Erschienen in: Jahrbuch der ungarischen Germanistik (2010), S. 110-133.

Michela Biolcati (Pavia) / Adriano Murelli (Mannheim)

Die Interaktion zwischen Gesprächspartnern in einem Skype-basierten E-Tandem-Kurs

1. Einleitung und Fragestellung

Konversationskurse in modernen Fremdsprachen werden heutzutage an allen Hochschulen angeboten. In diesen Kursen ist der Kursleiter der einzige Sprachexperte, an den sich die Teilnehmer im Zweifelsfall wenden können. Die Interaktion in der Fremdsprache verläuft zwischen Nicht-Muttersprachlern, die in der Regel dieselbe Muttersprache haben und bei Verständigungsschwierigkeiten auf sie zurückgreifen können. Um den Lernenden die Gelegenheit zu bieten, sich im Rahmen eines Hochschulkurses mit Muttersprachlern zu unterhalten, wurde im WS 2009/10 zum ersten Mal ein deutsch-italienischer E-Tandem-Kurs an den Universitäten Pavia und Freiburg im Breisgau angeboten, bei dem die Kommunikation zwischen den Tandempartnern ausschließlich über Skype[1] lief. Anders als in Konversationskursen verlief im E-Tandem-Kurs die Interaktion jeweils zwischen einem Muttersprachler und einem Nicht-Muttersprachler. Wir Organisatoren[2] hatten dabei zwei Ziele im Blick: Einerseits sollte der jeweilige Nicht-Muttersprachler alle ihm in der Fremdsprache zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel einsetzen, um sich zu verständigen; andererseits sollte der Bezug auf den Kursleiter als Sprachautorität durch die Präsenz eines Sprachexperten im Tandempaar entfallen, um die Lernerautonomie zu fördern.

Die wöchentliche Gespräche wurden durch die „Skype Recorder"-Applikation aufgenommen und gespeichert; ein Teil davon wurde transkribiert und dient als Datenbasis für diesen Beitrag, dessen Ziel es ist, einerseits die sprachliche Interaktion zwischen den Teilnehmern des E-Tandem-Kurses zu untersuchen, andererseits – von den Ergebnissen der Untersuchung ausgehend – den Lerneffekt unseres E-Tandem-Kurses mit dem von traditionellen Konversationskursen zu vergleichen.

Die Struktur des Beitrags ergibt sich aus der oben skizzierten Fragestellung: In Abschnitt 2 werden der Aufbau und die Durchführung des E-Tandem-Kurses

---

1 Skype ist eine Software, die das kostenlose Videotelefonieren zwischen Skype-Kunden von PC zu PC erlaubt (www.skype.com, letzter Abruf 15.12.10).

2 Der E-Tandem-Kurs wurde gemeinsam von Rosanna Pedretti und Adriano Murelli (Universität Freiburg) sowie Donatella Mazza und Michela Biolcati (Universität Pavia) organisiert und betreut.

kurz umrissen; in Abschnitt 3 werden die Gespräche zwischen Tandempartnern in Bezug auf zwei konversationsanalytische Kriterien untersucht; schließlich wird in Abschnitt 4 ein erstes Fazit gezogen.

2. Der Skype-basierte E-Tandem-Kurs

In diesem Abschnitt wird die Struktur des E-Tandem-Kurses geschildert: Zuerst wird auf die Auswahl der Teilnehmer eingegangen (2.1), dann werden der Verlauf des Kurses sowie die Wahl der Gesprächsthemen und die Spielregeln für die Skype-Treffen beschrieben (2.2).

2.1. Die Kursteilnehmer

Am ersten E-Tandem-Kurs im WS 2009/10 nahmen sechs italienische und sechs deutsche Studierende teil. Die italienische Gruppe bestand aus Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache lernten und mindestens das Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erreicht hatten. Um aus allen Interessenten die für den E-Tandem-Kurs am besten geeigneten Teilnehmer zu bestimmen, wurden vor Kursbeginn deren Sprachfertigkeiten getestet – die Schreib- und Hörverstehensfertigkeit durch den DIALANG-Einstufungstest (Alderson 2005), die Sprechfertigkeit durch das „Modern Times"-Task (Crespi Günther 1998, Dittmar u.a. 1990). Daraufhin wurde eine Rangliste erstellt: Denjenigen, die am besten abgeschnitten hatten, wurde ein Platz im Kurs angeboten. Ein ähnliches Verfahren wurde angewendet, um die deutschen Teilnehmer auszuwählen.

Nach erfolgter Anmeldung wurde jedem Studierenden ein Tandempartner vermittelt; bei der Vermittlung wurde darauf geachtet, dass jedes Paar ungefähr dasselbe Niveau in der jeweiligen Fremdsprache hatte.

2.2. Der Kursaufbau

Der E-Tandem-Kurs war wie folgt strukturiert: Geplant waren zwölf Tandem-Sitzungen plus eine einführende und eine Feedback-Sitzung. In der einführenden Sitzung wurden den Teilnehmern der Kursablauf sowie die Spielregeln erklärt, an denen sie sich im Umgang mit ihrem Tandempartner zu halten hatten. Ab der zweiten Woche kamen die deutschen und italienischen Teilnehmer jeden Donnerstag von 16 bis 18 Uhr in das jeweilige Sprachlabor in Freiburg und Pavia, trafen sich über Skype und unterhielten sich abwechselnd 45 Minuten auf Deutsch und 45 Minuten auf Italienisch. Bis zur nächsten Sitzung mussten die Teilnehmer den Inhalt des Gesprächs in der jeweiligen Fremdsprache schriftlich

zusammenfassen und dem Tandempartner per E-Mail schicken; dieser korrigierte den Text und schickte ihn zurück. Somit wurden im Kurs sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Sprachfertigkeiten geübt.[3]

Anders als in traditionellen Tandem-Programmen, in denen das Konversationsthema von den Gesprächspartnern frei gewählt wird und die Konversation oft ungesteuert erfolgt, wurde im E-Tandem-Kurs das Thema jeder Sitzung festgelegt. Woche für Woche wurde den Teilnehmern das Thema der folgenden Sitzung mitgeteilt, damit sie genug Zeit hatten, sich vorzubereiten, Ideen zu sammeln und neue Wörter und Begriffe schon vorab zu suchen und ggf. in der Form von Spinnennetzdiagrammen zu organisieren. Durch die vorgegebenen Themen erhielt jede Sitzung einen festen thematischen Rahmen, innerhalb dessen sich die Teilnehmer jedoch frei bewegen konnten. Vorgegeben waren Makrothemen; welche Mikrothemen dann tatsächlich behandelt wurden, wurde den Teilnehmern überlassen. Konkret hieß das: Mussten sich die Teilnehmer z.B. mit Kinderspielen, deutscher und italienischer Küche oder Fernsehen in Deutschland und Italien befassen, so konnte sich jedes Tandempaar die Spiele, Rezepte oder Fernsehprogramme aussuchen, über die es sich unterhalten würde.

Der Auswahl der Themen wurden drei Richtlinien zu Grunde gelegt:

1. Schwierigkeitsgrad: Zuerst sollten sich die Partner über einfache, später über komplexere Themen unterhalten – gemäß der Progression vom Niveau A1 zum Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen;
2. Nah- und Fernbereich: Zuerst sollten sich die Partner mit alltäglichen, unmittelbar mit ihrer Erfahrung zusammenhängenden Themen befassen, später dagegen sollten sie auch zu soziopolitischen Themen Stellung nehmen bzw. in die Rolle einer fiktiven Gestalt schlüpfen.
3. Text- und Interaktionstypologie: Durch die wöchentlich abwechselnden Themen sollten sich die Partner mit verschiedenen Textsorten – und demzufolge mit verschiedenen Arten der Interaktion – auseinandersetzen.

