält. Anzunehmen ist, dass J. die von H. buchstabierten Laute in ein Online-Wörterbuch eingegeben hat, da sie unmittelbar nach dieser Sequenz die chinesische Übersetzung des gesuchten Begriffs „Stiege“ präsentiert (19).

Transkriptausschnitt 48:**eTandem 4 / Aufnahme 2: 00.32.23 – 00.32.45****H.: Chinesischlernende****J.: Deutschlernende**

01	J.	ahm (.) kannst du::u di:ie wort buchstabieren?
02		(1 Sek.)
03	H.	°h ja,
04	H.	ah es,
05	J.	((Tastenklick))
06	H.	te,
07	J.	((Tastenklick))
08	H.	i,
09	J.	((Tastenklick))
10	H.	e,
11	J.	((Tastenklick))
12	H.	ge,
13	J.	((Tastenklick))
14	H.	e;
15	H.	STIEge;
16	J.	STIEge-
17	J.	o:[oh!]
18	H.	[st]iege;
19	J.	tan1 (.) tan1=tan1yan2

UMSCHREIBUNG

Eine weitere Strategie ist die der Umschreibung. Konkret handelt es sich bei dem nachfolgenden Beispiel um den Begriff „Wahlkampf“, der von S., der Chinesischlernenden umschrieben wird. S. beginnt die Umschreibung mit der Information, dass es sich bei dem gesuchten Begriff um etwas handelt, das vor einer [politischen] Wahl stattfindet. Diese Zeitangabe wird nonverbal durch die nach hinten bewegte Hand ausgedrückt (01). Die Sequenz wird fortgesetzt durch eine Beschreibung dessen, was die teilnehmenden Personen eines Wahlkampfs tun, nämlich sich besser als die Anderen darzustellen („ich bin besser“ – „ich bin besser“). Verbalisiert wird dies mit einer Wiederholung derselben Formulierung. Dass es sich dabei um unterschiedliche Referenzpersonen handelt, wird durch die Gestik gezeigt (03). Im weiteren Verlauf führt S. konkrete Beispielaktivitäten an, wie etwa TV- oder Plakatwerbung, die hier ebenfalls nonverbal verdeutlicht werden (12). YH. gibt zwischendurch immer wieder Rückmelder (08, 11, 13), die S. dazu veranlassen mit ihrer Umschreibung weiter zu verfahren. S.s Umschreibung führt letztlich dazu, dass YH. in Zeile (15) in der Lage ist einen Lösungsvorschlag zu präsentieren.

Transkriptausschnitt 49:

eTandem 2 / Aufnahme 4: 00.14.11 - 00.14.23

S.: Chinesischlernende

YH.: Deutschlernende

01	S.	[äh/xuan2]ju* yi*qian2 [äh/Wa]hl davor ----->  ((hebt die Hand und bewegt sie nach hinten))
02		(-)
03	S.	na4 xiel ren2 [shuo1] wo* bi3jiao4 hao3 wo* bi3jiao4 hao3 jene Leute [sagen] ich bin besser ich bin besser ----->  ((hebt die eine Hand hoch)) ----->  ((hebt die andere Hand hoch))
08	YH.	[mh;] [mh;]
09		(.)
10	S.	zheng3ge zai4 dian4shi4 [shang4] das alles ist Fernsehen [Ortspräp.]
11	YH.	[ah] [ah]
12	S.	zai* (.) lu4 shang4 de pai2zi auf (.) den Schildern/Tafeln auf der Straße ----->  ((blickt auf die Seite)) ----->  ((zeichnet in der Luft eine rechteckige Form))
13	YH.	en;
14	S.	[shen3me de] [oder so]
15	YH.	[xuan1chuan2] [Propaganda/Werbung]

KEINE AUFLÖSUNG

Bis auf ein einziges Beispiel wurden alle Situationen der Wortsuche früher oder später im Gesprächsverlauf erfolgreich ausgehandelt. Transkriptausschnitt 50 stellt die Ausnahme dar. Auf H.s eingangs gestellte Frage nach dem Wort „Semester“ reagiert J. mit einer Nachfrage auf die H. wiederum mit einer Wiederholung reagiert. In Zeile (07) bzw. (09) wird deutlich, dass J. die eingangs gestellte Frage eher als inhaltliche Frage und nicht als Wortsuche interpretiert hat. Über den gesamten Gesprächsverlauf wird das Wort „Semester“ oder das chinesische Äquivalent dafür, thematisiert. In der Audioaufnahme existieren des Weiteren auch keine Indizien für eine parallel stattfindende Chatkommunikation. Interessant ist jedoch, dass sowohl im Lerntagebuch von H., als auch in der PartnerInnenreflexion von J. „Semester“ / „学期“ als gelerntes Vokabel vermerkt ist. Die Auflösung der Aushandlung ist aus den Gesprächsdaten allerdings nicht ersichtlich und bleibt somit in der vorliegenden Arbeit spekulativ.

Transkriptausschnitt 50:

eTandem 4 / Aufnahme 2: 00.12.52 – 00.13.46

H.: Chinesischlernende

J.: Deutschlernende

01	H.	yin1wei4 wo3men2 you3 (-) wie sagt man semester,
		weil wir haben (-)
02		(.)
03	J.	semester?
04		(.)
05	H.	semester;
06		(.)
07	J.	ja,
08		(.)
09	J.	welche semester;
10	H.	ähm (.) wir haben/wir haben ZWEI semester?
11	J.	[äh ja] (.) wir auch;
12	H.	[ähm,]

RATIFIZIERUNG

In allen untersuchten Beispielen stellte der letzte Schritt der gemeinsamen Wortsuche die gegenseitige Ratifizierung des Ergebnisses im Sinne einer Ergebnissicherung dar, wobei sich diese häufig über mehrere Turns zieht. Dies erfolgt durch beidseitige Wiederholungen des gesuchten Wortes (04–07). Der nach unten gerichtete Blick von H. in Zeile (07) lässt darauf schließen, dass zu diesem Zeitpunkt etwas auf einer unter der Kamera liegenden Ebene bearbeitet wurde. Aufgrund der Aufzeichnungen der Lerntagebücher ist naheliegend, dass es sich dabei um die Verschriftung des ausgehandelten Wortes handeln könnte.

Transkriptausschnitt 51:
eTandem 4 / Aufnahme 5: 00.36.10 – 00.36.19
H.: Chinesischlernende
J.: Deutschlernende

01	J.	ni3 shi3 shuo1 fenlgonglsil ma
		Du meinst Zweigstelle *Fragepartikel*
02		(-)
03	J.	<<p>shi4>=
		<<p>ist >=
04	H.	=fenlgonglsil (.) dui4 dui4 dui4
		=Zweigstelle (.) genau genau genau;
05	J.	<<p>fenlgonl[sil>]
		<<p>Zweigste[lle>]
06	H.	[fenl]gonglsil
		[Zwei]gstelle
07	H.	filiALE oder mh? [fenlgonglsil]
		[Zweigstelle]
		----->
		
		((blickt nach unten))

Abbildung 6 fasst nochmals die einzelnen Phasen der Wortsuche in den analysierten Fällen der vorliegenden eTandem-Gespräche zusammen. Die im Anschluss dargestellte Tabelle (Tabelle 15) zeigt die verschiedenen Arten der Realisierungen der einzelnen Phasen.

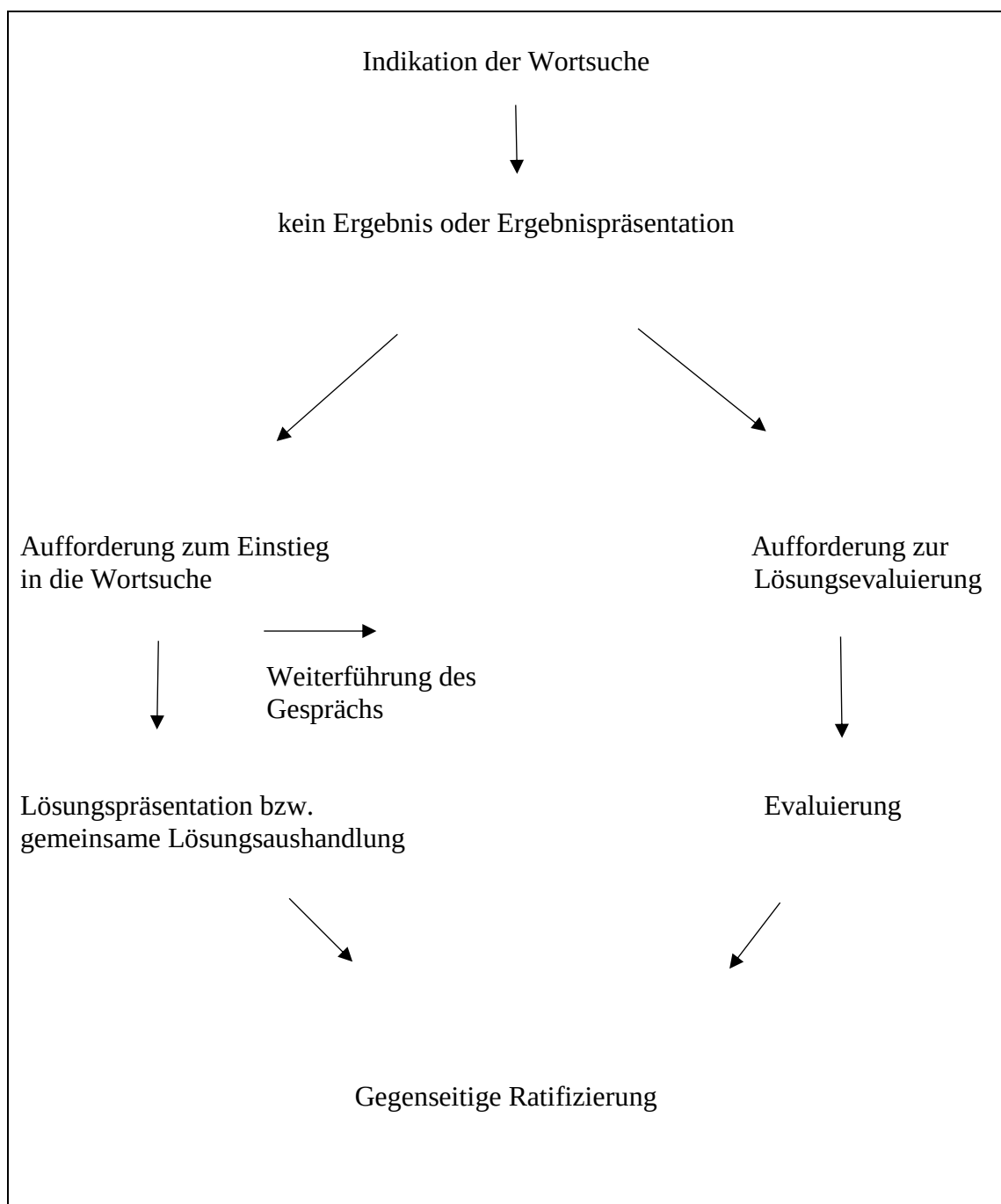


Abbildung 6: Verlaufsformen der Wortsuche in eTandem-Gesprächen

Indikation der Wortsuche	Aufforderung	Indikation der Wortsuche	Aufforderung	Indikation der Wortsuche
Pausen	Explizit verbalisiert	Implizit verbalisiert (Intonation)	Unmittelbar (Präsentation)	Wiederholung
Verzögerungssignale	Mimik (Augenkneifen)	Explizit verbalisiert	Buchstabieren	Zustimmung (ja, genau, dui, mh)
Silbendehnungen		Simulation des Blickkontakts	Code-Switch	Verschriftung (analog, Chat)
Neustarts			Umschreibung	Übersetzung
Code-Switch			Recherche	Semantische Abgrenzung
Blickrichtung (weggerichtet)				Reformulierung
Mimik (Augenkneifen)				

Tabelle 15: Realisierung der Wortsuche in eTandem-Gesprächen

7.2.2.2 Arbeit an der Aussprache

Situationen, in denen die Teilnehmenden explizit an der chinesischen Aussprache arbeiten, resultieren in den vorliegenden Tandemgesprächen in der Regel aus Sequenzen des Nicht-Verstehens. In vereinzelt Situationen erfolgt die Thematisierung der Aussprache im Zuge der Einführung und Erklärung von neuem Vokabular, wo einerseits auf die semantische Dimension des neuen Begriffs, andererseits auf die phonetische Dimension Bezug genommen wird.

Sequenzen des Nicht-Verstehens werden zunächst durch die Signalisierung des Nicht-Verstehens sichtbar gemacht. Dies erfolgt im vorliegenden Datenkorpus entweder ausgehend von den Lernenden in Bezug auf eine zielsprachliche Äußerung der TandempartnerInnen oder ausgehend von den TandempartnerInnen in Bezug auf eine Äußerung der Lernenden in der Zielsprache. Die verschiedenen Formen können in verbalen und nonverbalen Ausdruck des Nicht-Verstehens eingeteilt werden, wobei diese in der Realität häufig miteinander kombiniert werden. Folgende Tabelle zeigt die einzelnen Formen zusammengefasst, die im Anschluss anhand von konkreten Transkriptbeispielen erläutert werden.

Verbaler Ausdruck	Nonverbaler Ausdruck
Nachfrage	Zusammenkneifen der Augen
Wiederholung des Gehörten, evtl. mit aufsteigender Intonation, geflüstert	Bewegung der Augenbrauen/Stirn
Aufforderung zur Wiederholung der Aussage	Seitneigung des Kopfes
	Seitlich ausgerichteter Blick
	längere Pause (2–3 Sek.)

Tabelle 16: Ausdruck des Nicht-Verstehens in eTandem-Gesprächen

Transkriptausschnitt 52 zeigt, wie das Nicht-Verstehen durch eine explizite Nachfrage angezeigt wird. Grund dafür scheint der für Y. nicht eindeutig zuordenbare Silbenton der Silbe *han* zu sein.⁴⁴ *Han4* im vierten Ton würde in diesem Kontext 汉 (Han bzw. das Han-Volk, in Kombination mit 语 Chinesisch) entsprechen; *han2* im zweiten Ton 韩 (Korea bzw. in Kombination mit 语 Koreanisch).

Transkriptausschnitt 52:
eTandem 1 / Gespräch 2: 03.09 – 03.14
Su.: Chinesischlernende
Y.: Deutschlernende

01	Su.	xue2xi han*yu3 (-) mh?
		<i>Lernen Han Sprache (-) mh?</i>
		<i>[Chinesischlernen]</i>
02		(-)
03	Y.	xue2 (-) x/xue2 shen3me yu2/3
		<i>Lernen (-) 1/lernen welche Sprache?</i>

In Transkriptausschnitt 53 ist jener Teil von Su.s Aussage in Zeile (01), der auf die Mikropause folgt, teilweise von abweichenden Silbentönen gekennzeichnet, andererseits artikuliert sie die letzte Silbe des Wortes „火车站“ (huo3che3zhan4 – Bahnhof) aspiriert, anstatt der Standardaussprache unaspiriert (01). Y. reagiert daraufhin mit einer partiellen Wiederholung des Gehörten (03). Ihr Blick ist dabei seitlich ausgerichtet, die Augenbrauen leicht zusammengeschoben.

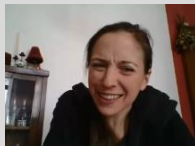
⁴⁴ Anmerkung: In Mandarinchinesisch unterscheidet sich die Aussprache für „Koreanische Sprache“ [„韩“ – han2] und „Chinesische Sprache“ [wortwörtlich: Sprache der Han bzw. des Han-Volkes, „汉“ – han4] nur in einem Silbenton. Dieser Umstand wird auch von den Teilnehmenden selbst im weiteren Verlauf des Beispiels thematisiert.

Transkriptausschnitt 53:**eTandem 1 / Aufnahme 4: 00.08.29 – 00.08.34****Su.: Chinesischlernende****Y.: Deutschlernende**

01	Su.	you3 (.) yi4* zuo2* huo3chelchan*
		<i>gibt (.) ein Bahnhofsgebäude</i>
02		(-)
03	Y.	chel (.) chelchang3
		<i>Auto (.) Autohaus (=Parkhaus)</i>
		----->
		 ((blickt seitlich und schiebt die Augenbrauen etwas zusammen))

In Transkriptausschnitt 54, wird das Nicht-Verstehen von Su. nach einer längeren Pause von zwei Sekunden ebenfalls durch eine Wiederholung des Gehörten ausgedrückt. Konkret wiederholt sie die Silbe „jing1“ als „ling2“. Besonders deutlich erkennbar ist in diesem Beispiel die Mimik (Zusammenschieben der Augenbrauen und Zusammenknäpfen der Augen), die mit der Äußerung einhergeht.

Transkriptausschnitt 54:**eTandem 1 / Aufnahme 2: 00.12.08 – 00.12.58****Su.: Chinesischlernende****Y.: Deutschlernende**

01	Y.	ni2 yi3[jing1] xue2 liu4 ge yue4 (.) HAN4yu3 le
		<i>du schon gelernt sechs Monate (.) Chinesisch</i>
02	Su.	[mhm?]
03		(2 Sek.)
04	Su.	((schnalzt)) h° (1,5 Sek.) ling2
05		-->
		

Transkriptausschnitt 55 zeigt zunächst die Signalisierung des Nicht-Verstehens durch die Nicht-Beantwortung der Frage bzw. einer verzögerten partiellen Wiederholung, die anstelle der Beantwortung der Frage erfolgt (02, 03). Y. wechselt ins Deutsche und wiederholt die Frage. In Zeile (13) initiiert Su. ihren Turn auf Chinesisch und zwar analog zur Y. eingangs gestellten Frage und fordert Y. zur Wiederholung der Frage auf. Die Einleitung von Su.s Turn durch „星期“ (xing1qi1 – Woche) macht für Y. deutlich, dass Su. an die in Zeile (01) gestellte Frage anknüpft und eine Wiederholung dieser Frage meint.

Transkriptausschnitt 55:**eTandem 1 / Aufnahme 2: 00.23.08 – 00.23.35****Su.: Chinesischlernende****Y.: Deutschlernende**

01	Y.	na:a4 (.) xing1qi2yi1 shang4 ji3 tang2 ke4 ne u:und (.) Montag hast du wieviele Unterrichtseinheiten (wortwörtl.: Woche eins)
02		(3 Sek.)
03	Su.	<<geflüstert>tang ke>
04		((Bohrgeräusch, 2 Sek.))
05	Y.	((lacht)) huo4ze:e4 ode:er
07	Su., Y.	((beide lachen))
08	Su.	<<p>hm>
09	Y.	ähm (.) wie viele kurs hast [du (.) MonTAG,]
10	Su.	[äh=ja xing1] qi1 Woche
11	Y.	ja,
12		(-)
13	S.	xing1qi1 uh huh <<all> kannst du nochmal sagen?> Woche
14	Y.	xing1[qi2yi1] (.) ni2 you2 ji3 tang2 ke4

Bei näherer Betrachtung der Sequenzen wird deutlich, dass das Nicht-Verstehen im Kontext der vorliegenden eTandem-Gespräche auf zwei unterschiedliche Gründe zurückzuführen ist. Einerseits handelt es sich um Situationen, in denen die Chinesischlernenden abweichende Silbentöne bzw. Laute produzieren, die für die TandempartnerInnen nicht vollständig interpretierbar sind und dadurch eine Störung hervorrufen; andererseits handelt es sich um Situationen, in denen die Rezeption durch die technisch-akustischen Bedingungen der computervermittelten Kommunikation erschwert wird. Aus den Wiederholungen des Gehörten (bzw. dessen, was die Teilnehmenden geglaubt gehört zu haben) geht hervor, dass es sich bei letzterem insbesondere um die Missrezeption von Silbenanlauten handelt.

