

DISSERTATION

WHATSAPP-KOMMUNIKATION IM SPRACHLERNTANDEM

Eine empirische Untersuchung aus sprachdidaktischer Sicht im spanisch-deutschen Tandem für Deutsch als Fremdsprache



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ALEMANA
DOCTORADO EN ESTUDIOS FILOLÓGICOS**

**Verfasst von: Bettina Kaminski
Betreuer: Dr. José Javier Martos Ramos**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ALEMANA

DOCTORADO EN ESTUDIOS FILOLÓGICOS



TESIS DOCTORAL

MENCIÓN DOCTORADO INTERNACIONAL

WhatsApp-Kommunikation im Sprachlerntandem

Eine empirische Untersuchung aus sprachdidaktischer Sicht im
spanisch-deutschen Tandem für Deutsch als Fremdsprache

Autora: **Bettina Kaminski**

Director: **Prof. Dr. José Javier Martos Ramos**

Sevilla, octubre de 2021

AGRADECIMIENTOS – DANKSAGUNG

En primer lugar, mi agradecimiento más profundo por su tiempo y su apoyo incondicional, su paciencia y su dedicación, va para el Prof. Dr. Javier Martos, por su labor como director de tesis, como compañero de trabajo y de conferencias, y siempre facilitador de conocimientos. Gracias por creer en mí y saber valorar mis capacidades como investigadora desde el primer instante.

En segundo lugar, quiero agradecer a todos los estudiantes que participaron en este estudio que me donaran sus datos y contribuyeran con sus respuestas al éxito de esta investigación. Sin vuestra ayuda y curiosidad por mi labor, mi investigación habría sido imposible. Os echo mucho de menos.

También agradezco al DAAD la gran oportunidad de obtener una beca académica como asistente de lengua en la Universidad de Sevilla de 2017 a 2019. Igualmente doy las gracias a las recientes lectoras en Sevilla, Denise Gensel y Uta Brus, por la magnífica experiencia que ha sido el poder trabajar a su lado y así aprender de las mejores. Asimismo, me siento afortunada por haber podido realizar dos estancias de investigación: en la maravillosa Universidad de Friburgo, en 2019, donde pude presentar mis ideas al Prof. Dr. Harald Baßler, y en la Universidad de Leipzig, en 2020, donde fui recibida con los brazos abiertos por el Prof. Dr. Benjamin Meisnitzer. Gracias también a Francisco Cerezo, por su increíble disponibilidad, apoyo y ayuda técnica en los aspectos informáticos del corpus; y a Manuel Vázquez, por su maravillosa contribución artística a la portada de este trabajo.

Además, quiero agradecer a mis compañeros académicos, que se convirtieron en mejores amigos y llegaron a inspirarme y motivarme en nuestro camino común en Sevilla, Leipzig y Friburgo. Especial mención merecen Diego, por prestarme atención y darme ánimos e ideas; Manuel, por escucharme siempre y reírme con sus chistes; Pau y Víctor, por contagiarme con su espíritu trabajador y hacerme sentir comprendida; Sara, Sole, María M. y Pedro C., por sus valiosos consejos y por ayudarme a despejar la mente. También gracias a Pedro A., por hacerme sentir que no estoy sola en esto; a Tom y a Kevin, por su apoyo e interés en mi trabajo; y, por último, a Rosa, por esos momentos en buena compañía.

Otra mención no menos importante se merecen Christopher, Miguel, José Ángel, Elena, Rubén, Ariadna, Bernadette y Marzia y Eduardo, por las agradables horas entre comidas y risas. A Ángela, Maru, Jorge y Cristina, así como a Mika y Dani por escucharme, darme ánimos y

quererme como soy. En la misma línea doy las gracias a mis amigos alemanes de siempre, a Luisa, Claudi y Sascha, por recibirme con los brazos abiertos, por aguantarme, y estar a mi lado en lo bueno y lo malo desde el instituto. Os quiero mucho y os voy a tener que traducir estas frases cuando, por fin, nos volvamos a abrazar.

Mucho que agradecer tengo a toda mi familia, en especial a mis padres Christina y Gerd, a mi hermana Kathleen, a mi cuñado Peter y a sus niñas, por acompañarme en este duro viaje, apoyarme en mis locuras, creer en mí y desear con todo corazón que llegue a mi meta, por estar siempre allí, aunque lejos, y despertar en mí el interés de seguir trazando este camino de una familia apasionada de la educación, las lenguas y las culturas extranjeras. Muchas gracias también a mi familia española, a M^a Carmen, Manolo, María y Davide por recibirme como un miembro más de la familia, por su cariño y apoyo y las miles de horas y palabras para subir el ánimo.

Finalmente, quiero dar las gracias a una persona en especial, a Luis, por seguir a mi lado desde aquel primer intercambio de idioma en 2011 en la Alameda de Hércules, tan inesperado que dura hasta hoy. Gracias por darlo todo por mí y mis proyectos, incondicionalmente. Este logro no habría sido posible sin ti, mi tándem favorito de por vida.

Sevilla, septiembre de 2021

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Grundlegendes zum Sprachlerntandem.....	5
2.1 Die sprachliche Dimension	7
2.2 Die Rolle der Reflexion	9
2.3 Die interkulturelle Dimension.....	11
2.4 Chancen und Grenzen	14
2.5 Digitale Lernorte und Lerngelegenheiten im Sprachlerntandem.....	17
2.5.1 Die Entwicklung des E-Tandems	18
2.5.2 Tandem über E-Mail.....	21
2.5.3 Tandem über Textchat	23
2.5.4 Tandem über Videokonferenz	26
2.5.5 Tandem über Apps	31
2.5.6 Tandem über Wikis	35
2.6 Fazit.....	36
3 Grundlegendes zur WhatsApp-Kommunikation	39
3.1 WhatsApp-Kommunikation und interaktionale Schriftlinguistik.....	41
3.2 Die Klassifikation und Einordnung einer „neuen“ Kommunikationsform.....	45
3.3 Rahmenbedingungen und Merkmale der schriftlichen WhatsApp-Kommunikation .	49
3.3.1 Das interaktionsorientierte Schreiben.....	50
3.3.2 Interaktivität und Nachrichtenlänge	51
3.3.3 Sprachliche Besonderheiten auf stilistischer Ebene	53
3.3.4 Sprachliche Besonderheiten auf grafischer Ebene	56
3.4 WhatsApp-Kommunikation als Lerngelegenheit	59
3.4.1 Forschungen zu WhatsApp-Lernergruppen	61
3.4.2 WhatsApp-Kommunikation im Tandem	66
4 Untersuchungsmethoden	69
4.1 Intercambio cultural y lingüístico an der Fakultät für Philologie	69
4.1.1 Datenerhebung und Korpusbeschreibung.....	70
4.1.2 Probanden	71
4.1.3 Datenansicht	73
4.2 Qualitative Untersuchungsmethode	74

4.3	Quantitative Analyse.....	78
4.4	Befragung der Lernenden	82
4.5	Die Beobachtung von Lernaltersprache.....	82
5	Kommunikative und strukturelle Aspekte im WhatsApp-Tandem.....	87
5.1	Erste Annäherung an die Daten	87
5.2	Dialogstrukturen	90
5.2.1	Dialoge mit parallelen Kommunikationssträngen.....	91
5.2.2	Dialoge mit gesprächsähnlichem Turn-Taking	100
5.2.3	Turns mit diskontinuierlichen Nachrichten	102
5.3	Interaktionsgrade.....	106
5.4	Dialograhmen.....	120
5.4.1	Openings mit Begrüßungen.....	120
5.4.2	Openings mit onymischen Anreden	123
5.4.3	Pre-closings und Closings	125
5.5	Markierte „Sprecherwechsel“	129
5.5.1	Lachen als dialograhmende Ressource.....	130
5.5.2	Zur Rolle von Emoji.....	134
5.5.3	Diskursmarker	140
5.5.3.1	Konjunktionen	140
5.5.3.2	Interjektionen.....	142
5.5.3.3	Question tags.....	147
5.6	Nachrichtenstrukturen.....	151
5.6.1	Textähnliche Nachrichten.....	152
5.6.2	Lange Nachrichten.....	154
5.6.3	WhatsApp-Nachrichten in der Funktion einer Notiz.....	159
5.7	Fazit.....	161
6	Sprachliche und didaktische Aspekte.....	165
6.1	Sprachenverhältnis.....	165
6.2	Code-Switching.....	168
6.3	Lexikalische Aspekte	181
6.3.1	Ton und häufigste Wörter.....	183
6.3.2	Umgangssprache und Anglizismen	186
6.3.3	Häufige Formeln.....	189

6.3.4 Fazit	191
6.4 Grammatische Aspekte	192
6.4.1 Syntaktische Spezifika.....	193
6.4.2 Morphologische Spezifika.....	199
6.4.3 Verben in der Interaktion.....	200
6.4.4 Orthografie	207
6.4.5 Fazit	209
6.5 Sprachbezogene Episoden	210
6.5.1 Fehlerkorrekturen	211
6.5.2 Bedeutungsaushandlungen	225
6.5.3 Explizite Lehr-Lernsequenzen.....	236
6.5.4 Fazit	244
6.6 Auswertung der Wahrnehmungs-Fragebögen	247
6.6.1 Wortschatz.....	247
6.6.2 Lesekompetenz	249
6.6.3 Mündliche Sprachkompetenz	251
6.6.4 Hörverständnis.....	252
6.6.5 Grammatik.....	253
6.6.6 Allgemeine Aussagen zum Lernpotenzial.....	255
6.6.7 Auswertung der offenen Fragen	260
6.6.8 Fazit	268
7 Schlussbetrachtungen	271
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	271
7.2 Überlegungen für die Tandembetreuung	280
7.3 Limitationen und Ausblick	284
8 Literaturverzeichnis.....	287
8.1 Sekundärliteratur.....	287
8.2 Elektronische Quellen.....	311
9 Anhang	313
9.1 Dossier	313
9.2 Handout.....	315
9.3 Lerntagebuch zur WhatsApp-Kommunikation im Tandem	317

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prozessmodell für interkulturelle Kompetenz, auf Basis von Deardorff.....	13
Abbildung 2: Wichtige Faktoren im erfolgreichen Tandem	17
Abbildung 3: Tandemformen und ihre Kommunikationsarten	20
Abbildung 4: Messenger-Funktionen bei Tandem.....	32
Abbildung 5: Messenger-Funktionen bei HelloTalk.....	32
Abbildung 6: FRAME Model of Mobile Learning	60
Abbildung 7: Die vier Analyse-Ebenen der CMDA	75
Abbildung 8: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Svieta und Felix	108
Abbildung 9: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Marta und Olga	109
Abbildung 10: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Leo und Frida.....	109
Abbildung 11: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Lola und Alina	109
Abbildung 12: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Svieta und Laura	110
Abbildung 13: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Marta und Cora	110
Abbildung 14: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Isabel und Freya.....	110
Abbildung 15: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Álvaro und Jonas.....	111
Abbildung 16: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Víctor und Miriam	111
Abbildung 17: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Svieta und Felix	113
Abbildung 18: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Isabel und Freya.....	113
Abbildung 19: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Leo und Frida.....	113
Abbildung 20: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Lola und Alina	114
Abbildung 21: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Álvaro und Jonas	114
Abbildung 22: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Svieta und Laura	115
Abbildung 23: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Marta und Cora	115
Abbildung 24: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Marta und Olga	115
Abbildung 25: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Víctor und Miriam	116
Abbildung 26: Die zehn häufigsten Emoji im Korpus.....	135
Abbildung 27: Diagramme zum Themenblock Wortschatz.....	247
Abbildung 28: Diagramm zur Wortsuche	248
Abbildung 29: Diagramme zur Wahrnehmung der Lesekompetenz.....	249
Abbildung 30: Diagramm zum mehrmaligen Lesen der Dialoge	250

Abbildung 31: Diagramme zur Wahrnehmung der mündlichen Sprachkompetenz	251
Abbildung 32: Diagramme zur Wahrnehmung des Hörverstehens	252
Abbildung 33: Diagramm zu Präferenzen in der Kommunikation	253
Abbildung 34: Diagramme zur Wahrnehmung der Grammatikverbesserung	254
Abbildung 35: Diagramme zur Wahrnehmung des Lerneffekts	255
Abbildung 36: Diagramm zur Wahrnehmung der Lernmotivation.....	257
Abbildung 37: Diagramm zur Wahrnehmung des Schreibdrucks	257
Abbildung 38: Diagramm zur Wahrnehmung der Korrekturen	258
Abbildung 39: Diagramm zu Absichten beim Schreiben.....	259

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gesamtdaten der Tandempaare mit Zeitraum der WhatsApp-Kommunikation	73
Tabelle 2: Analysekriterien auf quantitativer Ebene	82
Tabelle 3: Dialoginhalte für WhatsApp-Kommunikation im Sprachlerntandem	89
Tabelle 4: Allgemeine Informationen zum hohen Interaktionsgrad	107
Tabelle 5: Hoher Interaktionsgrad auf Deutsch	112
Tabelle 6: Hoher Interaktionsgrad auf Spanisch	116
Tabelle 7: Allgemeine Informationen zum sehr hohen Interaktionsgrad.....	118
Tabelle 8: Sehr hoher Interaktionsgrad auf Deutsch.....	118
Tabelle 9: Sehr hoher Interaktionsgrad auf Spanisch.....	119
Tabelle 10: Verteilung der Emoji.....	137
Tabelle 11: Verteilung der Interjektionen im Korpus	143
Tabelle 12: Verteilung der Fragepartikel im Korpus	147
Tabelle 13: Lange Nachrichten im Korpus	155
Tabelle 14: Wortanzahl und Sprachenverteilung pro Teilnehmer und global	166
Tabelle 15: Worthäufigkeiten der Datensammlung What's up, Deutschland.....	184
Tabelle 16: Worthäufigkeiten im Tandem-Korpus	184
Tabelle 17: Gesamtverteilung Fehlertypen und Korrekturmethode.....	225
Tabelle 18: Lerntagebuch zur WhatsApp-Kommunikation	317

1 Einleitung

Nicht erst seit der weltweiten COVID-19-Pandemie wird auf digitale Medien in Tandemprogrammen über E-Mail-Korrespondenzen, Video-Konferenzen und didaktisierte Chaträume zurückgegriffen. Hierbei handelt es sich meist um didaktisch geplante und aufbereitete Kommunikationssituationen für eher fortgeschrittene Lernende. Dass DaF-Studierende aber auch über andere digitale Kommunikationskanäle, z.B. über soziale Medien wie *Instagram*, *Facebook* oder mobile Messenger-Dienste mit Muttersprachlern ihrer Zielsprache kommunizieren und das völlig ungesteuert, wird dagegen meist nicht ausreichend beachtet. Dabei scheint ein erster Kontaktpunkt mit der WhatsApp-Kommunikation für viele Studierende der Germanistik, Anglistik und Romanistik an der Universität Sevilla das frei angebotene universitäre Tandemprogramm darzustellen. So stellte ich als Tandemtutorin nach Beendigung der ersten Tandemversammlung eines jeden Austauschprogramms fest, dass die Studierenden kurz nach der Verkündung der Namen der Tandempaare vor den Türen des Sitzungsraumes oder in der Cafeteria rege Mobiltelefonnummern austauschten. Die Lernenden verfolgten damit das Ziel, sich über WhatsApp für die nächsten Präsenztreffen zu koordinieren. Damit wurde im Idealfall der Grundstein für einen begleitend zum Tandemprogramm andauernden dreimonatigen WhatsApp-Nachrichtenaustausch gelegt. Diese Tatsache regte mich während meiner Tätigkeit als Tandembetreuerin an der philologischen Fakultät der Universität Sevilla dazu an, über diese digitale Kommunikationsform als möglichen Lernort zu reflektieren. Denn „[p]otentiell kann jeder Ort zum Lernort werden, auch Orte, die nicht für Lernzwecke eingerichtet oder vorgesehen sind, die aber zum Zwecke des Lernens eine wichtige Funktion haben.“ (Gaedtke-Eckardt 2007: 21) Im Bereich der *computer-mediated communication* (CMC) über E-Mail-Kontakt, Blogbeiträge, soziale Netzwerke, Electronic Bulletin Boards und Chaträume beschäftigen sich viele Studien mit gelenkten oder semi-gelenkten Aktivitäten im Rahmen von Fremdsprachenkursen (u.a. Engler 2001; Kilian 2005; Apfelbaum 2005; Marques-Schäfer 2013). Die geringe Anzahl der Studien zur WhatsApp-Kommunikation im Lernerkontext zeigt ein ähnliches Bild: Die Mehrheit der Forschungen gewährt u.a. Einblicke in Lernmotivation oder Vokabelerwerb über begleitende WhatsApp-Gruppen aus Englisch- oder Spanisch-Sprachkursen. Hierbei wird der Nachrichtenaustausch jedoch vom Sprachlehrpersonal moderiert, um Themen des Unterrichts oder kursrelevante Aufgaben aufzugreifen (u.a. Amry 2014; Bounik/Deshen 2014; Andújar 2016; 2018). WhatsApp-Lernergruppen im Bereich Deutsch als Fremdsprache können die Ansätze von

Fernández Michels (2018) und Bertomeu Pi (2019) erwähnt werden. Auch für diese Studien kommunizieren größere Gruppen Lernender unter Beobachtung einer Lehrperson, die die Gespräche leitet, wobei die Authentizität der Kommunikation gemindert wird. Im DaF-Kontext und unter Berücksichtigung der WhatsApp-Kommunikation im Tandem können nur zwei punktuelle Forschungen (Biebighäuser/Marques-Schäfer 2017; 2020) genannt werden. Sie legen unter Einbeziehung eines eher geringen Datenumfangs (Verlaufsprotokolle von brasilianischen und deutschen Studierenden über einen Monat) und unter Einfluss des Beobachterfaktors einen engen Fokus auf die Beschreibung von Aspekten der Mündlichkeit und die Beschäftigung mit landeskundlichen Themen. Umfassendere Untersuchungen, die sich speziell mit der ungesteuerten WhatsApp-Kommunikation über einen längeren Zeitraum begleitend zu einem Präsenztandem mit den Nutzungspraktiken, der sprachlichen Gestaltung, der Korrekturpraxis und der Beteiligung der WhatsApp-Kommunikation am Erreichen der Lernziele für die Tandemmethode auseinandersetzen, stellen dagegen ein Desiderat dar.

Basierend auf diesen Ausgangspunkten werden daher in dieser Arbeit die über einen Zeitraum von drei Monaten gesammelten WhatsApp-Verlaufsprotokolle von neun Tandempaaaren der Universität Sevilla auf die folgenden zentralen Forschungsfragen hin geprüft:

- Stellt die begleitete WhatsApp-Kommunikation einen wahrgenommenen digitalen Lernort innerhalb der Tandemmethode dar?
- Worin liegen die Chancen und Grenzen der Kommunikationsform für Tandemprogramme?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Tandembetreuung?

Hieraus ergeben sich untergeordnete Teilfragen für die Kapitel der Dissertation. Zum einen geht es um eine allgemeine Bestandsaufnahme der schriftlichen Gesprächsdaten zu kommunikativen und strukturellen Aspekten unter Berücksichtigung der folgenden Fragen:

- Wie und warum kommunizieren die Teilnehmer¹ über WhatsApp-Nachrichten?
- Inwiefern lassen sich Interaktivitätsgrade, interaktive Phänomene und Diskursmittel aus der erstsprachlichen Verwendung von Messenger-Diensten auch in der fremdsprachlichen Tandemkommunikation verzeichnen?
- Inwiefern fördert die Interaktion über WhatsApp die interaktive Fertigkeit?

¹ Das in diesem Text verwendete generische Maskulinum (z.B. Teilnehmer, Muttersprachler) soll alle Geschlechteridentitäten berücksichtigen und ausdrücken.

Zum anderen widmet sich die Analyse den didaktischen Aspekten der WhatsApp-Kommunikation im Tandem, um die folgenden Fragen zu beantworten:

- Wird das allgemeine Prinzip der Reziprozität eingehalten? Welche Rolle spielt das Code-Switching dabei?
- Welche typischen Strukturen und Lexeme eröffnen Lernchancen und Lehr-Lernsequenzen?
- Sind sich die Lernenden der Phänomene und Besonderheiten der Kommunikationsform bewusst und reflektieren diese metasprachlich?
- Ergeben sich spezielle Lehr-Lernsequenzen über Korrekturen oder Bedeutungsaushandlungen?
- Wie beurteilen die Lernenden die Erfahrung mit diesem digitalen Lernort in Bezug auf die Sprachverbesserung selbst?
- Welche Aspekte müssen in der Tandembetreuung beachtet und angesprochen werden?

Die Untersuchung soll grundsätzlich dazu beitragen, die Forschungslücke im Bereich der fremdsprachlichen WhatsApp-Kommunikation zu schließen und damit die bislang auf schmaler Datengrundlage geführte Debatte über die Auswirkungen und Einsatzmöglichkeiten von WhatsApp-Kommunikation auf die Fremdsprachenkompetenz zu versachlichen. Zentrale Erkenntnisse sollen verstärkt für die Sprachdidaktik und Lernergrammatikbeschreibung fruchtbar gemacht werden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei theoretische (2-3), ein methodisches (4) und zwei datenanalytische Kapitel (5-6) im empirischen Bereich sowie ein abschließendes Kapitel zur Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 7). Das an die Einleitung anschließende Kapitel 2 befasst sich primär mit der Einführung in die Grundlagen und Forschungsarbeiten zur Tandem-Methode. Der Schwerpunkt der Diskussion liegt dabei auf der technischen Entwicklung und den Chancen und Grenzen der folgenden E-Tandem-Formen: E-Mail-Tandem, Textchat-Tandem, Tele-Tandem, Tandem über Apps und Tandem über Wikis. Kapitel 3 gibt anhand einschlägiger Arbeiten der jungen interaktionalen Schriftlinguistik einen Überblick über den Forschungsstand zur WhatsApp-Kommunikation, indem verschiedene Konzepte zur Beschreibung dieser Kommunikationsform als auch relevante Elemente und Merkmale vorgestellt werden. Im Anschluss erfolgt die Auseinandersetzung mit der WhatsApp-Kommunikation als digitalem Lernort. Sie umfasst die Thematisierung von *Mobile* und *Social Media-Assisted Language Learning* und gibt einen ausführlichen Einblick in die Ergebnisse der

bisherigen Forschungsliteratur zur Messenger-Kommunikation in Kursgruppen und im Tandem. Diese Theoriekapitel vermitteln ein Verständnis für die Forschungsfelder, in denen sich die vorliegende Dissertation ansiedelt.

Nach den theoretischen Grundlagen erfolgt in Kapitel 4 die Beschreibung der zugrundeliegenden Methodik der Analyse. Hierbei werden die Mechanismen der Erhebung, Verarbeitung und Auswertung der Daten durch qualitative und quantitative Vorgehensweisen näher erläutert. Im Kapitel 5 beginnt die empirische Datenuntersuchung. Unter Einbeziehung von gattungsanalytischen Ansätzen werden zunächst die grundlegenden Themen und Handlungsvorgänge der WhatsApp-Kommunikation im Tandem thematisiert, um dann Dynamiken und Elemente der Dialog- und Nachrichtenstrukturen herauszuarbeiten und Parallelen zu muttersprachlichen Nutzungspraktiken zu ziehen. Kapitel 6 legt den analytischen Forschungsschwerpunkt auf die sprachlichen Bereiche und den lernförderlichen Hintergrund der Aktivität. Berücksichtigt werden dabei insbesondere lexikalische und syntaktische Besonderheiten, das Sprachenverhältnis und explizite Sprachlernsequenzen. Das Kapitel endet mit einer ausführlichen Auswertung und Diskussion der Umfrageergebnisse der Studierenden. Sie dient der Kontrastierung der Datenanalyse und erlaubt einen Einblick in die Lerner-Wahrnehmung. Die Arbeit schließt im Kapitel 7 mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse, einer Darreichung möglicher didaktischer Anweisungen für das universitäre Tandemprogramm und einem Ausblick für zukünftige Forschungsvorhaben ab.

2 Grundlegendes zum Sprachlerntandem

Wird zunächst der Anlass zur Interaktion betrachtet, handelt es sich beim Tandem nicht im engeren Sinne um ein Alltagsgespräch, sondern um ein Lerngespräch als Sonderform des Sprachenlehrens und -lernens, obwohl es meist um Themen der Alltagskommunikation geht (Verabredungen, Studium, Alltag, Reisen). Die Gespräche verfolgen das Ziel eines reziproken Austauschs zur Verbesserung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz in der Fremdsprache. In Bezug auf die sprachliche Kompetenz stehen in der Regel im Tandem die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Hören“ im Vordergrund (vgl. Bechtel 2003: 26). Bei einigen Formen des elektronisch-digitalen Tandems kommen dem „Lesen“ und „Schreiben“ dagegen eine größere Bedeutung zu.

Die Lernform obliegt zunächst drei formulierten Leitprinzipien, dem Gegenseitigkeitsprinzip dem Lernerautonomieprinzip und dem Authentizitätsprinzip. Das Prinzip der Reziprozität, also der Gegenseitigkeit, beschreibt, dass jeder Teilnehmer je nach thematisierter Sprache abwechselnd zum Experten und zum Laien wird. Um die Zusammenarbeit zu gewährleisten, müssen beide Tandempartner kooperativ handeln und sich gleichermaßen gegenseitig unterstützen. Aus Gründen der Fairness sollten im Tandem die Gesprächszeiten in jeder Sprache ausgeglichen sein. Auch die Hilfestellung und Fehlerkorrektur sollten zu gleichen Teilen im Rahmen des Scaffoldings gewährleistet sein. Andererseits spielt auch das Prinzip der Autonomie eine große Rolle (Brammerts/Kleppin 2001; Little 2006). Wenn beide Tandempartner von der Zusammenarbeit gleichermaßen profitieren sollen, dann müssen die Lernenden selbst Verantwortung für den Lernprozess übernehmen: „they can only expect from their partner the support that they themselves have defined and asked for“ (Brammerts 1996: 11). Aus diesem Grund verwendet Schmelter (2014) auch den Begriff des „selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens“ für die Tandemmethode. Konkret bedeutet das, sich eigene Ziele zu setzen und darüber nachzudenken, wie diese erreicht werden können. Diesen Gedanken formuliert Holec (1981) bereits in seiner Definition der Lernerautonomie: „To take charge of one’s learning is to have [...] the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning [...]“ (ebd. 1981: 3). Allerdings geht es im Tandem nicht nur um die Frage, wie die Ziele erreicht werden können, sondern insgesamt um die Kompetenz, entsprechend bewusst auch danach zu handeln. Hier greift demnach Littles Auffassung von Lernerautonomie als „capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action“ (Little 1991: 4). Neben den bereits erwähnten Prinzipien charakterisiert auch der Aspekt der

Authentizität das Tandemlernen (Brammerts 2003). Er impliziert, dass bedeutungsvoller Sprachgebrauch nur in nichtsimulierten Kommunikationssituationen entstehen kann. Idealerweise soll sich demnach der Austausch im Tandem von vorgegebenen Rollenspielen aus dem Fremdsprachenunterricht darin unterscheiden, „eine große Vielfalt von Funktionen und Strukturen, Interaktionsmustern und -genres auszuschöpfen im Gegensatz zu der wiederholten Übung einer festgelegten Auswahl von sprachlichen Strukturen“ (Lewis/Peters 2019: 15).

Die Umsetzung dieser Prinzipien ist in verschiedenen Tandemformen möglich. In der Fachliteratur ist generell von zwei Methoden die Rede, dem „Tandemkurs“ und dem „Einzeltandem“ (Wolff 1994: 382). Wie der Terminus „Kurs“ bereits vermuten lässt, findet er in einer geschlossenen Gruppe im institutionellen Rahmen statt und wird von einem Kursleiter begleitet. Die Kursmodelle können variieren und von unterschiedlicher didaktischer Aufbereitung sein. Demgegenüber bilden die sogenannten „Einzeltandems“ bilden die häufigere Form und basieren auf einer freieren Basis, meist über die Suche nach Anzeigen an schwarzen Brettern, im Internet oder über offene Vermittlungsverfahren durch diverse Einrichtungen und Webseiten. Sie unterliegen meist keinen didaktischen Auflagen, orientieren die Lernenden aber über den grundsätzlichen Ablauf und die Prinzipien der Methode und betreuen sie beim Vorgang. Aus diesem Grund wird die Tandeminteraktion oft als Mischform zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb beschrieben: Unter „gesteuert“ werden meist Unterrichtsinteraktionen verstanden, die unter Anleitung von Lehrpersonen entstehen; der Erwerb außerhalb dieser Umgebung wird als „ungesteuert“ bezeichnet. Die Lernmethode Tandem liegt insofern dazwischen, da eine natürliche, informelle Kontaktsituation mit Muttersprachlern gegeben ist, diese aber auf einem freiwilligen Lehr-Lern-Kontext beruht. Das hierbei zustande kommende kooperative Übereinkommen zwischen Mutter- und Fremdsprachler, auch als *contrat didactique* (Py 1989) oder *didaktische Vereinbarung* (Herfurth 1993) bezeichnet, weist den Partnern über das Gegenseitigkeitsprinzip zu unterschiedlichen Zeiten die Rollen der lernenden oder lehrenden Person. Da Tandem eine Form des Peer-Learnings darstellt, handelt es sich grundsätzlich um einen informellen Lernkontext (Funk et al. 2017).

Zuletzt kann noch hinzugefügt werden, dass die Tandemmethode seit dem ersten Aufkommen in den späten 60er Jahren (erster Austausch unter dem Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW)) eine anhaltende Erfolgsgeschichte schreibt, auch wenn sie sich seither in ihrer Modalität weiterentwickelt hat. So gibt es neben dem typischen „Präsenz tandem“

(Brammers/Little 1996) seit den frühen 90er Jahren Kontaktformen über elektronische Kommunikationsmedien. Nach den ersten vorwiegend schriftlichen und zeitversetzten Tandemprogrammen über E-Mail entwickelte sich auch das synchrone E-Tandem-Lernen und bietet heute das Erleben einer quasi physisch präsenten Kommunikation trotz räumlicher Distanz über Textchat oder Webkonferenzen. Zur geschichtlichen Entwicklung dieser Formen wird unter 2.5 Bezug genommen. Im Folgenden sollen zunächst die drei wichtigsten Ebenen im Rahmen der Tandemmethode – Sprache, Kultur und Reflexion –, eingehender thematisiert werden.

2.1 Die sprachliche Dimension

Die sprachliche Dimension kann als die wohl wichtigste Dimension der Tandemlernmethode angesehen werden, da das Gespräch mit Muttersprachlern zur Verbesserung sprachlicher Kompetenzen beitragen soll. Im Idealfall werden Kommunikationsfähigkeiten trainiert und Sprachhemmungen abgebaut. Bendieck/de Jonghe (vgl. 2009: 182) postulieren, dass die Lernenden mindestens über Sprachkenntnisse auf dem GER-Niveau A2 verfügen sollten. Die Erweiterung von Wortschatz in der Alltags- und Umgangssprache spielt dabei eine maßgebliche Rolle. Sowohl im Präsenz- als auch im Distanztandem stellt sich den Tandempartnern immer zuerst die Frage nach den Möglichkeiten der Sprachenwahl. Dabei bieten sich den Teilnehmern nach Bechtel drei Möglichkeiten: a) beide Partner kommunizieren in einer der beiden Sprachen, b) jeder Partner spricht in der Fremdsprache und c) beide Partner kommunizieren in ihrer Muttersprache (vgl. ebd. 2003: 28f). Die erste Variante wird meist präferiert. Ohne Vorgaben mündet die Sprachkonstellation oft in einem ständigen unstrukturierten Sprachenmix (ebd. 2003: 31), während dagegen punktuelle Sprachalternationen, die auch als Code-Switching² bezeichnet werden, als typisches Phänomen im Tandem auftreten können und auch toleriert werden. Dabei wird innerhalb eines Satzes, Gesprächs oder Texts der Code, also die Sprache, gewechselt. Auslöser für Code-Switching im Sprachlerntandem können unterschiedlicher Art sein, z. B. als Strategie bei Wortfindungsstörungen in der Fremdsprache oder bei Nichtverstehen. Da aber mindestens eine der Personen die Fremdsprache hört oder anwendet, ergibt sich eine sprachliche Asymmetrie,

² Ein Überblick zu Forschungen im Bereich Code-Switching findet sich in Kapitel 6.2 der vorliegenden Arbeit, das sich zudem eingängig diesem Phänomen für die der Arbeit zugrundeliegenden Daten widmet.

die als exolinguale Kommunikationssituation³ beschrieben wird. Der von Münch (1990: 287) eingeführte Begriff bezieht sich auf „Formen der sprachlichen Interaktion, die in verschiedenem Maße durch signifikante Unterschiede im sprachlichen Repertoire der Kommunikationspartner geprägt sind“. Diese Schiefelage ruft eine doppelte Ausrichtung⁴ der Kommunikation hervor (vgl. Schmelter 2014: 93). Das bedeutet, dass neben der eigentlichen inhaltlichen Mitteilungsebene das Kommunikationsmedium, also die Sprache an sich, innerhalb von Bedeutungsaushandlungen thematisiert wird. Zusätzlich zur Sinnesaushandlung und Bedeutungskonstitution dient als Strukturelement ein häufiger Rückgriff auf Verfahren der Verständnissicherung in der exolingualen Kommunikation. Dazu zählen unter anderem Reformulierungen und Reparaturen, selbstständige und interaktive Vervollständigungen von Äußerungen (Ko-Konstruktionen), Erklärungsverfahren, transkodische Verfahren, *foreigner talk*, Vereinfachungsstrategien, Rückfragen, Rezipientenkontrolle und nonverbale Strategien (vgl. ebd. 2014: 93ff). Hinter dem von Ferguson (1968) eingeführten Begriff des *foreigner talk* verbirgt sich das überkorrekte Kommunizieren mit vereinfachter Grammatik, simplem Sprachregister und langsamer Aussprache, das durch Wiederholungen und Feedback geprägt ist. Auslösende Faktoren für die Anwendung dieser speziell lerner-unterstützenden Strategie können das sprachliche Niveau des Gesprächspartners, die kommunikativen Bedürfnisse oder ein Kompromiss zwischen dem Erreichen des kommunikativen Ziels und dem Vermeiden von kommunikativen Störungen sein (vgl. Roche 1989: 177ff). Diese und andere Unterstützungsverfahren, auch *Scaffolding*⁵ genannt, werden vom Muttersprachler angewendet, um den Lernenden dabei zu helfen, sprachliche Schwierigkeiten zu überwinden. Nebensequenzen, in denen Sinnesaushandlungen bearbeitet werden, werden in der Tandemforschung oft als „Aneignungssequenzen“ lokalisiert und untersucht (Apfelbaum 1993; Schmelter 2014). Cappellini (2019: 102, Hervorhebung durch den Autor) spezifiziert das Konzept der Erwerbssequenzen und definiert dafür vier Kategorien:

- **„potential acquisition of vocabulary:** the learner has a gap in their vocabulary and asks their interlocutor for assistance;

³ Ergebnisse detaillierterer Untersuchungen zu Kommunikationsverfahren zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern entstanden sowohl im Bielefelder Forschungsprojekt „Kontaktsituation“ als auch im Projekt *Conversations exolingues* in Neuchatel sowie im Rahmen eines europäischen Zweitsprachenprojektes (vgl. Bechtel 2003: 35).

⁴ Auch „bifocalisation“ (u.a bei Apfelbaum 1993; Herfurth 1993).

⁵ Wood/Bruner/Ross (1976: 90) führen den Begriff des *Scaffoldings* im Rahmen einer Analyse der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern ein. In der deutschen Literatur wird *Scaffolding* als unterstützender Dialog, dialogische Sprechlernhilfe, sprachliches Gerüst und interaktive Hilfeleistung bezeichnet (vgl. Qian 2016: 257).

- **potential acquisition of syntax:** the learner has a gap in their understanding of morpho-syntactic issues and asks their interlocutor for assistance;
- **normative evaluation:** the learner produces an utterance containing what the interlocutor considers a mistake, which leads the interlocutor to 'correct' the learner, usually interrupting them; and
- **explicative conversational sequence:** the learner does not understand something the interlocutor says and asks for help”

Bezüglich der normativen Evaluierung muss deutlich gemacht werden, dass eine Fehlerkorrektur auch immer ein Potenzial zur *Face*-Bedrohung birgt. Um der Beziehung und Motivation des Tandempartners nicht zu schaden, wird von einer exzessiven Korrektur des Gegenübers abgeraten. Es kann allerdings auch aufgrund von zu starkem Harmoniebestreben zu einem Mangel an korrektivem Feedback im Tandem kommen. Auch dem Begriff Dominanz kommt in Tandemgesprächen eine Schlüsselrolle zu (Murelli 2012). Dominanz entsteht nach Linell (1990) immer dann, wenn in einem Dialog die Interaktion zwischen Gesprächspartnern nicht symmetrisch ist (vgl. ebd. 1990: 157). Dabei kann zwischen quantitativer Dominanz (Redeanteil), semantischer Dominanz (inhaltliche Orientierung des Gesprächs) und interaktionaler Dominanz (z. B. Steuerung durch kommunikative Paarsequenzen) unterschieden werden. Nun läge es nahe, die Rolle des dominanten Gesprächspartners immer dem sprachlich überlegenen Teilnehmer, also dem Muttersprachler, zuzuschreiben. Auch wenn die Verhältnisse diese Rollenzuweisung zwar begünstigen, entsprechen sie nicht immer dem beobachtbaren Muster, wie eine Untersuchung von Murelli (2012) zeigt. In seinen analysierten Tandemgesprächen über Skype dominieren nachweislich auf quantitativer, semantischer und interaktionaler Ebene die Nicht-Muttersprachler. Unumstritten ist, dass die diskursiven Rollen und die in der exolingualen Kommunikation mit ihnen einhergehenden Differenzen ständig neu verhandelt werden (vgl. Schmelter 2004: 92).

2.2 Die Rolle der Reflexion

Die erfolgreiche Tandemarbeit setzt ein gewisses Maß an Sprachlernkompetenz voraus, die laut den Bildungsstandards für die fortgeschrittene Fremdsprache „die Fähigkeit und Bereitschaft [beinhaltet], das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten [...]“ (Fäcke/Martínez/Meißner 2012: 22). Die selbstständige Analyse kommt der Reflexion gleich und hat eine auf den Lernprozess kontrollausübende Funktion (Benson 2001; Tassinari 2010). Für Ushioda (2000) kommt der Reflexion zudem eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung der beiden Prinzipien der Autonomie und Reziprozität zu, da der

Reflexionsprozess die Lernenden dazu ermutige, eine klare eigene Vorstellung beider Prinzipien und ein Bewusstsein zur Lernverpflichtung zu entwickeln. Swain (2000: 113) verdeutlicht die Rolle der Reflexion sogar insofern, als durch diese neues Wissen generiert werde. Welche Faktoren dabei wirken und wie das Nachdenken über Sprache im Tandem genau vorstattgehen kann, soll im Folgenden umrissen werden.

Reflexion kann sich auf verschiedenen Ebenen vollziehen: auf der sprachlichen Ebene (Bewusstmachung sprachlicher Phänomene über Input und Output), auf der interkulturellen Ebene (Kulturreflexion) und auf der Ebene des Lernprozesses (Progressionskontrolle). Zudem kann sich der Moment der Bewusstmachung während, vor und nach dem Tandemtreffen ergeben und entweder individuell durch den einzelnen Lernenden oder gemeinsam mit dem Tandempartner geschehen. In den Fokus der Tandemforschung ist vor allem das gezielte Anstoßen der Reflexion unter professioneller Sprachlernberatung im Zusammenhang mit der Ausgabe von strukturierenden Materialien zur Lernbegleitung (Portfolios, Arbeitsblätter, Lerntagebücher) gerückt. Konkret sollen meist in Form von Tandemtagebüchern oder Selbstevaluierungsbögen die Nennung neu erworbener Ausdrücke, spezifischer Fehler oder Überlegungen zu Kommunikations- und Lernstrategien annotiert werden. Diverse Tandemprogramme empfehlen zudem, nach jedem Treffen darüber zu reflektieren, ob und wie die Lernenden ihren Zielen näher gekommen sind. Dies setzt voraus, sich seiner Ziele vorher bewusst zu sein und diese konkret zu verfolgen. An dieser Stelle greift die Selbstevaluation, also die „eigenverantwortliche Überprüfung des Lernergebnisses mit Blick auf die selbst gesetzten Lernziele und die eingeschlagenen Wege“ (Kleppin 2005: 107). Vor dem Hintergrund der Reflexion soll generell die Bewusstmachung der ablaufenden Lernprozesse unterstützt werden, um das Potenzial des Sprachlerntandems auszuschöpfen.

Studien zeigen allerdings, dass z. B. das Ausfüllen von Portfolios unterschiedliche Reflexionstiefen aufweisen kann und sehr individuell von der Gewissenhaftigkeit und Disziplin der Lernenden abhängig ist (Böcker et al. 2017). Deshalb geht ein wichtiger Ansatz der Frage nach, wie die konkrete sprachliche Reflexion noch effektiver gestaltet werden könnte. Nach Aguado Padilla (2002: 220) ist mit Sprachbewusstheit „eine Einstellung oder Haltung besonderer Aufmerksamkeit oder Wahrnehmungsbereitschaft für sprachbezogene Phänomene“ gemeint. Grundsätzlich gilt, dass das Geschriebene die Fixierung der Gedanken mittels Schrift ermöglicht und somit auch ein größeres Reflexionspotenzial bietet (vgl. Bohle-Jurok/Iglesias 2019: 79). Das spricht zum einen für den Einsatz von lernbegleitenden Portfolios oder

Tagebüchern und zum anderen für den Austausch geschriebener Sprachproduktionen via E-Mail oder Textchat. Schwienhorst (2016: 249f) erwähnt unterdessen die Schwierigkeit, Reflexionsinstrumente für die mündliche synchrone Kommunikation zu finden. Er nennt zur Unterstützung dieser Aufgabe das Software-Programm *Bilingual Tandem Analyzer*, das es ermöglicht, Hinweise zum Sprachverhältnis in Chat-Foren zu erhalten, während die Teilnehmer kommunizieren. So gibt das Programm den Lernenden Feedback zu ihren Sprachanteilen in Prozentangaben, was der Überwachung und Regulierung der Sprachverteilung dienen kann. Eine echte Lösung für das Präsenztandem sei dies allerdings nicht, da hier nur Audio- oder Videoaufnahmen Abhilfe schaffen könnten (vgl. Martos 2018: 176). Die nachträgliche Arbeit mit transkribierten Gesprächsdaten aus der Tandemarbeit bietet dagegen eine interessante Alternative, um die Gespräche für die Lernenden festzuhalten und ihnen einen Anstoß zur sprachlichen Reflexion über typische Phänomene der gesprochenen Sprache wie Gesprächspartikel zu bieten (vgl. Martos in Vorbereitung).

2.3 Die interkulturelle Dimension

Neben dem Erwerb linguistischer Kompetenzen fördert die Tandem-Interaktion nachweislich kulturelles Lernen. Zudem ist die Kommunikation im Sprachlerntandem in vielerlei Hinsicht auch selbst kulturell beeinflusst, da soziolinguistische Aspekte und nonverbale Kommunikation wie Gestik und Mimik beobachtbar werden. Zudem wird eine Selbst- und Fremdflexion über die Lebensumstände im Tandem erweckt (vgl. Peter/Seeliger-Mächler 2019: 39). Ein wichtiger Punkt ist hier die Förderung der Empathiefähigkeit und Flexibilität (vgl. Siebold/Zulategui 2012: 507) in Kommunikationssituationen mit Menschen einer anderen Kultur. Insofern bietet das Lernen im Sprachlerntandem „ein Anwendungs- und Erprobungsfeld für interkulturelles Lernen, bei dem die Tandempartner die Fähigkeit üben können, eigene Perspektiven einzubringen und fremde Perspektiven zu verstehen“ (Bechtel 2003: 335). Dabei gelangen meist persönliche Themen (Sozialisierung, Hobbys und Alltag) und kulturelle Aspekte (Traditionen, Werte, Einstellungen) in die Gespräche. Für das dabei so wichtige kulturelle Erzählen identifizieren Cappellini/Rivens Mompean (2013, zitiert nach Cappellini 2019: 101, Hervorhebung durch den Autor) die folgenden Rollenkonstellationen im Tandem:

- **„expert-novice:** this is the most common positioning. The student who talks about the nation where s/he is born positions as the person who has knowledge about it and the interlocutor as the person who has no knowledge and wants to acquire it;

- **expert-expert agreeing:** both interlocutors contribute some knowledge about the topic discussed and the information provided is not in contradiction;
- **expert-expert disagreeing:** both interlocutors contribute some knowledge about the topic at issue and the information provided is contradictory; and
- **novice-novice:** neither interlocutor has the piece of information needed.”

Eine der umfassendsten Untersuchungen zum interkulturellen Lernen im Tandem liefert Bechtel (2013), indem er sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen des Lernpotenzials aufzeigt. Bei der Analyse stützt er sich auf den Kulturbegriff von Bredella und Christ (1995), der die Gleichwertigkeit der Kulturen betont (vgl. Bechtel 2003: 51). So könnte die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im direkten Kulturvergleich im Tandem zwar gefördert werden, doch seien diese Informationen meist von der Subjektivität des Muttersprachlers geprägt und könnten die Komplexität und Heterogenität der fremden Kultur nicht immer widerspiegeln (vgl. Bechtel 2003: 369). Bei fehlender Kompetenz und kultureller Sensibilisierung würden die Tandempartner so schnell an den Punkt kommen, in beiden Ländern doch „das Gleiche“ zu erkennen und subtilere Differenzen gar nicht anzusprechen. Qian (vgl. 2013: 71) erwähnt in einer Untersuchung zudem den Prozess der Bagatellisierung kultureller Vorstellungen seitens der Muttersprachler gegenüber Lernenden, wobei die Gründe vermutlich darin lägen, dass die fremde Kultur (z. B. folkloristische Phänomene) für die Ausländer zwar interessant, für die Einheimischen hingegen normal sei. Hinzu kommt, dass das verlangte fachliche Wissen zur Beantwortung spezifischer Fragen der Tandempartner oft auf Seiten der Muttersprachler unvollständig sei oder ganz fehle. Gefragt ist somit in der interkulturellen Tandemkommunikation das Bewusstsein um die Heterogenität einer Kultur und eines Individuums neben dem kulturellen Faktenwissen. Hier greift das Modell zur interkulturellen Kompetenz von Byram (1997), der betont, dass zum einen Individuen verschiedene Identitäten und Kulturen in sich vereinen und auch nicht per se einer dominierenden Gruppe zugehörig sein müssen und zum anderen ein interkultureller Sprecher ein gewisses Knowhow seiner eigenen Kultur mitbringen müsse (vgl. ebd. 1997: 39). Byram entwickelt dazu die Idee vom interkulturellen Sprecher, einer idealtypischen Figur, die nicht unbedingt ein *native speaker* sein müsse, dafür aber folgende Kompetenzen aufzuweisen hat: Sprachkompetenz, soziolinguistische Kompetenz und Diskurskompetenz, die wiederum auf fünf Komponenten aufbauen, und zwar Einstellung, Wissen, Fähigkeit zur Interpretation, Fähigkeit zum Entdecken und Interagieren und kulturkritisches Bewusstsein (vgl. ebd. 1997: 73). Ein Ansatz, der Byrams Ausführungen aufgreift und die komplexen Konzepte als eine Art

zirkulierenden Prozess in der Interaktion darstellt, ist das Modell von Deardorff, das im Folgenden aufgezeigt wird (Abbildung 1). Hierbei handelt es sich um die bildliche Beschreibung angemessenen Verhaltens auf der Basis eigenen Wissens, eigener Fähigkeit und Motivation (vgl. Deardorff 2006: 249).

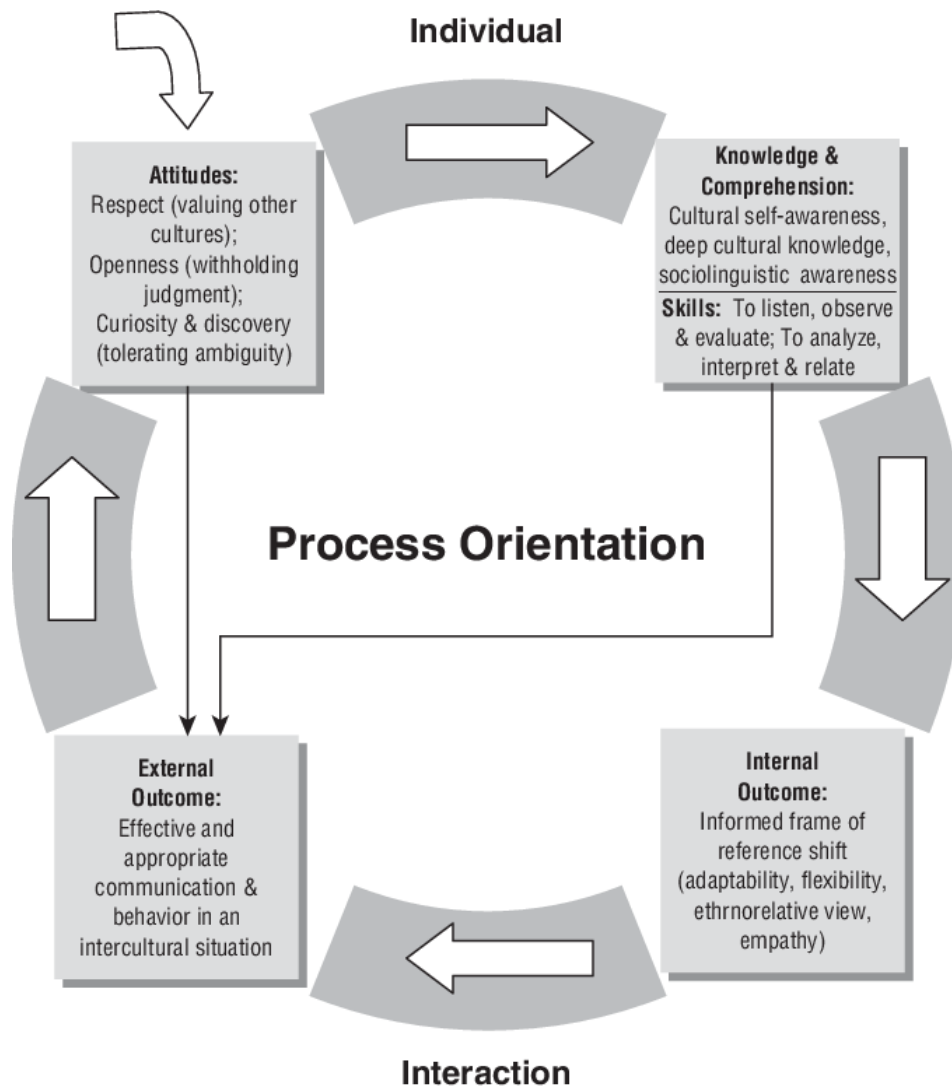


Abbildung 1: Prozessmodell für interkulturelle Kompetenz, auf Basis von Deardorff (2006: 257)

In einer idealtypischen erfolgreichen Erwerbssituation müssen also beide Tandempartner gewisse Voraussetzungen mitbringen. Beginnend bei der Einstellung als Individuum (u. a. Respekt, Offenheit, Neugier, Empathie) spielen auch kulturelles Wissen (u. a. kulturelles Bewusstsein, Beobachtungsgabe) und Verständnis eine große Rolle. Hinzu kommt dann die interaktionale Ebene, bei der es vor allem um die Effektivität der Kommunikation im Zwischenspiel mit kulturellem Verhalten (u. a. Flexibilität, Empathie) geht. Die Abhängigkeit und Bewegung der Ebenen des Modells betonen, dass es sich um einen mehrdimensionalen und

komplexen Prozess handelt (vgl. ebd. 2006: 257). Daher kann auch bei der Tandemarbeit nicht immer vom Idealfall ausgegangen werden, sondern vielmehr davon, dass der Austausch vor allem auch zur Entwicklung ebendieser interkulturellen Kompetenz beitragen soll. Zuletzt muss auch erwähnt werden, dass Tandem-Interaktionen individuelle Prozesse sind, die viel Sympathie zwischen den Partnern voraussetzen, um persönliche Informationen von sich und seinem Leben preiszugeben. Auch dies sei nicht immer gegeben (vgl. Bechtel 2003: 368). Im Folgenden soll noch allgemeiner auf die Chancen und Grenzen des Lernens über die Tandemmethode eingegangen werden.

2.4 Chancen und Grenzen

Die Vorzüge der Methode des Sprachlerntandems werden bereits in unzähligen Studien beschrieben. Die Grundgedanken lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: „it involves purposeful communication with a native speaker; it offers regular exposure to the target language; and it gives students the freedom to decide how, what and when they want to learn” (Little/Ushioda 1998: 100). Zudem zählen die Verbesserung kommunikativer Kompetenzen in einem angstfreieren Umfeld und der Erwerb interkultureller Kompetenzen zu den Stärken dieser Lernmethode. Doch es sollte auch auf die Schwierigkeiten hingewiesen werden. Dazu zählen die Herausforderung, eine Tandempartnerschaft über die Zeit aufrechtzuerhalten und das Lernpotenzial tatsächlich voll auszuschöpfen. Ein konkreter Lernerfolg hängt neben den Leitprinzipien auch von vielen Faktoren ab, auf die die Lernenden weniger Einfluss haben, z. B. Nähe und Sympathie zwischen den Lernenden. Die Basis dafür sind meist ein ähnliches Sprachniveau, gemeinsame Interessen und Themen, gemeinsame Erwartungen an das Programm und ein geringer Altersunterschied. So betont auch O’Rourke (2007) die Folgen eines schlechten Matchings und die Wichtigkeit erster anregender Gespräche: „[T]hese kinds of arrangement are unlikely to meet with consistent success: the tandem partnership is unlikely ever to be seen as a priority, initial enthusiasm (if any) will flag unless initial communications are highly engaging, and partnerships soon find themselves becalmed“ (ebd. 2007: 49). Schließlich darf hier nicht vergessen werden, dass es sich um eine Lernbeziehung in sozialer und persönlicher Interaktion handelt, weshalb beim Matching (Auswahl der Tandempartner) neben einem ähnlichen Sprachniveau nach Möglichkeit auch auf das Alter und die Lebenssituation (Familie, Student, etc.) geachtet werden sollte. Leider kann dieses Vorgehen bei knappen Anmelde Listen in kleinen Tandemprogrammen nicht immer gewährleistet sein. Neben der eigenen Motivation zur Zusammenarbeit muss hier auch das Prinzip der

Lernerautonomie, das zuvor bereits beschrieben worden ist (2.1), erneut aufgegriffen werden. Dass Lernerautonomie kein Selbstläufer ist, zeigen die Ergebnisse einer Umfragestudie (Martos 2017). Hier verstehen die Nutzer von mobilen Smartphone-Apps zum Sprachenlernen unter Autonomie lediglich das Konzept der Unabhängigkeit von physischen Lernorten, Lehrpersonen und zeitlicher Einschränkung dank der mobilen Technik. Sie zeigen jedoch kein Interesse daran, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Zudem fehlen kritische Reflexionen oder Entscheidungsmaßnahmen hinsichtlich der Planung, Gestaltung und Bewertung ihres Lernerfolgs. Leider kann trotz eingehender Hinweise, sei es durch Lernberater oder durch die Gabe von Informationsmaterial im Vorfeld, dieses Verhalten auch bei Tandemprogrammen beobachtet werden. Eine fehlende Bewusstmachung kann dann entweder zu hohen Erwartungen oder umgekehrt fehlendem Lernantrieb führen. So gibt es Lernende, die viel Zeit vom Tandempartner (z. B. zwei oder drei Treffen pro Woche) abverlangen und enttäuscht sind, wenn diesem Wunsch nicht nachgegangen wird. Wieder andere stellen sich unter Tandemarbeit private Nachhilfestunden vor und vergessen die informelle Seite des Austauschs.

In Bezug auf die Lernberatung fügen Brammerts/Little (2001) einen weiteren wichtigen Aspekt hinzu. Trotz oder gerade aufgrund von Beratung und Kontrolle bemühten sich leider viele Studierende, die Berater davon zu überzeugen, dass sie effektiv autonom gearbeitet hätten, obwohl dies eben nicht der Fall gewesen sei (vgl. Brammerts/Little 2001: 27). Ein vertrauensvolles Beratungsgespräch, in dem sie Probleme offen hätten darlegen können, hätten sie daher gar nicht wahrgenommen. Einen weiteren Konfliktpunkt kann das Matching der Tandempaare nach Sprachniveaus darstellen. Trotz Einstufungstests oder Niveauangaben bei der Anmeldung kann es beim Bilden der Paare immer wieder zu großen Differenzen kommen. Das mag zum einen daran liegen, dass Einstufungstests in unterschiedlichen Formaten (online, präsent, mündlich, schriftlich) zu ungenauen oder subjektiven Ergebnissen kommen. Zum anderen gibt es Programme, bei denen sich die Lernenden vor der Einschreibung selbst einschätzen müssen und sich dabei entweder stark herabsetzen oder heraufstufen. Neben den genannten Problemquellen beschäftigten sich bereits einige Studien (vgl. Martínez 2017) explizit mit den negativen Effekten der Tandemarbeit. Sie stellen eine fehlende Ausschöpfung des Lernpotenzials (Brammerts 2006; Schmelter 2004; Qian 2016; Böcker/Kleppin 2017; Martos 2018), fehlenden Lernantrieb und kein interkulturelles Lernen (Ciekanski 2017), keine Wahrnehmung der eigenen Lernerfolge (Böcker 2013; Elstermann 2017; Böcker/Kleppin 2017) und keinen Transfer auf andere Lerngelegenheiten (Ciekanski 2017) fest. Die Tandemteilnehmer selbst nennen in einer Studie von Menéndez González (2015) unter den

konkreten Nachteilen, die ihnen in dieser Lernsituation begegnet seien, vor allem fehlende grammatische Erklärungen, fehlende Absprachen mit dem Partner, sprachliche Kompetenzunterschiede, Probleme mit der Organisation (Terminabsprachen), fehlende Beteiligung, fehlende Motivation, fehlende Lernstrukturen, fehlendes korrekatives Feedback, Benachteiligung (eine Person lernt mehr als die andere) und sogar Angst vor dem Erwerb falscher Sprachstrukturen. Auch O'Rourke betont diesbezüglich: „Native speakers can usually be relied on to make reliable judgements as to grammaticality and idiomaticity; generalised explanations for these judgements are likely to be considerably less trustworthy“ (ebd. 2007: 48). Eine empirische Analyse zum chinesisch-deutschen Tandem stellt fest, dass sich die meisten Sequenzen zur sprachlichen Bearbeitung entweder auf die Bearbeitung lokaler sprachlicher Schwierigkeiten im Gesprächsverlauf oder auf die Verständnissicherung beziehen und diese eher beliebig und spontan ausfallen, weshalb ein fehlendes übergeordnetes pädagogisches Ziel bemängelt werden könne (vgl. Qian 2016: 347). Zudem blieben in Anbetracht der Lehraktivitäten der Muttersprachler grundsätzliche Erklärungen über relevante sprachliche Phänomene aus. Des Weiteren falle es den Tandempaaren oft schwer, Gesprächsthemen zu finden oder zu initiieren (ebd. 2016: 348f.)

Es ist deutlich geworden ist, dass es sich beim Sprachlerntandem um eine komplexe Lernsituation handelt, die trotz ihrer positiven Aspekte auch nicht zu unterschätzende Probleme mit sich bringen kann und nicht immer den erwünschten Lerneffekt bietet. Abhilfe können meist Begleitmaterial mit Themenvorschlägen oder innovative Ansätze zur Aufrechterhaltung der Motivation im Tandem über Belohnungsverfahren⁶ leisten. Zusammenfassend kann darauf hingewiesen werden, dass Lernende im Tandem Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung benötigen. Generell sollten diese Hinweise auch dazu anleiten, Feedback geben zu können und sprachliche Schwierigkeiten zu überwinden (Batardière/Jeanneau 2015; Little/Ushioda 1998). Doch darf dabei letztendlich nicht vergessen werden, dass „[...] das Lernpotential und die Fähigkeit zu handeln in der Person liegen und nicht bei dem Spezialisten, der mit ihr umgeht, noch bei dem System, das sie kontrolliert“ (Rogers/Rosenberg 2005: 143). Damit liegen die Chancen und Grenzen des Sprachenlernens im Tandem aber auch gerade in dieser Offenheit und Flexibilität. Für eine gelingende Zusammenarbeit sollten sich dennoch im Rahmen der Möglichkeiten die übergeordneten Prinzipien von Autonomie, Reziprozität und

⁶ Eine Untersuchung von Jiménez Palmero (2019) schlägt z. B. das sogenannte „Game-Tandem“ vor, bei dem jene Tandempaare prämiert werden, die am meisten Zeit zusammen verbracht haben.

Authentizität auf den Ebenen, das heißt innerhalb der sprachlichen Interaktion, der nötigen mentalen Prozesse und der technischen Umsetzung, wiederfinden, wie die folgende Übersicht (Abbildung 2) zusammenträgt.

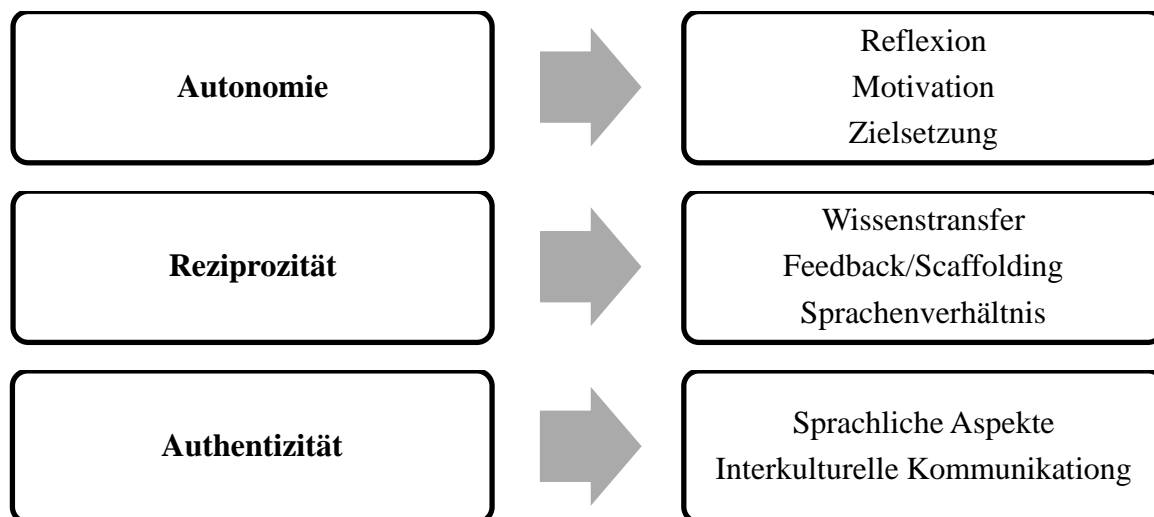


Abbildung 2: Wichtige Faktoren im erfolgreichen Tandem

2.5 Digitale Lernorte und Lerngelegenheiten im Sprachlerntandem

Charakteristisch für die Welt des Sprachenlernens ist, dass sich Lernorte aufgrund neuer technologischer Möglichkeiten sowohl räumlich als auch zeitlich entgrenzen, wobei Angebote von Sprachlerntandems unter den Vorreitern dieser Entwicklung sind (vgl. Riemer 2015: 177). Das Aufkommen digitaler Lernorte kommt der Tandemlernmethode zunächst insofern deutlich entgegen, als eine räumliche Distanz zwischen Ländern und Kontinenten überbrückt wird und die Chance einer Vernetzung mit einer höheren Anzahl von möglichen Teilnehmern und Interessierten an E-Tandempartnerschaften zeit- und ortsunabhängig gegeben ist. Doch ob aus einem potenziellen Lernort auch eine echte Lerngelegenheit wird und diese zum Sprachenlernen genutzt wird, hängt von verschiedenen Aspekten ab, unter anderem der Motivation und dem sprachlich interaktiven Anregungspotenzial des Ortes, wie Klippel betont (vgl. 2015: 83). Zudem fügt sie hinzu:

Des Weiteren dürfte von Bedeutung sein, ob der Lernort vom Sprachenlerner selbst zum Zweck des Lernens selbst gewählt wurde oder nicht, ob er gezielt aufgesucht oder durch Zufall erreicht wird. Weiterhin interessiert, ob es sich um einen realen oder einen virtuellen Ort, um einen lebensweltlichen oder imaginären Ort handelt. (ebd. 2015: 83)

Die meisten der heutigen etablierten Lernorte für E-Tandem-Formen spielen sich an lebensweltlichen Orten (z. B. Chat- oder Videotelefonie-Räumen) ab, und können selbst

gewählt (meist Tandem-Apps) oder von einem Tandemprogramm vorgegeben sein (E-Mail-Tandemprogramme). Alle haben gemeinsam, dass sie gezielt aufgesucht werden, um Fremdsprachen zu erlernen. Dabei ergeben sich aus den verschiedenen Formen sowohl Lernhindernisse aber auch konkrete Chancen dieser digitalen Lernorte, die nach einem kurzen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung des E-Tandems im Folgenden näher beleuchtet werden.

2.5.1 Die Entwicklung des E-Tandems

E-Tandem-Programme⁷ entwickelten sich parallel zur Medienlandschaft im Internet (vgl. Escribano/González 2014: 290). So wundert es nicht, dass es bereits 1984, mit den Anfängen des Internets, ein erstes Pilotprojekt zum Austausch elektronischer Nachrichten über ein „worldwide intercultural network“ zwischen Schulen in Mexiko und den USA gab (vgl. Cohen/Miyake 1986: 259). Der erste deutschsprachige Tandemaustausch fand 1992 statt. In diesem Jahr riefen die Universitäten Bochum und die University of Rhode Island erstmals eine englisch-deutsche E-Mail-Liste (RIBO-L) ins Leben. Darauf folgte eine Kooperation zwischen Jürgen Wolff mit dem von Karin Kleppin und Helmut Brammerts an der Ruhr-Universität Bochum gegründeten *International (E-Mail) Tandem Network* (vgl. Augustin 2011: 253). Ein Jahr später erweiterte Brammerts die „virtuelle“ Erfahrung erneut, indem er die Zusammenarbeit mit der Universität von Oviedo (Spanisch-Deutsch) und Sheffield (Deutsch-Englisch) initiierte. Kurz darauf, in Folge des Aufbaus des *International Tandem Network*, wuchs die Tandemaktivität über das Internet ab 1994 noch einmal erheblich (vgl. Kleppin 2002: 87)⁸. Viele Projekte, gedacht für über 30 Universitäten, Schulen und andere Bildungseinrichtungen, schlossen sich an und ermöglichten das klassische E-Mail-Tandem als verbreitetste Form des E-Tandems.

Schriftlich-synchrone Kommunikation im Tandem fand über Donaldson und Kötter erstmals

⁷ Im Folgenden wird nur auf die Geschichte der E-Tandem-Formen aus Nähe zur elektronischen Nachrichtenkommunikation, die in der vorliegenden Arbeit thematisiert wird, eingegangen. Dabei ist zu beachten, dass es in der früheren Geschichte der Tandemmethode neben den bekannten Präsenztreffen auch Briefaustausch-Projekte gab. E-Tandem kann hier als Oberbegriff für Distanztandem unter Verwendung elektronischer Medien wie E-Mail, Telefon, Videotelefonie, SMS und Chat verstanden werden. Neu dazugezählt werden müsste jetzt auch die Tandem-Kommunikation über Messengerdienste.

⁸ Dazu gehören das LINGUA-Projekt *International E-Mail Tandem Network*, das ODL-Projekt *Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning*, das SOKRATES-Projekt und das LINGUA-D-Projekt *Tandem Language Learning Partnerships for Schools* (vgl. Kleppin 2002). Das Projekt SOKRATES/ODL Telematik für autonomes und interkulturelles Lernen wurde von Helmut Brammerts von der Universität Bochum koordiniert.

im Jahr 1998 statt. Sie gründeten ein Tandemprojekt zwischen Englisch-Studierenden der Universität Münster und Deutsch-Studierenden des Vassar College in Nordamerika über *MOO*⁹ mit dem Projekttitel *MOOssiggang*. Schwienhorst brachte bald darauf auch irische und deutsche Studierende über virtuelle Netzwerke zusammen (vgl. Kötter 2003: 79). Doch obwohl die technologischen Bedingungen für eine internetgestützte Tandemkommunikation existierten, erschwerten die Kosten (Telefon-Internet-Software) eine größere Anwendung dieser Methode zu dieser Zeit noch weitestgehend (vgl. Telles/Vassallo 2006: 12). Erst im Jahr 2002 präsentierte das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) die Sprachlernmethode Tele-Tandem. Im Schuljahr 2002/2003 wurden erstmals Schüler zwischen 10 und 14 Jahren in deutsch-französischen Klassenpartnerschaften über Tele-Tandem¹⁰ zusammengebracht. Im Jahr 2003 erhielt das Projekt das Europäische Sprachensiegel (DFJW 2017). Neben dem Projekt des DFJW war auch das 2004 ins Leben gerufene *Electronic Network for Language and Culture Exchange (ENLACE)* in diesem Zusammenhang nennenswert, der in Kooperation zwischen dem *National Center for Supercomputing Applications* und der University of Illinois darauf abzielte, Audio-, Video- und Textchat-Kommunikation unter universitären Sprachlernern im E-Tandem zu fördern (vgl. Cziko 2004: 28). Des Weiteren gründete Telles 2006 an der Universidade Estadual Paulista das *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (Telles/Vassallo 2006). Seitdem wurde ebenfalls über weite Distanzen kontinuierlich synchrone, audio-visuelle und schriftliche Kommunikation mit Universitäten in Italien, Frankreich, USA und im Verlauf des Projekts auch mit Deutschland ermöglicht (vgl. Augustin 2010: 257). Im Anschluss daran förderte in den letzten Jahren die EU große Projekte des E-Tandem-Lernens; dazu gehören *SEAGULL* (2012-2015), *L3Task* (2013-2016) und *EUniTA project* (2015-2018). So kann gesagt werden, dass sich die Tele-Tandemmethode immer weiter etablierte und speziell im universitären Bereich viele Institutionen vernetzte.

Heute bieten sich auch außerhalb des institutionellen Rahmens unzählige Möglichkeiten über private Internetplattformen und Apps, freie Tele-Tandempartnerschaften aufzunehmen, die nicht mit Klassen- oder Kurskooperationen einhergehen. Hier ist die Bandbreite schier

⁹ Es handelt sich um ein *Multi-User-Spiele*, wobei das Setting und die Software dem Feld der Computerspiele zuzuordnen sind. *MOOssiggang* leitet sich aus dem Wort *MOO* und dem deutschen Wort *Müßiggang* ab (vgl. Warnke 2012: 93). Die Konversationsumgebungen in *MOOs* können laut Kötter (2003) mit Chaträumen verglichen werden.

¹⁰ Auch heute noch zielt das Tele-Konzept auf die mündliche Kommunikation über VOIP-Tools wie Skype, Google Hangouts, MSN Live Messenger, ICQ, ooVoo etc. ab. Verbreitet ist hier zunächst die Praktik, Schulklassen und universitäre Kurse von Fremdsprachenlernenden durch computergestützte Kommunikation zusammenzubringen, was oft auch unter den allgemeinen Begriff *Telecollaboration* fällt.

unüberblickbar. Die Programme sind jedoch nicht unbedingt für Hochschulstudierende geeignet und sind meist Teil eines privaten Sprachlerngeschäfts. Zudem fehlen ihnen institutionelle Sicherheitszertifikate und die Tandemerfahrung wird unkritisch und unreflektiert behandelt, ohne bewusst auf die Herausforderungen, Mittel und Bedürfnisse der Lernenden hinzuweisen (vgl. Cunico 2019: 56).

Wie sich gezeigt hat, besteht eine heutige Tendenz im E-Tandem hin zur synchronen mündlichen Kommunikation unter Verwendung von Videokonferenzsystemen (Skype, Face Time, ooVoo). Neben der E-Mail und dem Tele-Tandem wird durchaus auch mit anderen Online-Medien wie *MOOs*, Chaträumen (Ioannou-Georgiou 1999), Messenger-Systemen (Cziko 2004; Sotillo 2005; Telles/Vassallo 2006) und sogar mit virtuellen 3D-Welten über Second Life experimentiert (Melchor-Couto 2019; Peterson 2012). Bisher ist keine dieser alternativen Formen so erfolgreich wie die E-Mail und die Videotelefonie, wie Escribano/González betonen (vgl. 2014: 292). Als möglichen Grund nennen sie die Einfachheit und Alltagstauglichkeit dieser Technologien. Vielleicht mag es aber auch an den didaktischen Vorteilen liegen, die bestimmten Formaten im Gegensatz zu anderen inkohärent sind. Die heutigen Anwendungsformen des Sprachlerntandem können somit folgendermaßen festgehalten werden (Abbildung 3):

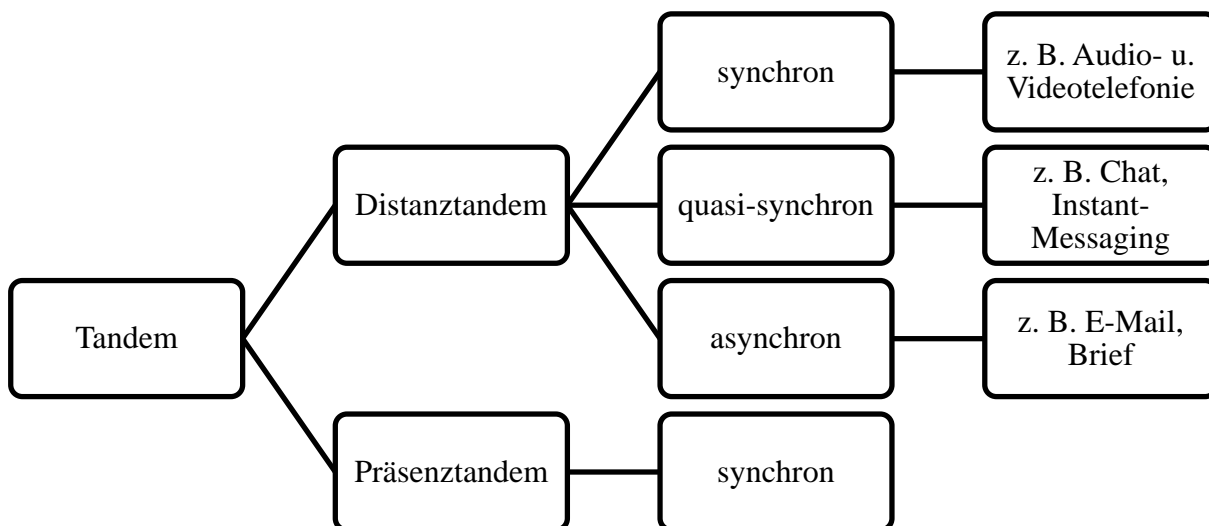


Abbildung 3: Tandemformen und ihre Kommunikationsarten

Anschließend sollen an dieser Stelle in detaillierter Form die Lernpotenziale verschiedener E-Tandemvarianten zusammengetragen und kontrastiert werden. Dabei werden die Forschungsergebnisse aus den letzten Jahrzehnten skizziert und diskutiert.

2.5.2 Tandem über E-Mail

Für das Sprachenlernen im Tandem stellen E-Mails zunächst einmal eine Art digitale Briefe dar, die wichtige Vorteile für den Zweitsprachenerwerb mit sich bringen:

[Man hat] genügend Zeit, die Briefe des Partners zu entschlüsseln, sich das zu notieren, was man sich merken möchte, die Korrekturen des Partners zu verarbeiten und natürlich hat man auch genügend Zeit für das Verfassen eigener Briefe etc. All dies geschieht recht frei: Man muss sich nicht verabreden. Jeder schreibt, wann er Zeit und Lust hat. (Raabe/Kleppin 2000: 355)

Die Fertigkeiten Hören und Sprechen spielen beim E-Mail-Kontakt keine Rolle, dafür bietet es sich an, an der Lese- und Schreibfertigkeit zu arbeiten und das in der Regel ohne jeglichen Zeitdruck und unter Benutzung von Hilfsmitteln wie Wörterbuch, Grammatik etc. (vgl. Brammerts/Little 1999: 7). Damit bleibt allerdings auch eine direkte interaktive Unterstützung beim Schreiben aus (vgl. Little et al. 1999: 6). Durch den bereits beschriebenen positiven Zeitfaktor können weitere Forschungen zeigen, dass sich ein höheres Maß an Sprachreflexion und Sprachbewusstheit bei den Lernenden einstellt und sie auf längere Sicht auch selbstsicherer in der Fremdsprache werden, da nachvollziehbare, sinnvolle Texte entstehen (Cooper/Selfe 1990; Eck et al. 1994). Neben der Rolle der Sprachreflexion zeigt sich auch in Bezug auf das Konzept der Lernerautonomie und damit der Kontrolle über die Inhalte des Lernprozesses im E-Mail-Tandemaustausch ein positiver Effekt bei den Lernenden: „It is gratifying to note that what they found especially appealing and motivating about e-mail tandem learning had to do with a sense of personal ownership of the content and process of learning” (Little et al. 1999: 54). Auch eine Studie aus dem Jahr 2006 bekräftigt: „el e-mail tándem posibilita el desarrollo de la autonomía [...]. Asimismo, dicho enfoque metodológico favorece la comunicación social e interactiva entre los discentes, fomenta la transmisión de conocimientos a través de la interacción [...] y concede un protagonismo clave al educando [...]” (Canga Alonso 2006: 144). Um jedoch diese Ergebnisse erzielen zu können, sollten im Idealfall die E-Mails sowohl in der Muttersprache als auch in der Zielsprache zu gleichen Teilen verfasst sein. Eine linguistische Perspektive auf die E-Mails zeigt, dass diese durch Bilingualismus, ein informelles Sprachregister, explizite Koordinationsaushandlungen, Diskursmarker, Fehlerkorrekturen und nicht-standardisierte Zeichensetzung geprägt sind (Little et al. 1999: 29ff). Dabei stellt das Feedback- und Korrekturverhalten der Lernenden im E-Mail-Tandem einen wichtigen Aspekt in Bezug auf den Lerneffekt dar. Auch hier spielen der Zeitfaktor und die asynchrone Kommunikation eine erhebliche Rolle, da Korrekturen in Ruhe und im Detail am Text

durchgeführt werden können und erst mit der nächsten E-Mail übermittelt werden. Damit jedoch nicht zu viel korrigiert wird und daraus Frustration für die Lernenden entsteht, werden die Teilnehmer meist dazu angehalten, nur auf eine festgelegte Anzahl von Fehlern aufmerksam zu machen. Generell ist hier die Tendenz zur Korrektur einzelner Wörter höher gegenüber ganzen Konstruktionen oder Ausdrücken (vgl. Appel 1999: 33). Neben der Quantität spielt aber auch die Qualität des Feedbacks eine große Rolle, die sehr unterschiedlich ausfallen kann. Während einige Teilnehmende ihr Feedback über klare und detaillierte Erklärungen unter Benutzung metalinguistischer Begriffe gestalten, was unter die Technik der *remediation* nach James (1998) fällt, deuten andere nur auf Fehler hin und korrigieren diese kommentarlos (*correction*). Es stellt sich hier unmittelbar die Frage, welche Methode die ergiebigste und sinnvollste ist. Eine Studie von Muñoz Vicente (2012) zu einem dreimonatigen E-Mail-Austausch zwischen deutschen und spanischen Studierenden widmet sich ebendieser Auswertung der Korrekturformen und ihrer Effektivität. Ihre Ergebnisse unterscheiden sich insofern zu bisherigen Forschungen, dass sich die bloße Fehlerkorrektur am wirksamsten zeigt, da die Studierenden nach der *correction* als Korrekturtechnik wiederholt weniger Fehler begingen. Doch es gibt auch gemischte Ansätze, die den Austausch von Feedback nochmals zu stärken versuchen. So führen Niño López/Areizaga Orube (2015) zusätzliche Skype-Treffen ein, die zur erneuten Thematisierung der Fehlerkorrekturen aus den E-Mails im Tandem beitragen und damit die Bewusstmachung und Reflexion der Fehler vorantreiben. Demnach erscheint eine Kombination aus E-Mail-Tandem und Fehleranalysesitzungen über Skype als innovativer Vorschlag zur Förderung des Lernpotenzials.

Die Schwäche dieser Lernform liegt ganz klar im Fehlen visueller Eindrücke durch Mimik und Gestik, die beim Schreiben nicht zur Verfügung stehen. Es können zwar Fotos, Bilder und andere Dokumente in die E-Mail angehängt werden, die zeitliche Verschiebung vermag aber trotzdem zu Missverständnissen und im schlimmsten Fall zum Abbruch des Kontakts führen. Auf der anderen Seite kann es sogar zu der Entwicklung einer Brieffreundschaft kommen, die wiederum die Lernpartnerschaft trivialisieren könnte (vgl. Little 1999: 22). Ein weiteres Problem ist die Anpassung an das Sprachniveau. Denn zu einfach verfasste E-Mails können den Lerneffekt mindern und umgekehrt kann ein zu hohes Niveau die Motivation zum Schreibaustausch ebenso abflachen. Aus der didaktischen Perspektive muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass sich E-Mail-Tandemprojekte deutlich einfacher vor- und nachbereiten lassen als Video- oder Chatsitzungen. Sie sind nach der anfänglichen Materialerstellung (nach Arbeitsaufträgen in Themenkategorien) und der Einweisung und

Übergabe der Materialien an die Teilnehmer ein Selbstläufer, da der Schriftwechsel dann selbstständig nach Plan abgearbeitet werden kann. Die elektronischen Schriftprodukte können entweder parallel oder im Nachhinein an die Lehrbeauftragten weitergeleitet werden. Diese werten dann den E-Mail-Verkehr auf seinen lernförderlichen Wert und die sprachliche Qualität hin aus. In diesem Projektrahmen müssen keine Räumlichkeiten und auch keine Ausstattung wie bei der Videotelefonie reserviert werden. Die Resultate zeigen sich in übersichtlichen Textprodukten und müssen nicht erst gehört und transkribiert werden. Auch gegenüber unübersichtlichen Chatverläufen eröffnet sich das Format E-Mail zu Analyse Zwecken als praktischer. Es ist demnach nicht verwunderlich, dass trotz Möglichkeiten zur Videotelefonie und Chat im Tandem immer wieder gern auf Projekte zum E-Mail-Austausch zurückgegriffen wird. Doch auch hier werden immer wieder stark die Rolle eines aufgabenorientierten Ansatzes und die Tandembetreuung durch Drittpersonen empfohlen.

2.5.3 Tandem über Textchat

Auch wenn Chat-Dienste in erster Linie als Plattformen für den ungezwungenen Online-Austausch beliebt sind, stellen sie auch aus didaktischer Perspektive interessante Kommunikationsmedien für den Zweitsprachenerwerb dar.¹¹ So kann in diesem Zusammenhang der interaktive Erwerb von umgangssprachlichen Strukturen in computervermittelten Gesprächen hervorgehoben werden, da in Chats „in konzeptioneller, dialogisch-sprachplanerischer Hinsicht die Sprechfertigkeit einbezogen [wird], und zwar auf sowohl sprachpragmatischer Hinsicht (z. B. Arten des Sprechwechsels) wie in lexikalisch-semanticischer (z. B. Gesprächswörter) und morphosyntaktischer Hinsicht [...]“ (Kilian 2005: 206). Doch auf welcher Basis kann hier von echtem dialogischem Austausch gesprochen werden und welchen Bedingungen und Einschränkungen obliegt dieser? Zunächst muss trotz des hohen Grades an Interaktivität und Wechselseitigkeit im Chat beachtet werden, dass eine gegenseitige Einflussnahme im Schreibprozess im Gegensatz zum mündlichen Gespräch nicht gegeben ist. Die Beitragsproduktion des Gegenübers in Echtzeit ist für mögliche Tandemlernende schließlich nicht einsehbar.¹² Das heißt, dass die beim Server eingehenden Beiträge nur in der Reihenfolge ihres Eintreffens verarbeitet werden können (auch „Mühlen-

¹¹ Für eine ausführliche Darstellung zur Chat-Kommunikation und ihren Einsatzmöglichkeiten in der Fremdsprachendidaktik siehe Marques-Schäfer (2013).

¹² Imo (2019) weist darauf hin, dass das Chat-Programm Apple Talk den bisher höchsten Synchronisierungsgrad erreichte, da der Text des Schreibers „live“ vom Leser mitgelesen werden konnte. Das Programm ist allerdings nicht mehr verbreitet.

Prinzip“ genannt) (vgl. Beißwenger 2003: 5). Produktion und Rezeption von Beiträgen können sich so überlagern, weshalb nur von einer quasi-synchronen Kommunikation ausgegangen werden kann (vgl. Dürscheid 2003). Damit ist auch die Anwendbarkeit diskursanalytischer Konzepte wie Sprecherwechsel, Rederecht, Gesprächsschritt und Sequenzialität aus der mündlichen Gesprächsdynamik für die Beschreibung und Analyse kommunikativer Episoden in Chat-Umgebungen nicht auf die gleiche Weise anwendbar (vgl. Beißwenger 2003: 5).

Auch Blickkontakt, Prosodie und Mimik/Gestik entfallen. Das Fehlen paraverbaler Information wird teilweise durch die Verwendung von Sonderzeichen, Großbuchstaben, Satzzeichen und Emoticons¹³ und Emoji kompensiert, jedoch können diese Elemente der Rolle von Körpersprache im mündlichen Gespräch nicht gerecht werden. Zudem ist bekannt, dass Schnelligkeit und die damit einhergehende Spontanität zu meist kurzen, wenig elaborierten Äußerungen führen. Selbst bei fähigen Schreibern kommt es im Chat in Echtzeit deshalb des Öfteren zu Fehlern (vgl. Crump/Carbone 1998: 179). Unter Beachtung dieser Gesprächsbedingungen, stellt sich die Frage, wie sich die Tandemlernmethode in dieser Umgebung gestaltet und welche Vor- und Nachteile entstehen.

Umfassende Erfahrungen mit Tandem-Chats stellt Kötter (2003) in seiner Studie zu *Tandem learning on the Internet. Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*¹⁴ vor. Dabei wurde deutlich, dass die Lernenden sprachlich miteinander kooperierten, sich im untersuchten Kontext frei fühlten und fremdsprachliche Hypothesen testeten. Sowohl Stärken als auch Schwächen sieht der Autor im Zeitdruck, dem die Lernenden in diesem Kommunikationsformat ausgesetzt waren:

Users of online environments, on the other hand, have little time to formulate their ideas and respond to input from their partners. This pressure of having to produce a quick response and to monitor their output closely with regard to the interplay between linguistic and paralinguistic information can intimidate learners and stifle a conversation. But it can also encourage them to take risks and to draw on all available resources to avoid a breakdown in the conversation, which is why I would suggest that the unique nature of real-time CMC (chat, IRCs, talkers, and MOOs) [...] (Kötter 2003: 148)

Unter diesem Umständen ist es auch nicht verwunderlich, dass sich neben Code-Switching als Kommunikationsstrategie auch ein weiterer unerwünschter Effekt einstellen kann: „A further and more significant threat to language balance in SCMC is the ‘lingua franca effect’, in which

¹³ Emoticons sind kleine Strichbilder, die auch in E-Mails vorkommen können.

partners drift into the habit of using the target language of the more L2-proficient learner“ (O’Rourke 2007: 49). In diesem Falle würde das Gegenseitigkeitsprinzip demnach ignoriert werden und das Lernpotenzial nicht für beide Teilnehmer gleich ausfallen. Aus der schnellen Produktionssituation ergibt sich aber auch ein Grund für seltenere Fehlerkorrekturen. So unterscheiden sich laut Kötter diesbezüglich die Häufigkeit von Reparaturen in sprechsprachlichen Präsenzgesprächen von denen in den MOOs geführten Konversationen. Das völlige Fehlen von Wiederholungen im MOO-Korpus kann leicht durch die Tatsache erklärt werden, dass es wenig Sinn hätte, eine Äußerung oder einen Teil davon zu wiederholen, ohne die Möglichkeit zu haben, Intonation oder Betonung zu verwenden, um anzuzeigen, warum etwas seltsam „klang“ (vgl. ebd. 2003: 158). Darüber hinaus hebt Kötter hervor, wie oft die Lernenden ihre Interaktionen als eine Art schriftliche Stellvertreter für die mündliche Rede erkennen (vgl. ebd. 2003: 152).

Weitere Untersuchungen zur computervermittelten Chatkommunikation im Tandem behandeln ebenfalls die Thematik des korrektiven Feedbacks. Sie finden meist im Bereich der Erwachsenenbildung statt, sehr häufig in einem universitären Projektrahmen und zeigen, dass Fehlerkorrekturen entweder unpräzise geleistet werden oder gar nicht erst erfolgen. Wenn sie gesichtet werden, sind sie primär auf Wortschatz angelegt, weshalb sich Chats als Basis für die Korrektur morphosyntaktischer Fehler nach den Autoren der Studien als eher ungeeignet herausstellen (Schwienhorst 2000; O’Rourke 2005, 2007; Lee 2006). Tudini (2003) stellt heraus, dass sowohl Selbst- und Fremd-Reparaturen als auch Bedeutungsaushandlungen im Tandem-Chat gegeben sind, häufiger jedoch im aufgabenorientierten Rahmen als in der freien Variante. Zudem seien Satzvervollständigungen und Verstehenssicherungen einschließlich Rückmelde- und Nachfrageverfahren bei zunehmender sozialer Nähe häufiger zu beobachten. Bower/Kawaguchi (2011) zeigen auf, dass implizite korrigierende Rückmeldungen zu Nichtmuttersprachler-Fehlern in der textbasierten quasi-synchronen computergestützten Kommunikation zwar auftreten, jedoch selten sind. Sie heben ebenso wie O’Rourke (2007) häufige Bedeutungsaushandlungen hervor, die bei der Lösung von Kommunikationsproblemen helfen und nicht immer in direktem Zusammenhang mit Fehlern stehen. Da O’Rourke (2005; 2007) ein großes Lernpotenzial hinter diesen Verfahren vermutet, widmet er sich eingehend Episoden von Bedeutungsaushandlungen und ihren Konsequenzen für den Lernprozess im Tandem-Chat, auch im Vergleich zum Tele-Tandem. Ergebnisse seiner Studie von 2005 machen deutlich, dass Chat-Nutzer im Tandem direkter auf Missverstehen und Fehler hinwiesen als dies für mündliche Gespräche der Fall ist: „MOO users employ more direct than

indirect failure signals, which may be due in part to the complete reliance on the verbal channel [...] (ebd. 2005: 457). Hier liege demnach die Stärke dieser Variante. Das geringe Auftreten von Rückversicherungssignalen schließt er aus der Tatsache, dass eine falsche Schreibweise eines Wortes meist unproblematischer als seine falsche Aussprache sei (vgl. ebd. 2005: 459).

In einer Analyse von 2007 merkt O'Rourke an, dass im Fall von Verständnisproblemen Reparaturen vor allem gemeinsam durchgeführt würden. Diese gemeinsamen kurzen Problembehandlungen führen wiederum dazu, dass Erklärungen kürzer ausfallen und neue Probleme hervorrufen, die sofort bearbeitet werden. Im E-Mail-Tandem liege der Fokus auf Form dagegen vorrangig bei der bloßen Fehlerkorrektur (vgl. ebd. 2007: 55) und stelle sich damit als einseitiger dar. Die schriftliche, kooperative Bedeutungsaushandlung bringe einen weiteren Vorteil mit sich:

In this situation, error correction will typically be sporadic and superficial. But a different kind of metalinguistic focus emerges: as in face-to-face communication, partners must manoeuvre their way around communication difficulties in order for communication to succeed. (O'Rourke 2007: 54)

Auch die metalinguistische Reflexion werde sowohl durch die schriftliche Fixierung als auch durch die Möglichkeit zur schriftlichen Überarbeitung der eigenen Produktion und des „Recyclens“ der Ausdrücke des Gegenübers nochmal unterstützt (vgl. ebd. 2007: 53). Abschließend zeigen die Forschungen zum Tandem-Chat, dass die Lernenden dazu veranlasst werden, nach Wegen und Lösungen zu suchen, sich in der Fremdsprache erfolgreich auszudrücken und Bedeutungen „live“ auszuhandeln. Hier liegt die klare Stärke dieser Variante gegenüber dem E-Mail-Tandem. Nicht zu unterschätzen sind jedoch Faktoren wie Zeitdruck und fehlende visuelle Kommunikation, die sowohl sprachlich als auch technisch diese Art der Interaktion stark bedingen und eine tiefgründige metalinguistische Reflexion behindern. Schließlich verleiten viele der in diesem Unterpunkt vorgestellten Überlegungen dazu, diese auf hochgradig interaktive WhatsApp-Dialoge übertragen zu wollen. Jedoch sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich die Kommunikationsbedingungen, Möglichkeiten und Nutzungsweisen des Mediums „mobiler Messenger-Dienst“ in vielerlei Hinsicht wesentlich vom Chat an der Computertastatur unterscheiden (siehe Kapitel 3).

2.5.4 Tandem über Videokonferenz

Zugegebenermaßen kann es zunächst seltsam sein, plötzlich mit einem Fremden über Videokonferenz sprechen zu müssen (vgl. Mullen/Appel/Shanklin 2009: 104). Noch dazu, wenn

man sprachliche und kulturelle Unsicherheiten miteinbezieht, die die Lernenden möglicherweise mitbringen. Da es sich um synchrone Kommunikation handelt, müssen sich die Partner zudem zeitlich aufeinander abstimmen und sich wie bei einem Präsenztandem verabreden. Eine gute Internetverbindung und funktionierende Technik (Webcam, Mikrofon, etc.) sollten auch gegeben sein. Dass dennoch akustische Probleme auftreten, ist nicht unüblich (vgl. Schwienhorst 2009). Dies sind erste offensichtliche Komplikationen, die durch E-Mail- und Chat-Kontakt vermieden werden können. Was aber sind die Vorteile des Tele-Tandems?

Das Lernpotenzial dieser günstigen Kommunikationsmethode ist für Sprachlerntandems nicht unbemerkt geblieben (u.a. Branzburg 2007; Tian/Wang 2010; Flick 2013; Guillén 2014; El-Hariri/Jung 2015). Dabei betont die Forschung generell, dass audiovisuelle Projekte eine positive Rolle im aktiven Spracherwerb spielen können und die Motivation der Lernenden erheblich erhöhen. Aber auch in sprachlicher Hinsicht bieten sich Chancen. Spaniel-Weise/Gerlach (2015), deren Forschungsergebnisse aus dem europäischen *L3Task-Projekt* resultieren, zählen die unmittelbare und ortsungebundene Kommunikation zu den wichtigsten Faktoren, da diese einen dynamischen, wechselseitigen Informationsaustausch ermöglicht und Mimik, Gestik sowie Rückmeldungen miteinschließt. Damit ähnelt das Tele-Tandem dem Präsenztandem aufgrund des synchronen mündlichen Dialogs und der Möglichkeit, sich zu sehen. Was dabei oft nicht bedacht wird, ist die Tatsache, dass die Körpersprache dennoch nur begrenzt sichtbar wird:

[...] raramente se pueden ver a través de la pantalla otras partes del cuerpo más allá de la cara y los hombros. La comunicación gestual con las manos queda prácticamente fuera de la conversación. El contacto visual de los ojos queda distorsionado por la posición de la cámara y la pantalla, pues los hablantes suelen mirar a la pantalla y no a la *webcam* directamente. (Escribano/González 2014: 292)

Ein weiterer bedenklicher Faktor ist die Tatsache, dass die technische Umsetzung keine Stimmüberlappungen zulässt. Das bedeutet, dass es nicht wie sonst im Gespräch möglich ist, gleichzeitig zu sprechen und trotzdem dabei wahrzunehmen, dass der Dialogpartner zeitgleich etwas äußern will, geschweige denn, was genau er sagt. Und auch wenn im Normalfall prosodische Merkmale in der Videokonferenz mitkommuniziert werden, ist es doch möglich, dass eine gestörte Internetverbindung ein verzerrtes Endprodukt vermittelt. An dieser Stelle hilft es, dass sich Tandempartner auch schriftliche Nachrichten über die meist eingebundene Chatfunktion schicken können, falls das Verstehen aus technischen Gründen oder durch schwierige, unbekannte Wörter nicht gegeben ist.

Die meisten Studien thematisieren vor allem Richtlinien bei der Umsetzung und Aufgabenstellung des Tele-Tandems (Telles/Vassallo 2006; O’Dowd/Ritter 2006; Elstermann 2017; El-Hariri 2016; Cunico 2019). Grundsätzlich zielen die Veröffentlichungen darauf ab, Erkenntnisse und Strategien für die E-Tandem-Teilnehmer und ihre Betreuung zu ermitteln. In einer dieser Studien wird die Wichtigkeit eines aufgabenorientierten Ansatzes betont, indem Probleme aufgezeigt werden, die besonders in der Videokonferenz schwer ins Gewicht fallen können, aber auch auf das Tandemkonzept im Allgemeinen Bezug nehmen:

A real exchange killer is a lack of appropriate topics to talk about, which leads to awkward silences and an uncomfortable and unproductive exchange. It is absolutely necessary to give students a guide for what to talk about. Unfortunately simply providing questions to ask or topics for the students to talk about is not a sufficient solution. Students tend to try to answer rote questions as simply and efficiently as possible and very little real communication is accomplished by simply asking a series of fixed questions. (Mullen/Appel/Shanklin 2009: 106)

Der Interview-Charakter, den manches Tandemgespräch durch die Gabe von Fragenkatalogen erhält, hätte leider dann nur noch wenig mit authentischer Alltagskommunikation in der Fremdsprache zu tun. Veröffentlichungen wie das *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (Funk et. al. 2017) geben deshalb auch umfassende Empfehlungen zur Einbeziehung von E-Tandem-Formen in Lehrpläne und zur Lernberatung, um das Potenzial besser ausschöpfen zu können. Konkrete Hinweise zum effektiveren Ablauf der Sitzungen formulieren Telles/Vassallo (2006). Sie empfehlen, den Aufbau der Teletandem-Sitzung so zu gestalten, dass die ersten 30 Minuten der freien Konversation dienen, danach 20 Minuten explizites Feedback zu Vokabeln, Grammatik, Stil und Aussprache folgen und die letzten zehn Minuten der Reflexion über die Sitzung gewidmet werden (vgl. ebd. 2006: 200f). Zudem zeigt sich ein breites Interesse an der Entwicklung der interkulturellen Dimension im Tele-Tandem. So analysieren Zakir/Funo/Telles (2016: 21) kulturbezogene Episoden¹⁵, also Dialogmomente, in denen die Lernenden Erklärungen, Interesse oder Neugierde an der eigenen oder fremden Partnerkultur im Tandem zeigen. Sie identifizieren verschiedene Möglichkeiten der Thematisierung von Kultur, die sich darüber ergeben, dass „partners try to find things in common between them, especially with regard to social practices and lifestyles“ (ebd. 2016: 29). Doch sie heben ebenfalls hervor, dass die Partner Gefahr laufen, schnell Stereotypen zu stärken. Das mag unter anderem auch daran liegen, da sich im Präsenztandem kulturelle Ereignisse und Erlebnisse am „eigenen“ Leib, so

¹⁵ Ins Deutsche übersetzt vom Begriff der „culture-related episode“, welcher sich von Swains/Lapkins (1998) Terminus der *language-related episodes* abgeleitet.

z. B. zusammen im Kino, auf einen Flohmarkt oder beim Besuch eines Straßenfestes ereignen, während das über Videotelefonie nicht möglich ist. Damit bietet sich zumindest für den Nichtmuttersprachler keine Chance, ein Thema aus einer anderen Perspektive zu sehen, um dann vom Stereotyp abweichende Fragen zu stellen. Empfohlen werden in diesem Zusammenhang vorbereitende Workshops der Tele-Tandemteilnehmer, bei denen neben Aspekten der technischen Umsetzung und dem Einhalten der drei Tandem-Prinzipien auch ein Augenmerk auf vorgefertigte Ideen gelegt wird: „It is expected that this previous discussion about stereotypes and preconceived ideas may cushion possible conflicts or misunderstandings during interactions“ (Cavalari/Aranha 2016: 330). Auch dem Fehlen gemeinsamer kultureller Aktivitäten kann im Tele-Tandem grundsätzlich entgegengewirkt werden: Indem trotz Distanz über das Tele-Tandem an einem gemeinsamen Projekt gearbeitet wird, z.B. der Erstellung eines Lebenslaufs in der Zielsprache (Bruen/Sudhershnan 2015), können die Partner auch hier in einer authentischen Aufgabe auf kulturelle Unterschiede aufmerksam gemacht werden.