Die Reihenfolge der Themen sah wie folgt aus:

1. sich kennenlernen, über den letzten Urlaub berichten;
2. über (Studien-)Erfahrungen im Ausland berichten;
3. ‚map task';
4. Kinderspiele in Deutschland und Italien vergleichen;
5. die italienische und die deutsche Küche vergleichen;
6. über Lesegewohnheiten diskutieren; sich das Ende einer Geschichte ausdenken;
7. über einen außerhalb der Lehrveranstaltung gemeinsam gesehenen Film berichten;

---

3 Für weitere Details über den Kursaufbau s. Murelli / Pedretti (2010: 304 ff.).

8. die Schul- und Universitäts-Systeme in Deutschland und Italien vergleichen;
9. über aktuelle soziopolitische Themen diskutieren;
10. ein Touristen-Rollenspiel durchführen;
11. über Feiertage und damit verbundene Gebräuche in Italien und Deutschland diskutieren;
12. das Fernsehen in Italien und Deutschland vergleichen; über Fernsehgewohnheiten diskutieren;
13. Spiele realisieren (Bildgeschichte rekonstruieren, Tabu...).

Wie aus der Themenliste zu ersehen ist, ist z.B. die Textsorte persönliches Gespräch in den beiden ersten Sitzungen vertreten; die damit verbundene Gesprächssituation erfordert, dass die Partner bestimmte Sprachmittel und Register anwenden, die sich von denen unterscheiden, die etwa in den Textsorten Bericht(erstattung) (6. und 7. Sitzung), Stellungnahme (9. Sitzung) oder Informationsaustausch (10. Sitzung) zum Tragen kommen.

Im Allgemeinen hielten sich die meisten Teilnehmer tatsächlich an das vorgegebene Thema – nur in Einzelfällen kamen Abweichungen vor (s. Abschn. 3.4), und zwar wenn das Thema bei einem Tandempaar kein großes Interesse fand. In diesen Fällen schritten die Kursleiter jedoch nicht ein: Alle Themen waren als Anregungen gedacht, um zu vermeiden, dass sich die Konversation jede Woche um dieselben Themen drehen und die Teilnehmer denselben Wortschatz und dieselben Strukturen benutzen würden. Andererseits sollte auf jeden Fall vermieden werden, dass die Konversation stockte; daher griffen die Kursleiter nicht ein, wenn Abweichungen vorkamen, solange sich die Teilnehmer weiter unterhielten.

Ausschlaggebend für den Ablauf der Gespräche und daher für die Art der Interaktion, die sich zwischen den Partnern ergab, waren die Verhaltensregeln, an die sie sich zu halten hatten. Um zu vermeiden, dass die Muttersprachler ihre Partner ständig unterbrechen, um sie zu korrigieren, wurde die Anweisung gegeben, nicht alle Fehler zu korrigieren, sondern nur in Fällen einzugreifen, in denen die Muttersprachler dies für erforderlich hielten, und zwar besonders, wenn das Gesagte kommunikativ unangemessen oder unverständlich war. Ansonsten sollten sich die Muttersprachler in erster Linie Mühe geben, ihren Partner zu verstehen und zu unterstützen. Wir empfahlen ihnen außerdem, sich fehlerhafte bzw. falsch gebrauchte Konstruktionen zu notieren und dem Partner erst am Ende der jeweiligen Halbsitzung ein kurzes Gesamt-Feedback zu geben.[4]

---

[4] Dieselben Regeln galten übrigens auch für die Korrektur der schriftlichen Hausaufgaben: Die Muttersprachler mussten ein kurzes Feedback verfassen und, wenn sie dies für nötig hielten, ihrem Partner Empfehlungen zur Wiederholung bestimmter Strukturen sowie Erklärungen zum kontext- oder registerbedingten Gebrauch von Wörtern und Strukturen – z.B. Kollokationen – geben.

3. Analyse der Interaktion zwischen den Tandempartnern

Nach kurzer Vorstellung des Aufnahme- und Transkriptionsverfahrens für die Gespräche (3.1) sowie des theoretischen Rahmens, auf den sich die darauf folgende Analyse stützt (3.2), wird im Hauptteil dieses Kapitels die Interaktion zwischen den Tandempartnern in Bezug auf zwei konversationsanalytische Kriterien untersucht – nämlich die Rolle der Gesprächspartner (3.3) und die Gewichtung der Redebeiträge (3.4).

3.1. Aufnahme und Transkription der Gespräche

Um die Gesprächssituation möglichst wenig zu stören, wurden die Konversationen durch die „Skype Recorder"-Applikation aufgenommen, die es erlaubt, den Ton aufzunehmen und zu speichern, ohne ein externes Aufnahmegerät anwenden zu müssen. Somit fühlten sich die Gesprächspartner nicht von einem externen Auge „beobachtet" (Labov 1972: 112 f.) – bzw. in diesem Fall von einem externen Ohr ‚belauscht'. Aufgenommen wurde nur die mündliche Interaktion: Die im Skype-Chat geschriebenen Konversationsfragmente[5] sowie die nonverbale Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern konnten nicht berücksichtigt werden.

Das dieser Studie zu Grunde liegende Korpus besteht, wie in Abschn. 1 erwähnt, aus der Transkription der Gespräche, die zwei der sechs Tandempaare auf Deutsch führten. Insgesamt wurden ca. 15 Stunden Gespräch (74342 Tokens) transkribiert. Die Transkription folgt den orthographischen Konventionen des Deutschen; sie wurde manuell durch die „Transcriber"-Software durchgeführt, die das Text-Ton-Alignment und eine computergestützte Verarbeitung der Transkription ermöglicht. Pausen, Schweigen, parasprachliche Äußerungen (Lachen, Husten) sowie Verzögerungs- und Rezeptionssignale (ähm, hm, etc.) wurden ebenfalls transkribiert, da sie eine kommunikative Funktion haben können (Orletti / Testa 1991: 247). Die Konventionen, die der Transkription der Gespräche zu Grunde liegen, werden im Anhang angegeben.

Wenn in den nächsten Abschnitten Passagen aus dem Korpus zitiert werden, werden folgende Daten angegeben: vorgegebenes Konversationsthema, (ggf. davon abweichendes) Konversations(mikro)thema, Datum der Aufnahme. Die Gesprächspartner werden mit M (Muttersprachler) und NM (Nicht-Muttersprachler) gekennzeichnet; ein Pfeil verweist auf die im Text behandelte Transkriptzeile.

---

5 Skype bietet die Möglichkeit an, auch schriftlich zu kommunizieren, und zwar durch einen Chat.

3.2. Theoretischer Rahmen

Die Beschreibung und Analyse der Gespräche, die in den nächsten Teilkapiteln durchgeführt wird, stützt sich auf die Grundkategorien der Konversation nach Sacks u.a. (1974). Insbesondere werden wir auf die konversationsanalytische Literatur Bezug nehmen, die sich mit Korrektur und Reparaturen beschäftigt – so etwa Schegloff u.a. (1977) und Jefferson (1982): In den Skype-Gesprächen erweisen sich diese Aspekte als zentral für die Entstehung und Ausprägung der Rollen, die die Gesprächspartner in der Konversation annehmen. Wir folgen außerdem Linell (1990), indem wir unsere Aufmerksamkeit darauf richten, wie Interaktion durch das Zusammenspiel von externen Faktoren, die im weiteren Sinne sozialer Natur sind, und internen Faktoren entsteht: Letztere sind situations- bzw. einzelgesprächsgebunden und haben einerseits mit den den Gesprächspartnern zur Verfügung stehenden Sprachkenntnissen bzw. -mitteln zu tun, andererseits mit der konkreten Art und Weise, wie die Konversation organisiert wird – etwa durch schnelles Fragen/Antworten oder aber durch längere/kürzere Redebeiträge.

In dieser Hinsicht kommt dem Begriff der ‚Dominanz' (Linell 1990: 157 ff. und Linell / Luckmann 1991: 10 ff.) eine Schlüsselrolle zu: Dominanz entsteht nach Linell (1990: 157) dann, wenn in einer Konversation – und besonders in einem Dialog – die Interaktion zwischen Gesprächspartnern nicht gleichgewichtig ist. Dies kann mit diversen Faktoren zusammenhängen, die, wie oben erwähnt, sowohl sozialer als auch sprachlicher Natur sein können. An dieser Stelle schließen wir uns den Ergebnissen von Studien wie Dittmar/ von Stutterheim (1985) und Orletti (2000) an, die speziell die interethnische Kommunikation, d.h. die Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern, sowie die darin entstehende, dominanzbedingte Asymmetrie fokussieren. Auf Erscheinungen wie Dominanz und Asymmetrie wollen wir nämlich unsere E-Tandem-Gespräche prüfen, um festzustellen, inwiefern sich der institutionelle Rahmen eines Hochschulkurses auf die Art der Interaktion zwischen Gesprächspartnern auswirkt.