Dies scheint ein Umstand zu sein, der den Teilnehmenden der eTandems bewusst ist. In einschlägigen Lerntagebüchern (eTandem 1 – Lerntagebuch 2; eTandem 2 – Lerntagebuch 4) erwähnten die Chinesischlernenden, dass ihrer Meinung nach durch den Umstand der (computer-)vermittelten Kommunikation die Rezeption der Aussprache, insbesondere der Silbenanlaute, erschwert wird. Die Analyse zeigt, dass es sich hierbei insbesondere um Anlaute handelt, die phonetisch gesehen einer Kategorie (z.B. aspirierte Laute des Mandarinchinesischen) zugeordnet werden können und dementsprechend in gewisser Hinsicht eine ähnliche Lautqualität bzw. Gemeinsamkeiten aufweisen. Folgende Silben wurden falsch rezipiert:

tang als kang

T und *k* sind beides aspirierte, stimmlose Plosive mit dem Unterschied, dass *t* alveolar gebildet wird und *k* velar. Von außen betrachtet ist die Lippen- und Mundposition bei der Artikulation relativ ähnlich.

jing als ling

J ist ein unaspirierter Affrikat, *l* ein Lateralapproximant; *j* und *l* sind alveolar-palatal bzw. alveolar gebildete Laute mit dem Unterschied, dass der Artikulationsort von *j* durch die Palatalisierung im Zuge der Lautbildung sich noch weiter nach vorne verschiebt. Dadurch, dass *j* unaspiriert ist und *l* als Lateralapproximant ebenfalls wenig Geräusche produziert, weisen sie in dieser Hinsicht eine ähnliche Qualität auf. Von außen betrachtet ist die Lippen- und Mundposition bei der Artikulation ähnlich.

ri als zhi

Zh ist ein unaspirierter Affrikat, *r* ist ein Lateralapproximant, wobei beide retroflex gebildet werden. Lippen- und Mundposition sind auch hier bei der Artikulation ähnlich.

lü als yu/ü

Im letzteren Fall wurde der Lateralapproximant *l* als Anlaut überhört und nur der Vokal *ü* wahrgenommen.

Zusammengefasst lässt sich schlussfolgern, dass sich die Missrezeption sowohl auf Silbenpaare bezieht, die eine ähnliche Artikulationsart und einen unterschiedlichen Artikulationsort, als auch auf Silbenpaare, die eine unterschiedliche Artikulationsart und einen ähnlichen Artikulationsort, aufweisen. Aspiration bzw. Nicht-Aspiration sind Kategorien, die in Hinblick auf die Aussprache des Mandarinchinesischen in den untersuchten Beispielen deutlich unterschieden werden konnten. Dies bedeutet für den Kontext der Videochat-Interaktion, dass das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein von hörbaren Hauchgeräuschen trotz Filterung des Mikrofons gut identifiziert werden kann, hingegen ist das Erkennen konkreter Aspekte der Artikulationsart bzw. des Artikulationsorts fallweise störungsanfällig. Bei allen Beispielen handelte es sich um Anlaute, deren Artikulationsort sich innerhalb des Mundraums befindet und nicht außerhalb, wie etwa bei bilabialen Lauten. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass der Wegfall von visuellen Hinweisen, wie etwa der Lippenposition, die Rezeption zusätzlich erschwert.

Nachdem das Nicht-Verstehen, wie oben dargelegt, verbal und/oder nonverbal ausgedrückt wurde, soll nun gezeigt werden wie die Teilnehmenden mit der Situation im weiteren Verlauf umgehen, um die Störung zu beheben.

WIEDERHOLUNG

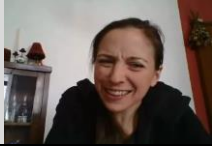
In allen untersuchten Beispielen zeigt sich, dass, bis auf eine Ausnahme, die Reaktion auf die Signalisierung des Nicht-Verstehens, unabhängig davon in welcher Form dies geschehen ist, mit einer Wiederholung der vorangehenden Aussage erfolgt.

Transkriptausschnitt 56:

eTandem 1 / Aufnahme 2: 00.12.14 – 00.12.26

Su.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

04	Su.	((schnalzt)) h° (1,5 Sek.) ling2
05		--> 
06	Y.	((lacht))
07	Y.	ni2 (-) yi3jing1 (3 Sek.) weißt du was ist yi3[jing1] ((Vogelgezwitscher im Hintergrund)) du (-) schon

ÜBERTREIBUNGEN / BETONUNGEN

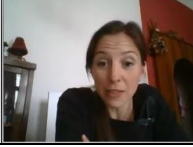
Nachdem eine ‚normale‘ Wiederholung der Aussage erfolgt, können z.B. durch eine entsprechend stärkere Betonung, der fallweise eine Mikropause (.) vorangeht, bestimmte Silben hervorgehoben werden. Dies wird hier von Su. als Eingrenzung der Problemquelle interpretiert. Nachdem Y. die Silbe „zhan4“ mehrfach betont, konzentriert sich Su. auf die Artikulation dieser.

Transkriptausschnitt 57:

eTandem 1 / Aufnahme 4: 00.08:29 – 00.08:58

Su.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

01	Y.	<<tippend>huo3che:e1 (.) ZHAN4> ((Tippgeräusch, 1,5 Sek.) m::mh Zugs (.) station (bzw. Bahnhof)
02	Su.	mhm, sti[mmt] --> 
03	Y.	[ja;]
04	Y.	huo3che1zhan4 ((leichte Betonung auf der letzten Silbe)) Zugsstation
05		(--)
06	Su.	zc*han4 Station

HANDZEICHEN

Zur Aushandlung der Silbentöne werden von den Teilnehmenden fallweise spezielle Gesten eingesetzt. Handzeichen, die die Kontur der einzelnen Silbentöne (also z.B. aufsteigend für den zweiten Ton oder absteigend für den vierten Ton) nachzeichnen, kommen häufig im Anfangsstadium des Chinesischunterrichts vor. Lehrpersonen nutzen diese für Demonstrationszwecke, um den Tonverlauf parallel zur gesprochenen Silbe nonverbal darzustellen. Lernende nutzen diese wiederum, um sich mit den Gesten in die entsprechende Richtung des Tonverlaufs zu ‚dirigieren‘. In den vorliegenden eTandem-Gesprächen werden diese Handzeichen sowohl von den Chinesischlernenden als auch von den TandempartnerInnen eingesetzt bzw. initiiert. In zwei der untersuchten Transkriptbeispiele handelt es sich um Verwechslungen hinsichtlich des zweiten und vierten Silbentons.

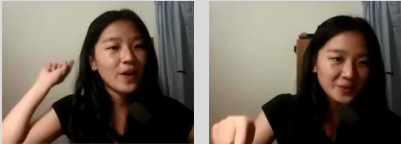
Im ersten Fall (Transkriptausschnitt 58) initiiert die Tandempartnerin die Verwendung von Handzeichen, indem sie den Verlauf des vierten Tons für die Silbe „lü4“ von „fa3lü4“ (法律 – Recht) gestisch anzeigt (01). Der Einsatz der Gestik wird im darauffolgenden Turn von E. aufgenommen und die Silbe in einer aufsteigenden Intonation artikuliert (03). Nach einer erneuten Demonstration und Artikulation des Tons bzw. der Silbe durch die Tandempartnerin (04) zeigt sich eine Veränderung der Silbentöne von E. (Zeile 05).

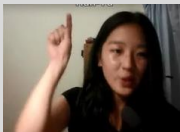
Transkriptausschnitt 58:

eTandem 6 / Aufnahme 2: 00.45.30 – 00.46.17

E.: Chinesischlernender

L.: Deutschlernende

01	L.	(.) [fa3lü4]
		<i>Recht</i>
		----->  ((bewegt die Hand von oben in einem Bogen nach unten))
02	E.	[a:ahm]
03	E.	lü2? (.) lü?
		---> ((bewegt den Arm nach oben)) Anm.: ist nur aufgrund d. Schulterbewegung erkennbar
		--> ((bewegt den Arm von oben nach unten))

04	L.	lü4 -->  ((bewegt die Hand von oben in einem Bogen nach unten))
----	----	---

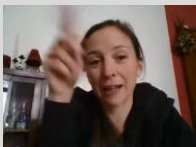
Im zweiten Beispiel (Transkriptausschnitt 59) „han2yu3“ (韩语 – Koreanisch) vs. „han4yu“ (汉语 – Sprache der Han) erfolgt die Anwendung von Handzeichen durch Su., die Chinesischlernende im Rahmen des Uptakes. Mit den Handzeichen unterstreicht sie das Ergebnis der Aushandlung und erhält dafür Zustimmung von Y..

Transkriptausschnitt 59:

eTandem 1 – Aufnahme 2: 00.03.43 – 00.03.56

Su.: Chinesischlernende

Y.: Deutschlernende

01	Su.	AH! (.) [han2]yu3 <i>Chinesisch</i> ---->  ((bewegt die Hand mit einem erhobenen Zeigefinger schräg nach oben und wieder nach unten))
02	Y.	[ja-]
03	Y.	han2yu3= <i>Koreanisch</i>
04	S.	=o[kay;]
05	Y.	[ko]rean (-) und
06	S.	dan4shi4 <i>aber</i>
07	Y.	ja;
08	S.	HAN4yu3 <i>Chinesisch</i> ----->  ((bewegt die Hand mit einem erhobenen Zeigefinder schräg von oben nach unten))

Aus den Daten geht hervor, dass für die Aushandlung von Silbenanlauten keine Handzeichen miteinbezogen werden. Dies bedeutet, dass sich die Teilnehmenden in diesen Situationen vornehmlich auf verbale Äußerungen oder die Nutzung des Textchats stützen (müssen). Die konkreten Transkriptausschnitte zeigen allerdings, dass, beispiels-

weise im Gegensatz zu Wortsuchaktivitäten, der Textchat in aussprachefokussierten Sequenzen eine weniger bedeutende Rolle spielt. In den Textchat-Auszügen wird ersichtlich, dass die Teilnehmenden in Bezug auf Chinesisch ausschließlich Schriftzeichen (Kurzzeichen und/oder Langzeichen) verwenden und kaum auf lautliche Umschriften, wie z.B. Hanyu Pinyin zurückgreifen. Dies könnte daran liegen, dass die taiwanesischen TandempartnerInnen nicht mit dem Pinyin-System vertraut sind, da dieses auf der Republik Taiwan nicht verwendet wird. Die strukturellen Beschaffenheit der chinesischen Schrift lässt Lernenden, insbesondere mit wenig Spracherfahrung, kaum Rückschlüsse auf die Aussprache zu. Dies könnte erklären, weshalb die Teilnehmenden in aussprachefokussierten Sequenzen nicht auf den Textchat zurückgreifen. Auch linguistische Fachterminologie (wie z.B. aspiriert) oder metalinguistische Alltagsbezeichnungen („hartes t“), die für die Aushandlung der Aussprache hilfreich sein könnten, kommen nicht vor. Bei Ausspracheproblemen, die sich auf den Silbenanlaut beziehen, zeigt sich, dass die Teilnehmenden sich hauptsächlich der Strategie der Wiederholung und Übertreibung bedienen, um Klarheit zu schaffen.

7.2.2.3 Das Potenzial des eTandem-Lernens für AnfängerInnen

In der Fachliteratur (z.B. Brammerts & Kleppin 2001: 96) wird darauf hingewiesen, dass das Sprachenlernen im Tandem erst ab einem gewissen Niveau in der Fremdsprache sinnvoll ist. Diesbezüglich definieren die AutorInnen, man sollte den „Partner verstehen können, wenn er sich in seiner Muttersprache einfach ausdrückt“ (Brammerts & Kleppin 2001: 96). Im eTandem-Projekt *Wien–Kaohsiung* wurden jedoch bewusst auch Chinesischlernende zugelassen, von denen zur Zeit der Projektdurchführung die Erfüllung dieser Voraussetzungen nicht eindeutig zu erwarten war. Die Idee, Chinesischlernende mit noch wenig Chinesischerfahrung in das eTandem-Projekt einzubinden, basierte auf einer Entscheidung, die aus der Berücksichtigung der Sprachlernrealität von Chinesisch als Fremdsprache in Österreich hervorging.

Die größte Gruppe an Personen, die Chinesisch als Fremdsprache in Österreich lernt, besteht mit großer Wahrscheinlichkeit aus Lernenden auf der Niveaustufe A1–A2 des GERS (kurz für: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen). Diesbezügliche statistische Erhebungen bzw. Zahlen sind der Autorin nicht bekannt, allerdings lässt sich das Feld des Chinesisch-Fremdsprachenunterrichts in Österreich auf Basis von Studierendenzahlen der Universitäten, Curricula sowie Studien- und

Sprachkursangeboten der Volkshochschulen und privater Institutionen näher beschreiben und somit indirekt auch hinsichtlich des sprachlichen Niveaus der Lernenden bestimmen. An der Universität Wien existieren zum Zeitpunkt des Verfassens der Dissertation folgende Studienrichtungen, die Chinesisch als Fremdsprache im Curriculum verankern: das Bachelor- und Masterstudium Sinologie, das Bachelorstudium Internationale Betriebswirtschaft Chinesisch, das Masterstudium Transkulturelle Kommunikation sowie das Masterstudium Wirtschaft und Gesellschaft Ostasiens. Vergleicht man nun einerseits, z.B. die Anzahl der Studierenden im Bachelorstudium Sinologie (461 – Sommersemester 2016) bzw. AbsolventInnen (42 im Studienjahr 2015/16) mit der Anzahl der Studierenden im Masterstudium Sinologie (97 – Sommersemester 2016) bzw. AbsolventInnen (9 im Studienjahr 2015/16), so wird deutlich, dass der Großteil im Bachelor studiert. Das Bachelorstudium Internationale Betriebswirtschaft/Chinesisch sowie das Masterstudium East Asian Economy and Society verlangen Sprachlehrveranstaltungen im Ausmaß von zwei Semestern des Bachelorstudiums Sinologie. Mit Ausnahme des Masterstudiums Transkulturelle Kommunikation werden in allen hier genannten Studienrichtungen keine Chinesischkenntnisse vorausgesetzt. Dies liegt zum einen an den strukturellen Gegebenheiten des Chinesischen, die den Großteil der Lernenden im deutschsprachigen Raum vor völlig neue Herausforderungen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit stellt; zum anderen ist Chinesisch als Fremdsprache in österreichischen Schulen noch relativ wenig verankert und wird nur sporadisch als Freifach oder Wahlpflichtfach angeboten. Vereinzelt wurden bereits mündliche Maturaprüfungen im Unterrichtsgegenstand Chinesisch abgenommen, wobei das zielsprachliche Niveau für Fremdsprachen, die als Freifach oder als Wahlpflichtfach belegt wurden, mit A2 angesetzt ist. Das Chinesisch-Sprachkursangebot der Volkshochschulen Wien oder von privaten Anbietern, wie z.B. der Chinesisch Akademie Wien⁴⁵, das maximal bis zur Niveaustufe B1 reicht, zeigt überdies, dass die Nachfrage nach Kursen für Fortgeschrittene offensichtlich vergleichsweise gering ist. Die dargestellten Ausführungen zeigen daher deutlich wie relevant die Gruppe der Lernenden auf AnfängerInnenniveau für den Bereich Chinesisch als Fremdsprache in Österreich ist.

⁴⁵ <http://www.chinesisch-akademie.at> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

An drei der insgesamt sechs eTandems nahmen Chinesischlernende teil, die sich in der Phase der Projektdurchführung erst im zweiten Semester des ersten Lernjahres befanden. Zwei Teilnehmende davon waren Studierende des Bachelorstudiums Sinologie an der Universität Wien und erhielten pro Woche sechs Semesterwochenstunden Chinesischunterricht (eTandem 1; eTandem 6); ein Teilnehmender war Studierender an der Fachhochschule Wien und besuchte einmal pro Woche einen Chinesischkurs, der von der Fachhochschule Wien angeboten wurde und zwei Semesterwochenstunden beinhaltete (eTandem 3). Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, bestehen in der Literatur zum Tandemlernen Vorbehalte hinsichtlich des Einbezugs von Fremdsprachenlernenden auf AnfängerInnenniveau. Die erste Datensichtung anhand der Aufnahmen und Lerntagebücher zeigte jedoch, dass jene Chinesischlernenden, die sich noch im ersten Lernjahr befanden, nicht weniger aktiv am Projekt beteiligt waren, als ihre fortgeschritteneren KollegInnen.

Anhand der Gesprächsaufnahmen von eTandem 3 soll gezeigt werden, wie Lernende, die noch nicht in der Lage sind an einem Gespräch in der Zielsprache teilzunehmen, Chinesisch in den Gesprächen verwenden und wie sie das eTandem für ihren Chinesisch-Lernprozess nutzen.

eTandem 3 bestand aus M., der sich zur Zeit der Projektdurchführung im zweiten Semester des ersten Lernjahres befand und EK., Masterstudent der Germanistik. Wie bereits erwähnt, besuchte M. einen optionalen Chinesischkurs an der Fachhochschule Campus Wien im Ausmaß von zwei Wochenstunden. Damit erhielt er von allen Teilnehmenden der österreichischen Seite am wenigsten formalen Chinesischunterricht. M. und EK. beteiligten sich äußerst aktiv an der eTandem-Kooperation. Sie dokumentierten im Laufe des Projekts fünf Gespräche im Gesamtausmaß von 5 Stunden und 24 Minuten und gaben sowohl Lerntagebücher als auch PartnerInnenreflexionen zu jeder einzelnen Aufnahme ab. Die Aufnahmen zeigen, dass die Hauptsprache der dokumentierten Sitzungen Deutsch ist. In gesprächsorganisatorischer Hinsicht lässt sich keine eindeutige Zäsur erkennen, die das Gespräch in eine Chinesischphase und eine Deutschphase teilt, viel eher wird das eTandem-Gespräch gänzlich auf Deutsch geführt, wobei stellenweise Episoden mit Chinesischbezug auftreten. In diesen Episoden wird die Verwendung bzw. Thematisierung des Chinesischen auf unterschiedliche Art realisiert. Die Gespräche zeigen, dass chinesische Dialogphasen, mit Ausnahme von Paarsequenzen der Begrüßung und zum Austausch des Befindens nicht existieren. M.s Verwendung von Chinesisch bezieht sich entweder auf die eben genannten Praktiken

oder auf Präsentationen von Chinesischkenntnissen, die eher monologisch als dialogisch ablaufen. Darüber hinaus finden sich in den Gesprächen Aushandlungen, in denen die Reflexion über die Sprache/n bzw. Aushandlungen zu bestimmten Begriffen bzw. kurzen Formulierungen im Zentrum stehen. In diesen Episoden bleibt die gemeinsame Sprache zwischen M. und EK. zwar Deutsch, wobei diese klar im Dienste des Chinesischlernens steht. Im nachfolgenden Abschnitt werden die hier angeführten Gesprächspraktiken näher dargestellt.

BEGRÜßUNG UND AUSTAUSCH DES BEFINDENS

Transkriptausschnitt 60 zeigt eine erfolgreiche Begrüßungssequenz, die für M. und EK.s Gespräche beispielhaft ist. Die von M. initiierte Begrüßung wird von EK. erwidert (01/02). Auffallend ist, dass EK. in Zeile (03) sich ohne vorangehende Aufforderung bzw. Frage zu seinem Befinden äußert. Dieser Vorgriff, ohne Abwarten des ersten Teils der Paarsequenz, ist für Alltagsgespräche äußerst untypisch und könnte in dieser Situation zeigen, dass EK. aufgrund einer bereits etablierten Routine den Gesprächsverlauf antizipiert. Das häufige Lachen lässt auf eine gewisse Verlegenheit der Gesprächsteilnehmer schließen. EK. fragt daraufhin in Zeile (05) nach M.s Befinden und erhält unmittelbar darauf eine entsprechende Antwort. Untypisch für Alltagsgespräche, aber äußerst typisch für Interaktionen in Lehr-/Lernkontexten wiederholt bzw. reformuliert EK. M.s Aussage in Zeile (07). Im darauffolgenden Turn wiederholt M. seine Antwort auf die Frage nach dem Befinden und versucht dafür den Begriff „非常“ (feichang² – „äußerst“, „sehr“) anzuwenden. Die Formulierung wird jedoch abgebrochen und die ursprüngliche Antwort aus Zeile (07) nochmals wiederholt. Ähnlich wie in Zeile (03), äußert sich EK. ohne Verzögerung zu seinem Befinden an einer Position, an der eine Frage bzw. Rückfrage von M. zu erwarten wäre. Abermals reagiert EK. ohne den ersten Teil der Paarsequenz abzuwarten und lenkt damit das Gespräch entscheidend vorwärts. Begrüßungen und der Austausch von Befindensfragen sind die einzigen chinesischsprachigen Dialogsequenzen, die sich in den Daten zu eTandem 3 finden.