Die Forschung zu synchronen, multimodalen E-Tandems richtet ihren Fokus auch auf interaktionale Dimensionen (vgl. Renner 2019: 112). So untersucht Black (2017) die thematische Entwicklung (*topic management practices*) im audiovisuellen Tele-Tandem zwischen deutschen und englischen Studierenden und analysiert sowohl die Eröffnung und Beendigung von Themen als auch ihre Aufrechterhaltung und Ausweitung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Themengrenzen klar markiert werden, während insbesondere Fragen als Ressourcen dienen, um die Diskussion zu einem vorgegebenen Thema zu erweitern oder dieses durch Einführung eines neuen Subthemas aufzugeben. In ihren Fragen tendierten die Muttersprachler zur Präferenz für die Ausweitung des gegebenen Gesprächsthemas. Zusätzlich leiteten die Lernenden auch markierte oder disjunktive Themenverschiebungen ein. Zudem beobachtet Black den Effekt der Vermeidung von Bedeutungsaushandlungen, der ihrer Ansicht nach mit dem Zeitdruck und der visuellen Repräsentation des Gegenübers einhergeht: „Learners faced with the time pressure inherent to oral conversation combined with the visual access to their partner (and their partner to them) choose to move the macro task topic forward rather than negotiating meaning when the previous topic becomes too complex“ (Black 2017: 180).

Renner (2017) nimmt sich in ihrer Studie deutsch-chinesischen Tele-Tandemsitzungen an und stellt fest, dass ihre Probanden beide Sprachen für Bedeutungsaushandlungen nutzten, wobei sich Chinesisch-Anfänger gegenüber den fortgeschritteneren Lernenden stark auf das Codes-

Switching ins Deutsche verließen. Zudem erkennt Renner, dass Bedeutungsaushandlungen sparsam auftreten und meist im Zusammenhang mit einem Wechsel vom mündlichen Modus zum Text-Chat stattfinden. Eine weitere Studie von Renner (2019) widmet sich außerdem einer Analyse zum Vokabellernen in deutsch-chinesischen Tele-Tandems und deckt auf, dass sich die Lernenden in drei Bereichen verbesserten: (1) in sprachbezogenen, (2) in inhaltsbezogenen und (3) in technischen Aspekten. Die höchste Aktivität verzeichneten Renners Probanden in der Vokabelaneignung, gefolgt von Formelausdrücken und zuletzt Funktionswörtern.

Auch der Umsetzung korrektiven Feedbacks widmen sich Forschungen zum Tele-Tandem. Eine Untersuchung der Aufnahmen dreier verschiedener Tandemgruppen (1. Nichtmuttersprachlerpaare mit hohem Sprachniveau, 2. Nichtmuttersprachlerpaare mit geringen Sprachniveau, 3. Muttersprachler mit Nichtmuttersprachlern) zeigt, dass die Paare aus der ersten und dritten Gruppe weitaus häufiger und umfassender korrektives Feedback gaben, was auch Selbstreparaturen begünstigte (vgl. Grümpel et al. 2014). Zudem bewirke das kollaborative Online-Tandem auch bei Sprachanfängern eine Selbstreparatur von Phonetik und Grammatik. Überraschenderweise stellten sich die förderlichsten Interaktionen ein, wenn zwei Nichtmuttersprachlern miteinander arbeiteten. An dieser Stelle greift möglicherweise ein für E-Tandem beschriebenes Paradox: „Participants in educational telecollaboration projects are in a paradoxical situation as they long for focus on form, but they need to carry out communicative tasks in a limited amount of time“ (Akiyama 2017: 69). So stellt Akiyama fest, dass trotz vorbereitendem Workshop zu sechs verschiedenen Möglichkeiten der Fehlerkorrektur, die englisch-japanischen Tandempaare nur drei Methoden benutzten: *recasts*, *explicit error correction* und *clarification requests*.¹⁶ Zudem fanden sich nur wenige oder gar keine metalinguistischen Erklärungen. Sie schlussfolgert daraus, dass aus Zeitgründen demnach der Fokus auf die Kommunikation und weniger auf die Form gelegt wird.

Die Forschung von Lewis/Peters (2019) konzentriert sich in ihren Ausführungen zu audiovisuellen Tandems deshalb auch auf die linguistische Kompetenz der Teilnehmer und stellen heraus, dass hier der Erwerb von Dialogstrategien für das Gesprächsmanagement bedeutender als die Fehlerkorrektur für Teilnehmer zu sein scheint. Konkret spiele beim Lernen im Tele-Tandem eher die Entwicklung der lexikalischen, pragmatischen und sogar der

¹⁶ Die Methode des *recasts* wird im Deutschen auch als Umgestaltung bezeichnet (Schlak/Schoormann 2012b). Die weiteren Begriffe beziehen sich auf explizite Fehlerkorrekturen (*explicit error correction*) und Bitten um Klärung (*clarification requests*). Unter Kapitel 6.5.1 und 6.5.2 findet eine ausführlichere Diskussion dieser Konzepte und eine Anwendung auf die Daten statt.

diskursiven Kompetenz in der Zweitsprache eine Rolle und weniger die Aneignung morphosyntaktischer Kenntnisse (vgl. ebd. 2019: 19). Vor diesem Hintergrund empfiehlt Lewis (2017) in Online-Tandemberatungen und Workshops, die Teilnehmer weniger in korrektivem Feedback zu trainieren, dafür aber die Diskurskompetenz über den Fokus auf syntaktische Korrektheit zu stellen. Er spricht sich in diesem Zusammenhang auch für die von Morollón Martí/Fernández (2016) vorgeschlagene offline-Reflexion nach Tele-Tandemsitzungen aus.

2.5.5 Tandem über Apps

Schier unbegrenzt erscheinen die Möglichkeiten, über das Internet Fremdsprachenkenntnisse selbst zu üben, zu erweitern und zu prüfen. Dem Smartphone als Alltagsbegleiter kommt auch hier eine bedeutende Rolle zu. So ist in den letzten Jahren eine starke Tendenz hin zu mobilen Sprachlern-Apps zu verzeichnen. Doch neben den bekanntesten Vertretern wie *Babbel* und *Duolingo* eröffnen sich auch Wege, eine Tandempartnerschaft mit Muttersprachlern suchen: z. B. über Apps wie *Tandem* oder *HelloTalk*. Sie bieten zur Kommunikation sowohl Text- und Sprachnachrichten als auch synchrone Audio- oder Videotelefonie-Formate an. Auch Desktop-Plattformen wie z. B. *WeSpeak* oder *Italki* unterstützen die Suche nach dem digitalen Tandemaustausch. Die Anwendungen fungieren hier generell sowohl als Lernplattform als auch als soziales Netzwerk. Hinzu kommt ein breites Spektrum angebotener Fremdsprachen. Die erfolgreichsten Tandem-Apps überzeugen vor allem mit ihren Zusatzfunktionen wie *Voice-to-text*, *Text-to-voice*, Transliteration, Übersetzung, kostenlose Telefonate und sogar schriftliche Korrekturverfahren am Text. Auch Emoji, Sticker und Karten können innerhalb der Messenger-Dialoge verschickt werden.

Über *HelloTalk* etwa eröffnen sich den Tandemteilnehmern viele Möglichkeiten der Problembewältigung auf dem Handy-Bildschirm, denn „[b]y simply pressing down on a speech bubble, they are given the options of text-to-voice, translating, and transliterating the written sample, as well as the opportunity to give feedback to their partner by means of the ABC Check feature“ (Vollmer Rivera zu *HelloTalk* 2017: 385, vgl. Abbildung 4). Hierbei ist die Nutzung von Basisfunktionen zwar kostenlos, erweiterte Optionen (unbegrenzte Zahl an Übersetzungen pro Tag) gibt es jedoch nur in Verbindung mit monatlichen Abonnementverträgen. Unterstützend zum eigentlichen Tandem-Training bieten einige Apps auch kostenpflichtige Video-Treffen mit Tutoren (ähnlich einer Nachhilfestunde) oder Vokabellisten und Rätselspiele.



Abbildung 4: Messenger-Funktionen bei Tandem (Quelle: <https://www.alllanguageresources.com/tandem/>)

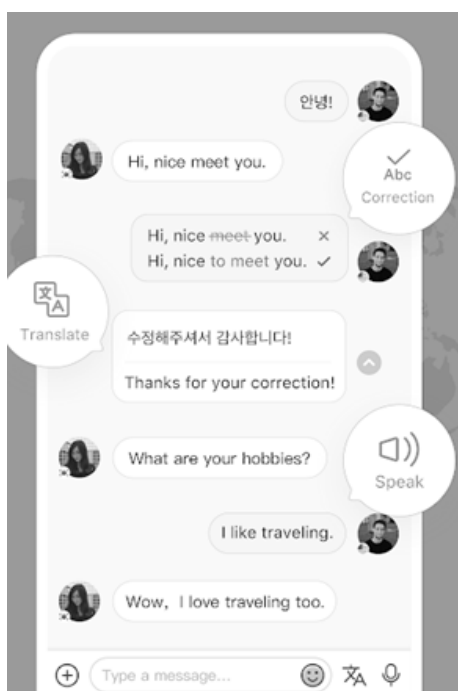


Abbildung 5: Messenger-Funktionen bei HelloTalk (Quelle: <https://appagg.com/android/education/hellotalk-chat-speak-learn-foreign-languages-18710665.html?hl=de>)

Doch bevor überhaupt geschrieben werden kann, muss der Nutzer zunächst ein eigenes Profil anlegen. Hier werden meist Alter, Geschlecht, Muttersprache, Wohnort, Interessen und Lernziel angegeben. In einigen Fällen müssen auch das Sprachniveau und die Erwartung an potenzielle Tandempartner ausgefüllt werden. Ein erster Blick auf die Angaben der Teilnehmer zeigt, dass Lernziele sehr oberflächlich angegeben werden, etwa durch „möchte mein Englisch verbessern“. Das eigene Profil kann auch mit Bildern ausgestattet werden. An dieser Stelle sollte positiv erwähnt werden, dass einige Apps sich die Zeit zum Validieren des Profils nehmen und explizit daran erinnern, die Plattform nicht mit einer Flirt-App zu verwechseln. Sollte es dann doch zu unangenehmen Situationen kommen, bieten sie eine Blockierfunktion.

Die Apps kombinieren auch von Twitter und Facebook bekannte Funktionen wie das Folgen von Profilen und Hochladen von Statusupdates mit Text und Bildern: „This information appears

on the feeds of other users who can like or comment on the moment (vgl. Vollmer Rivera 2017: 385). Damit bekommen sie den Charakter sozialer Netzwerke. Nach längerem Kontakt kann auch eine Bewertung für den Tandempartner hinterlassen werden. Hervorzuheben sind zudem die Einschätzungen diverser Erfahrungsberichte der Apps als intuitiv, simpel und effektiv in der Nutzung: „As the app does prove to be highly intuitive, especially for those users that are familiar with SNS or IM mobile apps, the cognitive load is quite low, allowing them to focus their mental capacities toward internalizing the target language“ (ebd. 2017: 389). Eine uneingeschränkte Suchfunktion nach Aufenthaltsorten, Muttersprachen oder Fotos und eben nicht wie in institutionellen Tandemprogrammen eingeschränkt nach Sprachniveaus und Interessen, erhöht die Attraktivität dieser Apps.

Überraschend wenig Forschungsarbeit ist bisher zur Nutzung von digitalen Tandem-Apps geleistet worden und das, obwohl diese schon viele Jahre auf dem Markt sind. Das mag unter anderem, wie bereits in vorherigen Ausführungen erwähnt wurde, daran liegen, dass die Beschaffung derart privater Gesprächsdaten schwierig ist. Daher beschäftigen sich die Beiträge auch bisher nicht mit der sprachlichen Analyse konkreter Messenger-Dialoge, sondern beleuchten eher global Nutzungsweisen und Lernpotenzial für bestimmte Lernergruppen. Turulas Analyse (2017) widmet sich bezogen auf die soziale Lernerautonomie den emotionalen, politischen und räumlichen Aspekten des Lernens über die Tandem-App *Italki*. Ihre Studie basiert auf Beobachtungen ihrer eigenen Teilnahme und den Interviewaussagen einiger Teilnehmer. Sie spricht sich positiv für die Entwicklung von Lernerautonomie in diesem Zusammenhang aus:

The results [...] demonstrate that the ten users have well-defined expectations of the portal as regards language learning as well as – in most cases – their partnering criteria. They also exercise the freedom to only use the functions of the portal that help them meet the expectations; as well as select the teachers and peers with whom to learn in relation to their agenda. (Turula 2017: 23)

Um einen Einblick in die Interimsprache brasilianischer Deutschlerner über *HelloTalk* zu erhalten, bezieht Castro da Silva (2018) die App in den Klassenraum ein. Ihre Schüler kommunizierten im Projektrahmen mit deutschen Muttersprachlern und zeigten bereits nach vier Monaten des Kontakts einen Übergang zu Phasen des systematischen Lernens. Eine Untersuchung von Nushi/Makiabadi (2018) erwähnt jedoch auch klare Kritikpunkte in der Nutzung der App. Sie vermissen für die Basismitgliedschaft Feedback oder Berichte zur Lernverbesserung und eine Betreuungsfunktion: „no reports and/or feedback on learners’ development, and no alerts or monitoring as a stimulus for users seem to be the app’s

shortcomings“ (ebd. 2018: 26). Die Studien von Vollmer Rivera/Teske (2018a; 2018b) wenden sich speziell den *heritage language learners (HLL)*¹⁷ und ihrem Umgang mit der App *HelloTalk* zu. Als problematisch beschreiben sie neben den festgelegten Voreinstellungen zu Angaben von nur einer Muttersprache auch die fehlende Abwehr möglicher Flirt-Nachrichten und das Training der Teilnehmer im bewussten Kontakt mit *HLL*. Zudem heben sie zwar einerseits das individuelle Lernpotenzial aufgrund der Auswahl an verschiedenen Kommunikationsarten und technischen Tools heraus, machen aber andererseits auch auf die unreflektierte Erhöhung der Muttersprachler zu Experten durch die App aufmerksam (vgl. ebd. 2018b: 108). Eine Lernberatung sei über diese Apps nicht im optimalen Maße gewährleistet. Der zudem kostenpflichtige Kontakt zu Tandem-Tutoren ähnelt meist einer privaten Nachhilfestunde und wird von den Plattformen auch so angeworben. Ein weiterer Kritikpunkt ist für Vollmer Rivera (2017) die Selbstevaluierung der Sprachstufen durch die Lernenden, die keinerlei Qualitätskontrollen unterliegen. Positiv schätzt sie die zusätzliche Kontextinformation (Beruf) in den Biografien ein, da Lernende Muttersprachler nach deren Berufsfeld sowie mittels der Wohnortzuordnung nach einem bestimmten Dialekt suchen können (vgl. ebd. 2017: 390). Für eine Vorbereitung auf eine Reise, ein Praktikum oder ein Auslandsjahr kann dies sicherlich sehr hilfreich sein. Einen konkreteren Einblick in die Vor- und Nachteile von Tandem-Apps geben die Nutzer der App selbst, und zwar über Bewertungen im Internet. Neben vielen hauptsächlich oberflächlichen, aber positiven Kommentaren findet sich auch ehrliche Kritik am Tandemlernen über die Apps:

The built-in language tools are a great way to facilitate communication between users who don't have much language overlap. The only issue we found is that for an absolute beginner, it would be easy to rely on the translate tool rather than trying to work the language out yourself. Your level of learning is effectively in your hands. [anonyme Bewertung zu HelloTalk bei All Languages Ressources; www.alllanguageresources.com/hellotalk-vs-tandem; Abrufdatum 27.04.2020].

Alles gut, bis auf ein paar Kleinigkeiten. Die Farbe der Korrekturen (grün auf weiß) sind schwer zu lesen, ein dunkler Modus wäre super. Es wäre super, wenn es eine Website-Version der App gäbe, sodass man auf dem Computer Beiträge schreiben könnte :) deshalb 4/5. [anonyme Bewertung zu HelloTalk, Google Playstore; www.play.google.com/store/apps/details?id=com.hellotalk/hl=de; Abrufdatum 27.04.2020].

Zündet bei mir irgendwie nicht. Hab sie jetzt schon lange Zeit installiert, aber wirklich benutzen tut man's dann doch nicht. Lernen in einer Gruppe ist schön und gut. Unterm Strich bleibt es aber Lernen mit ewigen Fremden. Damit fühle ich mich

¹⁷ Der Begriff *heritage language learners* meint jene Lerner, die eine Sprache erlernen wollen, die sie in ihrer Kindheit zwar sprachen, diese aber nicht vollständig erworben haben, weil eine andere Sprache den Alltag bestimmte (Polinsky/ Kagan, 2007).

sehr unwohl. [anonyme Bewertung zu HelloTalk, Google Playstore; www.play.google.com/store/apps/details?id=com.hellotalk/hl=de/showAllReviews=true; Abrufdatum 27.04.2020].

Hier werden neben technischen Problemen wie dem Fehlen von Variabilität in der Nutzung des Mediums und die übermäßige Nutzung von Hilfsmitteln auch das grundsätzliche Problem freier Tandemplattformen laut: ohne Disziplin, Motivation und klare Lernziele „zündet“ ein unbegleitetes, freies Programm bei manchem Lernenden eben nicht genug. Da die Auswahl an Teilnehmern schier unüberblickbar groß ist, kann es schnell zu sporadischem Kontakt mit vielen „ewigen Fremden“ kommen, dem die Tiefe fehlt.

Abschließend kann unter Betrachtung der vorgestellten Merkmale der Lernform Tandem-App die Wahrnehmung dieser Angebote nur bedingt empfohlen werden. Von Vorteil ist, dass die Apps den Teilnehmern frei zur Verfügung stellen, auf welche Art und Weise sie die kostenlose Kommunikation gestalten wollen. Das Fehlen einer gewissen Lerneinstellung und konkreter Lernziele kann jedoch auch hier zum Verhängnis werden. Die Apps scheinen für diejenigen Lernenden gemacht zu sein, die ihre Bedürfnisse gut kennen, klare Ziele haben und wissen, wie sie diese erreichen können.

2.5.6 Tandem über Wikis

Wikis bilden eine besondere Form der kollaborativen Lernumgebung, in der die Zusammenarbeit der Akteure zu kollektiven Text-Produkten führen kann (vgl. Lund 2008). Sie erlauben es den Nutzern, an der Ko-Konstruktion von Texten teilzunehmen, weshalb viele Studien auch auf ihr Potenzial für die Fremdsprachenproduktion hinweisen (u.a. Lund 2008; Kessler 2009; Lee 2010; Elola/Oskoz, 2011; Li/Kim 2016). In dieser Hinsicht liegt auch ihre Erprobung im Sprachaustausch nahe, um autonomes Sprachlernen zu fördern. Pomino/Meuter (2011) stellen Wikis daher als interaktive Schreib- und Kommunikationsportale für den Tandem-Kontext vor und erwähnen das breite Spektrum an Möglichkeiten, das die Tandemteilnehmer im Rahmen von begleiteten Sprachkursen wahrnehmen können: Aufgaben zusammen bearbeiten, Informationen zum Programm erhalten, Ergebnisse präsentieren, aber auch Beiträge anderer lesen und kommentieren. Im Projektrahmen „E-Tandem-Projekt Valköln“ nahm eine Gruppe Deutschstudierender der Universität Politècnica de València und eine Spanisch-Kursgruppe der TH Köln teil (Pomino/Gil-Salom 2016a). Sie erhielten verschiedene Aufgaben zur Nutzung des Wikis, die sich aus dem Verfassen von Texten hin zum Aufnehmen und Hochladen von Video- und Audioaufnahmen zusammensetzten.

Interessante Themen und Inhalte (Lernerbiografien, die eigene Wohnung oder Universität) regten die Studierenden dazu an, die Texte und Audioaufnahmen ihrer Partner zu rezipieren und im Anschluss auf Inhalt und Fehler hin zu kommentieren. Zudem wurden nach den Skype-Sitzungen zu den Themen Wohnung und Universität Texte und Videos erstellt, die danach zur Herausarbeitung und Reflexion von Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Wiki dienten.

Eine Stärke des Kommunikationsportals liegt ganz klar in der Einsehbarkeit aller Beiträge für die Teilnehmer unter Benutzung einer gemeinsamen Datenquelle. Auch die Kommentarfunktion erinnert an die Funktionen sozialer Netzwerke, die den Studierenden sehr vertraut sind und den Attraktivitätsgrad erhöhen. Eine synchrone Kommunikation bleibt über das Wiki jedoch aus, weshalb im Projektrahmen „Valköln“ Skype-Sitzungen strategisch einbezogen wurden. Damit ergibt sich allerdings für die Forschungsarbeit im Tandem-Kontext die Betrachtung einer Mischform aus Wiki- und Tele-Tandem, die die Ergebnisse zum Lernpotenzial verwischen können. Die Erstellung von Texten ähnelt wiederum dem Genre E-Mail-Tandem oder dem Bloggen und hat durch das ledigliche Korrigieren bereits aufgesetzter Lernertexte mit kollaborativem Schreiben nur noch wenig zu tun. Die Befragung der Nutzer aus dem Projekt verrät, dass die spanischen Studierenden die Verwendung von Wikis als interessant und hilfreich empfanden. Negativ bewerteten sie die Aspekte der hohen Arbeitsbelastung, aber auch die Komplexität der Aufgaben und den Umgang mit der Wiki-Software, die nicht intuitiv genug sei (ebd. 2016a: 11f). Zudem dauerten die Antworten der Tandempartner länger als erwünscht und wären dann nicht immer in dem Ausmaß gegeben, wie sie verfasst sein sollten. Eine letzte Erkenntnis des Projekts, die auch für die vorliegende Arbeit eine Rolle spielt, ist die Tatsache, dass viele der Teilnehmer zur Kommunikation über Facebook, E-Mail und WhatsApp übergingen, um dort ihr Feedback zu den Wiki-Texten zu geben (Pomino/Gil-Salom 2016b: 673). Damit wird klar, dass das Kommentieren im Wiki möglicherweise als zu umständlich wahrgenommen wird und der Alltagsbegleiter Messenger-Dienst seine Dominanz hier wieder aufs Neue unter Beweis stellt.

2.6 Fazit

Computerprogramme und Apps, die für die alltägliche Kommunikation entwickelt wurden, maximieren heute die soziale Präsenz von möglichen Tandemprogrammen. Während der E-Mail-Kontakt es den Lernenden ermöglicht, sich auf die Schreibfertigkeit zu konzentrieren und die Reflexion über grammatische Formen, Rechtschreibung und Wortschatz unterstützt, ermöglichen Softwareanwendungen wie Skype eine synchrone Video-Kommunikation. Hier

spielen jedoch, wie bereits aufgezeigt, zeitliche Aspekte, technische Probleme und Sicht einschränkung über die Webcam keine unerhebliche Rolle. Die quasi-synchrone Chat-Kommunikation profitiert dagegen vom Austausch konzeptionell mündlich verfasster Äußerungen und wirkt sich nebenbei positiv auf die Übung von Schreib- und Lesefertigkeiten aus. Vom Chat profitieren zudem vor allem schüchterne Lernende, die so mehr motiviert werden können (vgl. Payne/Ross 2005: 25). Alle bisher erwähnten E-Tandemformen bieten die Chance, den Kommunikationsprozess zu protokollieren, sei es über den schriftlichen Verlauf oder über Audioaufnahmen. Dies gibt wiederum Anlass, die Daten als Untersuchungsgrundlage für Forschungszwecke auszuwerten. Auf dem freien Fremdsprachenmarkt bietet sich heute zudem die Möglichkeit, schnell und flexibel Kontakt zu Muttersprachlern über Apps herzustellen. Sie basieren vor allem auf dem Konzept sozialer Netzwerke und profitieren neben Video- und Audiotelefonie auch vom mobilen Nachrichtenschreiben. Welche konkreten sprachlichen Vor- und Nachteile sich aus diesen Kommunikationsformen im Tandem ergeben, ist zum derzeitigen Stand kaum ausreichend erforscht. Fest steht, dass Tandemteilnehmer oft selbst nach der expliziten Einbeziehung von WhatsApp-Kommunikation in die Tandemprogramme suchen. So wünschte sich ein Großteil der Studierenden im E-Tandem-Projekt *FAME* zwischen Österreich und Kolumbien in einer abschließenden Umfrage als konkreten Verbesserungsvorschlag mehr Flexibilität bei der Wahl der Kommunikationsplattform z.B. über den mobilen Messenger-Dienst WhatsApp (vgl. El-Hariri et. al 2016: 195) und auch in der Nutzung der Tandem-Wikis gab es Anzeichen für diese Tendenz.

Dies sorgt für eine Rechtfertigung der Forschungsaufgabe, sich WhatsApp-Dialogen auch im Lernerkontext eingehender zu widmen. Bevor jedoch die Auswertung der Dialoge erfolgen kann, führt das folgende Kapitel 3 zunächst umfassend in die generelle Funktions- und Nutzungsweise, sowie die Kommunikationsbedingungen von WhatsApp, einer der am häufigsten genutzten mobilen Messenger-Dienste, ein.

3 Grundlegendes zur WhatsApp-Kommunikation

Mit der Entwicklung und Nutzung internetfähiger Smartphones fand in den letzten Jahren weltweit eine Alternative für die SMS-Kommunikation Verbreitung: die Kommunikation über mobile Instant-Messenger-Dienste wie WhatsApp. Sie erweitert die ursprüngliche SMS-Kommunikation um einige Eigenschaften und bietet die Möglichkeit von quasi-synchronem Nachrichtenaustausch (vgl. Schnitzer 2012: 202). Die wichtige soziale Komponente, die damit einhergeht, kann der internetbasierten Kommunikation über WhatsApp heute auch nicht mehr abgesprochen werden. Damit hat sich das bewahrheitet, was der Informatiker und Erfinder des World Wide Web Tim Berners-Lee (Berners-Lee/Fischetti 1999) mit der Entwicklung des Internets beabsichtigte: „The web is more a social creation than a technical one. I designed it for a social effect – to help people work together – and not as a technical toy“. Indem die WhatsApp-Kommunikation seit Jahren eine Hochkonjunktur erlebt, kann beobachtet werden, dass noch nie zuvor so viel in der Freizeit geschrieben wurde wie heute, wo der schriftliche Austausch als soziale Handlungsmöglichkeit dient (vgl. Beißwenger 2018: 2). Seit zehn Jahren befindet sich die 2014 von Facebook übernommene App WhatsApp auf dem Vormarsch, zunächst beliebt unter Teenagern, heute genutzt von Menschen aller Altersgruppen. Ganze Familiengruppenchats von Kind, über Eltern bis hin zu Großeltern kommunizieren hier erfolgreich miteinander. Die kostenlose „plattformübergreifende mobile Nachrichten-App“ (vgl. <http://whatsapp.com/about>) wurde 2009 in Santa Clara, Kalifornien, von Jan Koum und Brian Acton ins Leben gerufen (Albergotti/MacMillan/Rusli 2014). Es handelt sich dabei heute, zehn Jahre später, um den am häufigsten genutzten Instant-Messaging-Dienst überhaupt: Denn von den weltweit 1,5 Milliarden Nutzern im Jahr 2017, nutzen 1 Milliarde Menschen die App sogar täglich (Constine 2018). In Deutschland allein sind es 60,1 Millionen Menschen (We are Social 2019). *Instant* steht im Englischen für „augenblicklich“, Messenger für „Bote“. Beim mobilen Instant-Messaging werden demnach Nachrichten über eine Internetverbindung an einen vom Sender ausgewählten Teilnehmern an der Kommunikation sofort übermittelt, sofern diese Person auch mit dem Internet verbunden ist. Das Prinzip ähnelt dem Schreiben über einen Chatraum¹⁸, mit dem Unterschied, dass sowohl Sender als auch Empfänger keinerlei Ortsgebundenheit unterliegen und sich damit nicht zum „Gespräch“ verabreden müssen, um

¹⁸ Der Begriff „Chat“ leitet sich aus dem Englischen „to chat“, also „plaudern“ ab. Die Aktivität findet meist in themenbezogenen Foren oder Chaträumen statt. Hier besteht die Möglichkeit, unter einem Pseudonym („nickname“) anonym zu chatten.

Nachrichten auszutauschen. Diese können entweder sofort oder erst beim nächsten Zugriff auf die App rezipiert und beantwortet werden. Eine anonyme Kommunikation ist nicht möglich, da nur unter Angabe der eigenen Handynummer in der App kommuniziert werden kann. Diese Umstände unterscheiden den mobilen Nachrichtenaustausch vom Chatten am Computer. Seit 2015 kann man die App allerdings auch am Computer nutzen, ihre übliche Umgebung bleibt aber das Smartphone.

Zu den Funktionen zählen das Versenden von Textnachrichten mit praktisch unbegrenzter Zeichenanzahl¹⁹, Sprachnachrichten, Fotos, Audio-Dateien, Videos, Dokumenten, Kontaktinformationen, GPS-Standorten und seit einigen Jahren auch die Möglichkeit zur Audio- oder Videotelefonie. Zudem wird dem Sender angezeigt, ob ein Empfänger online ist, die Nachrichten empfangen und gelesen hat, und ob dieser gerade schreibt, sofern diese Option aktiviert wurde. Außerdem können zur Schreibunterstützung der Autokorrektur oder die automatische Wortvervollständigung aktiviert werden. Auch Emoji werden neuerdings bei der Texteingabe automatisch vorgeschlagen. Nach dem Senden der Nachricht erscheint diese als grüne Sprechblase mitsamt Uhrzeit ihrer Veröffentlichung auf dem Display. Um vorherige Nachrichten zu lesen, scrollt man einfach weiter nach oben. Diese Bildschirmdarstellung erinnert an die Chatkommunikation über den Computer. Eine weitere funktionale Ähnlichkeit mit dem Chat zeigt sich in Formen der Adressierung über die Eingabe des @-Zeichens und des Namens der Person in Gruppenchats (z. B. @Peter). In Gruppen wird zudem die Zitierfunktion gern genutzt, um sich auf eine vorherige Nachricht zu beziehen. Werden die Nachrichten nicht gelöscht, können sie über Jahre hinweg gespeichert und als Textprotokoll exportiert werden. Die Optionen zur Profilbildänderung und Statusangabe erinnern zudem stark an den Kontext sozialer Netzwerke, denen eine Selbstdarstellungsfunktion zugeordnet werden kann (Androusoopoulos 2010).

Die Gruppenkommunikation ist derzeit mit bis zu 256 Adressaten gleichzeitig möglich. Diese stellt eine der wesentlichen Eigenschaften der WhatsApp-Kommunikation dar und wird mittlerweile auch für Gruppen im Berufskontext genutzt. Zudem gibt es die Möglichkeit, sich von News-Portalen per WhatsApp-Nachricht zum aktuellen Geschehen in der Welt informieren zu lassen. Letztlich hat WhatsApp im weiteren Sinne nicht nur die SMS verdrängt, sondern auch den Anruf, da neben dem Versenden von Textnachrichten über das Drücken des Mikrofon-

¹⁹ Die Zeichenbegrenzung liegt bei 8.192 Zeichen (Wyss/Hug 2016: 261). Das ist für die Schreibpraxis jedoch unerheblich.

Buttons Sprachnachrichten verfasst und gesendet werden können. Die Videoanruf-Option erweitert diesen Dienst noch. So vereint der mobile Messenger-Dienst viele Eigenschaften bisheriger Kommunikationsformen. In der Einbeziehung audiovisueller Elemente, der kostenlosen Verfügung und der freien Kombination der Funktionen der App liegt zweifellos das Erfolgsgeheimnis.

Die sich aus den chatähnlichen Produktionssituationen (z.B. „Mühlen-Prinzip“) heraus ergebenden linguistischen Besonderheiten der WhatsApp-Kommunikation sollen neben den Herangehensweisen zur Beschreibung und Verortung in der Forschungsliteratur im Folgenden ausführlich dargelegt werden.

3.1 WhatsApp-Kommunikation und interaktionale Schriftlinguistik

Inzwischen ist allgemein bekannt, dass sich digitale Medien enorm auf unsere Schreib- und Kommunikationspraxis auswirken. Verständlicherweise stieg mit der Ausweitung der „mobil übermittelten, schriftlichen Kurznachrichten auch das Interesse der linguistischen Forschung an typischen sprachlichen und kommunikativen Mitteln bei SMS- und WhatsApp-Nachrichten“ (König 2015: 3). Der Forschungsbereich, der sich unter Anwendung von Methoden und Konzepten der interaktionalen Linguistik mit dem Analysefeld der internetbasierten Kommunikation (vgl. Beißwenger/Pappert 2018) beschäftigt, wird als interaktionale Schriftlinguistik bezeichnet (Imo 2019: 283ff). Ihr Untersuchungsgegenstand ist die schriftliche Interaktion „im Sinne eines stark prozesshaften, situationsbezogenen und kooperativen Kommunizierens“ (ebd. 2019: 283), wie dies erst im Zusammenhang mit der Entstehung des Internets und im Konkreten durch das Auftreten von Chat-Kommunikation und letztlich mobilen Messenger-Diensten beobachtbar wurde. Die interaktionale Schriftlinguistik befindet sich noch in den Anfängen ihrer Entwicklung, wie Imo (2019) betont. In der englischsprachigen Forschungsliteratur ist für den gleichen Forschungsbereich der Begriff der *Computer-Mediated Discourse Analysis (CMDA)* weit verbreitet. Ihre Analysemethoden unterscheiden sich jedoch an einigen Stellen von der interaktionalen Linguistik (siehe Methodik-Kapitel 4.2). Dürscheid ergänzt zudem, dass die schriftlichen Dialoge zum Teil mit den Beschreibungskategorien der Gesprächslinguistik, der Schriftlinguistik, der interaktionalen Linguistik, aber auch anderer linguistischer Disziplinen (wie z. B. der Medienlinguistik) analysiert werden könnten (vgl. ebd. 2016: 465). Auch in der Internetlinguistik wird die WhatsApp-Kommunikation als Forschungsgegenstand der Medienlinguistik zugeordnet (Marx 2019). In den letzten Jahren konnte für die Internetlinguistik generell eine Orientierung weg von einzelnen sprachlichen

Phänomenen und der irrtümlichen Vorstellung einer sich entwickelnden Internetsprache, dem sogenannten „Netspeak“, hin zur Analyse von interaktionalen Praktiken mit sozio- und kulturlinguistischem Ansatz verzeichnet werden (ebd. 2019). Der vorliegenden Forschungsarbeit wird die begriffliche Zuordnung der WhatsApp-Kommunikation zum Analysefeld der interaktionalen Schriftlinguistik zugrunde gelegt.

Für die Datenanalyse, die die Grundlage des Forschungsbereichs bildet, müssen zunächst über einen langen Zeitraum hinweg Datensammlungen durchgeführt und diese zeit- und kostenintensiv zu Korpora aufbereitet werden. Eine Entwicklung von Forschungsinfrastrukturen²⁰ zur WhatsApp-Kommunikation setzte im deutschsprachigen Raum bereits 2011 ein, als Wolfgang Imo und Susanne Günthner die „Mobile Communication Database“ (*MoCoDa*) entwickelten, wobei diese seit 2016 gemeinsam von Wolfgang Imo (Universität Hamburg), Michael Beißwenger (Universität Duisburg-Essen), Marcel Fladrich (Universität Hamburg) und Evelyn Ziegler (Universität Duisburg-Essen) betreut wird. Dort werden Daten aus Kommunikationsformen gesammelt, die prototypisch über das Smartphone entstehen. Ein DAAD-Projekt der Universitäten Hamburg und Seoul widmet sich basierend auf den Daten dieser Datenbank elektronischer Kurznachrichtenkommunikation im Deutschen und Koreanischen dem Sprach- und Kulturvergleich. Sie archivieren dazu die Alltagskommunikation mittels elektronischer Kurznachrichten in thematisch abgeschlossenen Dialogen.

Im Jahr 2014 startete außerdem das von den Universitäten Leipzig, Dortmund, Duisburg-Essen, Hannover, Koblenz-Landau und Mannheim durchgeführte Projekt „What’s up, Deutschland?“. Sein Pendant, „What’s up, Switzerland?“ begann 2016 und beteiligt heute die Universitäten Zürich, Bern, Neuchâtel und Leipzig unter der Projektleitung von Elisabeth Stark. Die Datenbank verfügt aktuell über 650 WhatsApp-Chatverläufe im Umfang von insgesamt 5 Millionen Tokens (Stand 2018) (vgl. Lobin/Schneider/Witt 2018: 316). Auch das „Centrum Sprache und Interaktion“ (WWU Münster) verfügt über eine SMS- und WhatsApp-Nachrichtensammlung, die sich seit 2010 zu einer online zugänglichen Datenbank entwickelt.

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass das Sammeln der Daten mit Schwierigkeiten verbunden ist, die sich aus datenschutzrechtlichen Bestimmungen und Urheberrechts-

²⁰ Einen Überblick zu allen existierenden deutschsprachigen Kooperationen für die internetbasierte Kommunikation befindet sich im Band „Digitale Infrastrukturen für die germanistische Forschung“ von Lobin et al. aus dem Jahr 2018.

regelungen für Fotos, Sound und Videos ergeben. Der Erhalt kann nur über freiwillige Datenspenden geschehen, die meist mit Einverständniserklärungen einhergehen. Siebenhaar (2015) merkt dazu an, dass letztere häufig nicht ausgefüllt werden und so von vielen Zusendungen nur eine bestimmte Anzahl an WhatsApp-Dialogen tatsächlich zu Studienzwecken genutzt werden können.

Die Beschäftigung mit der WhatsApp-Kommunikation blickt bereits auf umfassende linguistische Analysen zu Unterschieden zwischen SMS und WhatsApp-Nachricht, sprachlichen Merkmalen, Sprachveränderungsprozessen, Sequenzstrukturen, kommunikativen Gattungen und sprachkontrastiven Themen in der deutschsprachigen Forschungsliteratur zurück. Zunächst entstanden vor allem linguistische Untersuchungen zum Vergleich zwischen WhatsApp-Nachricht und SMS (u.a. Schnitzer 2012; Dürscheid/Frick 2014). Bald darauf erschienen mit dem Sammelband „SMS, WhatsApp/Co.“ (König/Bahlo 2014) erste Forschungen zu gattungsanalytischen, kontrastiven und variationslinguistischen Perspektiven. In diesem Band kann die Einführung durch König/Bahlo (2014) zum Forschungsstand und den Analyseperspektiven hervorgehoben werden. Dort fassen sie zwar allgemeine sprachliche Aspekte der Kurznachrichtenkommunikation zusammen, weisen aber auch deutlich darauf hin, dass sie einen dialogischen Ansatz zur Analyse mobiler Kurznachrichten bevorzugen, bei dem es nicht nur „(...) eine einheitliche „SMS-Sprache“ gibt. Stattdessen muss in den Fokus gerückt werden, dass mobile Kurznachrichten von unterschiedlichen Personen oder Personengruppen in unterschiedlichen Situationen zu unterschiedlichen Zwecken verfasst werden“ (ebd. 2014: 8), was auch auf die WhatsApp-Kommunikation zutrifft. Auch der Beitrag von Arens (2014) im selbigen Band eröffnet neue Einblicke in den Forschungsstand und hebt die multimedialen Möglichkeiten hervor. So zeigt sie anhand WhatsApp-Dialogen einer ausgewählten Freundesgruppe unter Einbindung multimedialer Kommunikationsmittel in einem konversationsanalytischen Ansatz, dass es sich bei WhatsApp-Kommunikation um ein „poly-coded-signsystem“ handelt (vgl. ebd. 2014: 84).

Sowohl von König (2015) als auch von Imo (2015b) liegen Forschungen zum strukturellen Aufbau von Dialogen und Sequenzmustern in der WhatsApp-Kommunikation vor. Hier wurden erstmals die Konzepte von Sequenzialität und multiplen Kommunikationssträngen in der deutschsprachigen Forschung behandelt. Studien von Beißwenger (u.a. 2017; 2018) und Storrer (2018) befassen sich umfassend mit den Praktiken der digitalen Kommunikation, unter anderem auch via WhatsApp. Dabei liefern sie theoretische Grundlagen und technische Erklärungen für

die Entstehung sprachlicher Besonderheiten in der WhatsApp-Kommunikation, basierend auf Konzepten zum interaktionsorientierten Schreiben. Auch weitere Forschungen von Imo thematisieren die situativen und technischen medialen Rahmenbedingungen und diskutieren die optimalen Analysemöglichkeiten. Dabei räumt Imo der interaktionalen Linguistik als Analyseverfahren einen hohen Stellenwert für das spezielle Datenmaterial ein (2017; 2019). Die Arbeit von Wyss/Hug (2016) widmet sich den neuen Formen von Gesprächsturn-Koordination bei WhatsApp-Chats, während Bauers Forschung (2016) das Phänomen der vokativen Verwendung von Rufnamen in WhatsApp-Interaktionen untersucht. Von Dürscheid (2015, 2016, 2018a, 2018b) liegen zur gleichen Zeit zudem zahlreiche Arbeiten zur Legitimierung der Analyse schriftsprachlicher Interaktionen, zu sprachlichen Merkmalen und zur Veränderung der Normen in der Internetkommunikation vor. Einige Ansätze gehen auch auf die Kommunikation via WhatsApp und ihre Einbindung in den Deutschunterricht ein (so gesehen bei Bonderer/Dürscheid 2018). Der Didaktisierung dieses Themas an Fachhochschulen und Universität widmet sich ein hypermediales E-Learning Angebot zum Thema „Sprache und Medien“ durch Reißwenger (2016), während sich eine weitere Ausarbeitung auf die Einbindung der WhatsApp-Kommunikation im schulischen Bereich spezialisiert (Reißwenger 2018). Auch Fladrich/Imo (2019) bieten in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* einen dezidierten Beitrag zur „Mobilen Messengerkommunikation im Deutschunterricht“.

In der Aktualität widmen sich für den DaF-Unterricht vereinzelte Ansätze vor allem den Einsatzmöglichkeiten zu WhatsApp-Kursgruppen (Fernández Michels 2018; Bertomeu Pi 2019). Dafür liegen im Bereich Englisch als Fremdsprache bereits zahlreiche Studien zum Mehrwert für die Lerner-Motivation, den Vokabelerwerb oder die Schreibkompetenz unter vielen Schwerpunkten vor (z.B. Gutiérrez-Colon et. al. 2013; Amry 2014; Bouhnik/Deshen 2014; Souza 2015; Andújar 2018, siehe Kapitel 3.4.1). Ein weiterer aktueller Analysegegenstand bildet das Auftreten von grafischen Elementen. Das sprachliche Handeln mit Emojis thematisiert eine ganze Monografie von Reißwenger/Pappert (2019a) umfassend. Weitere Studien nehmen sich der kommunikativen und pragmatischen Funktionen (Pappert 2017; Reißwenger/Pappert 2019b) und dem Small Talk via Bildzeichen (Reißwenger/Pappert 2020) dieser grafischen Elemente an. Siebenhaar (2018) befasst sich thematisch mit den Altersunterschieden, während sich Imo/Fladrich (2020) zu Geschlechterunterschieden in der Emojis-Verwendung äußern. Zur Funktion der sozialen Positionierung über Lachpartikel und Emojis liefert zudem König (2019c) eine eingehende Untersuchung. Neuere Tendenzen beschäftigen sich des Weiteren mit der individuellen Variation und Akkommodation als

Einflussfaktoren auf die Graphemwahl und die Verschriftungsmuster, z.B. in schweizerdeutschen WhatsApp-Chats (Felder 2020). Die WhatsApp-Kommunikation gehörloser Personen in der Deutschschweiz thematisiert Meili (2017). Veröffentlichungen zur linguistischen Untersuchung von Sprachnachrichten via WhatsApp können ebenfalls verzeichnet werden. Dieses Thema untersuchen vor allem König/Hector (2017, 2019), indem sie auf die Nutzungskontexte, die Dialogizität und die Theatralität von Audio-Nachrichten eingehen. Eine weitere Untersuchung von König (2019b) adressiert das persönliche Erzählen in WhatsApp-Gruppenchats.

Vereinzelt widmen sich bereits Studien der sprach- und kulturvergleichenden Interaktionsforschung in Bezug auf WhatsApp, z.B. Günthner (2018) zu chinesischen und deutschen Praktiken nominaler Selbstreferenz oder Imo/Hayashi/Ogasarawa (2020) zur mobilen Kurznachrichtenkommunikation im Sprach- und Kulturvergleich zwischen Deutschland und Japan. Zuletzt befassten sich aktuellere Forschungen auch mit der Informalitätsmarkierung (Siebenhaar 2020) und dem Topic-Management (König 2019a) in Messenger-Nachrichten.

Zuletzt kann festgehalten werden, dass sich die Linguisten bei der Analyse bestimmter Phänomene immer wieder die Frage nach der Definition und Verortung der „neuen Kommunikationsform“ in der interaktionalen Schriftlichkeit stellen und dabei unterschiedliche Wege einschlagen. Die terminologische Betrachtung und Einordnung der WhatsApp-Kommunikation in der Textsortendiskussion aber auch in der Mündlichkeits-/Schriftlichkeitsforschung soll deshalb im Folgenden ausführlich dargelegt werden.

3.2 Klassifikation und Einordnung einer „neuen“ Kommunikationsform

Die genaue Terminologie für den Zusammenhang von Kommunikationsform und WhatsApp wird in der Linguistik noch diskutiert (vgl. Hector 2017: 5). So kann zunächst festgehalten werden, dass WhatsApp-Kommunikation zur internetbasierten Kommunikation²¹ zählt (Beißwenger/Pappert 2018). Da die Bildschirmtastatur mittels Touchscreen zum Schreiben genutzt wird, fassen sie Dürscheid/Jucker (2012) zunächst unter den von ihnen eingeführten Begriff der „Keyboard-to-screen“-Kommunikation. Dagegen ordnet Dürscheid (vgl. 2016:

²¹ Nach Storrer (2018: 226) ist internetbasierte Kommunikation eine „Bezeichnung für einen interdisziplinär bearbeiteten Forschungsgegenstand, der sich mit Technologien, Prozessen und Produkten der Kommunikation unter Nutzung der technischen Infrastruktur des Internets beschäftigt“.

449) WhatsApp generell dem Terminus „Neue Dialoge“ zu, die folgende Merkmale teilen: a) der Nachrichtenaustausch erfolgt schriftlich b) die Texte werden an einem mobilen Endgerät geschrieben und c) die Nachrichten werden auf dem Bildschirm in chronologischer Abfolge angezeigt. Das Produkt des quasi-synchronen schriftbasierten Nachrichtenaustauschs wird von Dürscheid als Chat bezeichnet, unter anderem, weil die Systemeinstellungen von WhatsApp diese Terminologie vorgeben und eine chatähnliche Situation in enger zeitlicher Abfolge von WhatsApp-Nachrichten besteht (Dürscheid/Frick 2016: 30). König/Hector (2017) empfinden die genaue Konzeptualisierung von zeitlich zerdehntem Nachrichtenaustausch zwar als problematisch, entscheiden sich aber auch für den Begriff Chat.

Imo (2015) spricht sich gegen diese Begrifflichkeit aus und betont, dass es sich bei WhatsApp um die Kommunikationsform „Mobiler Messengerdienst“ handle. Aufgrund der Unterschiede in Mobilität und Medium²² sei diese von Instant Messaging und Chat zu unterscheiden. Die Einbeziehung der multimodalen Möglichkeiten führt Arens wiederum dazu, WhatsApp als „Kommunikation 2.0“ zu definieren, die „die Mobilität der SMS und die quasi-synchrone Kommunikation wie im Chat/Instant Messaging in einem Gerät“ vereine (2014:). Auch Hering et. al (vgl. 2013) entscheiden sich für eine weitgefaste Auffassung und orientieren sich an dem englischsprachigen Terminus *Computer-mediated communication (CMC)*, indem sie WhatsApp-Kommunikation als eine Form der „computervermittelten Kommunikation“ verstehen. Unter diesem Begriff werden allerdings auch Technologien gefasst, die nicht die Infrastruktur des Internets nutzen, z. B. SMS-Nachrichten. Wie hier erkennbar wird, gibt es in der Literatur viele verschiedene Ansätze zur Klassifikation der Terminologie der WhatsApp-Dialoge und zur Einordnung der WhatsApp-Kommunikation in ein übergeordnetes Forschungsfeld. Die vorliegende Arbeit erkennt die Oberbegriffe „internetbasierte Kommunikation“ und „Mobile Messenger-Kommunikation“ in Bezug auf die WhatsApp-Kommunikation an, lehnt aber die entweder zu weit (*Kommunikation 2.0*; *CMC*) oder zu eng (Chat) gefassten Begrifflichkeiten ab.

Mit Bezug auf die Textsortendiskussion verdeutlicht ein Blick auf die linguistische Forschungsliteratur, dass nicht einmal für die seit längerer Zeit bestehende schriftliche Chat-Kommunikation kategoriale Einigkeit besteht. So gilt der Chat mal als Textsorte (Hess-Lüttich/Wilde 2004), als textsortenähnlich (Fandrych/Thurmair 2011), als Diskursart (Storrier 2001), als Kommunikationsform (Beißwenger 2001) oder als kommunikative Gattung

²² Imo (vgl. 2015: 9) sieht den prototypischen Ort des Chats eher stationär am Computer/Notebook.

(Schmidt 2000). Das Konzept der Kommunikationsform ist dabei der Textsorte und der Diskursart übergeordnet, das heißt, es kann innerhalb einer Kommunikationsform zu mehreren Textsorten kommen. Beim Übertragen dieser Theorie auf die WhatsApp-Kommunikation als Kommunikationsform dürfte z. B. die Einordnung eines Geburtstagsgrußes über WhatsApp als Textsorte recht unproblematisch sein. Es stellt sich jedoch die Frage, ob an anderer Stelle ein einzelner Dialog, das gesamte Verlaufsprotokoll oder doch jede einzelne Nachricht eines zusammenhängenden schriftlichen Dialogs als einzelne Textsorte angesehen werden kann, wie es Krieg-Holz/Schütte (2019) vorschlagen. Zur Ergründung dieses Problems erweist sich ein Blick auf die Untersuchung der SMS-Kommunikation als hilfreich, da es verständlicherweise viele Parallelen gibt. Zur Einordnung verschiedener SMS-Texte wurden in der Vergangenheit vor allem Methoden der Konversations- und Gattungsanalyse eingesetzt (vgl. Androutsopoulos/Schmidt 2002, Hauptstock/König/Zhu 2010, Günthner 2011, Imo 2012). Sie weisen auf die musterhafte Bearbeitung interaktionaler Aufgaben hin, wobei die interaktionsorientierten Einheiten je nach Aufgabenbewältigung und kommunikativem Zweck getrennt betrachtet werden und damit der dialogische Charakter hervorgehoben wird. Ein Textsortenbezug liegt damit fern. Dagegen bietet sich aufgrund der Orientierung an kommunikativen Zwecken, Aufgaben und sozialen Konstellationen eine flexible Anwendung des Gattungskonzepts von Luckmann (1986)²³ an, so u.a. zu Klatsch- und Plauder-SMS (Krabbenhöft 2014) oder Verabredungen und Liebesbekundungen (Imo 2012). Nach den Ausführungen von Androutsopoulos/Schmidt (2002: 75) stellt die Kommunikationsform zwar die Grundlage für die Ausdifferenzierung von (Sub-)Gattungen dar, doch sind diese Gattungen „weder tradiert noch verfestigt, sondern höchstens in *statu nascendi*“. Diese Annahme ist problemlos auch auf die WhatsApp-Kommunikation übertragbar. So ist neben der Realisierung dialogischer Sequenzen die Herausbildung kommunikativer Gattungen beobachtbar. Diese erfahren auf der Grundlage der vielseitigen Nutzung ebenfalls eine Veränderung, je nach kommunikativem Einsatz des mobilen Messenger-Dienstes (z.B. WhatsApp-Gruppen unter Eltern von Schulkindern, WhatsApp-Dialoge mit Arbeitskontext oder zu Verkaufszwecken). Von besonderem Interesse ist, dass Gattungen kommunikativen Handlungen einen Orientierungsrahmen geben und sie damit entlasten und situationsabhängig steuern (vgl. Pappert 2016: 26). Bakhtin sieht in solchen „speech genres“ (Gattungen) deshalb auch eine

²³ Luckmann (1986: 202) bezeichnet Gattungen als routinierte und verfestigte Strukturen, die verbindliche Lösungen von kommunikativen Problemen bieten.

übergeordnete Rolle und Bedeutung für die sich in ihr äußernden Sprachgebrauch und die Möglichkeiten des Spracherwerbs:

To learn to speak means to learn to construct utterances (because we speak in utterances and not in individual sentences, and, of course, not in individual words). Speech genres organize our speech in almost the same way as grammatical (syntactical) forms do. We learn to cast our speech in generic forms and, when hearing others' speech, we guess its genre from the very first words, we predict a certain length (that is, the approximate length of the speech whole) and a certain compositional structure; we foresee the end; that is, from the very beginning we have a sense of the speech whole, which is only later differentiated during the speech process. (Bakhtin 1986: 78f)

Aufgrund der hier durch Bakhtin herausgestellten wichtigen Rolle der Gattungen für den Spracherwerb wird in der Analyse der Korpusdaten der vorliegenden Dissertation eine kurze Annäherung an die Dialogbeispiele aus der gattungsanalytischen Perspektive erfolgen. Für die Bestimmung dieser Gattungen ist der Aspekt des kommunikativen Zwecks maßgeblich. Hierbei ist im übertragenen Sinne ähnlich wie für die Chat-Forschung zu beachten, dass die Technologie zwar einen bestimmten Rahmen für den kommunikativen Kontakt formt, jedoch keine Zwecke oder Formate sozialen Handelns vorgibt (vgl. Beißwenger 2007: 108). So darf WhatsApp-Kommunikation als Form keinesfalls mit einer kommunikativen Gattung gleichgesetzt werden.

Für die Einordnung der Kommunikationsform in das berühmte Modell von Koch und Oestereicher (1985) und damit ihre Verortung in der Mündlichkeits- und Schriftlichkeitsforschung ist zunächst von Bedeutung, dass eine Beschreibung der internetbasierten Kommunikation nach eindeutigen Kategorisierungen wie mündlich/schriftlich, privat/öffentlich, synchron/asynchron oder dialogisch/monologisch nicht uneingeschränkt möglich ist (vgl. Marx/Weidacher 2014: 107). Einen Ansatz, der die WhatsApp-Kommunikation dennoch im Kontext des Modells verorten könnte, ist das Unterscheidungsmodell von Dürscheid (2003). Sie schlägt neben der Unterscheidung von Medialität und Konzeption eine Differenzierung auf technischer Ebene zwischen synchroner, quasi-synchroner und asynchroner Kommunikation vor. So ergeben sich für sie vier Klassifikationen: (1) medial mündliche und synchrone Kommunikation, (2) medial mündliche und asynchrone Kommunikation, (3) medial schriftliche und quasisynchrone Kommunikation und (4) medial schriftliche und asynchrone Kommunikation (vgl. ebd. 2003: 12). WhatsApp-Dialoge könnten in diesem Spektrum also als eine quasi-synchrone, medial schriftliche Kommunikationsform gesehen werden. Der Wortzusatz „quasi“ ergibt sich aus dem Umstand,

dass im Gegensatz zum Gespräch von Angesicht zu Angesicht die Synchronie „nur turnweise, nicht zeichenweise“ (vgl. ebd. 2003: 45) gilt. Hinzu kommt die umstrittene virtuelle Ko-Präsenz der Kommunizierenden (nicht immer zur gleichen Zeit an der Tastatur) und die tendenziell persönliche Beziehung der Teilnehmer, die den Dialog zum Pol der kommunikativen Nähe bringen. Auch wenn an dieser Stelle zu beachten ist, dass nur Textsorten bzw. Diskursarten, nicht aber Kommunikationsformen im ursprünglichen Modell von Koch/Oesterreicher eingeordnet werden können (vgl. Dürscheid 2003: 11), stellt die Einführung und Anwendung der Begrifflichkeit der medial schriftlichen „Quasi-Synchronizität“ einen wichtigen Beitrag zur Diskussion und Forschungsarbeit mit WhatsApp-Daten dar. Mit Bezug auf die Rahmenbedingungen zur Nähe in der Mündlichkeit verwundert es kaum, dass Beispiele aus privaten WhatsApp-Nachrichten auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen (Satzbau, Wortformen, Wortarten) Bezüge zur gesprochenen Sprache zeigen (vgl. Beißwenger 2015). Doch vor allem aufgrund der schriftlichen Realisierung der WhatsApp-Kommunikation und unter gleichzeitiger Betrachtung der speziellen technischen Voraussetzungen, stellt sich die Frage, ob ein so leichtfertiger Vergleich mit mündlichen Gesprächen wirklich sinnvoll ist. Schließlich gilt hier, ähnlich wie für die Chat-Kommunikation bereits postuliert wurde (u.a. Spitzmüller 2005; Beißwenger 2002; Storrer 2001), „dass die Produkte der Netzkommunikation sowohl Merkmale mündlicher Gespräche als auch Merkmale schriftlicher Texte aufweisen, dass sie aber darüber hinaus eigenständige Eigenschaften haben, für die es weder im Gespräch noch im prä-digitalen Text eine direkte Entsprechung gibt“ (Storrer 2018: 220). Auch bei Albert (2013) gelten typische Strukturen und Merkmale in einem Korpus aus Chatprotokollen und Online-Forumsdiskussionen als Innovationen in der Schriftlichkeit und werden nicht als konzeptionelle Mündlichkeit behandelt. Da der Erklärungsrahmen hier also erweitert werden muss, liefert Storrer (2011) ein Konzept, das zwischen textorientiertem und interaktionsorientiertem Schreiben differenziert und somit einen neuen Ausgangspunkt für die Beschreibung der vom schriftsprachlichen Standard abweichenden internetbasierten Kommunikation liefert. Da das Konzept auch für die vorliegende Arbeit wichtig wird, soll es im folgenden Punkt unter den Rahmenbedingungen und Merkmalen der schriftlichen WhatsApp-Kommunikation vorgestellt werden.

3.3 Rahmenbedingungen und Merkmale der schriftlichen WhatsApp-Kommunikation

An dieser Stelle wird darauf eingegangen, was das interaktionsorientierte Schreiben auszeichnet, wie es über WhatsApp realisiert wird und welchen technischen Bedingungen es

unterliegt. Betrachtet wird dafür ausschließlich schriftlicher WhatsApp-Nachrichtenaustausch aus dyadischer Kommunikation. Demnach werden aufgrund der Ausrichtung der Datengrundlage des vorliegenden Korpus Gruppenchats, Video- und Audiodateien und Sprachnachrichten ausgeschlossen.

3.3.1 Das interaktionsorientierte Schreiben

Der Ansatz zur Unterscheidung von Schreibhaltungen wird der Einordnung aktueller Entwicklungen in der internetbasierten Kommunikation gerecht. Differenziert werden dabei Interaktionsorientierung und Textorientierung.

Das Konzept des interaktionsorientierten Schreibens dient [...] dazu, die Eigentümlichkeiten der internetbasierten Kommunikation zu erfassen und zu beschreiben, wie die Nutzer mit den kommunikativen Ressourcen, die ein Kommunikationswerkzeug (ein Messenger, ein Chat, ein Diskussionsforum) oder eine Social-Media-Plattform (Facebook, Instagram, MediaWiki etc.) bereitstellen, kreativ und spielerisch umgehen (z. B. Beißwenger/Storrer 2012). (Storrer 2018: 228)

An die von Koch/Oesterreicher eingeführte Unterscheidung von Medium und Konzeption schließt der Ansatz insofern an, als die Textorientierung mit dem Distanzpol und die Interaktionsorientierung mit dem Nähepol assoziiert werden (vgl. Storrer 2015: 19). Vor diesem Hintergrund bezieht sich das textorientierte Schreiben auf das planvolle Verfassen redigierter Schrifttexte, wobei diese unabhängig von der örtlichen und zeitlichen Entstehungssituation und dem Kontext immer wieder rezipiert werden könnten (vgl. ebd. 2019: 222). Typischerweise ist diese Schreibhaltung von einem Schreibziel und -anlass, einem Planungsprozess und einer Überarbeitungsphase geprägt, wobei ebenfalls orthografische Normen und Formierungsstandards hinsichtlich der zu produzierenden Textsorte gelten. Damit steht das textorientierte Schreiben klar im Fokus der schulischen Schreibdidaktik und bildet den Ausgangspunkt für Schreibenanlässe in beruflichen, institutionellen, literarischen, journalistischen und wissenschaftlichen Kontexten (vgl. ebd. 2015: 19). Diesem gegenüber positioniert sich das interaktionsorientierte Schreiben, dessen Produkt nicht für das erneute Lesen gedacht ist und nur von den an der Interaktion beteiligten Personen verstanden werden muss. Hier rückt die laufende Interaktion zwischen Nutzern mit Hilfe internetbasierter Kommunikationstechnologien ins Zentrum, die durch die digitale Vernetzung die schnelle Rückkopplung zwischen den Beteiligten gewährt (vgl. Storrer 2018: 223). Da die Netzwerk-Akteure das aktuelle Kommunikationsgeschehen fokussieren, befinden sie sich im Wechselspiel zwischen Produzenten- und Rezipientenrolle, wobei meist die Möglichkeit

besteht, Verständigungsprobleme interaktiv auszuhandeln (vgl. ebd. 2018: 228). So bildeten sich „schriftsprachliche Formulierungsmuster heraus, die spezifisch auf die Rahmenbedingungen der Nähekommunikation – situative Einbettung, geringe Planung, Dialogizität, Emotionalität – zugeschnitten sind“ (Beißwenger/Storrer 2012: 92). Wichtig seien für den kommunikativen Erfolg neben der Schnelligkeit der Reaktion auch die Beziehungsgestaltung und die gemeinsame Bearbeitung einer Kommunikationsaufgabe und damit weniger die Prägnanz oder die sprachliche Elaboriertheit einer Nachricht (vgl. Storrer 2018: 228).

Aufgrund der bisher genannten Eigenschaften können WhatsApp-Dialoge zweifellos der interaktionsorientierten Schreibhaltung zugeordnet werden. Zusätzlich weist das Konzept darauf hin, dass die Interaktionsorientierung unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann. Sie ist unter anderem abhängig von der Beziehung zwischen Leser und Schreiber, dem Schreibanlass und der Sichtbarkeit der Schreibaktivität (vgl. Beißwenger 2015: 9). So könnten die Nachrichten in der Theorie auch mit Bedacht formuliert sein und erst nach mehrmaligem Lesen abgeschickt werden. Nach der Einführung in das Konzept des interaktionsorientierten Schreibens soll nachfolgend näher auf die strukturellen und sprachlichen Merkmale der WhatsApp-Kommunikation eingegangen werden. Hierbei werden auch die Gegensätze zur SMS- und Chat-Kommunikation noch einmal deutlicher.

3.3.2 Interaktivität und Nachrichtenlänge

Trotz der unbegrenzten Zeichenzahl für eine WhatsApp-Nachricht weist Imo (2015a) darauf hin, dass diese nicht signifikant länger ausfallen als SMS-Nachrichten, sondern die Tendenz besteht, ähnlich wie im Chat, für jede kommunikative Einzelhandlung eine eigene Nachricht zu verwenden. Zudem betont er, dass immer weniger elaborierte „Paket-Nachrichten“ geschickt würden und sich stattdessen eine Tendenz hin zu einer Art „Dauerdialog“ mit kurzen Nachrichten-Interventionen herausbilde, der ohne erkennbaren Anfang und Ende über zeitliche und thematische Brüche hinweg als Kette fortbestehe (vg. ebd. 2015: 15). Die Nachrichten seien zudem durch eine geringe Anzahl von Wörtern pro Sprechblase geprägt, wie auch ein Blick auf die Datensammlung *What's up, Deutschland?* bestätigt: Die Datenanalyse zeigt durchschnittlich fünf Wörter pro Nachricht, wobei 90% aller Sprechblasen weniger als 15 Wörter enthalten (vgl. Siebenhaar 2015). Generell kann die Nachrichtenlänge einer Sprechblase aber auch von der Interaktivität und Schnelligkeit des Austauschs abhängig gemacht werden. In einer Kommunikationssituation, in der eine Ko-Präsenz der Kommunikationspartner und ein

offener Kommunikationskanal entstehen, ähnlich einer Chat-Situation, führt dies zu einem hohen Interaktivitätsgrad (vgl. Dürscheid 2003: 44). Was die Turnkoordination betrifft, muss festgehalten werden, dass eine aktive Einflussnahme auf den Schreibprozess des Gegenübers nicht möglich ist und auch übergaberelevante Stellen für einen Sprecherwechsel nicht interaktiv aushandelt werden können. Denn die Kommunikationsteilnehmer können durch die nur beitragsweise geltende Synchronie „das Produkt, nicht aber die Produktion eines Beitrags rezipieren“ (König 2015: 89). Beobachtbar ist dennoch bei hohem Interaktivitätsgrad, Produktionsdruck und der Bewahrung der Relevanz innerhalb der eigenen Schreibaktivität der Versuch der Beibehaltung des Rederechts durch die Strategie des sogenannten *Pushings* (vgl. Wyss/Hug 2016: 270f). Es handelt sich hierbei um das Verschicken direkt hintereinander koordinierter kleinschrittiger kommunikativer Handlungen, verpackt in einzelnen pragmatisch sinnvollen Sprechblasen, die Imo (2015a) als sogenannte Häppchen-Nachrichten bezeichnet. Strategisch gesehen könne durch die Zergliederung der Inhalte eine visuell-lokale Dominanz erreicht werden, die ebenfalls zur Beibehaltung des Rederechts betrage (vgl. Wyss/Hug 2016: 271).

Fundamentale sequentielle Muster der Strukturierung durch Adjazenzpaare (Frage/Antwort, Gruß/Gegengruß) lassen sich trotz des scheinbaren schriftlichen „Häppchen-Chaos“ dennoch beobachten (König 2015). Dabei entsteht im Zuge eines ersten Teils eines solchen Paares (*first pair part = FPP*) eine konditionelle Relevanz für ein *second pair part (SPP)*. Durch den quasi-synchronen Austausch von Nachrichten in der WhatsApp-Kommunikation kann es aber zu sogenannten unterbrochenen Adjazenzen kommen:

However, semi-synchronicity also sometimes results in “disrupted turn adjacency,” which Herring (1999) describes as one of the obstacles to coherence in text-based computer-mediated communication (CMC): Since messages do not appear on the screen of the other participant(s) until the writer hits the return key, it is possible that other messages will be sent in the meantime, separating related messages from each other. (Berglund 2009: 1)

Für die Produktion von Überlappungen oder multiplen Gesprächssträngen in der dialogischen Schriftlichkeit sind die medialen Rahmenbedingungen verantwortlich, die in Anlehnung an Lemke (2002) und Barton/Lee (2013: 27ff) als *affordances* und *constraints* (Möglichkeiten und Einschränkungen) die Formulierung und Gestaltung der Kommunikation vorgeben (vgl. Marx/Weidacher 2014: 83f). Treten also innerhalb einer Nachricht oder eines Turns gleich mehrere *first pair parts* auf, bietet sich dem Dialogpartner einerseits die Möglichkeit, diese in ihrer Reihenfolge von vorn oder von hinten nacheinander in einer einzelnen Block-Nachricht

oder im Pushing-Verfahren abzarbeiten. Wird dem listenähnlichen Abarbeiten nachgegangen, entwickeln sich oft propositionale, parallele Kommunikationsstränge heraus (König 2019a). Hier ergibt sich für die Schreibenden dann die Herausforderung, trotz dieser unterbrochenen Adjazenzen Kohäsion und Kohärenzen herzustellen und Verstehen zu sichern. Eine Untersuchung von Berglund (vgl. 2009: 12) identifiziert diesbezüglich fünf explizit „kohäsive“ Strategien, die in der WhatsApp-Kommunikation vorgefunden werden können: Substitution, Rekurrenz, Konnektive, Pro-Formen und elliptisches Feedback. Auch Emoji bieten sich zur Kohärenzherstellung an (in der vorliegenden Arbeit unter 5.2.5.2).

3.3.3 Sprachliche Besonderheiten auf stilistischer Ebene

Über den WhatsApp-Messenger findet meist ein informeller und privater Austausch unter Freunden und Verwandten statt, der durch Ko-Präsenz an der Tastatur, wechselseitige Beeinflussung, Interaktivität und Zeitlichkeit bedingt ist. Die Grundbedingungen mündlicher Verständigung und der WhatsApp-Kommunikation liegen also eng beieinander, weshalb es zu vergleichbaren sprachlichen Merkmalen kommt (für den Fall der Chat-Kommunikation vgl. Hennig 2001: 235). Für Thurlow/Poff (2013: 12) bestehen die Merkmale von Textnachrichten aus den folgenden typischen Charakteristika: „(a) the *comparatively* short length of text-messages, (b) the *relative* concentration of non-standard typographic markers und (c) their *predominantly* small-talk content and solidary orientation“ (ebd. 2013: 13). Albert (2013) wiederum betont die Dialogizität als Strukturbedingung schriftsprachlicher Innovationen. Da sich hier einige Schnittstellen mit der Chatsprache abzeichnen, werden in den folgenden Ausführungen auch Querverbindungen zu Forschungsergebnissen aus der Chatforschung hergestellt.²⁴

Zunächst ist der Einsatz einfacher syntaktischer Strukturen zu beobachten. Auf Satzebene äußert sich dies in teils unvollständigen, kurzen, tendenziell parataktischen Sätzen (vgl. Spitzmüller 2009: 11 für Chat-Kommunikation), wobei auch Juxtapositionen recht häufig vorkommen (vgl. Pecksen 2009: 53 für Instant Messaging). Verschiedene Formen von Ellipsen treten zudem auf. Die wohl gängigste ist dabei die Subjektellipse (z. B. *__bin da*), aber auch Auslassungen von Artikeln, Verben oder Präpositionen werden beobachtbar (z. B. *_Prüfung habe ich schon morgen; _ _ Alle Tickets bezahlt; Treffen wir uns _ Kottbusser Tor?*) (vgl.

²⁴ Dürscheid/Frick (2016) nehmen in ihrer Analyse ebenfalls eine umfassende Perspektive ein. Sie beschreiben sowohl Phänomene der SMS- als auch der Internetkommunikation. Erst bei der Besprechung der bildlichen Ausgestaltung durch Emoji werden diese explizit als Merkmale der WhatsApp-Kommunikation ausgewiesen.

Dürscheid/Frick 2016: 80-86). Außerdem kann der Verlust von vielen Verbendungen verzeichnet werden (z. B. *ich geh*), Reduktionen von Infinitiven im Wortinneren (z. B. *sehn*; *müssn*) oder reduzierte Formen der Pronomen in Assimilation (z. B. *kannste*; *willste*), wobei die Reduktion von unbestimmten Artikeln (z. B. *mit nem Fahrrad*) oder die Weglassung von Kasusendungen (z. B. *Ich sehe heute den Student_*) ebenfalls die schriftliche Alltagskommunikation charakterisieren (vgl. ebd.). Des Weiteren genügen meist selbstständige, nicht satzförmige funktionale Einheiten, wie sie in der gesprochenen Sprache bei Fiehler zu beobachten sind (vgl. Duden 2005: 1240), um reaktive sprachliche Handlungen auszuführen, z. B. bei Ablehnungen, Zustimmungen, Erlaubnissen, Versprechen oder auch Grußformen. Diese zeigen sich meist in einzelnen lexikalischen Elementen (z. B. *bitte*, *gerne*, *guten Morgen*). Auch das gesprochensprachliche „weil“ mit Verbzweitstellung lässt sich im Instant Messaging beobachten (vgl. Pecksen 2009: 53). Bückers Konzept der „nicht-finiten Prädikationskonstruktionen“ (2012: 1f.) (z. B. *Ich und kochen... Traum weiter*), die vorrangig in der Forenkommunikation untersucht worden sind, wären hier ebenso denkbar. Dieser Fall trifft auch auf uneingeleitete Nebensätze zu. Außerdem sollten hier auch Formen syntaktischer Diskontinuität wie z. B. Linksversetzungen und Ausklammerungen Erwähnung finden (z. B. *nette Mitbewohner wie ich sowas hasse*). Die Linksversetzung, auch „freies“ Thema, dient als Stilmittel zur Betonung der Prozesshaftigkeit der Kommunikation oder könnte aus der späteren Planung des integrativem Syntagmas resultieren (vgl. Albert 2013: 184). Ausklammerungen gehören auch zu häufig vorkommenden Phänomenen des „nähesprachlichen“ Sprachplanungsprozesses (z. B. *ich kaufe ein in der Stadt*). Zuletzt beschreibt Albert (2013: 179) auch Fortsetzungsstrukturen, die auftreten, wenn eine vorhergehende Äußerung des Gegenübers vervollständigt oder weitergeführt wird. Dies sei für Texte mit wechselnden Sprecherrollen, d.h. für dialogische Texte besonders geeignet. Viele der syntaktischen Merkmale können also auf die dialogische Situation zurückgeführt werden.

Auf lexikalischer Ebene muss auf die Nutzung von umgangssprachlichem, dialektalem oder auch englischem Wortmaterial (Anglizismen) hingewiesen werden. Häufig genutzt werden auch Kurzschreibungen (z. B. *LG* für „Liebe Grüße“), die sich trotz unbegrenzter Zeichenmenge im WhatsApp beobachten lassen (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 75f). Als Hinweise auf die Interaktionsorientierung zeigen sich weiterhin Formen der definitiven Kennzeichnung (bestimmter Artikel) und anaphorische und deiktische Ausdrücke (z. B. *hier*; *damals*; *es*) zur Anknüpfung an vorherige Aussagen und zur Aktivierung von Vorwissen (vgl.

Beißwenger 2018: 7f). Auch die lexikalische Markierung emotionaler Involviertheit gehören zu den Charakteristiken dichter WhatsApp-Dialoge (ebd. 2018: 9)

Inflektive (z. B. *grins*; *lach*) sind mittlerweile der lautmalerischen Umsetzung in Form von „haha“ oder dem Einsatz von Emoji gewichen (vgl. ebd. 2016: 87). Häufig lassen sich jedoch Gesprächspartikeln finden. Auf der Schreiberseite können diese als Gliederungspartikeln und Hörersteuernde Partikel geäußert werden. Zu den Gliederungssignalen gehören für die mündliche Kommunikation Startsignale (z. B. *also*; *ja*), Haltsignale (z. B. *äh*; *ähm*) und Endsignale (z. B. *okay*; *alles klar*) (vgl. Duden 2005: 1232). Rückversicherungs- und Reaktionsanforderungssignale (z. B. *nicht wahr*; *oder*; *ne*) sowie Aufforderungssignale gehören zur Hörersteuernden Kategorie. Von der „Leserseite“ (Empfänger) kann Rezeption auch über Gesprächspartikel geäußert werden. Dazu zählen wiederum Rezeptionspartikel (z. B. *ja*; *hm*), Verstehenspartikel (z. B. *ach so*; *ach ja*), Responsivpartikel (z. B. *doch*; *genau*) und Bewertungspartikel (z. B. *klasse*; *hurra*; *Mist*) (vgl. ebd. 2005: 1233) Ausdruckspartikel (Interjektionen), werden ebenso häufig in der Funktion von Hörersignalen am Anfang einer neuen Nachricht genutzt und dienen meist als Feedback (Pecksen 2009: 68), indem sie zum Beispiel Überraschung zum Ausdruck bringen (z. B. *ach*; *aha*; *oh*). Versprachlichte rezeptive Reaktionen werden aber zunehmend immer mehr durch Emoji ersetzt, so zum Beispiel Rezeptionspartikel durch ein nachdenkliches Emoji oder Bewertungspartikel durch Applaus oder Daumen-Hoch-Symbol.

Zuletzt kommt auch der Einfluss des schnellen Schreibens auf die Orthografie zum Tragen. Der Verzicht auf Großschreibung und Interpunktion sind dabei ein vielbeobachtbares Phänomen (Schnitzer 2012). Zudem fehlt bei dichtem zeitnahe Austausch oftmals eine „Oberflächenglättung“ der Beiträge (vgl. Auer 2000). Daraus resultiert das häufige Aufkommen von Tippfehlern. Doch fehlerhafte gesendete Beiträge werden – wenn überhaupt – erst retraktiv modifiziert und erweitert und nicht vor dem Abschicken auf Fehler überprüft, wie für das Chatten festgestellt werden konnte (vgl. Beißwenger 2010: 251). Tendenziell wird jedoch aus zeitökonomischen Gründen eher auf eine Korrektur verzichtet, wenn nicht das Verständnis der Nachricht in irgendeiner Weise dadurch gefährdet ist. Ein weiteres Phänomen beim schnellen Austausch, gerade in Gruppenkommunikationen, ist das Überlesen von Nachrichten. Das passiert, wenn die Teilnehmer gleichzeitig Nachrichten eintippen und abschicken. Kommt es zu solch einer Situation, gibt es meist Inkohärenzen im Dialogverlauf (vgl. Dürscheid/Frick 2014: 170), die entweder ignoriert werden, beim Auftreten sofort

bearbeitet oder erst zu einem späteren Zeitpunkt im Dialog aufgegriffen werden. Dabei muss dann oft der Zusammenhang neu rekonstruiert werden.

Im nächsten Schritt soll auf die Besonderheiten grafischer und bildlicher Art genauer eingegangen werden.

3.3.4 Sprachliche Besonderheiten auf grafischer Ebene

Die parasprachliche Ausgestaltung durch grafische oder bildliche Elemente spielt unter linguistischen, soziologischen und psychologischen Gesichtspunkten in der WhatsApp-Kommunikation eine ernstzunehmende Rolle. Ein Schrift- oder Bildsymbol sagt manchmal mehr als tausend Worte, so verrät es auch viel über die Nutzung und Wirkung unter Berücksichtigung von Geschlechtsunterschieden (vgl. Aretz 2018). Doch nicht nur Symbole, sondern auch die Schrift selbst wird zum Werkzeug, um teilweise die in der gesprochenen Sprache realisierbaren parasprachlichen Phänomene zu kompensieren. Prosodische Merkmale wie Intonation, Pausen und Betonung lassen sich so mittels bestimmter Strategien schriftlich imitieren und bringen eine sogenannte „emulierte Prosodie“ (Haase et al. 1997: 68) auf den Smartphone-Bildschirm. So lassen sich Majuskeln zur Erhöhung der zu imaginierenden Lautstärke oder zur Emphase nutzen, aber auch die Iteration von Buchstaben dient einem gewissen Nachdruck und sorgt für eine Betonung der Aussage (z. B. *wäääre suuuper lieb*) (vgl. Marx 2019: 12). Beißwenger (vgl. 2018: 9) spricht hier zudem von Mitteln zur Markierung von Emotion. Dürscheid/Frick (vgl. 2016: 98) nennen Ausrufezeichen und Auslassungspunkte als häufigste Interpunktionsformen, wobei ein Ausrufezeichen gegenüber einem „nüchternen“ Punkt auf einen expressiven und emotionalen Gebrauch hinweist, z. B. bei einem Gruß. Der exzessive Gebrauch stellt wiederum meist eine Betonung dar und kann Freude, Überraschung, aber auch Wut ausdrücken (z. B. *du bist der Hammer!!!!!!!*). Doch auch Satzzeichen können Gefühle transportieren (vgl. Busch 2017). Da sie – wie bereits erwähnt – durch den geringen Grad an Elaboriertheit in WhatsApp-Dialogen oft als syntaktisches Grenzsinal überflüssig geworden sind, wird der Punkt frei für andere Funktionen, sozusagen als Träger pragmatischer Informationen, und kann eine Antwort mittels gesetzter Satzzeichen als besonders sachlich oder gefühllos markieren (vgl. ebd. 2017: 89). Auslassungspunkte sind wiederum häufig und zählen als ein bekanntes Stilmittel zur Anzeige von Pausen oder Nachdenklichkeit. Eine Untersuchung von Mostovaia (2018) konnte zudem herausstellen, dass bei Reparaturmechanismen in der deutschen Kurznachrichtenkommunikation konventionalisierte grafische Marker wie Asterisken und Minus-Zeichen zum Einsatz kommen. Neben der

Möglichkeit der Schriftgestaltung bieten sich weitere Optionen, die die Aspekte der Multimodalität simulieren (vgl. Beißwenger 2000: 95). Es handelt sich dabei z.B. um Emoji (japanisch e = Bild, moji = Schriftzeichen), die uns über die Texteingabeleiste in großer Palette angeboten werden. Dabei kann zwischen verschiedenen Kategorien gewählt werden: Smileys & Menschen, Tiere & Natur, Essen & Trinken, Aktivitäten, Reisen & Orte, Objekte und Symbole. Ihre Vorläufer, die Emoticons (Strichbild), gab es bereits in der SMS-Kommunikation. Emoticon leitet sich aus *emotion* und *icon* ab (vgl. Marx/Weidacher 2014: 147). Auch sie dienten bereits zur Sichtbarmachung von Gefühlen, was wiederum zur Beziehungspflege beiträgt (vgl. Wyss 2016: 271). Doch ihre Nutzung allein auf die Ähnlichkeit mit Gesichtsausdrücken und den mit ihnen ausgedrückten Gefühlen in Verbindung zu bringen, greift wohl zu kurz, wie Pappert (2017) feststellt. So näherten sich schon Untersuchungen von Beißwenger et al. (2012) und Imo (2015b) der Thematik aus einer interaktionsorientierten und grammatischen Perspektive und klassifizierten Emoji als „interaktive Einheiten“. Pappert (2017) greift diese auf und klassifiziert detailliert neun kommunikative Funktionen von Emoji in der WhatsApp-Kommunikation. Er findet dabei unterschiedliche Verwendungen auf der Basis einer interaktionalen Stilistik. So würden Emoji genutzt, um:

- eine schriftliche Äußerung zum Zweck der Ökonomisierung zu ersetzen oder zu bebildern, z. B. Substantive oder Aktivitäten.
- eine Referenzfunktion durch bildliche Darstellung zu realisieren und damit eine Bedeutung zu verfeinern oder Mehrdeutigkeiten zu reduzieren.
- eine diskursstrukturierende Wirkung zu erzeugen, z. B. durch eine Verwendung am Ende eines Beitrags.
- eine Handlung oder einen Sachverhalt zu kommentieren und damit zu bewerten.
- eine Äußerung zu relativieren (z. B. durch scherzen oder ironisieren) und ihr damit eine mögliche gesichtsbedrohende Wirkung zu nehmen.
- eine Beziehung zu definieren, z. B. als vertraut und nah.
- Beziehungsarbeit zu leisten und durch die phatische Kommunikation soziale Nähe zu signalisieren (z. B. bei Wünschen oder Grüßen).
- eine Äußerung auszuschnücken und ihr dadurch weitere Bedeutsamkeit und Emotionalität zu verleihen (auch „Dekorationsfunktion“ bei Siever 2015).
- Sprachspiele oder Bildspiele einzuleiten, die der Spaß- und Scherzkommunikation dienen.

Emoji können demzufolge vielfältige Funktionen ausführen und die Kommunikation dadurch bereichern. Dem kreativen Umgang sind praktisch keine Grenzen gesetzt. Sie tragen zudem auch zur Beschleunigung des Dialogs bei. Dass Emoji allerdings nicht zu einer elementaren Weltsprache taugen, steht außer Frage. Ihre Verwendung muss immer auch unter kulturellen Aspekten betrachtet werden. Der Sprachwissenschaftler Stefanowitsch beschreibt diesen Umstand in einem Interview mit Geisler (2017) für das Magazin *fluter* folgendermaßen:

Die gegenständlichen Emoji lassen einen großen Spielraum bei der Interpretation zu, der schon innerhalb einer Kultur zu Missverständnissen führt – über Kulturen hinweg verstärkt sich die Vieldeutigkeit. Selbst bei Gefühls-Emoji würde das nicht funktionieren, weil es starke kulturelle Unterschiede dahingehend gibt, welche Gefühlsausdrücke man zeigen darf. In manchen asiatischen Kulturen zum Beispiel zeigt man die Zähne nicht, weil diese zum Körperinneren gehören und in der Öffentlichkeit nichts zu suchen haben. Wenn man lacht, hält man sich die Hand vor den Mund. Auch gibt es in manchen Ländern die Tendenz, Gefühle in der Öffentlichkeit zu reduzieren oder gar zu unterdrücken. Da wären weinende Smileys womöglich unangebracht.

Aus der Swiftkey-Studie (2015) werden so bereits erste kulturvergleichende Ergebnisse bekannt. Das Auszählen bestimmter Emoji bestätigt so beispielsweise, dass Frankreich im Gebrauch von Herz-Emoji, die arabische Sprachgemeinschaft bei Blumen- und Pflanzen-Emoji und Australier in der Nutzung von Alkohol-, Drogen-, Fast-Food- und Urlaubs-Emoji Spitzenreiter sind. Auch Imo/Hayashi/Ogasawara (2020) stellen deutliche Unterschiede in der Verwendung für Emoji zwischen Japan und Deutschland fest. So erkennen sie in einer Umfrage unter japanischen Studierenden, dass diese mehr Wert auf das Aussehen der Emoji legen und eine hohe Präferenz für Sticker zeigen, teilweise auch animiert und mit Ton. Dagegen würden die deutschen Studierenden Emoji weniger die Dekorationsfunktion und mehr die Meinungsmarkierung, z.B. zum Signalisieren von Ironie und Scherz, nutzen (vgl. ebd. 2020: 76f). Von besonderem Interesse ist dabei die Feststellung, dass das übertriebeneren Ausdrücken von Gefühlen durch Emoji in der japanischen Messenger-Kommunikation besonders beliebt ist und ungestraft bleibt, während in mündlichen Gesprächen Mimik, Gestik und Körpernähe eher vermieden werden (vgl. ebd. 2020: 79).

Welche Rolle spielen diese Erkenntnisse für die Fremdsprachendidaktik? Sollten die grafischen Elemente im DaF-Unterricht an einer Schnittstelle zwischen landeskundlichem Interesse und digitaler „Schriftpraxis“ fest verortet werden? Fest steht, dass Fremdsprachenlernende immer früher mit solchen Praktiken in Kontakt kommen und sich daraus auch ein Potenzial für das kulturelle Lernen ergibt. Da allerdings Emoji-Sprache als Kulturphänomen noch ein Forschungsdesiderat darstellt, dürfte es noch dauern, bis diese Thematik auch ihre Wege in die

DaF-Lehrbücher findet. Der Bedarf an Kompetenzvermittlung auf diesem Gebiet lässt sich im größeren Stil auf das interaktionsorientierte Schreiben ganz allgemein übertragen. So meint auch Storrer (2013: 23), dass es „[...] in der Sprach- und Schreibdidaktik [...] deshalb künftig auch darum gehen [wird], die Kompetenz zur situativ und kontextuell angemessenen Sprach- und Stilwahl auch im Hinblick auf die neuen interaktionsorientierten Schreibformen zu fördern“. Um erste Untersuchungen zum lernförderlichen Potenzial von WhatsApp-Kommunikation in der Fremdsprachendidaktik soll es deshalb im nächsten Unterpunkt gehen.

3.4 WhatsApp-Kommunikation als Lerngelegenheit

Mit der Zunahme der Nutzung mobiler Endgeräte etablierte sich in einer rasanten Entwicklung das Smartphone und die Nutzung von Apps auch als neue Lernumgebung und erweiterte die Möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht als individuelles Lernobjekt, Werkzeug (z. B. zur Übersetzung), Kommunikationsmittel und auch als viel genutztes Unterrichtsmedium im Fremdsprachenunterricht (z. B. durch Spiele-Apps wie *Kahoot* und *Quizlet* oder Apps zur digitalen „Tafel-Kooperation“ über *Padlet* oder *Mentimeter*). Die Nutzung von Smartphones und anderen mobilen Technologien in spezifischen Fremdsprachenlernsituationen wird unter den Oberbegriff des *Mobile-Assisted Language Learning (MALL)* gefasst (vgl. Kukulska-Hulme 2018). Seit einigen Jahren widmen sich Forschungen zu sozio-konstruktivistischen Lernbedingungen, Motivationspotenzialen und didaktische Mehrwerten diesem Anwendungsbereich (u. a. Frohberg 2008; Mitschian 2010). Ein Ansatz, der mit *MALL* immer wieder in Verbindung gebracht wird, ist das von Koole (2009) entwickelte *FRAME²⁵ Model of Mobile Learning* (Abbildung 6). Mobiles Lernen wird hier unter Einbeziehung technischer, sozialer und lernerspezifischer Aspekte betrachtet, die sich wechselseitig beeinflussen.

Auf der technischen Seite sind die Merkmale des mobilen Endgeräts (z. B. die Größe der Tastatur und des Touchscreens) wichtig, die der Lernende vorfindet. Die soziale Dimension zielt auf die Aspekte der sozialen Kommunikation und Kooperation ab, die durch die Mediennutzung zustande kommen. Auf der Lernerseite fließen individuelle Variablen wie Gedächtniskapazität, Vorkenntnisse und Einstellungen des Lernenden ein (vgl. ebd. 2009: 29). *Grosso modo* ergibt sich für Koole aus dem idealen Zusammenspiel aller drei Dimensionen inklusive ihrer Schnittstellen ein effektives *MALL*-Szenario. Text-Messaging wird von Koole als zusätzliches Werkzeug innerhalb des mobilen Lernens wie folgt beschrieben: „Mobile

²⁵ Die Abkürzung steht für *The Framework for the Rational Analysis of Mobile Education* (vgl. Koole 2009).

learning enables learners to interact using additional tools such as text messaging, mobile Internet access, and voice communications – all through wireless networks“ (ebd. 2009: 40).

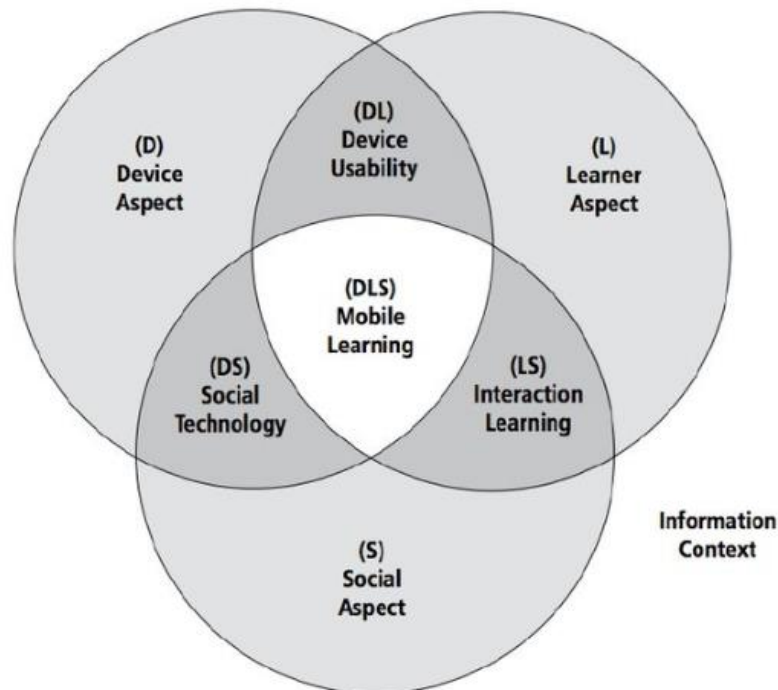


Abbildung 6: FRAME Model of Mobile Learning (Quelle aus Koole 2009: 27)

Kommen im Zuge des *MALLs* soziale Mediennetzwerke wie *Twitter*, *Youtube* oder *Instagram* zum Einsatz, spricht Stevens (2009) von *Social Media-Assisted Language Learning (SMALL)*²⁶ Untersuchungen, die sich diesem Forschungsbereich widmen, gehen meist auf den didaktischen Mehrwert von Social-Media-Tools ein. Sie beziehen sich dabei vor allem auf ein untersuchtes Medium unter einer bestimmten Funktion, z. B. *Facebook* für Online-Diskussionen (Chua 2013). Nun stellt sich allerdings die Frage, welche Bedeutung der WhatsApp-Kommunikation im Rahmen von *SMALL* einnimmt. Hier besteht zunächst das Problem, dass in Bezug auf die an Bedeutung zunehmenden Messenger-Dienste, wie z. B. WhatsApp oder Facebook Messenger, Uneinigkeit darüber besteht, ob es sich hierbei um soziale Medien handelt oder nicht (vgl. Decker 2019: 110). Die vorliegende Forschungsarbeit spricht sich für eine

²⁶ An dieser Stelle wird bewusst auf die Einführung in Konzepte wie *E-Learning* und *Blended-Learning* verzichtet, da das Augenmerk der vorliegenden Dissertation auf der individuellen, sozialen Interaktion über einen digitalen Kommunikationskanal liegt und die Konzepte *MALL* und *SMALL* daher in geeigneterer Weise greifen. *SMALL* wird das erste Mal von Stevens (2009) als kontextsensitive Alternative für den Begriff *CALL (Computer-Assisted Language Learning)* vorgeschlagen, um das Sprachenlernen durch und mit sozialen Netzwerken zu benennen (Stevens 2019).

Anerkennung von WhatsApp als soziales Medium aus, wenn es zur Aufrechterhaltung, Aushandlung und Etablierung sozialer Kontakte genutzt wird. Dieser Fall trifft auf die Tandemkommunikation über die App zweifellos zu. Neben den bisher genannten übergeordneten Konzepten zur möglichen Einordnung des Lernens über WhatsApp in übergeordnete Kategorien spielt auch die Interpretation der im Lernkontext zustande kommenden Kommunikation über die App als digitale Lernumgebung oder Lerngelegenheit eine Rolle. Hierbei lohnt es sich, einen Rückbezug auf die unter Punkt 2.5 diskutierte Lernorttheorie zu ziehen. So kann zunächst festgehalten werden, dass es sich nur um einen Lernort handelt, wenn er das Lernen auch unterstützt (vgl. Meißner 2015: 163). Dies muss jedoch nachweislich durch Datenstudien und Lernerbefragungen für die WhatsApp-Kommunikation geprüft werden. Da es aber verschiedene Nutzungsformen der App im Lernerkontext gibt, z.B. betreute WhatsApp-Lernergruppen oder wie in der vorliegenden Dissertation ungesteuerte Tandempartnerschaften, kann die WhatsApp-Kommunikation als Lerngelegenheit nicht als Ganzes betrachtet werden, sondern muss für jeden Einzelfall unter Betrachtung der ablaufenden individuellen Prozesse, der Zweckorientierung und der möglichen gestellten Aufgaben bewertet werden. Die der Arbeit zugrundeliegenden Daten stammen so aus einem zufälligen und selbstgewählten WhatsApp-Kontakt und nicht aus einem geplanten kursbegleitenden Projekt im Fremdsprachenunterricht. Inwiefern es bei letzterem Fall zu wahrgenommenen Lerngelegenheiten kommt und welche Auswirkungen die Lernergruppen auf die Sprachkompetenz in verschiedenen Bereichen zeigen, soll die nachfolgende Diskussion des Forschungsstands klären.

3.4.1 Forschungen zu WhatsApp-Lernergruppen

Die meisten Anwendungsszenarien und Forschungen zum experimentellen Umgang mit WhatsApp-Kommunikation im Lernerkontext finden fast ausschließlich im universitären Rahmen innerhalb betreuter WhatsApp-Gruppen als einer Art Lernnetzwerk im Sinne von *SMALL* statt. Denkbare Vorteile dieser Zusammenkünfte bietet vor allem die nicht-ortsgebundene, einfache und kostenlose Möglichkeit zur Lehrer-Lerner-Kooperation, aber auch die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden birgt ein gewisses Lernpotenzial. Es entsteht ein lockeres Unterstützungsnetzwerk, das zur fremdsprachlichen authentischen Interaktion anregt und Ängste nehmen kann. Zu den negativen Seiten dieses Austauschs zählt die Schwierigkeit, auf einem kleinen Bildschirm zu lesen und zu schreiben, aber auch die Tendenz der Gruppenmitglieder, irrelevante Fragen zu stellen oder unpassende Kommentare abzugeben.

Eine Studie von Amry (2014) hebt vor allem den sozialen Lernfaktor der WhatsApp-Kursgruppen hervor. Die Arbeit vergleicht Testresultate von Englischlernenden zwischen Kontrollgruppe ohne und Versuchsgruppe mit WhatsApp-Kursgruppe und zeigt bessere Ergebnisse aus der mobilen Lerngemeinschaft. Auch eine Forschung von Souza (2015) berichtet über den positiven Einsatz von WhatsApp-Gruppen zur Klärung von Fragen aus dem Sprachkurs. Untersuchungen von Bouhnik/Deshen (2014) rücken vor allem die Möglichkeit zur Teamarbeit hervor, indem eine Atmosphäre der Zusammenarbeit, Solidarität und des Zusammenkommens geschaffen würde, um Probleme zu lösen und Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen. Nicht ohne Kritik bleibt dabei allerdings die Rolle einer sich ständig in der Bereitschaft befindenden Lehrperson in ihrer privaten Freizeit.

Die Forschungsstudie von Majid (2015) thematisiert konkret das Scaffolding in WhatsApp-Gruppen unter Englisch-Kursteilnehmer am *Ilmu Khas Teacher Training Institute*, Kuala Lumpur, Malaysia. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden vor allem weniger ängstlich und gestresst fühlten, als dies im Unterricht der Fall sei. Zudem würde in den schriftlichen Dialogen überall und jederzeit Wissen generiert und geteilt, weshalb Majid in diesem Kontext von WhatsApp-Gruppen als allgegenwärtige Lernplattform spricht.

Neben der Untersuchung sozialer Faktoren in WhatsApp-Lernnetzwerken beschäftigen sich Studien zunehmend auch mit den Vor- und Nachteilen der WhatsApp-Kommunikation zur Verbesserung der Lese- und Schreibfertigkeiten im Fremdsprachenkontext. In einem Forschungsprojekt von Gutiérrez-Colon Plana et. al (2013) wurden spanischen Englischlernenden kurze Lesetexte mit einem Fragekatalog über die App gesendet. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden berichtete nach dem Experiment, dass nicht nur ihre Bereitschaft, Englisch zu lesen, zugenommen habe, sondern sich die Erfahrung auch positiv auf ihre Lesegewohnheiten ausgewirkt und zu mehr Regelmäßigkeit und Selbstvertrauen geführt habe. Jain/Luaran/Rahman (2016) finden wiederum in einer Befragung ihrer Sprachlernenden heraus, dass die Studierenden selbst nicht daran glaubten, über die WhatsApp-Gruppe ihre Kompetenzentwicklung in den Fähigkeiten wie Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen zu verbessern.

Mehrere Studien heben die positiven Auswirkungen von WhatsApp-Gruppen für den Vokabelerwerb (u. a. Jafari/Chalak 2016; Hashemifardnia/Namaziandost/Esfahani 2018; Bensalem 2018; Allagui 2014) hervor, wobei sie von einer Verbesserung in Qualität und Quantität ausgehen. Aspekte wie lokale und zeitliche Flexibilität und Motivation im Umgang

mit der digitalen Umgebung spielten hier für die Lernenden eine große Rolle. Eine Forschungsarbeit von Ashiyan/Salehi (2016) widmet sich dem Erwerb von Chunks über eine betreute WhatsApp-Gruppe mit Englischlernenden und zeigt auf, wie diese Kommunikationsform zum Erwerb eines größeren Kollokationsrepertoires beiträgt. Zwei Studien zum sogenannten *WhatsApp Dialogue Journaling* in Lernergruppen (Alsalem 2013; Noyan/Kocoglu 2019) zeigen ebenfalls eine positive Auswirkung auf die Schreibkompetenz von EFL-Lernenden in abschließenden Sprachtests. Die Entwicklung mache sich auf den Ebenen der Stil- und Wortwahl, Grammatik und Textorganisation bemerkbar, wobei Noyan/Kocoglu gegenüber Alsalem speziell im Vokabelerwerb keine Verbesserung verzeichnen. Auch Dehghan/Rezvani/Fazeli (2017) experimentieren mit Vokabellisten und Erwerbsmomenten im WhatsApp-Lernerchat, erkennen aber keine Unterschiede zur Kontrollgruppe mit Vokabellektionen im Präsenzunterricht. In diesem Zusammenhang sprechen sie von einem „probable »myth« regarding the superiority of technology-based instruction over regular face-to-face instructions“ (ebd. 2018: 8) und heben die Flut an irrelevanten Nachrichten, Posts und Links aus der Gruppe hervor. Die Attraktivität, die diese Form des Austauschs jedoch für die Lernenden hatte, stellen sie außer Frage.