Im E-Tandem-Kurs sind nämlich, wie in 2.2 erwähnt, die Rahmenbedingungen (u.a. Ort der Treffen, Zeit- und Spracheneinteilung, Konversationsthema) und die Verhaltensregeln im Umgang mit dem Partner von vornherein festgelegt; vorgegeben ist auch eine sprachliche Asymmetrie, da jeweils der eine Partner Muttersprachler, der andere Nicht-Muttersprachler ist.

3.3. Die Rollen der Gesprächspartner

Zuerst werden die Tandemgespräche im Hinblick auf die kommunikativen Rollen untersucht, die die Gesprächspartner darin angenommen haben. Die Verhaltens-

regeln geben keinen expliziten Hinweis darüber, welche Rolle jeder Partner in der Kommunikation zu spielen hat, da sie sich im Grunde darauf beschränken, Anweisungen über die Modalitäten der Korrektur seitens der Muttersprachler zu geben. Wie in 3.2 angedeutet, sind dennoch Interaktionen dieser Art zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern durch systematische rollenspezifische Asymmetrien gekennzeichnet (Dittmar/ von Stutterheim 1985: 126). Im Folgenden werden wir auf einzelne Aspekte der Interaktion eingehen, die sich, wie wir sehen werden, als charakteristisch für eine bestimmte Rolle der Tandempartner im Gespräch erweisen.

1. Unzureichende Sprachkenntnisse der Nicht-Muttersprachler. In den transkribierten Gesprächen kommt es oft vor, dass die Nicht-Muttersprachler ihre unzureichenden Sprachkenntnisse im Deutschen mehr oder weniger explizit thematisieren. Ziemlich häufig unterbrechen sie ihren Redestrom durch selbstinitiierte Selbstkorrekturen, wie z.B. in (1), als ob sie mit der sprachlichen Formulierung in der Fremdsprache unzufrieden wären.

(1) Film: Sonnenallee (19.11.09)
→ NM: ja und -, # es gibt diese große [/] dieses große Lie [/] diese große Liebe zwischen [/] ja Liebegeschichte zwischen Miriam und Micha.

In (1) unterbricht und korrigiert der Nicht-Muttersprachler sich selbst, ohne den Tandempartner ausdrücklich um Unterstützung zu bitten. Ebenso häufig beklagen die Nicht-Muttersprachler die Unzulänglichkeit ihrer deutschen Sprachkenntnisse – die sie angeblich daran hindert, ihren Gedanken Ausdruck zu geben – durch explizite Aussagen wie „ich weiß nicht (das Wort) auf Deutsch", „das ist ein bisschen kompliziert auf Deutsch" oder „das ist ein Problem auf Deutsch". Diese können – müssen aber nicht – von den Muttersprachlern als Aufforderung verstanden werden, den Tandempartnern entgegenzukommen. Das geschieht z.B. in (2): Der Nicht-Muttersprachler ist von seiner Formulierung nicht überzeugt („ich weiß nicht auf Deutsch"); der Muttersprachler reagiert, indem er das passende Wort für das vom Tandempartner Gemeinte liefert.

(2) Schul- und Universitäts-Systeme in Deutschland und Italien: Steueramnestie (29.10.09)
NM: das ist eine dumme Sache.
M: das haben alle gesagt.
NM: weil alle die böse
M: ja.
→ NM: ich weiß nicht auf Deutsch aber die böse Leuten die
M: die Kriminellen.
NM: ja -, ähm können ähm ihren Geld

M: hm hm.
NM: in Italien bringen
M: richtig.

Manchmal appellieren Nicht-Muttersprachler direkt an ihren Tandempartner durch Konstruktionen wie „wie ist X (auf Deutsch)“ oder „wie sagt man (X)“: In (3) beispielsweise ist der Nicht-Muttersprachler nicht sicher, ob ein bestimmtes Wort im Deutschen existiert; daher stellt er den Muttersprachler eine direkte metasprachliche Frage und versucht, den unbekannten Begriff (X) durch eine Paraphrase („der Arzt # für“) zu verdeutlichen, wobei dies ihm nicht auf Anhieb gelingt – sei es, weil ihm die passenden Worte fehlen oder weil der Muttersprachler prompt reagiert und das gesuchte Wort liefert bzw. bestätigt.

(3) Über Lesegewohnheiten diskutieren: Mädchenzeitschriften (03.12.2009)
NM: und es gibt auch viele viele dumme ähm Zeitschriften für [/] für die Mädchen.
M: [% lacht] das haben wir auch.
→ NM: ja sie sind ähm [/] sie haben viele Farben und ähm ähm es gibt auch viele Psychologen -? nein -. wie ist auf Deutsch der Arzt # für,
M: ja Psychologen.
NM: Psychologe?
M: Psychologe ja Psychologe.
NM: ja die -, hilfen diese Mädchen mit [/] mit Liebe.
M: ah ja ja.

Ähnlich kennt in (4) der Nicht-Muttersprachler das Verb ‚scherzen‘ nicht. Er versucht es zuerst durch eine Paraphrase zu umschreiben, anschließend appelliert er direkt an seinen Tandempartner durch eine allgemeine („wie ist auf Deutsch -?“) und eine spezifische Frage („aber das Verb ?“); als er merkt, dass dies noch nicht klar genug ist, wiederholt und erweitert er die anfängliche Paraphrase bis der Muttersprachler auf das passende Verb kommt und die Ähnlichkeit mit dem italienischen Pendant deutlich macht.

(4) Kinderspiele in Deutschland und Italien vergleichen: Flüsterpost (05.11.09)
→ NM: [...] ja sie wollen [/] sprech nicht auf Deutsch wenn ich etwas dumm und auch ähm ja lustig sein [/] sage sage -. wie ist auf Deutsch -? ich sage etwas <lustig>.
M: <lustig>.
→ NM: und dumm ja -. aber das Verb?
M: ich sage Albernes ich sage ähm,
NM: ich # [/] ich sage etwas ja lustig also ich hm mit einem Kind oder mit einem Person.

M: ah ich scherze.
NM: ah ja!
M: <scherzare@s>.
NM: <ich scherze> -. sì@s!
M: <scherzare@s>.
NM: <scherzen>.
M: scherzen.
NM: ah scherzen.
M: hm hm.
NM: also # scherzen oft [/] scherzen die Kinder oft # und sie sagen etwas # Verschiedenes.

In (3) und (4) entsteht also quasi eine paradoxe Situation: Die Nicht-Muttersprachler müssen die Fremdsprache gut genug beherrschen, um ihre ungenügenden Sprachkenntnisse thematisieren zu können (Orletti 2000: 122).

In (5) haben wir es mit dem umgekehrten Fall zu tun: Fehlte in (2) bis (4) dem Nicht-Muttersprachler das passende Wort auf Deutsch, um das auszudrücken, was er meinte, so kennt der Nicht-Muttersprachler in (5) die Bedeutung eines deutschen Wortes nicht. Daher unterbricht er seinen Partner und fragt nach („was bedeutet ?").

(5) Klima-Gipfel in Kopenhagen: Die Rolle von Brasilien im Klima-Gipfel (10.12.09)
M: sie haben eine Vermittlerrolle auch.
→ NM: Vermittler -? was bedeutet?
M: eine [/] vermitteln ist # zum Beispiel wenn 2 sich nicht einigen können # dann ist es gut wenn ein dritter da ist der vermittelt -. also solche Leute.

Außerdem haben wir Fälle wie (6): Hier versucht wie in (2) und (3) der Nicht-Muttersprachler eine eigene Formulierung, ist sich allerdings nicht sicher und bittet den Tandempartner um Bestätigung („ist korrekt -?"). Auch hier wird, wie in (3) bis (5) und anders als in (2), der Partner direkt angesprochen.

(6) Erfahrungen im Ausland: Reisen nach Deutschland (22.10.09)
→ NM: ähm ich habe viele Reisen gemacht aber ich habe nie eine Reise in Deutschland gemacht -. ist korrekt -? <nein>.
M: <nach> -. nach Deutschland.
NM: nach Deutschland gemacht.
M: aber sehr gut -. ja.