Transkriptausschnitt 60:
eTandem 3 / Aufnahme 3: 00.00.00 – 00.00.29
M.: Chinesischlerner
EK.: Deutschlerner

01	M.	ni3* hao2* (.) [((lacht))] <i>Hallo</i>
02	EK.	[ni2 hao3]=((lacht)) <i>Hallo</i>
03	EK.	wo3 [hen2hao3] <i>mir geht es gut</i>
04	M.	[((lacht))]
05	EK.	((lacht))(-) ni2 hao3 ma ((Atemgeräusch)) <i>wie geht es dir?</i>
06	M.	hen* hao2* <i>(sehr) gut</i>
07	EK.	hen2 hao3 <i>(sehr) gut</i>
08	M.	wo3 feilchang2 you3/ wo3 he*n2 hao2* <i>mir geht es äußerst xxx/ mir geht es (sehr) gut</i>
09	M.	(-) -> 
10	EK., M.	mhm wo2 ye3 hen2hao3 <i>mir geht es auch (sehr) gut</i>
11	CK., M.	((beide lachen))

PRÄSENTATION VON CHINESISCHKENNTNISSEN

M.s Verwendung von Chinesisch beschränkt sich, neben der Begrüßung und dem Austausch des Befindens, auf fragmenthafte, monologische Episoden. Um den Kontext zu verdeutlichen sei angemerkt, dass das vorliegende Transkript einem Gesprächsabschnitt entnommen wurde, in dem die beiden Teilnehmenden über ihre Tagesabläufe sprachen. Der Wechsel des Sprachfokus auf Chinesisch wurde durch EK. initiiert, nachdem die jeweiligen Tagesabläufe beider Teilnehmenden bereits auf Deutsch besprochen wurden. In der dem Transkriptausschnitt vorangehenden Sequenz ist M. für 15 Sekunden von der Bildfläche verschwunden und kehrt mit schriftlichen Notizen bzw. seinem Chinesisch-Lehrbuch zurück.

Die Präsentation seiner Chinesisch-Kenntnisse erfolgt durch eine Rückblendung auf das, was er gelernt hat, die wiederum gleichzeitig als Vorschau dient und anzeigt was unmittelbar im Gespräch folgen wird, angezeigt (01). Das Blättergeräusch sowie der nach unten gerichtete Blick lassen darauf schließen, dass schriftliche Notizen herangezogen wurden (01). EK. reagiert mit einer positiven Bewertung von M.s Kenntnissen. Die Einleitung setzt sich weiter fort und wird durch längere Pausen, Verzögerungssignale und Lachen in die Länge gezogen bevor es letztlich zur

Demonstration der Chinesischkenntnisse kommt. Charakteristisch für diese Sequenz sind die permanenten (partiellen) Wiederholungen bzw. Reformulierungen von M.s Aussagen durch EK. Während M. in Zeile (03) noch abweichende Silbentöne produziert, zeigt sich in Zeile (09), dass sich diese im Verlauf der standardsprachlichen Norm angenähert haben bzw. letztlich dieser entsprechen. Die letzte Zeile des Ausschnitts zeigt, wie M. erneut eine Demonstration einleitet. Im unmittelbaren weiteren Verlauf des Gesprächs wiederholt sich der Verlauf der hier dargestellten Gesprächspraktik.

Transkriptausschnitt 61:

eTandem 3 / Aufnahme 2: 00.05.36 – 00.06.17

M.: Chinesischlernender

EK.: Deutschlernender

01	M.	ich habe (3 Sek.) <<fragend>ahm> (2 Sek.) ich hab gelernt (2 Sek.) zu sagen dass ich ↑aufstehe=wann ich aufstehe- ((Blättergeräusch))
		
		((nach unten gerichteter Blick bis Ende von Zeile 24))
02	EK.	o:oh gut;=hehe=
03	M.	=zum BEIspiel (-) ja:↑a ich kann sagen (-) ahm (2 Sek.) ahm (2,5 Sek.) wo2 <<flüsternd>hehehe> [(-)] wo2 ba* dian* (-) [wo* ba* dian*] äh (-) wo2 ba1 dian2 (.) qi4 chuang2
		<i>ich acht Uhr (-)</i> <i>ich acht Uhr äh (-) ich acht Uhr (.) aufstehen [aus dem Bett]</i>
04	EK.	[wo2/3] [wo3 ba1 dian3] <i>ich acht Uhr</i>
05	M.	qi3 [chuang2] <i>aufstehen [aus dem Bett]</i>
06	EK.	[qi1 chu]ang* <i>aufstehen [aus dem Bett]</i>
07	M.	ja;
08	EK.	auf[stehen-]
09	M.	[qi3] chuang2 <i>aufstehen [aus dem Bett]</i> -----> ((wieder nach unten gerichteter Blick))
10	EK.	ja-
11	M.	genau (--) dann kann ich sagen...

REFLEXION ÜBER DIE SPRACHE/N

Eine für die Gespräche von M. und EK. typische Art Chinesisch einzubeziehen besteht in der metasprachlichen Reflexion. Dabei werden über die reine Demonstration von

Sprachkenntnissen hinausgehend konkrete sprachliche Aspekte des Chinesischen reflektiert.

In den untersuchten Gesprächen wurden z.B. Sprachvergleiche zwischen Deutsch und Chinesisch gezogen, das Verhältnis zwischen den einzelnen Varietäten des Chinesischen oder die Struktur der Umschrift im Chinesischen thematisiert. Auch in diesen Sequenzen bleibt die lingua franca zwischen M. und EK. Deutsch.

Im folgenden Teil des Gesprächs reflektiert M. über einige Formulierungen, die er im Chinesischunterricht gelernt hat und setzt diese in Bezug zu entsprechenden deutschen Formulierungen. Die Sequenz beginnt mit einer Bewertung durch M., die einleitend dem Thema „七点一刻“ (qi1dian3 yi2ke4 – sieben Uhr und ein Viertel) vorangestellt wird. M. hat Schwierigkeiten die Formulierung auszusprechen und wiederholt diese nochmals. Er setzt die chinesische Formulierung anschließend in Bezug zur deutschen Entsprechung und schlussfolgert, dass in dieser Hinsicht die beiden Sprachen einander stark ähneln.

Transkriptausschnitt 62:

eTandem 3 / Aufnahme 2: 00.05.06 – 00.05.25

M.: Chinesischlernender

EK.: Deutschlernender

01	M.	oder oder (.) äh was ich auch=was mir auch geFÄLLT (.) is äh man sagt (-) ahm (.) qi*dian3yi/qi*dian3yilke (Anm.: „e“ wie e im Deutschen ausgesprochen)
02	M.	<<seufzend>oh> ich ((seufzt)) -----> ((rollt die Augen))
03	M.	[qildian2*yi2ke4]
04	EK.	[((lacht))]
05		(-)
06	M.	[ein VIERtl]
07	EK.	[mhm]
08	EK.	ja ja;
09	M.	[da/dass] man das genauso sagt;
10	EK.	[qildian3]
11	EK.	mhm,=

Die Formulierung der Uhrzeit „七点一刻“ (qi1dian3 yi2ke4 – sieben Uhr und ein Viertel) wird von EK. aufgegriffen und als eine Formulierung gewertet, die von ihm persönlich selten verwendet wird (01). M. reagiert daraufhin mit einer Rückfrage, die aufgrund der außergewöhnlich hohen Intonation auf große Verwunderung schließen lässt (02). EK. liefert auf Nachfrage von M. seine persönlich präferierte Variante (05). Das Thema der Sprachvariation wird zu diesem Zeitpunkt des Gesprächs noch auf der

persönlichen, subjektiven Ebene thematisiert. Erst im letzten Turn des dargestellten Ausschnitts zieht M. eine Verbindung zur Sprachvariation in plurizentrischer Hinsicht.

Transkriptausschnitt 63:

eTandem 3 / Aufnahme 2: 00.05.26 – 00.06.03

M.: Chinesischlernender

EK.: Deutschlernender

01	EK.	aber (.) EIgentlich ä:äh so (-) spreche ich nicht so oft qildian3 (.) yi2ke4 ((lacht)) sieben Uhr (.) ein Viertel
02	M.	↑nicht?
03	EK.	a(l)so [nicht so oft]
04	M.	[was sagst du]
05	EK.	also (.) ich [würde] sagen genau äh (.) qildian3 (.) si2wu3fen1 ((lacht)) also sieben u[hr] fünfZEHN; fünfzehn Minuten
06	M.	[((räuspert sich))] [okay;]
07	EK.	aber [es geht] es [ge:eht] [qildian3]yi2ke4 sieben Uhr ein Viertel
08	M.	[also] [qildi]a:an3 [okay-] sieben U:uhr
09	EK.	aber ich persÖNlich sage das nicht
10	M.	also
11	EK.	((lacht))
12	M.	o-kay;
13	EK.	ähä
14	M.	ahm di:ie in DEUTsch↑land (-) sagt man das auch nicht wirk- lich;

BEDEUTUNGSAUSHANDLUNGEN

Demonstrationen von Chinesischkenntnissen sowie Reflexionen zum Chinesischen stellten in den Gesprächen von M. und EK. Anknüpfungspunkte für Aushandlungen von neuen Begriffen und kurzen Formulierungen dar. Hinsichtlich der semantischen und pragmatischen Dimension erfolgen diese im vorliegenden Datenmaterial im Wesentlichen durch Erklärungen auf Deutsch. Die phonetische Dimension wird durch Vor- und Nachsprechen abgehandelt.

Das nachfolgende Transkript (Transkriptausschnitt 64) zeigt eine für M. und EK. typische Aushandlungssequenz. EK. zieht im vorangehenden Teil des Gesprächs strukturelle Vergleiche hinsichtlich des Ausdrucks von Zeitangaben im Deutschen, Englischen und Chinesischen. Spezifisch wurde die Kombination von Zahlworten und Zeitmaßen (z.B. „一点“/, „一月“ – wortwörtlich: „eins Stunde“/, „eins Monat“ mit der Bedeutung „ein Uhr“/, „Januar“) im Chinesischen thematisiert. Der Ausschnitt zeigt wie EK. den Begriff „Woche“ bzw. die Bildung der Wochentage im Chinesischen erklärt. Zunächst vermittelt EK. den

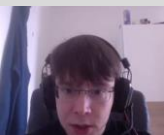
Begriff „星期“ (xing1qi1/2 – „Woche“), indem er die deutsche Übersetzung gibt. Die Tippgeräusche lassen annehmen, dass EK. den Textchat zur Verschriftlichung des auszuhandelnden Begriffs benutzt. M. signalisiert mit Rückmeldern und Wiederholungen seine Partizipation. In Zeile (14) und (15) vernetzt M. seine im unmittelbar vorangehenden Teil des Gesprächs erworbenen Kenntnisse zur Systematik von Zahlworten und Zeitmaßen und testet seine Hypothese zur Kombination mit dem Wort „星期“ (xing1qi2 – „Woche“). Anders als im Falle der Monatsangaben, verändert das Wort „星期“ in Kombination mit einer nachgestellten Zahl seine ursprüngliche Bedeutung als „Woche“: 星期一, xing1qi1/2yi1 – wortwörtlich „Woche eins“ => „Montag“. Dies wird von EK. in Zeile 17 aufgegriffen. M. abstrahiert und demonstriert unmittelbar, dass er die Systematik verstanden hat, wobei EK. daraufhin relativiert und darauf hinweist, dass der Begriff für den Wochentag „Sonntag“ eine Ausnahme darstellt.

Transkriptausschnitt 64:

eTandem 3 / Aufnahme 2: 00.49.41 – 00.50.31

M.: Chinesischlernender

EK.: Deutschlernender

01	M.	das wollt ich/das wollt ich dich gerade frag[en]
02	EK.	[okay,]
03	M.	a(l)so xing1qi2yi (-) a(l)so xing1qi2 bedeutet (--) woche,
04		(--)
05	M.	okay,
06	EK.	<<p>woche ist>
07	M.	xing1qi*yi* Montag (wortwörtl.: Woche eins)
08	EK.	also schreibt man das so ((Tippgeräusch, 4 Sek.)) ((Signal- töne)
09	EK.	xing1qi2 Woche
10	M.	mhm, --->  ((näht sich dem Bildschirm))
11	M.	<<lesend>xing*qi*> Woche
12		(.)
13	EK.	mhm, --> ((nickt mit dem Kopf))
14	M.	und xing1qi*yi* (.) ist dann die ERStE woche, Woche*zwei* =Montag
15	M.	xing1qi*(.)er2 ist die ZWEItE,

		<i>Woche</i> (.) <i>zwei</i> = <i>Dienstag</i>
16		(-)
17	EK.	also (.) MONTag (-) und dann DIENstag
18	M.	okay,
19	EK.	xing1qi1yi1 (.) xing1qi2er4 (.) xing1qi2san3 (.) xing1qi2si4 (.)bis [äh] <i>Montag</i> (.) <i>Dienstag</i> (.) <i>Mittwoch</i> (.) <i>Donnerstag</i> (.)
20	M.	[bis] xing1qilqil <i>Woche sieben</i>
21	EK.	okay ähm (.) SONNtag ist anders,
22	EK.	wir sagen xi[nɡlqi:i1]ri4

[Auslassung im Transkript zwischen 00.50.31 – 00.50.51: Fokus Aussprache]

50.51 – 51.09

40	M.	ah okay also das heißt ich sage (.) ahm xing1q*(.)yi* bis (.) xingqi*(.)liu*
41	EK.	ja,
42	M.	und dann sag ich xing1qil1YI* also xing1qilri4 (.) ri4
43	EK.	ja;
44	M.	o[kay;]
45	EK.	[((lacht))]

Der Ausschnitt zeigt deutlich, wie M. als Chinesischlernender, der noch nicht in der Lage ist sich an einem zielsprachlichen Dialog zu beteiligen, im Rahmen dieser Erklärsequenz vorangehendes Wissen mit unmittelbar erworbenen verknüpft und Möglichkeiten ergreift, um seine sprachlichen Hypothesen auszutesten. In Zeile (23–39) erfolgt ein Exkurs zur Aussprache, in der EK. mehrere Male auf M.s Versuch den Begriff „星期“ (xing1qi1/2 – „Woche“) auszusprechen mit Wiederholungen des Begriffs reagiert. In Zeile (40) wird mit dem Uptake der sprachliche Veränderungsprozess bzw. der lokale Lernprozess sichtbar.

Dieses Kapitel beschäftigte sich spezifisch mit der Frage, inwiefern Chinesischlernende auf Anfängerniveau, insbesondere jene, die noch nicht in der Lage sind an einfachen zielsprachlichen Dialogen teilzunehmen, Chinesisch in den Gesprächen verwenden und das eTandem für ihren Lernprozess nutzen. Diese Frage wurde anhand der Gespräche von M. und EK. (eTandem 3) behandelt, da M. zum Zeitpunkt des Projekts von allen Teilnehmenden am wenigsten fortgeschritten war. Die Ergebnisse der Analyse zeigten, dass die lingua franca für M. und EK. Deutsch darstellte und sich bis auf Begrüßungssequenzen keine chinesischen Dialogphasen im Datenkorpus fanden. Dies ist insofern naheliegend, da EK.s Deutsch wesentlich fortgeschrittener war als M.s Chinesisch und somit Deutsch zur ‚funktionierenden‘ gemeinsamen Sprache der beiden

wurde und selbst in chinesischfokussierten Episoden blieb. Trotzdem konnte die Analyse klar zeigen, dass für M. als Chinesischlernenden auf Anfängerniveau die eTandem-Gespräche vielfältige Möglichkeiten der zielsprachlichen Verwendung und Verarbeitung boten. Die Übungsmöglichkeiten beschränkten sich dabei auf routinemäßige Begrüßungssequenzen und fragmentarische Demonstrationen von Formulierungen, die im Chinesischunterricht gelernt wurden. In den Gesprächen zeigte sich, dass darüber hinausgehend Vergleiche zwischen chinesischen und deutschen Formulierungen zum *Gegenstand* von Reflexionen wurden. Das in diesem Kapitel dargestellte Transkript zur Bedeutungsaushandlung zeigt beispielhaft, wie M. auf Basis von Erklärungen seines Tandempartners die Möglichkeit bekommt, seine sprachlichen Hypothesen auszutesten und dadurch Veränderungsprozesse angeregt werden, die als Sprachenlernen im lokalen Sinne („*local learning*“) bezeichnet werden können.

7.3 Zusammenfassung

Kapitel 7 widmete sich der Darstellung der Ergebnisse, die aus der Analyse der Gesprächs- und Befragungsdaten (Lerntagebücher und PartnerInnenreflexionen) hervorgegangen sind. Dabei wurden zunächst anhand der Gesprächsdaten für die vorliegenden eTandem-Gespräche konstitutive Gesprächspraktiken ermittelt. Im Anschluss daran erfolgte die Untersuchung des Chinesisch-Lernprozesses im eTandem, wobei die von den Teilnehmenden zur Verfügung gestellten Lerntagebücher bzw. PartnerInnenreflexionen als Ausgangspunkt dienten. Der Fokus der konversationsanalytischen Untersuchung lag entsprechend der Inhalte der Lerntagebücher auf dem Vokabel- und Aussprachelernprozess im eTandem. Außerdem thematisierte ein gesondertes Kapitel das Potenzial des eTandemlernens für Chinesischlernende mit noch besonders geringer Lernerfahrung.

Die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden im nachfolgenden Kapitel (Kapitel 8) nochmals aufgegriffen und in Hinblick auf den theoretischen Rahmen sowie bereits bestehende Studien diskutiert.

8 Diskussion

Der folgende Abschnitt dient der Diskussion der Ergebnisse der empirischen Studie. Dabei wird zunächst auf forschungsmethodologische Erkenntnisse eingegangen, die im Zuge der Planung und Durchführung der Studie gewonnen wurden und zukünftigen Forschungsarbeiten von Nutzen sein könnten. Außerdem wird an dieser Stelle nochmals die Arbeit mit mündlichen, mehrsprachigen Videodaten mit unterschiedlichen Skriptsystemen thematisiert werden, die insbesondere in der Phase der Datenaufbereitung eine Herausforderung darstellte. Anschließend werden die konkreten Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Forschungsfragen diskutiert und Implikationen für die Praxis des eTandem-Lernens abgeleitet.

8.1 Forschungsmethodologische Erkenntnisse

Im Forschungsdesign der vorliegenden Dissertation wurden zwei unterschiedliche Methoden der Datenerhebung und dementsprechend zwei Arten von Daten (Gesprächsdaten und Befragungsdaten) miteinander kombiniert. Nach Knorr und Schramm (2016) wird dies als Methodentriangulation bezeichnet und stellt neben der Daten-, ForscherInnen- und theoretischen Triangulation die häufigste Triangulationsform dar⁴⁶.

In der Entwicklung des Forschungsdesigns für die vorliegende Dissertation stellte die Frage, wie Teilnehmende in einem videochat-basierten eTandem miteinander interagieren, den Ausgangspunkt dar. Für eine detaillierte Analyse der Interaktionen war somit klar, dass Gesprächsdaten, also Aufnahmen der jeweiligen eTandem-Sitzungen, benötigt wurden. Die Erstellung der Aufnahmen wurde aufgrund des Lernsettings, in dem der Ort und der Zeitrahmen der eTandem-Sitzung selbst bestimmt werden konnte und keine Anwesenheit von Dritten (wie z.B. der Forscherin) vorgesehen war, gänzlich in die Hände der Teilnehmenden gelegt. Dies ermöglichte, dass sich die Lernenden auch bewusst gegen die Erstellung bzw. Weiterleitung einer Aufnahme entscheiden konnten. Kommentare aus den Lerntagebüchern weisen darauf hin, dass diese Entscheidungsfreiheit von den Teilnehmenden äußerst positiv aufgefasst wurde. Die ‚Kehrseite der Medaille‘ ist, dass die Forscherin so gut wie keine Kontrolle über den Aufnahmeprozess besaß. Dies führte beispielsweise dazu, dass die ersten

⁴⁶ Mit *Datentriangulation* meinen Knorr und Schramm (2016) die Kombination von verschiedenen Datensätzen bei gleicher Methode.