Sarhandi/Asghar/Abidi (2018) analysieren aus linguistischer Perspektive die Qualität von WhatsApp-Interaktionen und bemerken im Gruppenchat viele verschiedene grammatische Strukturen und Zeitformen (u. a. Affirmative, Negative, Fragestrukturen, Passiv, Modalverben). Allerdings kritisieren sie den sprachlichen Input der Lehrpersonen, die im Kontrast zu den Studierenden ein recht beschränktes Spektrum nutzen würden (Imperativ, Präsens). Zudem müsse eine solche Gruppe möglicherweise didaktisch besser unterstützt werden. Der Schwerpunkt liege dabei in der Vorgabe von Beispielstrukturen und der Äußerung von Feedback gegenüber den Lernbemühungen der Gruppenmitglieder. Auch Experimente zur Nutzung von WhatsApp-Lernergruppen in der Vorbereitung auf schriftliche Sprachprüfungen können ein positives Licht auf dieses didaktische Zusatzangebot werfen (Saritepeci/Duran/Ermis 2019).

Dem Potenzial zur Entwicklung von mündlichen Fertigkeiten über WhatsApp-Interaktionen unter universitären Englischkursgruppen widmet sich eine Studie von Andújar/Cruz-Martínez (2016). Sie untersuchten konkret den Austausch von Sprachnachrichten, in einer Gruppe, in der das Schreiben ausdrücklich untersagt war. Jeden Tag wurde von den Lernenden eine Frage gestellt, die danach von allen beantwortet wurde. Andújar/Cruz-Martínez bemerken in der

Auswertung ihrer Daten, dass die Lernenden sich gegenseitig meist auf der Ebene der Aussprache korrigierten. Durch ein Testverfahren vor und nach dem Experiment konnten zudem positive Auswirkungen auf die mündliche Sprachkompetenz durch die stattfindende Bedeutungsaushandlung in Sprachnachrichten verzeichnet werden.

Fattahs (2015) Untersuchung geht wiederum der Frage nach, wie effektiv sich die WhatsApp-Lernumgebung für die Verbesserung der Schreibfähigkeiten seiner Englischstudenten erweist. In den Sprachtests vor und nach der Erfahrung wurden von den Lernenden Satzzeichen gesetzt, Absätze korrigiert und danach ein kleiner Aufsatz verfasst. Die Ergebnisse dieser Testanalyse ergaben, dass die Studierenden aus der WhatsApp-Gruppe eine erhebliche Verbesserung ihrer Fähigkeiten verbuchten.

Castrillo/Martín-Monje/Bárcena (2014) fokussieren bei der linguistischen Analyse von WhatsApp-Kursgruppen im universitären Fremdsprachenunterricht vor allem das Potenzial der App für Bedeutungsaushandlungen. Hierzu beteiligten sich über einen Zeitraum von sechs Wochen 85 Spanisch-Muttersprachler eines UNED-Deutschkurses freiwillig an der WhatsApp-Gruppenkommunikation. Trotz des geringen sprachlichen Niveaus der Studierenden und der begrenzten Interventionen seitens des Lehrpersonals zeigte sich die Verwendung von *Textmessaging* hier als wirksame Strategie zur Verbesserung der Sprachfertigkeiten:

Firstly, students did noticeably improve their meaning negotiating skills and, despite their many fundamental linguistic errors, were able to understand and make themselves understood at all times. Secondly, they also reduced to some extent the amount of language mistakes (lexical, morphological, and syntactic) in an example-based rather than prescriptive manner (error correction was reduced to a minimum). Thirdly, the students declared and demonstrated that they had found this (optional) activity to be highly enjoyable and specifically asked the teacher for similar initiatives in the forthcoming courses. (ebd. 2014: 65)

Auch Andújar (2016; 2018) beschäftigt sich mit Bedeutungsaushandlungen und der langanhaltenden Wirkung von Fehlerkorrekturen in WhatsApp-Gruppen seiner Lernenden. Bei einem Abschlusstest stellte er signifikante Unterschiede zwischen Kontroll- und Versuchsgruppe im Verhältnis von lexikalischen, grammatikalischen und orthografischen Fehlern fest. Unklar bleibt jedoch, wie bei vielen anderen hier besprochenen Studien auch, inwiefern nach Andújars Aussagen tatsächlich von einem natürlichen Setting gesprochen werden kann. Denn Andújar (2016: 67) eröffnet einerseits, dass „the teacher tried to keep the activity as natural and authentic as possible in order to ensure reliability“. Doch andererseits können die Auflagen zur Teilnahme nicht ganz unkritisch betrachtet werden: „a different question had to be formulated by a different student each day, 7 days per week; the topic of the

question was free; each student had to give at least one answer per question“ (ebd. 2016: 67). Hier zeigt sich eine Tendenz zum gesteuerten Frage-Antwort-Schema, was eher einer *task-based-interaction* zuzuordnen wäre. Dennoch hebt die Forschung das Potenzial von WhatsApp-Kommunikation für die Entwicklung von Schreibkompetenzen positiv hervor. Diesem Ergebnis schließt sich auch die Studie von Martínez Parejo (2016) an, in der eine Gruppe Lernender der französischen Sprache deutlich besser in einem schriftlichen Sprachtest nach der Teilnahme an einer WhatsApp-Gruppe abschnitt als ihre Kontrollgruppe. Es stellt sich allerdings die Frage, ob sich die zuträglichen Ergebnisse nicht aus dem „Mehr“ an Input ergaben. Denn dass ein zusätzliches Lernangebot zur Verbesserung der Kompetenzen beträgt, dürfte zweifellos angenommen werden.

Wenig ist bisher für den Einsatz dieser Kommunikationsform für den DaF-Bereich gesagt worden. Aus didaktischer Perspektive spricht sich zunächst Fernández Michels (2018) positiv gegenüber der Lerner-WhatsApp-Gruppe aus. So nennt er die Möglichkeit, über WhatsApp motivierende „Trigger“ in Bild- oder Textform verschicken zu können, die zur Entwicklung authentischer Gesprächsthemen unter den Lernenden führen. Die Aufnahme-Funktion könne zudem für das Aussprachetraining genutzt werden. Ein Forschungsansatz von Bertomeu Pi (2019) wendet sich der Verbesserung der Schreibfertigkeiten bei DaF-Lernenden an einem spanischen Gymnasium (16- bis 17-jährige Teilnehmende, A2+) über die Teilnahme an einer WhatsApp-Gruppe zu. Die Lernenden wurden hier angehalten, sich sowohl mündlich (in Form von kleinen Filmvorträgen) in Sprachnachrichten als auch schriftlich über das Thema Serien und Filme auszutauschen. Parallel dazu wählte der Lehrbeauftragte für die Bearbeitung im Unterricht aus den WhatsApp-Dialogen Texte mit möglichst vielen Fehlern und Fehlertypen, die einmal pro Woche in einer 50-minütigen Sitzung über einen Zeitraum von 4 Wochen mit den Lernenden im DaF-Unterricht analysiert und berichtigt wurden. Die Ergebnisse aus den ersten Wochen zeigen, dass die meisten Fehler morphosyntaktischer Art waren. Der Vergleich der Korpusdaten zu Beginn und am Ende des Projekts beleuchtet deutliche Fortschritte auf der intralingualen Ebene, da Phänomene der Übergeneralisierung, Simplifizierung und Regularisierung nach vier Wochen kaum noch auftraten. Zudem hebt die Studie die Verbesserung in Kernaspekten wie Satzstellung, Pronominalisierung, Kasus und Verneinung hervor.

Es lässt sich demnach festhalten, dass der vielseitige Einsatz von WhatsApp-Kommunikation bereits in Ansätzen als positiv beschrieben worden ist. Dennoch handelt es sich vor allem um

betreute WhatsApp-Gruppen, die in Bezug auf Motivation, Austausch, Schreib- und Lesekompetenzen, Vokabelerwerb und Fehlerreduzierung untersucht werden. Was dabei viele der hier vorgestellten Forschungen gemeinsam haben, ist die Generalisierung und fehlende Detailbearbeitung in Bezug auf die sprachliche Auswertung der WhatsApp-Dialoge. Zu wenig wird an konkreten Transkripten bewiesen, welche Strukturen dort geübt und wiederholt werden. Stattdessen konzentrieren sie sich auf externe Sprachtestergebnisse vor und nach der Erfahrung, um davon auf die Verbesserung der Kompetenzen zu schließen. Welche sprachlichen Elemente allerdings explizit über *Instant Messaging* gelernt und verbessert werden und auch auf die Frage nach dem „Wie“ und „Warum“ wird nicht näher eingegangen. Lediglich Mwakapina/Mhandeni/Nyinondi (2016) heben in einer Untersuchung zu englischen WhatsApp-Lernergruppe beiläufig hervor, dass das „[WhatsApp Social Networking Tool] forum helped them improve and increase their ability to ask for clarity, apology, and questions or to explain something in English“ (2016: 77). Deutlich wird hier, wie je nach Zweck und Aufgaben, die in der Gruppenkommunikation herrschen, bestimmte Interaktionssequenzen, z.B. Klärungsfragen und Entschuldigungen, besonders erwartbar werden. Detaillierte Sequenzanalysen und Strukturbeschreibungen können sich daher für die Fremdsprachendidaktik als sehr aufschlussreich erweisen und werden deshalb in der vorliegenden Dissertation eingehend verfolgt.

3.4.2 WhatsApp-Kommunikation im Tandem

Mit der Betrachtung dyadischer Kommunikation über WhatsApp zwischen Muttersprachlern und Lernenden befassen sich bisher zwei kleinere Studien von Biebighäuser/Marques-Schäfer (2017; 2020). Es handelt sich bei beiden um Datenuntersuchungen zu einem Kooperationsprojekt zwischen brasilianischen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrkräften, die im Anschluss an einen während des Semesters laufenden E-Mail-Austausch im Sommermonat August weiterhin durch die Tandempartnerschaft über WhatsApp in Kontakt blieben.

Ihre erste Studie aus dem Jahr 2017 untersucht die entstandenen WhatsApp-Dialoge auf Aspekte der Mündlichkeit. Sie kommen zu dem Schluss, dass sich die Kommunikation in WhatsApp nicht wesentlich von der vorangegangenen Kommunikation über E-Mails unterscheidet. So kam es durch die fünf Stunden Zeitunterschied nur selten zu einem quasisynchronen Austausch, der das Auftreten authentischer sprachlicher Phänomene der WhatsApp-Kommunikation hätte hervorrufen können. Zudem zeigen sie auf, dass das Potenzial

für Sprachnachrichten oder Videos nicht genutzt wurde. Vorsichtig formuliert, ist die Fragestellung nach den Aspekten der Mündlichkeit hier allerdings recht unglücklich gewählt und nicht unproblematisch, wie bereits im vorliegenden Kapitel unter 3.2 näher erörtert wurde. Bei genauerer Betrachtung gibt es jedoch weitere Faktoren, die einer Kritik bedürfen, weil sie die Ergebnisse im Vorhinein beeinflussen. Die Autorinnen selbst beschreiben, wie möglicherweise „die bisherige Kommunikation und der Fokus auf die Rechtschreibung der Studierenden aus Brasilien im aufgabengeleiteten E-Mail-Austausch dazu geführt haben, dass auch die deutschen Studierenden eher konzeptionell schriftliche Nachrichten verfasst haben“ (ebd. 2017: 84). Die Anbindung an die vorherige Aktivität lässt es wenig überraschend erscheinen, dass sich die Tandem-Kommunikation über WhatsApp hier nur marginal vom E-Mail-Austausch unterschied und sogar für Enttäuschung bei den brasilianischen Lernenden sorgte. Des Weiteren merken sie selbst kritisch an, dass die Studierenden von Beginn an wussten, dass sie die Konversationen ihren Dozentinnen zugänglich machen müssen. Dies impliziert den Faktor der Beobachtung (vgl. ebd. 2017: 80).

Interessant ist, dass sich die brasilianischen DaF-Lernenden den Bedingungen und sprachlichen Auswirkungen interaktionsorientierten Schreibens über WhatsApp bewusst waren, wie aus ihrer Enttäuschung ersichtlich war (ebd. 2017: 83). Sie vermissten den Authentizitätscharakter der deutschen Nachrichten. Zwei weitere kritische Punkte, die die Autorinnen ebenfalls als Gründe für das Fehlen quasi-synchroner Kommunikation angeben, waren die große Zeitverschiebung beider Länder und die fehlende Vertrautheit der Partner. Die Schlussfolgerungen aus diesem Projekt müssen demnach mit Vorsicht betrachtet werden.

Ihre Studie aus dem Jahr 2020 untersucht die gleichen WhatsApp-Dialoge auf kulturelles Lernen über eine mögliche mobile narrative Landeskunde. Hier kommen sie zu dem Schluss, dass das festgestellte landeskundliche Potenzial trotz reichlicher Anlässe nicht ausgeschöpft wurde und es zu keinen tieferen Auseinandersetzungen mit kulturell spannenden Aspekten beider Länder kam (vgl. ebd. 2020: 111). Kulturelle Inhalte und sogar Bilder wurden zwar gesendet, aber nur sehr kurz kommentiert und nicht eingehend weiterentwickelt. So müsse laut den Autorinnen das Projekt in Zukunft versuchen, konkrete Aufgaben und Hinweise zu formulieren, auch um weitere Kommunikationskanäle wie Sprachnachricht und Video anzuregen und so das Potenzial mehr auszuschöpfen. Beide Studien sprechen von einer bestehenden Lerngelegenheit, die nicht genutzt wurde. Dabei werden keine Kritik oder Zweifel an der medialen Bedingtheit des Schreibens über die App laut, deren Rahmenbedingungen aber

eine Bedeutung für die Ausschöpfung des Potenzials haben dürfte. So wirken sich sicherlich nicht nur die Zeitverschiebung, der Beobachter-Effekt und die Anlehnung an die E-Mail-Kommunikation auf die Ergebnisse aus, sondern auch Faktoren wie Flüchtigkeit und Nutzungspraktiken der App in der ungesteuerten Kommunikation.

Insgesamt kann hier, wie auch in den Ausführungen zu WhatsApp-Lernergruppen beobachtet, nicht die Rede von umfassenden Ergebnissen zum Potenzial der WhatsApp-Kommunikation für die Sprachlehrforschung sein. Auch hier handelt es sich – wie bei der Forschung zum Tandem über Videokonferenz und Chat – um vereinzelte deskriptive Studien mit qualitativem Ansatz und schwer vergleichbaren Rahmen handelt (vgl. O'Rourke 2015).

4 Untersuchungsmethoden

Bei der vorliegenden Dissertation handelt es sich um eine empirische Untersuchung deutsch-spanischer schriftlicher Tandeminteraktionen über den mobilen Messenger-Dienst WhatsApp unter Methoden der interaktionalen Schriftlinguistik und einem gemischten, explorativen Ansatz aus qualitativen und quantitativen Herangehensweisen. Der sehr geringe Anteil der Sprachnachrichten wird dabei nicht in die Analyse einbezogen. Die Untersuchungsmethode wird durch die schrittweise analytische Betrachtung einzelner schriftlicher Dialogsequenzen unter interaktionslinguistischen Gesichtspunkten geprägt. Des Weiteren werden die Ergebnisse aus einer Studierendenumfrage zum Lernpotenzial einbezogen. Im Folgenden findet nach einer ersten ausführlichen Vorstellung der Daten und ihrer Erhebung die Einführung in die theoretischen Grundlagen der qualitativen Auswertungsmethoden statt. In diesem Fall handelt es sich um die Ansätze der Computer-Mediated Discourse Analysis und der interaktionalen Linguistik. Im Anschluss daran werden die quantitativen Methodenansätze präsentiert, um abschließend die Erstellung der Befragungsbögen und die Beobachtung von Lerner Sprache näher zu thematisieren.

4.1 Intercambio cultural y lingüístico an der Fakultät für Philologie

Seit vielen Jahren wird an der Fakultät für Philologie ein Tandemprogramm mit zwei ECTS-Punkten angeboten, das vom Zentrum für autonomes Sprachenlernen (APLA) organisiert wird und einen Sprachtausch auf mehreren Sprachen (neben Deutsch u.a. auch Französisch und Englisch) anbietet. Die Tandemteilnehmer werden pro Semester über die Informationen aus ihren Online-Anmeldebögen nach Interesse aber vor allem auch nach einem möglichst gleichen Sprachniveau in der Fremdsprache zusammengeführt. Für jeweils ein Semester absolvieren die Tandempaare dann eine Präsenzzeit von mindestens 30 Stunden über mehrere Treffen hinweg. Ihre Lernfortschritte werden im Rahmen von zwei Lernberatungen und in den obligatorischen monatlichen Lerntagebüchern dokumentiert. In einer ersten Informationsveranstaltung im großen Hörsaal, zu der alle Tandeminteressierten eingeladen werden, finden sich diese meist am Ende der Veranstaltung auf dem Gang zusammen und tauschen Handynummern mit ihren Partnerinnen und Partnern aus, mit dem Ziel einen WhatsApp-Kontakt herzustellen und sich für das erste Präsenztreffen zu koordinieren. Nach einigen Tagen kommen sie gemeinsam in die Sprechstunde und werden hier in die Grundlagen der Tandemmethode eingeführt, wobei ihnen üblicherweise Strategien zum Erreichen ihrer Ziele und zum Umgang mit sprachlichen

Fehlern für die Präsenztreffen, nicht aber für die Kommunikation über WhatsApp mit auf den Weg gegeben werden. Zudem wird ihnen ein Handoutkatalog ausgehändigt, der ihnen Vorschläge und Orientierung bezüglich des Programms bietet (u.a. gemeinsamer Kinobesuch zum jährlichen europäischen Filmfestival in Sevilla, gemeinsame Marktbesuche, etc.). Keines dieser Handouts thematisiert den Umgang mit der Messenger-App für das Tandemprogramm. Am Ende soll aus einer dieser Präsenz-Aktivitäten ein kleiner schriftlicher Text entstehen (z. B. eine Filmkritik), der neben den Lerntagebüchern dem Portfolio eines jeden Lernenden beigelegt werden muss. Aus den Eindrücken der Lernberatungen und der Analyse des Portfolios wird dann am Ende des Semesters das Lernverhalten bewertet und ein positives oder negatives Teilnahmezertifikat ausgestellt.

4.1.1 Datenerhebung und Korpusbeschreibung

Die der Untersuchung zugrundeliegenden WhatsApp-Verlaufsprotokolle wurden über ein akademisches Jahr (2018/19) in Begleitung des deutsch-spanischen Präsenz-Tandemprojekts der Universität Sevilla am Departamento de Filología Alemana erhoben. Es handelt sich dabei um vorrangig schriftliche dyadische WhatsApp-Kommunikation zwischen 9 Tandempaaren. Die erhaltenen Dialogprotokolle belaufen sich auf einen Umfang von insgesamt 5.057 Nachrichten (Sprechblasen). Ein sehr geringer Teil (circa 5%) sind Bild-/Video- und Sprachnachrichten, sogenannte Multimedia-Nachrichten, die von der linguistischen Analyse ausgeschlossen werden.²⁷ Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten schriftlichen Nachrichten beinhalten insgesamt 28.701 Wörter, darunter 18.707 auf Spanisch und 7.807 auf Deutsch. 2.187 Wörter können dabei keiner der beiden Sprachen genau zugeordnet werden, weil sie entweder andere Fremdspracheninhalte oder Rechtschreibfehler enthalten oder aus Emoji oder Bildzeichen bestehen. Eine ausführlichere Erklärung zum methodischen Erkennen von Worteinheiten findet sich unter 4.3.

²⁷ Das Erkennen dieser Archive ist durch die Exportation der Dialoge in ein TXT-Datei-Format generell erschwert, da in vielen Verlaufsprotokollen dabei keine konkreten Hinweise zur Unterscheidung von Bildern oder Audios erfasst werden. So erscheint der generelle Oberbegriff „multimedia omitted“ oder „media omitido“ in den Dialogen meist allumfassend, was eine exakte Feindiagnostik auf Sprachnachrichten praktisch unmöglich machte. In die Prozentangabe der Sprachnachrichten (weniger als 4%) fließen daher alle Multimedia-Dateien ein, außer offensichtliche Dokument-Archive, die als .pdf oder .jpg erkannt werden konnten. Aus diesem Grund handelt es sich um eine ungefähre Angabe zur Orientierung, die bezogen auf reine Sprachnachrichten noch deutlich geringer ausfallen dürfte.

Gespendet wurden die Daten nach Beendigung des Tandemprojekts auf freiwilliger Basis direkt an die Autorin und auf der rechtlichen Grundlage einer Einverständniserklärung der Studierenden. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Tandempaare vor der Datenspende weder explizit dazu angehalten wurden, über WhatsApp zu kommunizieren, noch von der Möglichkeit zur Datenspende wussten. Die Kommunikation ergab sich deshalb frei und nach den Bedürfnissen der Studierenden. Das bedeutet auch, dass sie keinerlei „didaktische“ Steuerung zur Ausschöpfung des Potenzials der Kommunikationsplattform erhielten. Die Entscheidung, die Teilnehmer nicht früher über die Datenerhebung zu informieren, steht eng im Zusammenhang mit der Vermeidung des Beobachtereffekts. Allerdings brachte dieses Vorgehen den Nachteil mit sich, aus Gründen der Privatsphäre nicht von allen teilnehmenden Tandempaaren freiwillige Daten aus dem Kursjahr zu erhalten.

Neun Tandempaare nahmen dennoch an der Datenspende teil. Die Daten konnten durch eine App-interne Funktion in ein Textformat umgewandelt und per E-Mail an die Autorin geschickt werden. Die Aufbereitung und Speicherung von Screenshots der Kommunikation, die in der Diskussion von WhatsApp-Daten in der Linguistik üblicher sind, konnte dabei nicht realisiert werden. Insgesamt stellen sich die Daten als empirische Basis für die Analysen zum interaktionsorientierten Schreiben in der Fremdsprache aber als besonders geeignet dar, da sie einem natürlichen Setting entspringen und die Voraussetzungen für einen interaktiven Kontext des Lernens erfüllen.

4.1.2 Probanden

Die an der Datenspende teilnehmenden Personen sind sechs spanische, eine polnische, acht deutsche Studierende und ein österreichischer Student im Alter zwischen 18 und 25 Jahren mit einem universitären Bildungsgrad. Alle Namen werden im Folgenden anonymisiert dargestellt. Die spanischen Studierenden kommen aus dem Süden Spaniens (meist Andalusien) und studieren Germanistik; die deutschsprachigen Studierenden stammen aus verschiedenen Regionen Deutschlands und aus Österreich und studieren verschiedene Fachbereiche (u.a. Rechtswissenschaft, Romanistik, Germanistik, Ingenieurwissenschaften). Das Sprachniveau der meisten Probanden lag zum Zeitpunkt der Interaktion zwischen A2 und B1.²⁸ Die deutschen Muttersprachler standen für das Spanische mehrheitlich auf einem erweiterten B1-Niveau,

²⁸ Alle Metadaten zu Alter, weiteren Fremdsprachenkenntnissen und Sprachniveau können im Anhang eingesehen werden (siehe A3).

wobei vier Teilnehmende, Felix, Freya, Miriam und Isabel sich auf einem B2-C1-Niveau bewegten. Die spanischen Studierenden waren für das Deutsche eher im unteren, noch unsicheren Bereich von B1 anzusiedeln. Svieta bildete insofern eine Ausnahme, als sie als einzige Nichtmuttersprachlerin als Expertin für die spanische Sprache antrat. Dies ergab sich aus dem Umstand, dass die Polin seit vielen Jahren in Spanien lebt und auch hier studiert. Ihr Spanischniveau ist auf einem C1-Niveau oder höher anzusiedeln, da sie bereits in Polen Romanistik studierte.

Insgesamt nahmen sechzehn Studierende an der Datenspende teil, davon elf weibliche Personen und fünf männliche. Wie aus der unteren Tabelle ersichtlich wird, entstanden die meisten Daten über einen Zeitraum von dreieinhalb bis viereinhalb Monaten, was etwa einem Semester entspricht. Lediglich die Paare Svieta und Laura und auch Svieta und Felix kamen auf einen kürzeren Zeitraum, da sie aufgrund des vorzeitigen Verlassens ihrer ursprünglichen Partner oder Partnerinnen das Programm erneut neu beginnen mussten. Sowohl Marta als auch Svieta nahmen gleich zweimal mit verschiedenen Partnerinnen im Kursjahr 2018/19 an der Datenspende teil, weshalb sich bei sechzehn Teilnehmern nur neun Tandempaaare ergeben. Interessant ist, wie sich trotz ähnlichem Zeitraum eine unterschiedliche Wörteranzahl bei unterschiedlichen Partnern derselben Person abzeichnet. Während einige Paare, wie Víctor und Miriam oder Isabel und Freya den Kanal deutlich weniger nutzten, kam es unter Berücksichtigung der Zeitrahmen bei mehr als drei Tandempaaaren zu einer sehr hohen Aktivität per WhatsApp (Leo und Frida, Svieta und Felix, Lola und Alina, Marta und Olga) mit mehr als 4000 Wörtern (Tabelle 1). Tabellarisch lassen sich die aufgearbeiteten Gesamtdaten wie folgt darstellen.

Probandenpaare	Zeitraum der WhatsApp-Kommunikation	Anzahl der Wörter insgesamt
1. Lola (Deutsch B1) und Alina (Spanisch B1)	01.02.2019 -02.06.2019	4362
2. Marta (Deutsch A2) und Cora (Spanisch B1)	18.10.2018 -10.03.2019	2984
3. Marta (Deutsch A2) und Olga (Spanisch B1)	07.03.2019 -05.06. 2019	4351
4. Svieta (Deutsch B1) und Laura (Spanisch A2)	21.10.2018 - 30.01.2019	3306
5. Svieta (Deutsch B1) und Felix (Spanisch B2)	28.04.2019 - 24.06.2019	4614
6. Leo (Deutsch B1) und Frida (Spanisch B1)	17.10.2018 - 22.01.2019	4410
7. Isabel (Deutsch C1) und Freya (Spanisch C1)	22.10.2018 -30.1. 2019	2305

8. Álvaro (Deutsch A2) und Jonas (Spanisch B1)	17.10.2018 -31.01.2019	1294
9. Víctor (Deutsch A2) und Miriam (Spanisch C1)	07.03.2019 - 30.05.2019	1075

Tabelle 1: Gesamtdaten der Tandempaare mit Zeitraum der WhatsApp-Kommunikation

4.1.3 Datenansicht

Wie bereits erwähnt, werden die Daten nicht wie üblich mit Screenshots der WhatsApp-Dialoge dargestellt, sondern in schriftlicher Form der exportierten Verläufe, wie sie in einem Text-Dokument wiedergegeben werden. Auch hier wird der zeitliche Verlauf in einer räumlichen Reihenfolge widergespiegelt und legt so die einzelnen Beiträge offen. Das bedeutet, dass jede neue Sprechblase mit dem Namen des Schreibenden und zwei Doppelpunkten erscheint, also nicht jede neue Zeile in der Datenansicht eine neue Sprechblase darstellt. Der Name wird immer von einem sogenannten Zeitstempel („Timestamp“) begleitet, der Datum, Stunde, Minute und manchmal auch Sekunde des Empfangs der Nachricht genau abbildet.

Ein jedes Transkriptbeispiel wird nachfolgend mit einer laufenden Transkriptnummer (z.B. 3P4) und einem repräsentativen Titel angezeigt, der sich auf die Thematik oder Besonderheit der Dialogsequenz bezieht. Um die Unterscheidung zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern zu ermöglichen, werden in jeder Transkriptbeschreibung immer erst die spanischen DaF-Studierenden und dann die deutschen Muttersprachler genannt. Handelt es sich um einzelne Nachrichten einer Person, so wird ihr Sprachprofil explizit ausgewiesen. Das konkrete Sprachniveau wird dagegen nicht vor jedem Beispiel erneut erwähnt.

Innerhalb des Textes erscheinen Orts- und Personenamen vollständig anonymisiert. Um eine möglichst einheitliche Darstellungsweise zu erreichen, werden alle Namen von Personen, Städten, Adressen und Treffpunkten in eckigen Klammern mit einer entsprechenden Bezeichnung wiedergegeben, z.B. [ORT], [ADRESSE], [NAME]. Da es sich um Dialoge mit gemischten Sprachenpaaren handelt, werden die spanischen Beiträge jeweils darunter in kursiver Markierung ins Deutsche übersetzt. Auf stilistischer und grafischer Ebene wurden keine Veränderungen an den Daten vorgenommen, es treten also auch Phänomene wie Emoji, Grafismen und abweichende Schreibarten und Fehler auf. Diese werden, soweit es Word möglich macht, in ihrer Originalform angezeigt.

4.2 Qualitative Analyse

Zentral für die vorliegende Arbeit sind jene Forschungsansätze, die sich mit computer-vermittelter Kommunikation und ihren Diskursstrukturen beschäftigen. Im englischsprachigen Raum ist vor allem das Modell der „Computer-Mediated Discourse Analysis“ (CMDA) für die Internetlinguistik weit verbreitet, das in Ansätzen Gemeinsamkeiten mit der interaktionalen Linguistik aufweist (vgl. Imo: 2015: 10). Die CMDA kann dabei weniger als einzelne Methode sondern eher als Vorgehensweise mit verschiedenen Methoden angesehen werden:

CMDA applies methods adapted from language-focused disciplines such as linguistics, communication, and rhetoric to the analysis of computer mediated communication (Herring, 2001). It may be supplemented by surveys, interviews, ethnographic observation, or other methods; it may involve quantitative or qualitative analysis; but what defines CMDA at its core is the analysis of logs of verbal interaction (characters, words, utterances, message exchanges, threads, archives, etc.). (Herring (2004: 2)

Herring/Stein/Virtanen sprechen zudem von einer Anpassung der „existing methods, primarily from linguistics (but in principle from any relevant discipline that analyzes discourse), to the properties of digital communication media“ (Herring/Stein/Virtanen 2013: 4). Damit werden die Daten weder als gesprochensprachlich noch als schriftlich-verfasst interpretiert, sondern als eigenständige Erscheinungsformen wahrgenommen und auch so untersucht. Wichtig sind hierbei die von Herring identifizierten vier Ebenen, ausgehend von der kleinsten Einheit hin zur Größten, die dabei betrachtet werden: a) Struktur, b) Bedeutung, c) Interaktion und d) soziales Verhalten (vgl. Herring 2004: 3). Dazu gehören wiederum untergeordnete Untersuchungskategorien mit ihren entsprechenden sprachlichen Phänomenen. Herring schlägt für jeden Teilbereich verschiedene mögliche Untersuchungsmethoden vor:

Levels	Issues	Phenomena	Methods
Structure	Orality; formality; efficiency; expressivity; complexity; genre characteristics, etc.	Typography, orthography, morphology, syntax, discourse schemata, formatting conventions, etc.	Structural/Descriptive Linguistics, Text Analysis, Corpus Linguistics, Stylistics
Meaning	What is intended What is communicated What is accomplished	Meaning of words, utterances (speech acts), exchanges, etc.	Semantics, Pragmatics
Interaction management	Interactivity; timing; coherence; repair; interaction as co-constructed, etc.	Turns, sequences, exchanges, threads, etc.	Conversation Analysis, Ethnomethodology
Social phenomena	Social dynamics; power; influence; identity; community; cultural differences, etc.	Linguistic expressions of status, conflict, negotiation, face-management, play; discourse styles/lects, etc.	Interactional Sociolinguistics, Critical Discourse Analysis, Ethnography of Communication

Abbildung 7: Die vier Analyse-Ebenen der CMDA (aus Herring 2012: 5, adaptiert von 2004)

Auch die vorliegende Studie unternimmt die Triangulation verschiedener Methoden, unter anderem qualitativer und quantitativer sprachbezogener Ansätze unter Anreicherung von Umfragedaten. Damit ergibt sich in Anlehnung an Herrings Forschungsprozess zunächst die Artikulierung der offenen Forschungsfrage(n) (siehe Einleitung) und die Auswahl des Datenkorpus (dyadische WhatsApp-Kommunikation zwischen Tandempartnern). Im nächsten Schritt wird das Schlüsselkonzept entworfen: die Untersuchung des Lernpotenzials in Bezug auf die WhatsApp-Kommunikation im Tandem. Dabei sollten in die Betrachtung Interaktionsmerkmale, auffällige Strukturen, Verstehenssicherungen, Momente des Erwerbs und sozio-kulturelle Dynamiken einfließen. Für die Auswahl der Vorgehensweisen Herrings am Korpus ergibt sich demnach eine Orientierung an allen der oben erwähnten Ebenen (Levels). Für die Bereiche Struktur, Bedeutung und Interaktionsmanagement werden Aspekte wie Dialogstruktur, Nachrichtenlänge, Interaktivitätsgrad, Muster, Routinen, Grammatik, Wortschatz, kommunikative Gattungen aber auch Bedeutungsaushandlungen und Korrekturen relevant.

Im deutschsprachigen Raum wird für die Analyse des dialogischen Charakters der Computer-mediated communication (CMC) vor allem auf Methoden der interaktionalen Linguistik, Konversationsanalyse und Gattungsanalyse zurückgegriffen (vgl. u.a. Androutsopoulos/Schmidt 2004; Dürscheid/Brommer 2009; Imo 2017). Hierbei gilt:

[...] mit einem Instrumentarium an die Analyse zu gehen, das speziell dafür entwickelt wurde, Prozesse der gemeinsamen Bedeutungsaushandlung, der sequenziellen Organisation und der Herstellung und Aufrechterhaltung von Intersubjektivität im Sinne Schegloffs (1992) zu beschreiben, denn diese Prozesse sind in den genannten Kommunikationsformen zentral. (Imo 2017: 2)

Die Methode der interaktionalen Linguistik geht dabei von der Grundüberzeugung aus, dass sprachliche Untersuchungen von formalen Konstruktionen nur in Abhängigkeit vom Gebrauch und Kontext eine Berechtigung besitzen. Der Ansatz: „a perspective on language structure and use informed by language’s natural habitat in the interaction order“ (Couper-Kuhlen/Selting 2001: 1) deckt sich mit den Prinzipien der Konversationsanalyse. Ein künstlicher oder einstudierter Versuchsaufbau von Sprache im Blickfeld der interaktionalen Linguistik ist hier inakzeptabel, weshalb die Daten der vorliegenden Arbeit aus einem natürlichen Setting stammen. Couper-Kuhlen/Selting (vgl. 2000: 78f) beschreiben zudem drei Merkmale, die die interaktionale Linguistik auszeichnen:

- Die Methode zeichnet sich durch eine deskriptiv- und funktional-linguistische Analyse aus, die die funktionalen Ziele formaler Mittel fokussiert.
- Sie ist sprachübergreifend und macht es möglich, eine große Auswahl an verschiedenen Sprachen zu untersuchen und kann auch für kontrastive Analysen genutzt werden.
- Sie dient dazu, Grundlagen für allgemeinlinguistische Theorien zu bilden, die darauf abzielen, Sprache in der sozialen Interaktion beschreiben.

Im Konkreten heißt das, dass Aspekte wie Sequenzialität, Interaktivität, Handlungsbezug von Interaktionen, Interaktionspraktiken und ihre multimodale Konstitution von der interaktionalen Linguistik methodologisch betrachtet werden. Dies kann von zwei verschiedenen Ausgangspunkten aus geschehen. Entweder werden von einer interaktionalen Aufgabe oder Funktion ausgehend die sprachlichen Mittel auf syntaktischer, semantischer, prosodischer und multimodaler Ebene analysiert oder es werden zuerst die sprachlichen Elemente gefunden und davon ausgehend die Rolle dieser Ressourcen in der interaktionalen Situation untersucht (vgl. Couper-Kuhlen/Selting 2000: 79). Wichtig für den interaktionalen Ansatz ist auch die Tatsache,

dass die linguistischen Einheiten nicht als Produkte der Kompetenz eines einzelnen Sprechers gesehen werden können, sondern als interaktionale Leistungen (vgl. Schegloff/Ochs/Thompson 1996: 39). Dadurch berücksichtigt die Methode, dass Sprache immer im Dienst erfolgreicher Kommunikation steht (vgl. Stoltenberg 2016: 31). Für eine Zuordnung der WhatsApp-Kommunikation als Interaktion spricht die Erfüllung von Linells Prinzipien der Reflexivität, Sequenzialität, des gemeinsamen Hervorbringens von Bedeutung und Struktur und der Kontextgebundenheit (vgl. Imo 2017: 39). Mit der interaktionalen Linguistik wird demnach die Verbindungsherstellung zwischen kontextuellen Phänomenen und Sprache nur über eine detaillierte qualitative Herangehensweise gewährleistet, die sich meist Einzelfallanalysen und kleinen Korpora zuwendet. Dies bringt jedoch den Nachteil mit sich, die universelle Gültigkeit der Forschungsergebnisse für Kritik angreifbar zu machen (vgl. ebd. 2015: 7). Die Ergebnisse von Analysen der interaktionalen Linguistik dienen unter anderem dem Entwurf neuer Grammatiken der gesprochenen Sprache, der Zusammenstellung realistischeren Materials für den Sprachunterricht, der Verbesserung der interkulturellen Kommunikation und rhetorischen Trainingsprogrammen (vgl. Couper-Kuhlen/Selting 2000: 86). Unter Einbeziehung der vorgestellten Forschungsdisziplinen ergibt sich für die vorliegende Dissertation ein empirisch-explorativer Ansatz, der sich an den Prinzipien der interaktionalen Linguistik und CMDA orientiert und diese mit der Entwicklung eigener Kriterien in Bezug auf die Beobachtung von Lernersprache (siehe 4.5) vereint. Im Sinne einer qualitativen Forschung folgt die Untersuchung zudem den Prinzipien der Offenheit, Flexibilität und Reflexivität.

Im Konkreten wurden die Gesprächsdaten für die Analyse zunächst einer genauen Untersuchung hinsichtlich der vorkommenden kommunikativen Gattungen, Dialog- und Nachrichtenstrukturen, Rahmungen und Interaktionsgraden unterzogen, die der Frage nach der gemeinsamen Leistung und Umsetzung des interaktionsorientierten Schreibens nachging. Da für das Lernpotenzial der Interaktionen nicht nur von Relevanz war, wie viel insgesamt in der Fremdsprache interagiert wurde, sondern auch wie und welche kommunikativen Situationen zustande kamen, bot sich hierfür zweifellos die kommunikative Gattungsanalyse (siehe 5.1) an, die einen methodischen Teil der interaktionalen Linguistik darstellt. In einem zweiten Schritt wurden die identifizierten Dialogsequenzen mittels quantitativer Analysewerkzeuge (siehe 4.3) auf sprachliche und lernbezogene Auffälligkeiten und Aspekte hin geprüft. Im Rahmen mehrmaliger paralleler Sichtungsrunden der Verlaufsprotokolle wurden zudem in einer separaten Tabelle verschiedene Analyse-Kategorien festgehalten. Dabei entstanden Kategorienlabels wie „Code-Switching“, „Korrektur“, „Bedeutungsaushandlung“, „dichte

Interaktionen“ und „mögliche Erwerbssequenzen“, die einzeln aufgenommen und pro Tandempaar notiert wurden. Weitere gesichtete sprachliche Besonderheiten wie z. B. Diskursmarker, wiederkehrende Formulierungen, Tilgungen und Ellipsen wurden ebenfalls gesondert zur Kenntnis genommen, notiert und im Anschluss quantitativen Analyseverfahren unterzogen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

4.3 Quantitative Analyse

Die quantitative Durchsichtung der Daten wurde zunächst durch das Freeware-Programm *AntConc* unterstützt. Dabei handelt es sich um ein Konkordanz-Programm zur Korpusanalyse, das Dateien im TXT-, HTML- oder XML-Format verarbeitet. In der vorliegenden Analyse wurden die Funktionen zur automatischen Erstellung von Wortlisten, Suche von Kollokationen bzw. Kookkurrenzen und Wortclustern genutzt. Die Daten konnten dabei sowohl einzeln pro Tandempaar als auch im gesamten Umfang in das Programm eingespeist und untersucht werden. Die Analysedurchläufe mit *AntConc* lieferten damit einen ersten Überblick über die häufigsten lexikalisch-semantischen und morpho-syntaktischen Elemente.

Obwohl die durch *AntConc* gewonnenen Daten relevant sind, konnten weitere wichtige Analyseverfahren in Bezug auf die Berechnung von Sprachanteilen, Interaktionsgraden und Nachrichtenlängen nur mithilfe spezifischerer Werkzeuge ermittelt werden. So wurden in einem weiteren Ansatz Auszählungen von Textzeichenfolgen und ihre statistische Bearbeitung und Auswertung in einem Tabellenverarbeitungsprogramm ausgeführt, die so die Suche nach besonders langen oder kurzen Nachrichten erleichterte. Allerdings waren auch hier die Möglichkeiten einer verlässlichen und fehlerfreien Datenanalyse begrenzt, da über *Excel* keine Worterkennung möglich war und lediglich die Auszählung der gesamten Abstände zwischen allen Elementen des Korpus eine approximale Annäherung zur Berechnung der Gesamtzahl an Zeichen lieferte.

In einem letzten Ansatz kam deshalb die technische Unterstützung eines Programmierers zum Einsatz, der die Analysekatoren in einem individualisierten Programm in der Programmiersprache *Python 3* auf das Korpus anwendete. Es handelte sich um eine Herangehensweise, die die sonst manuell durchgeführte Datenanalyse in Bezug auf Zeitfaktor und Verlässlichkeit der Daten erheblich unterstützte. Hierbei wurde im Code-Editor *Jupyter Notebooks* ein individualisierter Code erstellt, der bei der Zuführung zum Codeverarbeitungsstool *Anaconda* als Programm verarbeitet wurde und demnach einen

Datenverarbeitungsprozess auslöste. Die Ergebnisse dieses Durchlaufs wurden danach erneut im Editor *Jupyter Notebooks* wiedergegeben. Die Entwicklung und Anwendung derartiger Ansätze aus dem Bereich der Computerlinguistik und der Datenanalyse, die als *NLP (Natural Language Processing)* bekannt sind, konnte auf diese Weise die umfangreiche Korpusanalyse ergänzen und erleichtern. Für die Programmausführung wurden folgende Kriterien etabliert:

1. Zahlen wurden als Wörter verarbeitet.
2. Keine Wörter bildeten:
 - a. Interpunktionszeichen
 - b. Emoji
 - c. Angabe von Bild/Video- und Sprachnachrichten (meist als *multimedia omitted*, *multimedia omitido*, *audio omitido*, *.img*, *.jpg* etc. angezeigt)
 - d. Standortlinks
 - e. Dokument-Archive (u.a. *.pdf*)
3. Nachrichten, die mehr als 20 Wörter enthielten, galten dem Programm als lange Nachrichten.
4. Für die Spracherkennung und Berechnung der Sprachanteile wurden nur Wörter auf Deutsch und auf Spanisch in die Analyse einbezogen.
5. Nachrichten mit englischen oder anderen Fremdsprachenanteilen, die weder Spanisch oder Deutsch zugeordnet wurden, wurden als „unbekannt“ kategorisiert.
6. Die Erkennung von Fragen erfolgte über die vorhandenen Fragezeichen.
7. Ein **hoher** Interaktionsgrad wurde bei weniger als 2 Minuten zwischen den aufeinanderfolgenden Nachrichten etabliert.
8. Ein **sehr hoher** Interaktionsgrad wurde bei weniger als 31 Sekunden zwischen den aufeinanderfolgenden Nachrichten etabliert. Dieser Grad konnte bei drei Tandempaaren (Leo und Frida, Lola und Alina, Marta und Cora) nicht exakt berechnet werden, da ihr WhatsApp-Verlauf keine Sekundenanzeige ausgab.
9. Der Interaktivitätsgrad der Nachrichten wurde nur auf eine Nachrichtenabfolge beider Dialogpartner berechnet und nicht auf mehrere schnell gesendete Nachrichten eines Schreibers ohne die Intervention des Gegenübers im gleichen Zeitfenster angewendet.
10. Vokalwiederholungen sind ein typisches expressives Merkmal der Schreibpraktik über WhatsApp. Das Programm war in der Lage, diese Fehler zu analysieren und bei der korrekten Identifizierung des Wortes die Vokale zu streichen und damit das Wort für eine Sprachzuordnung erkennbar zu machen.

11. In einigen Fällen war die Worterkennung durch Fehlerquellen (vor allem Rechtschreibfehler) gestört. Die häufigsten Fälle waren dabei Akzente im Spanischen, oder kleingeschriebene Substantive im Deutschen. Hier wurden die meisten Fehler gesammelt und diese dann manuell in den Code eingespeist, um die Fehler zu bereinigen.
12. Multimedia-Nachrichten wurden unter den folgenden Begriffen erkannt und berechnet: ["Multimedia omitido", "Media omitted", "audio omitido", "Video omitido", "GIF omitido", "imagen omitida", "adjunto", "Bild weggelassen"]
13. Für die Berechnung der Sprachanteile wurden als unbekannt und mit der Kategorisierung *unknown (unk)* die folgenden Nachrichten und Wörter versehen:
- Namen
 - Internationale Wörter: z.B. ok
 - Englische Wörter und andere Fremdsprachen
 - Einige nicht identifizierbare Wörter mit Rechtschreibfehlern
 - Extrem gemischte Nachrichten aus spanischen und deutschen Wörtern, in denen keine offensichtlich dominierende Sprache erkenntlich wird

Anhand der etablierten Parameter wurde das Programm auf folgende Analyse Kriterien konfiguriert:

Analyse Kriterien	Pro Teilnehmer	Pro Dialog	Im gesamten Korpus
Wortebene			
Anzahl der Wörter insgesamt	X	X	X
Anzahl der Wörter auf Spanisch	X	X	X
Anzahl der Wörter auf Deutsch	X	X	X
Anzahl unbekannter Wörter	X	X	X
Anzahl der Emoji	X	X	X
Die häufigsten Emoji			X
Nachrichtenebene			
Anzahl der Nachrichten	X	X	X
Anzahl spanischer Nachrichten	X	X	X
Anzahl deutscher Nachrichten	X	X	X
Anzahl der Nachrichten mit unbekanntem Wörtern		X	X
Anzahl der Multimedia-Nachrichten		X	X
Emoji			
Anzahl der Nachrichten, die auf Emoji enden			X
Anzahl spanischer Nachrichten, die auf Emoji enden			X

Anzahl deutscher Nachrichten, die auf Emoji enden			X
Nachrichtenlängen			
Anzahl langer Nachrichten (Wörter > 20)	X	X	X
Anzahl langer Nachrichten auf Spanisch	X	X	X
Anzahl langer Nachrichten auf Deutsch	X	X	X
Wortanzahl der längsten spanischen Nachricht		X	X
Wortanzahl der längsten deutschen Nachricht		X	X
Sender der längsten Nachricht		X	X
Durchschnittliche Wortanzahl pro Nachricht	X	X	X
Durchschnittliche Wortanzahl pro deutsche Nachricht	X	X	X
Durchschnittliche Wortanzahl pro spanische Nachricht	X	X	X
Fragen			
Anzahl der Fragen	X	X	X
Anzahl spanischer Fragen	X	X	X
Anzahl deutscher Fragen	X	X	X
Zeiten			
Minimale Zeit zwischen Nachrichtenaustausch			X
Maximale Zeit zwischen Nachrichtenaustausch			X
Durchschnittliche Zeit zwischen Nachrichtenaustausch			X
Hoher Interaktivitätsgrad			
Anzahl der Dialoge bei hohem Interaktivitätsgrad		X	X
Anzahl spanischer Dialoge bei hohem Interaktivitätsgrad		X	X
Anzahl deutscher Dialoge bei hohem Interaktivitätsgrad		X	X
Anzahl sprachlich gemischter Dialoge bei hohem Interaktivitätsgrad			X
Maximale Dauer eines Dialogs bei hohem Interaktivitätsgrad			X
Durchschnittliche Dauer der Dialogs bei hohem Interaktivitätsgrad			X
Maximale Nachrichtenanzahl eines Dialogs bei hohem Interaktivitätsgrad		X	X
Sehr hoher Interaktivitätsgrad			
Anzahl der Dialoge mit sehr hohem Interaktivitätsgrad		X	X
Anzahl spanischer Dialoge bei sehr hohem Interaktivitätsgrad		X	X
Anzahl deutscher Dialoge bei sehr hohem Interaktivitätsgrad		X	X
Anzahl sprachlich gemischter Dialoge bei sehr hohem Interaktivitätsgrad			X
Maximale Dauer eines Dialogs bei sehr hohem Interaktivitätsgrad			X

Durchschnittliche Dauer der Dialogs bei sehr hohem Interaktivitätsgrad			X
Maximale Nachrichtenanzahl eines Dialogs bei sehr hohem Interaktivitätsgrad		X	X
Durchschnittliche Nachrichtenanzahl von Dialogen bei sehr hohem Interaktivitätsgrad		X	X

Tabelle 2: Analyse Kriterien auf quantitativer Ebene

4.4 Befragung der Lernenden

Zum Zweck der Unterstützung des Datenmaterials wurden für die vorliegende Studie Fragebögen entwickelt. Sie verfolgten das Ziel, die Erfahrung und Wahrnehmung der Studierenden zur WhatsApp-Kommunikation festzuhalten und geben einen wertvollen Einblick in die empfundene Verbesserung in den Teilbereichen Wortschatz, Leseverstehen, Grammatik, mündliche Sprachkompetenz, Hörverstehen und Lerneffekt in Bezug auf den Umgang mit WhatsApp im Tandem. Die Studierenden wurden nach Ablauf des Tandemprogramms per E-Mail kontaktiert. Diese enthielt einen Link, der die Teilnehmer zu einem Google-Forms-Formular führte. Dieses bestand aus zwei Teilen. Im ersten geschlossenen Hauptteil zu den verschiedenen Kompetenzen erschienen 28 vorgegebene positiv und negativ formulierte Statements, die die Studierenden im Rahmen einer Likert-Bewertungsskala von *stimme überhaupt nicht zu* (Zahl 1), bis zu *stimme völlig zu* (Zahl 5) einschätzten. Im zweiten Teil der Befragung sollten die Teilnehmer frei auf offene W-Fragen antworten. Dabei ging es hauptsächlich um individuelle Vorgehensweisen bei der Benutzung von Hilfsmitteln, der Anpassung des eigenen Sprachgebrauchs und der Einschätzung von Vor- und Nachteilen dieser Kommunikationsform für ihre Lernziele. Da sich die Studie weniger auf eine Untersuchung des Kommunikationsverhaltens bezog, wurden Informationen über allgemeine Nutzungsgewohnheiten und technische Voraussetzungen nicht berücksichtigt. Insgesamt kamen elf von achtzehn Umfragen ausgefüllt zurück und konnten analysiert und ausgewertet werden. Die ausführliche Diskussion dieser erkenntnisreichen Ergebnisse findet sich in Kapitel 6.6.

4.5 Die Beobachtung der Lernaltersprache

Das erste elektronisch verfügbare Lernerkorpus wurde vor circa 30 Jahren von Granger et al. für Englisch als Fremdsprache aufgebaut und untersucht (vgl. Schmidt 2011: 559). Die Datenbanken tragen generell dazu bei, den Ablauf des Spracherwerbs zu erforschen und können quantitativ, qualitativ oder auch sprachkontrastiv analysiert werden. Die Forschungsdisziplin konzentriert sich in ihren Anfängen vor allem auf die Untersuchung von Abweichungen

gegenüber einer Norm im Rahmen von systematischen Fehleranalysen. Doch die Korpora dienen auch als Datenquelle für kontrastive Betrachtungen. Hierbei werden Vergleichskorpora zueinander ins Verhältnis gesetzt, um z. B. unterschiedliche Niveaustufen zu erkennen. Lernerkorpora können zu verschiedenen Zwecken und Produktionssituationen erhoben werden. Aufgrund des Beobachtereffekts fokussiert die Zweitspracherwerbsforschung in den letzten Jahrzehnten vorrangig den ungesteuerten Spracherwerb (Walter/Grommes 2008). Ganz unproblematisch ist die Arbeit mit Lernerdaten allerdings nicht, denn wie Lüdeling/Walter (2009) festhalten, „[...] können bestimmte Strukturen nicht untersucht werden, weil sie schlicht nicht produziert werden (die Vermeidungsstrategien an sich sind natürlich auch interessant). Im Idealfall ergänzen sich daher Korpusdaten um experimentelle Daten“ (ebd. 2009: 24). Aufgrund der Charakteristik der vorliegenden Daten aus der WhatsApp-Kommunikation zwischen spanischen DaF-Studierenden und deutschen Muttersprachlern handelt es sich um ein spanisch-deutsch gemischtes Lernerkorpus. Die Lernersprache, auch Interimsprache (Raabe 1974) genannt, kann dabei aus beschreibender oder beurteilender Perspektive untersucht werden (vgl. Marx/Mehlhorn 2016: 299).

Die vorliegende Dissertation wendet sich der beschreibenden Perspektive semi-gesteuerten Spracherwerbs zu und geht vereinzelt auch auf sprachkontrastive Auffälligkeiten und Normabweichungen in Bezug auf Fehleranalysen ein. Um die im Rahmen der Datenuntersuchung getroffenen methodischen Analysekriterien für die Kapitel 5 und 6 bezüglich der erwerbsförderlichen Kommunikationssituation interpretieren zu können, bietet sich neben dem Einsatz bereits erwähnter qualitativer und quantitativer Methoden der CMDA und interaktionalen Linguistik auch Orientierung an den Prinzipien der wichtigsten Zweitspracherwerbs-Hypothesen an, indem Folgendes hinterfragt wird: wie sollte die optimale WhatsApp-Kommunikation im Sprachlerntandem aussehen, um diesen Theorien gerecht zu werden? Betrachtet wurden dabei jene Ansätze, die Aussagen über die Beschaffenheit „optimaler“ Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb²⁹ liefern. Diese erheben selbst keinen Anspruch auf Vollständigkeit und dienen der vorliegenden Arbeit lediglich als Richtlinien für weitere Analyseverfahren, die der Arbeit neben den bisher genannten linguistischen und strukturellen Prämissen als Impulse dienen. Die Theorien sollen im Folgenden kurz vorgestellt und danach ins Verhältnis zur Korpusanalyse gesetzt werden.

²⁹ Der Begriff Zweitspracherwerb (L2) bezieht sich zunächst auf das Erlernen einer nicht-muttersprachlichen Sprache nach dem Erlernen der Muttersprache, wobei L2 jede Sprache nach der L1 meinen kann, sei es die zweite, dritte, vierte oder fünfte Sprache (vgl. Gass/Selinker 2008: 7).

Der vielzitierte Linguist und Didaktiker Krashen (1985) erhebt mit der Input-Hypothese verständlichen und authentischen Input zur wichtigsten Komponente im erfolgreichen Fremdsprachenlernen³⁰. Die Konfrontation mit neuem Sprachmaterial sei demnach möglichst wiederholt und minimal über dem aktuellen Kompetenzgrad der Lernenden anzusiedeln („i+1“). Des Weiteren wird hier der *comprehensible input*, also das verständliche Sprachmaterial, als *intake* bezeichnet, das in Anlehnung an Corder (1967) von der bloßen „heard language“ (Krashen 1985: 46) zu unterscheiden sei. Es stellt sich demnach die Frage, wie die Theorie auf die Datenanalyse der Tandem-WhatsApp-Kommunikation angewendet werden muss. Hierbei rücken zunächst grundlegende Fragen in den Vordergrund, und zwar nach der Beschaffenheit des fremdsprachlichen Inputs in Bezug auf Schwierigkeitsgrad, Vielfalt, Häufigkeit und Salienz, also Aspekte, die dieser Theorie folgend als erwerbsfördernd gelten (vgl. Ellis 2001: 69). Dies würde bedeuten, dass insofern eine ideale Erwerbssituation entstünde, wenn reichlich *comprehensible input* von Lernenden verarbeitet und dann in *intake* übergehen würde, denn es gilt: „in intake-rich informal environments, acquisition occurs [...]“ (ebd. 1981: 116). Auch der Grad der Informalität dürfte hier von Interesse sein. Bezüglich der Kontextvielfalt wird die Analyse z.B. vorkommender kommunikativer Gattungen im WhatsApp-Sprachlerntandem erneut wichtig, wobei eine korpusbasierte lexikalische Suche wiederum Auskunft über Worthäufigkeiten liefern kann (siehe 6.3). Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Salienz einer Struktur, die das Interesse der Lernenden zu wecken vermag. Diese könnte sich über die bereits erwähnte Häufigkeit äußern (Bardovi-Harlig 1987), aber auch durch normabweichende Sprache erfolgen. Aus diesem Grund werden unter 6.4 syntaktische und morphologische Spezifika betrachtet. Letztlich spielt auch der von Krashen (1981) erwähnte vereinfachte *input* („rough tuning“) eine Schlüsselrolle, bei dem simplere Strukturen für mehr Verständlichkeit sorgen. Hier greifen ebenfalls grammatische Analyse Kriterien, aber auch Fragen nach unbekanntem Wortschatz und möglichen Sequenzen von Missverständnissen im Korpus.

³⁰ Die strikte Trennung zwischen bewusstem Lernen und unbewusstem Erwerben ist in vielen „Lernsituationen“ gar nicht möglich, weshalb auch die Differenzierung beider Begriffe für das Verständnis des Fremdsprachenlernprozesses oft nicht notwendig wird (vgl. Marques-Schäfer 2013: 19). Vielmehr ist es doch so, dass „[m]ost people, therefore, learn additional languages from a ‘mixture’ of both naturalistic and instructed experiences“ (Ortega 2009: 6). Dieser Fall trifft auch auf das Sprachenlernen im Tandem zu, weshalb es in der Fachliteratur von den meisten Autoren auf einem Kontinuum zwischen dem Lernen und Erwerben angesiedelt wird (vgl. Schmelter 2014: 127). Die vorliegende Untersuchung entscheidet sich nach diesen Kriterien bewusst gegen die Differenzierung beider Begriffe und behandelt Lernen, Erwerben und Aneignen im Folgenden als Synonyme.

Dass Krashens Sichtweise zu einseitig ist, wird durch die von Swain (1995) entwickelte Output-Hypothese postuliert, die die mangelnde Rolle des aktiven Gebrauchs von Sprache hervorhebt. Sie widmet sich dem Blickwinkel der Lernenden und ihrer Bemühung darum, korrekte Äußerungen zu produzieren und ihre sprachlichen Ressourcen gut einzusetzen. Dies bezeichnet Swain als „erzwungenen Sprachgebrauch“ („pushed language use“) und formuliert dazu:

[O]utput may stimulate learners to move from semantic, open-ended, nondeterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Output, thus, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology. (ebd. 1995: 128)

Die verständliche Sprachproduktion, der *comprehensible output*, spielt in dieser Theorie eine wichtige Rolle, da der Sprachgebrauch die Lernenden zur Beachtung sprachlicher Ausdrucksmittel zwingt. Im Falle einer grammatikalisch unkorrekten Sprachproduktion, könne der Fehler in der Reaktion des Gegenübers erkannt werden. Im Zuge des Nichtverstehens sähen sich Lernende dazu veranlasst, einen neuen Versuch zu starten und sich bewusst mit der Sprache auseinanderzusetzen (vgl. Aguado Padilla 2002: 94). Die Hinterfragung der sprachlichen Produktion und Korrektur eigener Fehler oder Fehler anderer bezeichnen Swain/Lapkin (1998: 326) als sogenannte „language-related episodes“: „A LRE episode is defined as any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others“ (Swain/ Lapkin, 1995). Da die sprachbezogenen Episoden von hoher Bedeutung für das Lernpotenzial sind, werden sie im Kapitel 6.5 ausführlich beleuchtet. Wird auf korrekatives Feedback reagiert, bezeichnet diese Reaktion das sogenannte *uptake*, das sich manchmal, aber nicht immer, in Form von modifiziertem *output* zeigt. In Bezug auf sprachbezogene Episoden greift auch die von Schmidt (1990) formulierte *Noticing-Hypothese*, bei der sich Lernende linguistische Formen erst dann aneignen könnten, wenn diese vorher bewusst wahrgenommen worden sind. Im *noticing*, das sich im Arbeits- bzw. Kurzzeitgedächtnis abspielt, wird ein kognitiver Vergleich zwischen den eigenen sprachlichen Produkten und jenen, die vom Muttersprachler stammen, aufgestellt. Finden Lernende dabei Abweichungen oder Unbekanntes, wird der Sprachlern-Vorgang als *noticing the gap* bezeichnet (Schmidt 2001: 31). Schoormann/Schlak (vgl. 2012a: 174) sehen den Idealfall dort, wo sich die Aufmerksamkeit des Lernenden nicht nur auf die Form selbst, sondern auch auf das eigene lernersprachliche Defizit richtet. In der Analyse der WhatsApp-Dialoge sollen deshalb auch Momente des *noticing the gap* herausgearbeitet werden. Es stellt sich zudem die Frage, ob und inwieweit es innerhalb sprachbezogener Episoden zu

kooperativen Bedeutungsaushandlungen (*negotiation of meaning*) kommt. Letzteres kann nicht ohne die eigentliche Interaktion beider Lernenden geschehen. Hier greift die von Long (1983) entwickelte Interaktionshypothese. Hierbei sollen mündliche Interaktionen den Fremdsprachenlernprozess unterstützen, da die Chance für direkte Nachfragen, Umformulierungen, Bitten um Wiederholung, Korrekturen, etc. gegeben sei. Da diese Möglichkeit auch im begrenzterem Umfang beim interaktionsorientierten Schreiben besteht, kann nach ebensolchen Interaktionsspuren gesucht werden.

5 Kommunikative und strukturelle Aspekte im WhatsApp-Tandem

Der nachfolgende zweigliedrige Analyseteil stellt Querbezüge zu den relevanten Forschungsansätzen (Gattungsanalyse, CMDA und interaktionale Linguistik) her und beleuchtet dabei das Lernpotential dyadischer, interkultureller WhatsApp-Kommunikation im Tandem. Ausgehend von den fundamentalen Differenzen zwischen multimodalen Face-to-Face-Gesprächen und der WhatsApp-Kommunikation, die in Kapitel 3 vorgestellt wurden, werden im Anschluss alle strukturellen und kommunikativen Aspekte und damit eine Charakteristik des WhatsApp-basierten Kommunizierens im Tandem nachgezeichnet. Im Konkreten handelt es sich um die Analyse der Themen und Gattungen dieser Dialoge, ihren Dialogstrukturen, Interaktionsgraden, Dialograhmungen und letztlich auch ihren Nachrichtenstrukturen.

5.1 Erste Annäherung an die Daten

In einer ersten Approximation an die Daten des Korpus bietet es sich an, sich zunächst einen Überblick über die allgemeinen Gesprächsthemen und kommunikativen Handlungen zu verschaffen. Dabei liegt hier die Vermutung nahe, dass privat-informelle WhatsApp-Kommunikation im Tandem unter Lehr-Lern-Partnern vor allem dem Bedürfnis nach Koordination und Pflege dieser besonderen reziproken Beziehung dient. So müssen Tandemtreffen und Sprechstunden mit den Tutoren organisiert, sprachrelevante Aufgaben und Vereinbarungen im Sinne der Lernziele getroffen (gemeinsam Tagebücher bearbeiten, sich Fragen stellen) und eine soziale Bindung gepflegt werden (gesichtsbedrohende Situationen entschärfen). Emotional-affektive, phatische oder handlungsorientierte Funktionen der Sprache spielen eine Rolle und können hierbei in authentischen kommunikativen Situationen beobachtet werden.

Zur Identifizierung interaktionaler Einheiten werden zeitliche und linguistische Kriterien herangezogen. Doch die Kodifizierung ist gerade für die WhatsApp-Kommunikation nicht immer einfach, da das Material neben explizit abgegrenzten Sequenzen durch die Teilnehmer (Abschiedsformeln etc.) auch Dauer-Dialoge ohne explizite Beendigungen aufweist. Diese werden, begleitet von Pausen in der Schreibaktivität, über Stunden und Tage hinweg geführt und meist ohne Gruß- und Anredeformeln wieder aufgenommen. Zum Zwecke der Kategorisierung hinsichtlich der Interpretation zeitlicher und/oder thematischer Aspekte ist

man daher gezwungen, eine Abfolge von mindestens zwei aufeinander bezogenen, zeitlich oder thematisch zusammenhängenden Beiträgen als Dialogeinheit anzuerkennen (in Anlehnung an Androutsopoulos/Schmidt 2002: 15). Insgesamt können 5.057 Nachrichten so auf 299 thematisch geschlossene Dialogeinheiten im gesamten Korpus zurückgeführt werden. Bei einigen dieser Dialogeinheiten handelt es sich, wie bereits erwähnt, um sogenannte Dauer-Dialoge. Bei der Identifizierung der Einheiten hebt sich die kommunikative Gattung der „Verabredungen“ besonders heraus. Denn schon beim Erstellen einer Liste der häufigsten Wörter fällt zunächst auf, dass das Verb *treffen* (inbegriffen in die Suche sind hier Infinitiv und 1. Person Plural) im gesamten Korpus sehr häufig vorkommt. Es ist mit 51 Treffern das dritthäufigste deutsche Verb nach *sein* mit 124 und *haben* mit 108 Vorkommen. Damit wird deutlich, dass die Gattung der Verabredungen für die deutschen Sequenzen besonders ins Gewicht fällt. Interessanterweise tritt das Verb *verabreden* dagegen nur 6-mal in den Daten auf. Doch auch die Verteilung der häufigsten spanischen Verben wie *ir*, *estar* und *tener* und ihre Konjugationen *voy* (1. Person Sing. gehen), *estoy* und *está* (1. Person und 3. Person Sing. sein), *tengo* (1. Person Sing. haben), *puedo* und *podemos* (1. Person Plural und 2. Person Singular können), *vienes* (2. Person Singular kommen), *quieres* (2. Person Sing. wollen), *viene* (2. Person Plural kommen), *vemos* (1. Person Plural sehen) und *vamos* (1. Person Plural gehen) lässt vermuten, dass sich die Tandempartner besonders häufig im Präsens über Standorte und Tandemtreffen austauschen. Das prototypische spanische Pendant zum deutschen Verb *treffen*, das Verb *quedar*, tritt dabei allerdings nur 29-mal im Korpus auf. Das lässt nun entweder darauf schließen, dass eine Präferenz der Tandempartner zur Aushandlung von Verabredungen auf Deutsch besteht oder dass auf Spanisch eine größere Varianz an Verben zum Einsatz kommen, die als Synonyme für *treffen* (*quedar*), also z. B. sich sehen, zum Treffen kommen, etc. für die Gattung der Verabredungen infrage kommen.

Für insgesamt 299 kategorisierte Dialogeinheiten ergibt sich folgende Häufigkeitsverteilung (Tabelle 2), wobei nur Standortsuchen und Verabredungen im Folgenden als kommunikative Gattungen angesehen werden.

Position	Kategorien	Anzahl Dialoge	Prozentangaben
1	Verabredungen	168	56%
2	Standortsuchen	111	37%
3	Alltagsgespräche	59	20%
4	Lernmotivierte Episoden	15	5%
	Insgesamt	299	100%

Tabelle 3: Dialoginhalte für WhatsApp-Kommunikation im Sprachlerntandem

Nach dem Hauptschreibanlass, der Koordination von Tandemverabredungen, folgen typische Standortsuchen mit 37%. Diese zeichnet die gemeinsame Suche eines Treffpunkts oder des Tandempartners über die App aus, indem Standorte geteilt werden oder z. B. Wegbeschreibungen stattfinden. In 20% der Alltagsdialoge geht es um die spontane Thematisierung alltäglicher Themen wie Wochenende oder Frust/Probleme in Bezug auf Studium, Familie oder Partnerschaft. Diese erfüllen meist eine Funktion der Beziehungspflege (vgl. Wyss/Hug 2016: 263). Interessant sind auch die ermittelten 5%, in denen der Dialog über den Messenger explizit für sprachbezogene Episoden und Fragen³¹ genutzt wird. Neben den erwähnten Gattungen können folgende kommunikative „Aufgaben“ (Hausendorf 2000) beobachtet werden, u.a.:

- Vorschläge machen, annehmen, ablehnen
- Absagen und Planänderungen äußern
- um Hilfe oder einen Gefallen bitten
- sich bedanken
- sich entschuldigen
- jmdn. einladen
- Glückwünsche ausdrücken
- Komplimente machen
- einen Weg beschreiben
- sich beschweren

³¹ Auf explizit sprachbezogene Episoden geht 6.5 genauer ein. Zur Kategorisierung sei gesagt, dass es sich um Anfragen der Art: *Was bedeutet „Sprachschatz“?* handelt.

Diese Einzelhandlungen wurden bereits in Forschungen zum SMS-Austausch und zur WhatsApp-Kommunikation betrachtet (Ling 2004; Günthner 2011; Wyss/Hug 2016: 263) und können auch in der vorliegenden Tandemkommunikation beobachtet werden. Aus der gattungsanalytischen Perspektive bilden verschiedene Ebenen die Grundlage der Untersuchung: Binnenstruktur, situative Realisierungsebene und Außenstruktur. Zur Außenstruktur gehört die Betrachtung von Faktoren des sozialen Milieus (Geschlecht, Alter, soziales Umfeld), aber auch die Eigenschaften des Mediums (vgl. Schmidt 2000: 111), die einen entscheidenden Einfluss auf die Realisierung der Handlungen haben können. In Bezug auf das soziale Milieu teilen die Probanden eine ähnliche soziale Wirklichkeit, da es sich um Studierende im Alter zwischen 18 und 25 Jahren handelt. Der Einfluss des Mediums ergibt sich aus den technologischen Rahmenbedingungen (u. a. Mühlen-Prinzip), die bereits in Kapitel 3 näher beleuchtet wurden und die in die Analyse der einzelnen Dialoge miteinfließen werden. Dabei wird auf situative, dialogische und sprachstrukturelle Phänomene im interaktionalen Kontext eingegangen und Aspekte der Sequenz- und Dialogorganisation, des Turn-Taking-Verhaltens und der dialogischen Rahmung untersucht.

5.2 Dialogstrukturen

Die Untersuchung der Daten lässt sich vom Konzept der „human interaction engine“ (Levinson 2012) leiten, in dem die WhatsApp-Kommunikation im Tandem als zwischenmenschliche Interaktion angesehen wird, was dazu führt, dass allgemein gültige Fertigkeiten und Verhaltensweisen, wie Kooperativität und Ausrichtung am Gegenüber, das Inferieren von Bedeutung, der sequentielle Ablauf sowie der Einsatz multimodaler Mittel zur Herstellung und Interpretation kommunikativer Handlungen zu erwarten sind (vgl. Günthner 2018: 479). Im Folgenden sollen durch die qualitative Analyse der vorliegenden WhatsApp-Dialoge Merkmale und Regelmäßigkeiten der Gesprächsorganisation verschiedener Dialogtypen herausgearbeitet werden. Dabei werden die Daten auch immer wieder durch quantitative Ergebnisse angereichert und ergänzt.

Im Folgenden rücken Dialoge mit parallelen Kommunikationssträngen und jene mit gesprächsähnlichem Turn-Taking in den Fokus, um im Anschluss die Interaktionsgrade (5.3) und die wirkenden Mechanismen und Phänomene in Dialograhmungen und „Sprecherwechseln“ herauszuarbeiten (5.4). Im Einzelnen wird auch der Frage nachgegangen, wie multimodale Ressourcen, in diesem Fall Emoji in der Gesprächsorganisation eingesetzt werden.

5.2.1 Dialoge mit parallelen Kommunikationssträngen

Zunächst könnte davon ausgegangen werden, dass die Probanden aufgrund des Fremdsprachenkontexts und des geringen Sprachniveaus einiger Teilnehmer die Herausbildung paralleler Kommunikationsstränge möglichst umgehen und vor allem zu Beginn des Kontakts die Bildung einfacher Adjazenzpaare verfolgen. Doch die medialen Rahmenbedingungen und das gewohnte Kommunikationsverhalten führen unweigerlich zu komplexeren Dialogstrukturen. Zunächst soll vor dem Hintergrund der deutsch-spanischen Tandemarbeit aber auch das Konzept der interkulturellen Kommunikation Beachtung finden. Eine geeignete Definition liefern Knapp und Knapp-Potthoff (1990: 66), indem sie die „interkulturelle Kommunikation [als] interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden“ definieren. Bei interkulturellen Begegnungen komme es zudem durch das prozesshafte Aushandeln in interkulturellen Interaktionssituationen zur Ausbildung einer sogenannten „Zwischenkultur“ (vgl. Lüsebrink 2016: 51). Bei Erstkontaktsituationen äußere sich dieser Umstand in besonderer Form, da hier die Gesprächspartner noch nicht auf ein bekanntes Set an etablierten Konventionen zurückgreifen können, sondern „they have to display more openly, and negotiate more intensively, the rules they consider to be appropriate“ (Müller-Jacquier 2009: 364). Im Folgenden handelt es sich um eine Erstkontaktsituation über WhatsApp. Parallel geführte Kommunikationsstränge werden mit Pfeilbögen ausgewiesen. In allen Beispielen werden die beteiligten Paare in der Titelbeschreibung des Dialoges genannt, zuerst jeweils immer die deutschlernende Person.

Datum 1: Dialog Leo und Frida, „erste Kontaktaufnahme“ (6P1)

[10/17/18 17:47] Frida: Hola Leo 🙋

Es Frida:) tú Tandem de Alemania!

Hallo Leo. Hier ist Frida. Dein Tandem aus Deutschland

[10/17/18 18:34] Leo: Holaa 😊

[10/17/18 18:35] Leo: Wie geht's dir?

[10/17/18 18:45] Frida: Bien bien.. sólo es un poco frío ahora en Sevilla 🙄

Gut gut... nur ein bisschen kalt jetzt in Sevilla

[10/17/18 18:45] Frida: Y tú ?

Und dir?

[10/17/18 18:46] Frida: Wie sollen wir es eigentlich machen? Auf deutsch und spanisch schreiben ? Oder was bringt den größten Lerneffekt 😊

[10/17/18 18:48] Leo: Hahaha es war gut einige Stunden vor

[10/17/18 18:49] Leo: Ich glaube wir können beide Sprachen, du schreibst auf Spanisch und ich auf Deutsch 🙌🙌 hahaha

[10/17/18 18:49] Leo: Und wir korrigieren die andere

[10/17/18 18:51] Frida: Vale ! Voy a corregir..🙄

“Vor einigen Stunden war es gut” sería correcto pero un poco no se.. difícil para entender...mejor sería “Vor ein paar Stunden war es (noch) gut/besser”

Ok! Ich werde korrigieren.... Vor einigen Stunden war gut, wäre richtig, aber ein bisschen schwer, zu verstehen... besser wäre: Vor ein paar Stunden war es (noch) gut/besser“

[10/17/18 18:52] Frida: Y que estudias?

Und was studierst du?

[10/17/18 18:52] Leo: Ohh danke 🙌

[10/17/18 18:53] Leo: Ich studiere Germanistik, aber mein Deutsch ist so lala haha

[10/17/18 18:53] Leo: Und du?

[10/17/18 18:55] Frida: Haha 😊 no te preocupes...vamos a perfeccionar eso 😊

Mi español es un desastre 😊

Tú visitó Alemania alguna vez?

Haha. Mach dir keine Sorgen...wir werden das verbessern.

Mein Spanisch ist ein Desaster.

Warst du schon mal in Deutschland?

[10/17/18 18:56] Frida: Arquitectura 😊

Architektur

[10/17/18 19:12] Leo: Jaa, haha es ist gut!

[10/17/18 19:13] Leo: Ich war dieser Sommer im Deutschland! Ich habe ein Au-Pair gemacht

[10/17/18 19:15] Leo: En segunda persona es: Tú visitaste* 🙌

Zweite Person ist: ...

[10/17/18 19:37] Frida: Qué guay! <—eso significa “wie cool!” ?

“Ich war diesen Sommer in Deutschland! Ich war dort als au-pair”

....<-- heißt das „wie cool“?

[10/17/18 21:02] Leo: Ja! Genau

[10/17/18 21:03] Leo: Ich habe morgen Unterricht mit [NAME] so ich kann sie fragen wenn können wir das erste Termin machen

[10/17/18 22:14] Frida: ..."dann kann ich sie fragen wann wir den ersten Termin machen können"

Vale !:) tengo tiempo al lunes y martes y viernes :)

Ok! Ich habe Montag, Dienstag und Freitag Zeit

[10/17/18 22:43] Leo: Aghhh el orden 🙄😁😁

Aghh die Satzstellung

[10/17/18 22:43] Leo: Okey super!

Die deutsche Teilnehmerin Frida ergreift hier die Initiative und kontaktiert das erste Mal ihren Tandempartner Leo. Sie entscheidet sich für eine Kontaktaufnahme über WhatsApp auf Spanisch und beginnt mit einer im Block verschickten *self-presentational sequence* (Svennevig 1999), wie sie für Erstkontaktsituationen typisch ist. Dabei begrüßt sie Leo zunächst und nutzt dabei die Dekorationsfunktion der Emoji, indem sie ihren Gruß mit einer Hand ausschmückt und ihn dadurch multimodal ausgestaltet. Auf die Einführung zu ihrer Person (*Es Frida*) folgt ein positives Emoticon, das ein sympathisches Lächeln mit ihrer Namensnennung verbindet. Sie setzt danach fort und bezieht sich auf ihre Rolle: *tú Tandem de Alemania!*. Auffällig ist hier die inkorrekte Großschreibung des Wortes *Tandem*. Sie kann als Transferfehler aus dem Deutschen gelten und ebenso wie der Akzentfehler (*tú* = du, *tu* = dein) durch das Autokorrekturprogramm entstanden sein.³²

Leo reagiert noch am selben Abend mit einem herzlichen *Holaa* mit Vokal-Reduplikation in Emoji-Begleitung. In der Spiegelung der Emoji-Nutzung wird neben der Kohärenz zur vorherigen Nachricht auch soziale Nähe demonstriert. Das Emoji wird ebenso wie in Fridas Beitrag als Endsignal des Grußbeitrags eingesetzt, markiert jedoch nicht das Ende seines Turns.³³ Leo entscheidet sich danach für eine smalltalk-typische Erkundigung nach dem Wohlbefinden. Dafür nutzt er einen neuen Beitrag, der vom Gruß abgetrennt ist. Dies entspricht der Pushing-Strategie (auch Chunking genannt), also der Sequenzierung von Sprechblasen nach pragmatischen Inhalt. Die Diskursstrategie fällt hier zudem mit dem Code-Switching zusammen.³⁴ Frida geht daraufhin auf Spanisch auf die Frage mit der Thematisierung des Wetters und der Klage über die Kälte ein. Auch sie nutzt das Pushing-Verfahren, um im selben

³² Leo richtet sich ebenfalls nach den Regeln der Groß- und Kleinschreibung in diesem ersten Nachrichtenaustausch. Nach längerem Austausch verliert sich diese hohe Motivation zur korrekten Orthografie maßgeblich.

³³ Nach Beißwenger (2016) ist zu beachten, dass ein Turn aus mehreren gesplitteten Beiträgen (in diesem Fall Nachrichten) bestehen kann.

³⁴ Generell werden mehrsprachige Turns durch die Teilnehmer meist zur Übersicht auf dem Gesprächsfloor visuell in mehrere Nachrichten aufgesplittet.

Turn einen neuen Beitrag mit der Gegenfrage zum Wohlbefinden (*und dir?*) zu verfassen. Diese Frage bleibt jedoch durch Leo unbeantwortet.

Frida schickt nun eine Minute später eine erste Anfrage zur Aushandlung des Sprachenverhältnisses über WhatsApp. Sie zeigt hier, dass sie sich der Bedeutung des Mediums für die Lernpartnerschaft bewusst ist und sich mit der Frage nach den Lernzielen auseinandersetzt. Sie nutzt dafür eine komplette Nachricht und setzt mit der Formulierung *Wie sollen wir es eigentlich machen?* ein. Die offene W-Frage in Verbindung mit dem Modalverb *sollen*³⁵ und dem Abtönungspartikel *eigentlich* wirkt abgemildert. Unsicherheit wird markiert und ihre vielleicht etwas zu schnelle Anregung zur Klärung der Lern-Beziehung damit relativiert. Sie zeigt offen für beide Sprachvarianten und macht den Vorschlag, auf Spanisch und auf Deutsch zu *schreiben*. Der Verbwahl kommt hier eine wichtige Bedeutung zu, indem Frida die Kommunikation über WhatsApp zunächst als schriftlich ausweist und eben nicht mit den Verben *reden* oder *sprechen* charakterisiert. Zuletzt bringt sie das Konzept des Lerneffekts in die Diskussion ein und beendet ihren Turn mit einem lachenden Emoji.

An dieser Stelle gewinnt der Dialog an Komplexität und Dynamik. Das wird in Leos Turn ersichtlich. Er hat nun theoretisch die Möglichkeit, auf Fridas vorhergehende Frage nach dem Wohlbefinden einzugehen,³⁶ die Wetterlage zu kommentieren oder der Anfrage nach ihrer „didaktischen Vereinbarung“ (Herfurth 1993) gerecht zu werden. Wie sich zeigt, geht Leo auf Fridas letzte Anfrage, die am Ende mit einem lachenden Emoji markiert ist, mit einem scherzhaften Lachen ein und gibt an, dass ihre Konversationsweise im ersten Treffen gut gewählt war. Das anfängliche Lachen bildet Kohärenz zu Fridas Emoji. Gleichzeitig kontextualisiert er seine Antwort und ihr erstes Zusammentreffen, das möglicherweise im Sprachenmix³⁷ vonstattenging, scherzhaft. Leo zeigt dabei, dass er das „lexikalische Lachen“ auf Deutsch beherrscht, das sich vom spanischen Lachen unterscheidet (*jajaja*). Der scherzhafte Umgang mit einem eigentlich seriösen Thema, der Festlegung des *contrat didactique* (Py 1989), bildet die Ausgangslage der reziproken Lernbeziehung und mildert ihre Ernsthaftigkeit.

³⁵ Der besonders häufigen Verwendung des Modalverbs *sollen* in der authentischen Kurznachrichtenkommunikation widmet sich bereits eine Analyse von Mostovaia (2018).

³⁶ Hier sollte beachtet werden, dass Leo die Frage nach seinem Wohlbefinden gerade deshalb außer Acht lassen wird, da sie in spanischen Gesprächen meist als Kontaktherstellungs-Floskel genutzt wird und eben nicht zwangsläufig beantwortet werden muss. Dass Frida aber sehr gewissenhaft auf die Frage eingeht und diese auch zurückstellt, zeigt, wie kulturelle Unterschiede im Kommunikationsverhalten auch über WhatsApp sehr deutlich werden. Es fragt sich nur, ob Frida die Auslassung der Antwort als unhöflich empfindet.

³⁷ Der Sprachenmix stellt eine nichtbevorzugte Form des Tandemaustauschs dar, jedoch hat das Paar zu diesem Zeitraum noch keine Tandemberatung erfahren.

Daraufhin fügt Leo in einer separaten Sprechblase an, dass er den Sprachenmix bevorzugt (*Ich glaube wir können beide Sprachen*), und teilt im gleichen Zug ihre Rollen zu (*Du schreibst auf Spanisch und ich auf Deutsch*). Die Absprache zum Sprachenverhältnis eröffnet hier einen konkreten Einblick in die Lernereinstellungen. Offenbar ist Leo die eigene Möglichkeit zur fremdsprachlichen Produktion, also das Produzieren von Output im WhatsApp wichtiger, als das Input, das er erhalten könnte, wenn sie sich gegen das Code-Switching und für eine „zeitliche“ Aufteilung einer einheitlichen Sprachnutzung entscheiden würden. Die Aussage begleiten zwei Ausschmückungs-Emoji, darunter das Bizeps-Emoji,³⁸ das auch im gesamten Korpus auffällig häufig vorkommt. Auf das Emoji folgt ein abschließendes Lachen. Interessant wird es in Leos nächstem Beitrag mit dem Vorschlag, sich gegenseitig zu korrigieren. Damit wird eine weitere Regelung zum *contrat didactique* thematisiert. Leo legt also Wert darauf, auch im WhatsApp möglichst korrigiert zu werden. Mit diesem Wunsch nach Korrektur ergibt sich automatisch eine reflexive Metaebene, die im Korpus eine der Hauptursachen für die Ausbildung paralleler Kommunikationsstränge führt.

Sofort reagiert Frida im nächsten Turn auf die Vorschläge und setzt sie auch gleich um. Sie wechselt zunächst zurück in Spanische und erklärt sich mit der Sprachenverteilung und dem Korrekturverhalten einverstanden (*Vale!*). Daraufhin vollzieht sie ihre erste Fremdkorrektur, die keine unerhebliche Herausforderung darstellt. Der explizite „reflexive Umgang“ mit der Sprache (mit Sprache über Sprache sprechen – und dann auch noch über WhatsApp!) wird erforderlich. Da die Korrektur aber sonst sehr selten oder gar nicht vorkommt, existieren keine etablierten grafischen Standards zum Vollzug einer Fremdkorrektur, weshalb letztlich ein kreativer Umgang mit der Sprache und den zur Verfügung stehenden Zeichen nötig wird. Es muss demnach eine Strategie entwickelt werden: Der Vorgang wird von Frida in zwei Beiträgen bearbeitet. Im ersten Beitrag ihres Turns kündigt sie die Korrektur nur an und fügt einen lachenden Affen mit zugehaltenen Augen als Emoji hinzu. Der Affe trägt hier die Bedeutung „Ich habe nichts gesehen“ (emoticonwiki.de 2020). In diesem konkreten Zusammenhang bewirkt er die scherzhafte Abschwächung ihrer folgenden gesichtsbedrohenden Korrektur. Darauf folgt in einer neuen Sprechblase die korrektive Handlung. Frida entscheidet sich dafür, den kompletten Beitrag in einer korrekten Alternative in Anführungszeichen anzugeben und diese außerhalb der Anführungszeichen auf Spanisch zu kommentieren. So sei diese erste

³⁸ Auf emoticonwiki.de heißt es, dass das Emoji oft als Zeichen der Stärke im Sinne von „du schaffst das“ verwendet wird. Im vorliegenden Korpus übernimmt das Emoji diese Bedeutung und weitet sie auf das gemeinsame Projekt auf („wir schaffen das“).

Version zwar korrekt, allerdings schwierig zu verstehen, weshalb sie eine weitere Option nachschiebt (*“Vor ein paar Stunden war es (noch) gut/besser”*). Um möglicherweise schnell von der gesichtsbedrohenden Handlung zurück zum eigentlichen Hauptthema, der persönlichen Vorstellungsphase, zurückzukommen, fragt Frida direkt im Anschluss nach Leos Studienrichtung. Der Vollzug des Wechsels zur Hauptsequenz wird dabei von Frida mit dem Diskursmarker *y (und)* eingeführt. Doch so einfach lässt sich der Gefallen der Korrektur eben nicht abhandeln. Im gesamten Korpus zeigt sich das Muster der Korrektur plus Reaktion des Gegenübers. So stellen die Korrekturen ein first pair part (FPP) dar, auf das als second part pair mindestens mit einer Schamreaktion (plus eventueller Danksagung) und/oder (+eventueller expliziter Rechtfertigung, warum der Fehler begangen wird) mit sich ziehen. Leo bedankt sich daraufhin zunächst für die Korrektur in Verbindung mit der Interjektion *Oh danke* und einem kichernden Emoji, der Verlegenheit mitkommuniziert. Die Reaktion kommt innerhalb eines Backchanneling-Verhaltens,³⁹ also bei der Anzeige aktiven Zuhörens, einem Hörersignal nahe. Erst jetzt nimmt Leo in einer separaten Nachricht den parallelen Kommunikationsstrang auf und antwortet kohärent in einem auf die Frage nach seinem Studium über die Strategie der partiellen Rekurrenz *ich studiere*. Neben der Erwähnung des Studienfaches, nutzt er die Gelegenheit, seine Deutschkenntnisse zu thematisieren. Er relativiert diese mit einer Einräumung im gleichen Beitrag (*aber mein Deutsch ist so lala haha*) und gibt in einem weiteren separaten Beitrag die Frage nach Fridas Studium an sie zurück. Ohne dies vielleicht beabsichtigen zu wollen, stellt die neue Thematik der Sprachkenntnisse einen Auslöser für parallele Stränge dar. Denn Fridas nächster Turn nimmt zunächst im ersten weitgefassten Beitrag Bezug auf Leos Deutschkenntnisse, indem sie lachend seine negative Selbstdarstellung abschwächt. Auffällig ist hier bereits zum zweiten Mal beim Turn-Taking die Strukturierung durch sequenzeinleitende, gespiegelte Lacher, sei es durch Emoji oder lexikalisches Lachen mit *haha*. Diese Art der Wiederholungen bildet ein fundamentales Mittel zur Kohärenzherstellung. Leo solle sich demnach keine Sorgen machen, denn sie würden seine Kenntnisse gemeinsam „verbessern“. Frida kommt dem Erzählen gemeinsamer Probleme mit der Fremdsprache als eine Art Beziehungsaufbau nach und fügt aus Höflichkeit auch eine negative Aussage zu ihren Spanischkenntnissen hinzu. Sie seien ein „Desaster“. Damit bezieht sie sich auch auf das

³⁹ Verstehen und Kooperation werden als Informationen des Zuhörers dem Sprecher über verbale oder nicht-verbale Nachrichten übermittelt, ohne einen Turn übernehmen zu wollen (White 1989:59). Zu den verbalen Anzeigen zählen u.a. Hörerrückmeldesignale, Satzvervollständigungen, Wiederholungen und kurze Fragen. Auf der nonverbalen Ebene bieten sich z. B. Kopfnicken oder Kopfschütteln an (Heinz 2003:1117).

Gegenseitigkeitsprinzip und das Lernziel im Tandem. Im Kontext der Sprachkenntnisthematik fragt sie auch, ob Leo schon einmal in Deutschland gewesen sei. Interessanterweise tritt erst danach, im separaten Beitrag, Fridas kurze Antwort auf die vorherige Frage nach ihrem Studienfach auf. Damit zeigt sich die Bearbeitung der Themen in parallelen Strängen nach der zeitlichen Reihenfolge ihres Auftretens.

Erst in Leos Reaktion wird deutlich, wie hoch das Risiko für das Missverstehen aufgrund dieses Kommunikationsverhaltens wirklich ist. Denn im nächsten Schritt äußert sich Leo mit dem vagen Beitrag: *Jaa, haha es ist gut*. Ob er sich hier zum gemeinsamen Lernziel oder zum Deutschlandaufenthalt äußert, ist nicht eindeutig zuzuordnen. Hinzu kommt, dass Leo einfach weiter schreibt und gleich drei Sprechblasen mit unterschiedlichem propositionalen Inhalt binnen 4 Sekunden produziert. So schreibt er von seinem Sommeraufenthalt als Aupair in Deutschland in der Form von zwei aufeinanderfolgenden Parataxen. Im gleichen Turn, jedoch in einem separaten Beitrag, korrigiert er Fridas Konjugation der Vergangenheitsform in der zweiten Person Singular von *visitar* (besuchen). Er nutzt dafür ein Metakommentar mit Doppelpunkt und expliziter Korrektur, markiert durch einen Asterisken und begleitet von einem Daumen-Hoch-Emoji (*En segunda persona es: Tú visitaste* 👍*).

Dass Frida erst auf das Wichtigste eingeht und sich der Information zum Deutschlandaufenthalt und der folgenden Korrektur widmet, als zu versuchen, die erste Nachricht zu desambiguieren, ist ein nachvollziehbarer Schritt. Aber gerade dieser „fliegende Wechsel“ kurzer dialogischer Strukturen in parallelen Strängen zeigt die Flüchtigkeit und Schwierigkeit der WhatsApp-Kommunikation im Fremdsprachenkontext auf. Denn indem sich beide Beteiligte im schnellen Lesen und Schreiben kurzer separater Nachrichten mit unterschiedlichen propositionalen Inhalt befinden, ergeben sich mehrere kommunikative Aufgaben, die zum besseren Verständnis wiederum häppchenweise abgearbeitet werden.

Im Zuge des letzten Drittels der vorliegenden Dialogeinheit wird dann ein geringerer Grad der Interaktivität deutlich, da mehr als eine halbe Stunde vergeht, bis der Dialog weitergeführt wird. Frida kommentiert dazu zunächst Leos Deutschlanderfahrung positiv und erprobt zugleich eine Hypothese zum umgangssprachlichen Ausdruck (*que guay= cool?*). Sie wendet ihn korrekt an, fragt aber zugleich, ob dies auch „wie cool“ bedeute. Den Referenzbezug realisiert sie mit einem Pfeilzeichen. Im gleichen Beitrag korrigiert sie in ähnlicher Weise wie zuvor Leos Aussage in ganzen Sätzen, die sie mit Anführungszeichen angibt. Es handelt sich hier im ersten

Satz um eine morpho-syntaktische Korrektur (*diesen, im*) und im zweiten um eine kollokative Korrektur, da man ein Aupair nur „sein“ könne, nicht aber „machen“.

Erst zwei Stunden später meldet sich Leo zurück und bestätigt Fridas Hypothese zur Bedeutung von *que guay* mit den Partikeln (*¡ja! genau*). Daraufhin vollzieht sich der Übergang zur ersten Thematisierung einer Terminvereinbarung. Diese geht von Leo aus, wobei der Themenwechsel abrupt und ohne Diskursmarker eingeleitet wird. Er informiert in einem komplexen Nebensatzkonstrukt darüber, morgen Unterricht mit dem zuständigen Tandemtutor zu haben und bietet an, diesen nach einem Termin zu fragen. Dabei macht er verschiedene Satzstellungsfehler und es unterlaufen ihm zwei Interferenzen. Er verwendet zunächst den spanischen Konklusionsmarkers *entonces*, der im Deutschen sowohl *so* als auch *dann* bedeuten kann und danach die Verwechslung der Konjunktion *cuando*, die sowohl im Sinne von *wann* als auch *wenn* genutzt werden kann (*Ich habe morgen Unterricht mit [NAME] so ich kann sie fragen wenn können wir das erste Termin machen*).

Frida regiert auf den Vorschlag zunächst mit einer erneuten Korrektur, wobei diese durch Auslassungspunkte eingeleitet wird. Dies könnte als strategisches Kohärenzmittel der Anzeige als eine Art „Fortführung“ von Leos Nachricht gelten. Zur Nutzung von Auslassungspunkten als orthografische Kohärenzstrategie sind durch Berglund (vgl. 2009: 20) bisher nur Auslassungspunkte im Zusammenhang gesplitteter Nachrichten ein und desselben Schreibenden bekannt, um das Ende einer Nachricht mit der nächsten zu verknüpfen. Demnach könnte es sich hier um eine kreative Strategie für das Korrekturverfahren handeln (*...,dann kann ich sie fragen wann wir den ersten Termin machen können*”). Dies scheint ökonomischer als ein Einleitungskommentar zur Korrektur. Im nächsten Satz stimmt sie dem Vorschlag zu und gibt ihre Verfügbarkeit für Montag, Dienstag und Freitag an. Sie rahmt diese zeitliche Angabe mit einem Emoticon.

In seiner Reaktion auf die Korrektur zeigt sich Leo erneut deutlich beschämt und markiert dies mit einer Reihe pragmatischer Emoji. Seine Antwort formuliert er zudem mit einer ärgerlichen Interjektion (*Aghhh*) und einer genauen Zuschreibung seiner Fehler (Satzstellung). Er zeigt, dass er sich seiner Fehler bewusst ist und macht durch das schriftliche Fixieren ein *Noticing the gap* (Schmidt 1990, auch Kapitel 4 in der vorliegenden Dissertation) deutlich. Mit der zum Ende der Sequenz hinführenden Bestätigung durch *okey super!* gilt die Abmachung zur Terminsuche zunächst als abgeschlossen.

Grundsätzlich wird an diesem ersten Beispieldialog deutlich, dass Erstkontaktsituationen im Sprachlerntandem über WhatsApp zunächst der ersten lockeren Kontaktaufnahme dienen, die allerdings auch organisatorische Absprachen enthalten (Sprachenverhältnis, Korrekturvereinbarung, Terminabsprache). Zudem nehmen sie jenen ersten Gesprächen Themen vorweg, die sonst normalerweise im Präsenztandem im mündlichen Gespräch besprochen werden (Vorstellung, Studium, Deutschkenntnisse). An verschiedenen Stellen des Dialogs können die von Svennevig (1999) untersuchten Sequenzen aus mündlichen Erstkontaktsituationen nachvollzogen werden: *self-presentational sequence*, *topic introduction*, *side sequences* und *establishment of common ground*. Diese sind nun vor dem ersten richtigen „Treffen“ bereits geklärt. Dieser erste Kontakt über die Plattform hat insofern den Vorteil, den ersten sprachlichen Kontakt mit dem Tandempartner etwas zu erleichtern, da schüchterne Studierende sich im Schutze des schriftlichen Austauschs sicherer fühlen. So zeigt eine soziale Studie von Kizel (2017: 22) die Wahrnehmung von WhatsApp-Gruppen als „save place for informal relationships and personal disclosure“, vornehmlich, da kein Augen- und Körperkontakt bestehe und daher auch mögliche physische Reaktionen der Teilnehmer nicht sichtbar seien. Im vorhandenen Fremdsprachenkontext können sich die Lernenden zudem teilweise auch durch nützliche Hilfsmittel (Google-Translate, Autokorrektur) unterstützen lassen. Ein letzter wichtiger Punkt ist hier auch, dass im digitalen Schreiben eine fehlerhafte Aussprache natürlich zunächst keine Rolle spielt und selbst entschieden werden kann, ob man eine Sprachnachricht abschickt.

Anhand des ersten untersuchten WhatsApp-Dialogs konnte zunächst ein erster Einblick in die Art der verfügbaren Daten und die wichtigsten Aspekte von Erstkontaktsituationen eröffnet werden. Hierbei wurden erste Erkenntnisse deutlich, wie sich Konzepte aus der Tandemarbeit wie Code-Switching⁴⁰, die Aushandlung des *contrat didactique* und das Feedbackverhalten aus dem theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit in der WhatsApp-Kommunikation widerspiegeln. Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Produktion unterbrochener Paarsequenzen als eine Art *virtual adjacency* (Schönfeld/Golato 2003), die sich gleich im ersten Dialog der beiden Partner Frida und Leo abzeichnete und auf den ersten Blick eine gewisse Herausforderung bezüglich der Herstellung von Kohärenz darstellte.

⁴⁰ Eine ausführlichere Analyse zum Code-Switching in den vorliegenden Daten findet sich im Unterpunkt 7.2.

5.2.2 Dialoge mit gesprächsähnlichem Turn-Taking

Im Folgenden soll deutlich werden, dass es auch Dialoge mit gesprächsähnlichem Turn-Taking im Korpus gibt. Der folgende Dialogausschnitt (Datum 2) entsteht nach einem Monat Kontakt der Tandempartner Víctor (Nichtmuttersprachler, im Folgenden NMS) und Miriam (Muttersprachlerin, im Folgenden MS) über WhatsApp. Zuvor wurde nur auf Spanisch kommuniziert. Es handelt sich hierbei um eine WhatsApp-Verabredung auf Deutsch, die von Víctor eingeleitet wird.

Datum 2: Dialog Víctor und Miriam, „Verabredungsdialog im selben Platz“ (Dialog 9P1)

[9/4/19 17:29:45] Víctor: Können wir diesen Mittwoch uns treffen?
[9/4/19 18:14:37] Miriam: Ja klar, ich hab bis 17.30 Uni, aber danach habe ich Zeit
:)
[9/4/19 20:16:32] Víctor: Wir können uns im selben Platz treffen am 6 Uhr?
[10/4/19 11:44:05] Miriam: Ja super, dann bis nachher!
[10/4/19 15:37:46] Víctor: 🐼

Die hier ausgewählte Dialogeinheit beginnt mit Víctors Verabredungsangebot für Mittwoch. Er formuliert dieses Angebot ohne Grußworte und direkt als Frage mittels Modalverb *können*, wobei er dabei ganz auf eine Anrede verzichtet. Es erfolgt Miriams (MS) Zusage ohne Begrüßung und damit der direkte Einstieg mit *ja klar* und einer anschließenden Stundenplaninformation. Auf den Wortstellungsfehler Víctors geht sie nicht ein (*Können wir *uns...*). Sprachlich fällt bei der Angabe des Zeitrahmens die Tilgung des Endlauts in *hab (bis 17.30 Uni)* auf und ein Emoticon als Zeichen der emotionalen Beteiligung zur positiven Bewertung des Treffens, was folgendermaßen interpretiert werden könnte: „danach nehme ich mir aber Zeit für dich“. Zudem bemüht sie sich um eine korrekte Schreibweise durch Kommasetzung. Interessanterweise tritt nach der erstmaligen Tilgung ein nicht getilgtes *habe* auf. Mischungen dieser Art finden sich in den Korpusdaten immer wieder und lassen sich entweder auf automatische Wortergänzungsverfahren zurückführen oder einen unbewussten Umgang mit diesen Formen. Auf Miriams Nachricht greift Víctor im Folgenden zurück und schlägt dabei den Ort und die Zeit vor. Erneut unterläuft ihm ein Fehler, diesmal durch die Wahl der falschen Präposition (**im selben Platz*). Während Víctor auf die Antwort wartet, vergehen mehr als 15 Stunden und dennoch bleibt die Struktur der Verabredung intakt. Ein Anzeichen für die kontinuierliche Kategorie des Dauerdialogs über WhatsApp zeigt sich deutlich, da auch über einen Tag hinweg Miriams Antwort weder eine Grußformel noch eine Entschuldigung für die späte Antwort enthält. Dies deutet auf eine gewisse Toleranz und Normalität dieser Art von Dialogeinheit hin. Sie bekundet lediglich mit einer positiven Bewertung die Annahme zum

Treffen durch *ja super* und verabschiedet sich mit einer Kombination aus Konklusionsmarker und Abschiedsformel: *dann bis nachher*. Darauf folgt Víctors Abschlussequenz mit einem Ok-Handzeichen-Emoji. Damit ist die Sequenz klar abgeschlossen und kein weiterer Turn wird mehr erwartet.