Alle bisher besprochenen Strategien verbindet die konsequente Einhaltung der Spracheneinteilung: In den 45 Minuten auf Deutsch wird nur Deutsch gesprochen; selbst bei sprachlichen Engpässen darf nicht davon abgewichen werden. Um diese Regel zu verinnerlichen, haben die Teilnehmer jedoch etwas Zeit gebraucht: Besonders bei den ersten Treffen sind reichlich Instanzen von deutsch-italienischem Code-Switching zu verzeichnen; diese nehmen mit der Zeit deutlich ab und reduzieren sich im Wesentlichen auf einzelne Lexeme, deren Entsprechungen in der Fremdsprache den Nicht-Muttersprachlern nicht bekannt sind – so etwa in (7), wo der Muttersprachler die deutsche Übersetzung sofort liefert und die Konversation ihren weiteren Lauf nimmt.

(7) Map-task: Anweisungen zum Spiel (05.11.09)
→ NM: ok -. heute sollen wir mit eine [/] ich weiß nicht auf Deutsch eine Karte vielleicht eine ähm # das ist einen Brief mit geographische # Schriften aber ich weiß nicht auf Deutsch -. eine # una@s mappa@s.
M: eine Karte.
NM: eine Karte ah ok eine Karte -. ähm # ich soll diese Karte dir beschreiben,

In anderen, selteneren Fällen wird dagegen die deutsche Entsprechung nicht gleich geliefert – diesmal aufgrund mangelnder italienischer Sprachkenntnisse der deutschen Muttersprachler: Es treten, wie in (8), längere metasprachliche Gesprächssequenzen auf, die dazu dienen, das passende Lexem oder die passende Konstruktion gemeinsam zu finden.

(8) Klima-Gipfel in Kopenhagen: Wassereinsparung (10.12.09)
→ NM: man sollte eine -, ähm mattone@s,
M: ähm ein Hammer -? nein.
NM: ähm ähm man [/] man wird [/] man baut die Häuser mit.
M: einen Hammer -? nein.
NM: <nein> -. < un@s mattone@s>.
M: <un@s mattone@s> -. <ein Hammer>.
NM: Hammer non@s è@s il@s martello@s -? no@s?
M: ah ja -! warte warte -! ich finde es -. Moment -. ähm,
Pause: 4.8
M: also # mattone@s sagst du.
NM: weißt du wie das [/] wie dieser Kasten heißt auf,
M: <einen Ziegel> -? <einen Ziegel>?
NM: <nein> -. <Ziegel>?
M: ja,
NM: wie,
M: ein [/] ein Mauerstein.
NM: <ja>.

M: <ein Backstein>.
NM: ja ein Stein.
M: ok ok ja.

Außerdem greifen die Nicht-Muttersprachler auf die Italienischkenntnisse ihrer Partner zurück, wenn sie sie nach einem Lexem direkt fragen. Das geschieht z.B. in (9): Der Nicht-Muttersprachler spricht den Tandempartner durch „wie sagt man auf Deutsch X" direkt an; anders als in (3) und (4) benutzt er aber keine Paraphrase für den gesuchten Begriff (X), sondern die italienische Entsprechung ‚forma'. Diese Strategie wird in den transkribierten Tandemgesprächen ziemlich stark präferiert: Da die Tandempartner Italienisch können, fällt es den Nicht-Muttersprachlern leichter, das gesuchte Lexem auf Italienisch zu nennen, als es mühevoll zu paraphrasieren.

(9) Die italienische und die deutsche Küche vergleichen: Tortelli alla Piacentina (26.11.09)
→ NM: sie sind so wie [/] ok -. aber diese [/] wie ist auf [/] wie sagt man auf Deutsch forma@s -? ich habe
M: Form?
NM: ja forma@s.
M: hm.
→ NM: forma@s.
Pause: 1.5
NM: auf Deutsch.
M: Form -. die haben die Form.
NM: ah Form Form -! ok -. [% lacht] sie haben eine verschiedene Form.
M: hm hm.

Wie reagieren die Muttersprachler auf die explizit oder implizit ausgedrückte Unsicherheit ihrer Tandempartner in Bezug auf die eigenen Sprachkenntnisse? Wie in den vorigen Beispielen illustriert, kommen sie ihnen zu Hilfe, besonders wenn sie ausdrücklich darum gebeten werden. Doch selbst wenn ihre Tandempartner keine Ausdrucksschwierigkeiten zeigen, unterstützen sie sie durch Rezeptionssignale („hm hm", „ja", „genau", „richtig"), und zwar deutlich häufiger, als es generell in der zwischenmenschlichen Kommunikation geschieht: Siehe beispielsweise die letzten Zeilen in (6) und (9) oder die ganze Gesprächssequenz in (2).

2. Die Korrektur der Muttersprachler. Wie in 2.2 geschildert, sollten nach den Verhaltensregeln die Muttersprachler ihre Tandempartner nicht ständig unterbrechen, sondern nur bei unverständlichen oder kommunikativ unangemessenen Passagen eingreifen. Als Sprachexperten fühlten sich die Muttersprachler außerdem dazu berechtigt, punktuell einzugreifen, um ein Wort oder eine grammatische

Struktur zu korrigieren, und zwar ohne dass der Partner sie ausdrücklich durch eine der Konstruktionen, die oben unter Punkt 1. besprochen wurden, darum bat. Die Muttersprachler tätigen also eine fremdinitiierte Fremdkorrektur – sicherlich die dispräferierte Art von Reparatur in Peer-To-Peer-Gesprächen: Beispiele dafür sind in (10) und (11) zu sehen. In beiden Passagen erfolgt die Korrektur ‚nicht moduliert', d.h. sie wird durch keine Sprachmittel – etwa einen Witz oder eine Nachfrage – gemildert, um sie weniger abrupt zu gestalten (vgl. Schegloff u.a. 1977: 378 f.).

(10) Feiertage: Weihnachten (17.12.09)
NM: und man isst ihn [den Panettone] mit Zuckerpulver.
→ M: Pu [/] Pu -, [/] Puderzucker.
NM: Puderzucker.

(11) Klima-Gipfel in Kopenhagen: Lebensmittelverschwendung (10.12.09)
NM: und ich habe auch am [/] am Wochenende ein Reportage auf [/] auf dem Fernsehen gesehen,
→ M: im Fernsehen.
NM: im Fernsehen gesehen,

In (12) erfolgt dagegen die Korrektur ‚moduliert': Der Muttersprachler liefert das passende Adjektiv durch eine Vergewisserungsfrage („aufgeregt ?"); in seinem nächsten Redezug berichtigt er die Verbform durch ein Rezeptionssignal („hm hm"). Fälle von modulierter Korrektur sind im transkribierten Teil unseres Korpus allerdings eher selten.

(12) Erfahrungen im Ausland: Reise nach Finnland (22.10.09)
NM: und ich war ein bisschen angrig
→ M: aufgeregt?
NM: aufgeregt ja -. weil wir die Fähre nach Finnland nach zwei Stunden # genommen no@s [/] nehmen möchten.
→ M: hm hm -. # hätten [/] hätten nehmen müssen.
NM: hätten nehmen müssen.
M: genau.

3. Die Reaktion der Nicht-Muttersprachler auf die Korrektur. Unabhängig von der Art der Korrektur – moduliert oder nicht-moduliert – reagieren die Nicht-Muttersprachler nach einem ähnlichen Muster, das Jefferson (1982: 60) folgend mit ‚X-Y-Y' beschrieben werden kann: Die Nicht-Muttersprachler produzieren ein Element (X); die Muttersprachler bieten eine Alternative (Y) zu diesem Element an; die Nicht-Muttersprachler akzeptieren (Y) und wiederholen es zur Bestätigung. Das X-Y-Y-Muster kann sehr gut in den Beispielen (10) bis (12) oben beobachtet

werden: Im Grunde bestehen diese Sequenzen nur aus diesem Muster, das in (12) innerhalb von wenigen Redezügen zweimal vorkommt. Danach nimmt die Konversation ihren weiteren Lauf: X-Y-Y-Sequenzen bilden daher quasi kleine Einschübe, die den Verlauf des Gesprächs keineswegs beeinträchtigen.

Etwas komplexer gestaltet sich dagegen die Reaktion des Nicht-Muttersprachlers in (13).