Sekunden der Gesprächsanfänge in vielen Fällen nicht mitdokumentiert wurden. Eine potenzielle Lösung wäre, auf eigens für Forschungszwecke kreierte Videochat-Programme (wie z.B. SpeakApps) zurückzugreifen, die jegliche Interaktionen automatisch dokumentieren und auf einem Server, der den Forschenden zugänglich ist, abspeichert. Dies ist allerdings in forschungsethischer Hinsicht äußerst kritisch zu betrachten und wurde daher für die vorliegende Arbeit ausgeschlossen. Zukünftige Arbeiten sind daher angeregt in dieser Hinsicht forschungspraktische und forschungsethische Aspekte abzuwägen.

Die Konversationsanalyse als Forschungsansatz nimmt eine emische Perspektive ein und rekonstruiert aus der Perspektive der InteraktantInnen, wie soziale Wirklichkeit hergestellt wird, verhält sich aber zurückhaltend gegenüber inhaltlichen Aussagen im Sinne von subjektiven Meinungen. Durch eine Triangulation von Methoden kann allerdings versucht werden das *wie* und das *was* miteinander zu verbinden. Da es der Forscherin ein wichtiges Anliegen war, in einem Projekt, in dem die Lernenden klar im Zentrum stehen, auch ihre subjektive Meinung einzubinden, wurde ein triangulierendes Verfahren gewählt, bei dem Gesprächsdaten mit Daten aus Lerntagebüchern bzw. PartnerInnenreflexionen kombiniert wurden. Dabei ließ sich deutlich erkennen, dass diese Reflexionsinstrumente von den Teilnehmenden sehr unterschiedlich angenommen wurden. Während manche Teilnehmenden zu jeder einzelnen Sitzung sehr ausführliche Texte verfassten, nutzten andere die Reflexionsinstrumente sporadisch und verfassten äußerst knappe Einträge.

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage erwiesen sich die Lerntagebücher dennoch als eine sehr schlüssige Samplingstrategie zur Auswahl konkreter Gesprächsstellen. Mit dieser Strategie konnte vermieden werden, Kategorien ‚von außen‘ an das Datenmaterial heranzutragen, womit diese Form der Triangulation im Einklang mit dem methodischen Selbstverständnis der Konversationsanalyse steht. Für zukünftige Forschungsarbeiten könnte diese Art der Kombination von Befragungs- und Gesprächsdaten eine fruchtbare Vorgehensweise darstellen.

Die Arbeit mit mündlichen, mehrsprachigen Videodaten, die unter anderem Chinesisch als Zielsprache beinhalteten, erwies sich in mehrfacher Hinsicht als Herausforderung. Zu Beginn der Datenaufbereitung wurde von einer vierzeiligen Transkription mit Hanyu Pinyin, Schriftzeichen, Übersetzung und multimodalen Elementen als Ideal ausgegangen, wobei sich nach der ersten Erprobung herausstellte, dass dies für potenzielle LeserInnen visuell überfordernd sein könnte. Aus diesem Grund wurde in

weiterer Folge beschlossen, die Zeile mit Schriftzeichen auszusparen. Ohne Zweifel ist dies für chinesischsprachige Personen eine potenziell kontroverste Entscheidung, da Hanyu Pinyin eindeutig den Schriftzeichen untergeordnet ist und lediglich als Lernbehelf oder für die elektronische Eingabe in der computervermittelten Kommunikation eingesetzt wird. Die Entscheidung in der Transkription die Schriftzeichen und nicht die phonetische Umschrift wegzulassen ist letztlich der methodischen Herangehensweise der Konversationsanalyse geschuldet, die eine detaillierte phonetische Transkription des Gesprochenen erfordert, die mit Schriftzeichen nicht zu realisieren wäre. Gleichzeitig stellte sich beim ersten Hören der Aufnahmen heraus, dass die chinesischsprachigen Teile der eTandem-Sitzungen, insbesondere bei jenen Teilnehmenden mit noch geringer Chinesischerfahrung, aus eher kurzen Turns bestanden und einen dementsprechend einfachen Aufbau beinhalteten, wodurch die reine Darstellung in Hanyu Pinyin, im Gegensatz zu komplexeren Texten, problemlos zu erfassen ist. Zukünftige Arbeiten sind bei der konversationsanalytischen Aufbereitung chinesischer Gesprächsdaten angeregt, das Erkenntnisinteresse, die Anforderungen der Methode, die Dichtheit des Datenmaterials (Audio vs. Video) sowie die Komplexität der sprachlichen Äußerungen in Betracht zu ziehen und dementsprechend abzuwägen.

8.2 Diskussion der Forschungsergebnisse

8.2.1 Forschungsfrage 1

Der erste Block an Forschungsfragen befasste sich mit der Gesprächsorganisation in den vorliegenden eTandem-Gesprächen. Der Fokus lag dabei einerseits auf der Analyse der Gesprächsrahmung und -übergänge sowie auf dem Versuch der Ableitung eines übergreifenden Handlungsschemas.

Wie sind multimodale eTandem Gespräche organisiert? Wie vollzieht sich die Organisation der Gesprächsrahmung- und übergängen? Inwieweit lassen sich übergreifende Handlungsschemata für die Gespräche ableiten?

ERÖFFNUNGSPHASE: GESPRÄCHSERÖFFNUNG

Die Chat-Skripte des vorliegenden Datenkorpus zeigten, dass vor der Eröffnung der eTandem-Gespräche eine unmittelbar vorangehende Kontaktherstellung und Bereitschaftssignalisierung im Textchat stattfand. Dies ist möglicherweise mit den veränderten bzw. sich verändernden Kommunikationsgewohnheiten zu erklären. Die

Verbreitung von textbasierter Kommunikation durch Instant-Messenger-Dienste wie Whatsapp, WeChat, LINE und Co. führt dazu, dass insbesondere in der Gruppe der 16–24-Jährigen immer weniger Telefongespräche geführt werden (Ofcom 2012; 2015). In medialen Diskussionen zum Kommunikationsverhalten wird darauf hingewiesen, dass Telefonanrufe von Angerufenen häufig als invasiv und unhöflich wahrgenommen werden. Dazu kommt, dass die Teilnehmenden des Projekts die Gespräche außerhalb des Sprachunterrichts führten und als Gesprächsort zumeist ihre private Umgebung wählten. Dies bedeutet, dass je nach Kamerabeschaffenheit und -positionierung mehr oder weniger Teile ihres eigenen, persönlichen Raumes gezeigt wurden. Plausibel ist daher, dass ein Videochat-Anruf trotz eindeutiger Terminvereinbarung, ohne unmittelbare, explizite Zustimmung von den Teilnehmenden als eine Form von Eindringung in die Privatsphäre empfunden wird und daher vorab eine sorgfältige Ausverhandlung im Textchat (oder über andere Kommunikationskanäle) erfolgt.

Diese Form der Vorbereitung von Gesprächen scheint mit der Formalität und dem damit verbundenen Öffentlichkeitsgrad der Kommunikation zusammenzuhängen. Im Gegensatz zu den vorliegenden Ergebnissen, beobachteten Rampazzo und Aranha (2018) in eTandem-Gesprächen, die im Rahmen des Sprachunterrichts unter Beaufsichtigung der Lehrperson und Anwesenheit anderer Teilnehmenden stattgefunden haben, keine Bereitschaftsaushandlungen über den Textchat. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Teilnehmenden des *Teletandem Brasil* und des eTandem-Projekts *Wien–Kaohsiung* die Gesprächssituation hinsichtlich ihres Öffentlichkeitsgrades unterschiedlich beurteilten und sich dementsprechend unterschiedliche Praxen der Gesprächsinitiierung etablierten.

Die Analyse der Gesprächseröffnungen im Videochat (Licoppe & Morel 2012) zeigte, dass anders als in Telefongesprächen (Schegloff 1968; Sacks 1989) nicht die angerufene Person als Reaktion auf das Läuten die erste Wortmeldung von sich gibt, sondern auch die *anrufende* Person als erstes zum Zug kommen kann. Damit zeigt sich, dass Gesprächseröffnungen in Telefongesprächen und Videochats unterschiedlich realisiert werden. Die vorliegende Dissertation bietet weitere Evidenz dafür, dass die für Telefon- und Mobiltelefongespräche robust geltende *Summons–Answer*-Paarsequenz für Videochat-Gespräche nicht gilt.

In sprachlicher Hinsicht zeigte sich, dass „ni2 hao3“ (你好 – „Hallo“, „Guten Tag“) von den Chinesischlernenden als Begrüßung verwendet wurde, die taiwanesischen TandempartnerInnen die Begrüßung allerdings nicht mit „ni2 hao3“ (你好 – „Hallo“,

„Guten Tag“) erwiderten, sondern mit „hi“ oder „halo-“, (gleichbleibende Intonation) reagierten. Anzumerken ist hier, dass eine sprachliche Zuordnung in diesem Fall nicht eindeutig möglich bzw. sinnvoll ist und daher nicht vorgenommen wurde. Fakt ist jedoch, dass die taiwanesischen TandempartnerInnen in diesem Kontext andere Grußformeln dem „ni2 hao3“ (你好) vorzogen. Christensen (2009: 25) verweist darauf, dass die Grußformel „ni2 hao3“ (你好 – Gruß) – „ni2 hao3“ (你好 – Gegengruß) eine gewisse höfliche Distanz ausdrückt und eher in formalen Situationen, wie bei Erstkontakt mit einer unbekannten Person, im Bereich der Wirtschaftskommunikation oder in Kommunikationssituationen mit Beteiligten auf unterschiedlichen Hierarchieebenen, wie z.B. in der Lehrer-Schüler-Interaktion oder Arzt-Patienten-Kommunikation, zur Anwendung kommt. Die persönliche Kommunikationserfahrung der Autorin zeigt überdies, dass sprachübergreifende Begrüßungen (wie „hi“) insbesondere in der chinesischen Jugendsprache Eingang gefunden haben.

Die Paarsequenz *Gruß–Gegengruß* kam in den analysierten Gesprächen allerdings nicht nur in der Funktion als Gesprächseröffner zum Zug, sondern auch als spezifischer Task-Marker mit dem sich die Teilnehmenden den Rahmenwechsel zwischen Alltags- und Lerngespräch verdeutlichen.

Besonders auffallend ist dabei, dass die Paarsequenz als *Gruß–Gegengruß* in Hinblick auf ihre jeweilige Funktion Unterschiede in der Realisierung aufweist. Während in der Funktion als Gesprächseröffner die Begrüßung nicht nur verbal, sondern auch nonverbal durch Gesten des Winkens erfolgt, bleiben derartige gestische Realisierungen in der Funktion als Task-Marker aus. Als Task-Marker erfolgte der Austausch der Paarsequenz *Gruß–Gegengruß* formelhafter und einer der Zielsprachen zuordenbar, da in der Funktion als Task-Marker nicht die gegenseitige Identifikation im Videochat, sondern z.B. der Beginn des Lerngesprächs mit der Festlegung bzw. Bestätigung der jeweiligen Sprache als Zielsprache im Vordergrund steht.

Die Analyse der vorliegenden eTandem-Gespräche zeigte, dass Eröffnungsphasen wiederkehrend auftretende Bausteine (Thematisierung der Aufnahme; Thematisierung des Mediums; Einrichten des Arbeitsplatzes; Plaudern; Themen- und Sprachenaushandlung) beinhalten, diese aber keinem fixen Ablaufschema unterliegen und auch in ihrer sequenziellen Realisierung variieren.

ERÖFFNUNGSPHASE: THEMATISIERUNG DER AUFNAHME

Die Aufnahmetätigkeit scheint für die Teilnehmenden eine gemeinsame Aufgabe der Eröffnungsphase darzustellen, die sie nonverbal (nach unten gerichteter Blick) und verbal sichtbar machen. Längere, komplexe Aushandlungssequenzen zur Aushandlung der Aufnahmetätigkeit zeigen, dass die Kommunikation gesprächsorganisatorischer Anliegen, insbesondere für Lernende mit wenig Erfahrung in der Zielsprache eine Herausforderung darstellt. Anzumerken ist, dass die Thematisierung der Aufnahme im vorliegenden Datenkorpus natürlich dem Forschungsanliegen geschuldet und nicht als Merkmal von eTandem-Gesprächen zu bewerten ist.

ERÖFFNUNGSPHASE: ORIENTIERUNG AUF DAS MEDIUM BZW. DIE MEDIALITÄT

Orientierungen auf das Medium bzw. die Medialität erfolgen in den vorliegenden Gesprächen insbesondere in Fällen, in denen Teilnehmende Störungen in der Funktionsweise wahrnehmen. Besondere Aufmerksamkeit wird dem Medium bzw. der Medialität außerdem in Eröffnungsphasen geschenkt, in denen das ‚Vertrauen‘ in die Stabilität der technischen Verbindung noch etabliert wird oder um die Verwendungsweise des Programms auszuhandeln (z.B. Chatverwendung).

ERÖFFNUNGSPHASE: EINRICHTEN DES ARBEITSPLATZES

Das Einrichten des Arbeitsplatzes ist ein weiteres Merkmal für die Eröffnungsphasen der vorliegenden eTandem-Gespräche. In diesen Phasen wird z.B. akustisch (durch das Verrücken von Gegenständen, Aufstehen, Rascheln) aber auch visuell (durch umherwandernde Blicke, der Suche nach und Adjustierung von Kopfhörern) deutlich, wie sich die Teilnehmenden vor laufender Kamera für die Sitzung ‚einrichten‘.

ERÖFFNUNGSPHASE: PLAUDERN BZW. SMALLTALK

Plaudern bzw. Smalltalk in Eröffnungsphasen der vorliegenden eTandem-Gespräche werden durch klassische Befindensfragen, aber auch durch konkrete Fragen, die an vorangehende Gespräche anknüpfen, initiiert. Charakteristisch ist die Bezugnahme auf die sichtbare räumliche Umgebung des Tandempartners bzw. der Tandempartnerin. Ein einschlägiges Beispiel zeigt, dass aufgrund der Zeitverschiebung gewohnte Formulierungen aus Alltagsgesprächen (z.B. was hast du heute gemacht?) nicht mehr funktionieren, da der Zeitpunkt des Gesprächs für die Teilnehmenden unterschiedliche Tages- bzw. Nachtzeiten darstellt.

ERÖFFNUNGSPHASE: THEMEN- UND SPRACHENAUSHANDLUNG

Besonders charakteristisch für die vorliegenden eTandem-Gespräche ist die Themen- und Sprachenaushandlung, die gegen Ende der Eröffnungsphase auftritt. Mit Themenaushandlung ist allerdings, anders als in Gesprächseröffnungen von Telefongesprächen, nicht die Thematisierung des Zwecks des Anrufs bzw. der Zusammenkunft – dieser scheint für beide Beteiligten klar –, sondern die thematische Gestaltung der Sitzung in inhaltlicher Hinsicht gemeint. Chinesischlernende auf Anfängerniveau orientierten sich sprachlich an den Musterformulierungen der Hilfszettel, die, wie die Blickrichtung zeigt, dazu herangezogen wurden. Anhand eines Beispiels wurde gezeigt, dass von der Musterformulierung abweichendes Vokabular, das von einer Tandempartnerin verwendet wurde, zu einer Störung führte. Fortgeschrittene Chinesischlernende zeigten sich in der Gesprächsorganisation flexibler in der sprachlichen Gestaltung und griffen nicht auf die zur Verfügung gestellten Redemittel zurück.

Die Themenaushandlung ist zudem eng verbunden mit der Aushandlung der Organisation der Sprachen. Mit der erfolgreichen Themenaushandlung scheint nicht automatisch klar, welche Zielsprache als erstes im Zentrum steht. Ein Aspekt, der die Gesprächsorganisation weiter verkompliziert, besteht darin, dass in einer eTandem-Sitzung entweder ein Thema in beiden Sprachen behandelt werden kann oder, wie im vorliegenden Projekt der Fall war, für jede Zielsprache eine eigene Themenliste entwickelt wurde. Dies führt theoretisch dazu, dass geklärt werden muss, welches Thema in Zielsprache A und welches Thema in Zielsprache B besprochen wird und darüber hinaus, wer als erstes zum Zug kommt. Betrachtet man die Gesprächseröffnungen von eTandem 1 im Verlauf des Projektzeitraums, so zeigt sich in quantitativer Hinsicht anhand der immer geringer werdenden Zeit, die für gesprächsorganisatorische Aufgaben aufgewendet wird, dass mit der Etablierung einer Gesprächsroutine der Organisationsaufwand sinkt.

Der Großteil der Gespräche (21 von 28 Gesprächen) wurde in zwei zielsprachliche Phasen geteilt, in denen jeweils Chinesisch oder Deutsch im Vordergrund stand. Die von Bechtel (2003: 28) beschriebene Form, dass beide TandempartnerInnen über den gesamten Verlauf des Gesprächs versuchen, in ihrer Zielsprache zu sprechen, wurde ansatzweise beobachtet; jene Form, dass beide TandempartnerInnen durchgängig in ihrer Ausgangssprache sprechen (Bechtel 2003: 28) wurde nicht beobachtet.

Die Zweiteilung der Gespräche bezieht sich dabei eher auf die organisatorische Ebene und ist nicht zwingend als Umsetzung des Prinzips der Sprachentrennung (Vassallo & Telles 2006) zu sehen. Insbesondere jene eTandems, an denen Chinesischlernende mit noch geringer Erfahrung in der Zielsprache teilnahmen, trennten zwar die zielsprachlichen Lernphasen klar, wechselten aber innerhalb der Phasen häufig zwischen den Sprachen hin und her. Die Trennung der Lernphasen schien dabei Klarheit zu schaffen und damit den zielgerichteten Einsatz mehrsprachiger Ressourcen zu ermöglichen.

Dass die Frage der Organisation der Sprachen bzw. die Frage der Sprachenmischung/-trennung aus der Perspektive der Teilnehmenden diskussionswürdig ist und sich diesbezügliche Ansichten über einen Zeitraum von wenig Wochen verändern können, zeigen die Lerntagebucheinträge einer Teilnehmenden, in denen zu Beginn des Projekts ein deutlich monolinguales Ideal verfolgt wurde und gegen Ende der Rückgriff auf nicht-zielsprachliche Ressourcen als sehr positiv beschrieben wurde.

ÜBERGÄNGE

Der Übergang von der Eröffnungsphase in die erste Arbeitsphase wurde entweder fließend (z.B. durch den Beginn einer Erzählung der Lernenden oder einer semi-rhetorischen Frage) oder markiert (durch Themenbeendigungssignale und erneutem Austausch von Grußformeln) realisiert. Anhand zweier Störfälle wurde gezeigt, dass die Teilnehmenden in diesen Fällen einerseits Schwierigkeiten haben können das Lerngespräch in die Gänge zu bringen, andererseits aber auch ein besonders rapider Einstieg den Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin überrumpeln kann.

Der Wechsel wurde bevorzugt von jenen SprecherInnen eingeleitet und durchgeführt, deren Zielsprache im Zentrum der aktuellen Arbeitsphase stand. Damit schließt die vorliegende Arbeit an die Ergebnisse von Black (2017) an, die zeigten, dass in eTandem-Gesprächen, anders als in NS–NNS Interaktionen außerhalb des Tandemkontexts, Lernende die Steuerung von Tasks und Themen in großem Maße übernehmen. Charakteristisch für die Einleitung des Wechsels sind Pausen, Verzögerungssignale sowie ein seitlich nach unten gerichteter Blick, der sich, wie nachfolgende Verbalisierungen zeigen, auf die Fokussierung der Uhrzeit bezieht. Tendenziell problematisch ist die Initiierung des Wechsels durch den Tandempartner bzw. die Tandempartnerin, die in zwei von vier Fällen nicht störungsfrei verlaufen ist.