Zunächst wird hier deutlich, dass die Gesprächspartner bemüht sind, eine in sich abgeschlossene Sequenz mit spezifischem Ablaufmuster zu realisieren. Diese erfolgt in Paarsequenzen (Frage-Antwort, Verabredungsangebot-Annahme) und zeigt eine systematische Eröffnung und einen systematischen Abschluss. Androutsopoulos/Schmidt (vgl. 2004: 53) sprechen in diesem Zusammenhang von einem Austausch von Mitteilungen in einem bestimmten Rhythmus, der sich zu einem Beziehungsritual entwickeln kann. Günthner/Knoblach (vgl. 1994: 700) sprechen von einer Routinisierung nötiger kommunikativer Praktiken unter der Prämisse virulenter wiederkehrender Kommunikationsprobleme.

Betrachtet wird in diesem Zusammenhang nun eine sehr ähnliche Sequenz, entnommen aus dem fortlaufenden Protokoll des gleichen Tandempaares, allerdings mehr als einen Monat später. Der Grad der Interaktion und Nähesprachlichkeit ist gestiegen, die Strukturen haben sich aber verfestigt und ökonomisiert.

Datum 3: Dialog Víctor und Miriam, „Können wir machen“ (Dialog 9P8)

[14/5/19 12:57:10] Víctor: Miriam

[14/5/19 12:58:25] Víctor: Treffen uns Morgen?

[14/5/19 17:51:26] Miriam: Ja perfekt. Um 18 Uhr?

[14/5/19 18:15:24] Víctor: Ja klar, am selben Treffpunkt

[15/5/19 15:47:56] Víctor: Besser treffen uns um 6:30

[15/5/19 15:48:08] Víctor: Bitte

[15/5/19 15:50:15] Miriam: Können wir machen, ich kann allerdings nur bis um 8

[15/5/19 15:50:50] Víctor: Alles klar

Erneut beginnt Víctor den Dialog, der durch die Adressierung Miriams Aufmerksamkeit einfordert und gleichzeitig „Beziehungsarbeit“ leistet. Er teilt die Anrede auf dem Gesprächsfloor vom nächsten Turn, einem Verabredungsangebot in Form einer Ellipse. Kurz und knapp fällt auch Miriams Antwort aus, die erneut eine konkrete Uhrzeit vorgibt. Víctor reagiert mit *ja klar* und bindet den Treffpunkt fehlerfrei in die Antwort mit ein. Später expandiert er die Sequenz um die Bitte, sich lieber eine halbe Stunde später treffen zu wollen. Miriam antwortet mit einer Adjazenzellipse (**das können wir machen*) und räumt eine zeitliche Begrenzung ein. Bei der sprachlichen, visuellen Turngestaltung fällt hier die Präferenz zur

Komma- statt Satzzeichensetzung bei Satzgrenzen auf und die sprechsprachliche Satzkonstruktion. Würde es sich um einen schriftorientiertes Schreiben handeln, müsste der korrekte Satz folgendermaßen lauten: *Das können wir machen, allerdings kann ich nur bis 8 Uhr.* Es zeigt sich demnach eine eindeutige interaktionsorientierte Schreibhaltung mit geringer Elaboration. Víctor schließt die Sequenz ab und verwendet die Wendung *alles klar*⁴¹.

Diese Dialogformen mit gesprächsartigem Turn-Taking in Form von geordneten Paarteilen sind durch knappe, kurze Nachrichten und das Fehlen thematischer Expansionen und Beitragsüberlappungen charakterisiert. Hier tritt eine besondere „Knappheit, Kürze und Reduktion“ wie sie Bittner (2003: 243) bereits als Charakteristikum der Chat-Kommunikation feststellt, auf. Diese Merkmale sind laut Bittner von Gesprächen jedoch weit entfernt. Während Datum 2 sich so in einem mündlichen Dialog hätte abspielen können, ist diese Vorstellung bei Datum 3 schwieriger. Die Nachrichtenfolge von Tag 14 könnte noch einer sehr kurzen und kühlen Telefonabsprache⁴² ähneln, doch spätestens mit der zeitverschobenen Expansion des Dialogs am Tag darauf (*besser treffen uns um 6.30 bitte*) wird klar, dass sich hier verschiedene Nutzungsweisen der Plattform abzeichnen. Hier trifft der Fall zu, dass Víctor den Dialog als jederzeit wiederaufnehmbar versteht und zwei Stunden vor dem Treffen in einer kurzen mobilen Nachricht um eine Terminverschiebung bittet. Dass diese Nachricht nicht im quasi-synchronen Schreiben entstanden ist und trotzdem nahtlos an den Dialog anknüpft, ist ein klares Anzeichen der Tendenz zum endlosen Dialog und damit dem Phänomen des „continuing state of incipient talk“ (Schegloff/Sacks 1973: 325; vgl. auch Günthner 2011: 15), der bereits für rein muttersprachliche WhatsApp-Daten beschrieben worden ist (vgl. König 2015: 8).

5.2.3 Turns mit diskontinuierlichen Nachrichten

Mit einer steigenden Dialogdichte und einem erhöhten Interaktionsgrad ist es möglich, syntaktisch unvollständige Beiträge als strategisches Phänomen zur Beibehaltung des Turns

⁴¹ Hier soll auf einen möglichen Erwerb durch Imitation hingewiesen werden, da Miriam zunächst zu Beginn der Kontaktaufnahme über WhatsApp und damit auch in den ersten Verabredungsdialogen *ja klar* (Dialog 9P1) oft verwendet, Víctor bis zu diesem Zeitpunkt allerdings nicht. Ein deutlicher Anstieg der Nutzung von *klar* in Verbindung mit *ja* oder *alles* verzeichnet sich bei Víctor sprunghaft nach dem ersten Verabredungsdialog. Er verwendet es danach insgesamt 7-mal bei einer Gesamtanzahl von dreizehn Dialogeinheiten, Miriam dagegen nur dreimal. Zudem wird über das Protokoll deutlich ersichtlich, dass Víctor trotz fehlenden korrektiven Feedbacks nach einiger Zeit keine Fehler mehr in Bezug auf Pronomenstellung und Präpositionen in der Gattung Verabredung macht. Dies könnte durch die häufige Wiederholung der Interaktionsform entweder bewusst oder unbewusst ausgelöst worden sein.

⁴² Der Struktur von Telefonanrufen widmen sich u.a. Kampen Robinson (2014) und Pavlidou, T. (1998).

über längere Zeit zu beobachten (vgl. Schneider 2016: 350). Dabei wird eine Proposition auf mehrere Beiträge verteilt. Das Ziel ist es, schnelle „Produkte“ herauszuschicken und sich als Schreiber im prozesshaften Schreiben zu verorten. Durch das Zerstückeln der Inhalte wird die Aufmerksamkeit des Lesers besonders gefordert, der auf die Vervollständigung warten muss und deshalb sein Gegenüber nicht einfach „unterbrechen“ kann, da nicht klar ist, wie und wann die Äußerung des Gegenübers genau enden wird.

Diese Art des interaktiven Schreibens findet sich im Korpus recht selten und scheint auch individuell situations- und schreiberabhängig zu sein. Da dieses Phänomen typisch für Dialoge von sehr hohem Interaktivitätsgrad ist, gilt es hier als sinnvoll, die Analyse vor allem auf Standortsuchen in Realzeit zu fokussieren. Tatsächlich findet sich aber nur ein einziges Beispiel auf Deutsch dieses Phänomens für Standortsuchen. Im folgenden Dialogausschnitt sucht Lola Alina in Realzeit auf ihrem Campus. Lola zerspaltet ihre schnell getippte Aufforderung folgendermaßen:

Datum 4: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Standortsuche Bar“ (1P6)

[14/2/19 18:56] Lola: Wo??

[14/2/19 18:56] Lola: In eine bar??

[14/2/19 18:57] Alina: Si es cerca de mi Universidad y Como ahí

Ja es ist in der Nähe meiner Universität und ich esse dort

[14/2/19 18:57] Lola: **Sagt mir die Name**

[14/2/19 18:57] Lola: **Auf die bar**

Eine echte syntaktische Unvollständigkeit ergibt sich hier nicht, sondern vielmehr ein semantischer Nachtrag der Aufforderung (*Sag mir den Namen / der Bar). Ähnliches wird auch in Datum 5 deutlich, indem Svieta das Essen aufzählt, das sie zur Verabredung mitbringen will. Die Information zum *Kaffee* trägt sie erst in einem separaten Beitrag nach.

Datum 5: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Tortilla in der Mensa“ (5P11)

[20/5/19 8:21:44] Felix: hab von 15:00 - 16:30 spanisch; vielleicht davor?

[20/5/19 8:22:06] Svieta: Um 13 bin ich da

[20/5/19 8:29:23] Felix: ah ja cool... sollen wir was in der cafeteria essen?

[20/5/19 8:36:02] Svieta: jaa 😊 **ich nehmen auch Tortilla mit**

[20/5/19 8:36:08] Svieta: **und Kaffee**

[20/5/19 8:36:37] Felix: supi

Datum 6 und 7 sind die einzigen gesplitteten Beiträge, die einer propositionalen Aussage angehören und von DaF-Studierenden ausgeführt werden. Das deutet mitunter auch darauf hin, dass der Interaktivitätsgrad und damit der Zeitdruck der Dialoge in den meisten Fällen nicht sehr hoch ist und die Nichtmuttersprachler ihre Nachrichten im Schreibprozess lieber mit

vollständigem propositionalen Inhalt verschicken. Seitens der deutschen Muttersprachler zeigt sich, das von allen Probanden vor allem Felix dazu tendiert, viel komprimierten Inhalt in mehreren Nachrichten hintereinander zu schreiben und dabei seine oft sehr langen Turns in kleine Beiträge aufzuteilen.

Datum 6: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Erinnerungen zur Partynacht“ (5P29)

[17/6/19 0:17:23] Svieta: Ist er Latino?

[17/6/19 0:17:31] Felix: jaa

[17/6/19 0:17:44] Svieta: Diese kenne ich nicht

[17/6/19 0:18:00] Svieta: Ich werde aber forschen

[17/6/19 0:18:16] Felix: 😊😊😊

[17/6/19 0:18:26] Svieta: ☑

[17/6/19 0:18:28] Felix: gute nacht

[17/6/19 0:19:15] Felix: der kann übrigens perfekt deutsch

[17/6/19 0:19:28] Felix: der macht keinen einzigen fehler

[17/6/19 0:19:55] Felix: man denkt er ist deutscher aber er ist es zu null prozent

[17/6/19 0:20:19] Felix: das war für mich sehr beeindruckend als ich ihn
kennengelernt hab

[17/6/19 0:21:03] Felix: also ist seit ungefähr vier fünf jahren in deutschland

[17/6/19 0:21:31] Svieta: Uff nur vier Jahren

Hier zeigt sich, wie er sich nach dem anfänglichen *gute Nacht* noch spontan zu einer Expansion seines Turns entscheidet. Es folgt eine Ergänzung zur Personenbeschreibung, die über fünf Beiträge häppchenweise verschickt wird. Von einer Dialogstruktur unter Zeitdruck kann hier nicht wirklich die Rede sein, auch wenn der Dialog doch bereits mit einem Rahmungselement für abgeschlossen erklärt wurde. Da Svieta allerdings weiterhin online ist und ihm auch nach 30 Sekunden auf seinen letzten Beitrag antwortet, ist es trotzdem möglich, dass er für seine Erklärung eine gewisse Dominanz auf dem Gesprächsfloor einräumen will. Dennoch ist hier zu beachten, dass es sich nicht um einen diskontinuierlichen Beitrag, sondern um eine diskontinuierliche Turngestaltung handelt, die zur Stilcharakterisierung des Schreibers Felix dienen soll. Der 7-zeilige Turn kann beispielhaft für Felix' Schreibstil gelten. Kein weiterer Muttersprachler verhält sich in den Korpusdaten in dieser Form. Da es sich hier zudem um keinen hochgradig interaktiven Dialog handelt, kann darauf geschlossen werden, dass es sich beim „monologischen“ Splitten um eine individuellen Schreibstil dieser Person handelt. So gibt es im Kontrast dazu Schreiber, die ihre Nachrichten lieber als Blocktext abschicken (vgl. Biebighäuser/Marques 2017).

Im nächsten Beispiel ist nicht ganz klar, ob es sich hier noch um die Beschreibung eines diskontinuierlichen Turns oder eines diskontinuierlichen propositionalen Beitrags handelt. Es zeigt sich, wie Felix in seiner sequenzierten Antwort auf Svietas Frage (*Praktikum oder Job*)

die Charakterisierung (für ein paar Monate) in einem separaten Beitrag nachschiebt, um dann im darauffolgenden Beitrag eine kanonische Reformulierung mit also (*also ein ferienjob*) hinzuzufügen.

Datum 7: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Jobsuche“ (5P36)

[23/6/19 22:20:51] Svieta: sucht deine Freundin ein Praktikum oder einfach ein Job?

[23/6/19 22:25:30] Svieta: [LINK]

[23/6/19 22:25:37] Svieta: [LINK]

[23/6/19 22:27:12] Svieta: oder einfach das Lebenslauf persönlich lassen, das werde ich diese Woche machen

[23/6/19 22:31:49] Svieta: dann, wenn um ein Praktikum geht: [LINK] so habe ich mein Praktikum in [NAME] gefunden und normalerweise bieten sie Unterkunft, Essen und Taschengeld (ca 400)

[23/6/19 22:34:38] Svieta: und ein Tipp: in [ORT] es gibt viele Hotels und immer brauchen Leute

[23/6/19 23:26:49] Felix: ich glaube einen job

[23/6/19 23:27:00] Felix: für ein paar monate

[23/6/19 23:27:10] Felix: also ein ferienjob

Im nächsten Beispiel handelt es sich auf den ersten Blick um einen „echten“ syntaktisch diskontinuierlichen Beitrag- den einzigen, der in dieser Form im Korpus auffindbar ist. Erneut ist sein Verfasser Felix, der erst Fragepronomen und Nomen formuliert (*welche Note*) und dann sechs Sekunden später den offenbar dazugehörigen Teil der Nachricht abschickt (*hab ich gefragt*).

Datum 8: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Mündliche Prüfung“ (5P32)

[19/6/19 11:58:03] Svieta: Gemacht

[19/6/19 11:58:16] Svieta: Es war ziemlich einfach

[19/6/19 11:58:32] Felix: **welche note**

[19/6/19 11:58:33] Svieta: Einen Ausflug planen

[19/6/19 11:58:38] Felix: **hab ich gefragt**

[19/6/19 11:59:01] Svieta: Wir haben noch nicht die Noten

Auf den zweiten Blick lässt sich diese Annahme jedoch schnell revidieren. Bei einer genauen Analyse zeigt sich eine prototypische Überlappung im digitalen Dialog aufgrund der medialen Bedingungen. So schiebt sich Felix' Frage vor Svietas weitere Ausführung zum Thema der mündlichen Prüfung (*einen Ausflug planen*). Während sie also noch schreibt, will er bereits wissen, welche Note sie erhalten hat. In diesem Sinn muss Felix' zweiter Beitrag als für sich stehende Äußerung gelten, mit dem Zweck, Svieta auf seine unbeantwortete elliptische Frage *welche Note* (* hast du bekommen) hinzuweisen. Felix' Formulierung ist syntaktisch gesehen dafür allerdings äußerst interessant, da er zum Zweck der Erinnerung an seine Frage nach der

Note die elliptische Form nutzt und dadurch ergänzt. Da die Frage aber in der Vergangenheitsform steht, ist damit klar, dass sie als Hinweis auf seine vorangegangene Aktivität dient und eben kein gewollter, gesplitteter Beitrag ist.

Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, dass der gesprächsstrukturierende Effekt der Beitragssplittung sehr selten vorkommt und die ausgewählten Beispiele nicht repräsentativ für diese strategische Form der Turngestaltung stehen können, da es sich entweder um eine Überlappung oder einen inhaltlich spezifischen Nachtrag handelt. Sicherlich spielt an dieser Stelle die Vermeidung von Verständnisschwierigkeiten und damit Missverständnissen eine nicht unerhebliche Rolle.

5.3 Interaktionsgrade

Eine wichtige Rolle bei der Untersuchung der Daten spielt die Frage nach der Verteilung und dem Auftreten von hohen Interaktivitätsgraden, also schnellen Nachrichtenwechselln, im Korpus. Ein Blick auf die gesamte Nachrichtenanzahl (ohne Interaktivitätsparameter) und den zeitlichen Verlauf zeigt, dass bezogen auf das gesamte Korpus durchschnittlich 4,3 Stunden zwischen den einzelnen Nachrichten liegen. Dieses Ergebnis muss jedoch kritisch betrachtet werden. Schließlich wird dieser Durchschnitt durch große Pausen im Kontaktaufbau, so gesehen bei einem maximalen Kontaktabbruch über eine Dauer von 26,9 Tagen eines Tandempaares während der Teilnahme am Tandemprogramm, negativ beeinflusst. Für die Analyse der Interaktionsgrade werden zunächst zwei Untersuchungskriterien etabliert: als hoher Interaktivitätsgrad wird eine Nachrichtenabfolge von mindestens zwei Nachrichten beider Dialogteilnehmer in einem Zeitraum von weniger als zwei Minuten angesehen. Als sehr hoch werden Intervalle von weniger als 31 Sekunden betrachtet. Diese Unterscheidung soll vor allem dazu beitragen, schnelle, chat-ähnliche Situationen zu lokalisieren und sie nach ihrer Häufigkeit und ihren Merkmalen einzuordnen. So handelt es sich hierbei um Informationen, die einen spontaneren Nachrichtenaustausch abbilden und Aussagen über das genutzte Potenzial WhatsApps als mögliche „Tandem-Chat-Umgebung“ liefern können.

Für den hohen Interaktionsgrad mit einem Zeitrahmen von zwei Minuten oder weniger zwischen jeder Nachricht können insgesamt 350 Nachrichtenwechsel erkannt werden. Diese Zahl erscheint zunächst sehr hoch. Spitzenproduzenten dieser interaktiven Wechsel sind dabei Lola und Alina mit 83 Dialogen, gefolgt von Svieta und Felix mit 58 und Leo und Frida mit 47. Wirklich aussagekräftig ist in diesem Zusammenhang aber die insgesamt Länge dieser

Wechsel mit hohem Interaktionsgrad. Das heißt, dass nur die Frage nach der Dauer und dem Umfang dieser schnellen Chatsituationen in Nachrichtenform Auskunft über die reale Ausnutzung dieser Messenger-Funktion geben kann. Einen ersten Überblick bietet dazu die erste Tabelle (Tabelle 4) zum hohen Interaktionsgrad (<2 min), der hier noch ohne Sprachunterschiede wiedergegeben wird.

Tandempaare	Anzahl Dialoge bei hohem I.	Nachrichtenanzahl längster Dialog bei hohem I.	Durchschnittliche Nachrichtenanzahl bei hohem I.	Durchschnittliche Länge Dialoge bei hoher I.
Álvaro & Jonas	28	23	6,8	1'42"
Isabel & Freya	14	15	5,8	1'53"
Leo & Frida	47	21	6,0	3'22"
Lola & Alina	83	85	8,5	2'45"
Marta & Cora	20	11	4,3	2'06"
Marta & Olga	42	21	5,2	2'26"
Svieta & Felix	58	24	7,8	3'07"
Svieta & Laura	36	37	6,8	2'35"
Víctor & Miriam	18	6	3,3	1'12"
Insgesamt	350	85	6,7	2'36"

Tabelle 4: Allgemeine Informationen zum hohen Interaktionsgrad

Von 350 interaktiven Nachrichtenwechselln enthält der längste Austausch 85 Nachrichten. Dabei muss nicht jede Nachricht des Dialogs Sprachmaterial enthalten, sondern kann auch nur aus Emoji bestehen. Es sind Lola und Alina, die diesen langen Dialog über elf Minuten hinweg produzieren. Danach folgt das Tandempaar Svieta und Laura, deren längster chatähnlicher Austausch immerhin 37 Nachrichten enthält. Auch Svieta und Felix, Marta und Olga, Leo und Frida und Álvaro und Jonas zeigen mit einer Länge von mehr als 20 Nachrichten in ihren längsten interaktiven Dialogen eine gewisse chatähnliche Produktion. Wie jedoch ein Blick auf die durchschnittlichen Dialoglängen zeigt, enthalten diese schnellen Nachrichtenwechsel bezogen auf das Gesamtkorpus durchschnittlich nicht mehr als 6,7 Nachrichten und dauern kaum länger als zweieinhalb Minuten. Eine grafische Auswertung der Daten über Diagramme kann diese Feststellung untermauern. Aussagekräftig sind hier die verschiedenen Diagramme zur Länge und zum Nachrichtenvolumen der schnellen Dialogsequenzen unter Betrachtung eines hohen Interaktivitätsgrades für den gesamten WhatsApp-Verlauf, zunächst noch ohne Unterscheidung der Sprachanteile. Die Balken lassen wie bereits in den Tabellendaten erkennen, dass die meisten schnellen Dialoge zwar weniger als drei Minuten dauern, diese

Verteilung aber je nach Tandempair sehr individuell ausfallen kann. In der Diagrammansicht steht der erste vertikale Graph für die Anzahl der Dialoge und der horizontale für die Wiedergabe der Länge in Sekunden. Die zweite Abbildung gibt für die Anzahl der schnellen Dialoge das Nachrichtenvolumen an.

Im Fall von Svieta und Felix gibt es viele Dialoge in einem Zeitrahmen zwischen zehn und 300 Sekunden, aber auch sechs weitere Dialogsequenzen in einem längeren Zeitrahmen, wobei zwei Dialoge sogar länger als 13 Minuten andauern (Abbildung 8). Dies könnte zunächst als positiv bewertet werden. Allerdings enthalten die meisten dieser Dialoge nicht mehr als zehn Nachrichten pro Episode. Nur fünfzehn ihrer 58 Dialoge mit hohem Interaktivitätsgrad enthalten mehr als zehn Nachrichten, vier Dialogmomente sogar mehr als 20. Die gleiche Tendenz weisen ebenfalls Leo und Frida und Lola und Alina auf (Abbildung 10 und 11). Diese Tandempaare behalten über einen längeren Zeitraum hinweg eine hohe Interaktivität bei, zählen aber im Fall von Lola und Alina nur 13 und für Leo und Frida nur acht Episoden mit mehr als zehn Nachrichten pro schnellem Dialog. Bei Marta und Olga ergeben sich ähnliche Erkenntnisse, mit dem Unterschied, dass sie sechs schnelle Dialogsituationen aufweisen, die aber nur zwischen fünf und sieben Minuten andauern (Abbildung 9). Besonders auffällig ist hier jedoch, dass ihre schnellen Dialogmomente bis auf eine alle unter 10 Nachrichten enthalten und damit weniger interaktiv sind, als dies für die bisher erwähnten Tandempaare geschlussfolgert werden kann.

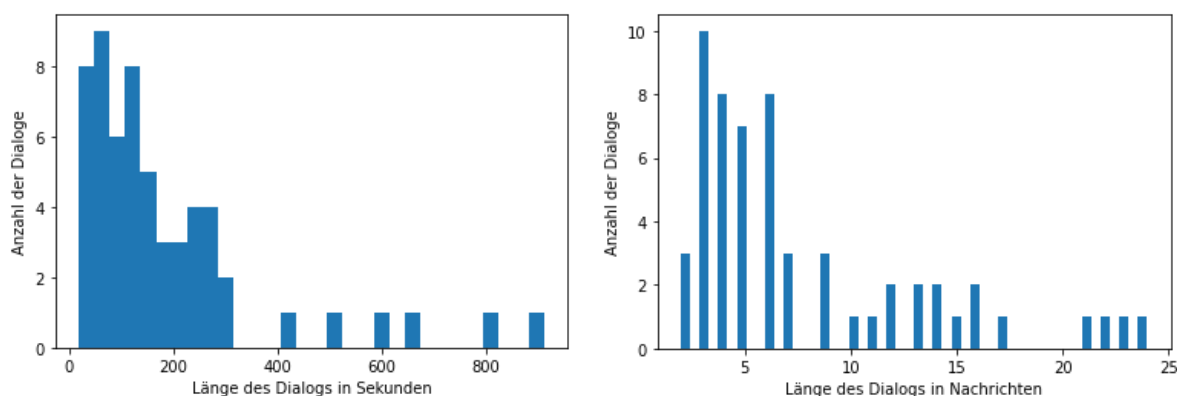


Abbildung 8: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Svieta und Felix

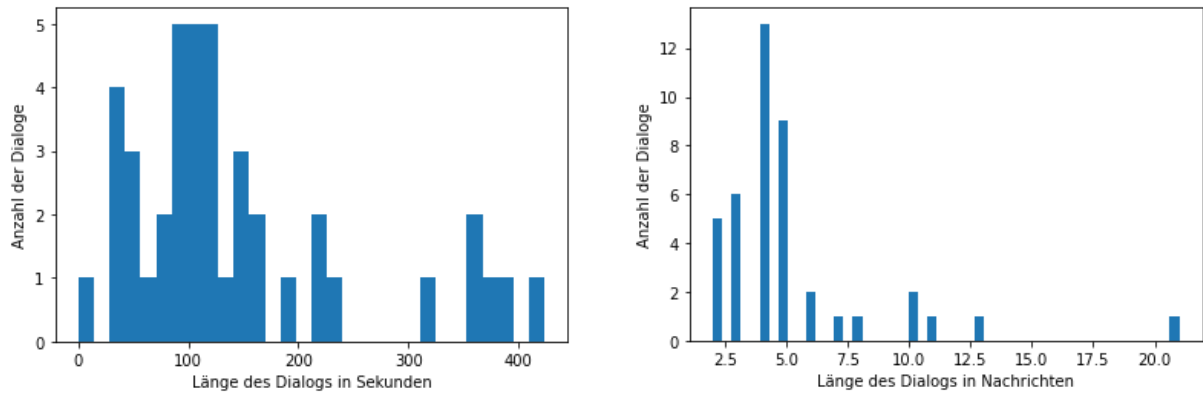


Abbildung 9: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Marta und Olga

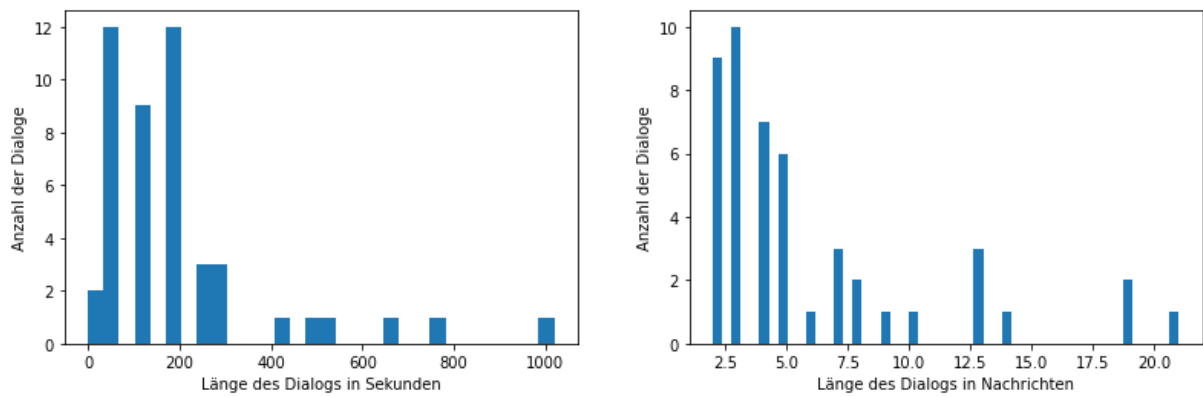


Abbildung 10: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Leo und Frida

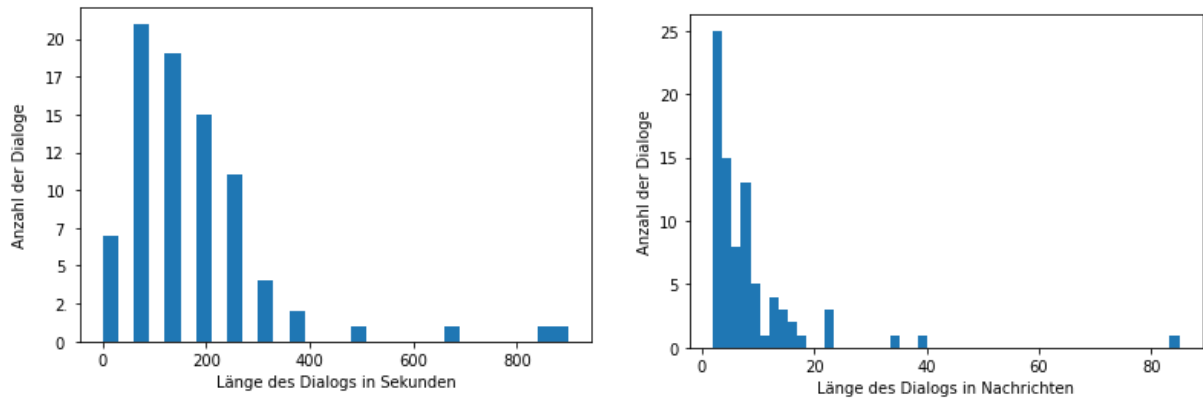


Abbildung 11: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Lola und Alina

Ein weiteres Tandempaar (Svieta und Laura) zeigt nur eine leichte Tendenz zu chatähnlichen Episoden, da sie nur drei schnelle Dialoge produzieren, die länger als fünf Minuten andauern. Einer dieser Dialoge enthält allerdings über 35 Nachrichten (Abbildung 12).

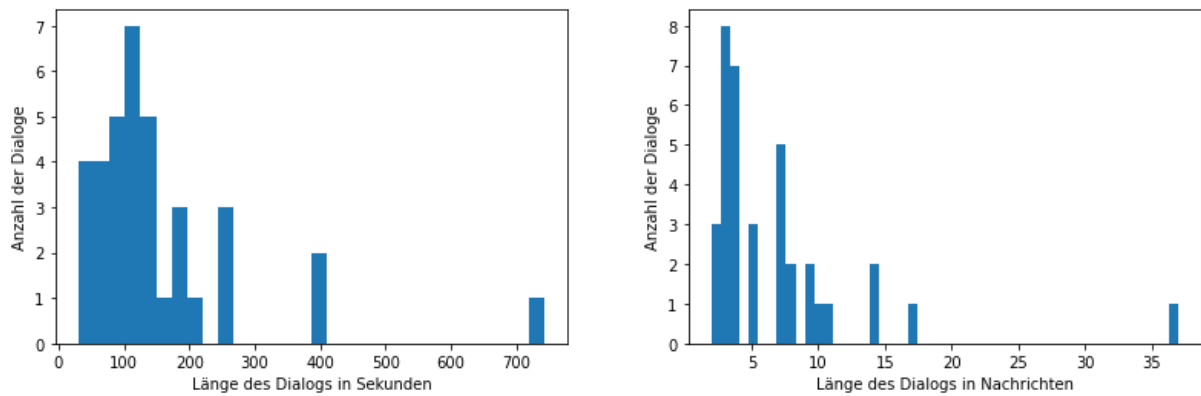


Abbildung 12: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Svieta und Laura

Die restlichen Paare (Marta und Cora; Isabel und Freya; Álvaro und Jonas; Víctor und Miriam) produzieren kaum schnelle Nachrichtenwechsel, die über einen Zeitraum von mehr als fünf Minuten hintereinander hinweg geführt werden. Am geringsten ist die Anzahl schneller Episoden bei Isabel und Freya, wobei sie immerhin noch drei Dialoge mit über drei Minuten verzeichnen und diese auch mehr als zehn Nachrichten enthalten (Abbildung 14). Diese Anzahl ist bei den anderen Paaren noch geringer und kaum erwähnenswert.

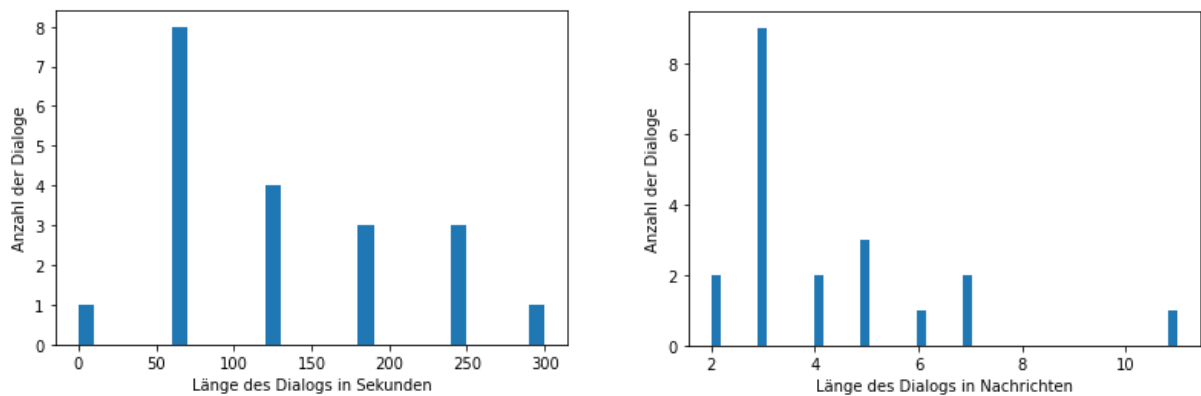


Abbildung 13: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Marta und Cora

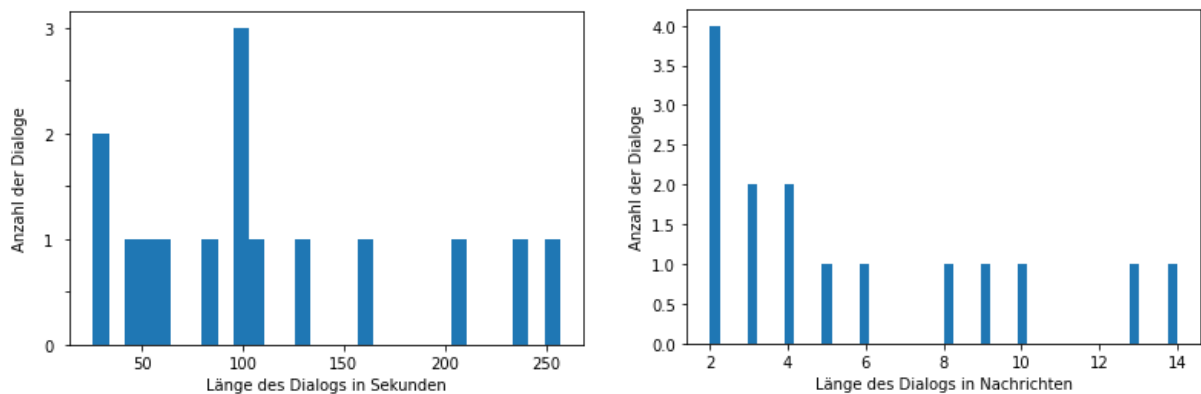


Abbildung 14: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Isabel und Freya

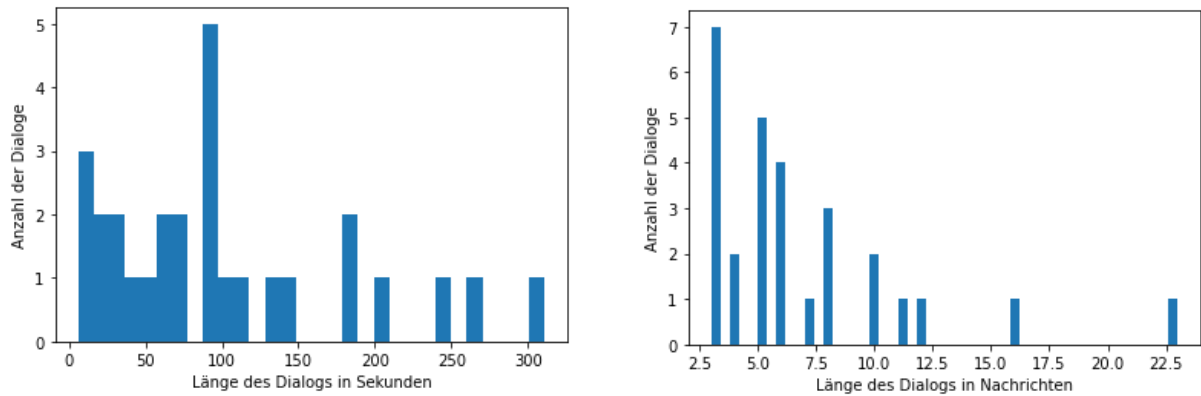


Abbildung 15: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Álvaro und Jonas

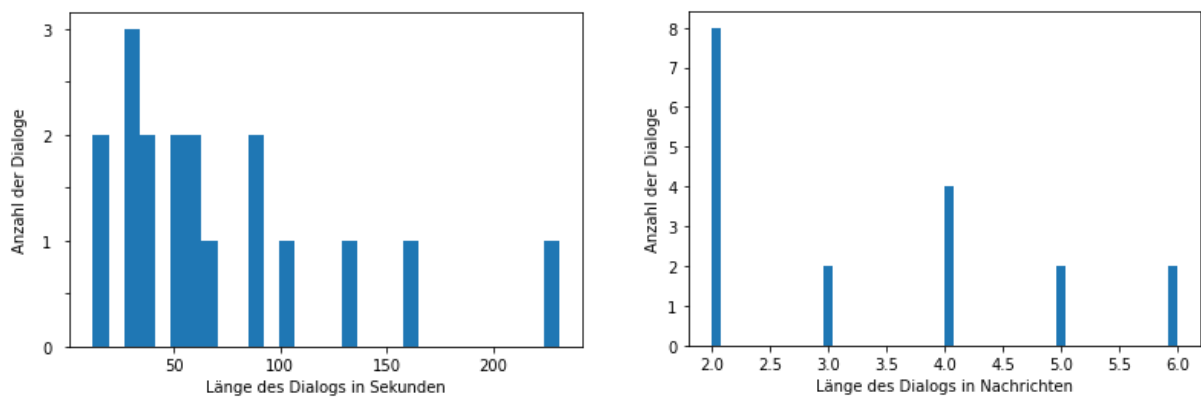


Abbildung 16: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Víctor und Miriam

Ein Blick auf die Sprachverteilung und die Länge dieser Nachrichtenwechsel in Minutenangaben für das Deutsche zeigt deutlich, dass es kaum längere wirklich hoch interaktive Dialogsituationen auf Deutsch im Korpus gibt und damit das Potenzial der App-Funktion als Chatumgebung in diesem Bereich wenig ausgeschöpft wird (Tabelle 5). Deutsche, schnelle Interaktionen belaufen sich auf insgesamt 63. Dies macht nur 18% von allen lokalisierten chatähnlichen Nachrichtenwechseln aus. Die meisten dieser Situationen produzieren Svieta und Felix mit 17, gefolgt von Leo und Frida und auch Lola und Alina. Im Durchschnitt dauert dieser schnelle Austausch auf Deutsch bei ihnen jedoch kaum länger als eineinhalb Minuten. Ein Blick auf die Grafiken kann in Bezug auf das Vorkommen und die Verteilung längerer Episoden hier erneut Einsicht gewähren (siehe unten). Interessant ist dabei auch, dass diese Situationen im Durchschnitt nicht mehr als 3,84 Nachrichten enthalten. Nur Svieta und Felix weisen einen höheren Nachrichtenanteil mit durchschnittlich 5,2 Nachrichten pro interaktivem Dialogmoment auf Deutsch auf. Ihr längster deutscher schneller Dialog in Bezug auf Nachrichtenanzahl enthält dabei nur acht Nachrichten. Immerhin beträgt die Dauer

des längsten Dialogs auf Deutsch fast vier Minuten, der nur durch Marta und Olga mit fast fünf Minuten übertroffen wird.

Tandempaare	Anzahl deutscher Dialoge bei hohem I.	Maximale Dauer deutscher Dialog bei h. I.	Durchschnittliche Dauer deutscher Dialog bei h. I.	Nachrichtenzahl längster deutscher Dialog bei h. I.	Durchschnittliche Nachrichtenlänge deutscher Dialog bei h. I.
Álvaro & Jonas	1	1'00"	1'00"	3	3,0
Isabel & Freya	8	2'40"	1'25"	8	4,0
Leo & Frida	10	3'00"	1'54"	5	3,2
Lola & Alina	10	3'00"	1'06"	13	3,9
Marta & Cora	1	1'00"	1'00"	3	3,0
Marta & Olga	4	4'52"	2'08"	5	3,8
Svieta & Felix	17	3'54"	1'42"	8	5,2
Svieta & Laura	5	2'09"	1'05"	5	2,6
Víctor & Miriam	7	2'45"	1'02"	4	2,4
Insgesamt	63	4'52"	1'29"	13	3,8

Tabelle 5: Hoher Interaktionsgrad auf Deutsch

Damit zeigt sich, dass diese Momente eher selten sind und dabei weder lange andauern, noch viele Nachrichten enthalten. Im Folgenden wird auch deutlich, dass Svieta und Felix zwar die meisten schnellen Dialogepisoden auf Deutsch produzieren, diese aber häufig nicht länger als zweieinhalb Minuten andauern (13 von 17 Dialogen) und dabei immer unter 8 aufeinanderfolgenden Nachrichten bleiben (Abbildung 17). Nur vier von 17 Dialogen gehen über den Zeitrahmen von zweieinhalb Minuten hinaus. Die gleiche Tendenz lässt sich bei Isabel und Freya mit acht Dialogen, Leo und Frida mit zehn Dialogen und Lola und Alina mit ebenfalls zehn Dialogen unter 180 Sekunden vermerken (Abbildungen 18 und 19). Auch hier können zusätzlich vor allem Dialogsituationen mit nur zwei Nachrichten verzeichnet werden. Im Fall von Leo und Frida übersteigen diese nicht einmal ein Nachrichtenvolumen von mehr als 5 Nachrichten pro Dialog (Abbildung 19), wobei Lola und Alina nur einen schnellen Dialog auf Deutsch mit mehr als zehn Nachrichten produzieren (Abbildung 20).

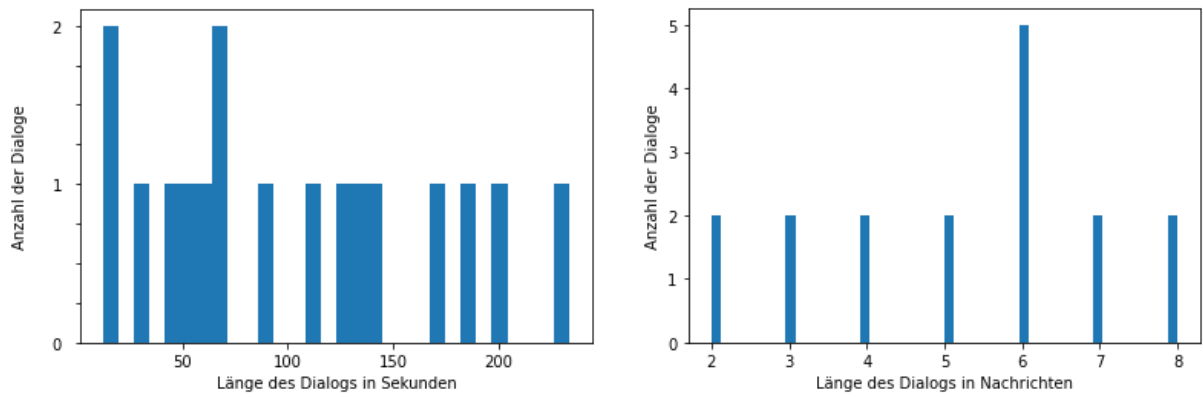


Abbildung 17: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Svieta und Felix

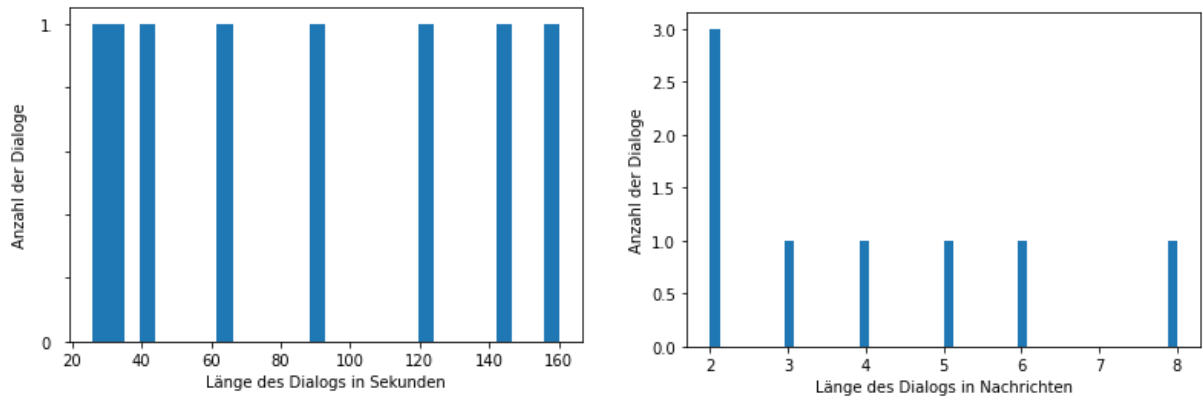


Abbildung 18: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Isabel und Freya

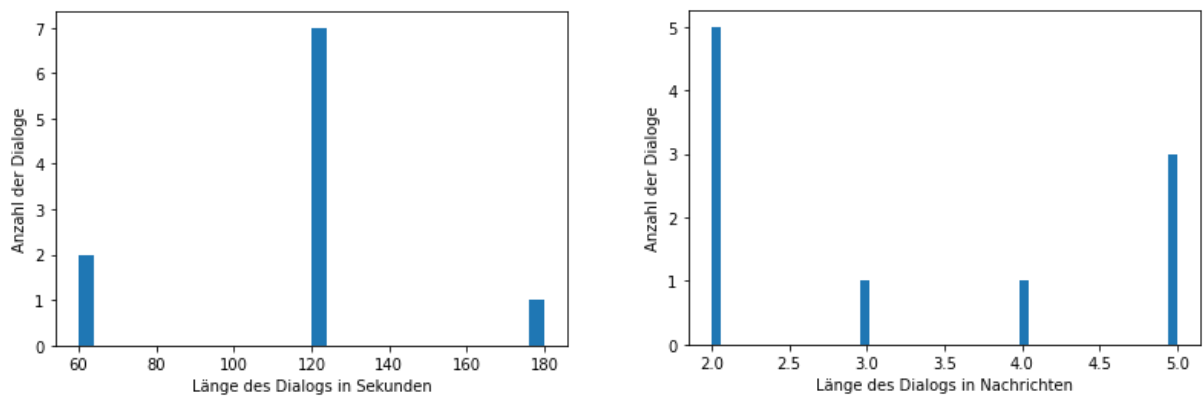


Abbildung 19: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Leo und Frida

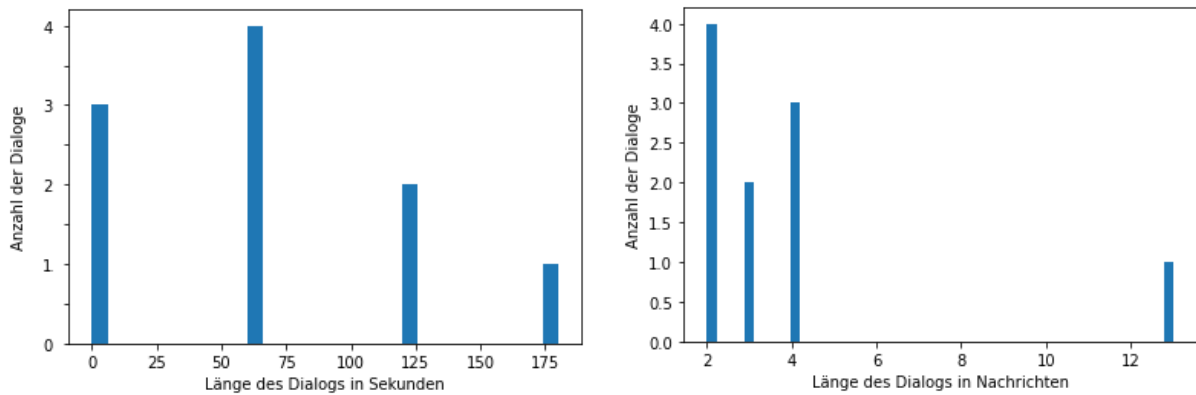


Abbildung 20: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Lola und Alina

Als sehr gering kann die Anzahl der schnellen deutschen Interaktionen der Tandempaar *Álvaro* und *Jonas*, *Svieta* und *Laura*, *Marta* und *Cora*, *Marta* und *Olga* und *Víctor* und *Miriam* angesehen werden. So schreiben sich sowohl *Marta* und *Cora* (Abbildung 23) als auch *Álvaro* und *Jonas* (Abbildung 21) nur einmal etwas länger als eine Minute auf Deutsch, wobei hier jeweils nur 3 Nachrichten aufeinander folgen. Besonders kurze Interaktionen weisen *Svieta* und *Laura* für die Fremdsprache auf und kommen in keinem Moment des schnellen Schreibens weder über einen Zeitraum von zwei Minuten hinweg noch auf mehr als 5 Nachrichten pro schneller Dialogsequenz (Abbildung 22). Auf das gleiche Höchstergebnis des Nachrichtenvolumens kommen auch *Marta* und *Cora*. Ähnlich verhalten sich *Víctor* und *Miriam*, die sieben schnelle Nachrichtenwechsel unter zweieinhalb Minuten auf Deutsch führen, und die nie länger als 4 Nachrichten sind (Abbildung 25).

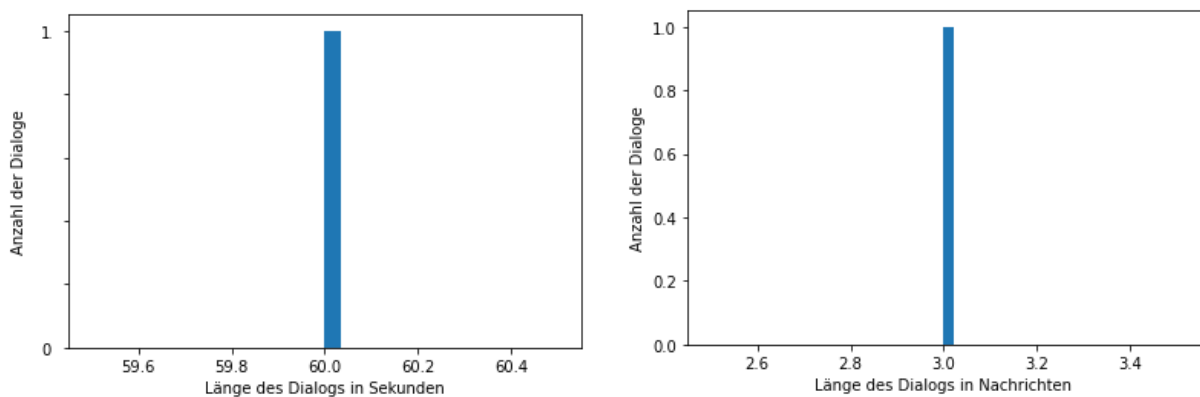


Abbildung 21: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch *Álvaro* und *Jonas*

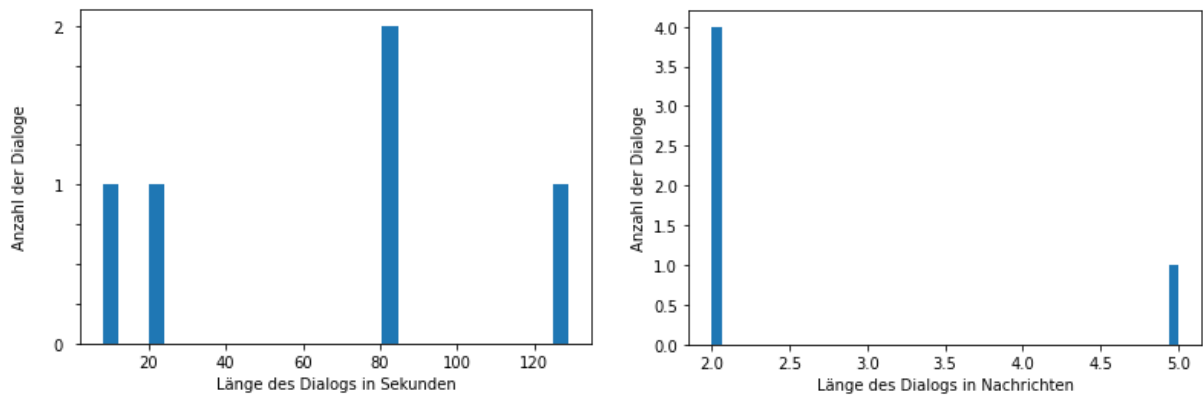


Abbildung 22: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Svieta und Laura

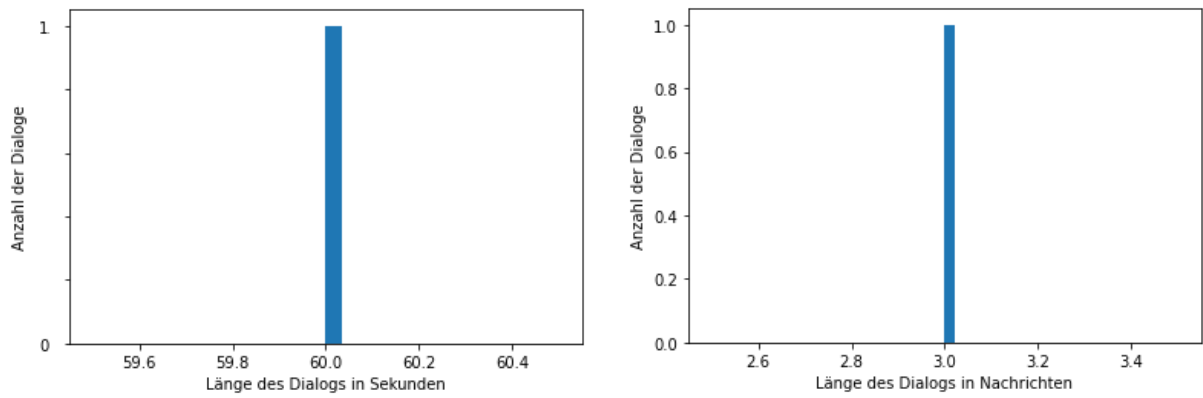


Abbildung 23: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Marta und Cora

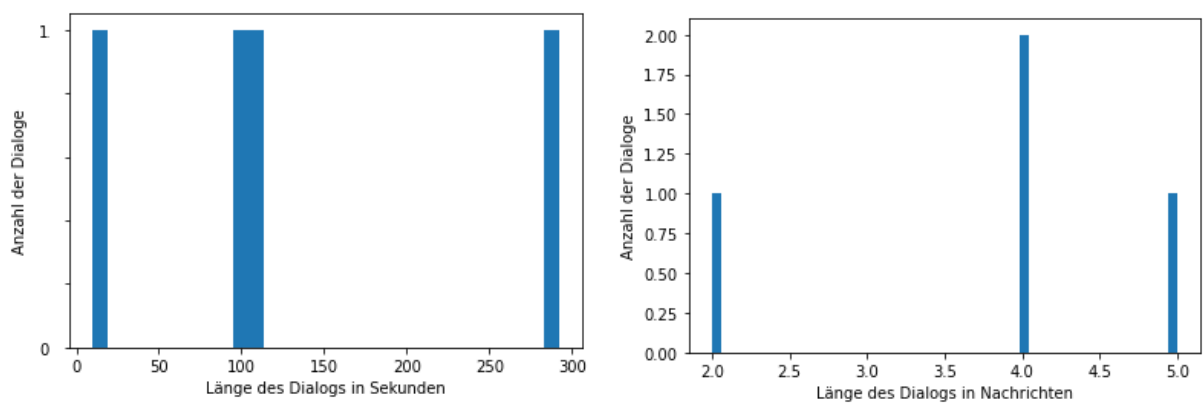


Abbildung 24: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Marta und Olga

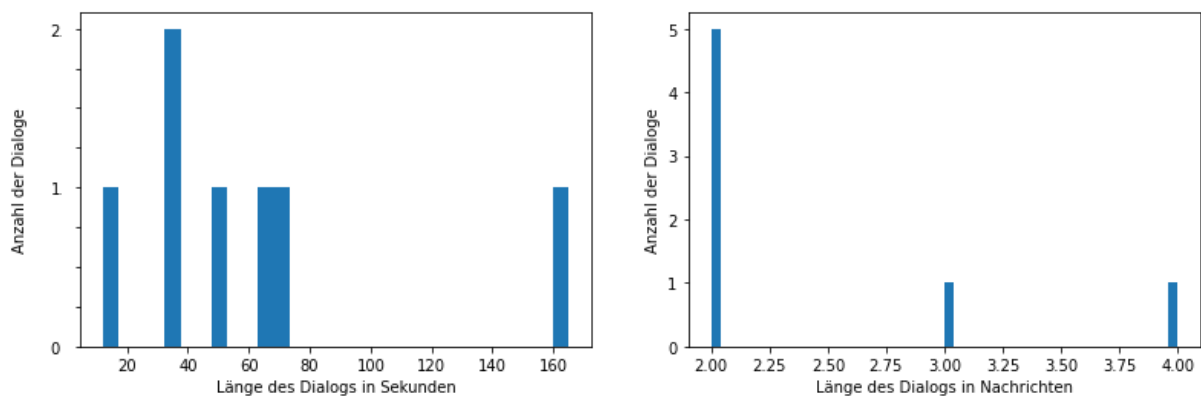


Abbildung 25: Dialoge mit hohem Interaktionsgrad Deutsch Víctor und Miriam

Damit können chat-ähnliche Situationen für das Deutsche nur bei Svieta und Felix und sehr punktuell bei Lola und Alina verzeichnet werden. Für das Spanische ergibt sich dagegen eine andere Datenlage, wie die folgende Tabelle (6) aufzeigt.

Tandempaare	Anzahl spanischer Dialoge bei hohem I.	Maximale Dauer spanischer Dialog bei h. I.	Durchschnittliche Dauer spanischer Dialog bei h. I.	Nachrichtenzahl längster spanischer Dialog bei h. I.	Durchschnittliche Nachrichtenzahl spanischer Dialog bei h. I.
Álvaro & Jonas	25	5'11"	1'26"	23	5,9
Isabel & Freya	6	1'41"	1'09"	6	3,7
Leo & Frida	34	7'00"	1'34"	11	3,6
Lola & Alina	81	11'00"	1'34"	40	6,0
Marta & Cora	17	4'00"	1'42"	7	3,8
Marta & Olga	30	6'11"	1'54"	11	4,3
Svieta & Felix	34	5'59"	1'51"	12	5,3
Svieta & Laura	26	6'29"	2'13"	19	6,6
Víctor & Miriam	9	3'08"	1'08"	6	3,6
Insgesamt	262	11'0"	1'40"	40	5,22

Tabelle 6: Hoher Interaktionsgrad auf Spanisch

So können insgesamt 262 schnelle spanische Nachrichtenwechsel identifiziert werden. Die längste Sequenz dauert 11 Minuten an und wird von Lola und Alina produziert. Weitere lange Sequenzen weisen Leo und Frida mit 7 Minuten, Svieta und Laura und Marta und Olga mit etwas über 6 Minuten auf. Dagegen dauerte der längste schnelle Nachrichtenaustausch auf Deutsch nur knapp 5 Minuten an. Die durchschnittliche Dauer unterscheidet sich dagegen nicht

viel vom Deutschen, da die spanischen Episoden im gesamten Korpus hier nur etwa 20 Sekunden länger sind. Einen erheblichen Unterschied zu den Daten auf Deutsch stellt die Nachrichtenanzahl längster spanischer Dialoge mit hohem Interaktionsgrad dar. Hier zeigt sich, dass die längsten Nachrichtenwechsel auf Spanisch in etwa doppelt so viele Nachrichten enthalten, wobei erneut Lola und Alina, aber überraschenderweise auch Álvaro und Jonas mit den höchsten Nachrichtenanzahl auffallen. Damit ergibt sich auch eine höhere durchschnittliche Nachrichtenlänge der spanischen Dialoge mit hohem Interaktivitätsgrad gegenüber der Analyse deutscher Nachrichtenwechsel. Damit könnte hier am ehesten die Rede von einer Nutzung der „Chat-Funktion“ in der Tandeminteraktion via WhatsApp sein, auch wenn diese individuell doch sehr unterschiedlich ausgeschöpft wird und mit einem im Durchschnitt kaum länger als eineinhalb Minuten andauernden Austausch trotzdem sehr kurz wirkt. Wirklich lange Chatepisoden können bei wenigen Paaren identifiziert werden. Zudem stellt sich die Frage, ob zwei Minuten Zeit nicht doch auch genügend sprachliche „Vorbereitungszeit“ für das Überdenken einer Formulierung oder die Suche nach einer Übersetzung ins Deutsche liefern und damit wenig Aufschluss über das spontane Rezipieren und Produzieren fremdsprachlichen Materials geben.

Über ein zweites Analysekriterium, den Nachrichtenwechsel binnen 31 Sekunden, soll deshalb klarer bestimmt werden, ob, in welchem Umfang und in welcher Dauer es zu Interaktionen kommt, die eine erhöhte Schnelligkeit abverlangen, wenig Vorbereitungszeit geben und damit der Dynamik mündlicher Gespräche in gewissem Sinne ähnlich sind. Leider konnte die Sekundenberechnung bei drei Tandempaaren nicht erfolgen, da ihr exportierter WhatsApp-Verlauf nur eine Minutenanzeige ausgab (Tabelle 7).

Tandempaare	Anzahl Dialoge bei sehr hohem Interaktivitätsgrad	Nachrichtenanzahl längster Dialog bei sehr hohem Interaktivitätsgrad	Durchschnittliche Nachrichtenanzahl bei sehr hohem Interaktivitätsgrad
Álvaro & Jonas	24	23	5,5
Isabel & Freya	12	9	4,8
Leo & Frida	-	-	-
Lola & Alina	-	-	-
Marta & Cora	-	-	-
Marta & Olga	17	14	4,7
Svieta & Felix	55	12	4,7
Svieta & Laura	32	20	4,7

Víctor & Miriam	10	5	3,1
Insgesamt	150	23	4,7

Tabelle 7: Allgemeine Informationen zum sehr hohen Interaktionsgrad

Ein sehr hoher Interaktionsgrad mit einem Zeitrahmen von 31 Sekunden oder weniger zwischen jeder Nachricht kann für 150 Nachrichtenwechsel erkannt werden. Viele dieser interaktiven Wechsel liegen erneut bei Svieta und Felix mit 55. Die durchschnittliche Nachrichtenanzahl dieser Episoden mit sehr hohem Interaktionsgrad beläuft sich auf 4,7 Nachrichten. Sie fallen wie erwartet noch kürzer aus als jene Sequenzen mit 2 Minuten oder weniger, die 6,7 Nachrichten enthalten. Wertvolle Einsichten in das schnelle und interaktionsorientierte Schreiben in beiden Fremdsprachen bieten die folgenden Tabellen (8 und 9) zu den Sprachunterschieden.

Tamdempaare	Anzahl deutscher Dialoge bei sehr hohem I.	Maximale Dauer deutscher Dialoge bei sehr h. I.	Durchschnittliche Dauer deutscher Dialoge bei sehr h. I.	Nachrichtenzahl längster deutscher Dialoge bei sehr h. I.	Durchschnittliche Nachrichtenlänge deutscher Dialoge bei sehr h. I.
Álvaro & Jonas	0	-	-	-	-
Isabel & Freya	5	1'31"	0'43"	7	3,8
Leo & Frida	-	-	-	-	-
Lola & Alina	-	-	-	-	-
Marta & Cora	-	-	-	-	-
Marta & Olga	1	0'10"	0'10"	2	2,0
Svieta & Felix	15	2'11"	0'49"	8	4,0
Svieta & Laura	3	0'22"	0'15"	2	2,0
Víctor & Miriam	3	0'21"	0'18"	2	2,0
Insgesamt	27	2'11"	0'39"	8	3,4

Tabelle 8: Sehr hoher Interaktionsgrad auf Deutsch

Hierbei wird deutlich, dass bei jenen Paaren, die in die Berechnung einfließen, häufig gar nicht oder nur in sehr geringem Maße deutsche Nachrichtenwechsel unter 31 Sekunden verzeichnet werden können. Lediglich Svieta und Felix heben sich aus den Daten heraus und zeigen dazu eine maximale Dauer einer ihrer längsten deutschen Dialoge mit sehr hoher Interaktivität mit über zwei Minuten und mit einem maximalen Nachrichtenvolumen von acht Nachrichten. Auch Isabel und Freya können für das Deutsche sehr hohe interaktive Nachrichtenwechsel zugeschrieben werden, auch wenn sie sich nur auf fünf Vorkommen belaufen. Immerhin dauert

ihr längster Dialog hier eineinhalb Minuten an. Das maximale Nachrichtenvolumen kommt in einem der Dialoge immerhin auf sieben Nachrichten. Dabei handelt es sich wenig überraschend sowohl bei Svieta als auch bei Isabel um Deutsch-Lernende mit dem höchsten Deutschniveau, was aus einem schnelleren Handlungsrahmen und weniger Bedürfnis nach Vorbereitungszeit resultieren dürfte.

Für die spanische Sprache finden sich immerhin 100 Sequenzen mit 31 oder weniger Sekunden Antwortintervall, wobei hier vor allem Álvaro und Jonas, Svieta und Laura und erneut Svieta und Felix positiv auffallen.

Tandempaare	Anzahl spanischer Dialoge bei sehr hohem I.	Maximale Dauer spanischer Dialoge bei sehr h. I.	Durchschnittliche Dauer spanischer Dialoge bei sehr h. I.	Nachrichtenzahl längster spanischer Dialoge bei sehr h. I.	Durchschnittliche Nachrichtenlänge spanischer Dialoge bei sehr h. I.
Álvaro & Jonas	22	3'4"	0'32"	23	4,8
Isabel & Freya	4	0'40"	0'19"	5	3,0
Leo & Frida	-	-	-	-	-
Lola & Alina	-	-	-	-	-
Marta & Cora	-	-	-	-	-
Marta & Olga	14	1'4"	0'40"	9	3,6
Svieta & Felix	28	1'18"	0'35"	7	3,8
Svieta & Laura	26	2'46"	0'47"	14	4,6
Víctor & Miriam	6	1'8"	0'40"	4	3,2
Insgesamt	100	3'4"	0'38"	23	4,2

Tabelle 9: Sehr hoher Interaktionsgrad auf Spanisch

Hier wird deutlich, dass sich vor allem Álvaro und Jonas, aber auch Svieta und Laura über einen längeren Zeitraum besonders schnell Nachrichten auf Spanisch schicken. Dabei ist Álvaros und Jonas' längster schneller Dialog 23 Nachrichten lang und übertrifft damit Svieta und Laura mit 14 Nachrichten. Die durchschnittliche Dauer derartiger Dialoge im Korpus ist dagegen den Berechnungen zum Sprachanteil auf Deutsch sehr ähnlich mit nur 38 Sekunden. Doch auch das Nachrichtenvolumen übersteigt die Berechnungen der Daten auf Deutsch erheblich. Es dürfte daraus klar hervorgehen, dass vor allem Álvaro und Jonas im Gegensatz zu den restlichen Teilnehmern viel und schnell auf Spanisch schreiben, diese Funktion aber nicht für das Deutsche ausnutzen.

5.4 Dialograhmungen

Zu den Merkmalen von Dialogizität zählt die Herstellung eines gemeinsamen kommunikativen Raumes durch Diskursstrukturierung. Diese kann durch gezielte Openings (Diskurseröffnungen wie Begrüßungen), aber auch Pre-closings und Closings in formelhaften Ausdrücken vollzogen werden (Levinson 1983). Jedoch finden sich Begrenzungssignale, die den Diskurs maßgeblich mitstrukturieren, in den Kommunikationsformen des Instant-Messagings, Chats oder der E-Mail-Kommunikation immer seltener (vgl. Dürscheid 2002: 109). Wie verhält es sich im vorliegenden Korpus? In welcher Frequenz und unter der Nutzung welcher sprachlicher Mittel werden diese besonderen Dialoge gerahmt?

5.4.1 Openings mit Begrüßungen

Zunächst lassen sich in Bezug auf explizite Eröffnungen im gesamten Korpus 159 Begrüßungsformeln lokalisieren, darunter auf Spanisch 87-mal *Hola*, 10-mal *Buenos días* (*guten Tag*) und 3-mal *Buenas* (*Guten*). Für das Deutsche ergeben sich 30-mal *Hallo*, 12-mal *Hey*, 9-mal *Hi*, 5-mal *Guten Morgen*, zweimal *guten Tag* und einmal *Servus*. Damit wurden 100 Begrüßungen auf Spanisch und 59 auf Deutsch realisiert. Da die Daten in einem Verhältnis von 2,4:1 Spanisch: Deutsch stehen, ist die Anzahl im Deutschen, gerechnet auf den Gesamtwert im Vergleich leicht erhöht.

Dabei fällt vor allem auf, dass alle produzierten *Heys* von deutschen Muttersprachlern stammen und diese damit ihre bevorzugte Begrüßungsform im Korpus darstellen. Dieses Ergebnis erinnert an Neulands Untersuchungen bezüglich Begrüßungsformen Jugendlicher aus dem Jahr 2015. In der Befragung „dominierte bei der Begrüßung eines Freundes / einer Freundin mit großem Abstand die Grußformel *hey/hi* (48%) gegenüber dem an zweiter Stelle genannten *hallo* mit 22%, dicht gefolgt von *was geht* mit 19%“ (Neuland 2015: 32). Auch in der Datenbank *MoCoDa 2* (siehe Kapitel 3.1) lassen sich für *hey* 209 Suchtreffer in 116 Chats gegenüber 152 Suchtreffern in 79 Chats für *hallo* finden. Diese Bevorzugung scheint also auch für junge Studierende in WhatsApp zuzutreffen. Die spanischen DaF-Studierenden haben diese Begrüßungsform jedoch noch nicht in ihr sprachliches Repertoire aufgenommen und nutzen sie gar nicht.

Datum 9: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Electronic Lunch“ (5P22)

[7/6/19 21:04:56] Felix: **Heyy**

[7/6/19 21:06:24] Felix: geht ihr heute feiern?

[7/6/19 21:20:59] Felix: electronic lunch

[7/6/19 23:02:55] Svieta: Hallo 😊

[7/6/19 23:03:22] Svieta: Ayy ich muss bis morgen ein Video schicken 😊

So wählen die Nichtmuttersprachler typischerweise auf Deutsch zur Begrüßung *hallo* in 24 von 30 Fällen. Die übrigen 6 Vorkommen stammen von deutschen Muttersprachlern, wobei sich allein die Hälfte dieser „Hallos“ als reaktive Antwort auf eine bereits formulierte Hallo-Formel durch Adjazenz-Paare äußerte:

Datum 10: Dialogausschnitt „Verabredung heute“ (6P5)

[10/24/18 1:46] Leo: **Hallooo** 😊 **guten Tag**

[10/24/18 1:49] Leo: Kannst du heute uns am Ende treffen?

[10/24/18 7:52] Frida: Hallo:) ich weiß noch nicht ob ich heute kann leider :/

Weil ich bis morgen sehr viel an der Uni abgeben muss :/
wäre es ok wenn wir uns nächste Woche sehen ?

Frida, die sonst *hey* als Begrüßung bevorzugt, reagiert in diesem Beispiel auf Leos Gruß mit einer Parallelformulierung. Schon bei Androutopoulos/Schmidt (vgl. 2002: 64) stellen diese in SMS ein grundlegendes Verfahren dar, um gegenseitige Synchronie („alignment“ nach Goffmann (1981)) anzuzeigen. Interessant ist bei Leo auch die kreative Kombination der doppelten Begrüßung aus *hallo* + *guten Tag*, wobei es sich bei der zweiten Formel um eine formellere Begrüßung handelt. Das verrückte Emoji-Gesicht lässt vermuten, dass es sich um eine beschwingte, als lustig markierte Nachricht handelt. Demnach erfüllt *guten Tag* hier möglicherweise den Zweck, mit dem formellen Ton sprachlich zu spielen und der Begrüßung so Nachdruck zu verleihen. Gegenüber der *MoCoDa 2*, die keinen Treffer verzeichnet, sind im Tandemkorpus drei Vorkommen zu lokalisieren. Neben Leos Nutzung gehört ein Treffer zur Formulierung einer E-Mail, die in den WhatsApp-Dialog kopiert wurde und somit nicht als Opening gezählt werden kann. Im letzten Beispiel handelt es sich um eine späte Rückmeldung auf einen drei Tage zurückliegenden Dialog zum Bezahlvorgang für die Tandemteilnahme. Hier hatte Olga ihre Probleme mit der Bürokratie geschildert. Marta hatte ihr daraufhin den dringenden Rat gegeben, der Tutorin zu schreiben, da sie auch nicht wüsste, welche „Papiere“ abzugeben seien. Drei Tage später eröffnet Olga demnach den neuen Dialog mit einer onymischen Anrede und der höflichen Formel *guten Tag*.

Datum 11: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Bezahlung“ (3P19)

[29/4/19 14:18:12] Olga: **Marta, guten Tag!** Ich habe gerade bezahlt

[29/4/19 14:18:17] Olga: Alles gut!

[29/4/19 14:18:46] Olga: Wie geht es dir? ❤️

[29/4/19 14:20:03] Marta: Das ist súper!!!

Hi wird in der *MoCoDa 2* auch seltener benutzt als *hey* oder *hallo* (nur 71 Treffer in 38 Chats), so trifft dies auch für *guten Morgen* zu (56 Treffer in 41 Chats). Im vorliegenden Korpus bedienen sich sowohl Muttersprachler als auch DaF-Studierende beider Formen annähernd in ähnlicher Frequenz. Insgesamt beginnen von 299 Dialogen circa 80 mit einer Begrüßung und damit ungefähr jede vierte Dialogeinheit (27%). Dies kann als häufiger als erwartet eingeschätzt werden, zeigt aber auch, dass die Begrüßung unter Tandempartnern keine obligatorische Kommunikationspraxis darstellt und sich damit muttersprachlichen Freundschaftschats annähert (vgl. König 2015: 98).

Zwischen den meisten expliziten Separierungen distinktiver Dialogeinheiten durch Begrüßungsformeln liegen durchschnittlich 1-2 Tage. Für die Begrüßung spielt demnach eine zeitliche Komponente eine Rolle. Nur äußerst selten wird am selben Tag des Nachrichtenaustauschs eine Begrüßung integriert. Diese entspricht dann meist der Praktik des „Anklopfens“, die dazu dient, die Bereitschaft des Gesprächspartners zur Kommunikation zu überprüfen (Androutsopoulos/Schmidt 2002: 58):

Datum 12: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Spontaner Kaffee“ (5P25-26)

[10/6/19 08:48:30] Svieta: Quiero verlo!

Das will ich sehen!

[10/6/19 10:57:03] Felix: **hey... estoy escribiendo un texto ahora mismo**

hey...ich schreibe gerade einen Text

[10/6/19 10:57:33] Felix: heißt ahora mismo eigentlich "jetzt gleich" oder "jetzt gerade (in diesem Moment)"?

[10/6/19 10:59:07] Felix: willst du vielleicht so auf 12 Uhr einen café trinken? Wenn du Zeit hast kannst du ihn mir ja dann morgen zurückgeben mit ein paar korrekturen

[10/6/19 11:34:49] Svieta: "Estoy escribiendo un texto ahora mismo." significa jertz, in diesem Moment

Hier versucht Felix mit turn-initialem *hey* die Aufmerksamkeit Svietas für seine Schreibaktivität einzufordern. Sie antwortet ihm ohne Gegengruß direkt auf die Vokabelanfrage.

Über einen möglichen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Begrüßungen und der sozialen Nähe der Tandempaare lässt sich zwar keine aussagekräftige Schlussfolgerung treffen. Dennoch zeigen vor allem die Daten aus den Paaren Isabel und Freya, Marta und Olga, Leo und Frida und Felix und Svieta viele Begrüßungen. Sie sind es auch, die über die Zeit der Tandempartnerschaft eine sehr enge, freundschaftliche Beziehung zueinander aufbauen. Auch Lola und Alina bauen eine vertraute Verbindung zueinander auf. Bei ihnen fällt jedoch das

systematische Fehlen von Begrüßungen auf. Eine weitere Möglichkeit zur Diskurseröffnung bilden onymische Anreden. Diese werden im folgenden Unterpunkt untersucht.

5.4.2 Openings mit onymischen Anreden

Onymische Anreden in WhatsApp-Gruppendialogen dienen als Mittel der Redezuweisung einer bestimmten Person aus der gesamten Lesergruppe. Da die disambiguierende Funktion in dyadischer Kommunikation allerdings entfällt, stellt sich die Frage, warum Adressierungen dennoch auftreten. Eine Analyse Bauers (2016) zu WhatsApp-Interaktionen widmet sich dem Funktions- und Formenspektrum für die dyadische Konstellation und beschreibt Aspekte wie Themenwechsel und -initierung, Kontextualisierung des *common ground*, sequenzielle Zäsurierung (Auer 2010), Scharnierfunktion bei bewertenden Stellungnahmen und die Funktion der Aufmerksamkeitseinforderung.

Im vorliegenden Korpus beginnen 15% aller Dialogeinheiten mit der Nennung des Rufnamens des Gegenübers. Diese Adressierungen stehen meist turn-initial im Vor-Vorfeld eines vollständigen Beitrags, manchmal auch allein als Nachricht. Besonders häufig kommen Anreden in spanischen Nachrichten vor. So werden im vorliegenden Korpus 31 von 45, und damit knapp 69%, der onymischen Anreden von spanischsprachigen Muttersprachlern realisiert. Eine gewisse Tendenz zur frequenteren Nutzung von Vokativen im Spanischen im Gegensatz zum Deutschen besonders zur Etablierung sozialer Nähe hebt u.a. eine kontrastive Untersuchung von Siebold/Larreta Zulategui (2017) hervor. Eine ähnliche Beobachtung kann auch bezüglich der vorliegenden Daten gemacht werden. Leo nutzt im vorherigen Beispiel (Datum 12) die Anrede zur Einführung seines Vorschlags. Auffällig ist hier die typische Unverbindlichkeit und Indirektheit⁴³ der Verabredung, indem Leo lediglich den Ort und die Aktivität als cool und kostenlos anwirbt, in keiner Weise aber eine direkte Einladung oder Aufforderung ausdrückt.

Datum 13: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung zum Kulturbesuch“ (7P21)

[11/25/18 11:39] Leo: **Frida**, hay una visita cultural gratis al [ORT], es un edificio en la [ORT] y es chulisimo(muy guay)👉. Se hace los martes de 11 a 13h

⁴³ Für die spanische Gruppenkommunikation über WhatsApp beschreibt Lacanna (2018) verschiedene Grade der Indirektheit, die sich besonders häufig in Einladungen und Vorschlägen zeigen. In ihrer Studie wird klar: Je mehr Indirektheit und Unverbindlichkeit in Vorschlägen besteht, desto niedriger scheint das Risiko dispräferierte Reaktionen auszulösen, was wiederum zum Schutz des eigenen *face* diene.

Frida, es gibt eine kostenlose Besichtigung in [ORT], es ist ein Gebäude in [ORT] und es ist super geil (sehr cool). Immer dienstags von 11 bis 13 Uhr

[11/25/18 11:39] Leo: Por si quieres venir! 🧑
Falls du kommen magst!

[11/25/18 13:32] Frida: Oh cool 😊claro ! está el martes próximo?👁️ 27.11?
Klar! Ist das nächsten Dienstag?

Er verleiht seiner Idee gleichzeitig einen gewissen Nachdruck zur Aufmerksamkeitseinforderung. Es kann deshalb auch beobachtet werden, dass Aspekte mit bestimmter administrativer Wichtigkeit für die Tandempartner besonders oft mit Anreden beginnen. Auf die Adressierungen folgt, wie in Datum 14 erkennbar, meist eine Begrüßung als Paarteil.

Datum 14: Dialogbeginn Svieta und Felix, „Botellon-Verabredung“ (5P10)

[18/5/19 11:25:57] Svieta: **Felix**, hast du ein Email von [NAME] bekommen?
[18/5/19 11:39:50] Felix: hey Svieta
[18/5/19 11:39:55] Felix: nein
[18/5/19 11:40:12] Felix: wegen was genau?
[18/5/19 11:40:50] Felix: gehst du heute ins [NAME EINER DISKO]?
[18/5/19 12:58:41] Svieta: Sie hat uns diese Woche geschrieben...

Hier thematisiert Svieta die erhaltene E-Mail der Tandemkoordinatorin. In diesen Korrespondenzen geht es meist um die Einforderung gewisser Dokumente zur Teilnahme am Programm, den Nachweis über die Zahlung des Teilnehmerbeitrags oder die Sprechstundenkoordination, ein wichtiger Aspekt, der ihre gemeinsame Lernpartnerschaft betrifft und konditioniert. In diesen Situationen greift die Funktion der Adressierung als Mittel zur Herstellung von Eindringlichkeit durch die markierte personenorientierte Anrede, die der Nachricht so das nötige Gewicht verleiht (vgl. Günthner 2016: 421). Neben der Verstärkung bestimmter Illokutionen, insbesondere von Imperativen, aber auch Fragen und Assertionen (Antworten) dienen Anreden als „Beziehungszeichen“ in Openings zudem der Simulation physischer Nähe. So ist es bei Víctor und Miriam äußerst auffällig, dass Víctor ganze neun der insgesamt 26 Dialoge dieses Paares mit der Anrede seiner Tandempartnerin beginnt. Hier soll noch einmal auf das bereits besprochene Beispiel (Datum 2: „Können wir machen“ (Dialog 9P8)) hingewiesen werden. Mit nur 180 Nachrichten ist dieses Tandempaar das mit dem geringsten Nachrichtenaustausch. Wichtig hervorzuheben ist hier, dass praktisch keine soziale Nähe oder Beziehungspflege betrieben wird und die Nachrichten sich fast ausschließlich auf die zeitliche Koordination der Tandemtreffen beziehen. Insofern könnte die massive Verwendung der Anrede durch Víctor im Sinne einer durch Lobato/Diego (2009: 20)

beschriebene Verwendung interpretiert werden: „una manera de acentuar el contacto y comprobar que el canal de comunicación no está oxidado“. Demnach könnte Víctor die Anrede als notwendiges Unterstützungsmittel empfinden, den sonst möglicherweise „eingerosteten“ Kontakt auf seine Aktualität zu testen.

Zuletzt zeigt sich auch die Funktion der Anrede als Mittel der Beziehungsarbeit in potenziell face-bedrohlichen Äußerungen. Hier kann laut McCarthy/O’Keeffe (2003) der Vokativ eine Abschwächung bedeuten. In diesem Fall handelt es sich um Martas Absage, die mit einer onymischen Anrede beginnt.

Datum 15: Dialogbeginn Marta und Cora, „Magen-Darm-Grippe“ (2P13)

[21/11/18 13:18] Marta: **Cora**, ich bin Krank mit „gastroenteritis“

[21/11/18 13:18] Marta: Können wir uns nächste Woche treffen?

[21/11/18 15:23] Cora: Hi Marta, oh ja klar! Gute Besserung dir!! Erhol dich gut, wir sehen uns nächste Woche :)

Im Hinblick auf die initialen Dialograhmungen beginnen bei insgesamt 299 gezählten Dialogeinheiten 42% mit expliziten formelhaften Diskurseröffnungen, sei es durch Begrüßungen (27%) oder Anreden (15%). Anreden befinden sich meist in spanischen Nachrichten oder in deutschen Nachrichten, die von spanischen Muttersprachlern formuliert werden. Sie stehen in Verbindung mit Themen von besonderer Dringlichkeit oder Wichtigkeit, aber auch in Absagen, Entschuldigungen und Vorschlägen. In welchem Kontext explizite Dialogbeendigungen (Pre-closings und Closings) auftreten, sollen die folgenden Ausführungen darlegen.

5.4.3 Pre-closings und Closings

Die Abschlussphase eines Dialogs besteht üblicherweise aus einer Verabschiedungssequenz mit Abschiedsgruß (Closing) und einer vorangehenden, zur Verabschiedung hinführenden Sequenz (Pre-closing). Auffällig ist, dass explizite Abschiedsgrüße (z. B. *tschüs*, *ciao*, *tschau*, *gute Nacht*, *adiós*) im Korpus so gut wie nicht vorkommen. Das mag an der bereits erwähnten Form des „state of incipient talk“ liegen. Situationsbedingt treten Temporalformeln wie *hasta luego* (2), *hasta ahora* (1), *dann bis nachher* (1), *bis dann* (2), *bis bald* (1), *bis gleich* (4 mal) in Kombination mit *also* als fakultative Gliederungspartikel und zweimal *gute Nacht* auf, wenn sich die Tandempartner explizit auf ein zeitnahes, späteres Treffen beziehen und sie sich aus dem vorherigen hochinteraktiven Schreiben tatsächlich bis dahin aus dem WhatsApp-Dialog zurückziehen. Damit sind offizielle Verabschiedungen immer auf eine echte „physische“

Abwesenheit bezogen und greifen das darauffolgende persönliche „Wiedersehen“ am Treffpunkt auf.

Datum 16: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Fahrradschlüssel vergessen“ (4P22)

[11/12/18 11:54] Svieta: Ich musste nach Hause kurz gehen. Ich habe den Schlüssel von dem Fahrrad vergessen 🗝️🚲♀
[11/12/18 11:54] Svieta: Ich bin um 13 im Uni wieder
[11/12/18 11:56] Svieta: Nos vemos por allí?
[11/12/18 11:57] Laura: Si:)
A [ORT]?
[11/12/18 11:57] Svieta: **Ok** 😊
[11/12/18 11:57] Svieta: **Dann bis gleich**
[11/12/18 11:57] Laura: Bis gleich!

Explizite Verabschiedungen, zum Beispiel vor einer angekündigten Reise der Tandempartner, dienen zudem eher der Beziehungspflege als dem tatsächlichen Beenden einer Dialogsequenz:

Datum 17: Dialogende Lola und Alina, „Spontane Verabredung vor der Reise“ (1P15)

[24/2/19 15:46] Alina: Voooooy al aeropuerto
Ich fahre zum Flughafen
[24/2/19 15:50] Lola: Gute Reise 😊😊😊 **Bis Bald mein Freund!!!!!!**
[24/2/19 17:38] Alina: Meine Freundin
[24/2/19 17:38] Alina: Bin weiblich 😊

Im Gegensatz zu Abschiedsformeln, lassen sich häufig Verfahren lokalisieren, die Sacks und Schegloff als „possible pre-closing“ (1973: 303) bezeichnen. Rückbestätigungen durch Elemente wie *ok-* (+*ey*, +*ay*, +*i*) (+*also*, +*prima*, +*perfekt*), *alles klar*, (*sehr*) *gut*, *ja super*, *perfecto*, *bueno*, *venga*, *vale*, *pues*, *claro* dienen der Kennzeichnung einer erfolgreichen Bearbeitung des Gesprächsanlasses und schließen im Korpus auf diese Weise eine thematische Dialogeinheit ab. Der Kommunikationskanal bleibt allerdings prinzipiell noch offen und der Dialog kann jederzeit weitergeführt werden.

Der Diskursmarker *ok-*(+*ey*, +*ay*, +*i*) findet sich sowohl in spanischen als auch in deutschen Dialogen als weitverbreiteter Anglizismus. Das Element agiert im Korpus meist als „lexical marker of common ground“ und tritt dann bei Übergängen von auszuhandelnden Äußerungen hin zu Entscheidungssequenzen auf (vgl. Condon 2001: 4).

Datum 18: Dialog Isabel und Freya, „Überweisung“ (7PP3)

[24/10/18 11:31:06] Isabel: Hi 🖐️

Ich hab gerade die Überweisung gemacht und ein E
Mail mit dem Foto geschickt! Mal sehen ob das genug
ist

[24/10/18 12:44:29] Freya: **Okiii** prima ja sag bitte bescheid ob das alles so geht :)

[24/10/18 17:19:10] Isabel: Es hat geklappt 🐼

Sie haben die Überweisung erhalten und es gibt kein
Problem dass wir das so machen.

[24/10/18 17:33:04] Freya: **Ok super dann** überweise ich es auch gleich

[24/10/18 17:33:05] Freya: Danke

Markiert wird hier also die Reaktion auf die Möglichkeit der Online-Überweisung hin zu einer Entscheidungshandlung „ok super dann überweise ich es auch gleich“. Da der Marker jedoch auch in pre-closings zur Beendigung der Sequenz führt sowie als Backchannel-Signal genutzt werden kann und auch in Verbindung mit einer Interjektion als Erkenntnisprozessmarker (vgl. Imo 2009) dient, sollte der fast schon übermäßige Gebrauch des Elements im Korpus wohl kaum verwundern. Ein positiver Nebeneffekt ist zudem die bilinguale Einsatzmöglichkeit. Im folgenden spanischen Beispiel enthalten sogar vier von sechs Nachrichten das sprachliche Element.

Datum 19: Dialogende Álvaro und Jonas, „Verabredung zur Ausstellung“ (8P16)

[25/11/18 13:16:07] Jonas: A las 5?

Um 5?

[25/11/18 13:33:54] Álvaro: **Okeeeey**

[25/11/18 16:06:44] Jonas: 6 mejor 🇪🇸

6 besser

[25/11/18 16:06:56] Álvaro: Jajajajajaja okeeeey

[25/11/18 16:06:59] Jonas: Y una amiga va a venir ok?

Und eine Freundin kommt ok?

[25/11/18 16:07:03] Álvaro: **Okeeeey** perfecto

Hier dient der Diskursmarker neben der Zustimmung zur Einigung auf eine Verabredung auch als Rückversicherungssignal. In beiden Beispielen endet damit die Dialogeinheit.

Ähnlich verhält es sich auch mit *claro – klar (alles klar, ja klar)*. Neben der Markierung des *common grounds* und dem Übergang zu Entscheidungssequenzen findet sich das Element häufig in der letzten Nachricht des schriftlichen Dialogs.

Datum 20: Dialog Víctor und Miriam, „Planänderung Kleidkauf“ (9P19)

[3/5/19 13:13:01] Miriam: **Hallo**, mein Plan hat sich jetzt doch geändert, weil mir
eine Freundin ein Kleid geliehen hat. Wenn du willst
können wir uns auch später treffen. Also so um 3 oder 4

[3/5/19 13:15:35] Miriam: Geht das für dich?

[3/5/19 13:16:18] Víctor: Um 3 Uhr 🕒

[3/5/19 13:16:38] Miriam: **Alles klar, bis dann!**

Datum 21: Dialogende Marta und Olga, „Textkorrektur“ (3P24)

- [5/6/19 8:34:41] Marta: Tranquila se que fue muy difícil corregir el texto
Entspann dich, ich weiß, dass die Textkorrektur sehr schwierig war
- [5/6/19 8:34:49] Marta: Luego lo corregiré
Später korrigiere ich es
- [5/6/19 10:03:49] Olga: **Alles klar du Süße :)**

Auch der spanische „marcador aprobativo“ *perfecto* (auch umgangssprachlich *perfect* oder *perfe* kommt fast ebenso häufig wie *ok* in Endphasen der Dialoge vor, wobei sein deutsches Pendant dagegen nur 10-mal Anwendung als gesprächsbeendigender „common ground marker“ findet. Jetzt könnte angenommen werden, dass es sich beim Einsatz von *perfect* um einen bloßen Transfer aus *perfecto* handelt, zumal die deutsche Form noch nicht als Diskursmarker aufgenommen und als dieser linguistisch beschrieben worden ist. Mehrere Beispiele aus dem muttersprachlichen Korpus der *MoCoDa 2* belegen jedoch, dass *perfect* ebenso wie *perfecto* seinen Weg in deutsche Gesprächsbeendigungen in der WhatsApp-Kommunikation gefunden hat, wie die folgende Dialogsequenz bezeugen soll.

Datum 22: Ausschnitt aus Dialogsequenz #4167 – Alte Freunde (entnommen aus MoCoDa 2)

- [7/11/16 14:05:05] Wie siehst du aus Meister?
- [7/11/16 14:07:12] Können wir so machen
- [7/11/16 15:03:07] Alles klar meister, freue mich
- [7/11/16 16:11:53] **Perfekt**

Beobachtbar häufig enden dabei Bitten um einen Gefallen und Verabredungen auf *perfect* im muttersprachlichen Korpus *MoCoDa 2*. Für den vorliegenden Korpus wird zunächst deutlich, dass die spanischen DaF-Studierenden *perfect* in deutschen Sequenzen weitaus häufiger nutzen als die Muttersprachler. In den rein spanischen Dialogsequenzen kann dann praktisch von einem redundanten Gebrauch des zustimmenden Markers ähnlich eines Hörersignals gesprochen werden. So nutzt Lola auf 11 Nachrichten verteilt 3-mal das sprachliche Element.

Datum 23: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Wegbeschreibung“ (1P20)

- [4/3/19 18:14] Alina: Tienes que tomar el mismo Train
Du musst den gleichen Train nehmen
- [4/3/19 18:14] Alina: Tren
Zug
- [4/3/19 18:16] Lola: **Perfecto!!**
- [4/3/19 19:05] Alina: Tienes que salir a [ORT]
Du musst in [ORT] aussteigen
- [4/3/19 19:05] Alina: Y despues co la ubicación
*Und danach *geh zum Standort*

[4/3/19 19:06] Alina: [STANDORTLINK GETEILT]

[4/3/19 19:08] Lola: **Perfecto**

[4/3/19 19:41] Lola: El nombre del bar?

Und der Name der Bar?

[4/3/19 19:41] Lola: ?

[4/3/19 19:41] Alina: [NAME]

[4/3/19 19:41] Lola: **Perfe**

Datum 24: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Bar wird gefallen“ (1P34)

[24/4/19 14:51] Alina: aaahh vallee podemos ir a las bares que están cerca de nuestra universidad

Aaakh ook wir können zu den Bars gehen, die in der Nähe unserer Universität sind

[24/4/19 14:51] Alina: Pienso que [NAME] le va a gustar

Ich glaube [NAME] wird ihr/ihm gefallen

[24/4/19 14:51] Lola: Siii😊 **perfecto**

[24/4/19 14:51] Alina: sehr guut😊

[24/4/19 14:52] Lola: **Perfekt** meine Freundin

Dagegen wird im vorliegenden Korpus das deutsche *perfekt* nicht als Hörsignal sondern lediglich als reaktive Antwort in Pre-closings genutzt (Datum 24). Zusammenfassend kann hier noch einmal die Rolle des lexikalischen Markers für *common ground* in der Bearbeitung der Gesprächshandlungen herausgestellt werden. Neben der Zustimmung und Verstehenssicherung dienen sie der Markierung von Entscheidungssequenzen. In dieser Funktion fallen sie meist mit den Endphasen eines Dialogs zusammen und geben ihnen einen Rahmen, ohne dass der Kommunikationskanal tatsächlich für geschlossen erklärt wird. Dies geschieht nur, wenn sich die Partner tatsächlich bis auf ein persönliches Wiedersehen verabschieden. Das Abschließen der Sequenzen durch Abschiedsgrüße oder Formeln außerhalb dieses Kontexts könnte ferner als unhöflich gewertet werden, da es den Eindruck macht, die Person wolle erstmal nicht mehr verfügbar sein. Abhängig von der Art der Beziehung zum Kommunikationspartner und der Art der Nutzung des Kommunikationskanals können Verabschiedungsformeln demnach nötig oder unnötig sein. Die bevorzugte Vorgehensweise in privaten nächstsprachlichen WhatsApp-Dialogen zwischen Tandempartnern überwiegen markierte Pre-closings in Abmachungen und Entscheidungsverfahren ohne Abschiedsformeln.

5.5 Markierte „Sprecherwechsel“

Neben Merkmalen der Dialogizität wie Openings, Preclosings und Closings spielen Turnzuweisung und Turnübernahme durch turn-initiale und turn-finale Gliederungselemente in der Mündlichkeit eine große Rolle. Dabei ist es zunächst schwierig, im Rahmen der WhatsApp-

Kommunikation überhaupt vom „Turn-Begriff“ auszugehen, geschweige denn turn-rahmende Phänomene genau abzugrenzen. Beißwenger (2007: 264f) spricht sich aus diesem Grund zwar für die Beitragsabfolge in der Chat-Kommunikation vom Turn als „psychologische Größe innerhalb der Interaktionsorganisation“ aus, beispielweise in Bezug auf das Splitting, bevorzugt aber für die Analyse der Einheiten die Beschreibungsebene der sprachlichen Handlung. So ließen sich diese schließlich innerhalb eines Handlungsmusters herausfiltern und als einzelner kommunikativer Zug beschreiben und analysieren. In Anlehnung an Beißwenger geht die vorliegende Arbeit deshalb von der Prämisse aus, dass allein mittels der detaillierten Betrachtung einzelner Beispiele zwischen einem „echten“ Sprecherwechsel oder einem „erzwungenen“ Sprecherwechsel durch den Verschickungsmechanismus des verwendeten Mediums unterschieden werden kann. Erzwungen bedeutet in diesem Fall, dass die Nachricht zwar parallel in Anschluss an eine vorherige Äußerung des gleichen Schreibers formuliert wurde, aber aufgrund des Verschickungsmechanismus erst nach der Äußerung des Gegenübers erscheint. Im folgenden Schritt widmet sich die Analyse also dem Versuch der sorgfältigen Auswahl unabhängiger kommunikativer Züge und der Analyse ihrer Realisierung bezüglich begleitender rahmender Elemente, die trotz widersprüchlicher Begrifflichkeit zugunsten der Simplifizierung in der vorliegenden Dissertation als Turn-Taking Marker ausgewiesen werden.

5.5.1 Lachen als dialograhmende Ressource

In ihrem Artikel „Heheh in Conversation: Some Coordinating Accomplishments of Laughter“ thematisieren O’Donnell-Trujillo und Adams (1983) die Rolle des Lachens in Bezug auf die Gesprächsorganisation und verleihen ihnen u.a. Funktionen als „Turn-Taking Cue“, „Topic-ending indicator“ und „Display of Hearership“ (1983: 177ff). Der Hinweis zur Redetübergabe lasse sich darauf zurückführen, dass aufgrund einer „momentary inability to formulate speech“ (ebd.) sich dem anderen Gesprächsteilnehmer die Chance eröffnet, die Rede zu übernehmen. Zudem könne das Lachen des Hörers als Rückmeldesignal Zustimmung ausdrücken und anzeigen, wie eine vorausgehende Äußerung verstanden wird (ebd. 1983: 182). Zum anderen funktioniert Lachen auch als „direct appeal for mutuality“ (Edmonson 1987: 29), wenn eine Einladung zum Lachen vollzogen und vom Gegenüber angenommen wird. Dazu äußert sich Glenn (2003: 80) wie folgt: „Speakers invite laughter by placing laugh particles within their turn at talk or following it. Placement of a first laugh invitation facilitates shared laughter“. Diese Betrachtungen beziehen sich allerdings auf die gesprochene Sprache. Es stellt sich

demnach die Frage, welche Rolle das Lachen in der Dialogorganisation für die WhatsApp-Kommunikation haben kann.

In ihrem Artikel „'Hahaha': Laughter as a resource to manage *WhatsApp* conversations“ zeigen Petitjean/Morel (2017) auf, dass „transkribiertes Lachen“ eine wichtige Rolle im Gesprächsmanagement spielt und dabei verschiedene Funktionen zur sequentiellen Organisation einnehmen kann. Sie erkannten zwei Muster in 43 untersuchten französischsprachigen WhatsApp-Verläufen: a) Lachen wird unilateral in einer eigenständigen Nachricht realisiert, wobei darauf meist eine Bewertung (*assessment*) des gleichen Sprechers folgt, die zum Schließen einer Sequenz oder eines Themas führt, oder b) Lachen wird in turn-initialer Position noch vor einer Bewertung innerhalb einer Nachricht realisiert, wobei in diesem Fall die nächste Nachricht vom Dialogpartner erfolgt und die Thematik auf diese Weise weitergeführt werden kann. Damit erklären die Autoren das Lachen zu einer wichtigen Ressource für die Turn-Zuweisung und Themenbeendigung. Dies gelte besonders in Situationen, in denen die quasi-synchrone Kommunikation Schwierigkeiten bereite.