(13) Erfahrungen im Ausland: Zukünftige Reisen (22.10.09)

M: ah sì@s -. c'è@s un@s posto@s del@s mondo@s dove@s definitamente@s vuoi@s andare@s quando@s avrai@s i@s soldi@s ? [Gibt es ein Ort in der Welt, wo du unbedingt hinfahren willst, wenn du das Geld hast?]

NM: sì@s -. ähm ich [/] ich wollte [/] ich wünsche?

M: ich würde gerne.

→ NM: ich wollte gerne # in den USA gehen.

M: hm hm.

NM: [/] fahren -. nein -. ich wiederhole.

M: ja.

NM: ich wollte gerne in den USA fahren -. oder zu fahren?

M: fliegen würden wir sagen.

→ NM: fahren -. ähm,

M: volare@s -. perchè@s si@s prende@s l'aeroplano@s . [fliegen, weil man das Flugzeug nimmt.]

Hier fällt zunächst das Code-Switching auf – die Passage kommt ja aus einer der ersten Sitzungen, wo, wie wir sahen, dieses Phänomen recht häufig ist.[6] Der Nicht-Muttersprachler versucht eine Antwort auf die auf Italienisch gestellte Frage zu formulieren: Er ist aber ziemlich unsicher, fragt ständig nach, ‚appelliert an die Autorität' (Dittmar/ von Stutterheim 1985: 129), d.h. an seinen Tandempartner. Dieser bietet eine Alternative („ich würde gerne" – Y) zum ursprünglichen Vorschlag („ich wünsche" – X), doch der Nicht-Muttersprachler produziert eine dritte Variante („ich wollte gerne" – Z). Das X-Y-Y-Muster gilt hier anscheinend nicht; dabei kann man davon ausgehen, dass die Y-Alternative vom Nicht-Muttersprachler als Z gedeutet wurde – d.h., er wiederholt, was er verstanden hat: In diesem Sinne lässt sich die Sequenz zumindest aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers auf das übliche X-Y-Y-Muster zurückführen. Gleich danach bietet der Nicht-Muttersprachler selbst zwei Alternativen („fahren -. oder zu

6 Merkwürdigerweise greift nicht der italienische (NM), sondern der deutsche Muttersprachler (M) auf das Code-Switching zurück: Dies war eher die Ausnahme, kam jedoch manchmal vor.

fahren ?“ – X/Y); der Muttersprachler empfiehlt jedoch eine dritte Variante („fliegen“), die vom Nicht-Muttersprachler nicht wahrgenommen wird, zumindest unter dem lexikalischen Aspekt. Lexikalisch verharrt der Nicht-Muttersprachler auf seiner ersten Wahl; syntaktisch wählt er die vom Tandempartner benutzte Variante – Infinitiv ohne ‚zu‘. Als der Tandempartner diese Unstimmigkeit merkt, geht er wieder zum Italienischen über, um seine lexikalische Empfehlung zu erklären. Auch hier weicht also die Reaktion vom X-Y-Y-Muster ab.

Die drei oben besprochenen Aspekte der Tandemgespräche – Ausdruck unzureichender Sprachkenntnisse seitens der Nicht-Muttersprachler, Korrektur der Muttersprachler, Reaktionen der Nicht-Muttersprachler auf die Korrektur – lassen ziemlich klare Rückschlüsse auf die Gestaltung der Rollen der Gesprächspartner in der Interaktion zu. Mit Orletti (2000: 177) können wir die analysierten Passagen als ‚Sequenzen natürlicher Pädagogie‘ charakterisieren: Die Gesprächsteilnehmer erkennen von Anfang an die asymmetrische Verteilung ihrer Sprachkenntnisse an; daraus ergibt sich quasi selbstverständlich und ohne jegliche explizite Verhandlung die Verteilung der Gesprächsrollen. Die Muttersprachler, die als Sprachexperten gelten, werden zu ‚Lehrern‘, die Nicht-Muttersprachler hingegen zu ‚Lernern‘. Als Lehrer fühlen sich die Muttersprachler manchmal verpflichtet, nicht nur zu korrigieren, sondern zusätzliche (metasprachliche) Erklärungen zu geben, wie z.B. in (14), wo vom Hauptthema der Konversation abgewichen wird und der Unterschied zwischen den denominalen Adjektiven ‚künstlich‘, ‚kunstvoll‘ und ‚künstlerisch‘ in den Fokus der Konversation rückt. Somit ergibt sich eine regelrechte pädagogische Sequenz.

(14) Die italienische und die deutsche Küche vergleichen: Appetithäppchen vorbereiten (26.11.09)

NM: ich versuche es [die Appetithäppchen] künstlich zu machen.
M: ähm künstlich?
NM: ja.
M: du meinst also schön.
NM: ja schön.
M: kunstvoll.
NM: <kunstvoll>.
→ M: <kunstvoll> -. wenn du sagst künstlich dann ist es unecht -. also künstlich,
NM: ah.
→ M: du meinst künst [/] du meinst wahrscheinlich eher künstlerisch -. also wenn du sagst etwas ist künstlich dann ist es falsch also,
NM: ah ok künstlerisch ok.
M: du meinst kunstvoll.
NM: ja.
M: ja -. und hübsch -. <hm>.
NM: <ja>.

Eigentlich verstoßen Sequenzen wie (14) gegen die Verhaltensregeln des E-Tandems: Die Muttersprachler sollen den Partner nicht unterbrechen bzw. keine Abweichungen vom Konversationsthema herbeiführen, wenn es nicht unbedingt nötig ist. Allerdings bilden Sequenzen wie (14) eher die Ausnahme als die Regel. Ebenso selten sind Fälle wie (15), in denen Erklärungen erst am Ende der Konversation gegeben werden, und zwar in der Form eines kurzen Feedbacks – obwohl dies von den Regeln des E-Tandems hingegen ausdrücklich empfohlen wird.

(15) Erfahrungen im Ausland: Feedback (22.10.09)

M: ti@s ich sage dir zuerst noch 2 Sachen # die mir aufgefallen sind.
NM: <ja>.
M: <ok> -? also -. ähm also wenn du von der Statue von der kleinen Meerjungfrau sprichst,
NM: ja.
→ M: ähm weil es eine Statue ist die jeder kennt -, eine berühmte Statue kannst du sagen die Statue -. du hast eine [/] eine Statue gesagt,
NM: ah ah.
→ M: wenn es etwas ist das jeder kennt kannst du den bestimmten Artikel,
NM: ah ok die Statue.
→ M: die Statue von der kleinen Meerjungfrau.
NM: ah ok.
→ M: wie auch [/] wie auch man sagen würde (x) der David.
NM: ok # ok.

In den Korrekturen und metasprachlichen Erklärungen kann man also nicht nur die Bemühungen der Muttersprachler um das korrekte Sprechen ihrer Tandempartner erkennen, sondern auch ihren Wunsch, ihnen etwas (sprachlich) Neues beizubringen.

Dass die Muttersprachler aber keine echten Lehrer sind, sondern nur in diese Rolle schlüpfen, wird besonders dann offensichtlich, wenn sie selbst an die Grenzen ihrer Kenntnisse stoßen und ihren Tandempartnern nicht weiterhelfen können. In Fällen wie (16) etwa wird die sprachbedingte Asymmetrie der Gesprächspartner quasi beseitigt. Wie in (9) thematisiert der Nicht-Muttersprachler ganz am Anfang seine unzureichenden Sprachkenntnisse („ich kenne nicht das Wort die piovra@s"). Dies könnte dem Muttersprachler Anlass geben, die Lehrerrolle anzunehmen; doch er akzeptiert diese Rolle nicht und bittet um eine Erklärung („was ist das ?"). Ab diesem Redezug werden die beiden Tandempartner wieder zu Peers, die gemeinsam an der Lösung eines sprachlichen Engpasses arbeiten.[7] Dass die asymmetrische Rollenverteilung nicht mehr besteht, wird

[7] Wie in Beispiel (16) deutlich wird („also bei mir kommt hier Krake"), benutzen die Gesprächspartner manchmal auch Online-Wörterbücher, wenn sie ein Wort nicht

deutlich, wenn der Nicht-Muttersprachler dem vom Muttersprachler vorgeschlagenen Element („aber Tintenfisch hat das Wort Tinten, nein Tintenfisch vielleicht ist die seppia@s") widerspricht und der Muttersprachler seine eigenen unzureichenden Sprachkenntnisse des Italienischen explizit thematisiert („ja also ich bin jetzt ganz [/] nicht ganz sicher, glaub ich, keine Ahnung").