In 7 von 28 Aufnahmen organisierten die Teilnehmenden die Gespräche nicht als zweiphasige Lerngespräche. Dabei handelte es sich um die Gespräche von eTandem 3, in denen die lingua franca durchwegs Deutsch ist und Chinesisch nur episodisch fokussiert ist und Gespräche von eTandem 4 und eTandem 6, die zeigten, dass die Qualität einzelner Redebeiträge – nämlich Impulse in Form von tendenziell offenen Fragen, die sich auf den persönlichen Erfahrungshorizont der adressierten Person beziehen – in gesprächsorganisatorischer Hinsicht Klarheit schafft, indem diese Impulse den bzw. die GesprächspartnerIn als SprecherIn ins Zentrum rücken.

GESPRÄCHSENDE

In den vorliegenden Gesprächen wurde die archetypische Beendigung (Button 1981), bestehend aus einer Paarsequenz der Vor-Beendigung und einer Paarsequenz der Verabschiedung, um einen dritten, vierten Turn, oder fallweise sogar darüber hinausgehend, erweitert. Die Variabilität im Datenmaterial zeigt, dass zu diesem Zeitpunkt im Gespräch die Verbindung getrennt werden kann. Die einzige Bedingung ist, dass *eine* gültige Verabschiedung in Form einer Paarsequenz realisiert wurde. Hinsichtlich der sprachlichen Realisierung zeigte sich, dass analog zur Gesprächseröffnung, die Chinesischlernenden auch hier das eher formell wirkende „zai4jian4“ (再见 – „auf Wiedersehen“) wählten und die taiwanesischen TandempartnerInnen das informelle „bai1bai2“ (拜拜 – „bye bye“, „baba“) bevorzugten.

NACHBEREITUNGSPHASE

Fallweise wurde nach der Beendigung des Videochats über den Textchat weiterkommuniziert. Das Reaktionsverhalten der Teilnehmenden schien davon abzuhängen, ob es zuvor zu einer gültigen Gesprächsbeendigung im Videochat gekommen ist. Wurde der Videochat durch eine technische Störung beendet, so wurde der Textchat als Alternative zum Videochat gesehen und das Reaktionsverhalten dementsprechend angepasst und synchron verwendet. Erfolgte eine gültige Gesprächsbeendigung im Videochat, so verlief die Antwortenproduktion oft asynchron. In inhaltlicher Hinsicht nutzten die Teilnehmenden den Textchat, um die vergangene Sitzung zu rekapitulieren, technisch-organisatorische Fragen zu klären, Lernmaterialien (Links) zu versenden und persönliche Daten (Handynummer, Whatsapp-Kontakt) auszutauschen.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die hier vorliegenden eTandem-Gespräche einerseits bei der Gesprächseröffnung und Gesprächsbeendigung allgemein für Videochat-Gespräche charakteristische Aspekte aufweisen, andererseits zeigen sich mit der Themen- und Sprachenaushandlung, Aushandlung der Übergänge von Lernphasen und der Aushandlung der strategischen Nutzung der Modalitäten auch ganz spezifische gesprächsorganisatorische Elemente, die für die vorliegenden non-formalen eTandem-Gespräche als konstitutiv betrachtet werden können.

8.2.2 Forschungsfrage 2

Die zweite Forschungsfrage bezog sich auf den Chinesischlernprozess im eTandem, einerseits wie er von den Lernenden empfunden wurde und andererseits wie sich dieser in den Interaktionen vollzog.

Welche Lernprozesse identifizieren die Lernenden hinsichtlich Chinesisch als Zielsprache?
Wie werden diese in den Gesprächen sequenziell realisiert?

Die Beantwortung dieser Frage erfolgte in zwei Schritten. Zunächst wurden die Lerntagebücher der Chinesischlernenden herangezogen und inhaltsanalytisch untersucht und daraufhin mit den eTandem-Gesprächen in Verbindung gesetzt.

DISKUSSION DER ERGEBNISSE AUS DEN LERNTAGEBÜCHERN

Die Lerntagebucheinträge zeigten, dass der Lernfortschritt in sprachlicher Hinsicht insbesondere in Bezug auf die Erweiterung des Vokabulars empfunden wurde. Dies entspricht Ergebnissen früherer Studien aus dem Präsenztandem- (Apfelbaum 1993) sowie eTandem-Kontext (Renner 2016), wobei anzumerken ist, dass sich diese Studien in diesem Punkt nicht auf introspektive Daten, sondern Gesprächsdaten bezogen und den inhaltlichen Fokus von Aushandlungssequenzen untersuchten. Die Ausführungen zur Rolle der taiwanesischen TandempartnerInnen für den Lernprozess zeigten, dass die Chinesischlernenden die Unterstützung ihrer PartnerInnen insbesondere hinsichtlich Formulierungsversuchen und der Aussprache wahrnahmen. Zur Aussprache wurde angemerkt, dass das Medium das Verständnis bzw. das Arbeiten an der Aussprache potenziell erschwert – ein Punkt der insbesondere für den Kontext von Videochat-basiertem Tandemlernen von großer Relevanz ist. Die Erkenntnisse aus den Lerntagebüchern führten daher zu einer näheren Auseinandersetzung mit Sequenzen, in denen an dem in den Lerntagebüchern angeführten Vokabular gearbeitet wurde, sowie Sequenzen, in denen die Aussprache des Mandarinchinesischen im Vordergrund stand.

DISKUSSION DER ERGEBNISSE AUS DER ANALYSE DER ETANDEM-GESPRÄCHE

Das in den Lerntagebüchern angeführte Vokabular (insgesamt 41 Items) wurde in den Gesprächsaufnahmen identifiziert. Der Großteil der Sequenzen kann als Situationen der Wortsuche charakterisiert werden (insgesamt 30), die sich auf die Sprachproduktion der Chinesischlernenden bezogen (25); fünf Fälle bezogen sich auf die Sprachproduktion der Deutschlernenden (5). Die übrigen Fälle können als Feedback-Sequenzen (6), Situationen des Nicht-Verstehens (3) und metalinguistische Reflexionen (1) beschrieben werden. Aufgrund der Dominanz der Wortsuchaktivitäten, wurde in der weiteren sequenziellen Analyse dementsprechend der Fokus gesetzt.

Die Sequenzen zeichneten sich insgesamt dadurch aus, dass beide GesprächsteilnehmerInnen aktiv an der Wortsuche beteiligt waren und dabei die taiwanesischen TandempartnerInnen ihre sprachliche Expertise einbrachten. Dies entspricht Brouwers Untersuchung (2003) in der in Bezug auf NS/NNS-Interaktionen argumentiert wurde, dass Wortsuchaktivitäten nicht vorschnell mit Lernmöglichkeiten gleichgesetzt werden können.

[W]ord searches may take place for a number of reasons. In order to make assertions about language learning, we need to consider the details of the interaction. Sequences [=Word Searches] that may qualify as language learning opportunities share the following characteristics: (a) the other participant is invited to participate in the search, and (b) the interactants demonstrate an orientation to language expertise.

Dies kann auch für den Kontext der vorliegenden Arbeit bestätigt werden.

Die sequenzielle Analyse zeigte darüber hinaus, dass die Hilfestellungen durch die TandempartnerInnen stets ‚auf Einladung‘ der Lernenden erfolgten, wobei sich für die Videochat-Interaktion die Bedeutung des ‚Blickkontakts‘ – hier bewusst in Anführungszeichen gesetzt, da in der computervermittelten Kommunikation der Blickkontakt simuliert wird – als wesentlich herauskristallisierte.

In den vorliegenden Gesprächen ging die Initiierung einer Wortsuche mit einem von der Kamera bzw. dem Laptop weggerichteten Blick einher. Dies wurde für Wortsuchaktivitäten im face-to-face Kontext bereits von Goodwin und Goodwin (1986) gezeigt. Erfolgreiche Wortsuchaktivitäten im vorliegenden Datenkorpus zeichneten sich durch Hilfestellungen der TandempartnerInnen aus, die durch die ‚suchende‘ Person (auf unterschiedliche Weisen) erbeten wurden. In der Regel ging dies mit der Rückkehr des Blickes bzw. der Wiederaufnahme des ‚Blickkontakts‘ einher. Die Analyse eines Schlüsselbeispiels, in dem eine Hilfestellung explizit erfragt wurde, dabei der Blick aber noch weggerichtet war, zeigte das Ausbleiben bzw. die äußerst verspätete Hilfestellung

durch die Tandempartnerin. Dies indiziert, dass die Blickrichtung und der ‚Blickkontakt‘ des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin eine wesentliche Rolle in der Interpretation des Status der Wortsuche spielt bzw. inwieweit eine Hilfestellung als erbeten wahrgenommen wird. Diese Argumentation wird von Goodwin und Goodwin (1986) für den face-to-face Kontext entwickelt und lässt sich mit der vorliegenden Studie auf den computervermittelten Kontext ausweiten. Gleichzeitig bietet die Studie Evidenzen gegen Positionen, die Goodwin und Goodwin (1986) kritisieren, wie z.B. Rossano (2013: 2016): „no systematic evidence for this claim is presented and [...] this apparent solicitation through gaze is, in fact, unsuccessful”.

Der Kern der Aushandlung erfolgte in der mündlichen Modalität, wobei Strategien wie z.B. Umschreibungen und Code-Switching beobachtet werden konnten, die von Kötter (2003) in Bezug auf synchrone, textbasierte eTandems als Kommunikationsstrategien ermittelt wurden. Die videobasierte Interaktion zeigte allerdings auch spezifische Strategien, die der multimodalen Umgebung geschuldet sind, wie z.B. gestische Darstellungen oder die parallele Nutzung von Video- und Textchat im Zuge von Bedeutungsaushandlungen. Die strategische Nutzung des Textchats in multimodalen, videobasierten eTandems wurde in der Forschung z.B. von Akiyama (2014b) in Bezug auf die Zielsprachen Japanisch und Englisch, Renner (2017) bzw. El-Hariri und Renner (2017) in Bezug auf die Zielsprachen Chinesisch, Deutsch und Spanisch thematisiert. Auffallend ist, dass für Japanisch und Chinesisch als Zielsprachen eine gezielte Nutzung des Textchats in Aushandlungen beobachtet wurde, während dies für Spanisch bzw. Deutsch als Zielsprache nicht spezifisch der Fall war. Dies lässt die Annahme zu, dass insbesondere für Sprachen, in denen es schwierig bzw. für Lernende ohne umfassende Schriftzeichenkenntnisse gar unmöglich ist von der mündlichen Form auf die schriftliche zu schließen, der Textchat eine äußerst wichtige Funktion erfüllt. Die parallele Analyse der Videoaufnahmen und Textchat-Skripte zeigte zudem, dass der Textchat eher in der Phase der Ratifizierung des Ergebnisses, das in der mündlichen Modalität erzielt wurde, genutzt wurde. Revidierungen in der schriftlichen Modalität finden sich so gut wie nicht, dies bedeutet, dass die Lernenden offensichtlich die verschriftete Form als verbindlich betrachten.

Ein weiterer Aspekt des Chinesischlernprozesses, der in den Lerntagebüchern thematisiert und in einer sequenziellen Analyse weiterverfolgt wurde, stellte die

Aussprache dar. Besonders interessant schien dabei eine Anmerkung (eTandem 1 / Su.), die darauf verwies, dass die mediale Vermittlung der Gespräche die Rezeption von Silbenanlauten erschwert. Ausgehend davon wurden aus den Gesprächen Sequenzen gewählt, in denen die Aushandlung der Aussprache im Vordergrund stand. Eine wichtige Erkenntnis bestand darin, dass die Aushandlung von Störungen basierend auf einer Missrezeption von Silbentönen tendenziell unkomplizierter ist als die Aushandlung von Störungen basierend auf einer Missrezeption von Silbenanlauten. Dies ist auf die Möglichkeit der gestischen Darstellung von Silbentönen zurückzuführen – eine Strategie, die auch im Chinesisch-Ausspracheunterricht beobachtet werden konnte (Renner 2015) – und sich für Silbenanlaute nicht in einer vergleichbaren Weise etabliert hat. Hinzu kommt, dass die Chinesischlernenden im eTandem-Projekt *Wien–Kaohsiung* so wie die meisten Chinesischlernenden weltweit mit Hanyu Pinyin als phonetisches Repräsentationssystem vertraut sind und dieses benützen, um sich die Aussprache schriftlich zu verdeutlichen. Obwohl in Taiwan Hanyu Pinyin 2009 als offizielle lateinische Umschrift eingeführt wurde⁴⁹, dominiert Zhuyin Fuhao, die traditionelle zeichenbasierte Umschrift, nach wie vor im taiwanesischen Bildungssystem. Dies führt dazu, dass in der Kommunikation zwischen Chinesischlernenden und taiwanesischen SprecherInnen nur bedingt auf Hanyu Pinyin als ‚lingua‘ franca zurückgegriffen werden kann. Die SprecherInnen im eTandem sind daher darauf angewiesen Silbenanlaute durch Wiederholungen und Übertreibungen des entsprechenden Lautes in der mündlichen Modalität zu verdeutlichen oder die entsprechende Silbe in Schriftzeichen zu setzen und ihrem Gegenüber visuell zugänglich zu machen. Die Videoaufnahmen zeigten, dass einige der Teilnehmenden während der Gespräche Kopfhörer nutzten. Dies scheint eine leicht umsetzbare Maßnahme, um die Tonqualität und damit die akustische Rezeption zu unterstützen.

Ein gesondertes Kapitel widmete sich dem Lernprozess von Chinesischlernenden im eTandem, die noch äußerst geringe Erfahrung in der Zielsprache aufweisen. Die Entscheidung Chinesischlernende teilnehmen zu lassen, die sich zum Zeitpunkt der Kooperation noch im ersten Lernjahr befanden, wurde vor dem Hintergrund der Sprachlernrealität hinsichtlich Chinesisch als Fremdsprache in Österreich argumentiert.

⁴⁹ <http://www.taipeitimes.com/News/taiwan/archives/2008/09/18/2003423528> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
<https://english.moe.gov.tw/cp-34-14779-BF71A-1.html> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

Als Fallbeispiel wurde eTandem 3 herausgegriffen, an dem zwei Lernende mit äußerst unterschiedlichen zielsprachlichen Niveaus beteiligt waren. Während M., der Chinesischlernende, erst ein Semester Chinesischunterricht absolviert hatte (einmal wöchentlich als außercurriculare Aktivität), befand sich EK. bereits im Masterstudium der Germanistik. Die Gesprächsinventare zu den Aufnahmen zeigten schnell, dass dialogische Sequenzen im Chinesischen dadurch nur in sehr geringem Ausmaß existierten und sich auf Gesprächseröffnungen, wie z.B. der Begrüßung und dem Austausch von Befindensfragen, beschränkten. Die sequenzielle Analyse zeigte allerdings auch, dass das eTandem einen Raum bot, in dem Chinesischkenntnisse präsentiert und sprachliche Reflexionen, wie z.B. Sprachvergleiche zwischen dem Chinesischen und Deutschen, vollzogen werden konnten. In spracherwerbstheoretischer Hinsicht spielt genau dieses Austesten sprachlicher Hypothesen sowie die Reflexion über Sprache eine Schlüsselrolle im interaktionistischen Ansatz bzw. speziell in der Output Hypothese (Swain 1985). Das unausgeglichene Verhältnis der Zielsprachen ist diesem eTandem also nicht zum Verhängnis geworden, wie in der Forschungsliteratur (Little et al., 1999, O'Rourke 2005) oftmals dargestellt, sondern zu einem Vorteil bzw. stellte wahrscheinlich sogar eine notwendige Voraussetzung dar. El-Hariri (2017a: 10) schildert in ihrer Dissertation sehr anschaulich ihre persönlichen Erfahrungen aus einem Präsenztandem, die der hier entwickelten Argumentation entsprechen:

Das Faszinierende an dieser Lernart war für mich, dass es überhaupt keine Rolle spielte, dass meine Partner jeweils ein sehr hohes Sprachniveau hatten, während ich gerade erst zu lernen begann. Im Gegenteil, bei den Treffen mit Sergeij, einem meiner beiden Tandem-Partner, unterhielten wir uns immer zuerst auf Polnisch über Aktuelles, wie beispielsweise das vergangene Wochenende, und wechselten danach auf Deutsch, um über die anstehende Verteidigung seiner Dissertation im Bereich Germanistik zu sprechen.

Die vorliegende Dissertation möchte daher die in der Forschungsliteratur und in der Tandempraxis stark vertretene Ansicht der Zusammenführung Lernender mit möglichst ähnlichem zielsprachlichem Niveau in Frage stellen und im Falle der Teilnahme von Lernenden mit sehr geringem zielsprachlichen Niveau für eine Paarung mit Lernenden, die in der anderen Zielsprache möglichst fortgeschritten sind, argumentieren. Die Analyse zeigte, dass das Sprachenlernen im eTandem, bei Erfüllen dieser Voraussetzungen, in spracherwerbstheoretischer Hinsicht deutliches Potenzial für Lernende mit geringer zielsprachlicher Erfahrung aufweist.

8.2.3 Forschungsfrage 3

Die dritte Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit bezog sich auf die von den taiwanesischen TandempartnerInnen empfundenen Herausforderungen in Bezug auf ihre Rolle als ExpertInnen für Chinesisch.

Welche Herausforderungen identifizieren die taiwanesischen TandempartnerInnen in ihrer Funktion als ExpertInnen für Chinesisch?

Die Untersuchung erfolgte auf Basis von Reflexionen der TandempartnerInnen, die im Anschluss an die jeweiligen Sitzungen verfasst wurden. Ein Aspekt, der von allen drei TandempartnerInnen thematisiert wurde, ist die sprachliche Variation des Mandarinchinesischen. In der eTandem-Kooperation *Wien–Kaohsiung* kamen SprecherInnen zusammen, die in Taiwan ihre schulische Ausbildung erhielten und daher mit der taiwanesischen Standardvarietät des Chinesischen aufwuchsen, sowie Chinesischlernende, die bisher tendenziell mit der chinesischen Varietät des Mandarinchinesischen in Berührung kamen. In mehreren Aussagen der taiwanesischen TandempartnerInnen wurde deutlich, dass Nachfragen der Chinesischlernenden, die sich auf die chinesische Standardvarietät bezogen, als schwierig zu beantworten empfunden wurden, da im Alltag der TandempartnerInnen die taiwanesische Standardvarietät dominiert. Aus der Perspektive der Chinesischlernenden wurde in den Lerntagebüchern der Aspekt der sprachlichen Variation kein einziges Mal thematisiert, wodurch anzunehmen ist, dass dieser Umstand kein großes Problem für den Lernprozess darstellte.

Ein zweiter Aspekt, der von den TandempartnerInnen als Herausforderung thematisiert wurde, bezog sich auf korrektive Rückmeldungen, in der (anglo-amerikanischen) Sprachlehr-/lernforschung als *corrective feedback* bezeichnet. Dabei wurde in mehreren Reflexionen die Schwierigkeit metalinguistischer Erklärungen erwähnt. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass die TandempartnerInnen kompetentere SprachverwenderInnen in der von ihnen angebotenen Sprache sind, allerdings kann nicht erwartet werden, dass sie über linguistisches Regelwissen verfügen bzw. dieses ad hoc in der mündlichen Gesprächssituation parat ist. Bower und Kawaguchi (2011) verglichen in ihrer Studie *corrective feedback* in synchroner textbasierter Interaktion mit *corrective feedback*, das im Anschluss an die Interaktionen in Logbüchern vermerkt wurde und schlussfolgerten, dass das zeitversetzte Feedback, auf Basis der Chat-Skripte, zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den zielsprachlichen Formulierungen

ihrer TandempartnerInnen führte. Als Beleg dafür kann die von J. (eTandem 4) zweckentfremdete Verwendung der Reflexionsvorlagen gesehen werden, in denen statt Reflexionen zu ihren empfundenen Herausforderungen, Fehlerkorrekturen für ihre Tandempartnerin vermerkt wurden.