Für das vorliegende Korpus lassen sich die Lacher fast ausschließlich am Ende oder am Anfang einer neuen Nachricht finden, was allerdings nicht für die Rahmung kommunikativer Züge gelten kann. Zunächst beläuft sich die gesamte Verteilung auf 51-mal *haha*, 21-mal *hahaha*, 5-mal *hahahaha*, 2-mal *hihi*, 1-mal *hehehe* im Deutschen und im Spanischen 47-mal *jaja*, 33-mal *jajaja*, 10-mal *jajajaja*, 3-mal *jeje* und sogar jeweils 1-mal *jajajajaja* und *jajajajajaja*. . Bezogen auf die Gesamtanzahl der gesendeten Nachrichten heißt das, dass 3,46% aller Nachrichten ein Lachen enthalten. Es macht demnach den Eindruck, dass auf Spanisch (95) nur geringfügig mehr gelacht wird als auf Deutsch (80). An der Gesamtverteilung der Sprachen gemessen, ist der geringe Zahlenunterschied jedoch hinfällig und es wird prozentual bezogen auf das Sprachenverhältnis deutlich mehr auf Deutsch gelacht.

Datum 25: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Diskobesuch am Donnerstag“ (6P6)

[10/25/18 15:45] Leo: Magst du ins Disco gehen?

[10/25/18 15:58] Frida: **Haha** 😊 "magst du in die Disco/Club gehen?"

[10/25/18 15:59] Frida: Si porque no 😊 tu conoces uno recomendable?

[10/25/18 16:14] Leo: Ahh gut 😊 weißt du, meine Kollegen machen viele Pläne
haha

[10/25/18 16:14] Leo: Sie möchten nächste Donnerstag Nacht in die disco mit Tandem von den Gruppe gehen (del grupo de WhatsApp)

[10/26/18 13:35] Frida: **Hahaha** 😊 guay 🇪🇸 en Español se reí como "jajaja"?
Hahaha cool auf Spanisch lacht man mit jajaja?

[10/26/18 16:34] Leo: Ja das ist richtig 😊😊😊 wenn wir lachen, sagen wir viele

Male "si" auf Deutsch

[10/26/18 16:35] Leo: Gute Reise nach Deutschland!

[10/26/18 21:42] Frida: **Hahahaha** 😊jajajaja 🤪

Gracias 😊

So muss selbst das lexikalische Lachen auf Spanisch erst einmal gelernt werden. Zudem wird hier deutlich, wie Leo seine Äußerung mit *haha* rahmt, seinen Turn jedoch nicht aufgibt und in der nächsten Nachricht die Details zu den Plänen seiner „Kollegen“ erklärt. Die ausgesprochene Einladung zum Lachen wird von Frida turn-initial angenommen. Es folgt noch in der gleichen Nachricht auf das Lachen eine Bewertung, die mit einem Daumen-hoch-Emoji als beendet erklärt wird. Der Einsatz des lexikalischen Lachens entspricht hier den Ergebnissen der Studie von Petitjean/Morel (2017), da das Lachen und die Bewertung zum Schließen des Themas „Diskobesuch am Donnerstag“ führen.

Im nächsten Beispiel folgt auf ein erstes turn-initiales Lachen Fridas in einer separaten Nachricht erneut eine Bewertung und ein Kommentar zu Leos Wartesituation, das den Eindruck einer Hinführung zum Themenende macht. In der Zeile darauf fügt Leo jedoch lachend an, dass er die Zeit gut nutzen konnte und ruft ein „shared laughter“ in Fridas nächstem Turn, gefolgt von einer Bewertung, hervor. Kurz nach Leos‘ Emoji-Reaktion wird tatsächlich ersichtlich, dass das Lachen zum Abschluss des Themas führt. Wie sich zeigt, schreibt Frida nun zehn Minuten später von einem erhaltenen Schuhpaket und wechselt damit das Thema.

Datum 26: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Plaudern“ (6P41)

[1/18/19 8:30] Leo: Ich glaube, weil es ein bisschen geregnet hat 😊 und die Eltern haben sich faulenzten

[1/18/19 10:26] Frida: **Jahaha** 😊

[1/18/19 10:27] Frida: Manchmal ist das auch ok 😊 nur blöd dass du warten musstest

[1/18/19 3:58] Leo: **Hahaha** jaaa aber da habe ich einen Text auf Deutsch geschrieben 🤪😊

[1/18/19 4:00] Frida: **haha** sehr fleißig 😊

[1/18/19 9:32] Leo: 😊😊😊😊😊😊

[1/18/19 9:45] Frida: [BILD]

[1/18/19 9:46] Frida: mi madre ha enviado los zapatos en Noviembre
meine Mutter hat die Schuhe im November losgeschickt

Im folgenden Beispiel (Datum 27) reagiert Laura zunächst mit einem turn-initialen Lachen auf Svietas Scherz, dass ihr Haustier auch nicht wüsste, wie das Lerntagebuch ausgefüllt werden müsse. Dann erklärt sie noch in der gleichen Nachricht, dass sie erst morgen dazu käme. Daraufhin wird die Thematik weiter ausgeführt und Svieta schickt ihr ein Foto des Tagebuchs

mit dem Scherzkommentar: „Laura hat gelernt, Zucchini-suppe zu kochen“ begleitet von einem lachenden Emoji am Ende. Daraufhin eröffnet Laura ihren nächsten Turn mit einem Lachen in einer Einzelnachricht. Erst in der nächsten Nachricht erfolgt eine unterstützende Bewertung zum Scherzkommentar, wobei der Dialog damit vorerst als abgeschlossen gelten kann.

Datum 27: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Nachfrage Blatt ausfüllen“ (4P13)

- [12/11/18 22:41:53] Svieta: Ich fülle das Blatt aus
[12/11/18 22:42:17] Svieta: Pero no sé cómo va
[12/11/18 22:42:39] Svieta: [BILD]
[12/11/18 22:42:44] Svieta: [NAME eines Tieres] auch nicht
[12/11/18 22:43:17] Svieta: Hast du das schon gemacht?
[13/11/18 00:11:20] Laura: **Haha** [NAME des Tieres] 😊
Ich mache das morgen, weiß aber auch nicht so richtig
was ich schreiben soll..
[13/11/18 00:17:35] Svieta: [BILD]
[13/11/18 00:18:06] Svieta: "Laura ha aprendido hacer la crema de calabacín" 😊
„Laura hat gelernt, Zucchini-suppe zu kochen“
[13/11/18 09:08:07] Laura: **Haha**
[13/11/18 09:08:37] Laura: Es cultura española verdad!
Das ist spanische Kultur stimmt!
[13/11/18 12:12:59] Laura: Ich habe noch einen Termin bei meiner Professorin und
schaffe es nicht mehr das archivo zu schreiben

Tatsächlich konnten nur wenige Parallelen zu den Ergebnissen der Studie von Petitjean/Morel gefunden werden. Es besteht in den Daten kein klar erkennbarer Zusammenhang, dass die Position eines turn-initialen Lachens in einer Einzelnachricht zum Themenende hinführte, wohingegen ein eingebundenes Lachen mit einer Bewertung innerhalb einer Nachricht den Turn an den Gesprächspartner abgab, um das Thema weiterzuführen.

Vielmehr fallen Lachpartikel am Ende einer ersten Nachricht auf, auf die meist eine detailliertere Ausführung des Themas desselben Schreibers folgt. Schließlich ist das „digitale“ Lachen nicht mit dem der gesprochenen Sprache zu vergleichen. Der Schreiber befindet sich eben nicht in einer „momentary inability to formulate speech“, da es sich um ein künstliches und planvoll gesetztes Lachen handelt. In dieser Funktion ist es eher als Gliederungssignal der eigenen Rede im Sinne einer Äußerungsrahmung und Kontextualisierung⁴⁴ zu interpretieren. Damit stellt es meist keinen konkreten Hinweis darauf dar, dass der Turn tatsächlich abgegeben werden soll. Es wird sogar so eher die Möglichkeit geschaffen, das Rederecht

⁴⁴ Gumperz (1982: 131) spricht hier von sogenannten *contextualization cues*: „[C]onstellations of surface features of message form are the means by which speakers signal and listeners interpret what the activity is, how semantic content is to be understood and how each sentence relates to what precedes or follows.“

aufrechtzuerhalten, indem das Lachen nach einer ersten noch thematisch unvollständigen Äußerung einen *contextualization cue* für eine erwartbare darauffolgende Ausführung gibt. Die folgenden zwei Beispiele zeigen die Funktion des Lachens als Kontextualisierungsmarker und damit als strategisches „turn-holding-device“.

Datum 28: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Problematische Anreise“ (7P21)

[3/5/19 14:55:22] Svieta: Das ist mein Problem **haha**
[3/5/19 14:56:05] Svieta: Ich wohne neben dem [ORT]
[3/5/19 14:56:33] Svieta: Und immer es gibt viel Stau
[3/5/19 14:56:58] Svieta: Dann nach Hause zurückkommen
[3/5/19 14:57:24] Felix: was meinst du damit?

Datum 29: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Besuch von einem Freund“ (6P7)

[10/29/18 13:01] Leo: Dieser Freitag kommt zu mir ein Freund von [ORT] auch
haha
[10/29/18 13:02] Leo: Wie könnten treffen, wenn es ok ist 😊
[10/29/18 13:03] Leo: Er wird eine Woche hier bleiben
[10/29/18 13:16] Frida: Claro que sí 🖤

So können viele häufig auftretende turn-initiale Lacher auf die Annahme zur Einladung zum gemeinsamen Lachen oder auf die Funktion des „display hearership“ als eine Art Rückmeldesignal auf die Äußerung des Gesprächspartners und die Anzeige von Verstehen im Sinne eines Inferenzmarkers gefunden werden. Doch auch wenn auf diese Marker häufig eine Bewertung folgt, kann je nach ihrer Position (als Einzelnachricht oder eingebunden in eine Nachricht) keine klare Aussage zur Anzeige der Turn-Zuweisung und Themenbeendigung getroffen werden. Lacher am Ende einer Nachricht werden dagegen oftmals als Redeaufrechterhaltungsmarker genutzt. Nichtsdestotrotz kann vor allem das gemeinsame Lachen in Sequenzen des Pre-closings als Indikator für ein eingeleitetes Gesprächsbeendigungsverfahren gelten.

5.5.2 Zur Rolle von Emoji

Wie bereits in den vorherigen Ausführungen erwähnt, ist das Vorkommen von Emoji ein typisches Charakteristikum der digitalen Schriftlichkeit (Herring 2004) und dient unter anderem der Kontextualisierung, Strukturierung und Abgrenzung von Äußerungen (Imo 2015: 144f). Im vorliegenden Untersuchungskorpus können insgesamt 1501 Emoji gefunden werden. Die zehn am häufigsten genutzten Emoji sind in geordneter Reihenfolge nach Häufigkeiten:

[(' 😄 ', 201),
 (' 😊 ', 106),
 (' 🙈 ', 84),
 (' 😇 ', 84),
 (' 😍 ', 80),
 (' 😂 ', 65),
 (' 😜 ', 64),
 (' ❤️ ', 47),
 (' 🙄 ', 43),
 (' 😁 ', 42)]

Abbildung 26: Die zehn häufigsten Emoji im Korpus

So kann der lachende Emoji als dominierendes Bild angesehen werden. Darauf folgt die Anzeige von Scham oder schamhafter Freude über den Emoji mit erröteten Wangen und den Affen mit zugehaltenen Augen. Auch die Herzsymbolik spielt eine wichtige Rolle in der grafischen Nutzung im Korpus, entweder als liebevoller Emoji mit Herzaugen oder über das Abbild des Herzens in direkter Form. Entgegen möglicher Erwartungen, dass Emoji im Fremdsprachenkontext hier möglicherweise regelrecht „inflationär“ als Ersatz zu sprachlich formulierten Konstruktionen eingesetzt werden würden, beweisen die Korpusdaten das Gegenteil. Sie treten nur sehr selten als reiner Ersatz einer Formulierung auf, wie es im folgenden Beispiel der Fall ist.

Datum 30: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Danke für den Tipp“ (6P8)

[15/6/19 12:20:00] Felix: jaaa
 [16/6/19 17:53:10] Felix: es war SO schön
 [16/6/19 17:53:26] Felix: das war echt ein super Tipp von dir 😊 danke!!
 [16/6/19 19:09:14] Svieta: 😊Wo wart ihr eigentlich? [ORT]? [ORT]?

Svietas Emoji spiegelt sich auf Felix Danksagung mit dem gleichen Emoji und könnte hier so viel wie „gern geschehen“ oder „freut mich, dass ich dir helfen konnte“ ausdrücken. Hier entspricht der positive Emoji einer der von Pappert (2017) klassifizierten kommunikativen Funktionen, indem er zum Zweck der Ökonomisierung eine schriftliche Äußerung ersetzt. Die Bebilderungen zum Ersatz von Substantiven oder Aktivitäten ebenso wie die Referenzfunktion durch bildliche Darstellung zur Verfeinerung einer Bedeutung finden im Korpus entgegen aller Annahmen keine erwähnenswerte Anwendung. Verständlicher ist das Fehlen von Sprach- oder Bildspielen zur Spaß- und Scherzkommunikation, da diese im gegebenen Kontext eher zur höheren Kunst der Verständigung zählen und sich die Studierenden eher darauf konzentrieren, vor allem Verständnis zu sichern und Missverständnisse zu meiden. Intendierte Emotionalität

durch Dekorationsfunktion und aktive Beziehungsarbeit durch phatische Kommunikation treten dagegen recht häufig in den Daten auf. So werden vor allem Komplimente oder die häufigen Danksagungen durch teils inflationäre Nutzung der Emoji ausgeschmückt.

Datum 31: Dialogausschnitt Marta und Olga, „Du bist meine Rettung“ (3P17)

[24/4/19 11:28:14] Olga: Ich wäre dir sehr dankbar dafür, Marta ♥

[24/4/19 11:37:05] Marta: No es nada ♥♥♥

Gern geschehen

[24/4/19 11:40:22] Olga: Es tut mir auch leid, dass ich das vergessen habe

🙄 aber

gut, dass ich dich habe! Bist meine Rettung 😊♥

[24/4/19 11:48:12] Marta: Ich werde rot werden 😊😊😊😊😊🙄🙄🙄🙄

Außerdem wird im obigen Beispiel ganz klar auch mittels der Herzchen die Beziehung als sehr vertraut und nah definiert. Dies ist eine der wichtigsten Funktionen von Emoji im Korpus, auch wenn es sich nicht immer um direkte Freundschafts- und Sympathiebekundungen handelt, heben doch gerade lachende Emoji eine gemeinsame scherzhafte Einstellung zum Kontext hervor und zeugen vom Aufbau gemeinsamer scherzhafter Bedeutungen, ihrer Rezeption und Anerkennung in der Tandembeziehung. Hierbei gilt die reaktive Wiedergabe gleicher Emoji als Zeichen der gemeinsamen sozialen Dialogausrichtung (Georgakopoulou 2011). Jedoch verwundert es kaum, dass jedes Tandempaar abweichende Nutzungen und Häufigkeiten in Bezug auf die Emoji zeigt. Besonders deutlich wird dies bei Paaren mit weniger Sympathie und Nähe. Hier können sowohl weniger Emoji als auch verhaltenere Beziehungssymbolik verzeichnet werden, wie es z.B. der Fall bei Víctor und Miriam (17 Emoji insgesamt) oder Álvaro und Jonas ist (35 Emoji) (siehe Tabelle 3 unten). Die restlichen Emoji-Verteilungen ähneln sich im Grunde in ihrer Repräsentation und zeigen nur individuelle Präferenzen und Abweichungen in Bezug auf jeden Teilnehmer. Die meisten Emoji lassen sich bei auch bei jenen Paaren erkennen, die sich besonders freundschaftlich gegenüberstehen: Leo und Frida (427), Lola und Alina (265) und Marta und Olga (257).





















































Tandempaare	Anzahl der Emoji	Die häufigsten Emoji
Álvaro & Jonas	35	    
Isabel & Freya	99	    
Leo & Frida	427	    
Lola & Alina	265	    
Marta & Cora	94	    
Marta & Olga	257	    
Svieta & Felix	221	    
Svieta & Laura	86	    
Víctor & Miriam	17	 
Insgesamt	1501	    

Tabelle 10: Verteilung der Emoji

Zusätzliche Beziehungsarbeit wird geleistet, wenn Emoji in Korrekturen dazu eingesetzt werden, die Korrektur zu relativieren und diese in einem scherzenden Ton ihrer potenziell gesichtsbedrohenden Wirkung zu enteignen. Bevorzugt eingesetzt wird hier, wie bereits vorher aus der Häufigkeitsliste hervorgeht, der Affen-Emoji genutzt, der sich entweder die Augen oder den Mund zuhält.

Datum 32: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung Kettendialog“ (6P3)

- [10/21/18 11:36] Frida: “Ja ich weiß nicht wie man mehrere Sätze zusammen fügt”
 Oder “wie man mehrere Sätze kombiniert” 
- [10/21/18 11:37] Frida: Pero en eso caso a lo mejor es más fácil para entender con un „.“ 
Aber in diesem Fall ist es vielleicht einfacher mit einem „.“ zu verstehen
- [10/21/18 11:37] Frida: Si perfecto!:)
Ja perfekt
- [10/21/18 11:58] Leo: Danke  es ist ein bisschen ähnlich als Spanisch manchmal aber ich davhte konektieren aber das ist falsch  

Zuletzt steht auch die rahmende und diskursstrukturierende Wirkung der Emoji im Korpus zur Diskussion. Dürscheid/Siever (vgl. 2017: 273) übernehmen für diese Funktion Gallmanns

Begriff der Grenzschnale: „Grenzschnale bieten dem Leser eine Interpretationshilfe, indem sie ihm durch Grenzmarkierung die Arbeit des Segmentierens erleichtern [...]“ (Gallmann 1985, 24). Indem Emoji Sprechhandlungen also fast immer angehängt, selten vorausgestellt oder in den Verlauf der Äußerung eingebettet sind, gliedern und kommentieren sie diese gleichzeitig (Dürscheid/Siever 2017: 273f). So beschreibt auch Darics (2012), dass sie an relevanten Pausen zwischen Äußerungen vorkommen. Eine Studie zum Verhältnis von Emoticons und Interpunktion von Rinas/Uhrová (2016: 154f) führt auf, dass die Grafiken an Stellen vorkommen können, an denen sonst Satzschlusszeichen wie Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen stehen. Sie könnten diese Zeichen an markierten Endpositionen ergänzen oder auch ersetzen. Sampietro (2016) analysiert aus diesem Grund den Zusammenhang zwischen fehlenden Satzzeichen und ihrem möglichen Ersatz durch Emoji in spanischen WhatsApp-Verläufen. Für die Untersuchung betrachtet sie zunächst vier verschiedene Positionen: 1) Emoji zu Beginn einer Nachricht (initial) 2) Emoji inmitten einer Nachricht 3) Emoji am Ende einer Nachricht und 4) alleinstehende Emoji als einzige Nachricht (Markman/Oshima 2007) (vgl. Sampietro 2016: 97). In über der Hälfte der untersuchten Fälle handelt es sich um Position 3. Dennoch spricht sich Sampietro (2016: 110) aufgrund der Funktionsvielfalt gegen eine Gleichsetzung mit simplen digitalen Satzzeichen aus: „Nevertheless, emoji are not simply digital punctuation marks: they are used in social and positive contexts, their functions are varied, and they may have a clear verbal anchorage.“ Auch im vorliegenden Korpus kann berechnet werden, dass immerhin 839 von 5.057 Nachrichten, und damit 16,6% aller Nachrichten des gesamten Korpus auf Emoji enden. So kann ihnen die Funktion als relevantes Äußerungsschlusszeichen auch in den vorliegenden Daten zugesprochen werden. Dabei können keine erheblichen Unterschiede in den Sprachen festgestellt werden. So enden 464 spanische Nachrichten und 202 deutsche Nachrichten auf einem oder mehreren Emoji, was bei einem Verhältnis von 2,4:1 Spanisch: Deutsch von einer ausgeglichenen Verteilung zeugt.

Es ist jedoch nicht möglich, davon ausgehend auch darauf zu schließen, dass es sich bei jeder dieser Nachrichten auch um das Ende eines Turns handelt. Für die Chat-Kommunikation stellen Runkehl, Schlobinski und Siever eine Betrachtung fest, die möglicherweise heute kritisch betrachtet werden sollte und in Bezug auf die WhatsApp-Kommunikation definitiv noch nachzuweisen ist: „Smileys stehen in der Regel turnfinal“ (ebd. 1998: 97). Das würde also bedeuten, dass sie meist am Ende eines Gesprächsbeitrags, demnach unmittelbar vor einem Sprecherwechsel stehen würden. Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Emoji und Turn-Taking soll eine Untersuchung von Li and Yang (2018) zu „Pragmatic functions of emoji in

internetbased communication – a corpus-based study“ in die Betrachtung einbezogen werden, die im Fall ihrer Analyse von Gruppenchats Emoji durchaus Funktionen des turn-taking/giving und backchannelling zusprechen. Allerdings grenzen sie die dyadische Kommunikation von diesem Fall aus, da es sich hier immer um eine natürliche Alternation des Sprecherwechsels handele. Für chinesische Gruppenkonversationen über WhatsApp erkennen sie den Daumen-Hoch-Emoji als häufigstes Signal in der Turnannahme und -übergabe, gefolgt von einer Rose und einem chinesischem traditionellem Handzeichen. Der „Thumb-up“-Emoji zeigt sich zudem als beliebtes *backchannel device*. Auch im vorliegenden dyadischen Korpus lassen sich ähnliche Beobachtungen machen, da sich nach einem „OK-Handzeichen-Emoji“ (Datum 33) oder einem „Daumen-Hoch-Emoji“ (Datum 34) häufiger als bei anderen Emoji ein Sprecherwechsel vollzieht.

Datum 33: Dialogausschnitt Leo und Frida „Brückentag“ (6P8)

[10/30/18 22:49] Leo: Se dice solo "es puente" 🙌😊

Man sagt nur „es puente“

[10/30/18 22:51] Frida: Vale !:)

Ah un día me gusta viajar a [ORT] también :)

Ok! Einen Tag würde ich auch gern nach [ORT] fahren

[10/30/18 22:51] Frida: Jajaja 😊vale 🙌

Datum 34: Dialogausschnitt Marta und Cora, „Einladung zur Geburtstagsfeier“ (2P5)

[5/11/18 16:17] Cora: Perfecto!! Así que o el miércoles o el viernes 😊 cuando lo sepa mejor te aviso si?

Perfekt! Also entweder Mittwoch oder Freitag. Sobald ich es genau weiß, sage ich dir bescheid, ja?

[5/11/18 16:17] Marta: Si claro!!

[5/11/18 16:17] Cora: 🙌

[5/11/18 16:31] Marta: Übrigens, diese Samstag hast du Pläne?

[5/11/18 20:22] Cora: Bis jetzt noch nicht :)

Hierbei verhalten sich die Ok-Zeichen ähnlich des Diskursmarkers *ok*. Sie dienen oftmals dem Grounding, der Zustimmung und der Beendigung eines Themas oder einer Dialogsequenz. Aus diesem Grund ergibt sich auch der Sprecherwechsel. Doch abgesehen von wenigen klar abgeschlossenen kommunikativen Zügen durch Ok-Zeichen kann für den restlichen Einsatz von Emoji keine klare Beziehung zu Turnannahme und -abgabe verzeichnet werden. Vielmehr ist es ähnlich wie beim lexikalischen Lachen so, dass die Emoji eine Äußerung rahmen, auf die danach eine konkretere Ausführung desselben Schreibers folgt.

5.5.3 Diskursmarker

Maßgeblich beteiligt an der Diskursstrukturierung und Markierung von Sprecherwechseln in mündlichen Interaktionen sind Diskursmarker. Angesichts ihrer Wichtigkeit für die Gesprächsorganisation, ihrer Vielfalt und ihrer Emergenz durch Grammatikalisierungsprozesse konnte in den letzten Jahrzehnten ein regelrechter Trend zur wissenschaftlichen Betrachtung von Diskursmarkern in synchronen und diachronen wissenschaftlichen Analysen verzeichnet werden. Sowohl im Bereich sprachkontrastiver Studien als auch im Lernerkontext scheint das Interesse an diesen Diskurselementen ungebrochen. Vor diesem Hintergrund widmet sich auch die vorliegende Untersuchung der Klasse der Diskursmarker, allerdings in einem konkreteren Rahmen, bezogen auf ihre Funktion im Turn-Taking. Dabei sollen sowohl turninitiale Diskursmarker aus der Klasse der Konjunktionen und Interjektionen, aber auch turnfinale Markierungen durch Fragepartikel, sogenannte *Question tags* (König 2017), in die Untersuchung einbezogen werden.

5.5.3.1 Konjunktionen

In turn-initialer Position sind in der spontanen Mündlichkeit Konjunktionen (*aber, und, oder, also*) als Diskurspartikel bekannt. Sie kommen in den Daten jedoch nicht so häufig vor wie vielleicht zu erwarten wäre. So kann *oder* turn-initial gar nicht, *und* nur zweimal und *also* nur dreimal im Korpus lokalisiert werden. Dabei handelt es sich im ersten Beispiel konkret um die Einleitung einer Wegbeschreibung mit *also* und der Nachfrage zum Standort einer Haltestelle mit *und*.

Datum 35: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Wegbeschreibung“ (1P16)

[25/2/19 18:21] Alina: **also** du musst zuerst zum hauptbahnhof

[25/2/19 18:21] Alina: Dann nach [ORT]

[25/2/19 18:21] Alina: [ORT]

[25/2/19 18:21] Alina: Ich schick dir das gleich

[25/2/19 18:37] Lola: **Und** der Haltestelle ist neben der Flusshafen?

Lola leitet hier außerdem mit turninitialem *und* ihre konkrete Nachfrage nach dem Standort der Haltestelle ein. Nach Fernández-Villanueva (2007: 107) kann *also* neben seinen Funktionen als „conclusive-consecutive reformulator“, „explicative reformulator“, „restrictive contrastive adversative reformulator“, „formulation operator“ auch als „interaction marker“⁴⁵ operieren,

⁴⁵ „[It] [e]xpresses readiness to take a turn and begin the corresponding thematic or interactive sequence or to negotiate the conclusion of the sequence or final phase of the conversation. It appears alone or in combination, *gut*

indem dieser wie im oberen Beispiel die Bereitschaft zur Turnübernahme und Einleitung in das der Konversation zugrundeliegende Thema ausdrückt. Dies zeigt sich auch deutlich in der Einleitung eines neuen Dialogs, der ohne Begrüßungssequenz direkt mit *also* beginnt:

Datum 36: Dialogausschnitt Isabel und Freya, „Mittagsessen in der Bar“ (7P6)

[1/11/18 12:05:40] Freya: **Also** morgen treffen?

[1/11/18 12:06:05] Freya: Ich würde voll gerne in die Bar [NAME] gegen, die wurde mir empfohlen 😊

[1/11/18 12:23:41] Isabel: Ja! Dort ist alles super lecker! Möchtest du das Mittagessen dort machen?
Ich habe aber nicht so viel Zeit...um 16:30h habe nochmal eine Besichtigung 😊

[1/11/18 12:48:16] Freya: Ah oki wann kannst du denn? Ich hab von 11-14:00 Uni

Die dem Gliederungssignal innewohnende schlussfolgernde Funktion bietet Freya hier die Möglichkeit der Bezugerstellung zum vorhergehenden Dialog. Denn obwohl dieser zwei Tage zurückliegt, ging es hier bereits um die Planung eines Treffens. Isabel entgegnet zunächst mit *ja*, muss das Treffen aber leider zeitlich einschränken. Freya reagiert in der Turnübernahme mit *ah + oki*, was zunächst ihre Kenntnisnahme anzeigt. Sie nimmt in positiv markierter Form statt durch *ok* mit einer „verniedlichten Form“ *oki* Isabels Einschränkung hin und vermeidet so die Kommunikation einer Enttäuschung oder negativen Einstellung, die eventuell mit einem „kühlen und trockenen“ *ok* mitkommuniziert würde. Ein letztes Beispiel für die Nutzung von *also* illustriert die Funktion der Schlussfolgerungsaushandlung bei der Turnübernahme Miriams:

Datum 37: Dialogausschnitt Víctor und Miriam, „Verabredungsaushandlung“ (9P17)

[2/5/19 14:31:05] Miriam: **Ok super**, oder könntest du auch schon früher? Ich habe schon ab 13 Uhr Zeit..

[2/5/19 14:57:09] Víctor: Nein ich bin bis 13 Uhr in die Uni

[2/5/19 14:59:00] Miriam: **Also** wäre dir 14 Uhr auch zu früh?

Ebenso selten turn-einleitend wie *und* und *also* tritt *aber* explizit turn-initial auf: im gesamten Korpus nur fünfmal zu Beginn eines Turns, wobei es an anderen Positionen im Satz, als koordinierende Konjunktion, 78-mal gezählt werden kann. *Aber* als Diskurspartikel in kontrastiven Rückfragen zeigen die folgenden Beispiele:

Datum 38: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Lerntagebuch fertigstellen“ (5P15)

[27/5/19 17:20:42] Svieta: Muss morgen sein*

also, ok also, ja also, also gut, also ja and would be equivalent to expressions like *fine, well, let's see, well then*“ (Fernández-Villanueva 2007: 107).

[27/5/19 17:24:11] Svieta: Morgen um 16.30?
 [27/5/19 17:24:24] Felix: bien
 gut
 [27/5/19 17:24:37] Felix: 16:30
 [27/5/19 17:26:06] Svieta: **Aber** hast du heute Zeit dein Diario zu Ende machen?
 [27/5/19 17:26:29] Felix: [AUDIO]
 [27/5/19 19:23:58] Felix: oder meinst du ein Treffen?
 [27/5/19 19:28:36] Svieta: Ich werde es heute nach der Arbeit oder morgen am
 Morgen zu Ende machen
 [27/5/19 19:28:58] Felix: ok😊

Hier bezieht sich das erste turn-initiale *aber* (*Aber hast du heute Zeit dein Diario zu Ende machen?*) auf die bekannte Voraussetzung, das Lerntagebuch am nächsten Tag mit in die Sprechstunde bringen zu müssen. Da der Termin von der Tutorin relativ zeitnah angesetzt wurde (*muss morgen sein**), scheint Svieta aus Zeitgründen an dem geplanten Unternehmen zu zweifeln. Auch im nächsten Beispiel markiert *aber* einen „Bruch in der Kontinuität (...)“ in bezug auf den vorangehenden Diskurs“ (Schlobinski 1992: 348).

Datum 39: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Planänderung Abholung Bahnhof“ (1P16)

[25/2/19 19:16] Alina: **Pero** tú me llamas cuando estás en [ORT] Hauptbahnhof y
 te escribo donde yo estaré
 Aber du rufst mich an, wenn du am Hauptbahnhof bist und
 ich schreibe dir, wo ich sein werde
 [25/2/19 19:19] Lola: **Aber** Ich gehe immer noch zu [ORT]?
 [25/2/19 19:22] Alina: [Multimedia omitido]
 [25/2/19 19:22] Alina: Meine beste Freundin holt dich ab

In beiden Beispielen liegt es nahe, dass *aber* bei hohem Interaktivitätsgrad hier eventuell auch als sogenannter „turn-getter“ (ebd. 1992: 348) verwendet wird. Dabei handelt es um eine Art der Rederechtseinforderung auf dem Gesprächsfloor. Das geringe Vorkommen von *aber* als turn-initiale Diskurspartikel im Korpus könnte generell im Zusammenhang mit dem gemäßigten Interaktivitätsgrad und der Vermeidung von Brüchen in der Themakontinuierung und/oder im laufenden Diskurs durch die Teilnehmer stehen.

5.5.3.2 Interjektionen

Interjektionen erleben laut Couper-Kuhlen und Reber (2010: 70) in der Chat- und Instantmessaging-Welt eine Renaissance. Die Autoren halten dabei fest, dass Interjektionen eben nicht bloße „dazwischengeworfene“ Einheiten darstellen, die Empfindungen zum Ausdruck bringen sollen, sondern auch wesentlich zum Gelingen der Kommunikation beitragen. Zu den kommunikativen Zwecken zählt vor allem die Herstellung interaktionaler Übereinstimmung:

Den Interjektionen kommt also in ihren unterschiedlichen Ausprägungen (und dadurch mit unterschiedlicher Verteilung der Gewichte im Einzelnen) die gemeinsame Funktion zu, eine unmittelbare Beziehung zwischen Sprecher und Hörer im Diskurs herzustellen und zu unterhalten. Diese direkte Beziehung ermöglicht es, eine elementare interaktionale Übereinstimmung hinsichtlich des Kontakts überhaupt, hinsichtlich der emotionalen Befindlichkeit, hinsichtlich der diskursiven und mentalen Wissensverarbeitung und hinsichtlich des weiteren Handlungsverlaufs zu gewährleisten. (Ehlich 1986: 241)

Dank dieser fundamentalen Funktionen und ihrer ökonomischen Form erweisen sich Interjektionen für Verstehensdokumentation⁴⁶ in der WhatsApp-Kommunikation als besonders nützlich, da sie die Bezugnahme auf Vorgängeräußerungen erleichtern, Verstehen signalisieren und die Beziehungspflege unterstützen. Trotz ihrer wichtigen pragmatischen und kommunikativen Funktionen werden sie im Fremdsprachenunterricht häufig vernachlässigt, sodass Schmidt die Interjektion sogar als „Stiefkind der Zweitsprachenerwerbsforschung“ betitelt (Schmidt 2004: 107).

Im hier untersuchten Korpus bilden Interjektionen (*oh, ohh, ah, ahh, uf, uff*) ein vielfach beobachtbares Phänomen und heben gleichzeitig den mündlichen Charakter des schriftlichen Austauschs hervor. Ihre Verteilung beläuft sich auf bilingual nutzbare Elemente wie folgt: 72-mal *ah(hh)*, 35-mal *oh(hh)*, 11-mal *hm*, 7-mal *uff*, 4-mal *ay*, 3-mal *wow*, 3-mal *pff*, 2-mal *ehm* und je einmal *eh* und *ups*. Im Deutschen sind zudem je einmal *aha, hui, juhu, ey* und *ach* zu erwähnen. Dagegen fehlen typische Interjektionen im Deutschen wie *oho, oje, äh, ähm, öhm, na, tja, nanu* oder *boah* und *yeah*, um nur einige zu nennen.⁴⁷

	Interjektion	Vorkommen
1	<i>ah</i>	72
2	<i>oh</i>	35
3	<i>hm</i>	11
4	<i>ay</i>	4
5	<i>wow</i>	3
6	<i>pff</i>	3
7	<i>ehm</i>	2
8	<i>Eh, ups, aha, hui, juhu, ey, ach</i>	je 1-mal (7)

Tabelle 11: Verteilung der Interjektionen im Korpus

⁴⁶ Der Terminus wurde von Deppermann/Schmitt (2008: 222) für die explizite Thematisierung oder Anzeige von Verstehen unter Gesprächsteilnehmern eingeführt.

⁴⁷ Das lexikalische Lachen wurde an dieser Stelle bewusst ausgelassen, da es unter dem Unterpunkt 5.2.6.1 bereits separat behandelt wurde.

Die Interjektion steht meist äusserungsinitial. Die am häufigsten vertretenen Interjektionen sind auch jene mit den meisten Bedeutungsvarianten (*ah/oh*), die flexibel in beiden Sprachen und in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden können.

Datum 40: Dialogausschnitt Lola und Alina, „In der Mensa essen“ (1P20)

[4/3/19 14:34] Alina: das isg die Mensa
[4/3/19 14:35] Alina: Zum Essen
[4/3/19 14:35] Lola: **Ahh** okey😊
[4/3/19 14:35] Lola: Die Universität ist sehr schön
[4/3/19 14:35] Lola: Aber heute ist geschlossen
[4/3/19 14:36] Alina: ja verständlich

Hier drückt Lola durch *ahh* Verständnis und Kenntnisnahme gegenüber Alinas gegebener Information zur Mensa aus. Diese Interjektion kann auch als explizites Hörerrückmeldesignal in Situationen des interaktiven Nachrichtenaustauschs lokalisiert werden, wie es in Standortsuchen meist der Fall ist.

Datum 41: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Standortsuche pro Minute“ (1P38)

[2/5/19 18:47] Lola: 7 min
[2/5/19 18:47] Alina: **Ahh**
[2/5/19 18:49] Lola: 12 min*
[2/5/19 18:49] Alina: Okay

Deutlich wird hier wie *ahh* dazu dient, dass sie die Nachricht erhalten hat und nun über die aktuelle Wartezeit Bescheid weiß. Als Lola dann nochmal ihre Ankunft korrigieren muss, wirkt ihr *okay* fast schon resignierend. In jedem Fall trägt die Interjektion zur „Verständigungstätigkeit zwischen den Interaktanten“ (Ehlich 1986: 216) bei und Erwartungen zum Handlungsverlauf werden abgeglichen. Das macht diese Einheiten zu beliebten Markern des Sprecherwechsels im vorliegenden Korpus.

Auf *oh* soll hier nicht weiter im Detail eingegangen werden. Die Interjektion wird sehr typisch bei Überraschung, Verwunderung, Freude, Klagen oder Bedauern genutzt.

Interessant hingegen ist die Nutzung der dritthäufigsten Interjektion *hm*, die im mündlichen Gespräch meist als Äußerung des mentalen Prozesses in Bezug auf das Geäußerte des Gegenübers als Bejahung verstanden wird.

Datum 42: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Verabredung nach der Prüfung“ (5P36)

[23/6/19 13:52:51] Svieta: Pues cuando salga del examen
also wenn ich aus der Prüfung komme
[23/6/19 13:53:28] Felix: **hmm** ok! creo que voy a tomar una cervecita con mi
compañero, y después te aviso

hmm ok! Ich glaube ich werde ein Bierchen mit meinem Kumpel trinken und dir dann danach Bescheid geben

Allerdings beläuft sich diese Bejahung auf nur zwei Fälle. Sonst wird *hm* bevorzugt zur expliziten Anzeige von Überlegen und Zweifeln turn-initial genutzt.

Datum 43: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung“ (6P39)

[1/17/19 18:18] Leo: Ich arbeite am Dienstag und Donnerstag Mittag, kannst du anderen Tag oder früher? 😊

[1/17/19 18:20] Frida: **Hm** am Montag habe ich spanischklausur bis 13 Uhr und muss danach zum [ORT] ☹️ und am Mittwoch Reise ich nach [ORT] 🙄

Als interaktiver „listener cue“ oder typischer „continuer“ innerhalb eines „behavioral tokens“ nach Schegloff (1982) kommt die Interjektion jedoch im vorliegenden Korpus nicht vor. Die folgenden ausgewählten Beispiele zu Interjektionen sollen mit Blick auf wertvollen muttersprachlichen Input betrachtet werden. Es handelt sich in Beispiel 56 um einen typischen Ausruf der Verwunderung, unterstützt durch den Augen-Emoji am Ende der Nachricht.

Datum 44: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Was macht ihr am Wochenende?“ (6P10)

[11/1/18 21:20] Leo: Mañana estaremos hasta por la noche! Si está bien para tí nos podemos ver 😊 pero el sábado nos vamos
Morgen sind wir bis abends da! Wenn es dir passt, können wir uns sehen. Aber am Samstag fahren wir

[11/2/18 01:45] Frida: **Ach** ihr fahrt am Samstag nach [ORT] ?🙄
Oh manno ja wäre auch cool gewesen wann fahrt ihr ?

Frida gibt durch das sequenzorganisierende *ach* an, dass sie nicht von dem Ausflugsplänen wusste und sich mit einer nochmaligen konkreten Nachfrage dessen versichern will. Darauf folgt eine sekundäre Interjektion (*oh manno*), die das Bedauern des verpassten Plans noch intensiviert und zeigt, dass sie gern mitgefahren wäre. Weitere typische Interjektionen (*hui; juhu*) der deutschen Sprache erscheinen in Datum 45 und 46:

Datum 45: Dialogausschnitt Marta und Cora, „frühe Sprechstunde“ (2P11)

[17/11/18 12:24] Marta: Cora, die Tutorin mir schreibt und der Tandemtermin ist diese Dienstag um 8:00, in deinem Büro

[17/11/18 18:52] Cora: **Hui**, das ist früh 😊.
Aber passt! 🙄

Datum 46: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Verabredung“ (3P21)

[21/6/19 15:26:41] Svieta: [BILD]

[21/6/19 15:40:01] Felix: **juhu**

[21/6/19 15:40:29] Felix: da bin ich noch da

[21/6/19 15:41:24] Felix: hacemos un último diario domingo?

Machen wir das letzte Tagebuch am Sonntag?

Im Beispiel 45 intensiviert der Ausruf *hui* die Missempfindung und die Überraschung über die frühe Sprechstunde und bei Datum 46 drückt Felix seine Freude aus, die im Spanischen durch *yuju* ähnlich lautlich realisiert wird. Ausdrücke mit komplexerer Struktur im Gegensatz zu einfachen Interjektionen wie „ach“ und „au“ bezeichnet Nübling als sekundäre Interjektionen (vgl. Nübling 2004: 11). Die häufigste Form im Korpus ist die Kombination *Oh + man (no)*, über die meist Klagen ausgedrückt werden, wie in Datum 44 und 47 deutlich wird.

Datum 47: Dialogausschnitt Isabel und Freya, „Tandemtagebuch“ (7P11)

[20/11/18 19:06:25] Isabel: Ich hab es noch nicht korrigiert aber habe schon einen Entwurf (?)

[20/11/18 19:06:50] Isabel: Ich schicke es dir gleich per E-Mail

[20/11/18 20:18:11] Freya: **Oh man was für ein Mist**

[20/11/18 20:18:16] Freya: Ja mach das 😊

Zusammenfassend konnte aufgezeigt werden, wie Interjektionen dank ihres geringen Skopus⁴⁸, der ökonomischen Form und einfach verständlichen kommunikativen Funktionen im Korpus als Turn-Taking-Marker par excellence dienen. Ihre Erwartbarkeit stellt im Fall von Überlappungen unmissverständlich Kohärenz zwischen zusammengehörigen Nachrichten paralleler Kommunikationsstränge her und spielt eine fundamentale Rolle zur Verstehensanzeige. Interessant ist bei ihrer schriftlichen Realisierung jedoch, dass der eigentlich sonst so wichtige phonetische Aspekt wegfällt. So kann zum Beispiel ein gedämpftes *oh* von einem überraschenden *oh* kaum unterschieden werden. Da ihr Vorkommen jedoch meist unmissverständlich aus dem Kontext erschließbar ist, ergeben sich nachweislich keine Nachteile aufgrund des Fehlens intonatorischer Hinweise. Ihr häufiges Auftreten in Verbindung mit passenden Emojis unterstützt die Kontextualisierung. In Bezug auf den muttersprachlichen Input mit Blick auf das lernförderliche Potenzial konnten zwar typisch deutschsprachige Lautobjekte ausfindig gemacht werden, diese belaufen sich allerdings auf eine sehr geringe Zahl. Bei der Untersuchung wurde auch deutlich, dass Interjektionen einen recht individuellen persönlichen Schreibstil ausmachen und nicht alle Probanden sich diesem expressiven Sprachmittel ähnlich häufig bedienen. Zudem spielt die „Nähe“ zwischen den Tandempartnern eine wichtige Rolle, da Interjektionen wie bereits erwähnt sozialkommunikative Zwecke mitkommunizieren.

⁴⁸ Sprachlicher Wirkungsbereich oder semantische Reichweite, die z.B. ein Operator in einer Äußerung haben kann.

5.5.3.3 Fragepartikel

Datum 48: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Einladung zur Geburtstagsparty“ (5P33)

[21/6/19 0:05:48] Svieta: Weißt du schon um wie viel Uhr?

[21/6/19 0:07:52] Svieta: Das ist dein Abschiedparty und Calvins Geburtstag,
richtig?

[21/6/19 0:08:44] Felix: Felix Farewell y Calvins Cumpleaños

Zu den diskurssteuernden Elementen gehören auch wie im oberen Beispiel erkennbar Rückversicherungsmarker wie *richtig*, *ok*, *oder* und *ja*, die laut Duden-Grammatik (2016: §883, §2032) entweder den Sprecherwechsel einleiten oder geteiltes Wissen signalisieren sollen. Dabei dienen einige demnach der Aufforderung zur Turnübernahme, während andere als höörerbezogene Fortsetzungssignale fungieren, die keine echten Fragen darstellen (zu *weißt du* bei Weinrich 2005). Die IDS-Grammatik klassifiziert einige Elemente nach funktionalen Aspekten genauer. Demnach lege *ne* die Aufmerksamkeit auf die vorherige Äußerung, *oder* zeige einen höheren Versicherungsbedarf an und *gell* kennzeichne vor allem geteiltes Wissen (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 384f). Insgesamt wurden im vorliegenden Korpus 49 Fragepartikel im Sinne von *Question tags* (König 2017) identifiziert. Die Verteilung stellt sie wie folgt dar:

	Fragepartikel	Vorkommen
1	<i>no?</i>	13
2	<i>ok?</i>	10
3	<i>vale?</i>	6
4	<i>si?</i>	5
5	<i>oder?</i>	3 (MS)
6	<i>oder nicht?</i>	3 (NMS)
7	<i>o no?</i>	3
8	<i>richtig?</i>	2 (NMS)
9	<i>verdad?</i>	2
10	<i>ja?</i>	1 (MS)
11	<i>sabes?</i>	1

Tabelle 12: Verteilung der Fragepartikel im Korpus

Es zeigt sich, dass *no* das am häufigsten genutzte Partikel darstellt. Das ist insofern nicht verwunderlich, da die spanische Sprache im Korpus überwiegt und *no* sehr vielfältig einsetzbar ist: zur Kennzeichnung geteilten Wissens, zur Aufmerksamkeitssteuerung und zur Organisation des Sprecherwechsels. Wie verhält es sich aber mit den deutschsprachigen Elementen? Wer

verwendet diese und zu welchem hauptsächlichem Zweck? Wie viele Partikel und welche führen auch zum expliziten Turn-Taking? Tatsächlich ist das Verhältnis ausgewogen: Sowohl die muttersprachlichen Schreiber als auch die nichtmuttersprachlichen Schreiber verwenden eine Reihe von *Question tags*. *Ok* wird auf beiden Seiten gern genutzt, dagegen bedienen sich die Lernenden vor allem *richtig* und *oder nicht*. Typische Partikel wie *ne*, *stimmt 's* oder *gell* fehlen gänzlich.

Im Normalfall finden sich die interaktiven Einheiten im rechten Außenfeld (vgl. eds. 1997: 1646), können jedoch auch seltener sekundär im Vor-Vorfeld vorkommen (vgl. Auer 1997: 89). In den vorliegenden Daten kommen die Partikel nur im rechten Außenfeld vor. Zunächst sollen *oder* und *oder nicht* als Question-tag näher betrachtet werden. Nach Zifonun/Hoffmann/Strecker (vgl. 1997: 384) komme es in der gesprochenen Sprache bei *oder* immer zu einem Sprecherwechsel aufgrund des projizierten größeren Vergewisserungsbedarfs.

Datum 49: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Meinung zum Kostüm einholen“ (1P12)

[22/2/19 19:07] Lola: [BILD]

[22/2/19 19:12] Alina: Me gusta!!!

Das gefällt mir!!!

[22/2/19 19:22] Lola: Es ist ein typisches Kostüm des Oktoberfestes **oder nicht?**

[22/2/19 19:23] Alina: Ne

[22/2/19 19:24] Lola: Ok 😊

Lola schickt Alina ein Foto ihres Kleids und erhält darauf ein „gefällt mir“. Was sie allerdings eigentlich wissen will, ist, ob das Kleid als typisch für das Oktoberfest gelten könne. Für die Nachfrage wählt sie eine Aussageform mit den Fragepartikeln *oder nicht*. Dadurch wird im Sinne Bolingers (1978: 90f), die Skala der Reaktionsmöglichkeiten begrenzt und Lola macht deutlich, dass sie nur eine der beiden Antworten erwünscht (ja oder nein). Daraufhin vollzieht sich sekundenschnell die kurze Turnübernahme Alinas mit *ne*.

Ganz anders ist es im nächsten Beispiel, das von einem geteilten und sichereren Wissensstand ausgeht. Freya möchte Isabel ein Treffen unter der Woche vorschlagen, geht aber gleichzeitig davon aus, dass es Isabel sicherlich nicht passen würde.

Datum 50: Dialogausschnitt Isabel und Freya, „Verabredung zum Bouldern“ (7P15)

[10/12/18 10:51:10] Freya: Weiss nicht aber hab auch voll Lust

Samstag vllt? Meine andere Freundin die auch Freya
heisst würde auch mitkommen

[10/12/18 10:51:23] Freya: Unter der Woche passt es dir ja eher nicht so, **Oder?**

[11/12/18 9:51:00] Isabel: Morgen Freya! Ja lieber am Samstag, zurzeit komme ich
nicht klar mit der Uni und Freizeit 😊

Auch hier vollzieht sich eine Turnübernahme, wobei diese erst einen ganzen Tag später folgt. Das kann einerseits daran liegen, dass Isabel die Nachricht erst spät liest oder keine Zeit hatte, zu antworten. In jedem Fall bringt das *oder* wohl keinen sonderlich dringenden Zugzwang mit sich, da sich Isabel nicht einmal für die späte Antwort entschuldigt. So lässt sich sogar im nächsten Beispiel aufzeigen, wie sich nach einem *oder* als *Question tag* kein Schreiberwechsel vollzieht.

Datum 51: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „zu allen Sprechstunden gehen“ (5P13)

[22/5/19 19:04:00] Svieta: Gehen wir zu allen?

[22/5/19 22:58:15] Felix: nein nur eine **oder**?

[22/5/19 22:59:01] Felix: wie wäre es nächsten donnerstag

[22/5/19 22:59:19] Felix: findest du 11:30 oder 16:00 besaer?

In Svietas Frage „Gehen wir zu allen?“ steckt eine ironische Scherzkommunikation, die Felix allerdings nicht als Spaß, sondern ernst nimmt. Aus diesem Grund kommuniziert er mit Unsicherheit, dass sie doch nur zu einer Sprechstunde gehen sollten. Nach der formulierten Aussage mit Fragepartikel *oder* folgt eine einminütige Pause. Nachdem Svieta danach noch nicht reagiert hat, geht Felix dazu über, die Pläne für einen Sprechstundenbesuch zu konkretisieren.

Das bedeutet, dass sich nach *oder* und *oder nicht* zwar oft ein Turnwechsel vollzieht, das Recht auf Selbstwahl und die unregelmäßige Rezeption der Nachrichten den Dialog aber dahingehend beeinflussen, dass die Turnübernahme nicht immer zwingend herbeigeführt wird. Im mündlichen Gespräch entscheiden hingegen die prosodischen Merkmale, die den Hörer normalerweise dahingehend orientieren können, ob es sich um eine gliedernde Funktion, eine Hörerreaktion oder eine Aufforderung zur Turnübernahme handelt. Denn nach Hagemann (2009):

[...] kann der Sprecher also eine Auffassung dieser tag als Aufforderung zu (a) einer verbalen Reaktion oder (b) einem Hörer-Feedback mit Hilfe von Signalen des Weitersprechens unterbinden, insbesondere durch einen schnellen Anschluss der nächsten Turn-Konstruktionseinheit (keine Lautdehnung am Einheitenende, keine substantielle Pause) sowie mittels intonatorische [sic!] Konturen der Weiterweisung bzw. des Turn-Haltens (vgl. Selting 1995): die steigende Tonhöhenbewegung projiziert eine noch ausstehende Fortsetzung bzw. Beendigung. (ebd. 2009: 151)

Da der Ausdruck intonatorischer Konturen in der digitalen Schriftlichkeit eben nicht möglich ist, wird wie hier pflichtbewusst auf das Fragezeichen zurückgegriffen. Bei Datum 52 und im folgenden Datum 53 wird sogar ein sonst selten gebrauchtes Komma explizit eingesetzt wird, um den *tag* visuell abzugrenzen.

Datum 52: Dialogausschnitt Marta und Olga, „Korrektur eines Texts“ (3P26)

[4/6/19 19:00:54] Olga: Marta, ich lese gerade deinen Text

Ich werde hier die Korrekturen schreiben, **okay?**

[4/6/19 19:02:26] Olga: Okay, der erste Satz wäre besser so, weil da ein Verb am Ende fehlt: IN den Osterferien am 15. April haben wir uns getroffen, um eine Prozession zu sehen

Dieses Beispiel zeigt eine Ankündigung der folgenden Korrektur in Verbindung mit dem *Question tag okay*. Die fehlende Reaktion des Akzeptierens hindert Olga nicht daran, fortzufahren. Allerdings wirkt es im nächsten Schritt so, als gäbe sie sich selbst das nötige Startsignal *okay* als turneinleitendes Mittel zur expliziten Einleitung in die Korrektur. Das nächste Datum stellt sich in der Weiterführung des Turns als besonderer erwähnenswert heraus.

Datum 53: Dialogausschnitt Marta und Olga, „Kinobesuch und Sprechstunde“ (3P4)

[25/3/19 18:02:40] Marta: Ciclo de Cine alemán [PDF DOKUMENT]

[25/3/19 18:03:39] Marta: Und diese ist der Film in Deutsch

[26/3/19 08:37:57] Marta: Die Tutorin answer me und she says: Mittwoch ist OK und ihr gehen um 13:00 bis 15:00 Uhr, so die Uhr ist keine Probleme

[26/3/19 16:30:26] Olga: Holaaaaa

Seeeehr gut! Dann gehen wir dahin nach meinem Spanisch, **ja?** 😊

[26/3/19 16:30:51] Olga: Ahh gracias! Pero quizás podemos hacer eso juntos mañana?

[26/3/19 16:31:19] Olga: 😊😊😊

Ich gucke mir das später an, habe den ganzen Tag heute viel zu tun

[26/3/19 17:19:31] Marta: Ja!

Am Vortag hatte Marta Olga eine Film-Werbung (Ciclo de Cine .pdf) geschickt, auf die Olga nicht reagiert hatte. Am nächsten Tag informiert Marta jedoch über ein neues, anderes Thema, nämlich die Sprechstunde mit der Tandemtutorin am Mittwoch. Demzufolge stehen für Olga nun zwei kommunikative Aufgaben aus: Sie sollten sich zum Filmvorschlag äußern und sich auf die Sprechstunde beziehen. Obwohl es sich hier also nicht um eine Überlappung durch interaktiven Austausch handelt, produziert Olga zwei verschiedene Antworten kurz nacheinander (nach 25 Sekunden), wobei die erste durch den *Question tag ja* charakterisiert ist. Trotz des projizierten Vergewisserungsbedarfs darf *ja* hier demnach nicht als Turnbeendigungssignal gewertet werden. Dieses Beispiel macht deutlich, dass das Recht zur Selbstwahl im „Sprecherwechsel“ in der WhatsApp-Kommunikation über den Funktionen der Fragepartikel als Turn-Marker steht. Zudem zeigt sich hier die Präferenz, zwei ausstehende Themen zur gleichen Zeit abzuarbeiten. In der Planung kann das verwendete *ja* sogar gerade

deshalb platziert worden sein, da trotz des schnellen Übergangs zur nächsten Nachricht mit Themenwechsel durch die produzierte konditionelle Relevanz eine Reaktion auf die erste Nachricht eingefordert wird. Damit handelt es sich um eine Einforderung zur Antwort ohne echte Aufforderung zur Turnübernahme. An dieser Stelle werden erneut Argumente dafür geliefert, dass diese Art der Kommunikation nicht einfach mit den Merkmalen gesprochener Dialoge gleichgesetzt werden können.

Die Suche nach Hörerbezogenen Fortsetzungssignalen, die keine echten Fragen darstellen, erweist sich als schwierig, da durch die fehlende Intonation die Beispiele nicht desambiguiert werden können. Wenn überhaupt, dann können sie sehr vereinzelt im Korpus und nur für das Spanische lokalisiert werden. Zusammenfassend kann den auftretenden *Question tags* wie *oder* zwar die Funktion zum Turnbeendigungssignal nicht abgesprochen werden, ihre projizierende Kraft beugt sich allerdings den im mobilen Messengerdienst vorherrschenden Umständen und Kommunikationsbedingungen deutlich. Anhand der Betrachtung dieser sonst eindeutig im mündlichen Gespräch fungierenden Turn-Taking-Marker stellt sich nur einmal mehr heraus, dass vom eigentlichen Konzept des Turns in der WhatsApp-Kommunikation nicht die Rede sein kann. Das liegt daran, dass es keine „regulierte“ Turnabgabe und -übergabe geben kann, wenn die Gesprächspartner im Dialog nicht zur gleichen Zeit und vor allem nicht Wort für Wort rezipieren und reagieren können.

5.6 Nachrichtenstrukturen

Zur Behandlung struktureller und kommunikativer Aspekte der WhatsApp-Kommunikation im Tandem gehört auch die Frage nach dem Aufbau und den Besonderheiten von Nachrichten, die sich dem bisher diskutierten, klar interaktiven Nachrichtenwechsel entziehen. Es handelt sich dabei um Nachrichten, die in einer gewissen Distanz zur sonstigen Interaktivität stehen und auf den ersten Blick keiner Aushandlung zwischen beiden Schreibern unterliegen. Unter Einbeziehung bisheriger Forschungen zur E-Mail- und WhatsApp-Nachricht können drei Formen klassifiziert werden: an Jakobs Konzept textähnlicher komplexer Tip-Turn Strukturen (2017: 158ff) angelehnte textähnliche Nachrichten, lange Nachrichten und an Martererers Konzept der „E-Mail in Form einer Notiz (2006: 136ff) angelehnte WhatsApp-Nachrichten in der Funktion einer Notiz.

5.6.1 Textähnliche Nachrichten

Das Gegenteil von diskontinuierlichen, häppchenweise gesendeten Beiträgen stellen besonders lange WhatsApp-Nachrichten dar, die sich im Korpus durch einen höheren Elaborationsgrad auszeichnen und daher textähnliche Züge annehmen. Einige längere Beiträge weisen dabei eine komplexe Struktur mit prototypischer Gliederung auf: Anrede, Hauptteil, Schlussformulierung und Abschiedsgruß. Beim folgenden Datum 54 handelt es sich jedoch lediglich um eine weitergeleitete E-Mail und keinen selbstverfassten Text.

Datum 54: Dialogausschnitt Álvaro und Jonas, „Einladung zur Weihnachtsfeier“ (8P20)

[11/12/18 00:19:06] Álvaro: Liebe TandemteilnehmerInnen,
wir laden Euch zu unserer Weihnachtsfeier am 18.
Dezember um 15.30 Uhr in Raum 113 ein. Für
Getränke und Leckereien ist gesorgt. Im Anhang
findet ihr die offizielle Einladung (als png) und mehr
Informationen zum Programm.
Wir freuen uns über Euer Kommen. Leitet diese Info
bitte an eure Tandems weiter und gebt bis Freitag
eine Rückmeldung auf diese Einladung (gern für
beide in einer Mail)!
Mit weihnachtlichen Grüßen

[11/12/18 12:42:17] Jonas: Si, vamos!
Ja, lass uns gehen!

Die längste Nachricht im Korpus ist demnach eine kopierte E-Mail-Einladung zum weihnachtlichen Tandemtreffen. Sie wurde vom DaF-Studierenden Álvaro kopiert und originalgetreu an Jonas weitergeleitet. In diesem Fall umgeht er eine eigene Einladungsformulierung. Da diese E-Mail jedoch nicht selbst verfasst wurde, muss nach weiteren Beispielen komplexer Turn-Strukturen im Korpus gesucht werden. Dabei fällt auf, dass nur 1,1 Prozent der gesamten Nachrichten 30 oder mehr Wörter enthalten. Beim nächsten Beispiel bildet erneut eine E-Mail die Grundlage zur Verschickungshandlung, jedoch eine selbstverfasste Version, die Lola ihrer deutschen Tandempartnerin zum Gegenlesen sendet. Sie will vor dem Erasmusaufenthalt noch einmal Kontakt zum Studierendenwerk aufnehmen, um die Option „WG-Zimmer“ hinzuzufügen. Zudem weiß sie nicht, was ein Flurzimmer ist. Sie kopiert ihren Text in die Nachricht und fragt im Anschluss darauf: *Está bien? (ist das gut so?)*.

Datum 55: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Was ist ein Flurzimmer?“ (1P44)

[13/5/19 12:04] Lola: Guten Tag!
Ich habe eine Zimmeranfrage gestellt, ich habe
"Flurzimmer" ausgewählt. Gibt es eine Option, um auch

Oder sowas in der Art)))
*Das Letzte bedeutet „hoffentlich bekommst du viele
Geschenke“ oder sowas in der Art*

Geburtstagsglückwünsche werden über WhatsApp üblicherweise in einer zusammenhängenden, nicht gesplitteten textähnlichen Nachricht versendet. Es kann als eine quasi-schriftliche Textsorte betrachtet werden, die so ähnlich auch in einer Grußkarte auf Papier erscheint. Hervorzuheben sei hier lediglich die Reduplikation des Endvokals bei Marta, der dem digitalen Genre geschuldet ist und einen lauten Ausruf imitiert. Nicht selten kann aber selbst diese grafische Stilistik auch auf Grußkarten gefunden werden. Interessanterweise bildet die elaborierte Glückwunschnachricht auch Anlass zu einem Dialog mit lernförderlichem Potenzial. Schließlich wird nach Martas erster Dankesreaktion auch der Inhalt der Nachricht thematisiert. Neben den wenigen textsortenähnlichen Nachrichten sollen im Anschluss lange Nachrichten, thematisiert werden, die in ihrer Länge und Struktur den früheren Paket-SMS ähneln. Als lange Nachrichten werden in der quantitativen Betrachtung alle Nachrichten mit mehr als 20 Wörtern kategorisiert.

5.6.2 Lange Nachrichten

Im gesamten Korpus können nur 181 Nachrichten mit 20 oder mehr Wörtern lokalisiert werden. Dies macht 3,6 % des Gesamtanteils aus und bestätigt damit die generelle Tendenz zu kürzeren Nachrichten per WhatsApp auch für die fremdsprachliche Tandeminteraktion. Im Durchschnitt des gesamten Korpus enthalten die WhatsApp-Nachrichten 5,68 Wörter. Im Sprachenverhältnis zeigen die deutschen Konversationen mehr längere Nachrichten (5,3%) als die spanischen langen Nachrichten, die nur 3,6% ausmachen. Ohne dieses Kriterium kann jedoch generell geschlussfolgert werden, dass es bezüglich der Schreibpraxis eher zu kurzen Nachrichten kommt und weniger elaborierte Paket-Nachrichten versendet werden. Interessant ist auch die Tatsache, dass bei 6 von 9 Paaren die langen deutschen Nachrichten von DaF-Studierenden produziert werden und nicht von Muttersprachlern. Die Paare mit den meisten langen Nachrichten sind Isabel und Freya, Leo und Frida, Marta und Cora und Marta und Olga.

Bis auf Marta und Olga zeigen die erwähnten Paare auch durchschnittlich längere Sprechblasen als der Rest der Teilnehmer. Die meisten langen deutschen Nachrichten schreibt die DaF-Lernende Isabel 10, dicht gefolgt von den deutschen Muttersprachlerinnen Frida und Olga, die jeweils nur 9 Nachrichten mit 20 oder mehr Wörtern im Korpus verfassen.

Tandempaare	Anzahl langer N. (Wörter ≥ 20)	Anzahl langer spanischer N.	Anzahl langer deutscher N.	Wortanzahl der längsten spanischen N.	Wortanzahl der längsten deutschen N.	Durchschnittl. Länge der N.
Álvaro & Jonas	5	1	4	57	70	4,10
Álvaro	5	1	4	57	70	
Jonas	0	0	0	19	6	
Isabel & Freya	26	9	17	40	32	7,84
Isabel	15	5	10	40	32	
Freya	11	4	7	34	29	
Leo & Frida	29	16	13	33	54	6,21
Leo	9	4	5	31	31	
Frida	20	12	8	33	54	
Lola & Alina	10	9	1	45	33	3,89
Lola	7	6	1	45	33	
Alina	3	3	0	31	11	
Marta & Cora	32	29	2	48	25	8,55
Marta	13	10	2	38	25	
Cora	19	19	0	48	18	
Marta & Olga	33	22	11	43	50	6,92
Marta	15	13	2	33	24	
Olga	18	9	9	43	50	
Svieta & Felix	17	9	8	29	56	5,11
Svieta	8	3	5	26	27	
Felix	9	6	3	29	56	
Svieta & Laura	21	16	4	36	29	5,97
Svieta	5	5	0	22	14	
Laura	16	11	4	36	29	
Víctor & Miriam	8	5	3	41	31	5,94
Víctor	8	5	3	19	11	
Miriam	0	0	0	41	31	
Insgesamt	181	116	63	57	70	5,68

Tabelle 13: Lange Nachrichten im Korpus

Es stellt sich nachfolgend die Frage, in welchen thematischen und strukturellen Zusammenhängen diese Block-Nachrichten auftreten. Den ersten beiden Beispielen (57 und 58) ist gemeinsam, dass sie die erste Nachricht eines komplexeren WhatsApp-Dialogs sind und einen Vorschlag zur Verabredung darstellen. Bei Beispiel 57 handelt es sich konkret um einen elaborierten Vorschlag zur Verabredung, der nach längerer Inaktivität per WhatsApp auftritt. Er stammt von der deutschen Muttersprachlerin Freya.

Datum 57: Dialogausschnitt Isabel und Freya, „Verabredung Bouldern 1“ (7P15)

[9/12/18 20:47:10] Freya: Hey hast du Lust die Woche Mal zusammen bouldern zu gehen? Ich wollte die ganze Zeit schon zum [ADRESSE] und es kostet sogar nur 5 euro

Würde mich freuen 😊

[10/12/18 10:07:54] Isabel: Hi!!! Wow wie hast du sowas gefunden?? Klar habe ich Lust zum [ORT] zu gehen!!!

Hier versendet Freya eine komplexe Nachricht mit Anrede (*Hey*), Hauptteil und Schlussformulierung (*Würde mich freuen*). Es handelt sich um eine typische Funktion des Mediums der Kurznachricht quasi in seiner ursprünglichen Form. Diese Nachricht erinnert stark an eine SMS oder eine kurze E-Mail. Ein ähnliches Beispiel kann auch bei der Nichtmuttersprachlerin Svieta beobachtet werden, das sich mit 27 Wörtern der oberen Wörtergrenze nähert. Zu Beginn tritt erneut eine Begrüßung auf. Darauf folgt eine Aussage zur Verfügbarkeit Svietas in der Prüfungszeit, um zum Schluss den Vorschlag für das gemeinsame Lernen zu unterbreiten: drei kommunikative Handlungen, die in einer einzigen Nachricht dargeboten werden.

Datum 58: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Lernen für die Prüfung“ (5P24)

[9/6/19 22:40:49] Svieta: Hallo, morgen und am Dienstag werde ich in der Uni lernen. Ich habe am Mittwoch auch eine Klausur. Wenn du willst, kann ich dir mit Spanisch helfen. [9/6/19

22:41:08] Felix: cool!

[9/6/19 22:41:23] Felix: dann versuche ich auch in der [ORT] zu lernen

Svieta zeigt die Anwendung des Futurs (*Dienstag werde ich...*) und eine elaborierte Syntax mit Konditionalsatz (*Wenn du willst, kann...*). Gemeinsam ist den meisten dieser Paket-Nachrichten, dass sie die erste Nachricht in einer neuen Dialogeinheit bilden. In den folgenden Zeilen zeigt sich meist, dass dieses Verhalten aufgegeben wird und von der Paket-Nachricht zum interaktiven Dialog übergegangen wird. Dieses Kommunikationsverhalten kann als expandierende Aktivität angesehen werden, d.h. die Ausweitung vom initialen ersten Nachrichtenversand mit multiplen Paarteilen hin zum interaktiven Dialog:

Users conceptualize chatting via WhatsApp as a potentially expandable activity. They anticipate that their dialogue partners are willing to engage in a longer and more chat-like exchange of messages and thus apply an emergent, step-by-step approach to topic development. (König 2019a: 626)

Die nächste längere Nachricht einer deutschen Muttersprachlerin weicht von diesem Schema ab. Die Ursache für eine längere, elaborierte Nachricht scheint hier eine dispräferierte kommunikative Handlung⁴⁹ zu sein (ab Zeile 20: 54):

Datum 59: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Lohnt sich der Ausflug?“ (6P10)

[11/1/18 13:17] Leo: Frida kannst du Morgen treffen?

[11/1/18 13:31] Frida: Si puedo ☺y quiero ☺

Ich kann und ich will

[11/1/18 13:54] Leo: Oh ja super! Um wie viel Uhr? Ich werde dort während des Abends sein :)

[11/1/18 15:10] Frida: Wann bist du denn ca da?

[11/1/18 15:55] Leo: Hmm seit 13:00 glaube ich

[11/1/18 20:54] Frida: Achso !

Ich habe die Möglichkeit morgen nach [ORT] zu fahren für einen Tag soll ich das machen? Dann hätte ich aber erst abends Zeit oder erst am Samstag ..wäre das eventuell ok für dich? Aber ich bin noch nicht sicher ob ich fahre weil ich noch so viel für die Uni zu tun habe

Hier wird deutlich, dass Frida erst dem morgigen Treffen zusagt und dann absagen muss, weil sich für sie die Möglichkeit eines Tagesausflugs nach Gibraltar eröffnet. Will sie dem Angebot folgen, muss sie in diesem Fall entgegen der normativen Erwartungen ihre Zusage zurücknehmen (*Si puedo y quiero*). Pomerantz (1984) zeigt für die mündliche Sprache, dass solche dispräferierten Handlungen sehr markiert auftreten, meist mit einem Bezug auf diese nicht eingehaltene Erwartung einhergehen und durch Indirektheit geprägt sind. Dies lässt sich auch anhand von Fridas Beispiel deutlich erkennen. Zunächst markiert sie ihre Nachricht mit dem Diskursmarker *achso!*, der die Handlung einleitet und die Wirkung eines spontanen Einfalls vermittelt. Daraufhin informiert sie über ihr Angebot und zeigt, dass sie noch zweifelt, dieses anzunehmen (*soll ich das machen?*). Im nächsten Schritt nimmt sie Bezug auf die Erwartungsverletzung (*dann hätte ich aber erst abends Zeit oder erst am Samstag*). Indirektheit zeigt sich wiederum in der Wahl des Konjunktivs (*hätte, wäre*). Zuletzt betont sie erneut, dass sie sich noch nicht sicher sei. Hier wird zudem gut ersichtlich, dass ein relativ komplexer Satzbau (Hypotaxen) nicht unbedingt mit der konsequenten Beachtung der Kommasetzung einhergeht. Dass dispräferierte Handlungen bevorzugt in elaborierter Form innerhalb einer langen Nachricht und nicht häppchenweise ausgeführt werden, belegen auch die folgenden drei

⁴⁹ Nach Levinson (1983) werden Handlungen, die nicht der normativen Erwartung entsprechen (z. B. Ablehnung), als dispräferierter Sprechakt bezeichnet. Zudem zeigt der Sprecher Bezug zur nicht eingehaltenen Erwartung in seiner Produktion.

Beispiele. Allerdings ist hier darauf hinzuweisen, dass es sich nicht um den Anfang der Dialogeinheiten handelt.

Datum 60: Dialogausschnitt Svieta und Laura, „Absage mit Verabredung für übermorgen“ (4P18)

[07/12/18 14:56:40] Laura: Hallo Svieta
Ich bin gerade erst in der bib angekommen und werde
es heute glaube ich nicht schaffen, tut mir leid!!
Hast du Vlt auch morgen oder übermorgen Zeit ?
[07/12/18 20:14:29] Svieta: Ok, vielleicht am Sonntag? ☺

Datum 61: Dialogausschnitt Víctor und Miriam, „Planänderung Marktbesuch“ (9P19)

[3/5/19 13:13:01] Miriam: Hallo, mein Plan hat sich jetzt doch geändert, weil mir
eine Freundin ein Kleid geliehen hat. Wenn du willst
können wir uns auch später treffen. Also so um 3 oder
4
[3/5/19 13:15:35] Miriam: Geht das für dich?
[3/5/19 13:16:18] Víctor: Um 3 Uhr 🐾

Bei beiden Beispielen handelt es sich um Absagen. Sie beginnen meist mit einer Anrede oder einer Begrüßung. Darauf folgt die eigentliche Absage mit der Nennung des Grundes. Bei Beispiel 60 enthält diese eine Entschuldigung. Darauf folgt meist direkt ein Lösungsansatz, also ein Gegenangebot. Es stellt sich die Frage, warum nun Absagen und Entschuldigungen, also dispräferierte Handlungen als längere Paket-Nachrichten verfasst werden. Zunächst ist hier von Bedeutung, dass eine Absage mit enthaltenen Entschuldigungen, Rechtfertigungen und Lösungsangeboten zwischen diesen Schritten keine Chance zur Reaktion des Gegenübers zulässt und eine Konfliktaushandlung unmöglich wird. Auf einen Lösungsvorschlag kann dann nicht mehr negativ reagiert werden, ohne die Beziehung zu strapazieren. Diese Art von „Absagemonolog“ während des dialogischen Schreibens steht beispielhaft für technologiebedingte Unterschiede zwischen dem mündlichen Gespräch und dem WhatsApp-Dialog.

Die folgenden Beispiele liefern erneut einen Hinweis dafür, dass auch die Nichtmuttersprachler im Rahmen ihrer Möglichkeiten Absagen elaborierter ausführen. Im ersten Beispiel entscheidet sich Marta jedoch dafür, ihre Argumentation gegen den späten Kinobesuch aufzuteilen. Ihr Turn ist dennoch einer der längsten im gesamten WhatsApp-Dialogverlauf mit Cora. Sprachlich kann hier auch die richtige Verwendung des Konjunktivs (*wäre sehr spät*) hervorgehoben werden.

Datum 62: Dialogausschnitt Marta und Cora, „Langer Kinobesuch“ (2P9)

[13/11/18 16:02] Marta: Cora ich habe ein Problem mit morgen

[13/11/18 16:03] Marta: Der Film dauert 3 Uhr!!

[13/11/18 16:03] Marta: Uhr wenn der Film zu Ende ist, gibt es keine Busse und ich lebe eineinhalb Stunden vom Kino entfernt ... ich wäre sehr spät zu Hause

[14/11/18 10:39] Cora: Ahh ja das stimmt...das wird spät 🙄

Zusammenfassend kann beobachtet werden, dass lange Nachrichten meist einheitlich nur in einer Sprache formuliert werden. Die meisten langen deutschen Nachrichten schreibt die spanische Teilnehmerin Isabel, die das höchste Deutschniveau aufweist. Feststellbar ist, dass es sich bei den gefundenen Beispielen um Lernende mit einem höheren Sprachniveau (ab B1.2/B2) handelt. In Bezug auf das Lernpotenzial kann die Formulierung von Vorschlägen zu Beginn von Dialogeinheiten, aber vor allem das Ausdrücken von Absagen und Entschuldigungen in elaborierter Form (u. a. in der Verwendung des Konjunktivs) sowohl für den Output als auch für den Input positiv herausgestellt werden.

Da im Rahmen dieser Arbeit vorrangig Nachrichten in deutscher Sprache besprochen werden können, soll dennoch aufmerksam gemacht werden, dass es sich bei der Mehrheit der spanischen Nachrichten mit mehr als 20 Wörtern ebenso auffällig häufig um dispräferierte Handlungen, also Planänderungen und Absagen mit integrierter Entschuldigung handelt. Nachrichten, in denen um einen Gefallen gebeten wird, sind ebenfalls deutlich elaborierter und dadurch länger. Leider finden sich wiederum keine deutschen Sequenzen für diese Fälle. Abschiedsgrüße sind in allen Beispielen selten. Lediglich eine Schlussformel (*Würde mich freuen*) konnte in selbstverfassten langen Nachrichten gefunden werden. Das lässt darauf schließen, dass der Abschiedsgruß obsolet geworden ist, da der Kommunikationskanal als stetig geöffnet verstanden wird und nicht notwendigerweise geschlossen werden muss. Das Ende einer Nachricht bedeutet automatisch auch das Ende der „Kommunikation“ seitens des Schreibenden. Im Unterpunkt 5.2.5 wird auf die Thematik der Dialograhmung noch einmal näher eingegangen. Doch zunächst soll die WhatsApp-Nachricht in der Funktion einer Notiz kurz vorgestellt werden.

5.6.3 WhatsApp-Nachrichten in der Funktion einer Notiz

Neben den komplexen, längeren Nachrichten, die teilweise eine textähnliche Struktur aufweisen und einen Dialog oder zumindest eine Antwort projizieren, gibt es auch solche Nachrichten, die für sich stehen und lediglich die Funktion einer Notiz ausführen. Die meisten

solcher alleinstehenden kurzen Nachrichten sind sogenannte Standortmeldungen, die sich aus dem Kontext eines Treffens in Realzeit herleiten lassen. Hier meldet sich die Spanierin Isabel auf Deutsch so:

Datum 63: WhatsApp-Nachricht „Standortangabe“ (7P5)

[30/10/18 14:22:54] Isabel: Ich bin schon da

In dieser Funktion zeigt sich die mobile Nutzung des Messengerdiensts WhatsApp. Die Nachrichten werden vor Ort und in Realzeit abgesendet und sollen in unterstützender Weise Auskunft über das Hier und Jetzt geben. In diesen Nachrichten lassen sich vor allem viele deiktische Ausdrücke des Ortes und der Zeit finden (*da, schon, gleich, jetzt, hier, dort*). Des Weiteren werden auch kurze Wunschnachrichten versendet, die keine obligatorische Rückmeldung verlangen. Im gesamten Korpus gibt es dafür lediglich zwei Beispiele.

Datum 64: Notiz der deutschen Muttersprachlerin Cora, „Examen“ (2P17)

[21/12/18 09:19] Cora: Viel Glück für das Examen!! 🍀 ☺

Datum 65: Notiz durch den spanischen Muttersprachler Álvaro, „Reise“ (8P17)

[27/11/18 18:12:45] Álvaro: **Gute Reise!**

[27/11/18 18:12:57] Jonas: Aah

[27/11/18 18:13:01] Jonas: Álvaro

[27/11/18 18:13:18] Jonas: Olvide para escribir te

Ich habe vergessen dir zu schreiben

[27/11/18 18:13:26] Jonas: Pero próxima semana!

Aber nächste Woche!

[27/11/18 18:13:37] Álvaro: No te preocupes, no he podido ir hoy a la universidad

Mach dir keine Sorgen, ich konnte heute nicht in die Uni

Doch wie hier sichtbar wird, entwickelt sich sogar aus der Wunsch-Nachricht, die der spanische DaF-Studierende Álvaro hier abschickt, ein kleiner Dialog. Denn Jonas fühlt sich dazu veranlasst, noch in der gleichen Minute seine Abwesenheit zu rechtfertigen (*Olvide para escribirte – ich habe vergessen dir zu schreiben*). Ob es Ávaros Intention war, den Kontakt über diese Notiz anzukurbeln, bleibt offen.

Dieser Exkurs zur WhatsApp-Nachricht als Notiz-Funktion zeigt, dass der Austausch von einzelnen, unabhängigen Nachrichten oder elaborierteren Nachrichtenblöcken (wie in 5.2.4.1 und 5.2.4.2) sehr gering ausfällt und „der Austausch im Sinne kurzer dialogischer Sprachhandlungen klar im Trend ist“ (Imo 2015: 25). Dies gilt auch für die WhatsApp-Kommunikation im deutsch-spanischen Sprachlerntandem. Dabei beträgt die durchschnittliche Länge einer Sprechblase sogar nur 5,68 Wörter und liegt damit nur leicht über den

durchschnittlichen Werten des muttersprachlichen Korpus *What's up Deutschland* mit durchschnittlich 5 Wörtern pro Nachricht (vgl. Siebenhaar 2015). Die kürzesten Nachrichten des vorliegenden Lernerkorpus bestehen aus nur einem Wort oder Zeichen und machen ganze 32% Prozent des Korpus aus. Die Paare Álvaro und Jonas, Lola und Alina und Svieta und Felix schreiben die meisten kurzen Nachrichten. Das bedeutet auch, dass diese Paare die meisten Dialogsequenzen mit einem hohen Interaktivitätsgrad führen. Dies konnte bereits unter 5.3 für die verschiedenen Sprachen und Paare individuell aufgezeigt werden. Im Zuge dieser Ergebnisse stellt sich insgesamt die Frage, ob und in welchem Ausmaß die DaF-Lernenden in den untersuchten Dialogen Phänomene und Strategien trainieren, die konkreten Kompetenzen und Sprachfertigkeiten zuzuschreiben sind. Der folgende Punkt widmet sich somit einer Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse unter einem sprachlernfördernden Gesichtspunkt.

5.7 Fazit

Aus der empirischen Datenanalyse kann bisher folgendes Fazit gezogen werden: Zum hat sich gezeigt, dass die Tandemteilnehmer sowohl zwei medium-typische kommunikative Gattungen (Verabredungen und Standortsuchen) als auch diverse Dialog- und Nachrichtenstrukturen am Smartphone über WhatsApp produzierten, die den vertretenen muttersprachlichen Praktiken ähneln und als interaktionsorientiertes Schreiben ausgewiesen werden können. Dies passt zu der etwas überspitzten Feststellung von McLuhan/Fiore (1967: 26), die ursprünglich aus einem Druckfehler resultierte und dann konzeptuell genauso übernommen wurde: „The medium is the message“. Imo (2019: 36) stellt einen Bezug der Beeinflussung durch technische Rahmenbedingungen auf die heutige interaktive Kommunikation mit dem Konzept her und erklärt, wie das Medium demnach alldurchdringend unser Verhalten bedingt und uns auf diese Weise im übertragenen Sinne sogar „massiert“, also formt. Auch für das vorliegende Korpus stellte sich heraus, dass sich das Kommunikationsverhalten der Teilnehmer trotz Fremdsprachenkontext nicht wesentlich gegenüber der muttersprachlichen Verwendung veränderte. Die Tendenz zum endlosen Dialog („continuing state of incipient talk“) und zu je einer sprachlichen Handlung pro Nachricht führte letztendlich zur Konfrontation der Lernenden mit dem interaktiven Schreiben am Smartphone. Die Form des Interagierens wurde durch die Muttersprachler zwar mitbeeinflusst, aber nicht maßgeblich vorgegeben. Konkret zeigten sich auch bei den Nichtmuttersprachlern kaum monologische, textähnliche Strukturen, dafür aber dialogische Konversationen in beiden Sprachen. Sogenannte elaborierte Paket-Nachrichten mit 20 oder mehr Wörtern beliefen sich auf nur 3,6% des Korpus und beinhalteten meist Absagen

oder dialogeröffnende Vorschläge. Demgegenüber stand die durchschnittliche Länge einer Sprechblase mit nur 5,68 Wörtern. Längere schriftliche Erzählsequenzen mit eingebetteten Hörerrückmeldereaktionen blieben ebenso aus. Es dominierte das gemeinsame Hervorbringen von Bedeutung und Struktur. Dies geschah meist, wie aufgezeigt, in kleinschrittigem Vorgehen (Pushing-Verfahren). Diese dialogische Schreibpraktik führte in vielen Dialogeinheiten zum Phänomen der Ausbildung paralleler Kommunikationsstränge, deren Nachrichten wiederum kohärent abgearbeitet werden mussten. Die dabei entstehende „virtual adjacency“ stellte eine Herausforderung zur Verstehenssicherung und expliziten Verstehensdokumentation dar. Dabei konnte beobachtet werden, wie zu keinem Zeitpunkt mehrere Kommunikationsstränge zu Problemen in der Kommunikation führten oder das Gespräch einen Abbruch erfuhr.

Zum anderen können aus sprachlehrforschender Perspektive Konsequenzen aus dieser Kommunikationsform für den Lernprozess gezogen werden. So zeigten sich neben ersten Korrekturaktivitäten der Tandemteilnehmer auch verschiedene Strategien zum Aufzeigen von Kohärenz, die Fähigkeit zum schnellen Lesen und Schreiben und die kreative Umsetzung der Gesichtswahrung durch die Nutzung von Emoji, aber auch durch intendierte Indirektheit. Letztere dominierte in Vorschlägen und Absagen, wobei ihr Grad mit zunehmendem Sprachniveau in der Fremdsprache ansteigt. Auf der strukturellen Ebene bildete die Regelung der Turnübernahme und -abgabe eine geringe Rolle. So trugen Interjektionen, Fragepartikel, Emoji und lexikalische Lacher zwar häufig zur Markierung von Sprecherwechseln bei, bildeten aber kein verlässliches, intendiertes Muster bezüglich einer geregelten Turnabgabe und Turnübernahme. Vielmehr wirkten sie auf der Ebene der Kohärenzherstellung, Verstehensdokumentation und Signalisierung der Einstellung des Schreibers und wurden vorrangig dazu genutzt. Die stärkste Kraft in der Dialogsteuerung stellten die Bildung konditioneller Relevanz über das Stellen von Fragen und der feste Austausch von Paarsequenzen dar. Der große Unterschied zu arrangierten Tandemchats, Tandem-Emailprojekten und Tandemvideotelefonie war zweifellos der fast tägliche, authentische und dialogische Austausch, der realen Schreibanlässen unterlag.

Dass sich das Kommunikationsverhalten den muttersprachlichen Korpusdaten anderer Studien annäherte, beweist noch einmal mehr, dass es sich bei der WhatsApp-Kommunikation um eine eigenständige Kommunikationsform handelt, die unser Schreibverhalten selbst unter erschwerten Umständen gewissermaßen vorgibt.

Die bisherigen Ausführungen geben einen Einblick in die makrostrukturelle Umsetzung dialogischen Schreibens der Tandempartner über WhatsApp und bilden im Folgenden die Basis für die nähere Untersuchung der sprachlichen und didaktischen Aspekte des Korpus.

6 Sprachliche und didaktische Aspekte

Das Kapitel 6 nimmt in seiner Analyse Bezug auf den im WhatsApp-Korpus dokumentierten Sprachgebrauch und ermöglicht einen Einblick in lexikalische, grammatische und didaktische Aspekte des Tandemaustauschs über den mobilen Instant Messenger WhatsApp. Neben der Beschreibung von Sprachenverhältnis, Code-Switching, besonderen Strukturen des Wortschatzes und der Syntax liefert das Kapitel auch eine ausführliche Beschäftigung mit sprachbezogenen Episoden (Language-Related Episodes). Zuletzt werden die Korpusdaten durch gewonnene Erkenntnisse und Kommentare aus den Fragebögen angereichert.

6.1 Sprachenverhältnis

Obwohl in den ersten Sprechstundensitzungen mit den Tandemtutorinnen allgemein auf das Prinzip der Reziprozität in der Sprachwahl hingewiesen wird, zeigt sich bei der Datensichtung deutlich, wie unterschiedlich die Sprachenverhältnisse pro Paar ausfallen und wie sich immer wieder Momente des Code-Switchings ergeben. Hierbei dominiert auch in jenen Fällen, die einem balancierten Verhältnis am nächsten kommen. WhatsApp-Verläufe mit einer eher ausgeglichenen Sprachenverteilung weisen etwa 30-40% Deutsch und 60-70% Spanisch auf. Dies kann, wie aus der unteren Tabelle (Tabelle 8) hervorgeht, bei fünf von neun Paaren beobachtet werden: Marta (A2) und Olga (B1), Víctor (A2) und Miriam (C1), Leo (B1) und Frida (B1), Svieta (B1) und Felix (B2) und Isabel (C1) und Freya (C1). So gibt es abweichend vom Idealfall aber auch einige Paare, die sich zu einem sehr hohen Prozentanteil (über 70%) auf Spanisch austauschen. Diesen Anteil machen vier von neun Paaren aus: Lola (B1) und Alina (B1), Marta (A2) und Cora (B1), Svieta (B1) und Laura (A2); und Álvaro (A2) und Jonas (B1). Hinzu kommen kleine Anteile in englischer Sprache und spielerische, kreative Einschübe des Italienischen. So kommunizieren Svieta und Laura die ersten zwei Tage nur auf Englisch, da sie sich vor dem ersten Präsenztreffen noch keinen Eindruck ihrer Sprachniveaus auf Deutsch oder Spanisch verschaffen konnten. Zu kreativen Einschüben des Englischen und Italienischen wird unter 6.3 nochmal Bezug genommen. Bezogen auf das gesamte Korpus steht das Spanische aber in einem Verhältnis von 2,4:1 zum Deutschen und nimmt damit eine klare Dominanz ein (siehe Tabelle 8).

Interessant ist, dass sich bei fünf von neun Tandempaaaren eine Situation einstellt, in der der nichtmuttersprachliche Teilnehmer mehr deutsche Wörter produziert als der Muttersprachler. Dies ist der Fall bei Álvaro und Jonas, Leo und Frida, Lola und Alina, Marta und Cora und

Svieta und Felix. Besonders viel schreiben Álvaro, Leo, Lola und Marta auf Deutsch im Vergleich mit ihren deutschen Tandempartnern, die teilweise nur halb so viele Wörter auf Deutsch produzieren. Damit ergibt sich hier ein Ungleichgewicht hinsichtlich muttersprachlichen Input und fremdsprachlichen Output. Zudem zeugt die Tabelle von den Bemühungen der DaF-Studierenden um die Anwendung des Deutschen trotz fehlender Balance und Initiative durch die Muttersprachler. Besonders viel deutsches Output produzieren dabei die Lernenden Leo und Svieta.

Tandempaare	Wortanzahl insgesamt	Spanische Wörter	Deutsche Wörter	Unbekannte Wörter
Álvaro & Jonas	1.294	1.083	130	81
Álvaro	807	641	110	56
Jonas	487	442	20	25
Isabel & Freya	2.305	881	1.203	221
Isabel	1.015	317	582	116
Freya	1.290	564	621	105
Leo & Frida	4.410	2.500	1.516	394
Leo	2.345	1.146	979	220
Frida	2.065	1.354	537	174
Lola & Alina	4.362	3.444	637	281
Lola	2.145	1.569	428	148
Alina	2.217	1.875	209	133
Marta & Cora	2.984	2.197	639	148
Marta	1.469	964	424	81
Cora	1.515	1.233	215	67
Marta & Olga	4.351	2.842	1.291	218
Marta	2.141	1.645	400	96
Olga	2.210	1.197	891	122
Svieta & Felix	4.614	2.521	1.666	427
Svieta	2.336	1.278	870	188
Felix	2.278	1.243	796	239
Svieta & Laura	3.306	2.564	375	367
Svieta	1.895	1.539	178	178
Laura	1.411	1.025	197	189
Víctor & Miriam	1.075	675	350	50
Víctor	554	358	167	29
Miriam	521	317	183	21
Insgesamt	28.701	18.707	7.807	2.187

Tabelle 14: Wortanzahl und Sprachenverteilung pro Teilnehmer und global

Aussagen im Hinblick auf die Rolle des Sprachniveaus für das Sprachverhältnis lassen sich aufgrund des kleinen Datenumfangs nur vorsichtig treffen. Ein höheres Sprachniveau scheint mit einer häufigeren Nutzung des Deutschen verbunden zu sein, wobei die DaF-Studierenden Marta und Víctor eine klare Ausnahme bilden: Marta befindet sich in beiden Gruppen, was zum einen zeigt, dass das Einhalten des Sprachenverhältnisses zum großen Teil abhängig vom Verhalten des jeweiligen deutschen muttersprachlichen Gegenüber ist. So kann festgestellt werden, dass sich viele DaF-Studierenden stark darum bemühen, das Deutsche anzuwenden, aber immer wieder durch den unkontrollierten Einsatz und das spontane Springen in die spanische Sprache durch ihre Tandempartner getriggert werden oder sich in schnellen Sequenzen zum Zweck der Synchronizität an das Spanische anpassen. Zum anderen scheint sich Marta in ihrer zweiten Tandempartnerschaft mit Olga sprachlich weiterentwickelt zu haben. Víctors und Miriams Korpusdaten bestehen dagegen fast ausschließlich aus Verabredungen. Da die Nutzung der deutschen Sprache bei ihnen auffällig häufig an bestimmte kommunikative Gattungen gebunden ist, so z. B. vor allem an Verabredungen, ergibt sich ein hoher Sprachanteil auf Deutsch für dieses Tandempaar trotz des niedrigen Sprachniveaus. Zweifellos ist dies dem Umstand geschuldet, dass Verabredungen zum verfügbaren Sprachrepertoire in der Fremdsprache gehören und einfacher abgearbeitet werden können als komplexere spontane Alltagsgespräche. Auch Nachfragen nach Grammatik, Aussprache oder Vokabular werden in Form von Sprachlernepisoden meist auf Deutsch begonnen und bei geringer Komplexität in der deutschen Erklärung beibehalten (dazu genauer unter 6.5).

Auffällig oft kann bei Paaren mit fehlender Reziprozität und damit einem zu hohen Anteil der spanischen Sprache beobachtet werden, wie diese in den ersten Tagen oder Wochen des Austauschs noch hochmotiviert versuchen, das Deutsche immer wieder anzuwenden. Nach einigen Wochen lässt diese Motivation jedoch nach und wird bis zum Ende der Tandempartnerschaft bei diesen Paaren nicht mehr aufgebaut. Interessant ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass Aushandlungen des *contrat didactique* für die Kommunikation über WhatsApp zwar stattfinden (siehe Korpusdaten von Leo und Frida exemplarisch zu Beginn des Kapitels 5), allerdings bei genauerer Datensichtung die Ausnahme bilden. Nur drei von neun Paaren sprechen die Gesprächsbedingungen und das Korrekturverhalten über WhatsApp konkret an.

Nach eigenen Aussagen hielten sich diese Tandempartner in den Präsenztreffen dennoch an die Vorgaben zur Sprachverteilung. Zur offenen Frage „Welche Sprache dominierte im

WhatsApp-Chat mit Ihrem Tandempartner? Hätten Sie gern die 50/50 Regel beibehalten? Falls nicht, warum?“, ergaben sich unter anderem folgende Aussagen:

Dominaba el español. Tal vez por el hecho de que estábamos en España y el idioma nos rodeaba más y muchas veces en compañía de otras personas la situación lo exigía.⁵⁰

Un poco más español. No me importaba.⁵¹

Spanisch, da ich in Spanien war.

Es war relativ ausgeglichen. Manchmal hat vielleicht Spanisch überwogen, weil eben auch der ganze Alltag auf Spanisch ist. Also vielleicht 60 Spanisch /40 Deutsch.

Die Teilnehmer zeigen zum einen ein klares Bewusstsein über ihren Sprachgebrauch in der WhatsApp-Kommunikation und erklären sich zum anderen die Dominanz der spanischen Sprache durch die Situation der Immersion. Eine Rechtfertigung oder ein begründetes Argument, die Tandemprinzipien per WhatsApp zu missachten, liefert diese Aussage jedoch nicht. Eine wirklich faire Ausnutzung der WhatsApp-Kommunikation rückt damit bei vier von neun Paaren eher in den Hintergrund, was als nicht genutzte Chance angesehen werden könnte. Neben dem Sprachenanteil bezogen auf das gesamte Korpus müssen auch Aussagen zur praktischen Umsetzung einzelner Dialogsequenzen getroffen werden. Einen wichtigen Aspekt bilden hier die zahlreichen Varianten und Funktionen des Code-Switchings, die im nächsten Punkt analysiert werden.

6.2 Code-Switching

Wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt, stellt das Code-Switching (nachfolgend abgekürzt als CS) ein übliches Sprachkontaktphänomen der Tandem-Kommunikation dar. Die vorliegende Arbeit schließt sich der Definition von Matras an, in der CS als „the alternation of languages within a conversation“ (Matras 2009: 101) ausgewiesen wird. Allgemein wird zwischen intrasentenziellem⁵², intersenteziellem und extrasentenziellem CS unterschieden. Vollzieht sich der Switch innerhalb eines Satzes oder einer Äußerung und integriert sich syntaktisch, handelt es sich um intrasentenzielles CS. Der an Satzgrenzen auftretende Wechsel, so z.B. von einem Satz zum anderen, wird als intersentenziell bezeichnet. Extrasentenzielles CS bezieht sich

⁵⁰ „Das Spanische dominierte. Vielleicht aufgrund der Tatsache, dass wir in Spanien waren und die Sprache uns mehr umgab und es die Situation durch die Anwesenheit weiterer Personen verlangte.“

⁵¹ „Ein bisschen das Spanische. Das war mir egal.“

⁵² Intrasentenzielles CS wird in anderen Forschungen auch als *Code-Mixing* (vgl. Apple & Muysken 1987) bezeichnet.

hauptsächlich auf das Switchen von satzunabhängigen Elementen wie Diskursmarkern, weshalb diese Art von CS auch unter den Begriffen „discourse marker switching“ (Muysken 2007: 316) oder „tag-switching“ (Poplack 1980) bekannt ist. Bezogen auf die vorliegenden WhatsApp-Daten im Tandem ergeben sich zur Analyse des CS folgende Fragen: Welche Funktionen von CS werden im WhatsApp-Kopus deutlich? Wo tritt CS besonders häufig auf und welche Formen dominieren?

Gründe und Auslöser für Sprachwechsel innerhalb einer Äußerung oder Dialogsequenz können dabei unterschiedlicher Art sein und lassen sich in der Datenanalyse nicht immer eindeutig abgrenzen. Neben dem häufigen Auftreten von Switch-Stellen bei mangelnden Sprachkenntnissen kommt das Switchen auch als kommunikative Strategie, z. B. in der Einleitung von Themenwechseln, infrage (vgl. Cook 2001: 39)⁵³. Androutopoulos (2013: 680) listet für das CS in der computervermittelten Kommunikation (auch CMC; zum Begriff siehe Kapitel 3) eine ganze Reihe weiterer Diskursfunktionen auf, die auch für Untersuchung der vorliegenden Daten aus der Tandemkommunikation übertragbar sind:

- „a) switching for formulaic discourse purposes, including greetings, farewells, and good wishes;
- b) switching in order to perform culturally-specific genres such as poetry or joketelling;
- c) switching to convey reported speech (as opposed to the writer’s own speech);
- d) switching with repetition of an utterance for emphatic purposes;
- e) switching to index one particular addressee, to respond to language choices by preceding contributions, or to challenge other participants’ language choices;
- f) switching to contextualize a shift of topic or perspective, to distinguish between facts and opinion, information and affect, and so on;
- g) switching to mark what is being said as jocular or serious, and to mitigate potential face-threatening acts, for example through humorous CS in a dispreferred response or a request;
- h) switching to or from the interlocutor’s code to index consent or dissent, agreement and conflict, alignment and distancing, and so on.”

Zusätzlich sollte die Nutzung von CS beim Metalanguaging, also der metalinguistischen Beschreibung und Klärung von Vokabeln, Grammatik usw. zum Zweck der Verständlichkeit,

⁵³ Für weitere Forschungen zu Code-Switching siehe u.a. Milroy and Muysken (1995) und Auer (1998). Für spezifische Analysen zu CS in der SMS-Kommunikation siehe Bucher (2016).

erwähnt werden (vgl. Mayr. 2020: 139). Diese kann als eine erste Kernfunktion im WhatsApp-Tandem ausgewiesen werden, da sich in den untersuchten Daten viele dieser Momente erkennen lassen:

Datum 66: Dialogausschnitt Svieta und Laura, „Treffen zur Sprechstunde“ (4P12)54

[12/11/18 13:10:14] Laura: Ich habe bis 11.30 Unterricht und dann ein Treffen mit meiner anderen Dozentin
Ich könnte Vlt gegen 12?

[12/11/18 13:15:02] Svieta: Und vielleicht um 13.00?

[12/11/18 13:15:24] Laura: Ja das geht auch!

[12/11/18 13:15:31] Svieta: Ok

[12/11/18 13:17:27] Svieta: **(Se dice Unterricht, no Klasse, verdad?)** 😊

Man sagt Unterricht, nicht Klasse, stimmt's?

[12/11/18 13:29:12] Laura: **Si ,klasse' se usa sobre todo por el grupo por ejemplo**

Ja, „Klasse“ sagt man vor allem bei einer Gruppe, zum Beispiel

Ein Lehrer unterrichtet eine Klasse o

Ich gehe in die 12. Klasse

[12/11/18 13:34:27] Svieta: Verstanden 🙌

Hier eröffnet Svieta eine sprachbezogene Episode, indem sie Bestätigung für ihr gewähltes Wort „Unterricht“ sucht. Bei der Nachfrage nach der Richtigkeit wechselt sie ins Spanische und markiert dabei die sprachreflexive Metaebene und den Themenwechsel (Funktion f aus der Auflistung). Ihr Sprachniveau hätte es ihr zweifellos erlaubt, die gleiche Frage auf Deutsch zu stellen. Viele weitere solcher Fälle werden im Unterpunkt 7.5 zu sprachbezogenen Episoden näher besprochen und aus diesem Grund hier nicht weiter aufgeführt.