(16) Feiertage: Weihnachtsgerichte (17.12.09)

NM: [...] ähm und -, ## ja ich kenne nicht das Wort die piovra@s mit,
M: was ist das?
NM: [% lacht] # ähm nicht ein richtiges Fisch,
M: aha ein [/] so wie ein [/] eine [/] ein Oktopus.
NM: ja -. ja.
M: ok ähm -, <Tintenfisch>.
NM: <mit Petersilie>,
M: ja -. ja -. <Tintenfisch>.
NM: <wie sagt man>?
M: Tintenfisch Tintenfisch.
NM: Tintenfisch.
M: ja.
[...]
NM: [% lachen] aber Tintenfisch hat das Wort Tinten.
M: ja also ich bin jetzt ganz [/] nicht ganz sicher ob Tintenfisch -, [/] la@s piovra@s hab ich noch nicht gehört.
NM: nein Tintenfisch vielleicht ist die seppia@s.
M: ja genau -. ah ich [/] ihr habt so viele verschiedene -, [/] also bei mir in [/] piovra@s anscheinend ist ähm -, Krake -. also bei mir kommt hier Krake -. Okto(x) ja -. Oktopus -. Krake -. aber man würde schon sagen Tintenfisch glaub ich -. oder so.
NM: ok -. ähm,
M: aber normalerweise ja -. ich glaub also wenn du essen gehst dann würde man eher sagen dass man # [/] ja # keine Ahnung # gibt es so viele Unterschiede glaub ich.

Zusammenfassend können wir Folgendes festhalten: Die Interaktion zwischen den Tandempartnern verläuft teils wie die zwischen Peers, d.h. gleichrangigen Gesprächsteilnehmern, teils wie die zwischen Lehrer und Lerner. Letztere Art der Interaktion zeigt sich besonders dann, wenn Nicht-Muttersprachler an Mutter-

---

kennen. Von dieser Möglichkeit wird allerdings relativ spärlich Gebraucht gemacht – vor allem in Kontexten, wie in (16), in denen trotz gemeinsamer Bemühungen keine Lösung für den sprachlichen Engpass gefunden wird. Viel einfacher ist es, den Tandempartner zu fragen und somit den Redefluss nicht zu unterbrechen.

sprachler als Sprachexperten appellieren und wenn Muttersprachler Nicht-Muttersprachler korrigieren, besonders wenn die Korrektur nicht-moduliert erfolgt. Wenn dagegen die Korrektur moduliert erfolgt oder gemeinsam nach der Lösung eines sprachlichen Engpasses gesucht wird, erscheinen die Tandempartner eher als Peers, die einander unterstützen und miteinander kooperieren. Auf jeden Fall gibt es in jedem Tandemgespräch Passagen, in denen die Muttersprachler die Lehrer-, die Nicht-Muttersprachler die Lernerrolle annehmen – sei es während des Gesprächs in den Sequenzen natürlicher Pädagogie oder erst am Ende beim Feedback: Auf diese Art und Weise kommen Muttersprachler den von den Verhaltensregeln vorgegebenen Verpflichtungen nach.

3.4. Die Gewichtung der Redebeiträge

Der zweite Aspekt, auf den die Interaktion zwischen den Tandempartnern geprüft werden soll, ist die Gewichtung der Redebeiträge. Wie in 3.2. angedeutet, werden wir uns hier auf den Begriff der ‚Dominanz' im Dialog stützen, den Linell (1990) folgendermaßen definiert: „Dominance is a property of *sequences* of entire social interactions (dialogues) or of phases within them. [...] There are at least four dimensions involved in dominance in interaction: amount of talk, semantic dominance, interactional dominance and strategic moves" (Linell 1990: 158, Hervorhebung original).

Wir werden im Folgenden die ersten drei Dimensionen der Dominanz betrachten und sehen, wie sie in den Tandemgesprächen realisiert wurden.

1. *Quantitative Dominanz (Redemenge):* Diese Dimension der Dominanz lässt sich mathematisch messen, indem man die Tokens, die jeder Gesprächsteilnehmer produziert, addiert.[8] Hier dominieren auf globaler Ebene die Nicht-Muttersprachler deutlich: Z.B. beträgt im ersten Gespräch eines Tandempaares der Anteil des Muttersprachlers 659 Tokens, der des Nicht-Muttersprachlers 2310 Tokens. Nicht-Muttersprachler zeichnen sich also durch viel längere Redebeiträge aus, wie z.B. in (17) zu sehen ist.

(17) Klima-Gipfel in Kopenhagen: die Rolle von Deutschland im Klima-Gipfel (10.12.09)
NM: ähm Angela Merk [/] Angela Merkel ist Deutschlands Sprecherin und unterstützt die Vorwürfe der europäischen Union -. ähm sie hat sich in den vorigen Monaten ähm mit internationalen Partnern verabredet,

---

[8] Bei der Zählung wurden nur deutsche Tokens berücksichtigt; nicht-deutsche (italienische, englische) Tokens sowie Verzögerungs- und Rezeptionssignale wurden nicht mitgezählt.

M: hm hm.
NM: und ähm sie hat 2 oder 3 Ziele -, also die Minderung der Treibhausgasemissionen # und auch die -, ähm ja Ziele für die Umwelt,
M: hm hm.
NM: (im) allgemein -, ähm und auch die Unterstützung der Länder die bereits unter die Klimawandeln leiden.
M: hm hm ok.
NM: ähm und für # [/] für die Konferenz interessiert sich aber nicht nur Angela Merkel ähm aber [/] sondern auch der Umweltminister,
M: hm hm.
NM: Röttgen der trotz der gesunkenen Er [/] Erwartungen eine positive Haltung sieht.
M: ok.

Lokal, d.h. innerhalb einzelner Sequenzen, können die Verhältnisse allerdings anders sein. Dies betrifft etwa die oben erwähnten Sequenzen natürlicher Pädagogie, wie (14), oder die Schlussphase des Gesprächs, wenn der Muttersprachler sein Feedback gibt, wie in (15). Der Muttersprachler produziert hier die meisten Tokens (42 gegenüber 15 bzw. 73 gegenüber 9) und gewinnt eindeutig die Oberhand. Wenn dagegen beide Gesprächspartner gemeinsam die Lösung eines sprachlichen Engpasses suchen, ist keine klare Dominanz zu verzeichnen – so produziert in (8) der Nicht-Muttersprachler 29 Tokens, der Muttersprachler 31. Es kann daher behauptet werden, dass Nicht-Muttersprachler auf globaler Ebene überlegen sind, was den Tokenanteil betrifft; auf Sequenzebene können jedoch Muttersprachler dominieren oder aber beide Tokenanteile können gleichmäßig verteilt sein.

2. Semantische Dominanz. Diese Dimension betrifft den Inhalt eines Gesprächs und insbesondere die Rolle der Teilnehmer in dessen thematischer Entwicklung. Nach der Auswertung der transkribierten Gespräche lässt sich auch hier eine klare Überlegenheit der Nicht-Muttersprachler erkennen: Das Hauptthema sowie mehrere Mikrothemen werden hauptsächlich von ihnen ein- und weitergeführt, wie in (17). Unterbrechungen bzw. Abweichungen kommen vor, wie wir in Abschn. 3.3 sahen, wenn Sequenzen metasprachlicher Natur entstehen. Nach Abschluss dieser Sequenzen wird die Konversation ab dem Punkt fortgeführt, an dem sie unterbrochen wurde. Treten dagegen Abweichungen inhaltlicher Natur auf, so kann es sich ergeben, dass nach deren Abschluss nicht das vorige Mikrothema fortgeführt wird, sondern ein anderes, das mit dem der Abweichung verbunden sein kann.