Letztlich wurde die affektive Dimension von corrective feedback bzw. die potenziell damit verbundene Unterbrechung des Sprechflusses thematisiert. Dieser Aspekt wurde von der taiwanesischen Tandempartnerin aus eTandem 5 angesprochen, wobei in keinen der Gespräche eine Aushandlung von Feedbackmodalitäten dokumentiert wurde. Eine Aushandlung der präferierten Feedbackformen könnte in dieser Hinsicht Hemmungen nehmen die GesprächspartnerInnen zu korrigieren. Für corrective feedback, das den individuellen Präferenzen entspricht, argumentiert auch Akiyama (2014b). Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der präferierten Strategie für corrective feedback und Uptake zeigte ihre Studie, dass jene Lernende die entsprechend ihrer präferierten Strategie korrigiert wurden das höchste Ausmaß an Uptake aufwiesen. Um allerdings überhaupt zu wissen welche Bandbreite an corrective feedback existiert, um für den eigenen Lernprozess als auch für die Feedbackpraxis als Ausübende sensibilisiert zu werden, könnten diesbezügliche Workshops vor Beginn einer eTandem-Kooperation von Unterstützung sein.

8.3 Pädagogische Implikationen

Anhand der empirischen Studie zeigte sich, dass die für die vorliegenden eTandem-Gespräche charakteristische Themen- und Sprachenaushandlung sowie Gesprächsübergänge (Einstieg/Ausstieg) insbesondere heikel sind, da Lernende in der Regel über wenig Erfahrung in der Kommunikation von derartigen gesprächsorganisatorischen Anliegen in der Zielsprache verfügen. eTandem-KoordinatorInnen und Lehrkräfte sind daher angeregt gesprächsorganisatorische Aspekte intensiv zu thematisieren. In inhaltlicher Hinsicht könnten z.B. verschiedene Formen der sprachlichen Organisation von eTandem-Gesprächen sowie ihre jeweiligen Vor- und Nachteile diskutiert werden; in sprachlicher Hinsicht wie diesbezügliche Anliegen in der Zielsprache kommuniziert werden können.

In Bezug auf sprachliche Hilfestellungen der TandempartnerInnen scheint sinnvoll, Lernende darauf vorzubereiten, dass anders als im ‚herkömmlichen‘ Sprachunterricht, Korrekturen von den TandempartnerInnen nicht automatisch erwartbar sind, sondern einer gemeinsamen Aushandlung bedürfen bzw. eine Erwünschtheit in der konkreten

Situation, unter Umständen sogar besonders deutlich, angezeigt werden muss. Dabei kann auf die strategische Nutzung des Textchats hingewiesen werden, der insbesondere für Chinesischlernende eine hilfreiche Ressource darstellt.

Dass die PartnerInnen in einem Tandem nicht immer SprecherInnen jener zielsprachlichen Standardvarietät sein müssen, mit der Lernende in ihren Sprachkursen konfrontiert sind, ist ein weiterer Aspekt, der in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wurde. Die Diskussion sprachlicher Normen und Varietäten, sowohl zielsprachlicher als auch der ‚eigenen‘ angebotenen Sprache im Tandem, kann daher in Vorbereitung auf einen bevorstehenden Austausch aufschlussreiche Einsichten bringen.

8.4 Limitationen

Im folgenden Abschnitt werden die im Rahmen der Diskussion thematisierten Limitationen der empirischen Studie nochmals zusammengefasst.

Wie in Kapitel 4.4 dargestellt wurde, können (e)Tandems unterschiedliche Formalitätsgrade aufweisen und dementsprechend mehr oder weniger von außen gesteuert werden. Je nachdem, ob und in welcher Form Vorgaben von institutioneller Seite aus existieren (z.B. hinsichtlich des Kommunikationsmediums, Sprachenmanagements, der Gesprächsinhalte etc.), können eTandem-Gespräche ganz unterschiedlich gestaltet sein. Das in der vorliegenden Arbeit rekonstruierte Handlungsschema kann daher nicht als universell für eTandem-Gespräche gültig gesehen werden, sondern ausschließlich für die eTandem-Gespräche des vorliegenden Datenkorpus bzw. allenfalls für eTandem-Gespräche mit ähnlichen Rahmenbedingungen.

Die Perspektive der Teilnehmenden ins Zentrum der Arbeit zu rücken und für Forschungsfrage 2 und Forschungsfrage 3 als Ausgangspunkt zu nehmen war eine bewusste Entscheidung der Verfasserin, die angesichts des Konzepts des Tandemlernens, bei dem die Lernenden klar im Zentrum stehen, und des emischen Selbstverständnisses der Konversationsanalyse schlüssig argumentiert wurde, aber auch mit Einschränkungen einherging. Wie bereits mehrfach betont, wurden die Reflexionen in sehr unterschiedlichem Ausmaß genutzt, was zur Folge hatte, dass die Perspektive jener Teilnehmender, die sehr intensiven Gebrauch von den Erhebungsinstrumenten machten, dementsprechend stärker repräsentiert ist als jene, die nur äußerst knappe oder keine Einträge verfassten.

8.5 Forschungsausblick

Wie bereits im oberen Abschnitt zu den Limitationen der vorliegenden Arbeit dargelegt wurde, sind viele unterschiedliche Formen von eTandems denkbar, dementsprechend wären gesprächsanalytische Untersuchungen zu eTandem-Interaktionen, die unter anderen Rahmenbedingungen entstanden sind, von großem Interesse, um die Grundlagenforschung zum Sprachenlernen im eTandem auszuweiten. Der Aufbau von multimodalen eTandem-Korpora, die für Forschende weltweit zugänglich sind, wäre ein wichtiger Schritt in diese Richtung.

Entgegen der bisherigen Auffassung in der Tandemliteratur, konnte außerdem gezeigt werden, dass eTandems klares Potenzial auch für Lernende mit noch geringer Sprachlernerfahrung aufweisen. eTandem-Initiativen und Forschungen, die sich mit dieser Zielgruppe von Lernenden beschäftigen, würden dementsprechend eine Lücke füllen.

Darüber hinaus wurde das Thema der Plurizentrik durch die PartnerInnenreflexionen auf die Agenda gebracht. Zukünftige Studien könnten sich daher damit beschäftigen, wie Teilnehmende eines eTandems mit plurizentrischer bzw. sprachlicher Variation und der damit verbundenen Frage nach der sprachlichen Norm umgehen. Für Chinesisch ist diese Variation, die sich auf verschiedene Ebenen bezieht, besonders deutlich und daher für Chinesischlernende von großer Relevanz.

Letztlich haben uns vergangene eTandem-Projekte im Schul- und Hochschulkontext demonstriert, wie schnell sich Kommunikationspraktiken der heutigen technikaffinen Generation verändern und somit auch zwangsläufig neue Themen für die eTandem-Forschung hervorbringen. Damit zeigt sich, dass das Sprachenlernen im eTandem auf jedenfall ein Thema ist, das noch lange nicht ausgedient hat.

9 Verzeichnisse

9.1 Literaturverzeichnis

- Akiyama, Yuka (2014a). Review of issues and potential solutions of Japan-U.S. telecollaboration: From the program coordinator's viewpoint. *ICU Studies in Japanese Language Education*, 11, 3-13.
- Akiyama, Yuka (2014b). Using Skype to focus on form in Japanese telecollaboration: Lexical categories as a new task variable. In: Swanson, Peter & Shuai, Li (Hrsg.). *Engaging language learners through technology integration: Theory, applications, and outcomes*. Hershey, PA: IGI Global, 181-209.
- Akiyama, Yuka (2015). Task-based investigation of learner perceptions: Affordances of video-based eTandem learning. In: Dixon, Edward & Thomas, Michael (Hrsg.). *Researching language learner interaction online: From social media to MOOCs*. CALICO Monograph Series Volume 13. San Marcos, TX: CALICO, 149-170.
- Akiyama, Yuka & Saito, Kazuya (2016). Development of comprehensibility and its linguistic correlates: A longitudinal study of video-mediated telecollaboration. *Modern Language Journal*, 100(3), 585-609.
- Akiyama, Yuka (2017a). Reciprocity, Social Interaction, and Potential for Language and Cultural Learning: A Longitudinal Investigation of a Video-mediated Japanese-English eTandem Exchange. Dissertationsschrift: Georgetown University.
- Akiyama, Yuka (2017b). Learner beliefs and corrective feedback in telecollaboration: A longitudinal investigation. *System*, 64, 58-73.
- Akiyama, Yuka (2017c). Vicious and virtuous cycles of turn negotiation in American-Japanese telecollaboration: Is silence a virtue? *Language and Intercultural Communication*, 17(2), 190-209.
- Alves, Adriana Celia (2018). Interculturalidade, representação e identidade em contextos de aprendizagem de língua estrangeira via teletandem. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 11(2), 18-33.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Ebner, Jakob; Esterhammer, Ruth; Gasser, Markus; Hofer, Lorenz; Kellermeier-Rehbein, Birte; Löffler, Heinrich; Mangott, Doris; Moser, Hans; Schläpfer, Robert; Schloßmacher, Michael; Schmidlin, Regula & Vallaster, Günter (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Apfelbaum, Birgit (1993). *Erzählen im Tandem: Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen: Narr.

- Appel, Marie Christine (1999). Tandem Language Learning by E-Mail: Some Basic Principles and a Case Study. *CLCS Occasional Paper*, No. 54. Dublin: Trinity College.
- Appel, Christine & Mullen, Tony (2000). Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. *Computers & Education*, 34(3-4), 291-308.
- Appel, Christine & Gilabert, Roger (2002). Motivation and task performance in a task-based web-based tandem project. *ReCALL*, 14(1), 16-31.
- Aranha, Solange & Leone, Paola (2016). DOTI: Data of Oral Teletandem Interactions. In: Jager, Sake; Kurek Malgorzata & O'Rourke, Breffni (Hrsg.). New directions of telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education. Research-Publishing.net, 327-332.
- Aranha, Solange & Leone, Paola (2017). The development of DOTI (Data of Oral Teletandem Interactions). In: Fišer, Darja & Beißwenger, Michael (Hrsg.). Investigating computer-mediated communication: corpus-based approaches to language in the digital world. Ljubljana: University of Ljubljana, 172-192.
- Arminen, Ilkka & Leinonen, Minna (2006). Mobile phone call openings: Tailoring answers to personalized summonses. *Discourse Studies*, 8(3), 339-368.
- Augustin, Wiebke (2011). Kooperativer Fremdsprachenerwerb im Teletandem. Handbuch der Lern-Lehrmethode. Dissertationsschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Austin, Roger & Mendlick, Florian (1993). E-Mail in modern language development. *ReCALL*, 5(9), 19-23.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia (2016). Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag, 1-7.
- Bazant-Kimmel, Christina. (2017). Chinesische Texte lesen lernen: Aktionsforschend begleitete Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts zur Schriftsprachlichkeit chinesischer Gebrauchstexte. Dissertationsschrift: Wien.
- Bechtel, Mark (2003). Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr.
- Bechtel, Mark (2010). Sprachentandems. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.). Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld: Transcript-Verlag, 285-300.

- Berens, Franz Josef (1981). Dialogeröffnungen in Telefongesprächen. Handlungen und Handlungsschemata der Herstellung sozialer und kommunikativer Beziehungen. In: Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.). Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 402-417.
- Bergmann, Jörg R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.). Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 9-51.
- Black, Emily (2017). Extending Talk on a Prescribed Discussion Topic in a Learner-Native Speaker eTandem Learning Task. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 161-184.
- Bower, Jack & Kawaguchi, Satomi (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71.
- Bradley, David (1992). Chinese as a pluricentric language. In: Clyne, Michael (Hrsg.). Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 305-323.
- Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2001). Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Brammerts, Helmut (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.). Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 9-16.
- Brammerts, Helmut & Calvert, Mike (2001). Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.). Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 27-38.
- Brinker, Klaus & Sager, Sven F. (1996). Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Brouwer, Catherine E. (2003). Word Searches in NNS-NS Interaction: Opportunities for Language Learning? *Modern Language Journal*, 87(4), 534-45.
- Brumfit, Christopher (1991). Applied linguistics in higher education: riding the storm. BAAL Newsletter, 38, 45-49.
- Button, Graham (1981). Moving out of closings. In: Button, Graham & John, R.E. Lee (Hrsg.). Talk and Social Organisation. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Calvet Creizet, Mireia & Orduña, Javier (2017). Enhanced Language Learning in Non-Formal Tandems. In: Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.). Handbook for foreign language learning in Online Tandems and educational settings. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 199-215.

- Canagarajah, Suresh (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *Modern Language Journal*, 91 (Focus Issue), 923-939.
- Cappellini, Marci & Mompean, Annick Rivens (2015). Teletandem as a complex learning environment: Looking for a model Teletandem como ambiente de aprendizagem complexo: À procura de um modelo. *D.E.L.T.A.*, 31(3), 633-663.
- Cappellini, Marco (2016). Roles and scaffolding in teletandem interactions: A study of the relations between the sociocultural and the language learning dimensions in a French–Chinese teletandem. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 6-20.
- Carvalho, Kelly Cristiane Henschel Pobbe; Messias, Rozana Aparecida Lopes & Días, Anelly Mendoza (2015). Teletandem within the context of closely-related languages: A Portuguese-Spanish interinstitutional experience. *D.E.L.T.A.*, 31(3), 711-728.
- Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Chaiklin, Seth (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: Kozulin, Alex; Gindis, Boris; Ageyev, Vladimir Boris & Miller, Suzanne M. (Hrsg.). *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, keine Seitenangabe.
- Chappelle, Carol A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Ping (1999). *Modern Chinese - History and Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam (1957). *Syntactic Structures*. 's-Gravenhage: Mouton.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Christensen, Matthew B. (2009). Bringing culture into the Chinese language classroom through contextualized performance. In: Everson, Michael Erwin & Xiao, Yun (Hrsg.). *Teaching Chinese as a foreign language: Theories and applications*. Boston, MA: Cheng & Tsui Compnay, 19-33.
- Çiftçi, Emrullah Yasin & Savaş, Perihan (2018). The Role of Telecollaboration in Language and Intercultural Learning: A Synthesis of Studies Published between 2010 and 2015. *ReCALL*, 30(3), 278-298.
- Cziko, Gary A. (2004). Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *CALICO*, 22(1): 25-39.

- De Cillia, Rudolf (1998). Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çinar, Dilek (Hrsg.). Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck: StudienVerlag, 229-287.
- De Haan, Gerhard & Rülcker, Tobias (2009). Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.
- Deppermann, Arnulf (2008). Gespräche analysieren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009). Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden.
- Domínguez Miguela, Anotnia (2007). Models of Telecollaboration (3). eTwinning. In: O'Dowd, Robert (Hrsg.). Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers. Clevedon et al.: Multilingual Matters, 85-106.
- Donaldson, Randall, P. & Kötter, Markus (1999). Language Learning in Cyberspace: Teleporting the Classroom into the Target Culture. *CALICO* , 16(4),531-557.
- Drew, Paul (1997). Open class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28, 69 -101 .
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). *Linguistische Berichte*, 45, 21-41.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1979). Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke (HIAT2). In: Winkler, Peter (Hrsg.). Methoden der Analyse von Face-To-Face-Situationen. Stuttgart: Metzler, 302-329.
- El-Hariri, Yasmin & Jung, Nina (2015). Distanzen überwinden: Über das Potenzial audio-visueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(1), 106-139.
- El-Hariri, Yasmin; Jung, Nina & Angulo, Adriana (2016). Distanzen überwunden? Eine Evaluation von e-Tandemerfahrungen Deutschlernender in Kolumbien. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(1), 176-208.
- El-Hariri, Yasmin (2016a). Learner perspectives on task design for oral-visual eTandem Language Learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 49-72.
- El-Hariri, Yasmin (2016b). FAME – Der Weg zum Projekt. Einstellungen und Erwartungen von SchülerInnen zum Projektstart. In: Renner, Julia; Fink, Elisabeth & Volgger, Marie-Luise (Hrsg.). E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht. Wien: Löcker Verlag, 37-52.

- El-Hariri, Yasmin & Renner, Julia (2017). Non-understanding in eTandem conversations. In: Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.). Handbook for foreign language learning in Online Tandems and educational settings. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 122-140.
- El-Hariri, Yasmin (2017a). Sprachenlernen in Online-Tandems. Potenzial und Herausforderungen aus der Perspektive der Lernenden. Dissertationsschrift: Wien.
- El-Hariri, Yasmin (2017b). eTandem Language Learning and Foreign Language Anxiety among Colombian learners of German. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 22-36.
- Ellis, Rod (1991). The Interaction Hypothesis. A Critical Evaluation. Paper presented at the Regional Language Centre Seminar.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338037.pdf> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Ellis, Rod (2008). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Elstermann, Anna Katharina (2016). Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Mediation in Teletandem. Dissertation: Ruhr-Universität Bochum.
- Europäische Kommission (2001). Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen.
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungDe.pdf> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Europäische Kommission (2005). Spezial Eurobarometer 243. Die Europäer und ihre Sprachen.
http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_de.pdf [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Europäische Kommission (2012a). Spezial Eurobarometer 385. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen.
http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Europäische Kommission (2012b). Eurydice. Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-2012_en [letzter Zugriff 28. 01. 2019]
- Europäischer Ministerrat (2002). Presidency Conclusions. Barcelona European Council.
https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (1994). Reklamationsgespräche. Schulungsperspektiven auf der Basis von Ergebnissen diskursanalytischer Untersuchungen. In: Bartsch, Elmar (Hrsg.). Sprechen, Führen und Kooperieren

- in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen. München, Basel: Reinhardt, 255-269.
- Fink, Ilona Elisabeth (2016). Plurizentrik im E-Tandem. In: Renner, Julia; Fink, Ilona Elisabeth & Volgger, Marie-Luise (Hrsg.). E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht. Wien: Löcker Verlag, 105-127.
- Fishman, Joshua Aaron (1965). Who speaks what language to whom and when? *La linguistique*, 2, 67-88.
- Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.) (2017). Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang
- Gardner, Howard (1989). Dem Denken auf der Spur: der Weg der Kognitionswissenschaft (aus dem Amerikanischen von Ebba D. Drolshagen). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gardner, Rod (2013). Conversation Analysis and orientation to learning. In: Sidnell, James & Stivers, Tanya (Hrsg.). The Handbook of Conversation Analysis. Chichester, UK/Malden, Mass.: Blackwell-Wiley, 593-612.
- Garfinkel, Harold (1967) (Hrsg.). Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gass, Susan (1997). Input, Interaction, and the Second language learner. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gass, Susan & Varonis, Evangeline Marlos (1985). Non-native / non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90.
- Gass, Susan & Mackey, Alison (2007). Input, interaction and output in SLA. In: Van Patten, Bill & Williams, Jessica (Hrsg.). Theories in second language acquisition: An introduction. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 175-199.
- Gierden Vega, Carmen & Manjavacas Sneesby, Patricia (2017). Integration of Electronic Tandems into Classroom Instruction. In: Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.). Handbook for foreign language learning in Online Tandems and educational settings. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 243-265.
- Gläser-Zikuda, Michaela, & Hascher, Tina (Hrsg.) (2007). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göbel, Christian (2013). Kommunikation. Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. In: Kramer, Stefan (Hrsg.): Sinologie und Chinastudien. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 120-136.