Einen besonderen Fall des CS stellt die Sprachenkonstellation dar, bei der jeder der Tandempartner seine Fremdsprache anwendet (aus den offenen Fragen zum Thema Sprachenverhältnis): „Vía WhatsApp intentaba siempre que fuese 50% español, 50% alemán por lo que a las dos compañeras que tuve en el programa Tándem, cuando las conocía el primer día les decía que ellas me hablasen en español y yo en alemán.“⁵⁵ Beide üben die produktive Fertigkeit und erhoffen sich davon meist einen größeren Lerneffekt (so gesehen bei Leo und Frida). Tatsächlich ergibt sich daraus aber ein ständiges Alternieren der Sprachen innerhalb eines Dialogs, wobei keiner der Tandempartner als Muttersprachler fungiert. Gemäß Bechtel (2003: 29) seien die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und das Einüben rezeptiver

⁵⁴ Im Folgenden stammen alle Vorhebungen von der Autorin der vorliegenden Arbeit.

⁵⁵ „Über WhatsApp versuchte ich immer 50% Spanisch, 50% Deutsch. Deswegen sagte ich meinen beiden Tandempartnerinnen am ersten Tag, dass sie mir auf Spanisch schreiben sollten und ich auf Deutsch.“

Fertigkeiten hier eingeschränkt. Da den Tandem-Betreuerinnen dieses Kommunikationsverhalten via WhatsApp unbekannt war, konnten sie nicht explizit von dieser Entscheidung abraten. Glücklicherweise stellt dieser Fall des sprachlich gemischten Nachrichtenwechsels eine Ausnahme dar, da sich alle weiteren betrachteten Tandempaare auf einen einheitlichen Umgang mit der Sprachalternation einlassen. Sie geben an, nur zwischen einzelnen Sätzen oder Wörtern ins Deutsche oder Spanische zu switchen: „Solía ser un 50/50 ya que hablábamos alemán mezclando español con aquellas palabras que no sabíamos para la rapidez.“⁵⁶

Das Erreichen und Erhalten von Schnelligkeit bildet in Kombination mit möglichen Sprachlücken einen wichtigen Auslöser für das Wechseln in die Fremdsprache. Da CS vor allem dort anzutreffen ist, wo eine höhere Geschwindigkeit und Spontanität im Nachrichtenwechsel besteht, können, wie Barasa (2016) erklärt, Rückschlüsse auf den Unterschied und die Gemeinsamkeiten von CS in der internetbasierten und mündlichen Kommunikation gezogen werden: Ihre Untersuchungen zu CS bei kenianischen Studierenden über Instant Messaging, E-Mail und SMS-Texte verdeutlichen, dass „(...) although code-switching in cmc is to some extent similar to spoken code-switching in terms of language manifestation and deliberateness, its discourse functions reveal features that are specific to cmc contexts“ (ebd. 2016: 49). So gibt sie an, dass der Erhalt der Synchronizität mittels CS eine große Rolle spiele. Diese Beobachtung trifft auch auf das vorliegende Datenkorpus zu: Schnelligkeit kann hierbei besonders in Standortsuchen mit einem Nachrichtenwechsel im Sekundentakt beobachtet werden.

Datum 67: Dialogausschnitt Marta und Olga, „Standortsuche im Kino“ (3P9)

[10/4/19 16:47:37] Olga: Estoy aquí
Ich bin hier
[10/4/19 16:48:42] Marta: **Wo?**
[10/4/19 16:48:52] Olga: **Beim Eingang**
[10/4/19 16:48:53] Olga: 😊
[10/4/19 16:49:19] Marta: Del cine?
Vom Kino?

Datum 68: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Standortsuche vor den Toiletten“ 5P40)

[24/6/19 15:15:53] Svieta: **Voy**
Ich komme
[24/6/19 15:15:55] Svieta: **En 5 min**

⁵⁶„Es war meistens 50/50, da wir Deutsch sprachen und es mit jenen spanischen Wörtern mischten, die wir nicht kannten, um schneller zu schreiben.“

In 5 Minuten

[24/6/19 15:21:37] Svieta: Wo bist du?

[24/6/19 15:22:19] Felix: vor den **aseos**

Vor den Toiletten

[24/6/19 15:22:29] Felix: unten da wo die schöne [ORT] ist

Beide Beispieldialoge stehen exemplarisch für eine Vielzahl ähnlicher Standortsuchen in den Daten, die von einem signifikanten CS zeugen. An dieser Stelle erweist sich Barasas Schlussfolgerung als zutreffend, die bestimmte kommunikative Gattungen in der CMC als prädestinierter für spontanes CS als andere ausweist (vgl. ebd. 2016: 64). Gleichzeitig führt sie an, dass diese Vorkommen sich nicht mit jenen in mündlichen Gesprächen decken müssten. Der Fall der Standortsuchen stellt insofern eine Ausnahme dar, als diese Gattung außerhalb des mobilen Instant Messagings so ähnlich möglicherweise nur in Telefonabsprachen realisiert wird.⁵⁷ Eine hohe Geschwindigkeit und damit ein hoher Grad an Interaktivität sind auch in den folgenden Beispielen zu beobachten. Erneut zeigt sich ein ausgeprägtes CS, das von beiden Schreibenden ausgeht.

Datum 69: Dialogausschnitt Svieta und Laura, „Planänderung Verabredung“ (4P22)

[11/12/18 11:54:18] Svieta: Ich musste nach Hause kurz gehen. Ich habe den Schlüssel von

dem Fahrrad vergessen 🗝️👩

[11/12/18 11:54:55] Svieta: Ich bin um 13 im Uni wieder

[11/12/18 11:56:01] Svieta: **Nos vemos por allí?**

Sehen wir uns dort?

[11/12/18 11:57:00] Laura: **Si:**

A la cafetería?

Ja:) in der Cafeteria?

[11/12/18 11:57:06] Svieta: Ok😊

[11/12/18 11:57:15] Svieta: Dann bis gleich

[11/12/18 11:57:23] Laura: Bis gleich!

Datum 70: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „spontane Einladung zum Botellon“ (5P10)

[18/5/19 22:14:23] Svieta: Bist du schon mit deinem Bruder?

[18/5/19 23:21:53] Felix: jaaa

[18/5/19 23:22:50] Felix: quieres venir a mi piso, hacemos un botellón

Willst du zu mir nach Hause kommen, wir machen ein Botellon

[18/5/19 23:45:26] Svieta: Pero ya mismo vais a salir, no

Aber ihr geht doch sicher gleich los, oder

[18/5/19 23:46:29] Svieta: ich wurde jetzt eine Stunde oder mehr brauchen

[18/5/19 23:46:28] Felix: nooo en una hora o así

⁵⁷ Forschungen zu CS in Standortsuchen über Telefon stellen allerdings ein Forschungsdesiderat dar, weshalb zum derzeitigen Zeitpunkt keine Aussagen zu Unterschieden von CS in Standortsuchen über die WhatsApp-Kommunikation getroffen werden können.

nein in einer Stunde oder so

[18/5/19 23:46:33] Svieta: nächstes mal

[18/5/19 23:46:58] Svieta: ich muss diese Wohnung einen Tag sehen

[18/5/19 23:46:56] Felix: ok no pasa nada

ok ist nicht schlimm

[18/5/19 23:47:04] Felix: nächstes mal

Im Dialogausschnitt 71 gelingt die gemeinsame spontane Aushandlung und Einigung auf eine Planänderung, die sich in einem Zeitraum von knapp 4 Minuten vollzieht. Es handelt sich um sehr kurze Nachrichten, die von Svietas schnellen Sprachwechseln geprägt sind. Sie initiiert den ersten Switch über die Nachfrage auf Bestätigung (*Nos vemos allí*), woraufhin Laura ihren Vorschlag zum konkreten Ort ins Spanische wechselt. Auch den nächsten Wechsel zurück ins Deutsche provoziert Svieta 15 Sekunden später und triggert damit Lauras deutsche Verabschiedungsformel. Datum 70 enthält ausformuliertere und längere Nachrichten, die jedoch gerade zum Ende des Dialoges von einer noch höheren Spontanität und Geschwindigkeit im Nachrichtenwechsel zeugen. Ab Minute 23:46 wird fast im Sekundentakt die Ablehnung auf eine Einladung ausgehandelt, wobei von Nachricht zu Nachricht ein erneuter Switch realisiert wird. Auffällig ist das sprachliche Angleichen von Nachbarschaftspaaren, bzw. das Wiederholen (*bis gleich* bei Datum 69 und *nächstes Mal* bei Datum 70). Das Wechseln zwischen diesen Formeln kann auf den Einsatz des geringeren Aufwands zurückgeführt werden. So sind die Namen der Partyveranstaltungen (*botellón*) oder konkreten Treffpunkte (*cafeteria*) meist auf Spanisch ausgedrückt. Der Chunk *no pasa nada* stellt zudem für Spanischlernende eine gern genutzte, unkomplizierte und effektive Möglichkeit dar, eine Ablehnung gesichtswahrend anzunehmen. Sie wird in den Daten den deutschen Varianten häufig vorgezogen. Damit greifen für den Korpus Barasas Aussagen zu grundlegenden Faktoren, die als begünstigende Auslöser für CS in CMC gelten, und die in mündlichen Gesprächen eine wesentlich geringere Rolle spielen: Schnelligkeit, Nachrichtenlänge und die Prämisse des geringsten Aufwands (ebd. vgl. 2016: 61ff).

Zusätzlich nennt sie allerdings auch die Aspekte Kreativität und Spaß (ebd. vgl. 2016: 67) beim Schreiben der Nachrichten als Gründe für CS. Spaßige Interaktionen lassen sich vor allem bei Paaren mit freundschaftlicher Nähe erkennen. Häufig wird in solchen Sequenzen CS zur Markierung von Wortwitz bzw. von ironischen oder lustigen Kommentaren eingesetzt (bei Androutsopoulos Funktion g).

Datum 71: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Das ist mir jetzt peinlich“ (5P30)

[16/6/19 22:59:07] Felix: me da vergüenza ahora

Das ist mir jetzt peinlich

[16/6/19 23:07:42] Svieta: **Irren ist menschlich**

[16/6/19 23:08:27] Felix: voy a escribirlo en el diario 😊

Das werde ich in das Lerntagebuch schreiben

[16/6/19 23:08:35] Svieta: Jaja ich habe es im grünen Buch gefunden

[16/6/19 23:08:52] Felix: hahahahah

[16/6/19 23:09:02] Felix: das ist übrigens genial

[16/6/19 23:09:03] Svieta: Und Wein liegt Wahrheit

[16/6/19 23:09:20] Svieta: Das stimmt

[16/6/19 23:09:33] Svieta: **Haha red or wine?**

[16/6/19 23:10:27] Felix: **red wine**

[16/6/19 23:10:31] Felix: immer

[16/6/19 23:10:42] Felix: mit **queso de oveja**

Schafskäse

[16/6/19 23:11:28] Felix: oh man ey☹️

Interessanterweise kommt neben dem Deutschen im Dialog 71 auch das Englische für Momente des CS zum Einsatz. Die Sequenz ist die Weiterführung eines Sprachmalheurs, das Felix zuvor passierte. Er nutzte eine unglücklich gewählte spanische Formulierung, um Svieta damit aufzuziehen. Nachdem Svieta ihm die Doppeldeutung dieser Formulierung erklärt, macht Felix seine Scham darüber deutlich (*me da vergüenza ahora*). Nach einer Zurechtweisung setzt sich der Dialog im spaßigen Ton weiter, indem Svieta Felix' kleinen Fehler mit einer typischen Redensart kommentiert (*irren ist menschlich*). Diese markiert sie durch ein CS ins Deutsche. Von der Redewendung aus gelingt eine Überleitung hin zur Erwähnung eines ganzen Buches mit derartigen Redewendungen, aus denen Svieta auch den nächsten Spruch kennt (*Wein liegt Wahrheit*). Svieta liefert daraufhin die nächste lustige Markierung und fragt Felix auf Englisch, welcher Wein seiner Meinung nach besser wäre (*red or wine?*).

Auch weitere Funktionen aus Androutsopoulos' Liste können in den Daten beobachtet werden. So greift beim CS der Redewendung *Irren ist menschlich* aus Datum 71 auch die Funktion a), das Switchen zu formelhaften Diskurszwecken. Dies kann auch in den folgenden Nachrichten aus einem Trostgespräch (72) und einer Ermutigung zum Umzug (73) beobachtet werden.

Datum 72: Nachrichten der deutschen Muttersprachlerin Freya, „Trostgespräch“ (7P18)

[17/12/18 12:10:33] Freya: Al final todo lo que cuenta en tu vida debes ser tú y tu propio **Seelenheil**

Am Ende zählst im Leben du und dein eigenes Seelenheil

[17/12/18 12:10:43] Freya: **Nur Gulasch schmeckt aufgewärmt**

[17/12/18 12:11:04] Freya: Es decir que aunque sea feo, muchas cosas hay que dejarlas
*Das heißt, auch wenn es hässlich ist, muss man viele Dinge
seinlassen*

Datum 73: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Umzug“ (6P7)

[10/29/18 10:36] Leo: A otro piso* (no es cómo en alemán, ~ein~ andere o como sea 😊).

Suerte con el piso! Me cuentas luego 😊

Ich will dir die Daumen drücken 📱👍

A otro piso (das ist nicht wie auf Deutsch, ein andere oder so*

[10/29/18 11:55] Frida: Jajaja 😊 gracias! Creo que es un error habitual 🤖

hahaha danke! Das ist ein häufiger Fehler

Zudem finden sich in den Daten unzählige formelhafte Grüße, Abschiede und Glückwünsche, die meist auf Deutsch realisiert werden und so häufige Momente von CS darstellen.

Datum 74: Dialogausschnitt Isabel und Freya, „Verabredung im neuen Jahr“ (7P19)

[7/1/19 13:10:53] Freya: Qué haces? Tienes ganas ir a tomar un trago hoy en la noche?

Was machst du? Hast du Lust, heute Abend was trinken zu gehen?

[7/1/19 18:30:07] Isabel: **Hallo Freya!!! Frohes neues!!** Vuelvo de [ORT] justo esta noche...si quieres quedamos el viernes

Hallo Freya!!! Frohes neues!! Ich komme gerade heute Abend aus [ORT] zurück...wenn du willst, treffen wir uns am Freitag!

CS in der Funktion wörtlicher Redewiedergabe bildet dagegen eine Ausnahme in den Daten. Lediglich zwei Beispiele, Datum 75 und 76, konnten im gesamten Korpus dafür lokalisiert werden. Beispiel 75 handelt von einem misslungenen Versuch, einen Arzt zu erreichen. Olga erklärt Marta die Sachlage, indem sie die Telefonansage wörtlich wiedergibt. Dazu muss sie unweigerlich ins Deutsche wechseln. Im Beispiel 76 nutzt Marta das CS zur Markierung der genauen Aussage ihrer Tutorin. Sie alterniert dabei ungewöhnlicherweise zwischen Englisch und Deutsch.

Datum 75: Dialogausschnitt Marta und Olga, „Ich muss zum Arzt“ (3P6)

[3/4/19 13:13:24] Marta: Yo no uso código cuando llamo

Ich nutze keine Vorwahl, wenn ich anrufe

[3/4/19 13:13:33] Marta: Pero si no te da señal si pon +34

Aber wenn kein Anrufton kommt, nimm +34

[3/4/19 13:16:42] Olga: Hm pero el número es **nicht erreichbar**

Hm aber die Nummer ist nicht erreichbar

[3/4/19 13:16:45] Olga: 😊

[3/4/19 13:18:45] Marta: No da señal?

Es gibt keinen Rufton?

[3/4/19 13:28:39] Olga: Dalo! Pero lo dice : **die Nummer ist nicht erreichbar**

Der kommt, aber dann hört man: die Nummer ist nicht erreichbar

Datum 76: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Marta, „Terminfindung“ (3P6)

[26/3/19 8:37:57] Marta: Die Tutorin answer me und she says: **Mittwoch ist OK und ihr gehen um 13:00 bis 15:00 Uhr, so die Uhr ist keine Probleme**

Das Switchen in der Funktion der Kontextualisierung von Konsens oder Dissens (Funktion h) zeigt sich dagegen häufiger, wobei es nur in Fällen von Bestätigung, also Konsensmarkierung auftritt. So betont Frida bei Beispiel 77 ihr vollstes Einverständnis mit der Sprechstundenverabredung durch eine rhetorische Frage auf Deutsch, um dann auf Spanisch durch eine Bewertung des Vorschlags die Bestätigung noch einmal zu untermauern. Auch bei Datum 78 wird durch Freyas nachgeschobenes *perfectito* eine Betonung des Konsenses erzielt. Beobachtbar ist die Praxis des CS zur Kontextualisierung demnach besonders in abschließenden Bestätigungen, also den bereits besprochenen Pre-closings und Closings (siehe Punkt 6.2.4.3) durch Diskursmarker wie *genau, super, vale, perfecto, bien* und *gut* in Form von extrasentenziellem CS.

Datum 77: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung zur Sprechstunde“ (6P39)

[1/17/19 20:29] Leo: Wir können am Dienstag um 11:30 Uhr 😊

[1/17/19 23:53] Frida: 🤔warum nicht ?🤔

[1/17/19 23:54] Frida: **Que guay 😊perfecto gracias !😊**

Wie cool. Perfekt danke!

Datum 78: Dialogausschnitt Isabel und Freya, „Verabredung zum Abendessen“ (7P12)

[23/11/18 19:38:55] Isabel: Ich weiß wo

[23/11/18 19:39:42] Isabel: Treffen wir uns da an der [ADRESSE] um 20:30

[23/11/18 19:39:56] Freya: Ok genial 🤩 **perfectito**

Zuletzt sollen die zwei häufigsten Funktionen für CS aus dem Korpus diskutiert werden. Dabei handelt es sich zum einen um das Anzeigen eines Themen- oder Perspektivwechsels und zum anderen um die Kompensierung fehlender Vokabelkenntnisse in der Fremdsprache. So fällt in der Datenanalyse auf Makroebene auf, dass besonders an den Grenzen zu neuen Dialogeinheiten CS beobachtbar wird. Hierbei handelt es sich um die Markierung eines Neubeginns, und damit Themenwechsels, die dem Umstand des *incipient talk* geschuldet ist. Es wird damit im WhatsApp-Verlauf eine künstliche Grenze zum vorherigen Dialog gezogen. Neben Begrüßungen, die nur sehr sparsam in den Daten auftreten, stellt das CS demnach eine wichtige Strategie der Rahmung und Eröffnung von Dialogeinheiten dar. Zudem mag sich hier das Bemühen der Studierenden hin zu einem ausgeglichenen Sprachenverhältnis und der Absicht zur Einhaltung des Reziprozitätsprinzips zeigen. Datum 79 illustriert ein CS durch

Themenwechsel innerhalb einer Dialogeinheit durch den gleichen Schreibenden (Leo). Bei Datum 80 wird eine Dialoggrenze durch Svietas Wechsel ins Deutsche besonders deutlich.

Datum 79: Nachrichten durch spanischen Muttersprachler Leo, „Restaurantkritik“ (6P20)

[11/25/18 23:36] Leo: Ja! Sie haben veganisch Tortilla auch 😊

[11/25/18 23:39] Leo: **Frida, hay una visita cultural gratis al [ORT], es un edificio en la [ORT] y es chulisimo(muy guay)👍.** Se hace los martes de 11 a 13h

Frida, es gibt eine kostenlose kulturelle Besichtigung im [ORT], das ist ein Gebäude in [ORT] und es ist sehr cool. Das wird dienstags 11 bis 13 Uhr angeboten

Datum 80: Dialogausschnitte Svieta und Laura, „Ende Verabredung, Beginn Absage“ (4P19-20)

[5/12/18 11:20:57] Laura: Por la tarde no puedo.. estoy aqui hasta las 14/15
Pero el viernes mi viene ?

Nachmittags kann ich nicht, ich bin hier bis 14/15. Aber nächsten Freitag?

[5/12/18 11:26:11] Svieta: Vale, entonces el viernes 😊

Einverstanden, dann am Freitag

[7/12/18 11:14:48] Svieta: **Hallo** 😊

[7/12/18 11:15:17] Svieta: **Sehen wir uns heute?**

Es handelt sich zudem um eine Intervention zwei Tage nach dem letzten Nachrichtenaustausch. Das Beispiel 80 steht exemplarisch für eine Vielzahl dieser durch CS markierten Dialoggrenzen mit Themenwechsel. Neben Themenwechseln stellen fehlende Sprachkenntnisse zweifellos eine der häufigsten Ursachen für CS in den Daten dar. Denn obwohl Online-Übersetzer wie DeepL oder Google-Translate laut Aussagen der Studierenden im Fragebogen gerne konsultiert werden, wird gerade im schnellen Schreiben diese Option außer Acht gelassen, um Zeit zu sparen und den Aufwand zu verringern. Das intersentenzielle und intrasentenzielle CS ins Spanische ist dabei häufiger vertreten und auch unkomplizierter, da die deutschen Studierenden meist über ein höheres Sprachniveau verfügen (Beispiel 81). Das Switchen ins Deutsche kann dagegen weniger häufig beobachtet werden, da die deutschen Muttersprachler davon ausgehen müssen, die Verständlichkeit zu einem höheren Maße zu gefährden. Trotzdem konnten auch hier punktuelle Beispiele lokalisiert werden (Datum 82 und 83). Diese Momente treten fast ausschließlich bei hoher Interaktivität und Schreibgeschwindigkeit auf.

Datum 81: Dialogausschnitt Marta und Cora, „Verabredung zum Filmfestival“ (2P6)

[7/11/18 10:24] Cora: Wollen wir uns dann am Freitag treffen? Heute ist nicht so geschickt..

[7/11/18 10:24] Cora: Und das mit dem Filmfestival klingt cool!! Welcher Film würde dir gefallen?

[7/11/18 10:37] Marta: Super! weil ich habe heute arzt. **Me adelantaron la cita**
*Mein Termin wurde
vorverlegt*

[7/11/18 10:43] Marta: Ich möchte WERK OHNE AUTHOR sehen. Welchen Film magst du?

Datum 82: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Olga, „Verabredung nach dem Unterricht“ (3P8)

[1/4/19 12:52:34] Olga: Marta, hoy mi clase de español **dauert** 30 minutos más
Marta, mein Spanischunterricht dauert 30 Minuten länger

Datum 83: Nachrichten durch deutsche Muttersprachlerin Frida, „Tickets reservieren“ (6P14)

[11/10/18 18:34] Frida: El [ORT] está abierto al 5h por la tarde?
Ist [ORT] 5 Uhr nachmittags geöffnet?

[11/10/18 18:35] Frida: Por eso **also** mejor un poco más antes?
Deswegen also besser ein bisschen früher?

Sequenzen mit der Funktion b), dem Wechseln in ein anderes Genre (z. B. Witze oder Poesie rezitieren) und d), dem Switchen mit Wiederholung einer Äußerung zur betonenden Markierung (emphatischer Zweck), können nicht lokalisiert werden. Sicherlich liegt die Ursache für Letzteres in der Vermeidung von Redundanz in der WhatsApp-Kommunikation.

Abschließend soll an dieser Stelle kurz auf die Ausprägung und das Vorkommen der drei verschiedenen beobachteten Formen des CS eingegangen werden. Wie bereits aus den bisher analysierten Daten ersichtlich wurde, überwiegt der Anteil von intersentenziellem CS. In Kombination mit dem Pushing-Verhalten wird so zwischen einzelnen abgeschlossenen Nachrichten der Sprachenwechsel vollzogen. Möglicherweise bedingen sich intersentenzielles CS und Pushing gegenseitig, wobei das Pushing ganz nebenbei für eine bessere Lesart und Verständlichkeit der getroffenen Aussage in der Fremdsprache sorgt. Damit kann die vorherige Aussage eines Studierenden zur Mischung der Sprachen und lediglich Ersetzung einzelner Wörter in der Fremdsprache negiert werden. Fälle des intrasentenziellen Sprachwechsels beschränken sich vor allem auf punktuelle Sprachlücken (siehe Datum 82 und 83) und die Nennung von Eigennamen (siehe Datum 84). An dieser Stelle greift eine Beobachtung Mayrs (vgl. 2020: 143), die gemäß den Aussagen ihrer Lernenden die Beeinträchtigung der Textkohärenz und ein erschwertes Textverständnis durch intrasentenzielles Switchen hervorhebt.

Datum 84: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Lola, „Flurzimmer“ (1P43)

[13/5/19 11:40] Lola: Cuando pedí la residencia, puse que quería **Flurzimmer** y no puse **WG-zimmer**

Als ich um ein Zimmer im Wohnheim bat, schrieb ich, dass ich ein Flurzimmer und kein WG-Zimmer wollte

Datum 85: Nachricht des deutschen Muttersprachlers Felix, „Wie eine Ehepaartherapie“ (5P15)

[27/5/19 16:35:05] Felix: **miercoles** wann?

Datum 86: Nachricht des deutschen Muttersprachlers Jonas, „Sprechstundenbesuch“ (8P3)

[24/10/18 12:42:23] Jonas: Ich kann **Lunes** um 14.15 :)

Interessanterweise konnte auch wiederholt intrasentenzielles CS bei Wochentagen und damit eine gewisse Präferenz für den spielerischen und kreativem Umgang mit diesem Wortfeld festgestellt werden. Ähnlich selten wie intrasentenzielles CS konnte *tag switching* beobachtet werden. Wie bereits erwähnt, findet sich CS in vielen Dialogbeendigungen durch Bestätigungsmarker. Punktuell konnten jedoch auch spontane Interjektionen wie *Mist!* (Datum 87) und Hervorhebungen durch Dringlichkeit bei *bitte* (Datum 88) lokalisiert werden. Diese stellen jedoch eine klare Ausnahme dar.

Datum 87: Dialogausschnitt Svieta und Laura, „Verabredung und lernen“ (4P25)

[15/12/18 23:17:05] Svieta: Buscamos algo por el centro

Wir suchen etwas im Zentrum

[16/12/18 08:59:36] Laura: **Mist!**

[16/12/18 08:59:46] Laura: **Tengo que estudiar**

Ich muss lernen

Datum 88: Nachricht spanische Muttersprachlerin Marta, „Online-Überweisung“ (3P3)

[25/3/19 10:07:49] Marta: Si quieres que te lo ingrese pásame tu DNI y nombre completo **bitte:D**

Wenn ich es für dich überweisen soll, schick mir deine Personalausweisnummer und deinen vollen Namen bitte

Zusammenfassend soll anhand eines letzten Beispiels noch einmal deutlich gemacht werden, wie sich in den meisten Dialogen diverse Funktionen des Sprachwechsels vermischen und nicht immer klar abzugrenzen sind.

Datum 89: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Danke für die Gastfreundschaft“ (5P30)

[15/6/19 10:45:29] Felix: Hey Svieta, gracias por toda la **Gastfreundschaft** otra vez 😊 espero que no hayamos dejado tú aparte tan sucio

Hey Svieta, danke nochmal für die Gastfreundschaft. Ich hoffe, dass wir dein Apartment nicht so dreckig hinterlassen haben

[15/6/19 10:47:29] Felix: *y lo sentimos para irnos tan temprano und es tut uns leid, dass wir so früh gegangen sind*

[15/6/19 10:48:05] Felix: *las 4 era tarde por nuestros cuerpos jaja 4 Uhr war spät für unsere Körper*

[15/6/19 11:53:39] Svieta: **Guten morgen!**

[15/6/19 11:54:40] Svieta: *Nosotras también nos fuimos media horita más tarde Wir sind auch ein halbes Stündchen später gegangen*

[15/6/19 11:55:20] Svieta: **Seid ihr in blablacar in der Richtung [ORT]?**

[15/6/19 11:58:20] Svieta: *De nada, me gusta hacer de ANFITRIONA Gern geschehen, ich bin gerne Gastgeberin*

[15/6/19 11:58:38] Svieta: *Haha [NAME]*

[15/6/19 12:20:00] Felix: **jaaa**

[16/6/19 17:53:10] Felix: **es war SO schön**

Felix bedankt sich hierbei zunächst für Svietas *Gastfreundschaft* in der letzten Partynacht und bedauert sein frühes Gehen. Eingebettet in einen spanischen Satz, tritt das Wort *Gastfreundschaft* intrasentenziell auf, wobei der Grund dafür höchstwahrscheinlich in der Wortschatzlücke im Spanischen liegt. Danach meldet sich Svieta zu Wort und nutzt das Deutsche zur formelhaften Begrüßung. Ihre nächsten häppchenhaften Nachrichten formuliert sie sowohl auf Spanisch als auch auf Deutsch im Pushingverfahren und wechselt dabei pro Nachricht die Sprache. Diese Ausführungen sind klar den *constraints* und *affordances* der Messenger-Kommunikation (siehe Kapitel 3.3.2) geschuldet. Besonders fallen die Einlösung multipler Kommunikationsstränge und die Nutzung des CS zur verständlicheren Zuordnung auf. Die spanische Nachricht nach der Begrüßung bezieht sich auf die Partynacht und gibt zu erkennen, dass sie Felix' frühes Gehen verzeiht, da sie selbst nach einer halben Stunde aufgaben. Kurz darauf leitet sie einen Themenwechsel ein, um sich auf Deutsch nach Felix' Reise zu erkundigen. Drei Minuten später, entscheidet sie sich, nochmal auf Spanisch auf Felix erste Dankaussage einzugehen, entweder, um Felix zum Schreiben zu animieren oder den ersten Sprechakt nicht unbeantwortet zu lassen. Somit lässt sie keinen Kommunikationsstrang offen (Danksagung – Annahme/Rechtfertigung Gehen – Akzeptanz und Abschwächung/Neues Thema Reise). Sie nimmt das Kompliment entgegen und kommentiert auf Spanisch die Freude am Gastgebersein. Die Hervorhebung des Wortes *Anfitrióna* bringt sie möglicherweise in Zusammenhang mit einer witzigen Anekdote, da sie in der nächsten Nachricht lachend einen Namen erwähnt. Das Lachen wird wieder auf Deutsch (*haha*) realisiert (Funktion g). Somit zeichnet sich hier viermaliges CS in aufeinanderfolgenden Nachrichten ab. Felix entscheidet sich danach ebenfalls für das CS, einmal, um möglicherweise auf die deutsche Frage nach der

Reise zu antworten (*jaaa*), und dann erneut die Party zu loben (*es war SO schön*), was hier einer Wiederholung zu emphatischen Zwecken nahekommt (Funktion d). Damit muss eine letzte wichtige und häufige Funktion des CS, und zwar die Herstellung von Textkohärenz bei multiplen Kommunikationssträngen erwähnt werden.

Letztlich kann festgehalten werden, dass das CS in der WhatsApp-Kommunikation im Tandem nicht immer auf sprachliche Defizite zurückzuführen ist, sondern auch von der Nutzung bestimmter Kommunikationsstrategien zeugt. Denn fast alle der von Androutsopoulos (2013: 680) aufgestellten Funktionen für CMC konnten in den vorliegenden Daten lokalisiert werden. Weitere Momente des CS dienen dem Herstellen und Erhalten von Textkohärenz und Schnelligkeit, dem Kompensieren von Sprachlücken und dem Markieren von Wortwitz und Konsens.

6.3 Lexikalische Aspekte

Die vorangegangenen Datenuntersuchungen zum Sprachenverhältnis und Code-Switching konnten erneut den interaktiven und strategischen Charakter der getippten Tandem-Dialoge untermauern. Im Folgenden sollen nun auch jene Phänomene zusammengetragen und beleuchtet werden, die auf lexikalischer Ebene von Interesse für die Auswertung des Lernpotenzials und der Einschätzung der Spontanität der Daten sind. Ein wichtiger Aspekt, der vor diesem Hintergrund nicht unbeachtet bleiben darf, ist der sogenannte *foreigner talk*. Hierbei bemüht sich der muttersprachliche Sprechende um den intentionalen Einsatz möglichst simpler Strukturen und Ausdrücke zum Zweck der Verständnissicherung durch den eingeschränkteren Zuhörenden, d.h., der Sprechende modifiziert seine gewöhnliche Ausdrucksweise, indem er phonetische, grammatische und lexikalische Variationen einführt, um sich sprachlich an die Ausdrucks- und Interpretationsbeschränkungen seines Gesprächspartners anzupassen (vgl. Alonso García 1995: 371). Der Frage nach dem Vorkommen und der Ausprägung von *foreigner talk* im Tandem, konkret bei E-Mail-Tandemprogrammen, geht bereits eine Fallstudie von Appel aus dem Jahr 1999 nach. Wenig überraschend muss sie feststellen, dass „subjects appeared to remain aware that they were writing to non-native speakers and therefore tried to use simple constructions and avoided local slang words“ (ebd. 1999: 29). Es stellt sich infolgedessen die Frage, ob und wie sich diese Beobachtung auch in der Tandem-WhatsApp-Kommunikation aufstellen lässt.

Zunächst kann bei der Datensichtung der vorliegenden Kurznachrichtenkommunikation ein weitestgehend an der standardisierten bildungssprachlichen Norm orientierter Sprachgebrauch festgestellt werden. Das bedeutet auch, dass keine im Übermaß vereinfachte Sprache eingesetzt wird. Verben werden meist korrekt konjugiert, komplexe Nebensätze, Linksversetzungen treten auf (mehr dazu unter 6.4) und es finden hin und wieder umgangssprachliche Formulierungen, Phänomene der Jugendsprache und Anglizismen ihren Weg in die Interaktion. Das heißt auch, dass keine abwegigen grammatischen oder lexikalischen Variationen zur Verständniserleichterung eingesetzt werden, sondern lediglich mögliche Problemquellen umgangen werden. Die Probanden der Studie erklären ihr Verhalten und Vorgehen bezüglich einer möglichen linguistischen Anpassung wie folgt: ⁵⁸

Sí, cuando escribía en español era con vocabulario no muy difícil y todo de forma clara, sin contracciones ni lenguaje informal. Y cuando escribía en alemán naturalmente tampoco usaba lenguaje informal porque no conozco bien su uso via WhatsApp.⁵⁹

Mit dieser Meinung eines anonymen Teilnehmers wird zum einen deutlich, wie die Vermeidung von umgangssprachlichen Formen und auch in Ansätzen das Phänomen des *foreigner talks* Eingang in die Interaktionen findet: leichter Wortschatz, keine Ambiguitäten, dafür klare Sprache. Zum anderen ist von Interesse, wie auch auf das eigene Defizit an Umgangssprache zum fehlenden Einsatz seitens der Lernenden der Fremdsprache hingewiesen wird. Auch dies muss in die folgenden Betrachtungen einfließen. Tatsächlich findet sich dieser Tenor in etwa einem Drittel der vorliegenden Daten wieder. Die anderen zwei Drittel zeigen eine vorsichtige Tendenz zur Einbindung von Umgangssprache und meinen zusätzlich, auch rezeptiv alltägliche Ausdrucksweisen ihrer Tandempartner aufzunehmen:

Por supuesto, intentaba usar palabras que pudiesen tener traducción directa y sólo usaba expresiones coloquiales -como las que usaría con amigos españoles- si ya las había usado y explicado en persona.⁶⁰

Man lernt über WhatsApp viele Ausdrucksweisen für den Alltag und wie junge Leute reden.

⁵⁸ Entnommen aus dem Fragebogen zur Frage: Haben Sie ihre Sprache/Kommunikationsweise in besonderer Art an die Situation mit dem Tandempartner im WhatsApp angepasst?

⁵⁹ Ja, immer wenn ich auf Spanisch schrieb, nutzte ich keinen schwierigen Wortschatz und verwendete klare Formen, ohne Ambivalenzen oder informelle Sprache. Und wenn ich auf Deutsch schrieb, nutzte ich natürlich auch keine Umgangssprache, weil ich ihre Anwendung über WhatsApp nicht gut kenne.

⁶⁰ Natürlich nutzte ich Worte, die eine direkte Übersetzung haben können und nutzte nur umgangssprachliche Ausdrücke – wie die, die ich mit meinen spanischen Freunden nehmen würde – wenn ich sie schon persönlich vorher genutzt und erklärt hatte.

Die Verwendung bekannterer, einfacher Umgangssprache lässt sich immer wieder in den Daten beobachten. Einige der Ausdrücke dürften den DaF-Studierenden allerdings neu sein und sich vor dem Hintergrund des Vokabelerwerbs als zuträglich erweisen.

6.3.1 Ton und häufigste Wörter

Der Eindruck, die Sprache junger Leute kennenzulernen, zieht sich durch das Gesamtbild der Korpusdaten. Es handelt sich um Dialoge, die einen gewissen Grad an Informalität und Spontaniät aufweisen, sich an der Alltagssprache orientieren und eine phatische, ludische Ausprägung zeigen. Da das Beziehungsmanagement eine große Rolle spielt, ist der Ton durchgehend freundlich und fällt wenig gesichtsbedrohend aus. Die verschiedenen Nähegrade sorgen bei einer eher freundschaftlichen Nähe für besondere Lockerheit und sogar Ironie und Sprachwitz (gesehen bei Leo und Frida, aber auch bei Svieta und Felix). Bei fehlender Nähe zeigt sich ein erhöhter Einsatz von Indirektheit und Höflichkeit (so gesehen z. B. bei Víctor und Miriam).

Die häufigsten Substantive sind *Tandem, Zeit, Woche, Mail, Unterricht, Essen, Freundin* und *Problem*, die über 300-mal im Korpus vorkommen. Zu den häufigsten Adjektiven zählen *gut, besser, viel, super, schön, cool* und *genial*, während unter den Verben, wie bereits unter 5.1 erwähnt, vor allem *sein, haben, treffen, können, gehe, sehen* und *müssen* überwiegen. Somit können drei semantische Felder klar herausgearbeitet werden: Universität, Freizeit und persönliche Informationen. Innerhalb des Themengebiets Freizeit bilden sich als Unterthemen: Unternehmungen, aber auch Essen, Filme und Musik.

Schließlich kann auch eine Auflistung der häufigsten deutschen Wörter im Korpus einen allgemeinen Eindruck vom lexikalischen Bereich vermitteln. Dies gilt vor allem, wenn die Liste ins Verhältnis zu den Ergebnissen aus einem muttersprachlichen WhatsApp-Korpus gesetzt wird.

Worthäufigkeiten in der Datensammlung What's up, Deutschland?

Token	N	Token	N	Token	N
1	ich	145429	11	aber	38662
2	und	72653	12	der	31703
3	das	66383	13	was	30892
4	du	60745	14	dann	30352
5	ja	53922	15	noch	29082
6	nicht	50693	16	es	28058
7	ist	49148	17	mit	26931
8	die	47843	18	in	25644
9	so	39823	19	d	25396
10	auch	39563	20	hab	24869
			21	wir	24715
			22	zu	24292
			23	da	23856
			24	mal	23141
			25	mir	22996
			26	bin	21357
			27	schon	20502
			28	wie	20040
			29	jetzt	19837
			30		18862

Tabelle 15: Worthäufigkeiten der Datensammlung What's up, Deutschland, entnommen aus Siebenhaar (2015: 23)

Worthäufigkeiten im Tandem-WhatsApp-Korpus

1	ich	11	nicht	21	mit
2	du	12	zu	22	<i>ein</i>
3	und	13	aber	23	<i>uns</i>
4	wir	14	<i>morgen</i>	24	dann
5	das	15	der	25	<i>dir</i>
6	ist	16	auch	26	mir
7	ja	17	<i>ok</i>	27	<i>oder</i>
8	die	18	<i>um</i>	28	da
9	<i>habe</i>	19	bin	29	so
10	in	20	<i>am</i>	30	<i>wie</i>

Tabelle 16: Worthäufigkeiten im Tandem-Korpus

Über das Suchverfahren des Software-Programmes *AntConc* ergeben sich die dreißig meistgenutzten Lexeme (Tabelle 16). Die hervorgehobenen Wörter (20 von 30) decken sich in ihrem Vorkommen mit den von Siebenhaar (2015) veröffentlichten Worthäufigkeiten aus der Datensammlung *What's up, Deutschland?*, wobei die Reihenfolge der übereinstimmenden

Lexeme leicht abweicht. Alle kursiv markierten Wörter fehlen dagegen im muttersprachlichen Vergleichskorpus. Folglich kann festgehalten werden, dass neben den in Kapitel 5 analysierten kommunikativen und strukturellen Aspekten auch der lexikalische Bereich eine gewisse Parallele mit muttersprachlichen WhatsApp-Interaktionen aufweist. Die geringen Abweichungen werfen vor allem Licht auf die übergeordnete Rolle von zeitlich-örtlichen Absprachen, die sich durch viele Deiktika auszeichnen und mit der stark vertretenen Gattung der Verabredung korrelieren. Besonders häufig zeigen sich konkrete Zeitangaben *morgen* (81-mal), *heute* (27-mal), *dann* (60-mal), *jetzt* (29-mal), die sich vor allem auf die Zukunft beziehen. Auffällig wenig Bezüge werden dagegen zur Vergangenheit hergestellt. Auch Ortsangaben durch *da*, *dort*, *hier* und Präpositionen wie *um* und *am* befinden sich unter den häufigsten Wörtern und stehen im direkten Zusammenhang mit der Gattung der Verabredungen und Standortsuchen. Des Weiteren tritt das Fragepronomen *wie* im Tandemkorpus an die Stelle, die *was* im muttersprachlichen Korpus einnimmt. Besonders interessant ist aber das Vorkommen der Form *habe* im Tandem-Korpus gegenüber der verkürzten Form *hab* in der Datensammlung *What's up, Deutschland?* (mehr zu Tilgungen unter 7.4). Der Grund mag hier in der bereits erwähnten angepassten Schreibweise und Vermeidung inkorrektur, umgangssprachlicher Formen liegen. Unerwarteterweise fällt auch das Wort *mal*, das im Deutschen als Adverb und Modalpartikel fungiert, unter den Tandemdaten so selten aus, dass es nicht unter den häufigsten vertreten ist. *Mal* in der Funktion eines Modalpartikels ergibt im gesamten Korpus nur 10 Treffer. Das häufigste Vorkommen zeigt sich bei der Frage nach einer erneuten Verabredung (z.B. ... *irgendwann mal treffen*) und der verhaltenen Reaktion (z.B. *mal sehen*, *mal schauen*, *ich denke mal ja*). Ähnlich verhält es sich mit weiteren Modalpartikeln wie *eigentlich* (7-mal), *doch* (6-mal) und *denn* (11-mal), die für die interaktive WhatsApp-Kommunikation sonst so typisch sind und im Korpus weniger häufig auftreten, als vielleicht vermutet werden könnte. Dem gegenüber kann jedoch der häufige Einsatz verschiedener Pronomen im Dativ und Akkusativ (*uns*, *dir*, *mir*) hervorgehoben werden. So bildet die richtige Verwendung von Pronomen sowie Präpositionen eine bekannte Stolperstelle für die Deutschlernenden, ebenso wie alle Einsatzmöglichkeiten des Wortes *zu*.

Generell besteht im Korpus allerdings eine hohe lexikalische Korrektheit. Das mag unter anderem daran liegen, dass die Lernenden sowohl zu Autokorrekturfunktionen als auch zu Online-Wörterbüchern greifen (siehe 6.6.7). Fehlt es hingegen an Zeit zum Nachschlagen des richtigen Wortes, wird meist in die Muttersprache gewechselt. Die Korrektur lexikalischer Fehler macht für das Deutsche als Fremdsprache im Korpus insgesamt nur 39% Prozent aus,

die den 61% grammatikalischen Korrekturen gegenüberstehen (dazu mehr unter 6.5.1). Typische lexikalische Fehler sind *Uhr* statt *Uhrzeit*, *Klasse* statt *Unterricht* und einige vereinzelte lexikalische Interferenzen aus dem Spanischen.

6.3.2 Umgangssprache und Anglizismen

Neben den zahlreichen Terminabsprachen und Verabredungen und ihrer entsprechenden Lexik enthalten die getippten Dialoge auch viele Ausdrücke und Wörter aus dem Universitätsalltag wie *Sprechstunde*, *Unterricht*, *Lerntagebuch*, *Zusammenfassung*, *Vorlesung*, *Vortrag*, *Stundenplan*, *Tutor* oder *Tutorin*, *Koordinator* oder *Koordinatorin*, *Professor* oder *Professorin*, *Dozent* oder *Dozentin*, *sich auf eine Prüfung vorbereiten*, *eine Prüfung/Klausur bestehen*, *etwas weiterleiten*, *etwas abgeben*, *vorankommen*, *Stress haben* und *gestresst sein*. Wie Bies (2018: 49) in ihrer Textanalyse zu Erasmus-Erfahrungsberichten treffend hervorhebt, sind aber gerade die eher umgangssprachlichen Bezeichnungen von besonderem Interesse für die DaF-Lernenden, z. B. *Formalkram* oder *Unizeug*. Tatsächlich können im vorliegenden Datenkorpus keine umgangssprachlichen Begriffe im Kontext des Universitätsalltags lokalisiert werden. Auch typische eher umgangssprachliche Suffixe wie *-technisch* (z. B. *lerntechnisch*) oder *-mäßig* (z. B. *notenmäßig*) fehlen gänzlich. Dagegen lassen sich einige vereinzelt auftretende jugendsprachliche Formulierungen hervorheben, die sich besonders in Bewertungen mit den Adjektiven *nice*, *top*, *geil* und *cool* äußern. Mit Ausnahme von *cool* handelt es sich ausschließlich um Input, also Produktionen der deutschen Muttersprachler. Hinzu kommen umgangssprachliche Versionen von *ja* in Form von *yup(p)* oder *yes* und *nein* als *nope*, die für die DaF-Lernenden von Interesse sein dürften und teilweise auch von ihnen imitiert werden (Datum 92).

Datum 90: Dialogausschnitt Leo und Frida, „spontanes Treffen“ (6P20)

[11/23/18 10:29] Leo: Morgen gehe ich nach (ORT), vielleicht können wir uns sehen, wenn ihr Zeit habt 😊

[11/24/18 12:47] Frida: Hahahaha 😊 **nice**

Datum 91: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Tutorendrama“ (5P2)

[30/4/19 22:39:48] Svieta: Alao jetzt haben wir zwei haha

[30/4/19 22:40:28] Felix: **geil** 😊

Datum 92: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Picknick mit Gitarre“ (5P25)

[9/6/19 23:39:42] Felix: ich will polnische lieder hören/ singen 😊

[10/6/19 8:48:11] Svieta: **Nope**

Noch häufiger finden sich in den Daten alltagssprachliche Formulierungen für Augmentationen. So wirken *super*, *voll*, *echt* und *mega* als Intensivierung, indem die Emotionen verstärkt werden sollen und damit der Ehrlichkeit der Aussage Nachdruck verliehen wird (vgl. Betz 2006: 83). Dieses eher jugendsprachliche Phänomen ist sowohl als Input als auch als Output auf beiden Seiten stark beobachtbar:

Datum 93: Nachricht des spanischen Muttersprachlers Leo, „Weihnachtsfotos“ (6P29)

[12/15/18 10:32] Leo: **Echt cool!** [ORT] hat einige sehr schöne
Weihnachtslichter 🍷🍷

Datum 94: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Alina, „Internet versagt“ (1P18)

[28/2/19 21:12] Alina: Sie macht mir **Mega** den Stress

Datum 95: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Freya, „Restaurantbesuch“ (7P6)

[1/11/18 12:06:05] Freya: Ich würde **voll** gerne in die Bar [NAME] gehen, die
wurde mir empfohlen 😊

Zudem konnten vereinzelt weitere umgangssprachliche Ausdrücke wie der Partikel *grade*, *wegen was* (statt *weswegen*), *nix* (statt *nichts*), *vermasselt* (*einen Fehler gemacht*), *kein Ding* (für *kein Problem*), *was für ein Mist*, (*keinen*) *Bock haben* (*keine Lust*), *so lala* und die Interjektion *oh man(n/o)* gefunden werden. Häufiger ist dagegen der Gebrauch von Anglizismen zu beobachten. Hier kann vor allem das umgangssprachliche *sorry* in Entschuldigungen genannt werden. Hinzu kommen vereinzelt Interjektionen wie *oh shit*, Beschwichtigungen mit *dont worry* und weitere englische Formulierungen wie *I love you for that*, *happy*, *crazy*, *grateful* sowie *sold out*, *relaxing*, *nowhere* und *dont move*, die zwar vorrangig, aber nicht ausschließlich, von deutschen Muttersprachlern in die Dialoge eingestreut werden. Diese können als kreative Spielerei oder Intensivierung der Aussage durch das Wechseln in die englische Sprache wirken und treten vor allem bei Paaren mit freundschaftlicher Nähe auf.

Datum 96: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Miriam, „spontaner Anruf“ (9P18)

[2/5/19 17:34:53] Miriam: **Sorry**, das war aus Versehen

Datum 97: Nachricht des spanischen Muttersprachlers Leo, „Alltagsgespräch mit Vorschlag“ (6P20)

[11/24/18 13:24] Leo: Hahaha kein Problem, ihr könntet ein kleines Picknick
machen das habe ich gemacht und es war super **relaxing**

In der Untersuchung der Datensammlung auf dialektale Formulierungen konnte lediglich eine spaßige Episode auf Bairisch, ausgehend vom DaF-Lernenden Leo, lokalisiert werden. Der Lernende hat Spaß, sein Wissen zum bairischen Dialekt anzuwenden und probiert sich im WhatsApp-Dialog mit Frida aus. Das Fehlen weiterer dialektaler Ausführungen ist auf das Vermeiden informeller Sprache durch die Rücksichtnahme auf die Lernenden zurückzuführen. Zudem löst diese Begrüßungssequenz sogar eine sprachlernbezogene Episode aus, da Frida in Erfahrung bringen muss, wie man *Bairisch* auf Spanisch sagt.

Datum 98: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung“ (6P20)

[11/23/18 15:44] Leo: Hallo servuus Frida :)

[11/23/18 18:08] Frida: Hola Leo ☺

[11/23/18 18:06] Frida: Servus ☺muy baviero 🇩🇪 hay ese adjetivo?
sehr baviero, gibt es das Adjektiv?

Des Weiteren gehören zu lexikalischen Besonderheiten auch der Einsatz von Abkürzungen und die Nachahmung gesprochensprachlicher Phonetik. Im gesamten Korpus konnten drei typische Vorkommen für Abkürzungen gefunden werden, wobei *vllt.* statt *vielleicht* achtmal nur bei Isabel und Freya auftritt. *We.* statt *Wochenende* wird einmal durch Frida und *bzw.* statt *beziehungsweise* einmal durch Felix realisiert. Damit ist der Gebrauch von Abkürzungen⁶¹ als eher gering einzuschätzen und geht immer von deutschen Muttersprachlern aus. Die fehlende Produktion und Rezeption von Abkürzungen stellen zwar möglicherweise einen gewissen Verlust für den Wortschatzerwerb dar, sind aber im Sinne der Verständnissicherung sicherlich gerechtfertigt.

Dagegen ist die Nachahmung gesprochensprachlicher Ausführungen wie lexikalisches Lachen und die prosodische Hervorhebung über Graphemwiederholungen und Akzentsetzung mit mehreren Ausrufe- oder Fragezeichen durchaus häufiger zu beobachten. Die Großschreibung, also das sogenannte „Schreien“, fehlt dagegen gänzlich. Dies mag an der aufwändigeren Umsetzung dieser Variante und dem insgesamt eher zurückhaltenden, höflichen Ton der WhatsApp-Dialoge liegen. Zudem scheint die Graphemwiederholung von den individuellen Präferenzen eines jeden Schreibenden abzuhängen⁶². So werden die zahlreichen Beispiele von

⁶¹ Ausgenommen davon sind abgekürzte oder veränderte Wörter, die aus Tippfehlern resultieren.

⁶² Auch in der WhatsApp-Kommunikation können sich Idiolekte zeigen. Diesem aktuellen Forschungsbereich widmet sich ein Teilprojekt der Universität Leipzig mit dem Titel „Individuen in der WhatsApp-Kommunikation“. Die Gruppe um Prof. Dr. Siebenhaar analysiert die Nutzung idiosynkratischer Merkmale eines Individuums innerhalb seiner (Peer-)Gruppe und wie es sein Repertoire und seinen Stil innerhalb der WhatsApp-Kommunikation einsetzt, um sich an die Situation und den Gesprächspartner anzupassen.

nur einigen wenigen Teilnehmer produziert – und das in verschiedensten Kontexten. Einige nutzen die Vokaldopplung nur in Bestätigungsmarkern, z. B. in ausgewähltem Lexemen wie *gut* oder *super*. Andere Teilnehmende bedienen sich dieser Schreibweise gar nicht. Am häufigsten ist die Graphemwiederholung aber im Kontext emotionaler Aussagen zum Zweck der Intensivierung der Aussage, die letztlich dem Beziehungsmanagement dient. Demnach häufen sich die meisten Beispiele auch bei Paaren mit besonderer sozialer Nähe und freundschaftlichem Kontakt.

Datum 99: Nachricht des spanischen Muttersprachlers Leo, „Verabredung“ (6P36)

[1/9/19 10:52] Leo: Guut ☹, um wie viel Uhr und wo?

Datum 100: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Olga, „Alltagsgespräch“(3P2)

[24/3/19 19:13:25] Olga: Ich war nicht in [ORT] 😊😊😊 [ORT]! Das war suuuuper schön!

Datum 101: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Lola, „spontane Verabredung“ (1P15)

[24/2/19 15:50] Lola: Gute Reise😊😊😊 Bis Bald mein Freund!!!!!!!

6.3.3 Häufige Formeln

Für die Untersuchung der Lexik sollte auch ein Blick auf die Stilistik und damit den Gebrauch von Routineformeln geworfen werden. Zu den Routineformeln⁶³ (Coulmas 1981) zählen die meisten Dialogeröffnungen mit *wie geht's?*- *mir geht es gut*, die wiederholt auftreten und von den Lernenden im Laufe der Monate auch selbst korrekt übernommen werden. Auch wenn diese Formel zum A1-Grundwissen gehören mag, bildet sie doch, wie in den Anfängen der Verlaufsprotokolle sichtbar wird, immer wieder eine häufige Fehlerquelle mit Varianten wie **wie geht?* und ihren dazugehörigen falschen Antworten wie **ich bin gut*; **mir geht gut*. Diese fehlerhaften Ausführungen schwinden durch die vielen Wiederholungen in den meisten Gesprächsprotokollen gegen Ende des Austauschs. Einen ebenso großen Stolperstein stellen die reflexiven Formen *sich sehen* und *sich treffen* dar, wobei das letztere auch im Spanischen Transfer-Probleme bereitet. So steht die nicht reflexive Form von *quedar* für *sich treffen* und die reflexive Form *quedarse* für *bleiben* (mehr zu häufigen Fehlern unter 7.5.1). Hier lässt sich

⁶³ Coulmas (1981) definiert Routineformeln als „funktionsspezifische Ausdrücke mit wörtlicher Bedeutung zur Realisierung rekurrenter kommunikativer Züge“ (ebd. 1981: 69). Mit anderen Worten handele es sich um „feste Lexemverbindungen“, die nach ihrer sozialen oder diskursiven Funktion klassifiziert werden können (ebd. 1981: 94ff).

ebenfalls ein Potenzial zur wiederholten Anwendung der richtigen Formen erkennen. Auch Formulierungen rund um *nachhause* und *zuhaus*e bergen für die DaF-Lernenden eine gewisse Schwierigkeit. Damit bieten die verschiedenen häufigen Ausdrucksvarianten als Input eine gute Lerngelegenheit. In der Korpusuche treten vor allem *zuhaus*e *ankommen*, *nachhause zurückkommen*, *nachhause gehen*, *nachhause fahren*, *von zuhaus*e *kommen* sowie *sich bei sich/mir/dir zuhaus*e *treffen* und *bei sich zuhaus*e *sein* auf. Leider zeigen sich hier auch viele alternative Schreibweisen, die von der korrekten abweichen (mehr zur Orthographie unter 7.4). Besonders viele Routineformeln stehen zudem im direkten Zusammenhang mit der kommunikativen Gattung der Verabredungen. Damit verbunden sind die kommunikativen Aufgaben wie Vorschläge machen, seine Bestätigung bzw. Meinung dazu kommunizieren und auf Ablehnungen reagieren. Da schätzungsweise 50% aller geschriebenen und mündlichen Diskurse aus formelhaften Wendungen bestehen (vgl. Schmitt 2004: 1), kann auch in den Interaktionen rund um die Vereinbarung von Verabredungen eine reiche Input-Quelle solcher Ausdrücke erwartet werden. Zu den wichtigsten Formulierungen, die die Entwicklung des Wortschatzes in der Zielsprache unterstützen können und häufige Kookkurrenzen im Korpus darstellen, zählen:

- *Treffen wir uns; (Hast du) Lust, ...; (Hast du) Lust auf...?; Bock auf...?; Wäre für dich ... ok? Wäre es ok, wenn...; ..., wenn es ok ist; Geht das für dich?; Sagen wir...?; Dann würde ich vorschlagen...; wir sehen uns...; Sehen wir uns...?; Passt es dir...?; vielleicht gegen...?; darunter Formulierungen mit Modalverben: Sollen wir...?; Soll ich...?; Wir sollten uns mal wieder treffen; Wollen wir...?; Möchtest du...?; Magst du...?; Wenn du willst (magst), können wir...; Wann kannst du denn?; Darfst du vorschlagen*
- *Nachfragen: wo bist du?; wo dann genau?; um wieviel Uhr...;*
- *Vorschläge annehmen/Meinung angeben: (das) klingt gut; alles klar, (das) passt; (das) macht Sinn; (das) geht; je nachdem; bin dabei; ich glaube, dass...; schauen wir mal...; wir können ja schauen...; mal sehen...; wie du magst...; wenn du Zeit hast...*
- *Ablehnung annehmen: kein Problem; kein Ding*

So oder ähnlich könnte die Vokabelliste der meisten der DaF-Teilnehmer zum Wortschatz rund um Verabredungen aus dem WhatsApp-Austausch ausfallen, zumal einige der Elemente kaum aus dem DaF-Lehrwerk oder DaF-Unterricht bekannt sein dürften (z. B. *passt; kein Ding*). Aber besonders die Modalverben *mögen; wollen; dürfen*, und hier im Speziellen die Sonderfälle der formelhaften Konstruktionen *Sollen wir...* und *Soll ich...*, zeigen den DaF-Lernenden den

Einsatz des Modalverbs *sollen* in unverbindlichen Handlungsvorschlägen und Angeboten auf. Hier greifen die Ergebnisse einer Recherche von Mostovaia (2015), die bei einer Untersuchung der Datenbank *MoCoDa 1* knapp die Hälfte der Verwendungsweisen von *sollen* auf diese Konstruktionen zurückzuführen konnte, sie aber nur selten in DaF-Lehrwerken vorfand. Hier verbirgt sich für die Lernenden zweifelsfrei ein großer Zugewinn aus den WhatsApp-Dialogen. Neben den Modalverben bilden auch die häufiger auftretenden Verben *es (nicht) schaffen*, *(etwas) zu tun haben* und *jemandem Bescheid sagen* mögliche Momente des Wortschatzaufbaus. Zu weiteren interessanten, wenn auch nur punktuell vorkommenden Redewendungen gehören Strukturen wie *Hauptsache + x (essen)*; *rot werden*; *keine Eile haben*; *keine Sorge!*; *für meinen Teil, du bist ein Schatz, du bist meine Rettung, etwas Kleines essen, unter der Woche*; *besser als nie*; *besser als gar nichts*; *einen Kater haben*; *irgendwo Cooles hin* und die einleitende Formulierung für ein Anliegen *zwei Sachen*:

6.3.4 Fazit

Zusammenfassend soll an dieser Stelle auf die Input-Output-Relation und die Ausprägung von lexikalischer Übernahme in den Lerner-Wortschatz hingewiesen werden. Die meisten dieser formelhaften Wendungen stammten von den deutschsprachigen Tandemteilnehmern und galten den DaF-Lernenden damit als Input. Ein geringerer Teil der oben aufgeführten Lexik wurde jedoch auch von Marta, Leo, Isabel und Svieta produziert. Es überrascht wenig, dass es sich hier um jene Lernende mit dem höheren Sprachniveau im Deutschen handelt. Eine besondere Ausnahme bildete hier Marta. Sie überraschte, indem sie sich trotz geringeren Sprachniveaus an diese Elemente herantraute und gar den Eindruck vermittelte, diese hier austesten zu wollen (zwei Wendungen mit *Eile* und die Formulierungen *rot werden*; *für meinen Teil* stammen von ihr). Ein kleiner Teil wurde graduell im Laufe des Nachrichtenwechsels übernommen. Jedoch passierte das in einem geringeren Maße, als vielleicht erwartet werden müsste. So kann nicht vollkommen belegt werden, dass die Aufnahme bestimmter Ausdrücke tatsächlich aus dem WhatsApp-Kontakt resultierte oder nicht doch aus dem Unterricht oder dem Präsenztreffen mit dem Tandempartner stammte. Zu den wenigen eindeutig erkennbaren Imitationen zählten Reaktionen mit *alles klar* (auffällig bei Víctor) und das zunehmende Verschwinden fehlerhafter Formulierungen in Verabredungsvorschlägen, die zuvor fast ausschließlich mit dem Modalverb *können* realisiert wurden (mehr dazu unter 7.5.1). Diese wichen unverbindlicheren Wendungen mit *sich sehen* oder den vereinzelt auftretenden Modalverben *mögen* und *wollen*. Zudem konnte ein geringer Anteil jugendsprachlicher und umgangssprachlicher Lexik erkannt werden. Hier

handelte es sich vor allem um jugendsprachliche Bewertungen, alltagssprachliche Augmentationen und Anglizismen. Diese stammten in ihrer Mehrzahl von den deutschen Studierenden und galten den DaF-Lernenden als interessanter Input, ohne dabei die Verständlichkeit zu gefährden. Der Umstand, dass umgangssprachliche Lexik zum Thema Studentenalltag und dialektale Formulierungen sowie typische Abkürzungen (wie z.B. *lol*, *LG* oder *OMG*) gering ausfielen, lässt erkennen, dass das volle Potenzial aufgrund der linguistischen Anpassung an die Lernenden unausgeschöpft blieb. Dennoch boten die vielen alltagssprachlichen Themen (u.a. Fragen nach dem Wochenende, Trostgespräche) und die lexikalischen Variationen und interaktiven Aufgaben innerhalb der sich wiederholenden Verabredungen ein recht breites lexikalisches Spektrum, das der Wortschatzentwicklung und ihrer Sicherung zuträglich sein konnte.

6.4 Grammatische Aspekte

In diesem Kapitel soll es darum gehen, die wichtigsten syntaktischen, morphologischen und orthografischen Phänomene in Bezug auf das Lernpotenzial zusammenzutragen und zu diskutieren. Dabei ist im Vorhinein anzunehmen, dass sich eine ähnliche Tendenz wie im lexikalischen Bereich beobachten lässt: Einfachheit und Klarheit im Aufbau der Strukturen. Dies ist jedoch nicht nur dem *Foreigner Talk* im Fremdsprachenkontext geschuldet, sondern vielmehr den Faktoren der Dialogizität, Interaktivität und Spontanität der zugrundeliegenden Kommunikationsart. Schließlich wurde bereits in Kapitel 3 darauf hingewiesen, dass die überwiegend syntaktischen Kurzformen und teils unvollständigen, tendenziell parataktischen Sätze im Häppchenverfahren verschickt werden. Demnach sollte hier statt vom statischen Konzept des Satzes vielmehr von der sogenannten Online-Syntax (Auer 2000) ausgegangen werden. Der Begriff berücksichtigt ursprünglich die Gleichzeitigkeit von Produktion und Rezeption in mündlichen Gesprächen und stellte sich auch für die Beschreibung der Messenger-Kommunikation als geeignet heraus (u.a. Imo 2013, 2015a; 2015b).

Den eingesetzten Kurzformen stehen jene Konstruktionen gegenüber, die sich aus Kommunikationssituationen mit langen Pausen zwischen den Nachrichten und den Bedingungen der Indirektheit und Höflichkeit ergeben. Komplexere Argumentationsstrukturen sind besonders bei Verabredungsanfragen, Absagen und Rechtfertigungen gefragt, wie bereits aus der Untersuchung des Kapitels 6.3.2 hervorging. Zudem muss beachtet werden, dass die Geschwindigkeit im Nachrichtenaustausch immer geringer ist als im mündlichen Gespräch: „simply because one cannot write as fast as one speaks“ (Kawaguchi 2015: 294). Die mentale

Formulierungszeit erlaubt den DaF-Lernenden meist eine höhere Kontrolle über die Grammatikalität ihrer Äußerungen. Es kann daher eher von einem bedürfnisorientierten Zusammenspiel von syntaktischen und morphologischen Phänomenen die Rede sein, das je nach Kommunikationssituation und Beziehungsarbeit zwischen Komplexität auf der einen und Einfachheit auf der anderen Seite oszilliert. Dies ermöglicht den DaF-Studierenden sowohl die Konfrontation mit einer ganzen Reihe spontansprachlicher Phänomene wie Expansionen und Ellipsen als auch das Anwenden grammatischen Wissens, z.B. bei der Konstruktion von Konditionalsätzen. Um die Chancen und Grenzen der grammatischen Vielfalt evaluieren und damit das Lernpotenzial einschätzen zu können, sollen in der vorliegenden Analyse sowohl auffällige als auch häufige Elemente Erwähnung finden. Darunter fallen syntaktische und morphologische Spezifika, Zeitformen, Aspektmarkierung, Modalverben und der Bereich der Orthografie. Auf die häufigsten grammatikalischen Fehler wird dagegen im Unterpunkt 7.5.1 zu sprachbezogenen Episoden genauer eingegangen.

6.4.1 Syntaktische Spezifika

Wird die WhatsApp-Kommunikation im Tandem auf syntaktische Spezifika untersucht, fällt die Kürze der Äußerungseinheiten auf (durchschnittlich 5,68 Wörter pro Sprechblase), die vor allem durch Parataxen und elliptische Konstruktionsmuster geprägt sind. Zu den häufigsten Ellipsen zählen Adjazenzellipsen in Frage-Antwort-Sequenzen, pragmatische Sprechhandlungsellipsen⁶⁴ (*super!*) und Subjektellipsen (z. B. *__bin da*). Die reduzierten Strukturen zeugen gemäß Albert (vgl. 2013: 183) von einer dialogischen Organisation der Nachrichtentexte und der gemeinsam konstruierten Situation. Dies wird im folgenden Beispiel sichtbar. Leo fragt Frida nach ihrem Befinden und Aufenthaltsort und erhält gleich zwei elliptische Antworten.

Datum 102: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Alltagsgespräch“ (6P28)

[12/12/18 11:21] Leo: Wir geht's dir? Wo bist du gerade? In welches Land? 😊

[12/12/18 21:49] Frida: Hola:)

[12/12/18 21:50] Frida: **Gut gut :) grade in [ORT]** 😊

Die doppelte Auslassung von Subjekt und Verb ist durch ihre diskursive Verfügbarkeit aus kommunikativer Perspektive leicht rekonstruierbar und gefährdet kaum das Verstehen seitens Leo. Auch das nächste Beispiel zeigt, wie elliptische Muster kontextsensitiv auftreten.

⁶⁴ Weinrich (1993: 825) bezieht sich damit auf die „situationsspezifische Nuancierung der Höflichkeit“ durch Ausrufe des Erstaunens, der Begeisterung etc.

Datum 103: Dialogausschnitt Marta und Olga, „Alltagsgespräch“ (3P8)

[4/4/19 17:44:36] Marta: Wie geht deine Fuß?

[5/4/19 14:50:41] Olga: Hallo, meine Liebe! Mir geht es ein bisschen besser, aber nicht viel 🙄 **tut trotzdem weh**

In Studien zur SMS-Kommunikation wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Subjektpronomen der ersten und zweiten Person in Vorfeld-Position oft als unnötig empfunden werden und daher gern ausgelassen werden (vgl. Frick 2017: 254). Es handelt sich demnach um ein alltägliches Phänomen der Kurznachrichtenkommunikation, das sich auch im vorliegenden Korpus widerspiegelt. Gleichzeitig erweisen sich Ellipsen als Zeichen sprachökonomischen Handelns und treten punktuell auch in der Form von weiter gefassten Auslassungen, z. B. des Subjekts plus Hilfsverb auf (u.a. *gut gemacht!*; *schon erledigt!*). Dies spielt in Momenten hoher Schreibgeschwindigkeit, in denen auch vereinzelt Auslassungen von Artikeln und Präpositionen hinzukommen, eine Rolle. Prädestiniert dafür zeigen sich erneut schnelle Standortsuchen.

Datum 104: Nachricht des deutschen Muttersprachlers Felix, „Standortsuche“ (5P6)

[12/5/19 0:30:02] Felix: schick mal standort

Datum 105: Nachricht des deutschen Muttersprachlers Felix, „Standortsuche“ (5P39)

[24/6/19 14:35:03] Felix: bin uni

Auch die für die Messenger-Kommunikation typische Bildung subjektloser Infinitkonstruktionen kann vereinzelt lokalisiert werden. Diese bilden allerdings eher die Ausnahme. Hier wird zwischen interrogativen und deklarativen Infinitkonstruktionen unterschieden (Janssen 2015).

Datum 106: Nachrichten der deutschen Muttersprachlerin Freya, „Verabredung mit Freunden“ (7P12)

[22/11/18 12:31:01] Freya: Schreib mir also für uns geht auch 18/19/20/21 Uhr etc 😊

[22/11/18 12:31:10] Freya: **Nochmal [ORT] zeigen**

Datum 107: Nachricht des deutschen Muttersprachlers Felix, „Verabredung“ (5P2)

[30/4/19 19:55:32] Felix: Also am Freitag nach meiner Vorlesung, um 6 Uhr nachmittags etwas Kleines essen, oder im Park treffen?

Datum 108: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Olga, „Alltagsgespräch“ (3P22)

[27/5/19 15:42:47] Olga: Ich weiß es nicht! **Mal sehen, was der [BERUF] sagt** 🙄
ich warte gerade hier

Das letzte Beispiel könnte auch im Kontext von sogenannten „Operator-Skopus-Strukturen“ (Barden/Elstermann/Fiehler 2001) gelesen werden, indem die fast formelhafte Wendung *mal sehen* als Operator und damit als Verstehensanweisung über den restlichen Teil der Äußerung wirkt. Die Verwendung tritt im Korpus auch zweimal bei zwei verschiedenen muttersprachlichen Schreiberinnen auf, was für eine formelhafte Nutzung spricht.

Obwohl elliptische Muster auf beiden Seiten auftreten, liegt die Tendenz zur Nutzung doch stark bei den deutschen Muttersprachlern. Davon ausgenommen sind fehlerhafte syntaktische Konstruktionen, die möglicherweise als Ellipsen geplant waren, aber nicht als diese gelten können. Hierbei ist aber zu beachten, dass dies nicht immer eindeutig zu erkennen ist. Denn trotz scheinbarer syntaktischer Freiheit müssen Ellipsen nach gewissen Regeln gebildet werden.⁶⁵ Diese dürften den DaF-Lernenden nicht immer geläufig sein. Dagegen ist eher anzunehmen, dass aufgrund der grammatischen Orientierung an der bildungssprachlichen Schriftnorm die korrekte Bildung von Ellipsen kaum einen Raum findet. Ein typischer Fehler stellt in diesem Zusammenhang die Missachtung der Auslassungsregel dar: „[i]n einem *finiten* Satz darf nur in *prä-finiten Position* getilgt werden“ (Wilder 1996: 148). Auf die Frage, ob Leos deutscher Freund gerade Ferien in Deutschland hätte und deswegen in Sevilla zu Besuch sei, reagiert Leo mit der Auslassung des Objekts, also des Wortes *Ferien* bzw. *das*.

Datum 109: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Ausflüge mit einem Freund“ (6P9)

[10/31/18 10:45] Frida: Ah le tiene vacaciones en Alemania?

ah er hat Ferien in Deutschland?

[10/31/18 20:41] Leo: **Ja er hat, und ich werde auch** 🙄🤔 hahaha

Die Konstruktion wirkt unvollständig, da die korrekte muttersprachliche Wortstellung *ja, hat er und ich auch* darstellt, wobei das Objekt vor dem Verb getilgt wird. Auch das Weglassen des Vollverbs *haben* in Bezug auf Leos eigene Feriensituation (*und ich werde auch*) stellt im Zusammenhang mit der Alleinstellung von *werden* eine weitere Fehlerquelle dar.

Damit ist festzuhalten, dass elliptische Strukturen auf vielfachen Wegen Eingang in die Daten finden und den DaF-Lernenden als wertvoller Input gelten dürften. Zudem führt der Umgang mit diesen unvollständigen Strukturen in keinem der Dialoge zu offensichtlichen Verstehensproblemen oder Missverständnissen. Dennoch kann bestätigt werden, dass neben

⁶⁵ Für Forschung zur einheitlichen, psycholinguistisch erklärten Erzeugung von Ellipsen in Satzkoordinationen im Deutschen siehe Harbusch 2013.

Adjazenzellipsen und Sprachhandlungsellipsen, die ein typisches Produkt der Organisation in Dialogen sind, kaum andere Ellipsentypen von DaF-Lernenden gebildet werden.

Neben elliptischen Konstruktionen gibt es weitere syntaktische Phänomene, die zwar zum Großteil in der gesprochenen Sprache zu finden sind, aber auch im interaktiven Schreiben vorkommen. Diese bilden als von der Schriftnorm abweichender Input eine authentische Quelle muttersprachlicher Formulierungen für die DaF-Lernenden. Darunter zählen u.a. syntaktische Expansionen. Dabei wird eine eigentlich abgeschlossene syntaktische Struktur durch neue Elemente ergänzt, wie in den folgenden Beispielen deutlich wird (vgl. Fiehler 2009: 41).

Datum 110: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Isabel, „Verabredung“ (7P6)

[1/11/18 13:01:07] Isabel: Ich kann schon um 14h **aber muss gehen um 16:15 oder so**, passt dir?

Datum 111: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Laura, „Verabredung“ (4P29)

[17/01/19 14:21:12] Laura: Ich habe am Montag eine Klausur, ich muss sehen **wie gut ich vorankomme mit dem lernen**

Zuletzt soll noch einmal die Kategorie der Operator-Skopus-Strukturen aufgegriffen werden, die zwar seltener auftreten, für die DaF-Lernenden aber aufgrund der Abweichung vom Schriftstandard über eine gewisse Salienz verfügt. Operator-Skopus-Strukturen fassen gemäß der Fiehler'schen Herangehensweise sehr unterschiedliche Elemente unter einen gemeinsamen, sehr weit gefassten Rahmen: „Einzellexeme (a) oder kurze formelhafte Wendungen (b) im Vorvorfeld [...], ‚Subjunktionen‘ (c), denen eine Verbzweitstellung folgt, oder bestimmte Matrixsätze (d) und performative Formeln (e) mit folgenden Verbzweitkonstruktionen können [...] als Operator fungieren“ (Duden 4 2016: 1217). Es handelt sich demnach um formelhafte Konstruktionen, die eine interne Zweigliedrigkeit von Operator und Skopus verfügen. In die Rolle des Operators können Diskursmarker, Einzelllexeme oder kurze formelhafte Wendungen treten und so ihren Skopus auf die folgende meist syntaktisch veränderte Struktur projizieren. In den Daten werden neben Matrixsätzen mit uneingeleitetem Nebensatz unter Verwendung von Verben des Sagens und Denkens (Beispiel 112) auch die Inversionsform der Frageformel *weißt du* als Diskursmarker (Günthner 2017) lokalisiert (Beispiel 114). Hier wird sie vom DaF-Lernenden Leo korrekt angewendet.

Datum 112: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Miriam, „Absage“ (9P16)

[26/4/19 11:54:03] Miriam: Hallo Víctor. **Ich glaube, ich schaffe** es morgen nicht zum Picknick, weil ich schon Pläne mit Freunden

habe. Aber wollen wir uns nächsten Mittwoch treffen?

Datum 113: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Laura, „Verabredung“ (4P20)

[07/12/18 20:47:42] Laura: **Ich dachte es** wäre ein Feiertag :D

Datum 114: Nachricht des spanischen Muttersprachlers Leo, „Verabredung“ (6P6)

[10/25/18 16:14] Leo: Ahh gut 😊 **weißt du**, meine Kollegen machen viele Pläne
haha

Geringer, als erwartet, ist das Vorkommen ursprünglicher Subjunktionen (*weil, obwohl, während, wobei*) mit Verbzweitstellung. Diese haben einen großen Wert für die DaF-Studierenden, da sie von der schriftsprachlich orientierten Norm abweichen und in der mündlichen Sprache sehr häufig vorkommen. Für eine frühere Nennung des finiten Verbs soll eine kognitive Entlastung hinsichtlich der Flüchtigkeit gesprochener Sprache verantwortlich sein (Auer 2000: 44). Albert weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass die Konstruktion nicht auf die Mündlichkeit beschränkt bleibt, sondern auch in informeller Schriftlichkeit verwendet wird (vgl. 2013: 165). Bei einer Gesamtzahl von 28 Kausalsätzen mit der Subjunktion *weil* wurde immerhin ein Viertel in Verbzweitstellung realisiert. Es zeigt sich allerdings, dass alle Fälle bis auf das Beispiel 115 aus Fehlern in der Wortstellung bei der schwächeren DaF-Lernerin Marta zurückzuführen sind.

Datum 115: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Freya, „Lerngespräch“ (7P8)

[8/11/18 11:27:47] Freya: Oh das klingt doch perfekt!
Letztlich ist das für mich eigentlich sogar besser als eine
schriftliche Prüfung glaube ich 😊 **weil so kann ich mich ja 1:1
vorbereiten**

Beim Lesen dieser Phänomene ergibt sich für die DaF-Lernenden ein spannender Konflikt. Es stellt sich auf Seiten der Muttersprachler zudem die Frage nach der grammatikalischen Akzeptanz und Toleranz gegenüber der Verwendung von *weil* mit Verbzweitstellung bei den DaF-Lernenden. Die Konfrontation mit diesem Phänomen in der alltäglichen WhatsApp-Kommunikation legt eine Behandlung dieser Fälle im Unterricht und im Tandemprojekt noch einmal stark nahe, wird aber über die WhatsApp-Kommunikation im Tandem leider nicht explizit geleistet. Das bedeutet, dass die Verbzweitstellungen im WhatsApp-Korpus weder zeitnah korrigiert noch angesprochen werden. Auch die Antworten aus den Fragebögen ergeben keinen schlüssigen Hinweis dafür, dass die Phänomene mit der Art der Kommunikation in Verbindung gebracht und als Lernelement behandelt werden (Dazu mehr unter 7.5). Weitere

syntaktische Spezifika der Dialogizität wie Referenz-Aussage-Strukturen (z. B. *die Studierenden die kamen alle*), Dativ-Possessiv-Konstruktionen (z. B. *dem Felix seine Brille*), Apokoinukonstruktionen (z. B. *das war nicht schön war das*) und Anakoluthen (Satzabbrüche) können im vorliegenden Korpus nicht lokalisiert werden.

Bisher wurde ein Blick auf die aus grammatischer Sicht interessanten syntaktischen Kurzformen und sprachökonomischen Phänomene geworfen. Es ist allerdings auch wichtig aus der Perspektive des Lernpotenzials heraus den Grad syntaktischer Komplexität zu beurteilen und die Bildung hypotaktischer Strukturen mit in die Korpusanalyse einzubinden. Hierbei spielen sowohl die häufigsten gebildeten Nebensatztypen als auch seltene oder nicht existente Strukturen eine wichtige Rolle. Zur den häufigsten Strukturen gehören Konditionalsätze mit *wenn* und vereinzelt auch mit *sonst*. Dies steht im direkten Zusammenhang mit der kommunikativen Gattung der Verabredung und der damit eng verbundenen Tendenz zur Indirektheit und Höflichkeit durch Nebensätze wie *wenn du Zeit (Lust) hast; wenn es ok ist; wenn dir das passt* etc. Am zweithäufigsten können *dass*-Sätze lokalisiert werden. In den meisten Fällen handelt es sich um einen geradezu inflationären Gebrauch von *dass* in vielen Formulierungen, die im Zusammenhang mit Verben des Sagens und Denkens bzw. alternativ auch als uneingeleiteter Nebensatz realisiert werden können. Da dies den meisten Nicht-Muttersprachlern geläufig zu sein scheint, produzieren diese auch am häufigsten *dass*-Sätze. Oftmals entsteht durch den schriftnormativen Fokus auf Subjunktionen und Konnektoren im DaF-Unterricht eine gewisse Automatisierung zur Nutzung dieser, die erst viel später, ab einem höheren Sprachniveau gegen die alternativen Varianten eingetauscht werden. Zwar ist die Anwendung nicht falsch, hebt sich aber deutlich von der Produktion der Muttersprachler in den Daten ab. Weniger häufig finden sich Finalsätze, Temporalsätze und Konzessivsätze. Konsekutivsätze, Adversativsätze und Modalsätze fehlen dagegen ganz.

Zuletzt sollte noch auf die häufigsten syntaktischen Fehler durch die DaF-Lernenden eingegangen werden: Neben den zuvor vorgestellten Phänomenen und alternativen Formulierungen, die der Flüchtigkeit und Dialogizität geschuldet sind, treten vor allem echte Wortstellungsfehler auf. Auffällig häufig bildet die Verbzweitstellung im Hauptsatz nach einer Temporalangabe eine Fehlerquelle. Da es bei Verabredungen um die zeitliche Aushandlung geht, bietet sich viel Raum für wiederholte Stolperstellen, aber umgekehrt auch für das Üben der korrekten Syntax. Zudem zeigen sich auch die Wortstellung der reflexiven Pronomen bei reflexiven Verben und die Satzgliedfolge bei Negationen als Problemstellen.

6.4.2 Morphologische Spezifika

Unter morphologischen Spezifika sollen Phänomene wie der Verlust von Verb- oder Kasusendungen, die Reduktion von Infinitiven im Wortinneren sowie die Klitisierung von Pronomen und nicht lexikalisierten Präpositionen und Artikeln verstanden werden. Zunächst kann festgehalten werden, dass das meistvertretene Phänomen die Reduktion der Endung -e in der ersten Person Singular im Präsens unter Verwendung der Verben *haben*, *machen*, *sagen* und *brauchen* darstellt. Besonders oft wird das Verb *haben* aus dieser Liste getilgt, meist auch in Verbindung mit Subjektellipsen, wie im folgenden Beispiel erkenntlich wird.

Datum 116: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Alina, „Alltagsgespräch“ (1P2)

[5/2/19 23:49] Alina: Und hab spanisch bestanden!!!

Dies entspricht zum großen Teil auch der Erwartung an ein muttersprachliches Korpus. Neben dem für die Messenger-Kommunikation typischen Verlust von Verbendungen treten zudem vereinzelt Klitisierungen in den Daten auf, wie folgend die Klitisierung des *es*-Pronomens (Datum 117) und die nicht-lexikalisierte Verschmelzung von Präposition und Artikel (Datum 118).

Datum 117: Nachricht des deutschen Muttersprachlers Felix, „Spaßgespräch“ (5P13)

[23/5/19 0:05:31] Felix: haha ok **habs** nicht erwartet 🤖

Datum 118: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Freya, „Kontaktaufnahme“ (7P1)

[22/10/18 11:03:24] Freya: Hola Isabel :)

Danke für deine E-Mail! Ich war **übers** Wochenende in [ORT], weshalb ich dir noch nicht geantwortet hatte.

Allerdings soll hier darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den Klitisierungen um einige wenige Ausnahmen handelt, die ebenso wie die meisten Reduktionen von Verbendungen durch muttersprachliche Schreibende produziert werden. Hier besteht eine gewisse Parallele zur Produktion der syntaktischen Spezifika, die kaum von DaF-Studierenden hervorgebracht werden. Es findet damit auch keine aktive Übernahme dieser Phänomene in den Sprachgebrauch der Lernenden statt. Ebenso wichtig zu erwähnen ist, dass der Verlust von Kasusendungen und die Reduktion von Infinitiven im Wortinneren nicht auftreten. Dies kann dem Streben nach einer korrekteren, weniger umgangssprachlichen Formulierungsweise geschuldet sein, die sich wiederum aus der Anwesenheit der Deutschlernenden ergibt. Damit

bleiben den Nichtmuttersprachlern allerdings einige typische Phänomene der muttersprachlichen Messenger-Kommunikation verborgen.

6.4.3 Verben in der Interaktion

Dieser Unterpunkt thematisiert den Gebrauch von Tempus, Modus und Aspekt, indem sowohl häufige Realisierungen als auch vom Standard abweichende Besonderheiten herausgearbeitet werden sollen. Zuletzt wird auf eine spezielle Verwendungsweise des Modalverbs *sollen* näher eingegangen. Für den Tempusgebrauch kann zunächst festgehalten werden, dass Präsens, Perfekt, Präteritum und Futur I die vorrangig herrschenden Tempora in den Dialogsequenzen darstellen. Für den Bezug auf vergangene Handlungen bedienen sich die Schreibenden fast ausschließlich des Perfekts, außer es handelt es sich um Verben, die üblicherweise im Präteritum realisiert werden (*sein, haben* und Modalverben). Auch ein Ausnahmefall im Plusquamperfekt kann lokalisiert werden (siehe Datum 118: *weshalb ich dir noch **nicht geantwortet hatte***). Das Passiv kommt im Vergleich mit dem Aktiv nur in ganz seltenen Einzelfällen vor. Dort wird es ausschließlich von Muttersprachlern angewendet.

Datum 119: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Freya, „Verabredung“ (7P6)

[1/11/18 12:06:05] Freya: Ich würde voll gerne in die Bar [NAME] gegen, **die wurde mir empfohlen** 😊

Dadurch nehmen Passiv und Präteritum in der evaluierenden Betrachtung hinsichtlich des lernförderlichen Potenzials der Dialoge eine eher zweitrangige Rolle ein. Dagegen bieten sich den DaF-Lernenden durch die vielen implementierten Verbformen im Perfekt und vor allem die Realisierungen unregelmäßiger Verben Chancen zur Sprachverbesserung und Konsolidierung über das Output und Input. Gleichzeitig findet sich hier eine der häufigsten Fehlerquellen in den Daten. Diese besteht sowohl in der falschen Flexion als auch im Auslassen des Hilfsverbs oder der Satzstellung.

Zukunftsreferenzen werden über die Tempora Präsens und Futur I realisiert. Interessanterweise sind es bis auf eine Ausnahme (Datum 124) die DaF-Lernenden, die auffällig häufig zu Futur I greifen. Die wiederholte Nutzung von *werde, werden* und *wird* seitens der Lernenden dürfte auf den muttersprachlichen Lesenden teilweise eine ungewollte pragmatische und semantische Hervorhebung bewirken, die nach Di Meola (2015: 336) auf einen hochgradig aktiven und involvierten Sprecher zurückzuführen sei, der entweder auf den Hörer einwirken wolle (pragmatische Funktion) oder die Sonderstellung und Wichtigkeit eines Ereignisses betone

(semantische Funktion). Speziell fällt die fast inflationäre Verwendung des Futur I bei Lola, Marta, Leo und Svieta auf. Sie bedienen sich der Zukunftsreferenzen mit *werden* immer bezogen auf eine Ich-Handlung, die in der Zukunft liegt und viel seltener, wenn beide Schreibenden involviert sind (z. B. bei Fragen wie *Sehen wir uns morgen?*). Die zeitliche Nähe des Ereignisses spielt bei der Nutzung hingegen keine Rolle. Ob sie damit ihrer Aussage tatsächlich Nachdruck verleihen wollen oder sich dahinter eher eine Interferenz aus der üblichen spanischen Konstruktion *ir a* + Infinitiv zur Beschreibung von Plänen und Absichten in naher Zukunft verbirgt, ist nicht feststellbar.

Datum 120: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Lola, „Streitgespräch“ (1P18)

[28/2/19 20:42] Lola: So **Ich werde** zu schlafen☺

Datum 121: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Marta, „Erstkontakt“ (2P1)

[19/10/18 11:20] Marta: Und jeden Mittwoch **werde ich** einen Lektüre Club bis
17:30

Datum 122: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Svieta, „Lerntagebuch-Besprechung“ (5P15)

[27/5/19 19:28:36] Svieta: **Ich werde** es heute nach der Arbeit oder morgen am
Morgen zu Ende machen

Datum 123: Nachricht des spanischen Muttersprachlers Leo, „Tandemteilnahme-Koordination“ (6P12)

[11/8/18 14:32] Leo: Ich habe die Überweisung gemacht! **Ich werde** die zwei zu
[NAME] schicken👉📄

So ist die komplexe und polemische Anwendung des Futur I im Deutschen, wie sie von Di Meola (2015) ausführlich diskutiert wird, den DaF-Lernenden wohl kaum geläufig und auch nicht Gegenstand des DaF-Unterrichts auf A2-Niveau. Gleichzeitig stellt die korrekte Futurbildung auch eine häufige Fehlerquelle dar, indem entweder der Infinitiv vergessen wird oder sich ungewollt Präpositionen in die Konstruktion einschleichen. Damit wird Futur I seitens der Lernenden meist in Äußerungen mit starker Gewissheit, bei der Absicht von Plänen oder betonender Versicherung genutzt. Dagegen kann die einzige Nutzung des Futur I bei einer deutschen Muttersprachlerin aus dem Korpus ausgerechnet auf die Betonung von Unsicherheit zurückgeführt werden, wie im folgenden Beispiel deutlich wird.

Datum 124: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Laura, „Verabredung“ (4P20)

[07/12/18 14:56:40] Laura: Hallo Svieta

Ich bin gerade erst in der bib angekommen **und werde**
es heute glaube ich nicht schaffen, tut mir leid!!

Bei drei von 9 Paaren (V́ctor und Miriam, Isabel und Freya und Álvaro und Jonas) konnte kein Futur I lokalisiert werden. Dagegen bildet das Präsens die vorrangig genutzte Form für Zukunftsreferenzen in den Daten. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Nutzung der Zukunftstempora eine reiche Quelle zur Sprachreflexion bietet. Sie wird von den Schreibenden aber nicht thematisiert. Das mag daran liegen, dass die inflationäre Verwendung von Futur I in Zukunftsreferenzen an sich keinen Fehler darstellt und den Muttersprachlern selbst möglicherweise gar nicht auffällt, weil beiderseits keine reflexive Beschäftigung mit den Daten stattfindet (dazu mehr unter 7.6). Hier zeigt sich ein weiterer Aspekt des Potenzials in der Arbeit mit WhatsApp-Gesprächsdaten im DaF-Unterricht und Tandemprogramm.

Darüber hinaus spielen der Konjunktiv und vereinzelt auch der Imperativ eine nicht unerhebliche Rolle in den Daten. Vor allem die Verben *sein* (*wäre* 35-mal), *mögen* (*möchte*; *möchtest* 21-mal) und *haben* (*hätte* 5-mal) werden bei den wichtigen Aushandlungen von Verabredungsvorschlägen von beiden Schreibergruppen in den Konjunktiv gesetzt (siehe Lexik 7.3.3). Auch der Konjunktiv II mit *werden* (*würde*; *würdest*) tritt mehrfach auf (z. B. *ich würde voll gerne kommen, aber...*). Der Imperativ lässt sich vereinzelt in Situationen hoher Interaktivität lokalisieren, z.B. bei Standortsuchen und den damit verbundenen Handlungsanweisungen und Wegbeschreibungen.

Ein besonderes Thema stellt in Bezug auf Verben in der Interaktion die Aspektmarkierung dar, die im Deutschen durch den Progressiv, und zwar über die *am*-Form, die *beim*-Form, die *im*-Form, die *dabei*-Form (*dabei sein*, *zu X*), aber auch über Verben im Präsens + lexikalische Progressivmarkierungen mit *jetzt*, *gerade* oder *im Moment* und auch über den Absentiv realisiert werden kann (u.a. Gárgyán 2013; Imo 2015). Zunächst kommen im Korpus fast alle genannten Formen vor. Davon ausgenommen sind die *im*- und *dabei*-Formen, wobei in Bezug auf Erstere auch Gárgyáns Untersuchungen (2013: 172) daraufhinweisen, dass „die als standardsprachlich bezeichneten *im*- und *beim*-Formen in der Frequenz zu *am* weit zurück[bleiben]“. Interessanterweise nutzen verschiedene Schreibende mehrere Varianten und legen sich nicht nur auf eine fest. Allerdings werden die Aspektmarkierungen vorrangig von Muttersprachlern ausgeführt. Dabei ist die häufigste Angabe mit 16 Treffern die Verwendung des Adverbs *gerade* und mit 8 Treffern *jetzt*, die im Zusammenhang mit Standortsuchen und der Nutzung des Verbs *sein* oft beobachtet werden kann. Diese ist die einzige Art der Aspektmarkierung, die auch von DaF-Lernenden konsequent genutzt wird.

Datum 125: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Svieta, „Standortsuche“ (5P6)

[3/5/19 17:34:33] Svieta: Felix, **ich bin gerade draußen** in einer Cafeteria, die [NAME] heißt

Seltener als vielleicht erwartet kommen sowohl der *am*-Progressiv als auch die Konstruktion *beim* + Infinitiv vor. Die folgenden Beispiele sind die einzigen im gesamten Korpus.

Datum 126: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Isabel, „Verabredung“ (7P28)

[30/1/19 16:03:27] Isabel: Freya vllt um 8:30h oder so? Ich kann früher nicht, **bin am lernen** wegen der Prüfung von morgen

Datum 127: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Alltagsgespräch“ (5P8)

[9/5/19 12:07:11] Svieta: Können wir unsere Fehler korrigieren?
[9/5/19 12:07:44] Felix: **Beim reden** oder auf whatsapp?

Nach dem *am*-Progressiv ist laut Gárgyán (2013: 172) im Deutschen der Absentiv bei Daten der gesprochenen Sprache die zweithäufigste Form. Der Absentiv, der morphologisch wie die *am*-Progressiv-Konstruktion gebildet wird, allerdings ohne Progressivpartikel *am* (vgl. Gárgyán 2013: 48), zeigt sich zwar selten in den vorliegenden Korpusdaten, kommt aber doch einmal häufiger als seine Alternativform mit Partikel vor. Zwei Beispiele spielen auf eine in der Zeit fortlaufend ausgeübte Handlung an, wobei bei Datum 128 mit dieser Form ein Bezug zu einer „gedachten“ Vergangenheit vor der Verabredung hergestellt wird. Bei Beispiel 129 nutzt die deutsche Muttersprachlerin Freya den Absentiv eher dazu, ihren Standort in diesem Moment widerzugeben.

Datum 128: Nachricht des deutschen Muttersprachlers Felix, „Verabredung“ (5P26)

[10/6/19 11:48:58] Felix: wie du magst, kommst du von zuhause oder **bist du davor noch lernen?** Ich gehe davor noch zum Frisör ☞

Datum 129: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Freya, „Verabredung“ (7P12)

[23/11/18 19:18:35] Freya: Ja **wir sind jetzt eine Waffel essen** und wenn du willst können wir uns danach treffen

Das Thema der Aspektmarkierung ist für die DaF-Lernenden insofern interessant, als sie in ihrer Muttersprache die häufig genutzte Verlaufsform des *gerundios* nutzen können, um eine momentane, durative Aktivität zu beschreiben. Beim Erlernen der deutschen Sprache wird ihnen bald klar, dass es laut Normbeschreibungen aus den Lehrbüchern keine Entsprechung dafür im Deutschen gibt.⁶⁶ Insofern bilden die wenigen Beispiele aus dem Korpus eine

⁶⁶ Die in der Universität Sevilla angewendeten Lehrbücher „DaF-kompakt auf A1-B1-Niveau“ (Braun et. al 2020) greifen die Thematik nicht auf. Solange die Lehrbücher sich auf die Grammatiken berufen und diese die

authentische Vorlage, um sich mit diesen Formen vertraut zu machen. Dass diese Konstruktionen trotz des Fremdsprachenkontexts und *foreigner talks* überhaupt einen Weg in die Daten finden, zeigt, wie „alltagssprachlich“ diese Phänomene für die Muttersprachler sind. Hinterfragt oder thematisiert werden sie innerhalb sprachbezogener Episoden oder beim Fragebogen leider nie (mehr dazu unter 7.5).

Eine letzte eingehende Betrachtung verdient das Vorkommen von Modalverben in der WhatsApp-Kommunikation im Tandem. Generell wurde bereits im Unterpunkt 7.3 zur Lexik darauf hingewiesen, dass diese allgegenwärtig sind, vor allem in Formulierungen zu Vorschlägen und Angeboten. Doch speziell die Nutzung der Modalverben *können* und *sollen* und die ihnen entsprechenden spanischen Varianten *poder* und *deber* zeigen in den WhatsApp-Dialogen immer wieder Unterschiede bei Frequenz und Nutzungskontext. Anhand des folgenden spanischen Dialogausschnitts wird neben der Verabredungsformulierung mit *wollen* auf spanischer Seite auch eine Interferenz sichtbar, die der Bedeutung der deutschen Konstruktion *Soll ich?* in Angeboten geschuldet ist.

Datum 130: Dialogausschnitt Álvaro und Jonas, „Verabredung“ (8P15)

[23/11/18 09:25:59] Álvaro: Quieres quedar el domingo?

Willst du dich am Sonntag treffen?

[23/11/18 11:33:00] Jonas: Claro!

Klar!

[23/11/18 11:33:16] Jonas: Hacemos algo? Con los otros?

Machen wir was? Mit den anderen?

[23/11/18 14:29:28] Álvaro: Sii

Jaa

[23/11/18 15:03:11] Jonas: Vale, vas a preguntar en la grupa o debo?

Ok, fragst du oder soll ich?

[23/11/18 15:03:22] Jonas: Puedo :)

Ich kann

[23/11/18 15:37:58] Álvaro: Voy a decirlo si jahahaj

Ich werde es sagen, hahaha

Jonas möchte nach Álvaros Verabredungsanfrage vorschlagen, sich mit den anderen Tandempaaren zu treffen und fragt im Anschluss, ob Álvaro seine Kommilitonen selbst fragt

allgegenwärtigen Phänomene der Aspektmarkierung entweder ganz weglassen (wie z.B. den Absentiv) oder nur zögerlich aufnehmen und sie dabei ausschließlich der gesprochenen Sprache zuordnen (vgl. Duden 2006: 434), finden diese Formen keinen Weg in den DaF-Unterricht und damit auch nicht in den Sprachgebrauch der Studierenden. An dieser Stelle sei auf Imos (2015) Didaktisierungsvorschlag hingewiesen, der Aspekt anhand einer aufschlussreichen Infobox und nachfolgenden konkreten Aufgabenstellungen, die an authentischem Kurznachrichtenmaterial abgearbeitet werden können, thematisiert.

oder er, also Jonas, sich darum kümmern solle (*vas a preguntar en la grupa o debo?*). In diesem Fall handelt es sich um die höfliche Markierung eines Angebots, die eine mögliche Bitte Álvaro vorausieht (Mostovaia 2015: 359). Diese Bedeutung kann mit dem Verb *deber* im Spanischen nicht ausgedrückt werden. Nach der Grammatik der Real Academia Española wird das Modalverb nur im Kontext von Verpflichtungen, Gründen oder Konsequenzen stehen. Interessanterweise scheint auch Jonas dies noch beim Schreiben bewusst geworden zu sein, weshalb er sich zeitnah, nach 11 Sekunden, selbst korrigiert und ein *kann ich (puedo)* mit Emoji anfügt, um den Kontext des freundlichen Angebots und seine Selbstkorrektur spaßig deutlich zu machen. Es ergibt sich aufgrund dieser Sequenz keine reflexive Metaebene, auf der beide den pragmatischen Fehler weiterführend thematisieren könnten. Aus diesem Grund kann nicht geklärt werden, inwiefern der DaF-Lernende daraus Schlüsse für die deutsche Konstruktion *Soll ich...?* ziehen wird. *Sollen* im Kontext eines Angebots kommt im Korpus noch weitere zwei Male vor.

Außerdem zeigt sich, dass die Eröffnungssequenzen spanischer muttersprachlicher Verabredungsvorschläge entweder mit den Modalverben *poder* und *querer* oder Formulierungen wie *nos vemos + X...?* realisiert werden, niemals aber in Verbindung mit *deber*. Dagegen nutzen die deutschen Muttersprachler in den ersten Schritten einer Verabredungssequenz die Modalverben *wollen* und *sollen*, während *können* immer erst viel später in der Dialogsequenz auftritt, meist während der konkreten Aushandlung der Zeit und des Ortes der Verabredung. Nachfolgend soll anhand eines Beispiels illustriert werden, wie unterschiedlich *sollen* und *können* in beiden Sprachen im Kontext der Verabredungsvorschläge pragmatisch belegt sind und wie es deshalb auch zu unerwarteten Reaktionen beim muttersprachlichen Gegenüber (hier Frida) kommen kann.