3. Interaktionale Dominanz. Die dritte Dimension berücksichtigt die Kräfteverhältnisse zwischen den Gesprächsteilnehmern: Diese betreffen in erster Linie die

Art und Weise, wie sie das Gespräch durch kommunikative Paarsequenzen steuern (lassen). Fragen stellen ist z.B. eine Strategie, um Dominanz zu erreichen: Fragen verpflichtet den Gesprächspartner zumindest bis zu einem gewissen Grad dazu, zu antworten – dieser kann sich dann kooperativ verhalten und antworten, oder unkooperativ zeigen und die Frage unbeantwortet lassen. In den analysierten Gesprächen ergreifen meistens die Nicht-Muttersprachler die Initiative und steuern die Konversation. Oft tragen sie eine Art Monolog vor, wie in (17), der nur unterbrochen wird, wenn der Tandempartner eingreift, um Fehler zu korrigieren. Wenn sie Fragen stellen, sind diese, wie in 3.3 gezeigt, meistens sprachlicher Natur (Lexikonanfragen, Fragen nach der Bedeutung eines deutschen Wortes, Bitten um Bestätigung) und führen teilweise zu metasprachlichen Abschweifungen; Fragen inhaltlicher Natur sind seltener und hängen womöglich mit dem Bestreben zusammen, eher einen Dialog als einen Monolog zu führen: Hinzu kommt, dass der Nicht-Muttersprachler dann Gelegenheit hat, einen deutschen Muttersprachler sprechen zu hören und die rezeptiven Fertigkeiten üben kann. Das geschieht z.B. in (18), wo der Nicht-Muttersprachler erst die Regeln eines italienischen Kinderspiels in einem Redezug erklärt, dann aber dem Muttersprachler zwei Fragen stellt.

(18) Kinderspiele in Deutschland und Italien vergleichen: Das Spiel „ein zwei drei Sterne!“ (05.11.09)

NM: [...] also ein zwei drei Sterne -. ein zwei drei Sterne -. also das ist uno@s due@s tre@s stella@s -. also es gibt ein Kind # er ist gegen eine Mauer und er -, sagt ein zwei drei Sterne -! danach dreht er und die andere Kinder musst still # bleiben -. und wenn ein Kind ähm bewegt ähm hat er ja

M: verloren.

→ NM: verloren -? ja -. [% lacht] danke -. ähm das ist ein zwei drei Sterne -. gibt es auch [/] es auch in Deutschland?

M: ja ich glaube so was ähnlich gibt es auch -. weiß nicht was die Kinder sagen aber es gibt das Spiel das man da # nicht wirklich bewegen darf.

NM: ja.

M: genau ja wer sich [/] wer sich bewegt hat verloren.

→ NM: hm -. aber der Titel -? ja.

M: uh der Titel [/] der Titel fällt mir nicht ein.
Pause 5.2

M: aber es ist auf jeden Fall wie dieses ein zwei drei stella@s.

Die Muttersprachler stellen ihrerseits selten Fragen: Diese sind vor allem auf das jeweils behandelte Konversationsthema bezogen und haben vermutlich das Ziel, die mündliche Produktion ihres Partners zu fördern.

Diese Situation ist charakteristisch für Sitzungen, deren thematische Entwicklung von den Partnern einen niedrigen Grad an Interaktion verlangt: Die eigenen

Lese- oder Fernsehgewohnheiten etwa können in der Form eines kleinen Vortrags erörtert werden, den die aktive Beteiligung des Partners nicht zwingend macht – zumindest auf der thematischen Ebene. In anderen Sitzungen ist dagegen Interaktion ein konstitutives Merkmal – etwa beim ‚map task' oder beim Rollenspiel: In diesen Fällen ist durch die Spielregeln der jeweiligen Aktivität festgelegt, wie sich die Interaktion zu gestalten und wer die Initiative zu ergreifen hat.[9]

Versucht man nun, zu resümieren, so zeichnet sich folgendes Bild: Quantitativ, semantisch und interaktional dominieren in den Tandemgesprächen die Nicht-Muttersprachler. Diese Art der Interaktion entspricht also nicht dem gesellschaftlich etablierten Muster, nach dem Muttersprachler als sprachlich überlegene Teilnehmer ein Gespräch führen und steuern (Dittmar / von Stutterheim 1985: 126). Obwohl die sprachlichen Verhältnisse für eine Dominanz der Muttersprachler sprechen, kommt diese nicht zustande. Dies mag an den Verhaltensregeln des E-Tandem-Kurses gelegen haben, die vorschrieben, dass die Muttersprachler sich zurückhalten und den Nicht-Muttersprachlern die Möglichkeit bieten sollten, sich möglichst frei auszudrücken. Es erweist sich also, dass externe Faktoren (die Verhaltensregeln) möglicherweise stärker als interne (die unterschiedlichen Sprachkenntnisse) gewirkt haben, was wohl in erster Linie dem institutionellen Rahmen, in dem die Gespräche stattfanden, zuzuschreiben ist. Andererseits bleiben die Nicht-Muttersprachler trotz ihrer Dominanz von den Muttersprachlern abhängig, und zwar besonders dann, wenn sie an die Grenzen ihrer Sprachkenntnisse stoßen. Hier wird die gesellschaftlich etablierte Dominanz der Muttersprachler als Sprachexperten wiederhergestellt: Sie schlüpfen in die Lehrerrolle, korrigieren, geben Erklärungen. Nach diesen metasprachlichen Einschüben verschieben sich jedoch die Dominanzverhältnisse wieder zugunsten der Nicht-Muttersprachler.

Versucht man zum Schluss, die Interaktion zwischen den Tandempartnern in Linells Interaktionsschema (Linell 1990: 171) einzuordnen, so kann man sie als ‚asymmetrisch-kooperativ' beschreiben; dabei nimmt der Terminus ‚asymmetrisch' eine jeweils andere Bedeutung für Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler an: Muttersprachler sind Nicht-Muttersprachlern sprachlich überlegen (sprachliche Asymmetrie), Nicht-Muttersprachler dagegen erscheinen Muttersprachlern gegenüber als quantitativ und inhaltlich dominant, nicht zuletzt aufgrund der Verhaltensregeln, die bestimmen, wie und wann Muttersprachler eingreifen

---

[9] Beim ‚map task' mussten die Nicht-Muttersprachler einen auf einer Karte eingezeichneten Weg beschreiben; beim Touristen-Rollenspiel mussten die Nicht-Muttersprachler, die fiktiv als Angestellte eines Touristeninformationsbüros arbeiteten, die Fragen eines Touristen (des Muttersprachlers) beantworten und Auskunft über diverse Sehenswürdigkeiten und Aktivitäten in ihrer Stadt geben.

sollen (rahmenbedingte Asymmetrie). Trotz dieser doppelten Asymmetrie bleibt die Interaktion immer kooperativ: Die Muttersprachler unterstützen die Nicht-Muttersprachler, die ihrerseits sich Mühe geben, trotz beschränkter Ausdrucksmittel in der Fremdsprache ihre Gesprächsbeiträge der kommunikativen Situation entsprechend zu gestalten.[10]

4. Schlussfolgerung

Im vorigen Abschnitt wurden die Tandemgespräche in Bezug auf zwei konversationsanalytische Kriterien untersucht: Unser Ziel war dabei, Erkenntnisse über die Interaktion zwischen Tandempartnern zu gewinnen und, darauf aufbauend, festzustellen, ob und inwiefern unser E-Tandem-Kurs tatsächlich etwas mehr als herkömmliche Konversationskurse bieten kann.

Was die Interaktion zwischen Gesprächspartnern betrifft, wurde sie, wie wir feststellen konnten, entscheidend von den Richtlinien beeinflusst, die wir den Teilnehmern für den Umgang mit ihren Tandempartnern gaben. Aus diesen Richtlinien ging die Umkehrung der Dominanzverhältnisse zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern zugunsten letzterer hervor – eine Umkehrung, die allerdings jederzeit rückgängig gemacht werden konnte, und zwar insbesondere dann, wenn die Muttersprachler in die Lehrer- und die Nicht-Muttersprachler in die Lernerrolle schlüpften. In diesen Gesprächssequenzen dominieren die Muttersprachler die Interaktion, die Nicht-Muttersprachler erkennen deren sprachliche Autorität an, wie u.a. am in Abschn. 3.3 besprochenen Muster der wiederholenden Bestätigung (‚X-Y-Y') zu sehen ist.