- Goffmann, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, Erving (1977). *Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goodwin, Marjorie Harness & Goodwin, Charles (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, (1/2), 51-75.
- Grabe, William (2012). Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline. In: Kaplan, Robert B. (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. Online-Version: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195384253.001.0001/oxfordhb-9780195384253-e-2> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Grümpel, Claudia; Cuadrado, Analía Rey & Stoll, Pamela (2017). Telecollaboration and Use of English between Learners of German and Spanish in an Institutional Context of a Spanish University. In Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.). *Handbook for foreign language learning in Online Tandems and educational settings*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 185-197.
- Grümpel, Claudia. & Cuadrado, Analía Rey (2018) (Hrsg.). *A Plurilingual Corpus on Telecollaboration in Third Languages*. Oxford: Peter Lang.
- Guder, Andreas (2013). *Hinleitungen: Sprache*. In: Kramer, Stefan (Hrsg.). *Sinologie und Chinastudien. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 29-37.
- Gülich, Elisabeth & Mondada, Lorenza (2008). *Konversationsanalyse: eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Romanistische Arbeitshefte 52. Tübingen: Niemeyer.
- Grünewald, Andreas (2017). Lernsoftware. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage. Stuttgart: Springer Verlag, 219-222.
- Hall, Joan K. (2004). Language learning as an Interactional Achievement. *Modern Language Journal*, 88(4): 607-612.
- Hascher, Tina (2007). Lerntagebuch und Portfolio – Ermöglichung echter Lernzeit. In: Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 295-301.
- Harren, Inga & Raitaniemi, Mia (2008). The sequential structure of closings in private German phone calls. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Ausgabe 9, 198-223.
- He, Agnes Weiyun. (2004) CA for SLA. Arguments from the Chinese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 568-582.

- Heine, Lena & Schramm, Karen (2016). Introspektion. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 173-181.
- Henne, Helmuth & Rehbock, Helmut (1995). *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin et al.: de Gruyter.
- Holec, Henri (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hung, Yu-Wan & Higgins, Steve (2016). Learners' use of communication strategies in text-based and video-based synchronous computer-mediated communication environments: opportunities for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 901-924.
- Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin (2008). *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.
- Inhelder, Bärbel (1977). Genetic Epistemology and Developmental Psychology. *Annals of the Academy of Sciences*, 291(1), 332-341.
- Kallmeyer, Werner (1985). Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Gülich, Elisabeth & Kotschi, Thomas (Hrsg.). *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen: de Gruyter, 81-122.
- Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik* 1, 1-28.
- Kaltenegger, Sandra (2018). *Chinese as a Pluricentric Language*. Wien: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Karmiloff-Smith, Annette (1996). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge/Mass. et al.: Bradford Book/MIT Press.
- Kasper, Gabriele (2006). Beyond Repair: Conversation Analysis as an approach to SLA. In: Bardovi-Harlig, Kathleen & Dörnyei, Zoltan (Hrsg.). *AILA Review*, 19, 83-99.
- Kitzinger, Celia (2013). Fundamental Structures in Conversation: Repair. In: Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (Hrsg.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, UK/Malden, Mass.: Blackwell-Wiley, 229-256.
- Knoblauch, Hubert (1994). Erving Goffmans Reich der Interaktion. In: Goffman, Erving (Hrsg.). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/Main: Campus-Verl., 7-49.
- Knorr, Petra & Schramm, Karen (2016). Triangulation. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 90-98.
- Koch, Peter & Österreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: Deutschmann, Olaf; Flasche, Hans; König, Bernhard; Kruse,

- Margot; Pabst, Walter & Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.). Romanistisches Jahrbuch 36. Berlin: de Gruyter, 15-43.
- Koch, Lennart T. (2017). Principles of Tandem Interaction – Reciprocity. In: Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.). Handbook for foreign language learning in Online Tandems and educational settings. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 117-132.
- Kotthoff, Helga (2017). Erzählen in Gesprächen. Eine Einführung in die konversationsanalytische Erzählforschung mit Übungsaufgaben. *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik (FRAGL)*, 38.
- Kötter, Markus (2001). MOOrituri te salutant? Language Learning through MOO-Based Synchronous Exchanges between Learner Tandems. *Computer Assisted Language Learning*, 14(3-4), 289-304.
- Kötter, Markus (2002). Tandem Learning on the Internet: Learner Interactions in Virtual Online Environments (MOOs). Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.
- Kötter, Markus (2003). Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems. *Language Learning and Technology*, 7(2), 145-172.
- Kramsch, Claire (2000). Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages. *Modern Language Journal*, 84(3), 311-326.
- Krashen, Stephen (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Kremenchuk, Kateryna & Li, Yan (2017). The Role of Guidance as a Factor for Tandem Organisation. In: Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.). Handbook for foreign language learning in Online Tandems and educational settings. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 267-280.
- Krings, Hans (2016). Fremdsprachenlernen mit System: Das große Handbuch der Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Kronsteiner, Janine & Vetter, Eva (2016). „is peindre `DRAWing?“. Eine Konversationsanalyse aufgenommener Tandem-Gespräche. In: Renner, Julia; Fink, Elisabeth & Volgger, Marie-Luise (Hrsg.). E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht. Wien: Löcker, 79-104.
- Kumaravadivelu, Balasubramanian (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Kurpaska, Maria (2010). Chinese Language(s): A Look Through the Prism of The Great Dictionary of Modern Chinese Dialects. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Künkler, Tobias (2011). Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Lantolf, James P. & Thorne, Steven. L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: van Patten, Bill & Williams, Jessica (Hrsg.). *Theories in Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 201-224.
- Larsen-Freeman, Diane (2004). CA-for-SLA? It all depends...*Modern Language Journal*, 88(4), 603-607.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (2014). *An introduction to Second Language Acquisition Research*. Abingdon, Oxon/ New York, NY: Routledge.
- Lee, Yo-An (2006). Towards respecification of communicative competence: Condition of L2 instruction or its objective? *Applied Linguistics*, 27(3), 349-376.
- Lesk, Susanne & Stegu Martin (2017). Identifying Language Needs at the Workplace: Aligning the Needs of Language Learners with the Language Needs of Companies. In: Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.). *Handbook for foreign language learning in Online Tandems and educational settings*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 97-115.
- Li, Wen-Chao (1999). *A Diachronically-Motivated Segmental Phonology of Mandarin Chinese*. New York: Peter Lang Publishing.
- Li, Yuming (Hrsg.) (2010). *Quánqiú Huáyǔ Cídiǎn [Global Chinese Dictionary]*. Beijing: Commercial Press.
- Licoppe, Christian & Morel, Julien (2012). Video-in-Interaction: “Talking Heads” and the Multimodal Organization of Mobile and Skype Video Calls. *Research in Language and Social Interaction*, 45(4), 399-429.
- Licoppe, Christian (2017). Skype appearances, multiple greetings and ‘coucou’. The sequential organization of video-mediated conversation openings. *Pragmatics*, 27(3), 351-386.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul R. (1996). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Little, David (n.d.). Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. Online-Ressource: http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Little, David (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David & Brammerts, Helmut (Hrsg.) (1996). *A guide to language learning in tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper*, No. 46. Dublin: Trinity College, 23-34.
- Little, David; Ushioda, Ema; Appel, Marie Christine; Moran, John; O’Rourke, Breffni & Schwienhorst, Klaus (1999). *Evaluating Tandem Language Learning by E-*

- Mail: Report on a Bilateral Project. *CLCS Occasional Paper*, No. 55. Dublin: Trinity College.
- Long, Michael H. (1981). Input, Interaction and Second Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278.
- Long, Michael H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William & Bhatia, Tej (Hrsg.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-468.
- Lopes, Queila Barbosa & Freschi, Ana Carolina (2016). Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem. A importância da mediação. *Revista do GEL*, 13(3), 49-74.
- Lopes, Queila Barbosa (2016). The construction of a teletandem multimodal data bank. In: Fišer, Darja & Beißwenger, Michael (Hrsg.). *Proceedings of the 4th Conference on Social Media and CMC Corpora for the Humanities*. Ljubljana: Ljubljana University Press.
- Lyster, Roy & Ranta, Leila (1997). Corrective Feedback and learner uptake - Negotiation of form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Mackey, Alison; Abbuhl, Rebekha & Gass, Susan M. (2012). Interactionist Approach. In: Gass, Susan M. & Mackey, Alison (Hrsg.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London/New York: Routledge, 7-23.
- Mackey, Alison (2012). *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Markee, Numa (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Markee, Numa. (2008). Toward a learning behaviour tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404-427.
- Maturana, Humberto (1970). *Biology of Cognition*. Biological Computer Laboratory Research Report BCL 9.0. Urbana IL: University of Illinois.
- Maturana, Humberto (1998). *Biologie der Realität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- MacBeth, Douglas (2004). The Relevance of Repair for Classroom Correction. *Language in Society*, 33(5), 703-736.
- McHoul, Alec W. (1990). The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society*, 19(3), 349-77.

- Mitchell, Rosamond; Marsden, Emma & Myles, Florence (2013). *Second Language Learning Theories*. London et al.: Routledge.
- Morin, Edgar. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Ed. Du Seuil.
- Neubert, Stefan; Reich, Kersten & Voß, Reinhard (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, Theo (Hrsg.). *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 253-265.
- Norman, Jerry (1988). *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nothdurft, Werner (1995). *Schlichtungsgespräche. Bd. 1. Streit schlichten. Gesprächsanalytische Untersuchungen zu institutionellen Formen konsensueller Konfliktregelung*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Nothdurft, Werner & Spranz-Fogasy, Thomas (1991). Gesprächsanalyse von Schlichtungs-Interaktion. Methodische Probleme und ihre Hintergründe. In: Flader, Dieter (Hrsg.). *Verbale Interaktion*. Stuttgart: Metzler, 222-240.
- O'Dowd, Robert (2003). Understanding the "Other Side". *Intercultural learning in a Spanish-English E-Mail Exchange. Language Learning & Technology*, 7(2), 118-44.
- O'Dowd, Robert & Lewis, Tim (2015). *Online intercultural exchange. Policy, pedagogy, practice*. London: Routledge.
- O'Dowd, Robert (2018). From telecollaboration to virtualexchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-24.
- Ofcom (2012). <https://www.ofcom.org.uk/about-ofcom/latest/media/media-releases/2012/uk-is-now-texting-more-than-talking> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Ofcom (2015). <https://www.ofcom.org.uk/about-ofcom/latest/features-and-news/uk-now-a-smartphone-society> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- O'Rourke, Breffni (2005). Form-focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO*, 22(3), 433-466.
- Online-Duden: <http://www.duden.de> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Ortega, Lourdes (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. Abingdon, Oxon/ New York, NY: Routledge.
- Oskaar, Els (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York, NY: Newbury House.

- Piaget, Jean (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piattelli-Palmarini, Massimo (1980). *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Pica, Teri (1987). Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, 8, 1-25.
- Pike, Kenneth (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour*. The Hague: Mouton.
- Pitzl, Marie-Luise (2005). Non-understanding in English as a lingua franca: examples from a business context. *Vienna English Working Papers*, 14(2), 50-71.
- Pomino, Jenny (2011). Sprachlernberatung im eTandem. In: Vogler, Stefanie & Hoffmann, Sabine (Hrsg.). *Sprachlernberatung für DaF*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 69-80.
- Pörksen, Bernhard (2011). Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Eine Einführung. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.). *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer, 3-18.
- Pothmann, Achim (1997). *Diskursanalyse von Verkaufsgesprächen*. Opladen: Westdt. Verl.
- Pomerantz, Anita (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, Maxwell & Heritage, John (Hrsg.). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Psathas, George (1995). *Conversation Analysis. The study of Talk-in-Interaction*. Qualitative Research Method Series 35. Thousand Oaks, California et al.: SAGE
- Qian, Kan; Stickler, Ursula & Cheng, Xu (2013). Chinese-English eTandem Learning: the Role of Pre-project Preparation and Collaboration. *Chinese Language Globalisation Studies 汉语国际传播研究 [Hànyǔ guójì chuánbò yánjiū]*, 2(5), 1-10.
- Qian, Lingyan (2016). *Sprachenlernen Im Tandem. Eine Empirische Untersuchung über den Lernprozess im Chinesisch-Deutschen Tandem*. Tübingen: Narr.
- Ramos, Karin Adriane Henschel Pobbe (2015). Interactants' beliefs in teletandem: Implications for the teaching of Portuguese as a foreign language. *D.E.L.T.A.*, 31(3), 691-709.
- Ramos, Karin Adriane Henschel Pobbe & Carvalho, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de (2018). Portuguese and Spanish Teletandem: The Role of Mediators. *Teletandem Portugués y Español: El Papel de los Mediadores. Colombian Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 35-48.

- Rampazzo, Laura & Aranha, Solange (2018). The rhetorical structure of the first Teletandem Oral Session. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 449-473.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi & Mandl, Heinz (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz. E. & Mandl, Heinz (Hrsg.). *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen et al.: Hogrefe, 355-403.
- Reinmann, Gabi & Mandl, Heinz (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch (5. vollständig überarbeitete Auflage). Beltz: Weinheim, 613-658.
- Renner, Julia (2015). Oral Corrective Feedback – Examining teacher-initiated correction of CFL learners pronunciation errors. *Vienna Journal of East Asian Studies*, 7, 197-227.
- Renner, Julia (2016a). Task-Entwicklung für und mit E-Tandems. In: Renner, Julia; Fink, Ilona Elisabeth & Volgger, Marie-Luise (Hrsg.). *E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Wien: Löcker Verlag, 53-78.
- Renner, Julia (2016b). A conversation analysis approach to researching eTandems – the challenges of data collection. In: Jager, Sake; Kurek Malgorzata & O'Rourke, Breffni (Hrsg.). *New directions of telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Research-Publishing.net, 321-326.
- Renner, Julia (2017). Negotiation of meaning and language-related episodes in audio-visual eTandems. *Language learning in Higher Education*, 7(1), 137-159.
- Renner, Julia (2018). Discourse Analysis for Chinese Language Teaching. In: Shei, Chris (Hrsg.): *The Handbook of Chinese Discourse Analysis*. London: Routledge, 628-642.
- Resnick, Lauren B. & Williams Hall, Megan (1998). Learning organizations for sustainable education reform. *Daedalus*, 127(4), 89-118.
- Riemer, Claudia (2017). Konstruktivismus/Konstruktion. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe. In: Suhrkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Stuttgart: Springer, 169-170.
- Rossano, Federico (2013). Emotion, Affect and Conversation. In: (Sidnell, Jack & Stivers, Tanya). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, UK/Malden, Mass.: Wiley-Blackwell: 330-350.
- Ruipérez, Germán & García-Cabrero, José Carlos (2017). Technological and Pedagogical Perspectives on Tandem Learning. In Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.). *Handbook for foreign language learning in Online Tandems and educational settings*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 169-183.

- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sacks, Harvey (1984). Notes on methodology. In: Heritage, John & Atkinson, Maxwell (Hrsg.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2-27.
- Sacks, Harvey (1989). Lectures 1964-1965 (Herausgegeben und bearbeitet von Jefferson, Gail mit einer Einleitung von Schegloff, Emanuel A.), *Human Studies*, 12, 211-393.
- Sacks, Harvey (1992). *Lectures on Conversation, Volumes I and II*. (Herausgegeben und bearbeitet von Jefferson, Gail mit einer Einleitung von Schegloff, Emanuel A.). Oxford: Blackwell.
- Sager, Sven F. (2001a). Formen und Probleme der technischen Dokumentation von Gesprächen. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.). *Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1022-1033.
- Sager, Sven F. (2001b). Probleme der Transkription nonverbalen Verhaltens. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.). *Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1069-1085.
- Sager, Sven F. (2005). Nonverbale Kommunikation in Gespräch. Online-Ressource: <http://www.linse.uni-due.de/obst-70-2005-nonverbale-kommunikation-im-gespraech.html?articles=nonverbale-kommunikation-im-gespraech-editorial> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Saito, Kazuya & Akiyama, Yuka (2017a). Effects of video-based interaction on the development of second language listening comprehension ability: A longitudinal study. *TESOL Quarterly*, 52(1), 163-176.
- Saito, Kazuya & Akiyama, Yuka (2017b). Video-based interaction, negotiation for comprehensibility, and second language speech learning: A longitudinal study. *Language Learning*, 67(1), 43-74.
- Salomão, Ana Cristina Biondo (2011). Collaborative Language Learning in Teletandem: A Resource for Pre-Service Teacher Education. *PROFIL*, 13(1), 139-156.
- Salomão, Ana Cristina Biondo (2015). Teletandem and Telepresence: Rethinking the Cultural Component in Language Teaching and Language Teacher Education. *D.E.L.T.A.*, 31(3), 781-800.
- San, Duanmu (2000). *The phonology of Standard Chinese*. Oxford: Oxford University Press.

- Santos, Liliane (2015). Teletandem between French and Brazilian students: Some preliminary remarks. Teletandem entre alunos franceses e brasileiros: Algumas observações preliminares. *D.E.L.T.A.*, 31(3), 801-823.
- Schegloff, Emanuel A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075-1095.
- Schegloff, Emanuel A. & Sacks, Harvey (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Schegloff, Emanuel A.; Sacks, Harvey & Jefferson, Gail (1977). The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-8.
- Schegloff, Emanuel A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. *Syntax and Semantics*, 12, 261-286.
- Schegloff, Emanuel A. (1986). The routine as achievement. *Human Studies*, 9, 111-151.
- Schenkein, James N. (1978). Sketch of an analytic mentality for the study of conversational interaction. In: Schenkein, James N. (Hrsg.). *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 1-6.
- Schmelter, Lars (2004). Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil*, 2, 11-26.
- Schmidt, Richard (1990). The role of consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, Richard. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012). Sollte korrekatives Feedback ‚maßgeschneidert‘ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 172-190.
- Schramm, Karen & Schwab, Götz (2016). Beobachtung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 141-154.
- Schütte, Wilfried (2012): Vergleich von Transkriptionseditoren und ihren Merkmalen. http://prowiki.ids-mannheim.de/pub/GAIS/TranskriptionEditoren/Transkriptionseditoren_Vergleich_h.pdf [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]

- Seedhouse, Paul (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187.
- Selting, Margret (2001). Probleme der Transkription verbalen und paraverbalen Verhaltens. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, 1059-1068.
- Selting, Margaret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10: 353-402.
- Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (2013). The Handbook of Conversation Analysis. Chichester, UK/Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Siebert, Horst (1998). Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Silva, Suelene Vaz da & Figueiredo, Francisco José Quaresma de (2015). Teletandem language learning in a technological context of education: interactions between Brazilian and German students. (Aprendizagem de línguas em regime de teletandem em um contexto tecnológico de educação: interações entre alunos brasileiros e alemães). *D.E.L.T.A.*, 31(3), 729-762.
- Skinner, Burrhus Frederic (1957). Verbal Behaviour. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Spiegel, Carmen (1995). Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Tübingen: Narr.
- Spiegel, Carmen & Spranz-Fogasy, Thomas (2001a). Zur Methodologie der Handlungsstrukturanalyse von Gesprächen. In: Iványi, Zsuzsanna & Kertész, András (Hrsg.). Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven. (= MetaLinguistica 10). Frankfurt/Main et al.: Lang, 243-257.
- Spiegel, Carmen & Spranz-Fogasy, Thomas (2001b). Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16/2). Berlin/New York: de Gruyter, 1241-1252.
- Spranz-Fogasy, Thomas (1988). Medikamente im Gespräch zwischen Arzt und Patient. *Deutsche Sprache*, 3, 240-258.

- Spranz-Fogasy, Thomas & Fleischmann, Thomas (1993). Types of Dispute Courses in Family Interaction. *Argumentation*, 7, 221-235.
- Stetsenko, Anna (1999). Social interaction, cultural tools and the zone of proximal development: In search of a synthesis. In: Chaiklin, Seth; Hedegaard, Mariane & Jensen, Uffe Juul (Hrsg.). *Activity theory and social practice: Cultural historical approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 235-253.
- Stickler, Ursula & Lewis, Tim (2008). Collaborative language learning strategies in an email tandem exchange. In: Hurd, Stella & Lewis, Timothy (Hrsg.). *Language Learning Strategies in Independent Settings. Second Language Acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 237-261.
- Stitz, Sabine; Speck, Agnes & Gessinger, Joachim (Hrsg.) (1987). *Therapiegespräche*. Bremen: Redaktion OBST.
- St. John, Elke & Cash, David (1995). German language learning via e-mail: a case study. *ReCALL*, 7(2), 47-51.
- Streeck, Jürgen (1983). Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 2(1), 72-104.
- Stukenbrock, Anja (2009). Herausforderungen der multimodalen Transkription: Methodische und theoretische Überlegungen aus der wissenschaftlichen Praxis. In: Birkner, Karin & Stukenbrock, Anja (Hrsg.). *Arbeit mit Transkripten in der Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 144-170.
- Suárez García, Jesús & Crapotta, James (2007). Models of Telecollaboration (2): Cultura. In: O'Dowd, Robert (Hrsg.). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon et al.: Multilingual Matters, 62-84.
- Sun, Hao (2005). Collaborative strategies in Chinese telephone conversation closings: Balancing procedural needs and interpersonal meaning making. *Pragmatics*, 15(1), 109-128.
- Swain, Merrill (1985). Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan & Madden, Carolyn (Hrsg.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 235-253.
- Swain, Merrill (1995). Three functions of Output in Second Language Learning. In: Cook, Guy & Seidlhofer, Barbara. *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*. New York, Oxford University Press, 125-144.
- Swain, Merrill (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In: Hinkel, Eli (Hrsg.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 471-483.