Datum 131: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung“ (6P10)

[11/1/18 13:17] Leo: Frida kannst du Morgen treffen?

[11/1/18 13:31] Frida: Si puedo 😊 y quiero 😊

Ja ich kann und ich will

[11/1/18 13:54] Leo: Oh ja super! Um wie viel Uhr? Ich werde dort während des Abends sein :)

Nachdem Leo Frida nach einem morgigen Treffen fragt und dabei *können* einsetzt, amüsiert sich Frida mit ihrer Antwort auf diese Anfrage sichtlich und zeigt auf, dass es ihr bei der Frage nach einer Verabredung in erster Linie um das Wollen (*ich kann und ich will*) und nicht um das Können geht. Hierbei zeigt sich, dass im Deutschen eine erste Anfrage mit den Modalverben *sollen* und *wollen* üblicher ist. Das mag zum einen daran liegen, dass *können* zu direkt wirkt

und zum anderen in seinen Bedeutungen auf a) etwas zu tun vermögen; b) durch bestimmte Umstände die Möglichkeit haben, etwas zu tun und c) aufgrund bestimmter Gegebenheiten zu einem Verhalten berechtigt sein, hinweist (Dudenredaktion, „können“, in Duden online. URL: <https://www.duden.de> [Abrufdatum: 11.03.2021]). Dagegen bedeutet die spanische Variante *poder* gemäß der Grammatik der Real Academia Española auch „Tener facilidad, tiempo o lugar de hacer algo“ (Die Möglichkeit oder Zeit zu haben, etwas zu tun) (*Diccionario de la lengua española*, Version 23.4 online. <<https://dle.rae.es>> [11/03/2021]). Indem hier explizit nicht nur wie im Deutschen die Bedingung unter bestimmten Umständen erfüllt sein muss, sondern auch die Bereitschaft, die Zeit und der Raum für das mögliche Tun eine Rolle spielen, liegt es nahe, das Modalverb in spanischen Verabredungsvorschlägen zu verwenden. Bei einem weiteren Verlauf von Verabredungsdialogen mit Einstieg in die konkretere Aushandlung der Zeit und des Ortes zeigt sich *können* im Korpus wiederum ebenso häufig wie *poder*, weil es sich dann auf bestimmte Umstände bezieht.

Zuletzt kann ebenso häufig wie *wollen* auch *sollen* in Verabredungsanfragen lokalisiert werden. Die Gesprächsfunktion deckt sich in den folgenden zwei Beispielen mit der von Mostovaia (2015: 361) herausgearbeiteten Gesprächsfunktion der Konstruktion *Sollen wir...?* in der Formulierung eines Vorschlags.

Datum 132: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Koordination der Tagebuchabgabe“ (6P13)

[1/17/19 15:30] Frida: **Sollen wir uns morgen treffen um das diario abzugeben?:)**

[1/17/19 16:58] Leo: Mmmm [NAME] hat mir heute gesagt, ob wir nächste Woche können, ich sollte einen Email schicken und sie fragen 😊 aber wann kannst du, um sie zu sagen und einen Termin haben

Datum 133: Dialogausschnitt Isabel und Freya, „Koordination Tandembetreuung“ (7P4)

[29/10/18 13:06:28] Isabel: **Sollen wir unsere Koordinatorin irgendwann mal treffen?**

[29/10/18 13:49:14] Freya: Donnerstag ist doch Feiertag 🤔

[29/10/18 13:49:31] Freya: Ja gute Idee! **Soll ich dir Mal meinen Stundenplan schicken?**

Im letzten Beispiel zeigt sich erneut der Einsatz der Konstruktion *Soll ich...?*, diesmal mit der Angebotsfunktion, den Wunsch der Interaktionspartnerin zu erfragen (vgl. ebd. 2015: 359). Die vielseitige Konfrontation von Modalverben in verschiedenen Kontexten innerhalb der WhatsApp-Kommunikation, die aus dem Lehrbuch oder Unterricht weniger bekannt sein dürften, hat einen hohen Stellenwert für die DaF-Lernenden. Denn, wie Mostovaia richtig

erkennt, sind sie „unabdingbar für die Realisierung verschiedener kommunikativer Praktiken und ihre falsche Verwendung kann den reibungslosen Ablauf der Kommunikation beeinträchtigen“ (2015: 364). Leider wird auch ihr Anwendungskontext nicht in den sprachlernbezogenen Episoden thematisiert, obwohl sie für die meisten Lernenden neu sein dürften. Doch gerade deshalb kann sich eine Nachbesprechung solcher Daten in der Tandembetreuung lohnen.

6.4.4 Orthografie

Aufgrund der Rahmenbedingungen wie Schnelligkeit, Spontanität und geringer Planung treten einige Abweichungen der orthografischen Norm bezüglich Groß- und Kleinschreibung sowie Interpunktion auf. Alternative Schreibweisen zur ökonomischen Kürzung von Wörtern, wie es beispielsweise in spanischen muttersprachlichen WhatsApp-Gruppen üblich ist (z.B. *ke* für *que* oder *tb* für *también*), treten weder für das Deutsche noch für das Spanische im vorliegenden Korpus auf. Dies ist insofern auf den Lernerkontext zurückzuführen, als solche die Elemente eine reibungslose Kommunikation gefährden könnten. Andererseits dürften sie dennoch ein spannendes Phänomen für die Lernenden darstellen und sollten deshalb extern mittels vorgeschlagenen Materialien aus 9.2 (Handout) thematisiert werden. Auch die für die spanischen Teilnehmer möglicherweise komplexere Realisierung der Umlaute ü; ä; ö stellt im Korpus keine Stolperstelle dar und wird nicht mit alternativen Varianten wie ue; ae; oder oe geschrieben. Der Grund liegt hier bei der vom Smartphone geleisteten Autokorrektur. Doch Einstellungen der Sprachoption und die automatische Korrektur müssen die Schreibenden nicht immer unterstützen, sondern können auch für ungewollte Flüchtigkeitsfehler sorgen. Generell zeigt sich in den Daten gegenüber diesen „alternativen“ Schreibweisen oder der Auslassung von Kommata und Punkten sowie der Kleinschreibung von Substantiven eine hohe Fehlertoleranz seitens der Empfänger der Nachrichten. So wird die Orthografie in keinem der WhatsApp-Verläufe thematisiert oder explizit korrigiert. Tatsächlich sind es aber die Muttersprachler, die weitestgehend auf Interpunktion verzichten, besonders auf satzfinale Zeichen und Kommata, während sich die DaF-Studierenden noch stärker an der gegebenen Norm orientieren.

Datum 134: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Freya, „Standortsuche“ (7P7)

[2/11/18 14:26:31] Freya: Ich komme 5im später entschuldige ich musste noch was besprechen

Das obige Beispiel stellt insofern einen speziellen Fall dar, als diese Nachricht während einer Standortsuche und damit möglicherweise im Gehen verfasst wurde. Diese Art der Schreibweise erschwert dem Rezipienten deutlich das Lesen und Verstehen, da die Inhalte nicht klar abgegrenzt sind. Das kettenartige Produzieren von Äußerungen ohne jegliche räumliche oder durch Zeichen markierte Abgrenzung kann allerdings nur in vereinzelt Ausnahmefällen, vor allem in schnellen Standortsuchen beobachtet werden. Insgesamt werden mehrere Äußerungen hintereinander entweder durch Pushing oder Zeichensetzung über einen Punkt oder Emoji voneinander abgegrenzt, was die Rezeption erleichtert. Jedoch fehlt bei solchen isolierten Äußerungen in einer Sprechblase meist der satzfinale Punkt, gleichwohl bilden diese auch nicht immer einen Satz, sodass sich ein Punkt erübrigt.

Wirklich problematisch könnte sich vor dem Hintergrund des Fremdsprachenkontexts jedoch die wiederholt auftretende falsche Kleinschreibung von Substantiven (am häufigsten *uhr* 46-mal); *tandem* (29-mal)) und das Weglassen von Kommata vor Konjunktionen (*wenn, um, weil, aber* etc.) auf den Sprachgebrauch der DaF-Lernenden auswirken. Die Kleinschreibung mischt sich in den Daten meist mit korrekter Großschreibung, wobei die Schreibenden weitestgehend auf eine korrekte Schreibweise achten und nur in Situationen hoher Interaktivität oder durch missverständlichen Eingriff der Autokorrektur eine gewisse Nachlässigkeit aufweisen. Im folgenden Beispiel könnte die Autokorrektur das Adjektiv *spanisch* und nicht die Sprache (bzw. den „Spanischkurs“) erkannt haben.

Datum 135: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Olga, „Verabredung“ (3P2)

[24/3/19 20:18:36] Olga: Wir können auch danach
Wie du möchtest
Ich würde nach **spanisch** etwas essen wollen 😊😊😊

Das Weglassen von Kommata stellt den häufigsten orthografischen Verstoß im Korpus dar. Gerade das mehrfache Lesen und Produzieren sich wiederholender Konditional- oder Finalsätze ohne Komma könnte sich in die noch nicht hinreichend konsolidierten Sprachkenntnisse bei den Studierenden einprägen. Die folgenden Beispiele zeigen die auffällig häufige Nichteinhaltung der Kommaregeln bei Muttersprachlern gegenüber dem vereinzelt Bemühen zur Einhaltung durch die Lernenden trotz geringer Sprachkenntnisse (Datum 137).

Datum 136: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Freya, „Verabredung“ (7P12)

[23/11/18 19:18:35] Freya: Ja wir sind jetzt eine Waffel essen und wenn du willst
können wir uns danach treffen

Datum 137: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Lola, „Am Flughafen“ (1P16)

[25/2/19 20:52] Lola: Ich werde ihr benachrichtigen, wenn ich am Flughafen ankommen

Datum 138: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Svieta, „Verabredung“ (4P20)

[07/12/18 20:36:43] Svieta: Oder morgen? Ich gehe in [ORT] um mehr Geschenke zu kaufen 🛍️

DaF-Lernende mit einem höheren Sprachniveau (Svieta, Isabel und Leo) tendieren dabei wiederum zur Nachlässigkeit bei der Kommasetzung (Datum 128). Neben *um* muss auch die durchgehende Nichtsetzung von Kommata vor der oft verwendeten Konjunktion *aber* als falsch angesehen werden (siehe Datum 110). Die Einhaltung der Großschreibung und der üblichen Kommaregeln sollte deshalb bei einer Tandemberatung im Kontext der WhatsApp-Kommunikation zumindest thematisiert werden. Hierauf wird im Fazit (7.2) noch einmal genauer eingegangen. Zur Frage, ob die Lernenden selbst den Eindruck haben, eine falsche Schreibweise zu lernen, kann der Fragebogen aus 6.6 Auskunft geben.

6.4.5 Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das digitale interaktionsorientierte Schreiben im Tandem über WhatsApp typische syntaktische und morphologische Spezifika hervorbrachte. Diese Abweichungen zu normgrammatischen Varianten, die im Unterricht und Lehrbuch oft keine Erwähnung finden, boten den DaF-Lernenden die Chance, mit alltagssprachlichen Phänomenen wie der Bildung von diversen Ellipsen-Typen, Expansionen, Matrixsätzen und Operator-Skopos-Strukturen in Kontakt zu kommen. Kaum oder keine Rolle spielten überraschenderweise Referenz-Aussage-Strukturen, Dativ-Possessiv Konstruktionen, Apokoinukonstruktionen, Anakoluthe und die in der mündlichen Sprache sonst so häufige Nutzung von *weil* mit Verbzweitstellung. Dagegen eröffnete die Betrachtung der Verben in der Interaktion einen interessanten Einblick in die muttersprachliche Aspektmarkierung durch Progressivformen, die präferierte Verwendung von Präsens in der Zukunftsreferenz und die Nutzung von *sollen* in Angeboten und Vorschlägen.

Seitens der DaF-Lernenden zeigte sich ein Bild komplexerer Formulierungen und keine aktive Übernahme oder reflexive Thematisierung der zuvor genannten Phänomene, was aufgrund ihrer Kenntnisse verwunderte und das Lernpotenzial minderte. Trotzdem stellten gerade die häufige Verwendung von Ellipsen, die Nutzung des Perfekts als Vergangenheitsform in Alltagsgesprächen und der Einsatz von Konditionalsätzen in fast allen

Verabredungshandlungen eine gute Möglichkeit zum Automatisieren und Üben von wiederkehrenden Strukturen dar. Generell orientierten sich die Lernenden dabei an einer standardschriftlichen Norm und bemühten sich, an der Realisierung morphologischer Endungen, Kommata und Großschreibung festzuhalten. Anders war es bei den Muttersprachlern, die sich in Bezug auf diese drei Bereiche als besonders authentisch erwiesen, was als problematisch in Bezug auf den Lernerkontext im Tandem einzuschätzen ist. Wie kritisch dies die Lernenden selbst sahen, kann die Auswertung der Fragebögen unter 6.6 beantworten. In Bezug auf die bisherigen Analysen und Ergebnisse auf lexikalischer und grammatischer Ebene stellt sich im Nachfolgenden also die Frage, in welchen Momenten und vor allem bei welchen konkreten Inhalten es tatsächlich zu sprachlernbezogenen Episoden kommt und wie diese metasprachlich aufgegriffen werden. Die Untersuchung und Offenlegung von Korrektursequenzen, Bedeutungsaushandlungen und expliziten Lehr-Lern-Dialogen im nächsten Kapitel soll einen Einblick in ebendiese Dimension eröffnen.

6.5 Sprachbezogene Episoden

Wie bereits erwähnt, lässt sich die Lernform „Tandem“ im Spannungsfeld zwischen didaktischer und nicht-didaktischer Kommunikation verorten und erfordert ein hohes Maß an Fähigkeit und Bereitschaft zur Metakommunikation. Im Fokus des folgenden Kapitels steht deshalb ein zentrales Konzept des Tandemlernens: die reflexive Beschäftigung mit der zu erlernenden Sprache innerhalb sogenannter sprachbezogener Episoden (*Language-Related Episodes*). In diesen Episoden wird nach Swain und Lapkin (1998: 326) sowohl die eigene Sprachproduktion als auch die des Gegenübers hinterfragt oder korrigiert. Neben der Thematisierung des sachgerechten Sprachgebrauchs spielt Reflexivität auch dann eine Rolle, wenn die sprachliche Verständigung Probleme macht und diese reflexiv behoben werden müssen (vgl. Lüdtke 1984: 22). Deshalb sollen im Folgenden nicht nur Fehlerkorrekturen, sondern auch Bedeutungsaushandlungen und Verstehensnachfragen analysiert und ausgewertet werden. Hierbei stellt sich die Frage, welchen Bereichen mehr oder weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Bisherige Studien zu unmoderierten CMC-Interaktionen im Fremdsprachenlernkontext stellten eine Tendenz für wortschatzbezogene Episoden fest (Heift/Vyatkina 2017). Ob dies auch für das vorliegende Korpus zutrifft, gilt es zu beantworten. Ein letzter Unterpunkt widmet sich den expliziten Lehr-Lernsequenzen, in denen die spontane Nutzung des Messenger-Dialogs zur Klärung von sprachbezogenen Fragen und Zweifeln dient oder die Tandempartnerschaft über das Versenden von Videolinks und Texten zu didaktischen

Zwecken angereichert wird. In die Untersuchung fließen dabei zu gleichen Teilen spanische und deutsche Dialoge ein. Konkret soll hinterfragt werden, inwieweit sprachbezogene Episoden in den WhatsApp-Dialogen vorkommen und welche Merkmale sie aufweisen. Dabei gilt es zu beachten, dass die Verständigung über Inhalt und Intention von Wortbeiträgen über die Messenger-Kommunikation erschwert sein dürfte. So tragen unter anderem Faktoren wie Schnelligkeit, fehlende Gestik und Mimik und das Auftreten mehrerer Kommunikationsstränge zum komplexeren Charakter der metakommunikativen Sequenzen bei. Zuletzt lassen sich aus den quantitativen und qualitativen Betrachtungen Rückschlüsse auf das Anwenden und Üben kommunikativer Kompetenz ziehen. Darüber hinaus wirft die Analyse in einem größeren Rahmen auch Licht auf die Wahrnehmung des WhatsApp-Kontakts als digitale Lerngelegenheit seitens der Tandempaare.

6.5.1 Fehlerkorrekturen

Fehlerkorrekturen sind ein wesentlicher Aspekt von Tandempartnerschaften. Deshalb werden alle Teilnehmer des Tandemprogramms in den ersten obligatorischen Treffen mit ihren Tandembetreuern darauf explizit hingewiesen. Meist werden die Hinweise jedoch sowohl von den Betreuern als auch von den Studierenden rein auf die Präsenztreffen bezogen. Eine Erinnerung an das Korrekturverhalten für die WhatsApp-Kommunikation gibt es demnach nicht. Die vorliegende Arbeit vertritt jedoch die Ansicht, dass das Bewusstsein für die Lernpartnerschaft über jede Kommunikationsart hinweg gelten sollte. Dementgegen zeigen nur fünf von neun Paaren korrekatives Feedback⁶⁷ im WhatsApp-Dialog auf. Das Paar Isabel und Freya stellt insofern eine Ausnahme dar, als ihr Sprachgebrauch so fehlerfrei ist, dass kaum Korrekturen nötig sind. Die anderen drei Paare zeigen dagegen viele Fehler, die von ihnen gänzlich unbeachtet bleiben. Es handelt sich zum einen um Álvaro und Jonas und Svieta und Laura, die generell wenig auf Deutsch kommunizieren (Verhältnis 70% Spanisch zu 30% Deutsch). Zum anderen fällt aber auch das Paar Víctor und Miriam in diese Kategorie, die über ein sehr ausgeglichenes Sprachenverhältnis verfügen. Die restlichen fünf Paare (Leo und Frida; Marta und Cora; Lola und Alina; Marta und Olga und Svieta und Felix) korrigieren sich sowohl in spanischen als auch in deutschen Sequenzen, wobei sich vor allem Leo und Frida durch ein höchst aktives Korrekturverhalten hervorheben. Dieses Paar produziert allein über die Hälfte aller Fremdkorrekturen im Korpus (55%). Während sich bei den anderen Paaren eine gewisse

⁶⁷ Zur Rolle des korrektivem Feedbacks im Tandem siehe Bailini (2020).

Nachlässigkeit ab ungefähr der Hälfte der Tandempartnerschaft einstellt, führen Leo und Frida die meisten Korrekturen über den längsten Zeitraum durch. Allen Paaren ist dabei das explizite Vereinbaren des Korrekturverhaltens über die ersten WhatsApp-Dialoge (*contrat didactique*) gemeinsam. Diese Vereinbarung kann zu Beginn thematisiert werden oder als erinnernde Bitte auftreten. Auf die folgende Nachfrage zum Korrekturverhalten von Svieta folgt eine explizite lexikalische Korrektursequenz zum reflexiven Verb *quedarse* und seinem nicht-reflexiven Pendant *quedar* mithilfe einer metalinguistischen Beschreibung. Auch Felix setzt im gleichen Zug zur expliziten Korrektur an. Zudem wird noch einmal die Wichtigkeit des Korrekturverhaltens unterstrichen.

Datum 139: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Verabredung“ (5P8)

- [9/5/19 12:07:11] Svieta: Können wir unsere Fehler korrigieren?
[9/5/19 12:07:44] Felix: Beim reden oder auf whatsapp?
[9/5/19 12:08:00] Svieta: Quedamos*
[9/5/19 12:08:30] Svieta: Quedarse ist bleiben
[9/5/19 12:08:45] Felix: Ja bitte, ich finde es gut wenn du mich korrigierst
[9/5/19 12:08:47] Felix: danke
[9/5/19 12:09:41] Svieta: [NAME] se queda en casa porque llueve./ Quedamos en mi casa?
[NAME] bleibt Zuhause, weil es regnt./ Treffen wir uns bei mir Zuhause?
[9/5/19 12:09:56] Felix: Me lo olvidé un poco por que te entiendo cuando escribes....
Ich habe es ein bisschen vergessen, weil ich dich verstehe, wenn ich schreibe...
[9/5/19 12:10:10] Felix: Ok ja das macht sinn
[9/5/19 12:10:16] Svieta: Quedar ist treffen (ohne „se“)
[9/5/19 12:11:09] Svieta: Beide
[9/5/19 12:11:39] Svieta: Escribir es más fácil
Schreiben ist einfacher
[9/5/19 12:12:38] Felix: zur Feria
[9/5/19 12:15:05] Felix: nach Wrocław, Chile, Hause, Süden, ...
[9/5/19 12:16:19] Felix: zur Feria, zum Bäcker, zu dir, zur Uni
[9/5/19 12:24:33] Felix: pero tienes razón, es importante corregirse
aber du hast Recht, es ist wichtig, sich zu korrigieren
[9/5/19 12:26:26] Svieta: Ok, nach mit Städte
[9/5/19 12:26:50] Felix: ja, und spezifische orte mit zu
[9/5/19 12:26:52] Svieta: Ja, aus Fehler kann man lernen
[9/5/19 12:27:30] Felix: ausser bei “nach Hause” ... das ist ein bisschen komisch
[9/5/19 12:35:02] Svieta: Und ziemlich kompliziert vergleichend mit spanisch wo es nur „a“ gibt

Nach Svietas expliziter Erinnerung an das Korrekturverhalten beginnt sie, Felix auf die Verwechslung zwischen *quedar* und *quedarse* hinzuweisen und nutzt zur Fehlermarkierung

einen Asterisken. Da dies ein häufiger Fehler ist, kann eine ähnliche Korrektur in anderen Dialogen beobachtet werden. Svieta liefert in einer metalinguistischen Beschreibung auf Deutsch eine Übersetzung (*quedarse ist bleiben*), den Hinweis auf das Weglassen des Reflexivpronomens (*ohne se*), aber auch Beispielsätze, die diese Spezialfälle eindeutig illustrieren. Gleichzeitig bedankt sich Felix für den Hinweis auf den Fehler und das Korrekturversprechen und erklärt, warum es zur Nachlässigkeit im korrektiven Feedback kam. Er habe es vergessen, weil er sie verstehe, wenn sie schreibe. In dieser Erklärung liegt der Grund für das geringe Vorkommen von Korrekturen im ganzen Korpus. Die bereits analysierten einfachen, kurzen Strukturen und das schrittweise kontextsensitive Aushandeln von Bedeutung führen dazu, dass kaum echte Verstehensprobleme auftreten. Dennoch heben beide Tandempartner die Wichtigkeit der Korrekturen (*tienes razon, es importante corregirse*) hervor und zeigen damit ein starkes Bewusstsein für die Lernchance. Svieta betont daraufhin, dass sie sowohl auf das Korrigieren beim Reden als auch beim Schreiben (*beide*) wertlege. So setzt auch Felix ab Minute 12:12: 38 eine explizite Korrektur zu den Präpositionen *zu* und *nach* an, da seine Lernpartnerin diese zuvor mehrfach fehlerhaft angewandt hat. Er entscheidet sich ebenfalls für Beispielkonstruktionen (*zur Feria; nach Chile*), was Svieta zu einer eigenen Schlussfolgerung und damit einer Form des *Noticing the gap* führt: *Ok, nach mit Städte*. Felix führt weiter aus und erklärt, *zu* setze fände bei spezifischen Orten Anwendung. *Nach Hause* sei seiner Meinung nach *ein bisschen komisch*. Trotz der Bemühungen stellen sich die Erklärungen als unzureichend und unpräzise heraus. Dies betrifft eine nicht seltene Situation im Tandem, die bereits im zweiten Kapitel unter 2.4 und 2.5.3 aufgegriffen wurde. Interessant ist, wie die metalinguistische Auseinandersetzung mit den deutschen Präpositionen auch einen Grund bietet, um sich kontrastiv der vielfach einsetzbaren spanischen Präposition *a* zuzuwenden. Es findet demnach hier anhand grammatischer Korrekturen eine metalinguistische Auseinandersetzung mit beiden Sprachsystemen statt. Doch wie verhält es sich im gesamten Korpus? Welche Sprache erhält die meisten Korrekturen, welche Fehlerbereiche und welche Korrekturtyp spielen dabei eine übergeordnete oder eher untergeordnete Rolle? Wieviel wird metalinguistisch korrigiert und werden eher einzelne Wörter oder ganze Phrasen bearbeitet? Zuletzt stellen sich auch die Fragen, in welchen Momenten Korrekturen häufiger vorkommen und wie sie sich auf die Tandempartner auswirken.

Generell kann festgestellt werden, dass deutlich mehr Fehler als Korrekturen auftreten. So wird circa nur ein Viertel des gesamten Fehlervorkommens bearbeitet, wobei es sich im Deutschen mehr um grammatikalische als lexikalische Fehler handelt. Da die Sprachnachrichten nicht

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind, werden diese nicht auf Korrekturmomente ausgewertet. Ein Blick auf das gesamte Vorkommen von Sprachnachrichten verrät aber, dass der Anteil nur sehr gering ausfallen dürfte, da weniger als 4% der Nachrichten im Korpus Sprachdateien sind.

Neben Fehlern wie Genus-, Kasus-, Tempus- und Pluralbildung zählen vor allem die Wahl und Deklination der Personal- und Reflexivpronomen, der Kasus der Wechselpräpositionen und die Satzstellung zu den häufigen Fehlerquellen im Deutschen. Zu lexikalischen Fehlern gehören Zeit- und Ortsangaben (*seit, bis, zuvor, bevor, als, wenn*), Bedeutungsverwechslungen bei Verben und bestimmte feste Redewendungen. Die spanischen Sequenzen zeugen von insgesamt weniger Fehlern durch das höhere Sprachniveau der Erasmus-Studierenden. Die meisten Fehler liegen hier sowohl im lexikalischen als auch grammatischen Bereich. Dazu gehören z.B. die Verwendung des *Subjuntivos*, aber auch die Genus- und Partizipienbildung sowie die Pronomemstellung. Lexikalisch fallen typische falsche Freunde wie *caliente* und *cálido*, *quedarse* und *quedar*, aber auch der semantisch inkorrekte Einsatz von Verben und Adjektiven auf. Auch Redewendungen werden entweder durch Verkürzungen oder veränderte Inhalte und Ergänzungen fehlerhaft. Von insgesamt 44 Korrekturereignissen müssen noch einmal sechs Selbstkorrekturen von der Kategorie des korrektiven Feedbacks unterschieden werden. Damit ergeben sich nur 38 Fremdkorrekturen. Bezogen auf die 299 kategorisierten Dialogeinheiten aus Kapitel 5.1 bedeutet dies, dass in etwa nur 13% der einzelnen Einheiten Korrekturmomente entstehen, was als sehr gering einzuschätzen ist. Der Verteilungswert fällt noch niedriger aus, da die Häufung mehrerer Korrekturen innerhalb ein und derselben Dialogeinheit die Regel darstellt. Damit ist das Korrekturverhalten insgesamt sehr stark von den Kommunikationsbedingungen wie dem Grad der Interaktivität oder der Tageszeit eines stattfindenden Dialogs abhängig. Bevor jedoch die Analyse der Fremdkorrekturen vorgenommen wird, soll kurz auf die Selbstkorrekturen eingegangen werden. Rein sprachliche Selbstkorrekturen ohne die direkte Korrelation zu Tippfehlern treten in den Daten seltener als erwartet auf. Von sechs Selbstkorrekturen sind nur zwei echte grammatikalische Korrekturen, wohingegen drei Fälle sich als bloße Tippfehler erweisen. Neben einem einfachen Konjugationsfehler von Marta (Beispiel 140) hebt sich besonders Svietas Selbstkorrektur als Spezialfall hervor (Beispiel 141).

Datum 140: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Marta, „Alltagsgespräch“ (3P1)

[11/3/19 17:34:35] Marta: Ich reisen jeden Sommer

[11/3/19 17:34:40] Marta: *reise

Datum 141: Nachricht der spanischen Muttersprachlerin Svieta, „Tandemkoordination“ (5P15)

[27/5/19 17:18:38] Svieta: Also muss sein morgen

[27/5/19 17:19:10] Svieta: [AUDIO]

[27/5/19 17:20:42] Svieta: **Muss morgen sein***

Konkret handelt es sich bei Datum 143 um eine spontan entstandene Expansion, ein typisches dialogisches Phänomen, das bereits unter 7.4.1 vorgestellt wurde und keine Korrektur verlangen würde. Hier zeigt sich bei Svieta also eine ausgeprägte schriftsprachliche Orientierung (*written language bias*) und ein hohes Fehlerbewusstsein für alternative Konventionen in der gesprochenen Sprache. Dies lässt annehmen, dass sie Felix' Expansionen oder Nachträge entweder stetig als fehlerhaft wahrnimmt oder diese Alternative im Laufe der Kurznachrichtenkommunikation anzunehmen lernt. Da es sich hierbei im zeitlichen Verlauf erst um den 15. Dialog von weiteren 35 handelt, scheint die letztere Schlussfolgerung schlüssiger. Zudem äußert sich Svieta sich im Fragebogen neutral zur Frage, ob sie das Gefühl habe, eine falsche Schreibweise zu lernen. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass Felix nicht auf Svietas Selbstkorrektur reagiert. Hier hätte eine metalinguistische Thematisierung dieses Phänomens zum Lernpotenzial beigetragen. Dies sind Gelegenheiten, die wie bereits häufig hervorgehoben, oftmals nicht wahrgenommen werden. Auch hier bietet es sich an, über die Tandemberatung einen positiven Einfluss auf das Kommunikationsverhalten auszuüben.

Korrekturen werden gleichermaßen in beiden Sprachen vorgenommen. So belaufen sich von insgesamt 38 Fehlerkorrekturen 53% auf die spanische Sprache und 47% auf das Deutsche. Damit zeigt sich, dass trotz geringerer Gesamtverteilung des Deutschen (siehe 7.1) die Praxis der Fehlerkorrektur für beide Sprachen ausgeglichen ist. In Hinblick auf den Fehlerbereich können insgesamt 53% Grammatikfehler, 40% Lexikfehler und 7% Pragmatikfehler lokalisiert werden. Damit überwiegt die Grammatik zwar leicht, unterscheidet sich aber nur in 5 Fällen vom Lexikbereich. Wird das Sprachenverhältnis in Bezug zum Korrekturbereich gesetzt, fällt auf, dass im Spanischen das Gleichgewicht und die Vielfalt der Korrekturbereiche deutlich ausgeprägter sind. So korrigieren die spanischen Muttersprachler die Produktion ihrer Tandempartner zu 45% im grammatikalischen, zu 40% in lexikalischen und zu 15% im pragmatischen Bereich. Von besonderem Interesse ist hier, dass pragmatische Fehler (drei) nur im Spanischen korrigiert werden. Die folgenden pragmatischen Fehler zeigen, wie das wiederholte Anwenden der Modalverben *wollen* oder *mögen* in Verabredungsanfragen Richtigstellungen durch die Muttersprachler hervorruft.

Datum 142: Dialogausschnitt Marta und Olga, „Verabredung“ (3P2)

[24/3/19 19:13:40] Olga: Queremos quedarnos esta semana? 😊

Wollen wir uns diese Woche treffen?

[24/3/19 20:00:50] Marta: Richtig, ich weise nicht weil ich denke in Italien

[24/3/19 20:00:58] Marta: 😊😊😊😊

[24/3/19 20:02:07] Marta: **Sería o quieres quedar ... o te apetece quedar ...?**

Queremos quedar...? Es más para afirmación o pregunta indirecta

Das wäre entweder „quieres quedar ... oder te apetece quedar ...?“

„Queremos quedar...?“ Das ist mehr für eine Aussage oder eine indirekte Frage.

Datum 143: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung“ (6P3)

[10/21/18 22:42] Frida: Vamos mañana:) cuando te gusta?

Morgen gehen wir. Wann magst du?

[10/21/18 22:43] Leo: Was möchtest du sagen?

[10/21/18 22:44] Frida: Haha 😊lass uns morgen zu ihr gehen!

Wann möchtest du/hast du Zeit?

[10/21/18 22:45] Leo: **Ahhh ja, auf Spanisch sagt man: ¿cuándo tienes tiempo? Oder ¿Cuándo puedes?**

Wann hast du Zeit oder Wann kannst du?

[10/21/18 22:45] Frida: Ah 😊 perdón

Ah Entschuldigung

In beiden Fällen geben die Muttersprachler eine Korrekturanweisung, wobei nur Marta sich um eine – wenn auch etwas unpräzise und metasprachliche – explizite Erklärung bemüht (*es más para una afirmación o pregunta indirecta*). Leo entscheidet sich bei Datum 143 für eine implizite Klärungsfrage (*Was möchtest du sagen?*), um dann ein Alternativangebot für die Formulierung zu geben. Diese trifft bei Frida auf eine Kenntnisnahme (*ah perdón*) und ermöglicht einen Lernmoment. Demgegenüber können im Deutschen keine pragmatischen Korrekturen lokalisiert werden, sondern nur 61% grammatikalische und 39% lexikalische korrigierte Fehler. Demnach unterscheiden sich die Korrekturen in beiden Sprachen insofern, als die deutschen Muttersprachler deutlich mehr Augenmerk auf die Korrektur grammatikalischer Fehler legen. Hier spielt allerdings auch das generell seltenere Vorkommen lexikalischer Fehler durch die DaF-Studierenden eine Rolle. Das Fehlen pragmatischer Korrekturen kann jedoch nicht mit dem Fehlen pragmatischer Fehler in Verbindung gebracht werden. Hier fällt das Ignorieren dieses Fehlerbereichs für die Evaluierung des Lernpotenzials der deutschen Sequenzen negativ ins Gewicht.

In den obigen Beispielen zeigt sich in beiden Fällen der Korrekturtyp des expliziten Feedbacks. Wie die Methoden sich auf die gesamten 38 Fremdkorrekturen verteilen, soll nachfolgend

dargelegt werden. Auf der theoretischen Basis der sechs Fehlerkorrekturmethode nach Lyster und Ranta (1997) unterscheidet Sotillo (2005: 476) für ihre Analyse zu korrektivem Feedback über den Instant Messenger *Yahoo!* zwischen direktem und indirektem Feedback. In die erste Kategorie fallen sofortige explizite Korrekturen oder metalinguistische Erklärungen. Zur zweiten Kategorie gehören implizite *recasts*⁶⁸, Fehlerwiederholungen oder Klärungsfragen. Die vorliegende Untersuchung folgt dieser Unterscheidung. Tatsächlich ist die präferierte Korrekturmethode mit 66% die implizite Korrektur. Mit nur 34% steht die explizite Korrektur damit an zweiter Stelle. Als explizit wird gemäß Morris jenes Feedback verstanden, dass „directly and clearly indicates that what the learner has said is incorrect“ (2005: 34). Indikatoren können Formulierungen wie *das sagt man nicht* oder *besser wäre...* sein. Aber auch metalinguistische Erklärungen weisen explizit auf einen Fehler hin. Von insgesamt 13 Fällen expliziten Feedbacks enthalten sieben Korrekturen, und damit knapp über die Hälfte, auch eine metalinguistische Erklärung. Doch wie fällt diese Metasprache aus? Welche Merkmale zeichnen sie aus?

Datum 144: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Alltagsgespräch Social Media“ (6P30)

[12/16/18 18:24] Frida: He añadido te 😊
 [12/16/18 18:25] Leo: **El te* va al principio**
Das te kommt an den Anfang
 [12/16/18 18:25] Leo: **Te he aceptado** 😊
Ich habe dich angenommen
 [12/16/18 18:26] Frida: Te he añadido?
Ich habe dich hinzugefügt?
 [12/16/18 18:26] Frida: Perfecto 🙌

Datum 145: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Verabredung“ (1P15)

[24/2/19 15:50] Lola: Gute Reise😊😊😊 Bis Bald mein Freund!!!!!!!
 [24/2/19 17:38] Alina: **Meine Freundin**
 [24/2/19 17:38] Alina: Bin weiblich 😊
 [24/2/19 17:38] Alina: Danke 🙏
 [24/2/19 17:42] Lola: tut mir leid😊

Anders als in den Beispielen 142 und 143 fallen die metalinguistischen Kommentare hier eher kurz und knapp aus. So werden hier auch nur einzelne Wörter korrigiert. Generell unterliegt im Korpus die Korrektur von ganzen Äußerungen (17 von 38) jener von einzelnen Wörtern (21 von 38) leicht. Zudem handelt es sich um grammatikalisches Feedback (Pronomenstellung und

⁶⁸ Die Methode des *recasts* wird im Deutschen auch als Umgestaltung bezeichnet (Schlak/Schoormann 2012b). Dabei wird ohne vorherige Ankündigung die korrekte Wiederholung einer fehlerhaften Äußerung durch den Interaktionspartner geleistet.

Genus). Positiv ist die Beispiellieferung und die direkte Umsetzung und Wiederholung der richtigen Variante durch Frida auf Leos Aussage, das Pronomen komme an den Satzanfang. Im zweiten Beispiel weist Alina auf das weibliche Genus hin und erhält von Lola eine Entschuldigung als Eingeständnis für ihren Fehler. Zudem muss hervorgehoben werden, dass die metalinguistischen Zusätze in der Mehrheit immer in der Sprache des korrigierenden Muttersprachlers ausgeführt werden. Nur Svieta zeigt im Beispiel 139 ihre Kompetenz zur Metasprache im Deutschen. Das Beispiel 145 stellt außerdem insofern eine Ausnahme dar, da die erste Nachricht der Korrekturmethode des *recasts* und damit der impliziten Korrektur zugeordnet werden müsste. Die metasprachliche Erklärung macht die Sequenz jedoch zum expliziten Feedback. Die übrigen 6 Fälle expliziter Fehlerkorrekturen zeichnen sich vor allem durch explizite initiale Formulierungen wie *auf Deutsch: ..., mejor..., voy a corregirte: ...* aus, etwa bei Alina und Lola. Alina untermauert die lexikalische Korrektur der Redewendung *Willkommen zurück* um eine letzte klare Ergänzung: *no se dice (das sagt man nicht)*. Auch hier fällt die Kürze der Fehlerbehandlung auf.

Datum 146: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Alinas Ankunft“ (1P22)

[6/3/19 14:51] Alina: Estoy en [ORT] 😊😊😊

Ich bin in [ORT]

[6/3/19 14:58] Lola: Biiiiiien 🗨️🗨️

Guuuuut

[6/3/19 15:00] Lola: Willkommen wieder!!! 😊

[6/3/19 16:13] Alina: **Mejor**

Besser

[6/3/19 16:14] Alina: **Willkommen zurück!**

[6/3/19 16:14] Alina: No se dicee

Das sagt man nicht

Insgesamt wird deutlich, dass die wenigen expliziten Korrekturen ohne metalinguistische Erklärung hauptsächlich die Fremdsprache der korrigierenden Tandempartner enthält. Eine weitere wichtige Rolle spielt der Fehlerbereich, der durch explizite Korrekturen behoben wird. Hierbei handelt es sich vor allem um acht grammatische Phänomene (damit 61%) gefolgt von vier lexikalischen (31%) und einem pragmatischen (8%). Damit wird klar, dass die Korrekturmethode sich auf alle Bereiche ausdehnen und nicht selektiv bestimmten Aspekten der Sprache zugeordnet werden können. Ein Unterschied kann lediglich bei den Korrekturen mit metalinguistischer Erklärung festgestellt werden. Hier überwiegen die grammatikalischen Fehler (5) gegenüber den pragmatischen und lexikalischen. Dies dürfte jedoch daraus resultieren, dass grammatische Aspekte meist einer Erklärung bedürfen. Nur Fälle wie falsche

Synonyme, etwa in Beispiel 139 *quedarse* und *quedar*, dürften eine ausführlichere Besprechung für den Lexikbereich sinnvoll erscheinen lassen. Zuletzt soll das relativ ausgeglichene Sprachenverhältnis in Bezug auf explizite Korrekturen insgesamt erwähnt werden: Nur um einen Fall unterscheiden sich die deutschen Muttersprachler (7) von den spanischen (6) im Hinblick auf explizite Korrekturen.

Wie bereits deutlich wurde, sind nur 13 von 38 Fremdkorrekturen von explizitem Feedback geprägt. Bei den übrigen 25 Fällen handelt es sich um implizite Korrekturen, wobei sich diese aus 20 *recasts* (80%) und fünf Klärungsfragen (20%) zusammensetzen. Der *recast* kann in verschiedenen Ausprägungsformen auftreten: z. B. mit einer ausschließlichen Wiederholung des fehlerhaften Teils, wie im Beispiel 147 erkennbar wird. Es können aber auch die Nennung der kompletten Äußerung (Beispiel 148) oder eine Umformulierung der korrekten Alternative als Frage vorkommen (Beispiel 149) (vgl. Sheen 2006: 371ff).

Datum 147: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Alltagsgespräch“ (1P14)

[23/2/19 10:29] Lola: Am Ende sind wir nicht nach [ORT] gegangen
[23/2/19 10:29] Lola: Wir haben **im Haus** getrunken
[23/2/19 10:30] Alina: **Zuhause**
[23/2/19 10:30] Alina: Ah coool
[23/2/19 10:30] Alina: War gut?

Datum 148: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung“ (6P5)

[10/25/18 15:45] Leo: Magst du **ins** Disco gehen?
[10/25/18 15:58] Frida: Haha 😊 **magst du in die Disco/Club gehen?**
[10/25/18 15:59] Frida: Si porque no 😊 tu conoces uno recomendable?
Ja, warum nicht. Kennst du eine empfehlenswerte?

Datum 149: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Alltagsgespräch“ (5P26)

[10/6/19 11:54:50] Svieta: Ich will ein bisschen ausruhen
[10/6/19 11:55:04] Svieta: Ich bin zu früh aufgestanden
[10/6/19 11:57:10] Svieta: Warum hast **du nicht** gesagt? Ich und [NAME] konnten das machen 😊
[10/6/19 12:13:01] Felix: **Warum ich _es_ nicht gesagt habe?** Aus Angst.

Unter den verschiedenen Möglichkeiten zum *recast* stellt die Wiederholung der kompletten Wortgruppe die präferierte Form dar (15 von 20). Viel seltener werden nur isolierte Fehler aufgegriffen (5 von 20) oder Fragen formuliert (3 von 20). Diese Präferenz könnte sich aus dem Bedürfnis ergeben, auf eine schnelle und gesichtswahrende Weise korrigieren zu wollen. Dabei mag die isolierte Nennung des Elements möglicherweise als zu knapp und unhöflich, die Umformulierung zur Frage wiederum als zu verdeckt, komplex oder rhetorisch ausfallen. Somit

entscheiden sich die Muttersprachler innerhalb des impliziten Verhaltens für die neutralere Variante (Wiederholung der gesamten Äußerung). Obwohl bei beiden Korrekturmethode(n) (explizit und implizit) eine positive Evidenz geliefert wird, erfolgt der Hinweis auf den Fehler bei den obigen Beispielen implizit. Das bedeutet aber auch, dass die Lernenden bei Korrekturen kompletter Äußerungen ganz genau lesen und darauf achten müssen, worin überhaupt der Fehler besteht (Beispiel 148 und 149). Gerade bei grammatischen Phänomenen scheint diese Variante unter Berücksichtigung der Flüchtigkeit im interaktionsorientierten Schreiben und dem Blick auf den kleinen Handybildschirm ohne farbliche Markierung nicht ideal. Aus diesem Grund wird die Mehrheit, 13 von 20 *recasts* durch grafische Zeichen wie Anführungszeichen, Sternchen, Bindestriche oder Emoji begleitet. Dies zeigte sich zuvor auch bei den expliziten Korrekturen.

Die vorherigen Beispiele (147-149) zeigen einen lexikalischen und zwei grammatikalische *recasts*. Es stellt sich die Frage, wie die prozentuale Verteilung des Fehlerbereichs für die implizite Methode insgesamt, aber auch für diesen speziellen Korrekturtyp ausfällt, und ob es Sprachunterschiede gibt. Insgesamt ist das Verhältnis in Bezug auf den bearbeiteten Fehlerbereich sehr ausgeglichen, da durch implizites Feedback zu 52% grammatikalische (13 von 25) und zu 40% (10 von 25) lexikalische Fehler behoben werden. Die übrigen 8% liegen im Bereich der Pragmatik. Dies stellt insofern einen Unterschied zur expliziten Korrekturmethode dar, als Grammatik hier eine übergeordnete Rolle einnimmt. Kann bei der expliziten Variante noch eine Balance (54% zu 46%) in Bezug auf das Sprachenverhältnis festgestellt werden, so überwiegt, wenn auch nur leicht, die Beteiligung der spanischen Muttersprachler gegenüber den deutschen für die implizite Korrekturmethode: 14 von 25 Spanisch (56%) und 11 von 25 Deutsch (44%). Die geringen Vorkommen von Fremdkorrekturen im Korpus lassen jedoch keine verlässlichen Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen für Korrekturpräferenzen und Fehlerbereiche zu.

Innerhalb der impliziten Fehlerbearbeitungen bilden, wie bereits erwähnt, die *recasts* den größten Anteil. Dabei liegen *recasts* mit Bezug zur Grammatikalität (60%) gegenüber 40% lexikalischen *recasts* vorn. Nachvollziehbarerweise kann keine pragmatische Umgestaltung beobachtet werden, da dieser komplexere Fehlerbereich einer Erklärung oder zumindest einer Nachfrage bedarf. Das Sprachenverhältnis in der Kategorie *recast* ist ausgeglichen. Lediglich die zweite implizite Korrekturmethode, die Klärungsfrage, kann mit 5 Fällen komplett den spanischen Muttersprachlern zugeschrieben werden. Konkret handelt es sich um den Lernenden

Leo, der sich dieser Praxis individuell annimmt. Seine Klärungsfragen ähneln insofern denen im nächsten Punkt folgenden Bedeutungsaushandlungen, als sie eine Aussage hinterfragen. Jedoch folgt bei Klärungsfragen auf der Basis dieser Verstehenssicherung eine Korrektursequenz. Dabei ist zu beachten, dass nicht alle Bedeutungsaushandlungen zu Korrekturen führen. Diese Fälle sollen im nächsten Unterpunkt 6.5.2 vorgestellt und diskutiert werden. Leos Klärungsfragen beziehen sich rein auf lexikalische (3 von 5) und pragmatische Fehlerbereiche (2 von 5). Damit stammen von den insgesamt 3 pragmatischen Korrekturen im gesamten Korpus zwei von Leo. Die folgenden Beispiele sollen Leos Vorgehen mit der Korrekturmethode Klärungsfrage exemplarisch aufzeigen.

Datum 150: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Alltagsgespräch“ (6P11)

- [11/6/18 21:30] Frida: Tiene 56 epístolas
Das (Wort) hat 56 Epistel
- [11/6/18 21:30] Frida: 😊
- [11/6/18 21:31] Leo: **Epístolas? Letras quieres decir?**
Epistel? Buchstaben willst du sagen?
- [11/6/18 21:31] Frida: Haha si letras 😊
Haha ja Buchstaben
- [11/6/18 21:31] Frida: Google dice epístolas 😊
Google sagt epístolas
- [11/6/18 21:32] Leo: Eso parece una palabra muuy antigua del latín
Das scheint ein sehr altes lateinisches Wort zu sein
- [11/6/18 21:32] Frida: Aha! Vale 😊
Ah! Ok

Datum 151: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung“ (6P21)

- [11/26/18 11:07] Frida: Pero sobre todo 🤔 tú tienes tiempo **ese semana** a quedarme? A lo mejor por la tarde cuando es un poco más caliente ? Y hay sol 😊
Aber vor allem, hast du Zeit mich jene Woche zu treffen? Vielleicht nachmittags, wenn es ein bisschen wärmer ist? Und die Sonne scheint.
- [11/26/18 11:11] Leo: **¿Esta semana quieres decir?** Si, claro. El viernes tengo tiempo. Tengo un examen el lunes que viene y por eso los demás días estoy ocupado 😊.
Diese Woche willst du sagen? Ja, klar. Am Freitag habe ich Zeit. Ich habe ine Prüfung nächsten Montag und bin deswegen die anderen Tage beschäftigt.

Leo wiederholt bei Beispiel 150 den Fehler und ergänzt die Verstehenssicherung um eine weitere metasprachliche Frage mit alternativer Lösung (*Letras quieres decir?*). Frida reagiert auf die Korrektur zustimmend und rechtfertigt im Anschluss die falsche Wortwahl durch das ihr vorgeschlagene Ergebnis aus dem *Google-Übersetzer*. Hiermit wird erstmals das externe

Konsultieren von Unterstützungsprogrammen explizit deutlich (mehr dazu unter der Auswertung der Fragebögen 7.6.6). Daraufhin fühlt sich Leo zu einem letzten metasprachlichen Kommentar angeregt, indem er das Wort *epístolas* als angebliche alte lateinische Variante ausweist. Im darauffolgenden Beispiel 151 ähnelt die Klärungsfrage auf den ersten Blick einem *recast*. Sie wird aber durch die explizite Verstehensnachfrage mit *quieres decir* ergänzt und dadurch zur Bedeutungsaushandlung. Schließlich kann Leo nicht gänzlich ausschließen, ob Frida diese Woche oder eine andere mit *esa semana* meint. Er entscheidet sich aber doch, diese wahrscheinliche Aussage anzunehmen und die Frage innerhalb der gleichen Korrektursequenz zu beantworten. Der implizite Charakter dieser Korrekturmethode ergibt sich insofern, als diese im ersten Moment nicht auf eine Korrektur sondern, ein Verstehensproblem hinweist.

Nach der Analyse der Fehlerbereiche, Fehlerkorrekturtypen und ihrem jeweiligen Sprachenverhältnis soll zuletzt auf die zeitlichen Momente der Korrekturen und ihre Wirkung beim Rezipienten eingegangen werden. Tatsächlich lässt sich mit der kommunikativen Gattung der schnellen Standortsuchen in Bezug auf die Momente der Korrekturen kein einziges Beispiel aus den 38 Fremdkorrekturen in Verbindung bringen. Sie verteilen sich jedoch vielmehr ausgeglichen auf Verabredungen und Alltagsgespräche. Da es deutlich mehr Verabredungen als Alltagsgespräche im Korpus gibt (56% gegenüber 20%), zeigt sich damit eine gewisse Präferenz für Korrekturen in lockeren und spontaneren Alltagsdialogsequenzen ohne einen konkreten auszuhandelnden Zweck, z. B. der Koordination zwischen den Tandemteilnehmern. Zudem weisen die Zeitstempel darauf hin, dass die meisten Korrektursequenzen im späteren Verlauf des Tages, am späten Nachmittag und Abend, stattfinden. Dies weist auf einen möglichen Ruhemoment des Tages hin, wobei die Zeit besteht, größere Aufmerksamkeit auf die lernförderliche und reibungslose Entwicklung des Dialogs zu legen. Dadurch rückt der eigentliche Zweck des Tandemaustauschs in den Vordergrund. So lässt sich auch erklären, warum die wenigen Fremdkorrekturen meist gleichzeitig in ein und derselben Dialogeinheit zustande kommen. Neben der Zeit zur Korrektur regt auch die Korrektur des Gegenübers zu einem reziproken Verhalten an, was die Korrekturmomente erhöht.

Bezüglich der Aufnahme und Wirkung von korrektivem Feedback kann hervorgehoben werden, dass die Korrekturen trotz ihres impliziten Charakters immer mit einer Erkenntnismarkierung durch den Rezipienten einhergehen. Dies kann sich typischerweise über einen Erkenntnisprozessmarker („*change-of-state tokens*“) (vgl. Imo 2009), eine Entschuldigung, eine Danksagung oder der Mischung aus zweien dieser Elemente äußern. Da

aber mindestens eine dieser Formen realisiert wird, soll an dieser Stelle erneut auf den hier stattfindenden lernförderlichen Prozess des *Noticing the gap* aufmerksam gemacht werden. Schließlich wird das eigene lernersprachliche Defizit immer dann erkannt, wenn ein Unterschied zwischen der ursprünglich fehlerhaften Äußerung und der korrigierten Version bemerkt wird (vgl. Schmidt/Frota 1986). Vor diesem Hintergrund soll ergänzt werden, dass einige Korrekturmethode zu einem intensiveren und deshalb nachhaltigeren *Noticing the gap-Moment* führen als andere. Gemeint sind hier vor allem Klärungsfragen und explizite Korrekturen mit metasprachlicher Erklärung. Leider machen diese nur einen geringen Teil des gesamten korrektiven Feedbacks aus. Neben den im Korpus festgestellten Korrekturmethode gibt es auch noch weitere wie Fehlerwiederholungen oder Elizitierungen, die die Lernenden dazu anregen, ihre Fehler selbst zu korrigieren (vgl. Lyster/Ranta 1997: 46ff). Da diese in den vorliegenden Daten fehlen, kann von einer Abminderung des Lerneffekts der bestehenden Korrekturen gesprochen werden. So sorgen die Muttersprachler stets für zielsprachliche Modelle, ohne ihre Tandempartner selbst zu veranlassen, ihren Fehler zu erkennen und zu beheben. Mögliche Ursachen für das Fehlen dieses Vorgehens können in den dafür ungünstigen Kommunikationsbedingungen über WhatsApp (Schnelligkeit, Interaktivität, fehlende Körpersprache) und dem Wunsch nach Gesichtswahrung und Harmonie im Dialog gefunden werden. Das Einnehmen einer „echten“ beherrschenden Expertenrolle zur Anleitung der Tandempartner außer in den wenigen metasprachlichen Erklärungen ist damit nie gegeben. Daher sollte in der Tandembetreuung auch in Bezug auf die WhatsApp-Kommunikation auf die Effektivität verschiedener Korrekturmethode und ihrer Wirkung hingewiesen werden. Wie verhält es sich aber im Korpus mit der nachhaltigen Weiterverarbeitung des korrektiven Feedbacks? Offensichtliches *Uptake*, also die Modifizierung des fehlerhaften *Outputs* durch Wiederholung, kann nur in zwei Fällen beobachtet werden (siehe Beispiel 146 und 152). Doch auch für die übrigen Fehler gilt, dass die Mehrheit der Korrekturen eine Wirkung zeigt und bei erneutem Vorkommen der Elemente nicht wieder auftritt. Das betrifft vor allem die lexikalischen Fehler. Eine Ausnahme bilden die pragmatischen Fehler unter Verwendung von Modalverben und die grammatikalischen Fehler in Bezug auf die Satzstellung. Diese treten auch nach dem geleisteten korrektiven Feedback in abgewandelter Form erneut wieder auf, weshalb sich die Wirkung dieser Korrekturen als wenig nachhaltig zeigt.

Zusammenfassend kann eine Parallele mit den Forschungen zu Fehlerkorrekturen im Chat (siehe 2.5.3) festgestellt werden, da auch in den betrachteten Daten bei etwas weniger als der Hälfte der Tandemdialoge über WhatsApp die Fehlerkorrekturen ausbleiben. Dies deckt sich

mit den Ergebnissen von Bower/Kawaguchi (2011), die implizite korrigierende Rückmeldungen zu Nichtmuttersprachler-Fehlern in der textbasierten synchronen computergestützten Kommunikation zwar beobachten, aber feststellen, dass diese selten sind. Dass bestehende Fehlerkorrekturen jedoch primär auf Wortschatz angelegt sind, wie es im Chat der Fall ist (vgl. Schwienhorst 2000; vgl. O'Rourke 2005, 2007; vgl. Lee 2006), trifft auf die WhatsApp-Daten nicht zu. So überwiegt grammatikalisches Feedback sogar leicht gegenüber dem lexikalischen um 13%. Nicht selten wiederholt Frida als *recast* Leos Äußerungen und verwendet dabei den richtigen Satzbau. Parallelen zum e-Tandem können hingegen wiederum in der geringen Vielfalt von Korrekturmethode gefunden werden, die Akiyama (2017) in ihren Untersuchungen findet und die sich mit den vorliegenden Daten decken: Es kommen *recasts*, *explicit error correction* und *clarification requests* vor. Allerdings beobachtet sie wenig oder gar keine metalinguistischen Erklärungen. Die untersuchten Daten aus dem WhatsApp-Korpus enthalten sieben solcher Fälle. Bezogen auf die Gesamtmenge von 38 Korrekturen macht dies 18% aus. Das bedeutet, dass es in der WhatsApp-Tandemkommunikation hingegen auch möglich ist, Fehler ausführlicher zu behandeln. Allerdings kann beobachtet werden, dass es oft bei der Korrektur des Gegenübers bleibt und kaum modifiziertes Output stattfindet. Die Tandempartner werden meist nicht dazu veranlasst, einen neuen Versuch zu unternehmen, den Fehler richtig zu wiederholen oder sich bewusst mit dem Fehler auseinanderzusetzen. In Bezug auf das Lernpotenzial der vorkommenden Korrekturen soll zuletzt auf die Bedeutung von *recasts* für den Fremdsprachenlernprozess eingegangen werden. Zu erwähnen sei hier eine Forschung von Ellis/Sheen (2006), die das lernförderliche Potenzial von expliziten Korrekturen, *recast* und *uptake* infrage stellen. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Forschung noch weit davon entfernt sei, klar zu wissen, ob und wie effektiv diese Korrekturmethode für den Erwerb seien und sprechen die verschiedenen Ungereimtheiten an. So zeigen sie unter anderem auf, wie auch bestimmte Formen von *recasts* Fehlerquellen transparent machen und deshalb nicht immer als implizit angesehen werden sollten (2006: 596). Dieser Schlussfolgerung schließt sich auch die vorliegende Arbeit an, da bspw. bestimmte Satzkorrekturen von Frida an Leo äußerst explizit auf den Leser wirken. Zudem merken sie die Komplexität der Erwerbsmechanismen an, die nicht nur von der Korrekturmethode abhängen, sondern auch vom sozialen Faktoren beeinflusst werden könnten: „recasts have been viewed almost exclusively in terms of their linguistic and cognitive impact on acquisition. However, recasts do not occur in a social vacuum, and their efficacy might be influenced by sociopsychological factors that determine learners' receptivity to them“ (ebd. 2006: 597). So

hängt der Erfolg der *recasts* auch in diesem Korpus von der Rezeption durch die Lernenden ab. Diese scheint allerdings insgesamt hoch zu sein, da jede Korrektur eine sprachlich markierte Reaktion des Gegenübers auslöst. Im Folgenden schließt die Analyse der Korrekturmomente mit einer Übersicht aller vorkommenden Fehlertypen und Korrekturmethoden (Tabelle 11):

Korrekturen		Fehlertypen			Sprachenverhältnis	
		Grammatik	Lexik	Pragmatik	Spanisch	Deutsch
Davon explizit	34%	61%	31%	8%	54%	46%
Davon implizit	66%	52%	40%	8%	56%	44%
Insgesamt	100% (38)	53%	40%	7%	53%	47%

Tabelle 17: Gesamtverteilung Fehlertypen und Korrekturmethoden

6.5.2 Bedeutungsaushandlungen

Neben korrektivem Feedback gelten auch Bedeutungsaushandlungen als Folge von Nichtverstehen und als förderlich für den Fremdsprachenlernprozess (Ellis et al. 1994; Gass 1997). Das kooperative Aushandeln von Bedeutung dient der Sicherung des gegenseitigen Verstehens und definiert sich nach Morris (2005: 34) im Gegensatz zu korrektivem Feedback wie folgt: „Negotiations differ from explicit correction and recasts in that negotiations do not provide learners with a correct form“. Demnach geht es in Bedeutungsaushandlungen nicht vorrangig um das Beheben eines möglichen Fehlers, sondern um das gemeinsame Lösen von Verstehensschwierigkeiten in der Kommunikation. Dies kann durch Bitten um Klärung (*clarification requests*), Verstehensabsicherungen (*confirmation checks*) und Verständniskontrollfragen (*comprehension checks*) erfolgen (Long 1983). Wie Krashen zuvor hebt auch Long (1996: 451f) die Wichtigkeit dieser Art von Rückfragen für das Fremdsprachenlernen hervor (siehe 4.2.2): „[...] negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.“ Nachfolgend soll deshalb beantwortet werden, ob und wie die Lernenden Verstehensprobleme in der WhatsApp-Kommunikation aushandeln. Zuletzt sollen die Ergebnisse der Analyse mit den bisherigen Forschungen zu Tandemkommunikation über Chat und Videotelefonie ins Verhältnis gesetzt werden.

Insgesamt können 27 Sequenzen von Bedeutungsaushandlungen lokalisiert werden, 16 beziehen sich auf deutschsprachige Verstehensprobleme und 12 auf spanische. Das Ungleichgewicht dürfte sich aus dem geringeren Deutschniveau der spanischen Studierenden ergeben. Dabei können insgesamt 12 Bitten um Klärung (44%), acht Verständniskontrollfragen (30%) und sieben Verstehensabsicherungen (26%) differenziert werden. Erneut kommt es nicht bei allen Tandempaaren zu Momenten des Aushandelns. Nur sechs von neun Paaren zeigen mindestens eine Sequenz des markierten Nichtverstehens, wobei Marta und Olga mit neun, aber auch Leo und Frida mit acht Bedeutungsaushandlungen besonders in den Fokus rücken. Marta zieht auch mit Cora vier Bedeutungsaushandlungen, danach folgen nur noch Felix und Svieta mit drei Sequenzen. Sehr gering fallen die Momente bei Lola und Alina und Víctor und Miriam mit jeweils nur einer Bedeutungsaushandlung aus. Interessant ist hier, dass gerade Lola und Alina die meisten Nachrichten produzierten, aber sowohl in der Anzahl der Fehlerkorrekturen als auch in Bedeutungsaushandlungen weit hinter den anderen teilnehmenden Paaren liegen. Damit weichen die lernmotivierte Nutzung und das Wissen um die Lernchance individuell von Paar zu Paar stark ab. Mit Marta und Olga und auch Leo und Frida ergeben sich mehrheitlich zwischen jenen Teilnehmern, die sich auch der Praxis des korrektiven Feedbacks widmen, die meisten Bedeutungsaushandlungen. Innerhalb der Bedeutungsaushandlungen als Momente des Nichtverstehens können die gleichen Handlungsvorgänge beobachtet werden, die Darhower (vgl. 2008: 53ff) bereits für englisch-spanische Tandemchats am Computer zusammenträgt:

- Nichtverstehen anzeigen (*Das verstehe ich nicht*)
- Nichtverstehen aufklären (*Ich meinte damit, dass...*)
- Wortbedeutung einfordern (*Was bedeutet...genau?*)
- Wortbedeutung aufklären (*Damit ist... gemeint.*)
- Verstehensabsicherung einfordern (*Bedeutet das ...? Meintest du...?*)
- Verstehensabsicherung auflösen (*Ja, das meinte ich.*)
- Übersetzung einfordern (*Kannst du das übersetzen?*)
- Übersetzung liefern (*auf Spanisch sagt man...*)

Hiermit wird auch die Relevanz der metasprachlichen Dimension für Bedeutungsaushandlungen deutlich. Metasprache scheint hier sogar präsenter als in den zuvor diskutierten Fehlerkorrektursequenzen, die vor allem implizit mit positiver Evidenz realisiert werden. Allerdings sorgt dies auch dafür, dass relativ komplexe Sachverhalte über die flüchtige

Kurznachrichtenkommunikation dargestellt werden müssen. Wie gehen die Studierenden mit dieser Herausforderung um? Wenige Ausnahmen zeigen, wie die Verstehenskontrollfragen in einigen Bedingungs-aushandlungen entweder ignoriert oder lieber in ein Präsenzgespräch ausgelagert werden. Im folgenden Beispiel des einzigen „echten“ Missverständnisses im Korpus wird eine ausführliche Diskussion eines Sprachproblems im WhatsApp-Dialog als ungünstig bewertet und die Klärung einer Redewendung auf das Präsenztreffen verlegt.

Datum 152: Dialogausschnitt Marta und Olga, „Verabredung“ (3P2)

[24/3/19 23:11:22] Marta: Perfecto, a la tercera fue la vencida

Perfekt, aller guten Dinge sind drei

[24/3/19 23:11:24] Marta: Jajajajajajajaja

[24/3/19 23:13:58] Olga: No a la tercera! A las 14:14

Nicht um drei! Um 14.14

[24/3/19 23:14:00] Olga: Jajajaja

[24/3/19 23:14:36] Marta: Mañana te lo explico, es una expresión española

Morgen erkläre ich es dir, es ist eine spanische Wendung

[24/3/19 23:14:40] Marta: Jejejejejeje

[24/3/19 23:15:28] Olga: Vaaaleee

Ok

Es handelt sich hierbei um den Ausschnitt einer langen und komplexen Verabredungskoordination. Indem Marta und Olga nach drei Anläufen endlich einen Termin finden, beschreibt Marta diesen Moment mit einer passenden spanischen Redewendung: *a la tercera fue la vencida*. Sie bedeutet so viel wie *aller guten Dinge sind drei*. Wie sich nachfolgend zeigt, kennt Olga die Redewendung nicht und verwechselt diese mit einer falschen Zeitangabe (3 Uhr). Das Missverständnis kommt auf, als Olga den gemeinsamen Termin für ein Tandemtreffen korrigierend entgegnet (*No a la tercera, a las 14.14*). Da sie ein Lachen beifügt, ist jedoch nicht ganz klar, ob sie nur einen ironischen Witz machen will. Wichtig ist, dass Marta das Verstehensproblem aufgreift, jedoch nicht im Chat lösen will, sondern vorschlägt, ihr die Redewendung morgen zu erklären.

Zwei weitere Verständniskontrollfragen werden aufgrund der Flüchtigkeit des Austausches und der strikten Zweckorientierung des Dialogs regelrecht ignoriert, wodurch hier ein möglicher Lerneffekt ausbleibt:

Datum 153: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung“ (6P16)

[11/12/18 15:20] Frida: Du hast ein Ticket ? 🤔

Si claro podemos ver un alemán porque españoles hay todo el tiempo aquí 😊

Klar können wir einen deutschen Film sehen, weil es spanische hier ja die ganze Zeit gibt

[11/12/18 15:34] Leo: Noch nicht 🤔 **ich habe ein Papier mit die Uhr/stunde(?) Aund die Filme abgenommen**

[11/12/18 15:34] Leo: Es ist in Lope de Vega Theater, sehr schön

[11/12/18 15:35] Leo: Vielen Dank für die Bilder 😊😊😊

[11/12/18 15:49] Frida: ah vale! puedes correr mi el horario del festival? ..o ah..voy a buscar en el internet:)

Ah ok, kannst du mir den Spielplan vom Festival schicken? Ah oder ich suche ihn im Internet

Datum 154: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung“ (6P15)

[11/11/18 12:44] Frida: A lo mejor **estaré** 5minutitos tarde 🤔

Ich werde dort vielleicht 5 Minuten später sein

[11/11/18 12:44] Frida: **O llegaré?**

oder ich werde ankommen?

[11/11/18 12:44] Leo: Hahaha ningún problema

Hahaha kein Problem

Im ersten Beispiel fehlt Leo das Wort *Prospekt* oder *Infobroschüre* und er versucht dieses zu umschreiben. Das gelingt ihm zwar, seine unsichere Anfrage nach der Richtigkeit der Angaben (*die Uhr/Stunde?*) und des Verständnisses der Gesamtaussage wird durch Frida jedoch nicht aufgegriffen. Ähnlich geht es ihr selbst im Beispiel 154, in dem sie sich unsicher in Bezug auf die richtige Verbwahl ist. Sie formuliert eine Alternative zu *estar* in der folgenden Nachricht als Frage, erhält jedoch keine Bestätigung. Es handelt sich hierbei um das Austesten und Anbieten von alternativen Formulierungen, auf die das Gegenüber nicht eingeht, da das eigentliche Verstehen nicht gefährdet ist. Da es sich insgesamt nur um drei Beispiele handelt, können diese als Ausnahmen angesehen werden. Zudem kann generell nicht ausgeschlossen werden, ob diese Anfragen möglicherweise in den Präsenztreffen thematisiert werden.⁶⁹ Von den insgesamt 27 Sequenzen werden demnach drei nicht behandelt. Damit wird die Mehrheit der Verstehensprobleme über die WhatsApp-Kommunikation geklärt.

Die häufigste Form des Aushandelns von Nichtverstehen bilden explizite Bitten um Klärung (44%). Diese beinhalten üblicherweise Nachfragen nach dem Inhalt einer Aussage oder nach der konkreten Bedeutung eines Wortes mit den Verben *meinen*, *sagen* und *bedeuten*. Das folgende Beispiel beleuchtet einen typischen Moment des Nichtverstehens und einer

⁶⁹ Der Rahmen für diese Annahme kann noch größer gezogen werden. So könnten auch jene sprachlichen Probleme und Fehler, die in der WhatsApp-Kommunikation auftreten und nicht dort behandelt werden, Anlass zur Diskussion in den Präsenztreffen geben. Der vorliegenden Arbeit fehlt an dieser Stelle jedoch die nötige empirische Grundlage, da dazu Videoaufnahmen und Aussagen der Studierenden nötig wären (mehr dazu im Ausblick unter 8.3).

Bedeutungsaushandlung. Es handelt sich um eine Mischform aus Bitte um Klärung und Verstehensabsicherung.

Datum 155: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Verabredung am Abend“ (5P5)

- [3/5/19 14:56:05] Svieta: Ich wohne neben dem [ORT]
[3/5/19 14:56:33] Svieta: Und immer es gibt viel Stau
[3/5/19 14:56:58] Svieta: Dann nach Hause zurückkommen
[3/5/19 14:57:24] Felix: **was meinst du damit?**
[3/5/19 14:57:50] Felix: Este mensaje fue eliminado.
Nachricht gelöscht
[3/5/19 14:58:07] Felix: Este mensaje fue eliminado.
[3/5/19 14:58:46] Felix: **meinst du dass es ein problem für dich ist?**
[3/5/19 14:59:33] Svieta: **Ja, mit dem Bus dann nach Hause fahren**
[3/5/19 14:59:50] Felix: **ahh ja ok bus ist blöd dann**

Im ersten Schritt zeigt Felix durch die Frage *was meinst du damit?* an, dass er in Svietas Nachrichten keine klare inhaltliche Aussage findet und diese nicht versteht. Nachfolgend formuliert er möglicherweise alternative Annahmen, löscht diese dann aber wieder, bis er eine adäquate Supposition wagt: *meinst du, dass es ein Problem für dich ist?*, die als Verstehensabsicherung gelten kann. Daraufhin kann Svieta die Verstehensabsicherung auflösen, wobei sie diese bejaht und auf die Problematik des späten Busfahrens hinweist. Hierbei produziert sie gelungenen Output in der Zielsprache. An dieser Stelle versteht auch Felix, dass Svieta durch den Stau zur Abendstunde einen sehr langen Rückweg haben würde und deshalb das Treffen beider für heute absagen will. Auch im nächsten Beispiel, einer typischen Bitte um die Bedeutung einer Redewendung wird beobachtbar, wie Marta auf Spanisch eine metasprachliche Erklärung für *estamos para el arrastre* und damit wichtigen Input für Olga liefert.

Datum 156: Dialogausschnitt Marta und Olga, „Alltagsgespräch“ (3P22)

- [27/5/19 13:18:23] Marta: En español ahora se diría: Estamos para el arrastre
Auf Spanisch würde man jetzt sagen: estamos para el arrastre
[27/5/19 13:18:51] Marta: Hast du eine erkältung?
[27/5/19 15:42:09] Olga: Y qué significa eso? 😊
Und was bedeutet das?
[27/5/19 15:42:47] Olga: Ich weiß es nicht! Mal sehen, was der Arzt sagt 🤔 ich warte gerade hier
[27/5/19 17:59:45] Marta: Esa frase se usa cuando alguien está muy cansado o enfermo pero sabiendo que se va a poner bien
Diesen Satz sagt man, wenn jemand sehr müde oder krank ist, man aber weiß, dass die Person wieder gesund wird.

Tatsächlich bilden die obigen Sequenzen (155 und 156) eine Ausnahme innerhalb der Kategorie der Bitten um Klärung. Insgesamt kennzeichnen diese Art der Bedeutungsaushandlungen eher ihre Kürze und vor allem das sowohl eingeforderte als auch unaufgeforderte Übersetzen einer unverständlichen Aussage, wie es die folgenden drei Beispiele illustrieren.

Datum 157: Dialogausschnitt Marta und Olga, „Alltagsgespräch“ (3P1)

[11/3/19 16:38:36] Marta: A lo mejor te hace gracia pero recién levantada de la siesta
Vielleicht findest du es amüsant, aber ich bin soeben von der Siesta aufgestanden

[11/3/19 16:38:38] Marta: Jejejejejeje

[11/3/19 16:39:00] Marta: Y tú? Wie gehts in [ORT] ?

[11/3/19 16:47:18] Olga: Qué significa "recién"? 😊

Was bedeutet recién?

[11/3/19 16:56:16] Marta: Recien es como „soeben“

Recien ist wie soeben

Datum 158: Dialogausschnitt Víctor und Miriam, „Versehentlicher Anruf“ (9P5)

[2/5/19 17:34:41] Víctor: ?

[2/5/19 17:34:53] Miriam: Sorry, das war aus Versehen

[2/5/19 17:37:40] Víctor: Kannst du es auf Spanisch übersetzen?

[2/5/19 17:54:53] Miriam: Perdón, eso (la llamada) fue sin querer

Datum 159: Dialogausschnitt Marta und Cora, „Filmabend“ (2P9)

[15/11/18 14:21] Marta: Und was ist das Argument?

[15/11/18 14:36] Cora: Cómo?


Wie bitte?

[15/11/18 15:02] Marta: Que cuál es el argumento de la película ?

Wovon handelt der Film?

Im ersten Beispiel wird eine konkrete Wortbedeutung eingefordert, wohingegen es sich beim zweiten und dritten um die Bedeutung einer ganzen Aussage handelt. In allen drei Dialogen beschränkt sich für beide Lernende das Lernpotenzial in Bezug auf eine echte metasprachliche Aushandlung auf ein Minimum. Vor allem das letzte Beispiel zeugt von einer möglichst schnellen Lösung des Problems durch die Möglichkeit zum Code-Switching. Da auch dieses Beispiel eine Ausnahme darstellt und in den anderen Beispielen zumindest das Einfordern und Erhalten einer Übersetzung geschieht, haben die Beispiele 157 und 158 einen lernförderlicheren Effekt auf die Lernenden. Ein letztes Beispiel zu Bitten um Klärung stellt einen interessanten Sonderfall dar. Es handelt sich entgegen jeglicher Erwartungen um den einzigen Moment des Nichtverstehens im gesamten Korpus, der sich aus der Komplexität multipler Kommunikationsstränge ergibt.

Datum 160: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Ticketkauf“ (6P14)

- [11/11/18 01:01] Leo: También vas a comprar los tickets para nosotros?
Kaufst du auch Tickets für uns?
- [11/11/18 01:01] Leo: O los compro yo?
Oder kaufe ich sie?
- [11/11/18 01:01] Frida: Si
Ja
- [11/11/18 01:02] Leo: **Si a cual pregunta haha**
Ja auf welche Frage?
- [11/11/18 01:13] Frida: Si tenemos un problema.. para la [ORT] no hay Tickets para mañana.. pero para el [ORT] al 2h por la tarde
Ja wir haben ein Problem mit [ORT]. Es gibt keine Tickets für morgen, aber für [ORT] um 14 Uhr ...
- [11/11/18 01:13] Frida: Tenemos entradas 
haben wir Tickets.
- [11/11/18 01:13] Frida: :)
- [11/11/18 01:15] Leo: Ach so, wir können ja versuchen die dann vor ort zu kaufen. :)
- [11/11/18 01:15] Frida: Vale
ok

Nachdem Leo für zwei seiner gestellten Fragen nach den Eintrittskarten ein einziges *si* von Frida erhält, zeigt er Unverständnis an, indem er Frida explizit um die Zuordnung ihrer Zusage zu einer der beiden Fragen erbittet (*si a cual pregunta*). Dadurch ist sie gezwungen, eine Erklärung auf Spanisch zu leisten (*pushed output*). Sie liefert diese umgehend und bejaht dabei beide Fragen: für einen Ort hätte sie bereits Tickets für alle, für einen anderen müsste Leo sie selbst vor Ort kaufen. Die Sequenz endet mit Leos markiertem Verstehen des Sachverhalts auf Deutsch, die als nochmalige Absicherung der Bedeutungsaushandlung dient. Fridas Vorschlag besteht also aus einer dritten Variante, dem individuellen Kaufen der anderen Tickets vor Ort. Damit findet hier eine „echte“ Bedeutungsaushandlung statt, die sich zusammen mit den Beispielen aus 157 und 158 von den häufigen eher simplen Übersetzungen innerhalb der Kategorie der Bitten um Klärung absetzt.

In den folgenden Ausführungen soll den Fragen nachgegangen werden, wie das Aushandeln in Verstehensabsicherungen und Verständniskontrollfragen abläuft und welcher Unterschied zwischen diesen beiden Optionen besteht. Finden hier längere Sequenzen und mehr metasprachliche Aushandlungen statt als bei den Bitten um Klärung? Zunächst gehen Verständniskontrollen (*comprehension checks*) vom Sprecher, hier dem Schreiber aus, und dienen dem Zweck, das Verstehen des Gegenübers über die eigene produzierte Äußerung zu überprüfen (vgl. Long 1980: 82). Dies geschieht meist mit der direkten Adressierung des

Gegenübers durch Fragen wie *Versteht du, was ich meine?* oder *Habe ich das richtig gesagt?*
Folgendes Beispiel aus dem Korpus soll die Gruppe der Verständniskontrollen verdeutlichen:

Datum 161: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung mit Tutorin am Dienstagmorgen“ (6P39)

- [1/17/19 18:18] Leo: Ich arbeite am Dienstag und Donnerstag Mittag, kannst du
anderen Tag oder **früher?** 😊
- [1/17/19 18:20] Frida: Hm am Montag habe ich spanischklausur bis 13 Uhr und muss
danach zum [ORT] ☹️ und am Mittwoch Reise ich nach [ORT] 🙄
- [1/17/19 18:20] Frida: Morgen geht 😊 aber da hat [NAME] keine Zeit ?
- [1/17/19 18:21] Leo: **Quería decir el martes por la mañana 😊 no se si lo he dicho
bien (früher?)**
*Ich wollte sagen Dienstagmorgen, ich weiß nicht, ob ich es
richtig gesagt habe (früher?)*
- [1/17/19 18:22] Frida: Si si si si
ja ja ja ja

Leo und Frida koordinieren sich für ein Treffen mit ihrer Tandemtutorin. Dabei möchte Leo auch den Vormittag seines Arbeitstags am Dienstag als möglichen Termin unter Verwendung des Adverbs *früher* anbieten. Da Frida beginnt, von ihren Plänen am Montag zu berichten, vermutet Leo, nicht richtig verstanden zu werden. Deshalb greift er seine vorherige Aussage auf, indem er seine beabsichtigte Aussage metasprachlich auf Spanisch wiederholt und sich Fridas Verständnis explizit über die Kontrollfrage (*früher?*) einholt. Wichtig ist hier, dass die Kontrolle des Verstehens von den Lernenden selbst ausgeht. Sie zeigen damit die Bemühung und den Mut, auch sprachlich unsichere Äußerungen in der Fremdsprache zu tätigen und zu testen, auch wenn daraus Fehler entstehen könnten. Es handelt sich damit um das Eingestehen und markierte Anzeigen von Unsicherheit als Teil einer Strategie zur Verständnissicherung. Leo vermutet zudem eine mögliche Korrekturlücke durch die Aussage *no sé si lo he dicho bien*, was sich in der Folge als „falsches“ *Noticing the gap* herausstellt. So zeigt ihm Frida auf, dass *früher* die korrekte Wortwahl war.

Auch das folgende Nachfragen durch Marta involviert das Austesten und Konsultieren der Tandempartnerin zu einer eigenen Aussage, in diesem Fall einer Kollokation (*eine E-Mail bekommen*).

Datum 162: Dialogausschnitt Marta und Cora, „Verabredung mit Tandemtutorin“ (2P1)

- [18/10/18 20:43] Marta: Llevo un rato queriéndote escribir si te llego el correo de
tándem **pero no sé si el verbo *bekommen* lo puedo usar
aquí** 😊😊

*Ich möchte dir schon eine Weile schreiben und fragen, ob du die E-Mail bekommen hast, aber ich weiß nicht, ob ich das Verb *bekommen hier benutzen kann*

[19/10/18 09:53] Cora: A mí también me da igual, tengo clase de tarde pero salgo siempre a las 19.20h o antes - por eso no hay ningún problema :)

Mir ist es auch egal, ich habe bis abends Unterricht, komme aber immer so 19.20 Uhr oder früher raus – deshalb ist es kein Problem für mich

[19/10/18 09:54] Cora: **Hast du die E-Mail bekommen <-- se puede decir si! Muy bien.😊**

Das kann man sagen, ja. Sehr gut

Marta möchte wissen, ob ihre Tandempartnerin die Information der Tutorin per E-Mail erhalten hat und ist sich nicht sicher, welches Verb an dieser Stelle passt. Statt das Online-Wörterbuch zu konsultieren, entscheidet sie sich, offen über ihre Wortschatzlücke zu sprechen und Cora zurate zu ziehen. Dabei zeigt sie, dass sie das Verb *bekommen* zwar auswählen möchte, gleichzeitig aber einen möglichen Fehler, der das Verstehen gefährden könnte, vermeiden will. Coras Reaktion auf die Verständniskontrolle ist in dieser Sequenz besonders bemerkenswert. Sie lässt keinen Raum für Zweifel, indem sie einen Beispielsatz auf Deutsch liefert, die Richtigkeit auf Spanisch betont und danach Marta für die Wortwahl lobt. Indem sie auf die Nachfrage eingeht, wird sie ihrer Expertenrolle sehr nachdrücklich gerecht, was den Lerneffekt erhöht. Doch auch hier kommt es nicht zu modifiziertem Output durch die Lernende.

Im nächsten und letzten Beispiel entsteht eine weitere Verständniskontrolle. Erneut ist sich Leo nicht ganz sicher, ob im Deutschen auch das metaphorische Bild einer Brücke für ein verlängertes Wochenende genutzt wird. Er kennt das Wort, stellt die Verwendung seinerseits allerdings in Frage. Die Bedeutungsaushandlung führt in einem zweiten Schritt dazu, den Begriff auch für das Spanische abzugleichen, wobei beide Lernende einen Vorteil aus dem Dialog ziehen.

Datum 163: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Verabredung“ (6P8)

[10/30/18 10:18] Leo: Aber du kannst in dieser lange Woche ausruhen😊

[10/30/18 10:19] Leo: **Wie war auf Deutsch ``Brückentag`` ?**

[10/30/18 10:25] Frida: Si voy a hacer eso y tengo muchas cosas para la universidad 🤔 y a lo mejor encontraremos ?

Si „Brückentag“ está correcto:) y en español? Día Ponte?

Ja, das werde ich machen und ich habe viel zu tun für die Universität- Und vielleicht treffen wir uns? Ja, Brückentag ist korrekt. Und auf Spanisch? Día Ponte?

[10/30/18 10:48] Leo: Nos podemos ver el viernes de relax o el jueves si vamos de discoteca🤔

*Wir können uns am Freitag zum Relaxen oder am
Donnerstag zur Disko treffen*

[10/30/18 10:48] Leo: El finde me voy con mi amigo a [ORT]

Am Wochenende fahre ich mit meinem Freund nach [ORT]

[10/30/18 10:49] Leo: **Se dice solo "es puente"** 🙄🤔

Man sagt nur „es puente“

Auch hier belaufen sich ebenso wie bei den Bitten um Klärung die metasprachlichen Aushandlungen auf ein Minimum.

Anders sieht es bei Verstehensabsicherungen aus: Diese unterscheiden sich von Verständniskontrollfragen insofern, als der Schreiber hier nicht die eigene Aussage infrage stellt, sondern die Bedeutung der Aussage des Gegenübers noch einmal überprüft. Dadurch wird das eigene Verstehen des Inhalts des anderen abgesichert (vgl. Long 1980: 81f). Typisch für diese Kategorie sind Nachfragen wie *Meintest du, dass...?* oder *Willst du damit sagen, dass...?*. Solche Verstehensabsicherungen können auch durch das Abhören einer Sprachnachricht, die nicht gesichert verstanden wird, entstehen, wie die folgenden Beispiele 164 und 165 zeigen. Hierbei werden – zunächst ohne dass Unverständnis explizit markiert wird – Vermutungen von Marta und Svieta aufgestellt, die dann entweder verneint oder bejaht werden.

Datum 164: Dialogausschnitt Marta und Olga. „Verabredung“ (3P22)

[27/5/19 12:52:46] Olga: [AUDIO]

[27/5/19 13:03:32] Marta: **Du sagst, dass du werden über den Arzt schreiben?**

[27/5/19 13:17:18] Olga: Nein! Dass ich zum Arzt gehen muss, weil ich krank bin

Datum 165: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Sprechstunde“ (5P15)

[27/5/19 19:32:42] Felix: [AUDIO]

[27/5/19 19:45:24] Svieta: **Was machen wir während der Sprechstunde?**

[27/5/19 19:45:41] Svieta: Ich habe nicht verstanden

[27/5/19 19:56:57] Felix: ja

[27/5/19 19:57:18] Felix: was machen wir während der sprechstunde mit [NAME]?

Insgesamt können jedoch nur drei von 27 Bedeutungsaushandlungen dem Nichtverstehen von Sprachnachrichten zugeschrieben werden. Dies ergibt sich unter anderem aus dem generell geringen Ausnutzen dieser Funktion (siehe Punkt 5.1). Im nächsten Beispiel handelt es sich um eine weitere Absicherung durch Felix, der Svietas schriftlich getätigte Aussage verstehen will. Zunächst sendet er eine Sprachnachricht, dessen Inhalt nicht bekannt ist. Daraufhin prüft er, ob sich nicht eine zweite Redeabsicht, nämlich die eines Treffens, in Svietas Nachricht verbirgt. Am Ende des Dialoges verdeutlicht Svieta, dass sie sich nur bezüglich der Fertigstellung des Lerntagbuchs absprechen will und nicht nach einem Treffen gefragt hat.

Datum 166: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Lerntagebuch schreiben“ (5P15)

[27/5/19 17:26:06] Svieta: **Aber hast du heute Zeit dein Diario zu Ende machen?**

[27/5/19 17:26:29] Felix: [AUDIO]

[27/5/19 19:23:58] Felix: **oder meinst du ein Treffen?**

[27/5/19 19:28:36] Svieta: Ich werde es heute nach der Arbeit oder morgen am Morgen zu Ende machen

[27/5/19 19:28:58] Felix: ok😊

Abschließend sollte noch eine weitere Strategie in der Verstehensarbeit der Tandempaare erwähnt werden. Es handelt sich hierbei nicht um Bedeutungshandlungen im engeren Sinne, sondern um das Antizipieren dieser durch Kontexterleichterungen und die lernerfreundliche Aufbereitung von Sprachmaterial innerhalb der WhatsApp-Nachrichten. Diese werden durch die Muttersprachler ungefragt geleistet, um mögliche Verstehensschwierigkeiten vorwegzunehmen und damit zu vermeiden. Obwohl im Konkreten nur drei Beispiele im gesamten Korpus lokalisiert werden können, bilden sich darüber das Bemühen um gegenseitiges Verstehen und auch das Bewusstsein für mögliche Wortschatzlücken im Lernerkontext sehr deutlich ab. Trotz hoher Flüchtigkeit in der Kommunikation nehmen sich die Schreiber hier die Zeit, die Information aufzubereiten. Im ersten Beispiel handelt es sich um die Auflösung einer spontan genutzten Abkürzung durch Felix. Bei Beispiel 168 liefert Frida eine englische Übersetzung für das spezifische Verb annullieren, da sie diesbezüglich bei Leo Unkenntnis vermutet. Im letzten Beispiel wird ausnahmsweise eine deutsche Übersetzung durch die Deutschlernerin Lola geleistet, da sie für Alina das wichtige Wort *escalera* zur Standortsuche entlasten will.

Datum 167: Nachrichten des deutschen Muttersprachlers Felix, „Verabredung“ (5P13)

[22/5/19 18:03:42] Felix: Ich habe ab nächste woche dienstag sehr viel zeit

[22/5/19 18:03:47] Felix: **bzw** bin sehr flexibel

[22/5/19 18:03:55] Felix: **bzw = beziehungsweise**

Datum 168: Nachricht der deutschen Muttersprachlerin Frida, „Ankunft“ (6P38)

[1/13/19 18:25] Frida: Hi 🙌 mein Flug wurde **annuliert (canceled)** ich kann jetzt erst am Donnerstag zurück nach Sevilla

Datum 169: Nachrichten der spanischen Muttersprachlerin Lola, „Standortsuche“ (1P13)

[22/2/19 23:22] Lola: Wir sind in [ADRESSE]

[22/2/19 23:22] Lola: **Treppe= escalera**

Zuletzt gilt es, die Ergebnisse ins Verhältnis zur bisherigen Forschung zu Bedeutungsaushandlungen über Tandem-Chat und Videotelefonie zu setzen. Eine erste Gemeinsamkeit kann zu Beobachtungen Tudinis (2003) festgestellt werden, die

Verstehenssicherungen bei zunehmender sozialer Nähe in Tandem-Chats beschreibt. Die Paare, die sowohl Korrekturen als auch Bedeutungsaushandlungen pflegen, verfügen auch über eine freundschaftliche Beziehung.

Da beide Zielsprachen für Bedeutungsaushandlungen genutzt werden und diese Momente auch im Zusammenhang mit einem Wechsel vom mündlichen Modus (Sprachnachricht) zum schriftlichen Nachrichtenverlauf auftreten, zeigt sich hier eine Parallele zu den Forschungen aus dem Tele-Tandem bei Renner (2017)- Zudem nutzten die Probanden beide Sprache für Bedeutungsaushandlungen, wobei Sprachanfänger häufig zum Code-Switching übergingen. Ob die Tandempaare über WhatsApp, wie O'Rourke (2005) in seiner Studie zu Chat-Nutzern im Tandem beschreibt, direkter auf Missverstehen und Fehler hinweisen als dies in ihren mündlichen Gesprächen der Fall ist, kann aufgrund der Limitationen der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden. Dass sie Nichtverstehen aber sofort thematisieren, kann bestätigt werden. Die wenigen Bedeutungsaushandlungen weisen deshalb darauf hin, dass es generell zu wenig Verstehensproblemen in der WhatsApp-Kommunikation kommt. Im Folgenden soll auf eine letzte relevante Kategorie innerhalb der sprachbezogenen Episoden eingegangen werden. Es handelt sich hierbei um explizit vom Dialog losgelöste Lehr-Lernsequenzen.

6.5.3 Explizite Lehr-Lernsequenzen

An dieser Stelle muss zunächst festgehalten werden, dass die analysierten Fehlerkorrekturen und Bedeutungsaushandlungen bereits als Lehr-Lernsequenzen im Tandem betrachtet werden können. Im vorliegenden Unterpunkt soll es jedoch um eine neue, spezielle Art der Lehr-Lernmomente gehen, die durch das Medium WhatsApp besonders bedingt werden und deshalb so nicht in Tele-Tandem und Tandem-Chat vorkommen können. Sie werden nachfolgend als explizite Lehr-Lernsequenzen ausgewiesen, weil sie nicht aus dem Kontext des eigentlichen WhatsApp-Dialogs entstehen, sondern aus der Anfrage nach einer spontanen Hilfeleistung durch den Sprachexperten entstehen. Denn anders als bei Tele-Tandem und Videochat stehen den Tandempaaren bedingt durch die Kommunikationsart (*incipient state of talk*, siehe 5.2.2) über den mobilen Messengerdienst 24 Stunden am Tag das Expertenwissen des Tandempartners zur Verfügung. Wie diese Chance genutzt wird, soll im Folgenden dargestellt und analysiert werden.

Die spontane und explizit lernmotivierte Kontaktaufnahme per WhatsApp-Nachricht kann sowohl die Frage nach einer richtigen grammatischen Form als auch die

Wortbedeutungseinforderung eines Wortes oder einer ganzen Redewendung beinhalten. Es kann sich aber auch um eine Bitte um Hilfe beim Verfassen einer E-Mail in der Fremdsprache oder das gegenseitige Korrigieren von Vokabellisten oder Texten für das Lerntagebuch im Tandemprogramm handeln. Des Weiteren lassen sich Momente beobachten, in denen sprachbezogene und spaßige Videos als Links versendet werden, um danach diese Videos zu kommentieren. Wichtig bei der Bestimmung expliziter Lehr-Lernsequenzen ist die offensichtliche Losgelöstheit dieser Momente vom Vorgängerdiallog, indem der Kontaktaufbau manchmal Tage später nur über den Zweck des sprachbezogenen Konsultierens zustande kommt. Die folgenden zwei Beispiele von Wortbedeutungseinforderungen sollen diese speziellen Dialoge als Analysegegenstand verdeutlichen. Zum besseren Verständnis wird nur an dieser Stelle auch der Vorgängerdiallog herangezogen, um den Übergang zur Lehr-Lernsequenz aufzuzeigen. In den darauffolgenden Beispielen wird dieser aus Platzgründen nicht mehr mitbeachtet.

Datum 170: Dialogausschnitt Álvaro und Jonas, „Lehr-Lernsequenz“ (8P14)

- [14/11/18 14:23:04] Jonas: Estoy enfrente ahora
Ich bin jetzt gegenüber
 [14/11/18 14:23:11] Jonas: [BILD]
 [17.11.18 11:25:06] Álvaro: **Cómo se dice en alemán**
Wie sagt man auf Deutsch
 [17/11/18 11:25:18] Álvaro: Estar bajo control de (be under control of)
 [17/11/18 11:40:54] Jonas: Es ist Unter der Kontrolle von...

Datum 171: Dialogausschnitt Víctor und Miriam, „Lehr-Lernsequenz“ (9P9)

- [15/5/19 15:50:15] Miriam: Können wir machen, ich kann allerdings nur bis um 8
 [15/5/19 15:50:50] Víctor: Alles klar
 [18/5/19 19:45:26] Víctor: **Was bedeutet "Sprachschatz"**
 [18/5/19 19:45:34] Víctor: ?
 [18/5/19 19:47:32] Víctor: Ich könnte es nicht in dem Wörterbuch
 [18/5/19 19:47:36] Víctor: Finden
 [20/5/19 16:28:10] Miriam: [BILD]
 [20/5/19 16:51:40] Víctor: Vielen Dank

Diese Momente entstehen in fast allen Tandemdiallogen. Nur zwei von neun Paaren (Isabel und Freya; Marta und Cora) zeigen keine derartigen Sequenzen spontanen lernmotivierten Konsultierens über WhatsApp. Von den sprachbezogenen Nachfragen beziehen sich sieben auf Lexik, drei auf Grammatik und nur eine auf Aussprache. Das folgende Beispiel zeigt, wie der Tandempartner Álvaro ein einziges Mal im gesamten Korpus die Funktion der Sprachnachrichten lernmotivierend ausnutzt, um zu erfahren, wie das Wort Besorgungen ausgesprochen wird.

Datum 172: Dialogausschnitt Álvaro und Jonas, „Lehr-Lernsequenz“ (8P24)

[13/01/19 21:23:43] Álvaro: Como pronuncias esto? --> Besorgungen
Wie spricht man das aus? → Besorgungen

[13/01/19 21:35:29] Jonas: [AUDIO]

[13/01/19 21:35:37] Jonas: 😊

[13/01/19 21:35:48] Álvaro: Danke schön

Die Dialogeinheit beginnt mit der Anfrage und endet mit der Lösung. Dabei steht das Wort Besorgungen in keinem Zusammenhang mit dem eigentlichen Austausch mit Jonas. Interessanterweise scheint diese Art der Anfrage Jonas wenig zu verwundern, da er sich nicht nach dem Grund der Anfrage erkundigt. Der *contrat didactique* zwischen Tandempaaren macht diese Art des Konsultierens zur Selbstverständlichkeit. Doch gerade vor diesem Hintergrund verwundert die geringe Ausschöpfung der Sprachfunktion zu lernförderlichen Zwecken im gesamten Korpus. Dies lässt vermuten, dass die Aussprache für die Lernenden insgesamt eine weniger wichtige Rolle für das Fremdsprachenlernen spielen könnte. Andererseits könnte das weniger ausgeprägte Bewusstsein für die mit diesem Lernbereich verbundene Chance über WhatsApp dafür verantwortlich sein.

Innerhalb der Kategorie der explizit sprachbezogenen Nachfragen in Lehr-Lernsequenzen fällt auch das unausgeglichene Sprachenverhältnis ins Auge. So geht das Konsultieren deutlich häufiger von den deutschen Spanischlernenden aus. Indem sich sieben von elf Anfragen auf die grammatische oder lexikalische Klärung im Spanischen und nur vier auf das Deutsche beziehen, stellt sich heraus, dass die deutschen Tandemteilnehmer sich hier dominanter zeigen und die Expertenrolle ihres Gegenübers öfter in Anspruch nehmen. Im folgenden Beispiel konsultiert Laura Svieta mit einer Frage nach dem Weglassen des Pronomens *le* und erhält eine aussagekräftige Antwort. Obwohl Lauras Zweifel geklärt werden, kommt die Frage nach dem Warum dabei nicht auf und es werden keine Regelmäßigkeiten beschrieben.

Datum 173: Dialogausschnitt Svieta und Laura, „Lehr-Lernsequenz“ (4P28)

[15/01/19 12:44:33] Laura: Hola Svieta :)
Se puede decir solamente
Kann man nur sagen
La doy el dinero a la clienta
No: Doy el dinero a la clienta?

[15/01/19 13:04:52] Svieta: Holaa

[15/01/19 13:04:57] Svieta: Correcto

[15/01/19 13:05:26] Svieta: Le doy el dinero a la clienta

[15/01/19 13:07:32] Laura: Sin 'Le' es falso no?

Ohne le ist falsch, oder?

[15/01/19 13:07:46] Svieta: Si, es falso
Ja, das ist falsch

Doch nicht nur in der Häufigkeit, sondern auch in der Art der Anfrage und in der Länge der Lehr-Lernsequenzen zeigen sich bezogen auf das Sprachenverhältnis erhebliche Unterschiede im Spanischen und Deutschen. So werden von den spanischen Deutschlernenden zum Beispiel keine grammatischen Themen aufgegriffen und ihre lernmotivierten Sequenzen fallen insgesamt kürzer aus. Die Anfragen zu Sprachproblemen im Spanischen und ihre Aushandlungen erweisen sich nicht nur in den grammatikalischen Erklärungen als umfassender. Neben den typischen Übersetzungsanfragen und der Thematisierung von grammatikalischen Zweifeln kommt es auch vor, dass die Lernenden ihnen bereits bekannte spanische Formeln austesten oder sie auf ihre genaue Bedeutung überprüfen wollen. Wie im Beispiel 174 ersichtlich wird, ergeben sich die Fragen nicht aus einem laufenden Dialog heraus, sondern bilden den eigentlichen Grund zur Kontaktaufnahme über WhatsApp.

Datum 174: Dialogausschnitt Svieta und Felix, „Lehr-Lernsequenz“ (5P12)

[20/5/19 19:31:08] Felix: hey Svieta ✨
[20/5/19 19:31:24] Felix: was heißt: "como lo llevas?"
[20/5/19 19:31:45] Felix: el examen de mañana como lo llevas
[20/5/19 19:31:52] Svieta: =cómo te va
[20/5/19 19:32:17] Svieta: quiere decir: te sientes preparado para el examen?
will sagen: fühlst du dich für das Examen vorbereitet?
[20/5/19 19:37:23] Svieta: Pero también si por ejemplo has suspendido un examen/tienes problemas familiares, alguien te puede preguntar: Cómo lo llevas? (Wie fühlst du dich mit das?)
Aber auch wenn du zum Beispiel das Examen nicht bestanden hast, du familiäre Probleme hast, kann dich jemand fragen: como lo llevas?
[20/5/19 19:40:30] Svieta: Du kannst es einfach übersetzen

Felix erhält auf seine Frage zur Bedeutung der Redewendung *cómo lo llevas* eine sehr ausführliche Antwort von Svieta. Sie liefert ihm eine ähnliche Wendung mit dem Verb *ir* (*como te va*) als Beispiel, da sie davon ausgeht, dass er diese Formel kennt. Dennoch holt sie weiter aus, indem sie seinen Satz aufgreift und die Thematik des Examens in einen neuen Beispielsatz einfügt. Hier endet jedoch noch nicht ihre Erklärsequenz: Sie erweitert im nächsten Schritt den Anwendungsbereich der Redewendung auch auf negative Ereignisse und ergänzt die metasprachliche Ausführung um eine deutsche Formulierung mit der gleichen Aussagekraft (*Wie fühlst du dich mit das?*). Daraufhin endet sie mit der Feststellung, dass ihre alternative Variante (*cómo te va*) auch im Deutschen übersetzt die gleiche Bedeutung trägt (*Wie geht es dir damit*), weshalb sie den Hinweis gibt: *du kannst es einfach übersetzen*. Insgesamt kann

Svietas Einsatz als Expertin als positiv bewertet werden, da sie sich genug Zeit für Felix‘ Anfrage nimmt.