Wie wirkt sich nun diese Art von Interaktion didaktisch aus? Wir versuchen abschließend, den Lerneffekt des E-Tandem-Kurses zu ermitteln. Durch die Analyse der Interaktion in den Tandemgesprächen konnten wir feststellen, dass der E-Tandem-Kurs im Vergleich zu traditionellen Konversationskursen durchaus gewinnbringend war:

1. Da in jedem Tandempaar ein Partner jeweils der Sprachexperte war, wurde der Bezug auf den Kursleiter bei sprachlichen Fragen meistens überflüssig; dies förderte die Lernerautonomie.
2. Die Nicht-Muttersprachler wurden dank der breiten Themenwahl mit ganz unterschiedlichen Textsorten konfrontiert. Das kann auch in einem Konversationskurs geschehen, doch standen beim E-Tandem-Kurs die Rahmenbedingungen denjenigen näher, unter denen der Spracherwerb vor

[10] Wie wir sahen, gewinnt manchmal der kooperative Aspekt die Oberhand über die Asymmetrie: Dies geschieht, wenn sich beide Gesprächspartner gemeinsam an der Beseitigung einer sprachlichen Hürde beteiligen.

Ort geschieht: Die Nicht-Muttersprachler mussten sich im Umgang mit den Muttersprachlern bemühen, ihre Redebeiträge vom Register und den Sprachmitteln her passend zur kommunikativen Situation zu gestalten.

3. Dadurch erfüllten die Nicht-Muttersprachler eine breite Palette von kommunikativen Aufgaben und bekamen dazu gleich eine entsprechende Reaktion der Muttersprachler, d.h. sie erfuhren gleich, ob ihre Sprechakte erfolgreich waren oder nicht. Das ist bei Konversationskursen selten oder gar nicht möglich, da der Gesprächspartner ebenfalls ein Nicht-Muttersprachler ist.

Andererseits fielen uns auch einige Aspekte auf, die uns nicht zufriedenstellend bzw. verbesserungsbedürftig erscheinen:

1. In Konversationskursen ist die Bezugsperson – der Kursleiter – ein didaktisch (und idealerweise auch sprachwissenschaftlich) ausgebildeter Dozent, der bei Kommunikationspannen und -schwierigkeiten meistens erfolgreich eingreifen kann. Tandempartner sind dagegen zwar Muttersprachler, doch nicht ausgebildet: Es kann daher sein, dass sie manchmal die Ausdrucksschwierigkeiten der Gesprächspartner gar nicht zu erkennen – da sie es nicht gewohnt sind, sich sprachlich in ihre Gesprächspartner hineinzuversetzen – und ihnen nicht weiterzuhelfen wissen.
2. In Konversationskursen sind alle Teilnehmer Nicht-Muttersprachler, die ungefähr dasselbe Niveau in der Fremdsprache haben. Daraus ergibt sich bei Paar- oder Gruppenaktivitäten ein Gleichgewicht zwischen Gesprächspartnern – anders als in der Interaktion zwischen E-Tandempartnern, wo infolge der vorgegebenen Richtlinien einer der beiden Partner oft das Gespräch steuert, während der andere – der eigentlich der Sprachexperte ist – sich zurückhält und nur punktuell unterbricht, um den affektiven Filter nicht zu erhöhen.
3. Als Folge hätte man Gefahr laufen können, auf den grammatisch-formalen Aspekt im E-Tandem-Kurs zu wenig Acht zu geben. Um dem vorzubeugen, wurden die Muttersprachler am Ende des Gesprächs gebeten, ihren Partnern ein kurzes zusammenfassendes Feedback zu geben. Da sie aber nicht linguistisch ausgebildet waren, konnten sie ihre sprachlichen Anmerkungen nur bis zu einem gewissen Punkt formalisieren; dagegen kann in Konversationskursen der Kursleiter anhand der Schwierigkeiten, denen die Teilnehmer begegnet sind, gezielt grammatische Strukturen wiederholen und üben lassen.
4. Was schließlich den Kommunikationskanal betrifft, waren im E-Tandem-Kurs wiederholte technikbedingte Pannen (u.a. Verbindungsausfälle) zu verzeichnen, die manchmal den reibungslosen Verlauf der Interaktion beeinträchtigt haben. Wünschenswert wäre es, solche technischen Probleme auf das Minimum zu reduzieren, damit die Skype-Interaktion der Face-To-Face-Interaktion so nah wie möglich ist.

Somit können wir festhalten, dass ein E-Tandem-Kurs eine gute Alternative zu einem Konversationskurs sein kann, denn er bietet die Möglichkeit, direkt mit Muttersprachlern in Kontakt zu kommen, und fordert von den Lernern, dass sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachmittel in der Fremdsprache aktivieren, um sich zu verständigen. Wünschenswert wäre es, die Verhaltensregeln und Richtlinien so zu formulieren und die Themen so zu wählen, dass sich eine rege Interaktion zwischen den Gesprächspartnern ergibt. Wir sind uns aber dessen bewusst, dass die Rahmenbedingungen den Konversationsablauf nur bedingt beeinflussen können – die eigentliche Interaktion entsteht erst im Umgang mit dem Gesprächspartner.

Anhang: Konventionen für die Transkription der Gespräche

Orthographie	
Zahlen	in Ziffern
Wort in einer anderen Sprache	Wort@s
sequentielle Aspekte	
Sprechpausen, je nach Länge	# ## ###
Überlappungen und Simultansprechen	<Text Stimme 1> <Text Stimme 2>
Abbruch, Selbstunterbrechung eines Sprechers	[/]
Verzögerungs-, Rezeptionssignale	ähm, hm, hm hm, oh, ah
prosodische Aspekte	
nicht markierte Intonation am Ende des Redezugs	.
nicht markierte Intonation innerhalb eines Redezugs	-.
interrogative Intonation am Ende des Redezugs	?
interrogative Intonation innerhalb eines Redezugs	-?
imperative oder emphatische Intonation am Ende des Redezugs	!
imperative Intonation innerhalb eines Redezugs	-!
aufhebende Intonation am Ende des Redezugs	,
aufhebende Intonation innerhalb eines Redezugs	-,
unverständliche Passage	(x)
vermuteter Wortlaut	(Wort)
Kommentare	[% Kommentar]

Literaturverzeichnis

Alderson, J. Charles 2005: Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment. London: Continuum.

Crespi Günther, Marina 1998: Frasi complesse in tedesco L2: percorsi di apprendimento della sintassi della subordinazione. [Komplexe Sätze in Deutsch als Zweitsprache: Wege zur Erlernung der Syntax der Subordination]. Milano: Franco Angeli.

Dittmar, Norbert/ von Stutterheim, Christiane 1985. On the Discourse of Immigrant Workers: Interethnic Communication and Communication Strategies. In: Van Dijk, T. A. (Hg.): Handbook of Discourse Analysis. Bd. 4. London: Academic Press, p. 125-152.

Dittmar, Norbert/ Reich, Astrid/ Schumacher, Magdalena/ Skiba, Romuald/ Terborg, Heiner 1990: Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten. In: Info DaF 17/2, S. 125-172.

Jefferson, Gail 1982: On exposed and embedded correction in conversation. In: Studium Linguistik 14, p. 58-68.

Labov, William 1972: Some principles of linguistic methodology. In: Language in Society 1, p. 97-120.

Linell, Per 1990. The power of dialogue in dynamics. In: Markova, I./ Foppa, K. (Hg.): The Dynamics of Dialogue. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, p. 147-177.

Linell, Per/ Luckmann, Thomas 1991. Asymmetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries. In: Markova, I./ Foppa, K. (Hg.): Asymmetries in Dialogue. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, p. 1-20.

Murelli, Adriano/ Pedretti, Rosanna 2010: Das E-Tandem-Projekt am Sprachlehrinstitut der Uni Freiburg: ein Zwischenbericht. In: Journal of Linguistics and Language Teaching 1/2, S. 299-321.

Orletti, Franca 2000: La conversazione diseguale. Potere e interazione [Die ungleiche Konversation. Macht und Interaktion]. Roma: Carocci.

Orletti, Franca/ Testa, Renata 1991: La trascrizione di un corpus di interlingua: aspetti teorici e metodologici. [Die Transkription eines Interimssprachenkorpus: Theoretische und methodologische Aspekte]. In: Studi italiani di linguistica teorica ed applicata 2, p. 243-283.

Sacks, Harvey/ Schegloff, Emanuel A./ Jefferson, Gail 1974: A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50, p. 696-735.

Schegloff, Emanuel A./ Jefferson, Gail/ Sacks, Harvey 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: Language 53/2, p. 361-382.