- Telles, João Antonio & Vassallo, Maria Luisa (2006). Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The Especialist*, 27, 189-212.
- Telles, João Antonio (2015). Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *D.E.L.T.A.*, 31(3), 603-632.
- Thorne, Steve. L. (2016). Forward: The virtual internationalization turn in language study. In: O'Dowd, Robert & Lewis, Tim (Hrsg.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge, ix-xi.
- Tian, Jianqiu & Wang, Yuping (2010). Taking language learning outside the classroom: learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(3), 181-197.
- Tournier, Maike (2017). Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktion im Elementarbereich. Eine qualitativ-quantitative Videostudie. Münster/New York: Waxmann.
- Tuma, René; Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2013). *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Ushioda, Ema (2000). Tandem language learning via e-mail: from motivation to autonomy. *ReCALL*, 12, 121-128.
- Vassallo, Maria Luisa & Telles João Antonio (2006). Foreign Language Learning In-Tandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. *The ESPecialist*, 27(1), 83-118.
- Vassallo, Maria Luisa (2010). *Relações de poder em parcerias de teletandem*. Dissertation: UNESP – São José do Rio Preto / Università Ca' Foscari di Venezia.
- Vasseur, Marie-Thérèse, Broeder, Peter & Roberts, Celia (1996). Managing understanding from a minority perspective. In: Bremer, Katherina; Roberts, Celia; Vasseur, Marie-Thérèse, Simonot, Margeret & Broeder, Peter (Hrsg.). *Achieving understanding: discourse in intercultural encounters*. Longman: London, 65-108.
- Vetter, Eva (2013). Where policy doesn't meet life-world practice – the difficulty of creating the multilingual European. *European Journal of Applied Linguistics*, 1, 83-102.
- Vetter, Eva & Volgger, Marie-Luise (2016). Was die SchülerInnen wirklich aus dem Projekt gemacht haben. In: Renner, Julia; Fink, Elisabeth & Volgger, Marie-Luise (Hrsg.). *E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Wien: Löcker Verlag, 9-29.
- Vetter, Eva (2017). Who speaks what language to whom and how? In: Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.): *Handbook for foreign*

- language learning in Online Tandems and educational settings. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 133-147.
- Von Glasersfeld, Ernst (1984). An Introduction to Radical Constructivism. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): *The invented reality*. New York: Norton. Online-Ressource: <https://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/070.1.pdf> [letzter Zugriff: 28. 01. 2019]
- Von Glasersfeld, Ernst (1987). Siegener Gespräche über radikalen Konstruktivismus. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.). *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 401-440.
- Von Glasersfeld, Ernst (2015). Theorie der kognitiven Entwicklung. Das Werk Jean Piagets – Einführung in die Genetische Epistemologie. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.). *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. 2. erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer, 81-95.
- Vygotsky, Lew S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass./London, UK: Harvard University Press.
- Wang, Yuping (2007). Task Design in Videoconferencing-supported Distance Language Learning. *CALICO*, 24(3), 591-630.
- Wang, Yuping (2013). Negotiation of Meaning in Multimodal Tandem Learning via Desktop Videoconferencing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3(2), 41-55.
- Wang, Jue; Berger, Claudia & Szilas, Nicolas (2012). Pedagogical Design of an eTandem Chinese-French Writing Course. *Journal of Universal Computer Science*, 18(3), 393-409.
- Wang Szilas, Jue; Berger, Claudia & Zhang Ling, Frank (2013). 网络语言交换在对外汉语教学中的实践 [Wǎngluò yǔyán jiāohuàn zài duìwài hànyǔ jiàoxué zhōng de shíjiàn – Online-basierter Sprachenaustausch in der Praxis des Chinesisch-Fremdsprachenunterricht]. *The Journal of Modernization of Chinese Language Education*, 2(1), 53-62.
- Wells, Gordon (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wendt, Michael (1996). *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr.
- Wendt, Michael (2002). Kontext und Konstruktion. Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 13(1), 1-62.
- Werlen, Iwar (1984). *Ritual und Sprache. Zum Verhältnis von Sprechen und Handeln in Ritualen*. Tübingen: Narr.

- Weskamp, Ralf (1999). Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.). Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning: Hueber, 8-19.
- Wojnesitz, Alexandra (2010). "Drei Sprachen sind mehr als zwei": Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. Münster et al.: Waxmann.
- Wood, David; Bruner, Jerome S. & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woodin, Jane (1997). Email tandem learning and the communicative curriculum. *ReCALL*, 9(1), 22-33.
- Wolff, Dieter (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia*, 4, 7-14.
- Yang, Se Jeong & Yi, Youngjoo (2017). Negotiating Multiple Identities through eTandem Learning Experiences. *CALICO*, 34(1), 97-114.
- Zakir, Maisa A.; Funo, Ludmila B. A. & Telles, João A. (2016). Focusing on culture-related episodes in a teletandem interaction between a Brazilian and an American student. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 21-33.

9.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zone der proximalen Entwicklung	22
Abbildung 2: Kontinuum der Formalität (El-Hariri 2017a: 28)	52
Abbildung 3: Beispiel eines Deckblatts für ein Gesprächsinventar	94
Abbildung 4: Grundausrichtung der Kamera bzw. des vermittelten Bildes	103
Abbildung 5: Position des Aufnahmebuttons in ooVoo	112
Abbildung 6: Verlaufsformen der Wortsuche in eTandem-Gesprächen	175

9.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: CA-for-SLA: Pro und Kontra	29
Tabelle 2: Übersichtstabelle der eTandem-Paare	84
Tabelle 3: Überblickstabelle Datenkorpus.....	91
Tabelle 4: Datenkorpus im Detail – eTandem 1	91
Tabelle 5: Datenkorpus im Detail – eTandem 2	92
Tabelle 6: Datenkorpus im Detail – eTandem 3	92
Tabelle 7: Datenkorpus im Detail – eTandem 4	92
Tabelle 8: Datenkorpus im Detail – eTandem 5	93
Tabelle 9: Datenkorpus im Detail – eTandem 6	93
Tabelle 10: Beispiel eines Gesprächsinventars	95
Tabelle 11: Beispiel einer multimodalen Transkription	102
Tabelle 12: eTandem 1 – Dauer bis zum Einstieg in die Arbeitsphase	132
Tabelle 13: Spracheneinteilung in den eTandems	133
Tabelle 14: Verhältnis Dauer des gesamten Gesprächs und der Gesprächsbeendigung	147
Tabelle 15: Realisierung der Wortsuche in eTandem-Gesprächen	176
Tabelle 16: Ausdruck des Nicht-Verstehens in eTandem-Gesprächen	177

10 Anhang

10.1 Phrasenzettel

Hilfreiche Phrasen

Gesprächsorganisation

我们今天的话题是 **Wǒmen jīntiān de huàtí shì** – unser heutiges Gesprächsthema lautet

我们先用中文说话 **Wǒmen xiān yòng zhōngwén shuō huà** – Sprechen wir zuerst auf Chinesisch

Kommunikationsprobleme

我听不懂 **Wǒ tīng bù dǒng** - Ich verstehe (dich) nicht

我听不到 / 我听不见 **Wǒ tīng bù dào / wǒ tīng bù jiàn** - Ich höre dich nicht

请你在说一遍 **Qǐng nǐ zài shuō yíbiàn** - Bitte noch einmal sagen

请你说慢一点 **Qǐng nǐ shuō màn yìdiǎn** - Bitte langsamer sprechen

请你用德文说 **Qǐng nǐ yòng dé wén shuō** - Bitte auf Deutsch sagen

请你写下来 **Qǐng nǐ xiě xiàlái** Bitte schreibe es auf

我不知道怎么说 **Wǒ bù zhīdào zěnmě shuō** Ich weiß nicht wie man „...“ sagt.

我说的对吗? **Wǒ shuō de duì ma?** Habe ich das richtig gesagt?

Zum Ende des Gesprächs kommen

我们今天讲到这里 **Wǒmen jīntiān jiǎng dào zhèlǐ** Heute sprechen wir bis hierher

我们什么时候再联络 **Wǒmen shénme shíhòu zài liánluò** Wann hören wir uns wieder? (wortwörtl. Wann kontaktieren wir einander wieder?)

你什么时候有时间 **Nǐ shénme shíhòu yǒu shíjiān** Wann hast du Zeit?

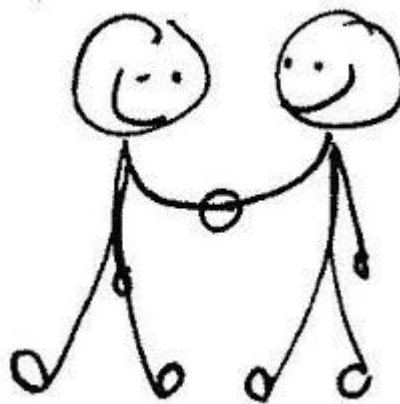
10.2 Themenliste (AnfängerInnen)

TASK 1

认识对方

Kennenlernen

In der ersten Aufgabe geht es darum möglichst viel über den Tandempartner bzw. die Tandempartnerin herauszufinden und einander kennenzulernen. Ihr dürft natürlich auch vom Thema abweichen – versucht einfach so viel wie möglich mündlich zu kommunizieren!



TASK 2

学习汉语

Studium

Sprich mit deinem Partner / deiner Partnerin über dein (Chinesisch) Studium.

TASK 3

业余时间

Freizeit

Sprich mit deinem Partner / deiner Partnerin darüber was ihr gerne in eurer Freizeit macht.

TASK 4

认识台湾

Taiwan

Versuche möglichst viel über das Heimatland deines Partners / deiner Partnerin herauszufinden

TASK 5

暑假

Sommerferien

Sprich mit deinem Partner / deiner Partnerin über die Sommerferien. Was habt ihr für Pläne?

10.3 Themenliste (Fortgeschrittene)

TASK 1

认识对方

Kennenlernen

In der ersten Aufgabe geht es darum möglichst viel über den Tandempartner bzw. die Tandempartnerin herauszufinden und einander kennenzulernen. Ihr dürft natürlich auch vom Thema abweichen – versucht einfach so viel wie möglich mündlich zu kommunizieren!

TASK 2

台湾和奥地利的教育体制

Das Bildungssystem in Taiwan und in Österreich

哪里有区别, 共同点?

Inwiefern gibt es Unterschiede? Gemeinsamkeiten?

TASK 3

蔡英文: 台湾的第一位女总统

Cai Ying-Wen: die erste weibliche Präsidentin Taiwans

谈论台湾的新总统

Sprecht über die neue Präsidentin Taiwans.

TASK 4

台湾料理/奥地利料理

Taiwanesische & Österreichische Küche

哪些菜是最典型的? 你们最喜欢吃什么?

Was ist typisch? Was esst ihr besonders gerne?

TASK 5

旅游

Reisen

你们喜欢去旅游吗? 去过那些地方? 还想去哪里?

Mögt ihr es zu reisen? Wo wart ihr schon? Wo würdet ihr gerne hin?

TASK 6

未来的计划

Zukunftspläne

你们想象的未来是怎么样? (职业, 个人事件, 等等)

Wie stellt ihr euch eure Zukunft vor? Beruflich, privat etc.

10.4 Lerntagebuch

Datum: _____

Allgemeines zur heutigen Sitzung

Das habe ich heute im Tandem besprochen

(Beschreibe kurz worüber habt ihr gesprochen/welche Themen, gab es eine Aufgabe?)

So war die heutige Tandemsitzung

(Beschreibe kurz z.B., wie das Gespräch abgelaufen ist, welche Sprache(n) ihr verwendet habt, wie lange ihr gesprochen habt, etc....)

Mein Lernprozess im Tandem

Das habe ich in der heutigen Sitzung gelernt:

Die Rolle meines Tandempartners / meiner Tandempartnerin für mein Sprachenlernen

Dabei konnte mein Partner / meine Partnerin mir sprachlich helfen:

(Beschreibe, wobei dir dein/e Partner/in in der heutigen Sitzung helfen konnte. Erwähne auch, wie diese Hilfe ausgesehen hat.)

Dabei konnte mein Partner / meine Partnerin mir sprachlich nicht weiterhelfen

(Beschreibe, wobei dir dein/e Partner/in in der heutigen Sitzung nicht sprachlich weiterhelfen konnte, wo z.B. offene Fragen und Unklarheiten verblieben sind)

In dieser Sitzung... [bitte zutreffendes mit X markieren]

... hätte ich mir MEHR Fehlerkorrekturen gewünscht

... hätte ich mir WENIGER Fehlerkorrekturen gewünscht

... war ich zufrieden mit dem Ausmaß an Fehlerkorrekturen

10.5 PartnerInnenreflexion

Meine Rolle als Tandempartner für Chinesisch

Dabei konnte ich meinem Partner / meiner Partnerin sprachlich helfen:

(Beschreibe, wobei du deinem Partner / deiner Partnerin in der heutigen Sitzung helfen konntest. Erwähne auch, z.B. anhand von konkreten Beispielen, wie diese Hilfe ausgesehen hat.)

Dabei hatte ich Schwierigkeiten meinem Partner / meiner Partnerin sprachlich zu helfen:

(Beschreibe, wobei du Schwierigkeiten hattest deinem Partner / deiner Partnerin sprachlich zu helfen)

In dieser Tandemsitzung... [bitte zutreffendes mit X markieren]

... habe ich meinen Tandempartner / meine Tandempartnerin zu viel korrigiert

... habe ich meinen Tandempartner / meine Tandempartnerin zu wenig korrigiert

... war das Ausmaß meiner Korrekturen in Ordnung.

10.6 Abstracts

DEUTSCHE ZUSAMMENFASSUNG

Über zwei Drittel der EuropäerInnen lernen ihre Fremdsprachen in einem formalen, institutionell geregelten Rahmen. Non-formale Lernsettings, wie z.B. Sprachentandems, bestehend aus zwei Personen, die die jeweilige Sprache des Tandempartners bzw. der Tandempartnerin lernen, sind weitaus weniger verbreitet, bieten jedoch großes Potenzial. Traditionell als face-to-face Tandem konzipiert, gewinnen online-vermittelte Tandems, auch ‚eTandems‘ genannt, in jüngerer Zeit an Popularität.

Im Zentrum der Forschung stehen eTandem-Gespräche zwischen Chinesischlernenden der Universität Wien bzw. der FH Campus Wien und Deutschlernenden der National Kaohsiung First University of Science and Technology (NKFUST), Taiwan. Um die Perspektive der Teilnehmenden stärker einzubringen, wurden von den Chinesischlernenden Lerntagebücher bzw. von den taiwanesischen Partnerinnen Reflexionen zu ihrer Rolle als ChinesischexpertInnen im eTandem verfasst.

Die erste Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Makrostruktur der eTandem-Gespräche. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf der Gesprächsrahmung sowie Gesprächsübergängen. Was die Chinesischlernenden ihrer Ansicht nach in den einzelnen Sitzungen gelernt haben und wie sich der Chinesisch-Lernprozess in den konkreten Interaktionen auf der Mikroebene gestaltet steht im Zentrum der zweiten Forschungsfrage. Die dritte Forschungsfrage widmet sich der Perspektive der taiwanesischen TandempartnerInnen und thematisiert mit welchen Herausforderungen sie ihre Rolle als ChinesischexpertInnen verbunden sehen.

Die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage zeigen, dass die Teilnehmenden in den Gesprächsrändern, insbesondere im Zuge der Gesprächseröffnung intensiv gesprächsorganisatorische Arbeit betreiben (z.B. Themen- und Sprachenmanagement). Der Großteil der Gespräche ist zweigeteilt, wobei jeweils eine Hälfte der Sitzung einer der Tandemsprachen gewidmet ist. Diese Zweiteilung bezieht sich allerdings rein auf die organisatorische Ebene und ist nicht mit einer Sprachentrennung gleichzusetzen, da die eTandem-Sitzungen durchwegs mehrsprachig gestaltet sind.

Zur zweiten Forschungsfrage ergab die Analyse der Lerntagebücher, dass die Chinesischlernenden ihrer Ansicht nach in sprachlicher Hinsicht am deutlichsten ihren Wortschatz erweitern konnten. In den dokumentierten Interaktionen wird deutlich, dass das Vokabular eingebettet in Bedeutungsaushandlungen erworben wurde und dabei

non-verbale Elemente eine ausschlaggebende Rolle spielen. Die Analyse Aussprache-fokussierter Sequenzen zeigt wie die Vermitteltheit der Kommunikation die Rezeption im eTandemkontext beeinflusst. Ein gesondertes Kapitel thematisiert das Sprachenlernen im eTandem für Chinesischlernende mit noch geringer Erfahrung in der Fremdsprache und konnte das diesbezügliche Potenzial aufzeigen.

Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage lassen die Reflexionen der taiwanesischen TandempartnerInnen darauf schließen, dass insbesondere Unterschiede des Chinesischen zwischen dem taiwanesischen und chinesischen Standard sowie metasprachliche Erklärungen eine Herausforderung für die TandempartnerInnen darstellen.

ENGLISH ABSTRACT

Over two thirds of Europeans learn foreign languages in a formal, institutional context. Non-formal learning, such as in language tandems, where the two participants learn the language of their respective partner, is less prevalent, but yields great potential. Initially language tandems were carried out in face-to-face settings, however, computer-mediated or ‘eTandems’ for short, gained popularity during the last decade.

This dissertation focuses on synchronous, multimodal eTandem conversations between CFL (Chinese as a foreign language) learners (University of Vienna; FH Campus Vienna, Austria) and GFL (German as a foreign language) learners (National Kaohsiung First University of Science and Technology, Taiwan). In doing so, the study adopts an emic, conversation analytic approach and triangulates self-reported data from learner diaries with recordings of actual eTandem conversations.

The first research question deals with the macro structure of the conversations and examines conversation openings, closings and transitions. The second research question investigates what the CFL learners perceive to have learnt during the sessions and how learning actually takes place on a local, interactional level. The third research question addresses potential challenges the Taiwanese tandem partners are facing when acting as a CFL tutor.

The results for the first research question show that especially conversation openings consist of extensive organisational work, such as negotiation of technical aspects, topic and language negotiation. In most cases, the participants split the conversation into two parts, dedicating one part to each language. This must not be misinterpreted as the separation of languages, since multilingual practices are commonly found throughout the session.

The analysis of the learner diaries (second research question) reveals that the participants perceive to have mostly improved their vocabulary. Within the interactions, a clear preference for self-initiated collaborative repair was observed. Peer-assistance of the expert speaker was only performed on request of the learner. Furthermore, the multimodal setting shows how the participants gaze plays a key-role in assessing the status of the word search. The analysis of sequences that focuses on phonetic aspects revealed that the computer-mediated setting of the conversations affects the comprehension of certain sounds. One chapter focuses exclusively on the learning process of one eTandem-pair that consisted of a CFL learner with less than one year of

CFL experience. The analysis shows that, contrary to popular belief, language learning in eTandem can be a fruitful experience for novices of a language as well.

Regarding the third research question, the results of the analysis show that language variation (Mainland China vs. Taiwan) as well as metalinguistic explanations proved to be a challenge for the Taiwanese tandem partners.