Im folgenden und letzten Beispiel aus der Gruppe der lernmotivierten Nachfragen möchte die Erasmusstudentin Alina für die Kommunikation zu ihren spanischen Mitbewohnern wissen, wie sie diese diplomatisch auf den Besuch einer ihrer Freundinnen aus Deutschland anspricht. Zu diesem Zweck bittet sie Lola um die deutsche Formulierung. Ohne Begrüßung spricht sie, nachdem der letzte Kontakt zu Lola einige Tage zurückliegt, ihr Anliegen direkt an.

Datum 175: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Lehr-Lernsequenz“ (1P23)

[7/3/19 15:29] Alina: Wie sag ich

[7/3/19 15:29] Alina: Eine Freundin wird mich besuchen, nur um euch Bescheid zu geben

[7/3/19 15:30] Alina: Meine Freundin besucht mich

[7/3/19 15:31] Alina: Una amiga mía va a visitarme solo para diceros ? Espero que no es una problema para vosotros

Eine meiner Freundinnen kommt mich besuchen, nur um euch zu sagen? Ich hoffe, dass es kein Problem für euch ist.

[7/3/19 17:18] Lola: Una amiga mía va a visitarme, espero que no sea un problema😊

Eine meiner Freundinnen kommt mich besuchen, Ich hoffe, dass ist kein Problem für euch

[7/3/19 17:24] Alina: No hay un palabra para “Bescheid geben”

Gibt es kein Wort für Bescheid geben

[7/3/19 17:24] Alina: Sabes ?

Weißt du?

[7/3/19 17:24] Alina: por qué yo me he preguntado muchas veces

weil ich mich das schon oft gefragt habe

[7/3/19 17:24] Lola: Avisar

[7/3/19 17:25] Lola: Os aviso que una amiga va a venir a visitarme

[7/3/19 17:28] Alina: Ahh

Wie beim Beispiel in 173 bindet die Spanischlernerin bereits eine Lösungsvorschlag des Sprachproblems mit in den Dialog ein, wobei ihr Gegenüber diese Version dann nur akzeptieren oder ablehnen muss. An dieser Stelle reagiert Lola mit einer Annahme, leistet aber gleichzeitig eine Fehlerkorrektur, indem sie Alinas Vorschlag umformuliert. Allerdings gibt sich Alina damit nicht ganz zufrieden, da sie eine genaue Entsprechung für *Bescheid geben* im Spanischen sucht. Lola liefert ihr das spanische Verb *avisar* und leistet zusätzliche Hilfe, indem sie das Verb gleich in den vorliegenden Beispielsatz einbettet. Die Sequenz endet hier mit einer markierten Erkenntnis durch Alina (*ah*). Durch das erste Aufsetzen einer eigenen Version des Satzes gelangen die Lernenden zwar dazu, neuen Output zu testen. Dieser Vorgang kann jedoch in expliziten Lehr-Lernsequenzen nur bei wenigen Beispielen und dann auch nur für das Spanische beobachtet werden.

Eine weitere lehrhaft genutzte Form des WhatsApp-Chats sind Bitten um Korrektur eines Textes für das Tandemportfolio und oder das Ersuchen um Hilfe beim Verfassen von E-Mails an das Lehrpersonal in der Fremdsprache. Lola und Alina konsultieren sich so beispielsweise gegenseitig, indem Alina Lolas Hilfe beim Schreiben einer E-Mail an eine spanische Dozentin einfordert (Datum 175) und Lola im Gegenzug einige Monate später Alina bei einer E-Mail an ein Studierendenwohnheim konsultiert (Datum 176).

Datum 176: Dialogausschnitt Lola und Alina, „E-Mail an Dozentin“ (1P27)

[18/3/19 10:05] Alina: Tengo que escribir una otra profesora

Ich muss einer Professorin schreiben

[18/3/19 10:06] Alina: que estaba en [ORT] y si ella puede hablar de examen por qué
(no quiero escribir otra vez en español...)

dass ich in [ORT] war und ob sie über die Prüfung sprechen kann. Ich will nicht wieder auf Spanisch schreiben

[18/3/19 10:06] Lola: Si te puede decir sobre que va el examen?

Ob sie dir sagen kann, was das Examen beinhaltet?

[18/3/19 10:07] Alina: Si más i menos.. si yo puede hacer una cita

Ja, mehr oder weniger. Ob ich eine Sprechstunde vereinbaren kann

[18/3/19 10:10] Lola: Buenas,

Soy Alina [NACHNAME] de Erasmus, he pasado un tiempo en [ORT] por problemas personales, me gustaría tener una tutoría con usted para hablar un poco sobre de que va a ir el examen y resolver algunas dudas, ¿Cuándo podría ser?

Muchas gracias, un saludo.

[18/3/19 10:10] Alina: DSNKEEE

Alina benötigt einen Termin zur Sprechstunde mit einer Dozentin, um sie nach dem Inhalt einer Prüfung zu fragen. Die E-Mail an die Dozentin möchte sie nicht allein verfassen und sucht Lolas Formulierungshilfe (*no quiero escribir otra vez en español*). Alina schreibt Lola über WhatsApp dazu ausschließlich, um ihr die nötigen Inhalte der E-Mail zukommen zu lassen, damit Lola für sie die E-Mail komplett schreiben kann. Lola reagiert auf Alinas Bitte und liefert einen Text per WhatsApp. Einige Monate später ersucht auch sie Alinas Hilfe in persönlichen Angelegenheiten bei der Planung ihres Erasmus-Aufenthalts. Die Sequenz beginnt zunächst mit einer Wortbedeutungsfrage nach dem Begriff *Flurzimmer*, denn Lola hat sich während des Bewerbungsverfahrens auf ein solches beworben, ist sich jetzt aber nicht mehr sicher, ob nicht ein WG-Zimmer doch besser wäre. Leider ist das Bewerbungsverfahren schon abgelaufen. Da auch Alina den Unterschied zwischen WG-Zimmer und Flurzimmer im Wohnheim nicht genau kennt, führt die Aushandlung ins Leere. Daraufhin kopiert Lola ihre E-Mail an das Wohnheim in den WhatsApp-Verlauf, um diese durch Alina auf ihre Richtigkeit überprüfen zu lassen.

Alinas Expertenkenntnisse als Muttersprachlerin sind ihr dabei nützlich. Sie korrigiert die E-Mail umgehend und empfiehlt Lola, noch einmal zu fragen, was *Flurzimmer* bedeutet und den Hinweis auf die abgelaufene Bewerbungsphase wegzulassen. Interessanterweise rechtfertigt sie ihre Korrektur auf der Basis ihres muttersprachlichen Sprachgefühls, indem sie argumentiert, dass „denn es wäre zu spät“ nicht Deutsch sei. Die Formulierung stellt an sich aber keinen grammatikalischen oder lexikalischen Fehler dar und ist sehr wohl auf Deutsch möglich. Die Formulierung wirkt nur unbeholfen und hätte mit einem weiteren Kontexthinweis anders in den Text eingebaut werden können.

Datum 177: Dialogausschnitt Lola und Alina, „Lehr-Lernsequenz Flurzimmer“ (1P43)

- [13/5/19 12:04] Lola: Guten Tag!
Ich habe eine Zimmeranfrage gestellt, ich habe "Flurzimmer" ausgewählt. Gibt es eine Option, um auch "WG-Zimmer" auswählen zu können, ohne die Bewerbung zurückzugeben? denn es wäre zu spät.
Grüße, vielen Dank
- [13/5/19 12:04] Lola: Está bien?
Ist das in Ordnung?
- [13/5/19 12:08] Alina: Pero pregunta primero qué significa un "flurzimmer"
Aber frag zuerst, was Flurzimmer bedeutet
- [13/5/19 12:09] Alina: Yyy sin " denn es wäre zu spät"
Und ohne „denn es wäre zu spät“
- [13/5/19 12:09] Lola: Una habitación
Ein Zimmer
- [13/5/19 12:09] Alina: No es aleman
Das ist nicht Deutsch
- [13/5/19 12:09] Lola: Vakee
Ok

Tatsächlich verwundert es, dass diese Möglichkeit zur Hilfestellung beim Verfassen von E-Mails nicht häufiger in Anspruch genommen wird und im Korpus nur bei Alina und Lola auftritt. So planen zum einen einige der Tandemteilnehmer ihren Erasmus-Aufenthalt in Deutschland, zum anderen müssen sich die deutschen Studierenden ständig mit den bürokratischen Vorgängen einer spanischen Universität auseinandersetzen. So werden bis auf das Thema *Flurzimmer* keine weiteren Fragen zum Studierendenalltag oder zu kulturellen Themen in Deutschland und Österreich über die WhatsApp-Kommunikation gestellt. Noch häufiger als zur gemeinsamen Erstellung von E-Mails wird die WhatsApp-Kommunikation zur gegenseitigen Übermittlung und Korrektur von Vokabellisten und Lerntexten herangezogen. Fünf von neun Paaren (Svieta und Laura, Lola und Alina, Svieta und Felix, Leo und Frida, Marta und Olga) kommentieren metasprachlich diese Aufsätze (Datum 177) und/oder schicken

sich über WhatsApp nach jedem Präsenz-Tandemtreffen ihre Vokabelnotizen noch einmal gesammelt zu, da sie diese in einem Lerntagebuch nach jeder Sitzung festhalten müssen (Datum 178).

Datum 178: Nachrichten aus Fehleranalyse/Text über die spanische Karwoche (3P26)

- [4/6/19 19:00:54] Olga: Marta, ich lese gerade deinen Text
Ich werde hier die Korrekturen schreiben, okay?
- [4/6/19 19:02:26] Olga: Okay, der erste Satz wäre besser so, weil da ein Verb am Ende fehlt: IN den Osterferien am 15. April haben wir uns getroffen, um eine Prozession zu sehen
- [4/6/19 19:03:44] Olga: Es war das erste Mal für uns beide (du musst nicht hinzufügen "dass wir beide eine Prozession sehen", das ist aus dem Kontext klar)
- [4/6/19 19:05:52] Olga: Und weil [NAME] die Prozession von San Gonzalo sehen wollte, habe ich Olga angeboten, dass wir uns zu dritt dort treffen.
- [4/6/19 19:06:49] Olga: Wir saßen auf dem Bürgersteig in der Straße, von da aus war die Prozession sehr gut zu sehen.
- [4/6/19 19:09:03] Olga: BEGAN (und nicht begann)

Datum 179: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Vokabeln für Lerntagebuch“ (6P13)

- [11/9/18 14:09] Leo: Desgastado abgenutzt
- [11/9/18 14:18] Leo: Pesado/a störend
- [11/9/18 16:11] Leo: "Sevilla, la ciudad que huele a incienso y sabe a rebujito"
Sevilla, die Stadt die nach Weihrauch und Rebujito riecht
- [11/10/18 23:55] Frida: Haha 😊
- [11/10/18 23:55] Frida: Pero eso no Etsa una cosa mala 🙄
aber das ist keine schlechte Sache
- [11/10/18 23:56] Frida: Esel-burro
Oreja-Ohr
Qual-tortura
Cerdo-schwein
Empujar-drücken ,schubsen

In beiden Beispielen kommt es zu einer kurzen Lehr-Lernsequenz ohne echte Bedeutungsaushandlungen. Die meisten Korrekturen externer Texte über WhatsApp werden einfach zur Kenntnis genommen und falls nötig wird eine ausführliche Diskussion der Fehler auf ein Präsenz-Tandemtreffen verlegt

Abschließend soll eine weitere lernmotivierte Nutzung der Messenger-Kommunikation erwähnt werden. Es handelt sich hierbei ebenfalls um Lehr-Lernsequenzen, auch wenn sie keinen explizit lernförderlichen Dialog hervorrufen, aber die Einbettung von Youtube-Links mit Lerninhalten enthalten.

Datum 180: Dialogausschnitt Víctor und Miriam, „Videolinks“ (9P5)

[2/5/19 17:31:47] Víctor: Guck dieses Video es ist sehr interessant es geht über Politik
[2/5/19 17:34:26] Víctor: [LINK VIDEO]
[2/5/19 17:34:26] Víctor: [LINK VIDEO]
[2/5/19 18:09:59] Víctor: Guck die Videos und dann wir kommentieren sie morgen
[2/5/19 18:11:11] Miriam: Alles klar, mach ich

Datum 181: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Videolink“ (6P23)

[27/11/18 11:56] Leo: [LINK ZUM VIDEO „SPANISCH IST SCHWIERIG“] von einem Deutsche 😊
[28/11/18 12:04] Frida: Haha schau ich mir gleich an 😊

Datum 182: Dialogausschnitt Leo und Frida, „Videolink“ (6P27)

[12/1/18 13:37] Frida: [LINK ZUM VIDEO „DEUTSCHE AUSSPRACHE“]
[12/1/18 13:37] Frida: 😊
[12/1/18 21:37] Leo: Jajajajaja 😊
[12/1/18 21:37] Leo: Ahora que estudio alemán se que es un poco exagerado 😊
Jetzt, wo ich Deutsch lerne, weiß ich, dass es ein bisschen übertrieben ist

Im ersten Beispiel (180) sendet Víctor in Vorbereitung auf das nächste Tandemtreffen einen Link zu einem politischen Thema, dass er gerne mit Miriam diskutieren möchte. Die folgenden Beispiele 181 und 182 mit Youtube-Links zur deutschen und spanischen Aussprache stammen von Leo. Sie beschäftigen sich auf eine scherzhafte Art mit der Schwierigkeit der Ausspracheregeln und könnten daher Anlass Lehr-Lernsequenzen über beide Fremdsprachen geben. Leider wird das Potenzial zur Diskussion der Ausspracheregeln hier nicht ausgeschöpft und die Links inhaltlich nicht weiter kommentiert. Damit bleibt es eine reine Übermittlung von Videos wie zuvor bei 181. Auch hier überrascht es, wie wenig sprachbezogene Videos (insgesamt nur diese vier) und zudem kaum Fotos (z. B. Memes), die den Anlass zu Diskussionen bilden könnten, im Korpus versendet werden.

6.5.4 Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sprachbezogene Episoden auch in der WhatsApp-Kommunikation zwischen den Tandempaaren auftraten und sich diese in Fehlerkorrekturen, kooperativen Bedeutungsaushandlungen (*negotiation of meaning*) und expliziten Lehr-Lernsequenzen für das Spanische und Deutsche äußerten. Da die Verteilung und das Aufkommen der Sequenzen jedoch nicht für alle Konstellationen gleich war, muss die

Frage nach der lernmotivierten Nutzung des mobilen Messengerdiensts individuell für jedes Paar betrachtet werden.

Im Hinblick auf die Gesamtmenge der Nachrichten konnte der Anteil von 38 Fremdkorrekturen bezogen auf insgesamt 299 Dialogeinheiten als sehr gering eingestuft werden. Einige Paare wichen jedoch stark vom Durchschnitt ab. So produzierten Leo und Frida über die Hälfte aller Fremdkorrekturen im Korpus (55%) und auch Marta und Olga wiesen ein erhöhtes Maß an Korrekturmomenten auf. Deshalb konnte hier punktuell ein hoher lernmotivierter Nutzen in der WhatsApp-Kommunikation bezogen auf Fehlerpraxis festgestellt werden. Im Hinblick auf die restlichen Tandempaare fiel die Evaluierung jedoch geringer aus. Werden zusätzlich noch jene Dialogeverläufe ohne korrekatives Feedback in die Betrachtung hinzugezogen, muss der Lerneffekt durch Fremdkorrekturen für die Datenanalyse insgesamt als sehr schwach eingeschätzt werden.

Ähnliches trifft auf die Gesamtmenge der Bedeutungsaushandlungen mit einem Anteil von 27 lokalisierten Sequenzen zu. Erneut fielen einzelne Paare wie Leo und Frida, Marta und Olga und Svieta und Felix durch die produzierte Mehrheit der Aushandlungen auf. Werden hierzu die Ergebnisse aus den Fehlerkorrekturen beigeführt, ergab sich für diese konkreten WhatsApp-Verläufe ein positives Gesamtbild bezüglich der Ausnutzung der Lernchance. Doch auch hier minderten die Kürze der Aushandlungen und das häufige Liefern einer schnellen Übersetzung den Lerneffekt, zumal modifizierter Output ebenfalls eine Seltenheit bildete.

Erstaunlich war dabei die problemlose Verständigung über Fehlerkorrekturen und Nichtverstehen, musste diese doch unter erschwerten Bedingungen durch Schnelligkeit, fehlende Gestik und Mimik und das Auftreten mehrerer Kommunikationsstränge in der Messengerkommunikation durchgeführt werden. Interessanterweise konnte nur ein Moment des Nichtverstehens auf die fehlende Zuordnung einer Antwort zum passenden Kommunikationsstrang lokalisiert werden. Außerdem wurden nur zwei Verständniskontrollfragen ignoriert und einmal eine Bedeutungserklärung auf ein Präsenztreffen vertagt. Insgesamt hoben sich in Bezug auf das ausgeschöpfte Lernpotenzial durch sprachbezogene Episoden wie Fehlerkorrekturen und Bedeutungsaushandlungen die WhatsApp-Verläufe von drei Tandempaaren (Leo und Frida, Marta und Olga und Svieta und Felix) besonders hervor. Ihre Momente des Korrigierens, Aushandelns und Konsultierens zeichneten sich neben ihrer Häufigkeit auch hin und wieder durch längere metasprachliche Interventionen aus, die didaktisierten, verständlichen Input und in wenigen Fällen auch

modifizierten Output hervorbrachten. Hier konnte das Anwenden und Üben kommunikativer Kompetenz und damit auch die Wahrnehmung des WhatsApp-Kontakts als digitale Lerngelegenheit nachvollzogen werden. Die übrigen sechs Tandempaare zeigten sporadische sprachbezogene Sequenzen und in einem speziellen Fall auch spontane Lehr-Lernsequenzen. Auffällig war in diesen Episoden die Ausnutzung des Tandempartners als Experte für punktuelle Nachfragen zu Wortschatz, Grammatik oder Aussprache – auch zwischen Tandempaaren, die ansonsten keine Fehlerkorrekturen oder Aushandlungsmomente beobachten ließen (V́ctor und Miriam, Álvaro und Jonas). Dass diese Anfragen sich nur auf elf Sequenzen beliefen, lässt vermuten, dass die Lernenden es bevorzugten, andere Hilfsmittel heranzuziehen und nur in seltenen Fällen zum Handy greifen wollen, um ihr Tandem zu einem punktuellen Sprachproblem zu konsultieren.

War das Sprachenverhältnis bei geleistetem korrektivem Feedback und der Klärung von Verstehensproblemen noch relativ ausbalanciert, fiel bei Lehr-Lernsequenzen die dominantere Rolle der deutschen Studierenden als Nachfragende auf. Obwohl sich auch hier Svieta und Felix und Leo und Frida durch geleistete Hilfestellungen und das Versenden von Videos hervorhoben, musste letztendlich auf das gesamte Korpus die Ausschöpfung von Funktionen wie dem Versenden von Sprachnachrichten im Allgemeinen, Bildern oder geteilten Links als sehr gering eingestuft werden.

Die wenigen expliziten Lehr-Lernsequenzen führten zudem über WhatsApp kaum zu tiefergehenden Auseinandersetzungen. Dies deckt sich bezogen auf das Besprechen von Links und Fotos mit den Ergebnissen von Biebighäuser/Marques-Schäfer (2020: 111), die das Fehlen echter Diskussionen zu landeskundlichen Themen und Bildern aus dem Alltag über WhatsApp im Sprachlerntandem feststellen.

Die bisherige explorative und qualitative Analyse der Gesprächsdaten aus dem Tandem-WhatsApp-Korpus lässt Vermutungen auf das ausgeschöpfte Lernpotenzial der WhatsApp-Dialoge in Bezug auf Wortschatz, Grammatik und den Lerneffekt zu. Soll jedoch ein Gesamtbild für die digitale Lerngelegenheit gezeichnet werden, muss auch der Blickwinkel der Lernenden selbst in die Betrachtung einbezogen werden. Nachfolgend sollen zu diesem Zweck die Ergebnisse entsprechender Fragebögen zur Selbstwahrnehmung ausführlich dargelegt und diskutiert werden.

6.6 Auswertung der Wahrnehmungs-Fragebögen

Da Erfahrungen und Wahrnehmungen von Lernenden nicht aus der Datenperspektive erschließbar sind, ist eine Befragung zum Erhalt von Selbstauskünften notwendig (vgl. Riemer 2016: 155). Aus diesem Grund unterstützen die Ergebnisse aus den vorliegenden Wahrnehmungs-Fragebögen die bisher diskutierten Sprachdaten. Sie ergänzen die Studie um wertvolle Einblicke der Lernenden in die Teilbereiche Wortschatz, Lesekompetenz, Grammatik, mündliche Sprachkompetenz, Hörverstehen und Lerneffekt. Die Auswertung basiert auf elf ausgefüllten Online-Umfragen von insgesamt 18 Tandem-Teilnehmern. Wie bereits in Kapitel 4.4 kurz angesprochen, bestand der Hauptteil der Umfrage aus 28 Aussagen, die dem System einer Likert-Skala unterlagen und die Antwortmöglichkeiten *stimme überhaupt nicht zu*, *stimme eher nicht zu*, *neutral*, *stimme eher zu* und *stimme völlig zu* beinhalteten. Im Abschlussteil der Umfrage erschienen sieben offene Fragen, deren Antworten teilweise schon in die Datenbesprechung in Kapitel 5 eingeflossen sind. Dennoch werden neben den Ergebnissen des Hauptteils auch die Antworten der offenen Fragen mit in die Diskussion aufgenommen. In den folgenden Darstellungen steht rot allgemein für den negativen Bereich (Ablehnung), gelb für eine neutrale Antwort und grün für den positiven Bereich (Zustimmung).

6.6.1 Wortschatz

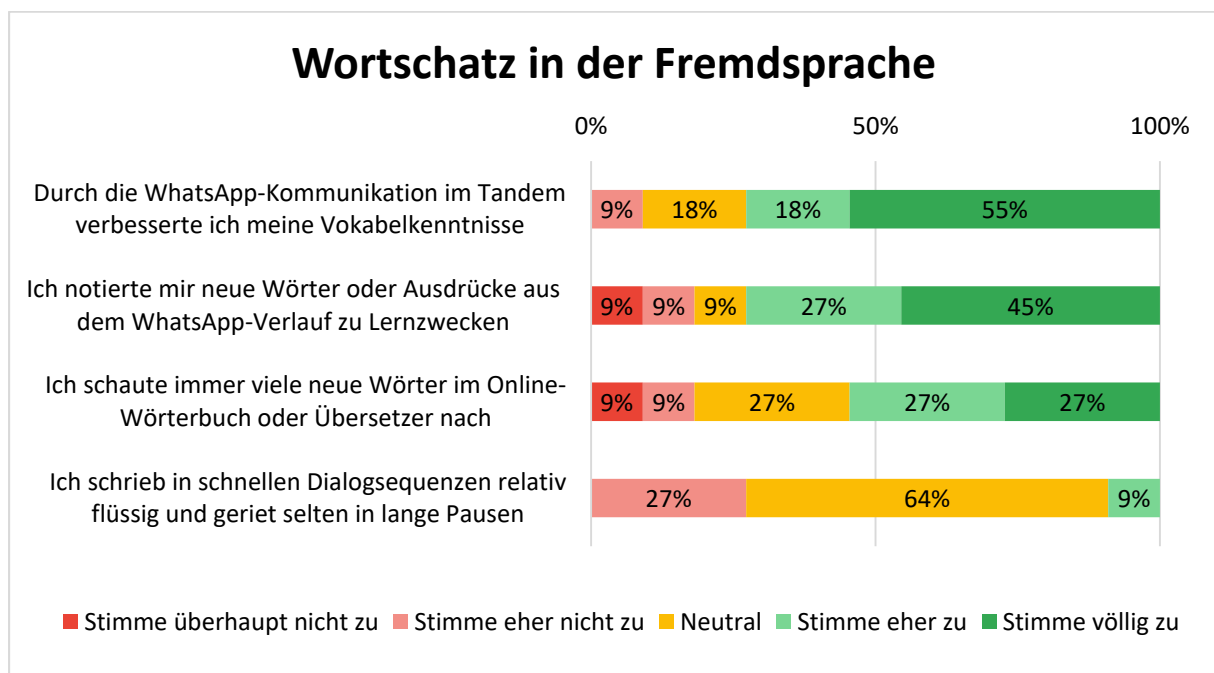


Abbildung 27: Diagramme zum Themenblock Wortschatz

Der erste wichtige Themenblock beschäftigt sich mit dem Lernbereich Wortschatz. Wie hier deutlich wird (Abb. 27), gingen etwa drei Viertel der Teilnehmer von einer Steigerung ihres Wortschatzes aus. 18% nahm eine neutrale Haltung dazu ein und nur 9%, und damit eine Person, verneinte diese Aussage eher. Auch bei der Aussage zum Notieren neuer Wörter aus dem WhatsApp-Verlauf zu Lernzwecken stimmte ein erheblicher Mehrheitsanteil der Teilnehmer zu (insgesamt 72% grün). Dennoch merkten 18% an, dass sie kein neues Wortschatzmaterial aus den Verläufen separat notierten.

Die nächste Aussage sollte die Erfahrungen der Lernenden in Bezug auf die Notwendigkeit der parallelen Suche nach Vokabeln in Online-Wörterbüchern oder Übersetzern überprüfen und ein Licht auf die Anregung zum Erwerb neuen Sprachmaterials durch den WhatsApp-Kontakt aus externen Quellen werfen. Gleichzeitig sollte die Beantwortung Aufschluss über die bereits als gering eingeschätzte Einbindung der Expertenrolle des Tandems geben. Wie ersichtlich wird (Abb. 28), zogen die Studierenden häufig Online-Hilfsmittel heran, um Sprachprobleme zu lösen.

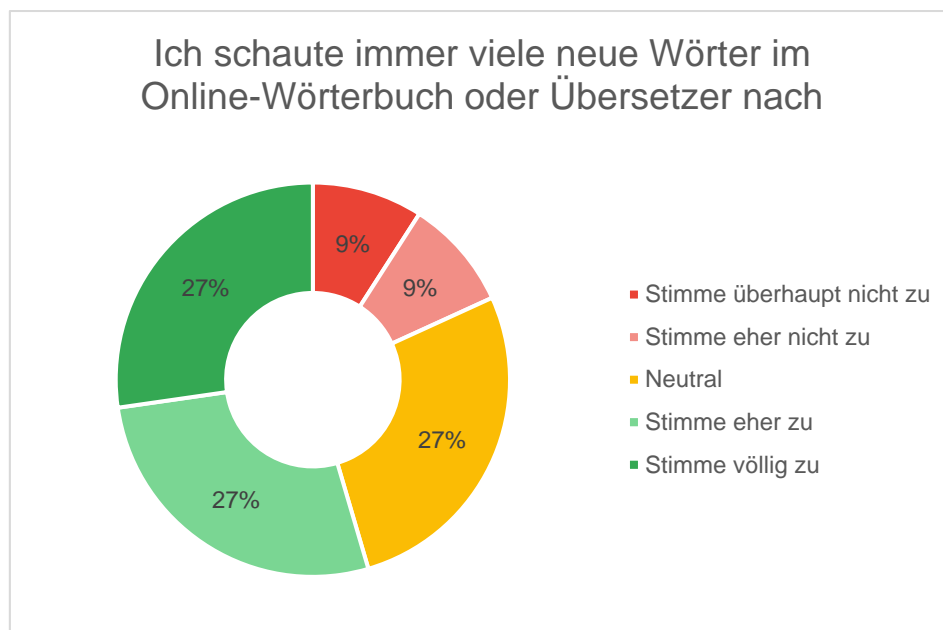


Abbildung 28: Diagramm zur Wortsuche

Die Ergebnisse der Datenanalyse, die wenige Bedingungs-aushandlungen und Nachfragen zeigten (siehe Kapitel 6.5.2 und 6.5.3), decken sich mit den Antworten des Fragebogens insofern, als über die Hälfte der Studierenden (54%) viele Wörter eher online suchte. Dem stehen allerdings auch 18% ablehnende und 27% neutrale Haltungen gegenüber, die zusammen 45% ausmachen und das Verhältnis relativieren. Dies kann mit dem geringen

Schwierigkeitsgrad der Dialoge für einige Lernende mit B2 oder C1-Niveau in der Fremdsprache in Zusammenhang gebracht werden.

Zuletzt sollte die Lerner-Wahrnehmung zur Schnelligkeit und Flüssigkeit beim Schreiben erwähnt werden (Abb. 27). Hierzu fällt auf, dass der größte Anteil der Studierenden dazu eine neutrale Haltung einnahm, weil sie die Aussage möglicherweise als zu unpräzise formuliert ansahen. Es hängt aber auch stark vom Kontext, der Kommunikationssituation und der Schnelligkeit einzelner Dialogsequenzen ab und kann nicht pauschal für den gesamten Verlauf bestimmt werden. Immerhin 27% bekannten sich dazu, eher ins Stocken geraten zu sein und nicht so schnell geantwortet zu haben. Nur eine Person gab an, in schnellen Dialogsequenzen relativ flüssig geschrieben zu haben.

Insgesamt führen die Meinungen der Studierenden zum Wortschatzaufbau zu einem positiven Urteil des Lernpotenzials.

6.6.2 Leseverstehen

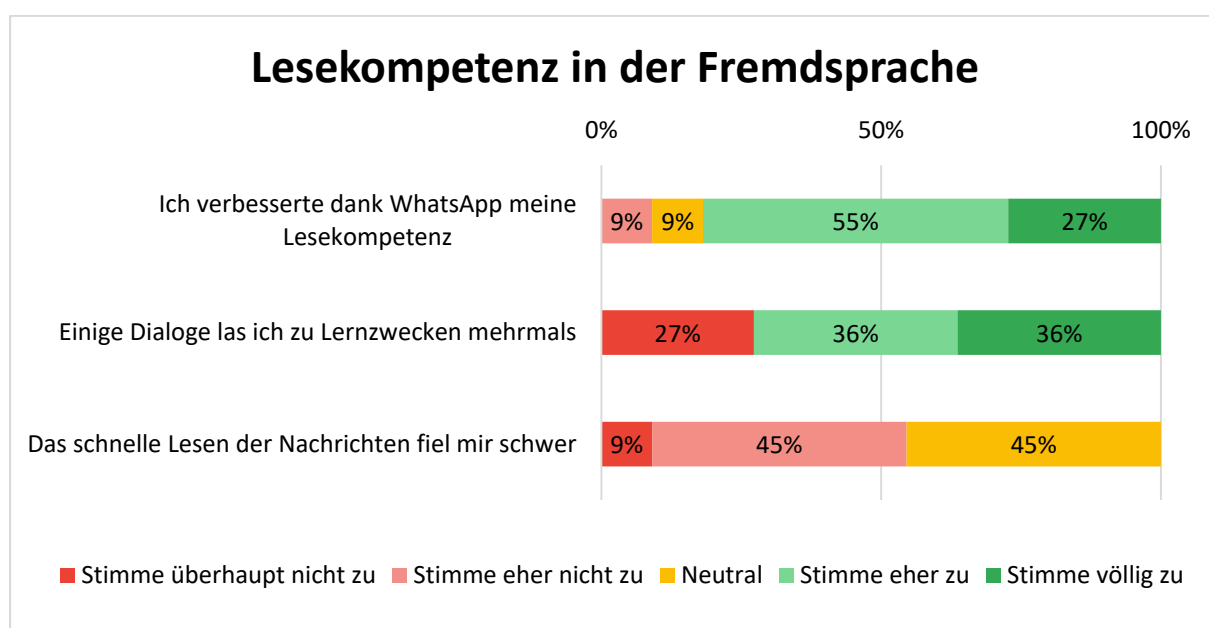


Abbildung 29: Diagramme zur Wahrnehmung der Lesekompetenz

Der zweite Themenblock beschäftigte sich mit der Lesekompetenz (Abb. 29). Hierbei sollten die Lernenden ihre Erfahrungen mit dem Lesen der WhatsApp-Nachrichten teilen. Der Eingangsaussage *Ich verbesserte dank WhatsApp meine Lesekompetenz* stimmten über die Hälfte (55%) eher zu und 27% völlig zu. Damit überwiegt die positive Einschätzung. An dieser

Stelle wird zudem im Vergleich zum vorherigen Themenblock der Verbesserung der Lesekompetenz etwas mehr Gewicht als dem Wortschatzerwerb beigemessen.

Die nächste Aussage verfolgte den Zweck, das ausgenutzte Lernpotenzial der WhatsApp-Dialoge, und zwar durch das mehrmalige Lesen, genauer zu beleuchten (Abb. 30). Hier wurden keine neutralen Antworten gegeben. Insgesamt 72% bestätigten das mehrmalige Lesen der WhatsApp-Dialoge zu Lernzwecken, während ein Drittel die Aussage völlig ablehnten und diese Praktik nicht betrieben.

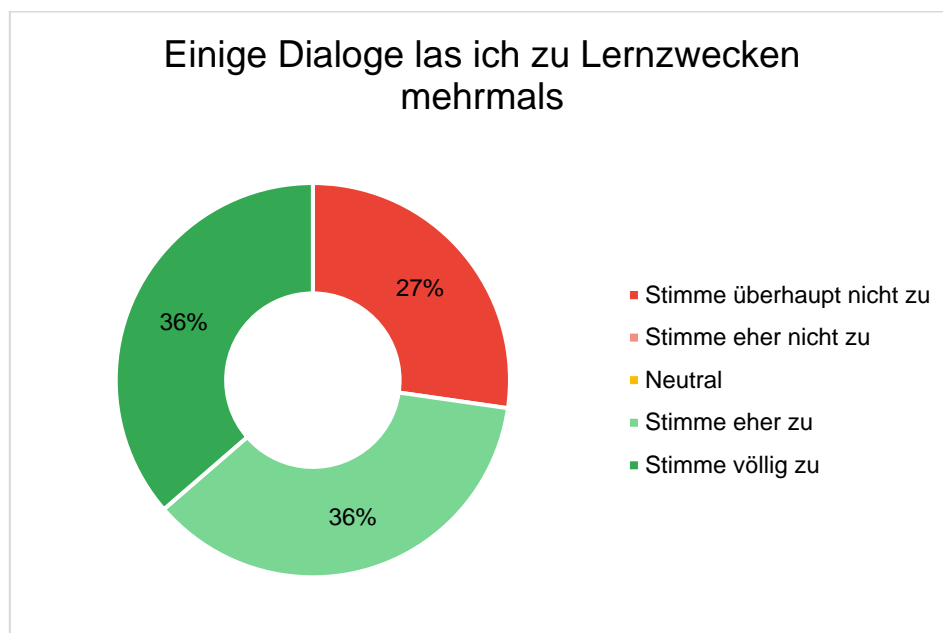


Abbildung 30: Diagramm zum mehrmaligen Lesen der Dialoge

Die letzte Aussage widmete (Abb. 29) sich erneut dem Aspekt der Geschwindigkeit im interaktionalen Schreiben über WhatsApp. Hierbei wird deutlich, dass diese kein Problem für die Lernenden darstellte. Über der Hälfte fiel das schnelle Lesen nicht schwer, wobei sich ein hoher Anteil neutral äußerte. Hier lohnt es sich, eine Parallele zum schnellen Schreiben aus dem ersten Themenblock zu ziehen. Auch hier gab es einen hohen Anteil neutraler Einschätzungen, die die Tendenz zeigten, die Aussagen zur Schnelligkeit nicht eindeutig einschätzen zu können. Während es beim Thema Wortschatz und der Aussage nach dem schnellen Schreiben bei 27% Probleme gab, wurde das schnelle Lesen dagegen als unproblematisch empfunden.

6.6.3 Mündliche Sprachkompetenz

Der vorliegende Diskussionspunkt (vgl. Abb. 31) widmete sich den Wahrnehmungen zur mündlichen Sprachkompetenz. Die Aussage *Ich verbesserte meine mündliche Sprachkompetenz dank WhatsApp* verneinten nur 9% ablehnend, ähnlich wie bereits in den Themenblöcken zuvor zur Verbesserung der Lesekompetenz und des Wortschatzes. Weitere 36% erlaubten mit einer neutralen Bewertung keine eindeutige Schlussfolgerung. Dies zeigt eine deutlich höhere Unsicherheit in der Einschätzung dieses Bereichs im Vergleich zu den vorherigen Themenblöcken. Über die Hälfte der Teilnehmer nahm dennoch eine positive Einstellung zur Aussage ein, wobei genauso viele Lernende sowohl eher als auch völlig zustimmten.

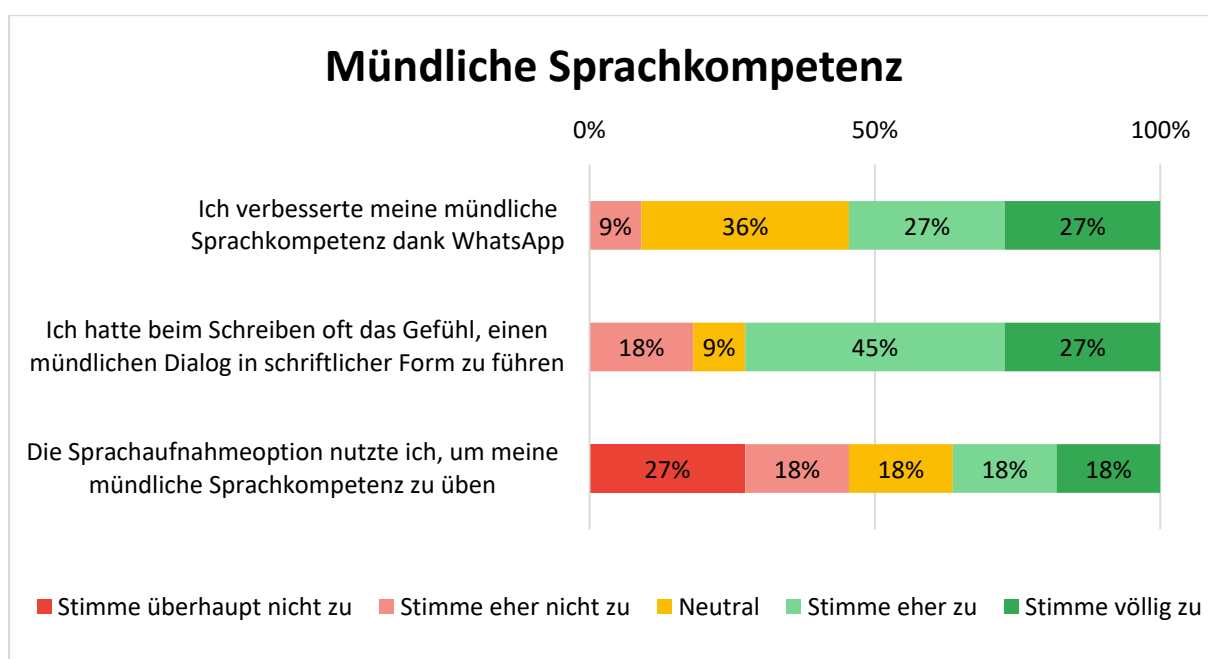


Abbildung 31: Diagramme zur Wahrnehmung der mündlichen Sprachkompetenz

Besonders interessant ist das Ergebnis zur zweiten Aussage *Ich hatte beim Schreiben oft das Gefühl, einen mündlichen Dialog in schriftlicher Form zu führen*. Insgesamt 45% stimmten dieser Aussage eher zu, während 27% sogar völlig zustimmten. Hier decken sich die Wahrnehmungen der Teilnehmer mit der Datenanalyse aus Kapitel 5, die einen hohen Grad an Dialogizität und Spontanität in den WhatsApp-Verläufen offenlegt. Doch immerhin 18% stimmten dieser Aussage eher nicht zu. Auch dies lässt sich in einzelnen ausgewählten Dialogen beobachten, die weniger dynamisch und spontan wirkten (z. B. bei Víctor und Miriam). Interessant wird es auch in der letzten Bewertung dieses Themenblocks. Hier wird deutlich,

dass fast die Hälfte (45%) der Lernenden die Sprachaufnahmeoption nicht als Lernchance nutzten. Zudem äußerten sich 18% mit einer unsicheren Neutralität gegenüber dieser Aussage, was zumindest für ein geringes Bewusstsein zur Ausschöpfung dieser Option spricht. Als spannend erscheint auch, dass trotz des geringen Sprachnachrichtenbestands immerhin 36% aussagen, Sprachnachrichten zu Übungszwecken eingesetzt zu haben.

6.6.4 Hörverstehen

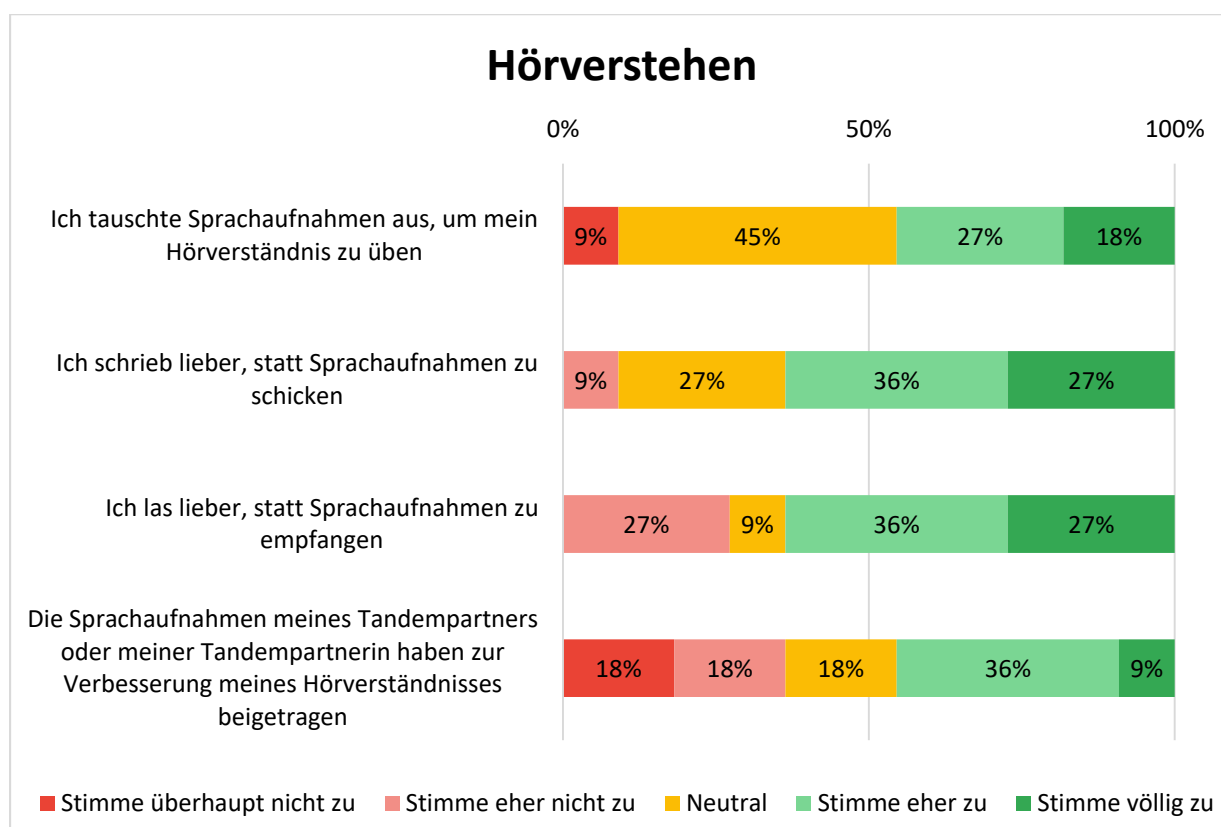


Abbildung 32: Diagramme zur Wahrnehmung des Hörverstehens

Nachdem bereits Schreiben, Lesen und Sprechen thematisiert wurden, gilt es, der letzten der vier Kompetenzen des Fremdspracherwerbs, dem Hörverstehen, Aufmerksamkeit zu schenken. Auch hier wurde nach der Ausnutzung der Lernchance gefragt, indem die Aussage *Ich tausche Sprachaufnahmen aus, um mein Hörverständnis zu üben* bewertet werden sollte. Dabei lässt sich erneut ein großer Anteil Teilnehmender erkennen, die eine neutrale Haltung einnahmen. Ein geringer verneinte den expliziten Austausch von Sprachaufnahmen zum Üben von Hörverstehen. Dennoch bejahten trotz geringem Sprachnachrichtenbestand im Korpus 45% die Nutzung der Sprachaufnahmen zum Zweck des Übens. Deutliche Präferenzen des Schreibens von Nachrichten gegenüber dem eigenen Aufnehmen von Sprachnachrichten

äußerten insgesamt 63%, wobei auch hier 27% eine neutrale Meinung hatten. Nur eine Person verneinte dies und wies damit keine Präferenz zwischen beiden Kommunikationsformen auf.

Das Empfangen von Audionachrichten zeigte dagegen ein anderes Bild. Hier drückten immerhin 27% aus, dass sie eher keinen Unterschied zwischen Lesen und Hören machten. Nur eine Person nahm eine neutrale Haltung ein. Über die Hälfte der Teilnehmer stimmte jedoch zu, lieber zu lesen, als Sprachnachrichten zu empfangen.

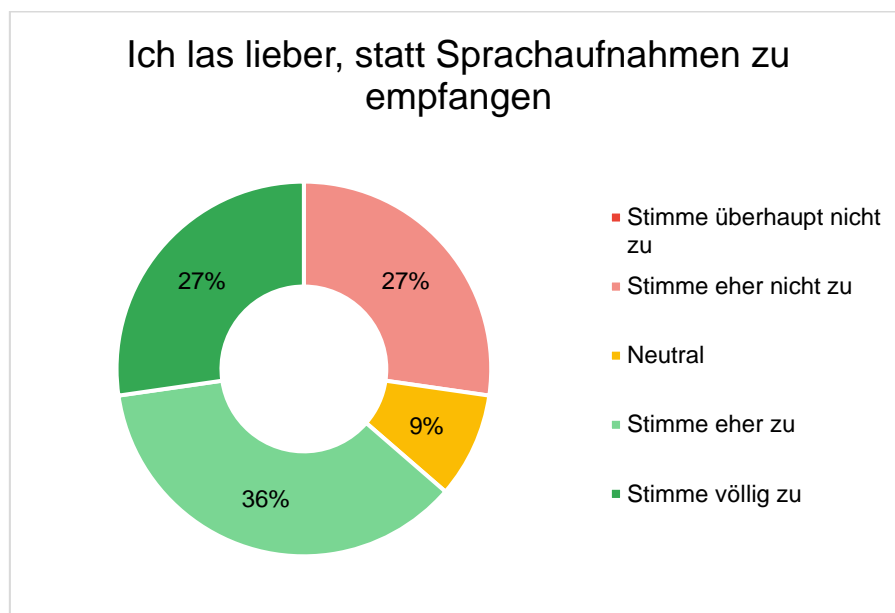


Abbildung 33: Diagramm zu Präferenzen in der Kommunikation

Zuletzt sollte auch hier die Verbesserung des Hörverstehens über Sprachnachrichten des Tandemaustauschs bewertet werden (Abb. 32). Insgesamt war das Ergebnis sehr ausgeglichen. Die Zustimmung war im Gegensatz zu den bisherigen Kompetenzen verhaltener, da 36% eher zustimmten und nur 9% völlig. 36% verneinten sogar eine Verbesserung dieser Kompetenz durch die Sprachnachrichten Ihres Gegenübers. Weitere 18% nahmen eine neutrale Haltung zu dieser Frage ein.

6.6.5 Grammatik

Auch die Frage nach grammatikalischen Fehlern, neuen Strukturen und ihrer Rolle als Störquelle in der Kommunikation sollte von den Lernenden eingeschätzt werden, um die Ergebnisse aus Kapitel 6.4 mit den Erfahrungen der Lernenden abzugleichen (Abb. 34).

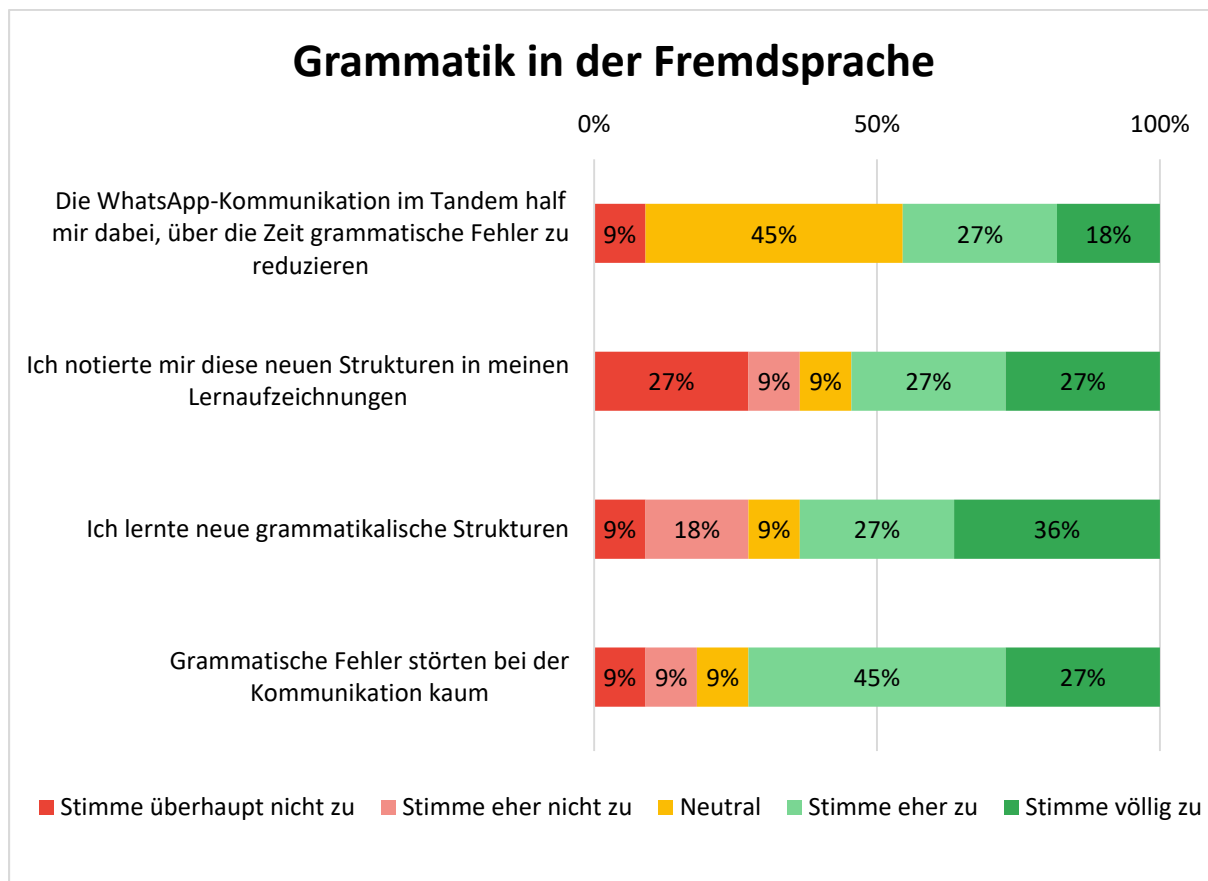


Abbildung 34: Diagramme zur Wahrnehmung der Grammatikverbesserung

Es stellte sich die Frage, inwiefern die Teilnehmer glauben, grammatikalische Fehler über den WhatsApp-Kontakt reduziert haben zu können. Tatsächlich stimmten 45% dieser Aussage zu, wenn auch eher verhalten, wobei sich ein ebenso großer Teil neutral verhielt und damit keine Einschätzung abgeben konnte. Trotzdem zweifelte nur eine Person die Reduzierung ihrer grammatikalischen Fehler stark an.

Interessant sind des Weiteren auch die Aussagen zum Notieren neuer grammatischer Strukturen. Ein recht hoher Anteil (36%) gab an, keine Grammatikelemente herausgeschrieben zu haben, während trotzdem immerhin 54% der Teilnehmer das Herausschreiben bejahten. Dem Erlernen neuer grammatischer Strukturen über WhatsApp stimmten 63% zu, wobei auffällt, dass 36% dieser Aussage sogar völlig zustimmten. Dies wirft ein äußerst positives Licht auf das Lernpotenzial im grammatischen Bereich.

Zur Rolle von grammatikalischen Fehlern als Störquelle, und damit der letzten Aussage aus diesem Themenblock, beschrieben insgesamt 72% der Teilnehmer einen fast problemlosen Umgang im Kommunikationsfluss trotz grammatikalischer Fehler. Nur zwei Personen widersprachen der Aussage.

Zuletzt soll eine Einschätzung des Lernpotenzials in Bezug auf die psychisch soziale Komponente erörtert werden. Dabei spielen Aussagen zu den Aspekten Korrekturverhalten, Nervosität, Lernziele und Lernerfolge eine Rolle.

6.6.6 Allgemeine Aussagen zum Lernpotenzial

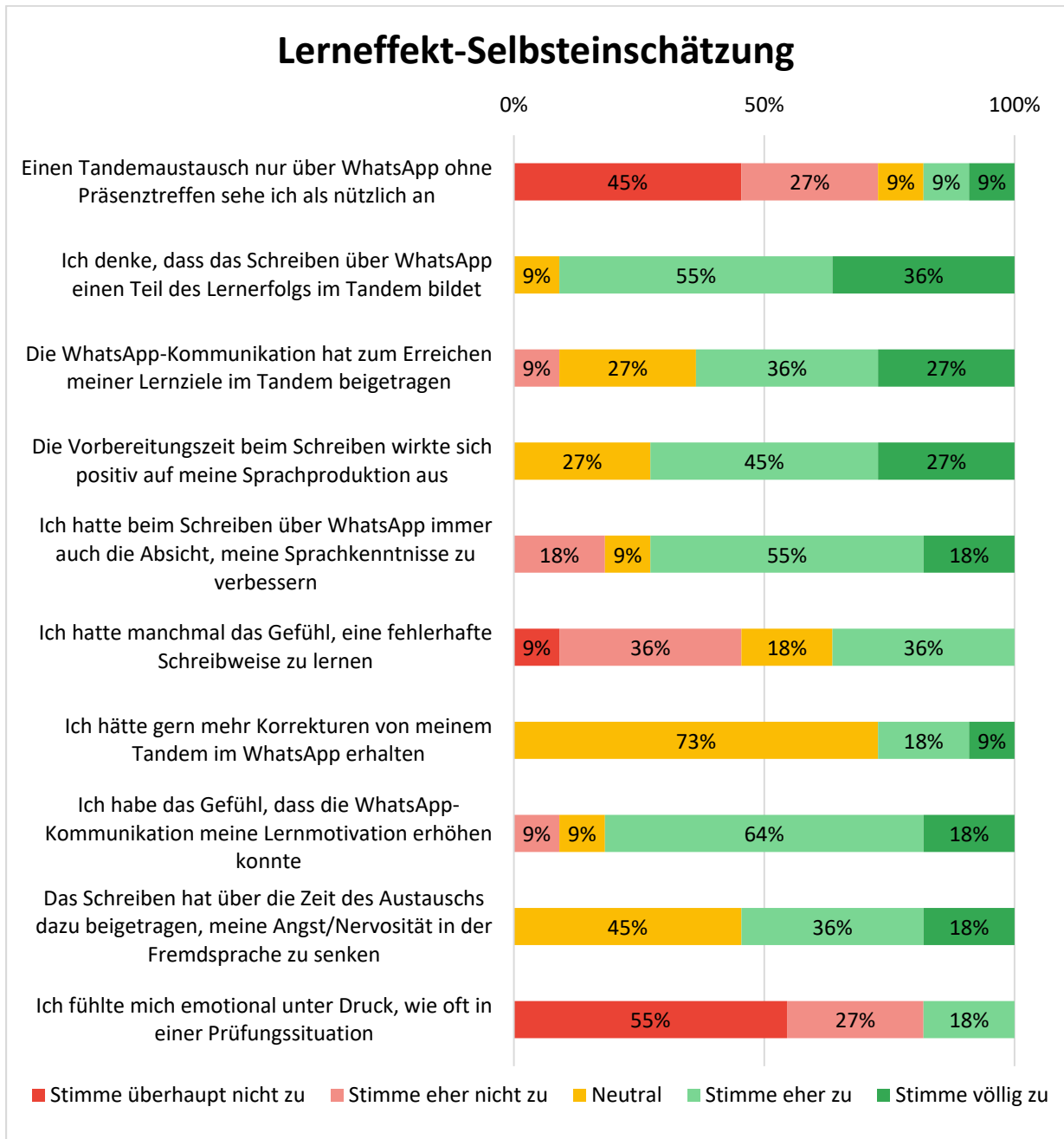


Abbildung 35: Diagramme zur Wahrnehmung des Lerneffekts

Die erste Frage aus dem Bereich Lerneffekt-Selbsteinschätzung überprüfte die Meinung zu einer der wichtigsten Erkenntnisse, die über die Umfrage in Erfahrung gebracht werden sollten. Es ging um die Nützlichkeit eines Tandemaustauschs ohne Präsenztreffen, ausschließlich über WhatsApp-Nachrichten. Hier positionierten sich die Studierenden sehr klar: 45% hielten diese Option für überhaupt nicht und 27% für eher nicht nützlich. Nur zwei Personen sprachen sich für einen reinen Tandemaustausch über WhatsApp aus (Abb. 35).

Daraufhin folgten zwei Aussagen zur Einschätzung des generellen Lernerfolgs und dem Erreichen individueller Lernziele. Bei der ersten Frage ging es darum, zu erfahren, inwiefern die Teilnehmer den Anteil der WhatsApp-Kommunikation am allgemeinen Erfolg der Tandempartnerschaft einschätzten. Das Ergebnis war hier positiv, da 55% der Teilnehmer die Methode eher und 36% völlig für erfolgreich hielten und damit der WhatsApp-Kommunikation eine wichtige Rolle beim Lernerfolg beigemessen wurde. Die nächste Aussage bezog sich auf das Konzept des Erreichens der Lernziele. Auch wenn dieser Aspekt der vorherigen ähnelte, unterschied sich die Aussage dem übergeordneten Rahmen des Lernerfolgs durch die Konkretisierung eines Lernziels. Es ging hier um die Frage, inwieweit die individuellen Lernziele, die zu Beginn einer jeden Tandempartnerschaft festgehalten wurden und eher mit den einzelnen Kompetenzen in Zusammenhang standen, erreicht wurden. Auch hier fiel das Ergebnis mit 63% positiv für die WhatsApp-Kommunikation aus. Auffällig war hier jedoch der hohe Anteil neutraler Haltungen. Eine Person lehnte es zudem ab, der WhatsApp-Kommunikation einen Beitrag zum Erreichen ihrer Lernziele zuzusprechen. Die hohe Neutralität mag sich unter anderem daraus ergeben, dass einige Lernende sich keine individuellen Lernziele gesetzt hatten oder die Aussage im Gegensatz zur vorherigen nicht aussagekräftig genug war und den Befragten der Unterschied deshalb nicht deutlich wurde.

Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Wahrnehmung zur Erhöhung der Lernmotivation über die WhatsApp-Kommunikation. Auch hier fielen die Antworten positiv aus (84%), wobei sich nur zwei Personen jeweils neutral und ablehnend gegenüber der Aussage positionierten (Abb. 36). Ebenso interessant sind die Aussagen zur Senkung der Nervosität und Angst in der Fremdsprache. So stimmte immerhin über die Hälfte der Aussage zu, dass das begleitende Schreiben über die Zeit des Tandemaustauschs ihre Angst und Nervosität in der Sprachproduktion senken konnte (Abb. 35). Die restlichen 45% äußerten sich neutral, was darauf hindeutet, dass diese Teilnehmer auch vorher keine Nervosität in der Fremdsprachenkommunikation mehr hatten.

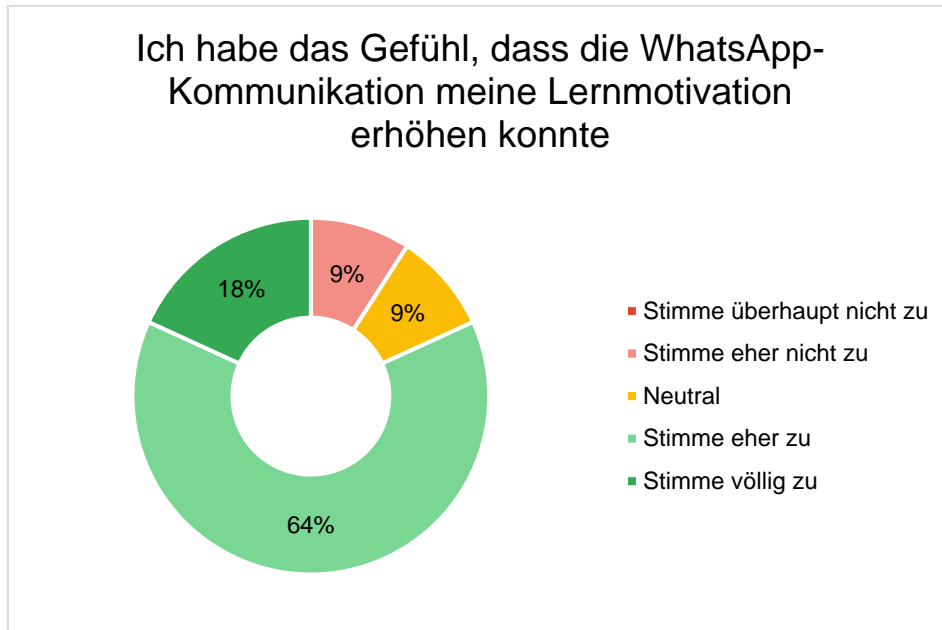


Abbildung 36: Diagramm zur Wahrnehmung der Lernmotivation

Eine Drucksituation während des Schreibens verspürten 82% nicht (Abb. 37). Dagegen verglichen 18% der Teilnehmer die Kommunikationssituation im Tandem über WhatsApp mit einer Prüfungssituation.

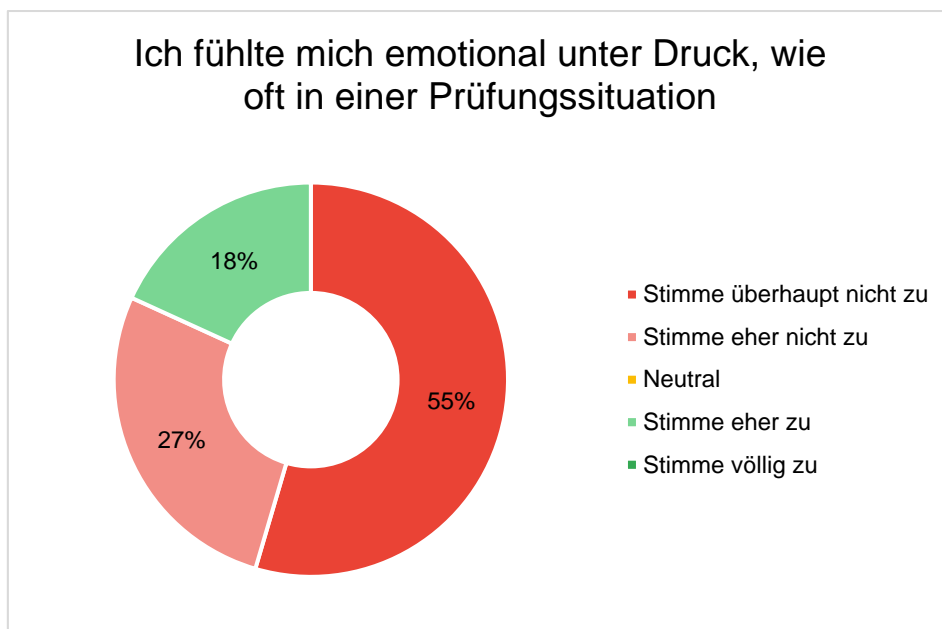


Abbildung 37: Diagramm zur Wahrnehmung des Schreibdrucks

Ein wichtiger Aspekt, der in der vorliegenden Arbeit ausführlich besprochen wurde, stellt zudem das korrektive Feedback im Tandemaustausch dar. Auch hierzu wurde die

Wahrnehmung der Teilnehmer erhoben. Es ging dabei darum, zu erfahren, ob die Lernenden sich mehr Korrekturen gewünscht hätten, als sie erhalten hatten. Tatsächlich sind die Ergebnisse insofern interessant, dass entgegen aller Erwartungen nur ein Drittel der Teilnehmer dieser Aussage zustimmte. Die restlichen 73% stimmten neutral ab. Hinter der Neutralität können sich viele Gründe und Fallsituationen verbergen. Um nur einige Thesen zu nennen: Sie waren zufrieden mit dem erhaltenen korrektiven Feedback, sie vermuteten je mehr Korrekturen, desto mehr Störquellen in der Kommunikation, sie glaubten selbst, wenige Fehler begangen zu haben, sie gaben dem Lernpotenzial durch Korrektur wenig Wichtigkeit. Fest steht aber auch, dass keiner der Teilnehmer positionierte sich wirklich ablehnend gegenüber mehr Korrekturen durch sein Gegenüber.

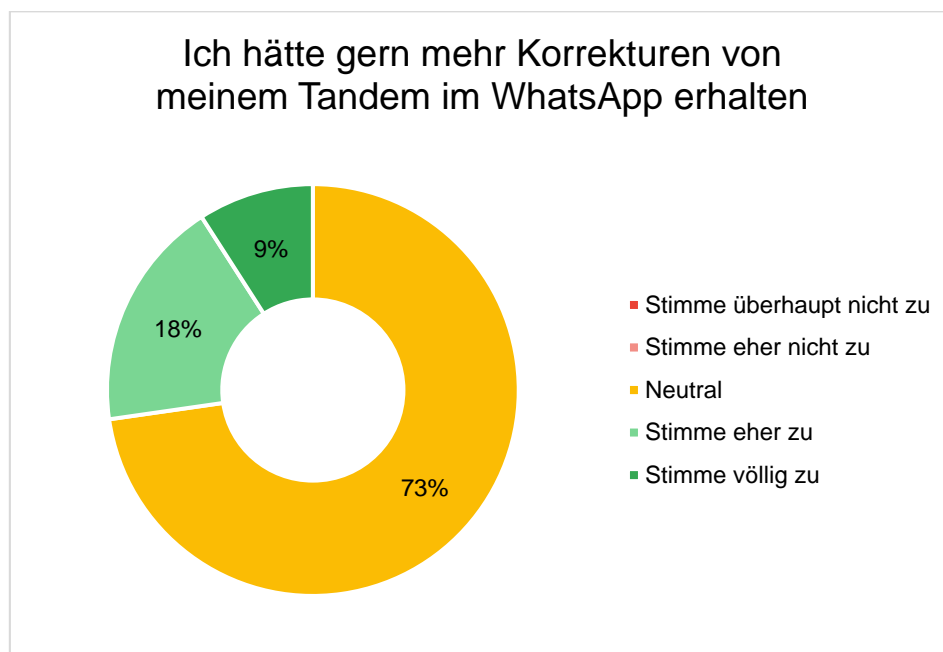


Abbildung 38: Diagramm zur Wahrnehmung der Korrekturen

Zuletzt sollte es um die Schreibaktivität gehen. Hierbei spielen zeitliche Vorbereitung, eine fehlerhafte Schreibweise und die Absicht, Sprachkenntnisse über das Schreiben zu verbessern, eine Rolle. Der Aussage *Die Vorbereitungszeit beim Schreiben wirkte sich positiv auf meine Sprachproduktion aus* stimmten 45% eher zu und 27% völlig zu, während weitere 27% neutrale Antworten abgaben. Doch auch die Frage nach dem Erlernen einer unkorrekten Schreibweise via WhatsApp liefert interessante und unerwartete Einblicke in die Wahrnehmung der Studierenden. So gab immerhin fast die Hälfte der Teilnehmer (insgesamt 45%) an, eher nicht das Gefühl gehabt zu haben, manchmal eine fehlerhafte Schreibweise zu lernen. Während sich

18% enthielten, äußerten 36%, sie hätten manchmal das Gefühl gehabt, eine falsche Schreibweise zu lernen. An dieser Stelle muss demnach darauf hingewiesen werden, dass diesem negativen Gefühl nur entgegengewirkt werden kann, indem eine Thematisierung dieses Aspekts unter Beachtung der Kommunikationsart und der Gabe einiger praktischer Hinweise in der Tandembetreuung stattfindet.

Ein letzter Punkt dieses Themenblocks stellte die Lernmotivation, die die Tandemteilnehmer während des Austauschs leiten könnte, infrage. Hierbei kam zur Sprache, inwiefern das Bewusstsein der Lernpartnerschaft sie auch beim Schreiben via WhatsApp begleitet habe (Abb. 39).

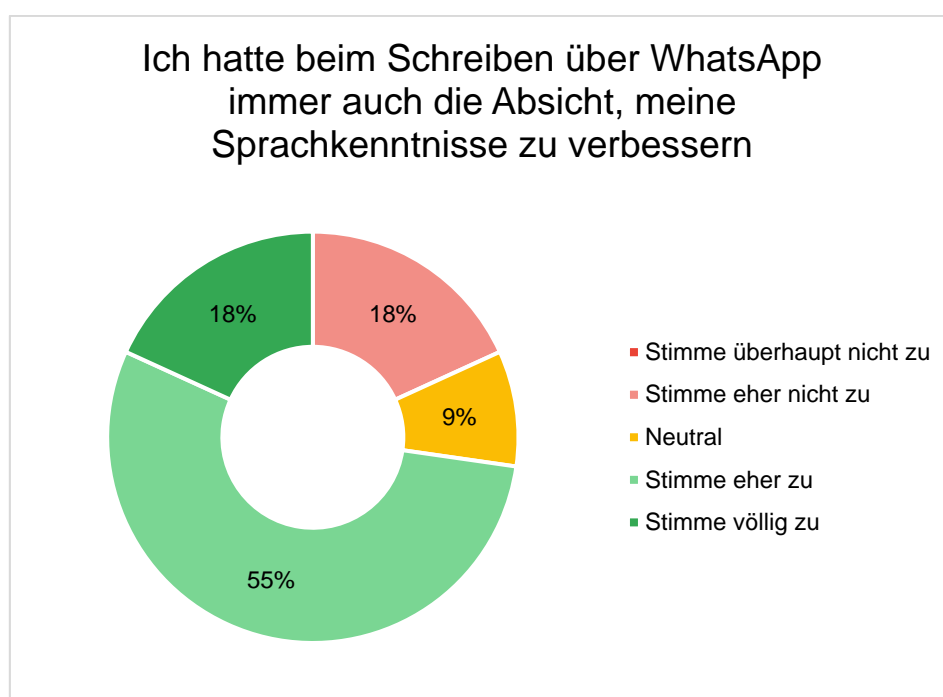


Abbildung 39: Diagramm zu Absichten beim Schreiben

Ein großer Anteil von 55% und damit sechs Personen bekannte sich zur Absicht, über die WhatsApp-Kommunikation Sprachkenntnisse verbessern zu wollen, wobei weitere 18% und damit zwei Personen dem voll zustimmten. Die Anzahl derer, die in der Datenanalyse demnach Bewusstsein für das Lernpotenzial der WhatsApp-Kommunikation zeigten, deckt sich mit der Anzahl derer, die Bewusstsein in der Umfrage ausdrückten. Interessant ist im Gegenzug dazu, dass sich zwei Personen dazu bekannten, keine Absichten zur Sprachverbesserung während des Schreibens gehabt zu haben.

6.6.7 Auswertung der offenen Fragen

In dieser Sektion kommen die Lernenden zur Kommunikationsweise, der Nutzung von Hilfsmitteln, der Art und Weise des Erstkontakts und den Vor- und Nachteilen der WhatsApp-Kommunikation zu Wort. Die Auswertung der folgenden offenen Fragen dient dazu, ein klareres Gesamtbild zeichnen zu können, indem die Lernenden ihre Antworten selbst ausformulieren. Nachfolgend werden nach jeder Frage alle Aussagen gesammelt wiedergegeben und danach diskutiert.

1. Frage: War es für Sie das erste Mal, dass Sie in der gewählten Fremdsprache über WhatsApp kommunizierten? Falls nein, wo hatten Sie das erste Mal Kontakt damit?

Spanischsprachige Teilnehmende antworteten...

- ✓ Sí, fue la primera vez *Ja, es war das erste Mal.*
- ✓ Sí *Ja.*
- ✓ Fue mi primer contacto en alemán por WhatsApp *Es war der erste Kontakt auf Deutsch über WhatsApp.*
- ✓ Sí *Ja.*
- ✓ Sí, mi primer contacto con el que hablé en alemán por whatsapp fue con los dos programas tándem que realicé. Realmente es muy útil tanto los mensajes por Whatsapp como las quedadas presenciales *Ja, der erste Kontakt auf Deutsch über WhatsApp war mit beiden Tandemprogrammen. Es ist wirklich sehr nützlich, sowohl die Nachrichten als auch die Präsenztreffen.*
- ✓ Sí, con mi primera Tándem de alemán *Ja, mit meinem ersten Deutsch-Tandem*
- ✓ No, mi primer contacto con un nativo/a fue en Alemania. *Nein, mein erster Kontakt mit einem Muttersprachler war in Deutschland.*
- ✓ Fue mi primer contacto en alemán por WhatsApp *Es war der erste Kontakt auf Deutsch über WhatsApp.*

Deutschsprachige Teilnehmende antworteten...

- ✓ ja
- ✓ Nein, ich kommuniziere mit fast jeder Person über WhatsApp, so auch mit meiner ersten spanischen Tandempartnerin oder spanischen Erasmusstudenten in meiner Stadt
- ✓ 2014 mit meinen argentinischen Freunden

Zunächst wird nur bei dieser ersten Frage eine klare Trennung zwischen den spanischsprachigen und deutschsprachigen Antworten gemacht, damit der bestehende Unterschied noch deutlicher hervortritt. Denn wie aus den Antworten ersichtlich wird, bejahten acht der neun spanischen Studierenden die Aussage, über das universitäre Tandemprogramm das erste Mal über WhatsApp mit Muttersprachlern des Deutschen kommuniziert zu haben. Damit kommt den Tandemprogrammen für den ersten WhatsApp-Kontakt im Deutschen eine Schlüsselrolle zu. Eine Person hob sogar hervor, ausschließlich über die Teilnahme an den universitären Tandemprogrammen bereits zum zweiten Mal WhatsApp-Kontakt zu deutschen

Muttersprachlern gehabt zu haben und sprach zudem die Nützlichkeit des Schreibens über den Messengerdienst an. Dagegen hatten zwei der drei deutschsprachigen Studierenden bereits Kontakt zu spanischsprachigen Personen, obwohl auch hier bei einer Person neben dem Treffen mit Erasmusstudierenden auch ein vorheriges Tandemprogramm erwähnt wurde, das sie in den WhatsApp-Kontakt mit einer Muttersprachlerin brachte. Diese Erkenntnis des Erstkontakts über WhatsApp durch ein universitäres Tandemprogramm sollte demnach als Chance und gleichzeitig als Herausforderung betrachtet werden und aus gegebenem Grund mehr Aufmerksamkeit in der Tandemberatung erhalten, als dies bisher der Fall war.

Die folgende Frage beschäftigte sich im übergeordneten Sinn mit dem Konzept des *foreigner talks* und brachte die Wahrnehmung und das Bewusstsein zur Anpassung der Sprache und Kommunikationsweise der Befragten in Erfahrung. Einige Antworten flossen bereits in die Datenanalyse unter 6.3 mit ein, sollen hier aber erneut zu den anderen Antworten ins Verhältnis gesetzt werden.

2. Haben Sie Ihre Sprache/Kommunikationsweise in besonderer Art an die Situation mit dem Tandempartner im WhatsApp angepasst? (Länge der Nachrichten, Warten auf Antwort usw.)

- ✓ Ja wir haben uns oft Sachen erklärt, als sie nicht verstanden wurden.
- ✓ Ja ein bisschen. Man lernt über WhatsApp viele Ausdrucksweisen für den Alltag und wie junge Leute reden.
- ✓ kürzere Nachrichten, eher Absprachen
- ✓ Sí, siempre intentaba primero analizar lo que voy a escribir y poner el lenguaje más "callejero" para que no sonara demasiado artificial/literal *Ja, ich analysierte immer vorher, was ich schreiben werde und nutzte mehr „Straßenjargon“ damit es nicht so künstlich wirkt.*
- ✓ Sí Ja.
- ✓ Sí Ja.
- ✓ *Sí que cambié mi manera de comunicarme ya que en las clases era demasiado formal y tuve que aprender a ser más informal y más rápida. Ich veränderte meine Art zu kommunizieren, da der Deutschunterricht zu formal war und ich eine umgangssprachlichere und schnellere Art zu kommunizieren lernen musste.*
- ✓ Por supuesto, intentaba usar palabras que pudiesen tener traducción directa y sólo usaba expresiones coloquiales -como las que usaría con amigos españoles- si ya las había usado y explicado en persona. *Natürlich nutzte ich Worte, die eine direkte Übersetzung haben können und nutzte nur umgangssprachliche Ausdrücke, – wie die, die ich mit meinen spanischen Freunden nehmen würde, – wenn ich sie schon persönlich vorher genutzt und erklärt hatte.*
- ✓ Sí, cuando escribía en español era con vocabulario no muy difícil y todo de forma clara, sin contracciones ni lenguaje informal. Y cuando escribía en alemán naturalmente tampoco usaba lenguaje informal porque no conozco bien su uso via WhatsApp, aunque en las quedadas presenciales si aprendía lenguaje informal "usado entre amigos o amigas", por lo que vía WhatsApp usaba la gramática tal y como la

- aprendo en clase. Ja, immer wenn ich auf Spanisch schrieb, nutzte ich keinen schwierigen Wortschatz und verwendete klare Formen, ohne Ambivalenzen oder informelle Sprache. Und wenn ich auf Deutsch schrieb, nutzte ich natürlich auch keine Umgangssprache, weil ich ihre Anwendung über WhatsApp nicht gut kenne, obwohl ich bei den Präsenztreffen sehr wohl informelle Sprache „unter Freunden“ lernte, weshalb ich über WhatsApp die Grammatik so einsetzte, wie ich sie im Unterricht lerne*
- ✓ *Depende Es hängt davon ab.*

Bei der Frage nach der Anpassung der Sprache an die Kommunikationssituation brachten die Lernenden verschiedene Perspektiven ein. Die erste Aussage lässt eine lernmotivierte Sichtweise erkennen. So seien nach Wahrnehmung der Befragten die vielen Erklärungen in Verstehensaushandlungen eine Anpassung der Kommunikationsweise an ihr Gegenüber gewesen. Andere Aussagen gingen klar auf die sprachliche Dimension ein: So hätten kürzere Nachrichten und eine eher auf Absprachen zweckorientierte Kommunikation dominiert. Drei weitere Personen beschrieben ausführlicher, wie sie ihre eigene Sprache modifizierten: umgangssprachlich und wenig künstlich, mit einfacherem Vokabular und wenig widersprüchlichen Ausdrücken. Sie gingen demnach auf ihr Gegenüber ein und haben sich bewusst für eine lernerfreundliche Anpassung entschieden.

Zuletzt lohnt es sich, auf eine der Aussagen genauer einzugehen, die unbewusst das Konzept des interaktionsorientierten Schreibens aufgreift. So betonte eine der spanischsprachigen Personen, die eigene Art zu kommunizieren verändert zu haben, da der Deutschunterricht sonst zu formal sei und sie daher eine umgangssprachlichere und schnellere Art zu kommunizieren hätte lernen müssen. Hierbei beschrieb sie, wie sich aufgrund der WhatsApp-Kommunikation ihre sprachlichen Bedürfnisse veränderten und sie sich aktiv mit dem interaktionellen umgangssprachlichen Schreiben vertraut machen musste. In diesem Fall verbirgt sich hinter der Anpassung keine lernerfreundliche Orientierung am Gegenüber, sondern die eigene Erkenntnis, eine Abweichung von der Unterrichtssprache anwenden zu müssen.

In der nächsten Frage sollten kurz Apps und weitere Hilfsmittel genannt werden, die die Lernenden für die Kommunikation via WhatsApp heranzogen.

3. Welche Apps oder Hilfsmittel nutzten Sie beim Schreiben? (Autokorrektur, Google Translate, Wörterbuch, Diktierfunktion, Sonstiges)

- ✓ deepl, leo
- ✓ Autokorrektur auf Spanisch, Linguee oder LEO
- ✓ Autokorrektur (besonders gut für die Akzentsetzung)
- ✓ Deepl, Pons, Duden
- ✓ Google translate. Pons, Linguee

- ✓ Dictionarios y google traductor
- ✓ (Wörterbücher und Google-Übersetzer)
- ✓ Google Translate y sugerencias en el teclado
- ✓ (Google-Übersetzer und Vorschläge der Autokorrektur)
- ✓ Pons, Google translate
- ✓ Mi teclado del móvil lo tengo configurado en español, inglés y alemán, por lo que seleccionaba la palabra bien escrita automáticamente si no tenía muy clara su escritura. Y cuando no sabía como se decía alguna palabra en alemán la buscaba en el Traductor de DeepL. *Meine Tastatur im Handy habe ich für Spanisch, Englisch und Deutsch konfiguriert, weshalb ich immer ein richtig geschriebenes Wort aus dem Autokorrekturvorschlag annahm, wenn ich mir mit der Schreibweise nicht sicher war. Und wenn ich ein Wort auf Deutsch nicht kannte, suchte ich es im DeepL-Übersetzer.*
- ✓ Autocorrector, Leo, Pons, etc.
- ✓ al principio el traductor de Google, ahora solo Pons. *Am Anfang Google-Übersetzer, jetzt nur Pons*

Wie erwartet wurde auffällig häufig auf die Funktion der Autokorrektur zurückgegriffen (vier Personen), die zwar keine grammatikalischen Fehler korrigiert, aber die richtige Schreibweise von Wörtern vorschlägt. Dennoch verwundert es, dass nicht alle der elf Teilnehmer die Erleichterung nutzten. Interessant wird es bei der Nutzung von *Google Translate*. Dazu griffen ebenfalls immerhin vier Personen. Dabei wird nicht deutlich, ob sie das Hilfsmittel z. B. nur für einzelne Begriffe, ganze Nachrichten oder sogar mit Diktierfunktion nutzten. Hierbei sollte in der Tandemberatung darauf geachtet werden, dass die Studierenden den Dienst nicht missbrauchen und sich möglichst nur in Ausnahmefällen ganze Nachrichten übersetzen lassen. Weitere beliebte Hilfsmittel neben dem *Google-Übersetzer* waren Online-Wörterbücher oder Übersetzungstools wie *DeepL*, *Pons*, *Linguee* oder *Leo*, die sonst auch im Unterricht die präferierte Variante darstellen.

4. Welche Sprache dominierte im WhatsApp-Chat mit Ihrem Tandempartner? Hätten Sie gern die 50/50 Regel beibehalten? Falls nicht, warum?

- ✓ Spanisch, da ich in Spanien war
- ✓ Es war relativ ausgeglichen. Manchmal hat vielleicht Spanisch überwogen, weil eben auch der ganze Alltag auf Spanisch ist. Also vielleicht 60 Spanisch /40 Deutsch.
- ✓ weiß ich nicht mehr
- ✓ Dominaba el español. Tal vez por el hecho de que estábamos en España y el idioma nos rodeaba más y muchas veces en compañía de otras personas la situación lo exigía. *Das Spanische dominierte. Vielleicht aufgrund der Tatsache, dass wir in Spanien waren und die Sprache uns mehr umgab und es die Situation durch die Anwesenheit weiterer Personen verlangte.*
- ✓ Un poco más español. No me importaba. *Ein bisschen mehr Spanisch. Das war mir egal.*
- ✓ Solía ser un 50/50 ya que hablábamos alemán mezclando español con aquellas palabras que no sabíamos para la rapidez. *Es war meistens 50/50, da wir Deutsch sprachen und es mit jenen spanischen Wörtern mischten, die wir nicht kannten, um schneller zu schreiben.*
- ✓ Vía WhatsApp intentaba siempre que fuese 50% español, 50% alemán por lo que a las dos compañeras que tuve en el programa Tándem, cuando las conocía el primer día les

decía que ellas me hablasen en español y yo en alemán. *Über WhatsApp versuchte ich immer 50% Spanisch, 50% Deutsch. Deswegen sagte ich meinen beiden Tandempartnerinnen am ersten Tag, dass sie mir auf Spanisch schreiben sollten und ich auf Deutsch.*

- ✓ Con mi segunda tandem según el día. Sinceramente no me habría importado haberlo hecho mitad y mitad para que ambos aprendiésemos por igual la lengua escrita *Mit meinem zweiten Tandem je nach Tageslage. Ehrlich gesagt hätte es mich nicht gestört, Hälfte-Hälfte zu machen, damit wir beide gleich viel schriftlich lernen.*

Da auf diese Frage bereits ausführlicher unter 6.1 für das Sprachenverhältnis eingegangen wurde, sollen hier nur zwei Aspekte angesprochen werden, die noch nicht zur Sprache kamen. So fällt zum einen die Zufriedenheit mit der fehlenden Reziprozität bezogen auf das Deutsche auf und zum anderen die unpräzise Beantwortung der Teilfrage: *Hätten Sie gern die 50/50 Regel beibehalten?* Neben zwei Befragten, die sich nach dem Prinzip der Reziprozität verhielten, erklärte eine letzte Person, dass es ihr nichts ausgemacht hätte, diese einzuhalten. Hierbei wird jedoch nicht angegeben, warum darauf nicht mehr geachtet wurde. Vier von acht Antworten werteten die Wichtigkeit der Reziprozität insgesamt ab und rechtfertigten den Umstand mit der allgegenwärtigen Alltagssprache Spanisch. Eine Person erinnerte sich nicht mehr an die Sprachverteilung und drei Teilnehmende der Umfrage übersprangen diese Frage. Es lohnt sich demnach, in der Tandembetreuung auch in Bezug auf die WhatsApp-Kommunikation das Prinzip der Reziprozität zu betonen.

Nachfolgend sollten die Studierenden Vor- und Nachteile der Kommunikationsart benennen. Die Antworten erwiesen sich dabei als sehr aufschlussreich.

5. Welche Vorteile sehen Sie in dieser Kommunikationsform für das Lernen im Tandem? Notieren Sie mindestens einen.

- ✓ Ausdrucksweise
- ✓ durch das Eintippen (wenn man nicht alles mit Autokorrektur schreibt) kann man sich die Wörter besser merken (es ist aber auch wichtig dass man da korrigiert wird) + man lernt etwas obwohl man sich gerade nicht mit dem/der Tandempartner*in trifft
- ✓ Verschriftlichung eher mündlicher Sprachverwendung
- ✓ usar el idioma en función situacional; aprender frases que seguramente nos sirvan en un futuro, donde sea, de Erasmus, de prácticas en el extranjero etc. *Die Sprache situationell einsetzen; Sätze lernen, die in der Zukunft nützen: beim Erasmus, im Praktikum oder im Ausland.*
- ✓ Puedes revisar los errores y correcciones mas de una vez y recordarlos más fácilmente. *Man kann die Fehler und Korrekturen mehrmals lesen und sie sich schneller merken*
- ✓ Es es una manera en la que el cerebro ve realmente la necesidad de utilizar alemán por lo que hace que el aprendizaje sea significativo *Es ist eine Situation, in der das Gehirn wirklich die Notwendigkeit des Einsatzes der deutschen Sprache sieht, weshalb das Lernen bedeutungsvoll ist.*

- ✓ Muchas veces cuando quedas con la otra persona aprendes expresiones y vocabulario concreto pero raramente lo puedes verlo escrito. Mediante WhatsApp podía verlo escrito y apuntarlo fácilmente *Oft, wenn man sich mit der anderen Person trifft, lernt man konkrete Ausdrücke und Vokabeln, aber selten sieht man diese dann verschriftlicht. Über WhatsApp konnte ich sie schriftlich sehen und einfach notieren.*
- ✓ Te relacionas más con el idioma y descubres formas coloquiales del lenguaje. *Man tritt mit der Sprache mehr in Kontakt und entdeckt umgangssprachliche Formen.*
- ✓ Además de aprender la lengua oralmente en las quedadas, también practicas la escritura y a veces incluso te atreves a incluir alguna frase "informal" que los alemanes y alemanas usan por Whatsapp y también es otra forma de aprendizaje. *Neben dem mündlichen Sprechen in den Präsenztreffen übt man hier auch das Schreiben und manchmal traut man sich auch, einen umgangssprachlichen Satz, den die Deutschen über WhatsApp nutzen, anzuwenden und das ist auch eine Variante des Lernens.*
- ✓ También existe un lenguaje coloquial escrito que es importante conocer. *Es gibt auch eine schriftliche Umgangssprache, die es wichtig ist, zu kennen.*
- ✓ Aprender a escribir en un registro muy informal *Im informalen Register zu schreiben lernen.*

Bei der Beantwortung der Frage nach den Vorteilen dieser Kommunikationsform lassen sich zwei Bereiche, und zwar ein rein sprachlicher und ein funktionaler bzw. lernbezogener bedeutsamer, beobachten. Im Hinblick auf die Sprache erwähnten sechs der Befragten die Konfrontation mit umgangs- und situationssprachlichen Ausdrucksformen, das informelle Register und das dialogische Schreiben als Vorteil. Besonders interessant war hier das Bewusstsein zweier Teilnehmer, die – wahrscheinlich ohne das Wissen um das Konzept des interaktionsorientierten Schreibens – von einer *schriftlichen Umgangssprache* oder der *Verschriftlichung mündlicher Sprachverwendung* sprachen und damit einen Kernaspekt dieser Kommunikationsart als Vorteil hervorhoben. Damit ging das Bewusstsein für das Lernpotenzial dieser Kommunikationsform bei einigen Teilnehmern über die Erwähnung der Umgangssprache hinaus. Diese Reflektiertheit zeigte sich ebenso deutlich in der Aufzählung rein lernförderlicher Aspekte, die immerhin fünf von elf Befragte hervorhoben. Der Vorteil in der Kommunikationsform wurde unter anderem in der ortsunabhängigen Distanzkommunikation gesehen (*man lernt etwas, obwohl man sich gerade nicht trifft*), in der Möglichkeit des wiederholten Lesens von neuen Vokabeln, begangenen Fehlern und Fehlerkorrekturen und im Schreibprozess an sich. So werde hier das Schreiben geübt und das Eintippen trage zum besseren Verarbeiten und Merken der Information bei. Zudem werde die Information im WhatsApp-Verlauf festgehalten, was das Notieren sprachlicher Elemente zu Lernzwecken erleichtere.

Doch neben den Vorteilen äußerten sich die Lernenden ebenfalls reflektiert über die Nachteile dieser Kommunikationsform.

6. Welche Nachteile sehen Sie in dieser Kommunikationsform für das Lernen im Tandem? Notieren Sie mindestens einen.

- ✓ Umgangssprache wird als richtige Sprache gelernt
- ✓ Beim Schreiben auf WhatsApp achten die meisten Leute nicht auf korrekte Rechtschreibung und verwenden auch Abkürzungen. Dadurch schleichen sich Fehler ein, von denen man denkt, dass sie richtig sind. – Wenn man sich ständig korrigiert, kann der Chat etwas anstrengend sein. Aber das ist beim normalen Tandemgespräch ja auch so. Man sollte die andere Person vielleicht nur bei schweren oder sich wiederholenden Fehlern unterbrechen/korrigieren.
- ✓ Gestik/Mimik fehlen und somit die ganzheitliche Dimension von Kommunikation.
- ✓ Ninguna, en mi opinión son solo ventajas *Keine, für mich gibt es nur Vorteile.*
- ✓ En persona se habla más. *In echten persönlichen Treffen spricht man mehr*
- ✓ Por WhatsApp únicamente se perdería el lenguaje no verbal que ayuda mucho a la comunicación. *Über WhatsApp geht einzig und allein die nicht verbale Sprache verloren, die der Kommunikation sonst hilft.*
- ✓ A veces es difícil hacer correcciones o explicar algunas cosas por la extensión del mensaje. Pero siempre se puede usar una nota de voz o apuntar algunas cosas para la próxima quedada. *Manchmal ist es schwer, Korrekturen vorzunehmen oder Dinge durch die geringe Länge der Nachricht zu erklären. Aber man kann immer eine Sprachnachricht schicken oder einige Dinge für das nächste Treffen notieren.*
- ✓ No supone un gran reto para la estimulación de la mente, quiero decir, estás más relajado que un examen o hablando con alguien cara a cara por ejemplo. *Es stellt keine große Herausforderung für den Geist dar, will sagen, man ist entspannter als in einer Prüfung oder beim persönlichen Gespräch.*
- ✓ Puede ser que se filtren errores gramaticales por ser tan coloquial. *Es kann sein, dass sich grammatikalische Fehler einschleichen durch die Umgangssprache.*
- ✓ Usar expresiones informales en textos correos electrónicos serios *Informelle Ausdrücke in ernstesten E-Mails zu verwenden.*

In der Beantwortung dieser Frage stand zunächst bei zwei Teilnehmern das Einschleichen von grammatikalischen oder orthografischen Fehlern als akzeptierte Formen im Fokus. So achteten in der WhatsApp-Kommunikation einige Schreibende nicht auf die korrekte Rechtschreibung, was als klarer Nachteil deklariert wurde. In diesem Zusammenhang stand auch die Sorge zweier Befragten, umgangssprachliche Ausdrücke und Formeln aus dem Chat in anderen Kontexten nicht von formelleren Strukturen unterscheiden zu können und sie als „richtige“, in dem Fall neutral Sprache zu lernen. Dies könne wiederum dazu führen, die Ausdrücke auch auf formellere E-Mails übertragen zu wollen. Hier wurde demnach der unreflektierte Erwerb spezieller umgangssprachlicher Elemente bemängelt. Zudem wurde die Kommunikationsform auch ins Verhältnis zum mündlichen persönlichen Gespräch gesetzt, um auf die Nachteile hinzuweisen. Zwei Personen hoben die Wichtigkeit von Mimik und Gestik hervor, die sie in der WhatsApp-Kommunikation vermissten. Eine weitere Antwort gab zu verstehen, dass die schriftliche, entspannte Messenger-Kommunikation das Denken in der Fremdsprache weniger fordere als im Gespräch und deswegen an Wert verliere. Zudem wurde angemerkt, dass in den

Tandemtreffen immer mehr gesprochen würde, als das vielleicht in einzelnen Dialogeinheiten über WhatsApp der Fall sei. Damit könnte ebenfalls die fehlende Tiefe der Auseinandersetzungen gemeint sein. Ein letzter angesprochener Nachteil hängt mit der Korrekturpraxis zusammen. Eine Person betonte, dass sie das ständige Korrigieren im Nachrichtenaustausch als anstrengend empfand, und schlug deshalb eine Beschränkung dieser Praxis vor. Eine andere Antwort thematisierte die Komplexität von Fehlerkorrekturen für die Nachrichtenkommunikation. So sei es des Öfteren aufgrund der Länge und des Aufbaus der Nachrichten schwierig gewesen, Fehler zu korrigieren oder Erklärungen zu liefern. Doch diese Person schlug auch eine Alternative vor: die Aufnahme einer Sprachnachricht oder das Auswerten des Problems im Tandemtreffen. Eine einzige Person gab an, keinerlei Nachteile in der Tandemkommunikation über WhatsApp zu sehen.

Werden Vor- und Nachteile abgewogen, ergibt sich im nächsten Schritt die Frage danach, ob und wie die Kommunikationsform offiziell in das Tandemprogramm der Universität Sevilla eingebunden werden sollte.

7. Sollte das Tandemprogramm der Facultad de Filología Tipps und Ideen zum effektiveren Austausch über WhatsApp geben? Wie könnten diese aussehen?

- ✓ Mehr Veranstaltungen, zu denen man zusammen gehen könnte.
- ✓ Man könnte am Anfang sagen, dass es wichtig ist auf Rechtschreibung zu achten und auch ab und an Fehler zu korrigieren. Aber ich denke auch, dass das motivierte Studenten sowieso automatisch machen.
- ✓ weiß nicht.
- ✓ Tal vez más encuentros, tipo picnic :)*Vielleicht mehr Treffen, so eine Art Picknick :)*
- ✓ Quizá sí. Que sea por video llamada sería más fácil. *Vielleicht ja. Es über Videoanruf zu machen wäre einfacher.*
- ✓ No creo que sean necesarias pautas ya que el lenguaje y la forma de aprender al tener solo dos idiomas mediante los que comunicarse se adaptará a la situación de las dos personas. Si hay buena relación con tu pareja fluye de manera natural, pero quizás el tema de cómo hacer correcciones podría ser algo bastante útil de aprender antes de empezar a hablar por WhatsApp. *Ich glaube nicht, dass Vorgaben nötig sind, weil sich die Sprache und die Lernform durch die beiden Sprachen an die Situation der beiden Personen anpassen werden. Wenn eine gute Beziehung besteht, fließt sie natürlich, aber vielleicht könnte das Thema Korrekturen nützlich sein, bevor man über WhatsApp zu kommunizieren beginnt.*
- ✓ Sí. Ja.
- ✓ Se podría incluir como un añadido en el programa Tándem, como lo es el diario de cada quedadas y mandar la conversación como lo hicimos:) por correo, fue una buena idea y un plus +, para los que tuvimos conversaciones en ambos idiomas por Whatsapp. *Man könnte es zu einem Teil des Tandemprogrammes machen, wie auch die Lerntagebücher und Präsenztreffen dazugehören, und die WhatsApp-Verläufe per E-Mail schicken. Das war eine gute Idee und ein Plus für diejenigen, die auf beiden Sprachen kommunizierten.*
- ✓ Sí. Ja.

- ✓ Sí, supongo que estaría bien. No se me ocurre ninguna idea en concreto ahora mismo. *Ja, ich denke das wäre gut. Momentan fällt mir keine konkrete Idee ein.*

Leider gingen zwei Antworten am Thema vorbei, da sie den Bezug zur WhatsApp-Kommunikation ignorierten und mehr Gruppen-Präsenztreffen vorschlugen. Eine weitere Person äußerte ihre Unsicherheit und konnte keine konkrete Meinung zum Vorschlag der Einbindung abgeben. Die restlichen Befragten (sieben von zehn) lieferten jedoch eine positive Einschätzung zur Gabe von Tipps und Ideen zum effektiveren Austausch über WhatsApp, auch wenn nur vier Personen eigene Hinweise einfließen ließen. Doch diese erscheinen umso wertvoller: Ein Vorschlag behandelte mögliche Videoanrufe über WhatsApp, die in gewisser Form in das Tandemprogramm aufgenommen werden könnten. Ein weiterer Aspekt, der bereits unter 6.4.4 angesprochen wurde, war der Hinweis auf die Einhaltung der Rechtschreibung in der WhatsApp-Kommunikation. Die Erwähnung dieser Problematik durch die Lernenden weist daraufhin, dass diesem Thema in der Tandembetreuung Raum gegeben werden sollte. Zudem wünschten sich zwei Befragte einen reflektierteren Umgang und die Einweisung in Methoden des korrektiven Feedbacks vor dem eigentlichen Beginn des Nachrichtenaustauschs. Ein letzter wertvoller Beitrag widmete sich der Integration der WhatsApp-Kommunikation in das Tandemprogramm über die Abgabe der Sprachdaten als Teil des Tandemportfolios an die Tandembetreuer, um ein weiteres Beweisstück des Lernprozesses zu präsentieren. Insgesamt sprach sich demnach ein großer Anteil der Teilnehmer für Anregungen durch die Tandembetreuer aus, um den Nachrichtenaustausch effektiver gestalten zu können. Eine Zusammenstellung didaktischer Tipps und Hinweise findet sich deshalb in den Schlussbetrachtungen der vorliegenden Arbeit unter 7.2.

6.6.8 Fazit

Wie die Auswertung der durchgeführten Befragung zeigt, bewerteten die meisten Tandemteilnehmer ihre Erfahrung mit der WhatsApp-Kommunikation als positiv und ertragreich, während sie zugleich in der Lage waren, eine differenzierte Einschätzung der Chancen und Grenzen abzugeben. Die Sicht der Lernenden trug dazu bei, individuelle Bedürfnisse offenzulegen und Impulse für die Entwicklung einer Tandembetreuung unter Einbindung der WhatsApp-Kommunikation zu gewinnen. Es zeichnete sich ab, dass diese Kommunikationsform auch in zukünftigen Tandemprogrammen eine wichtige Rolle beim Lernerfolg spielen dürfte, wobei hier auch der Aspekt des Erstkontakts mit Muttersprachlern der Zielsprache über WhatsApp für viele Deutschlernenden relevant ist. Aus Sicht der Lehre

und Lernberatung interessierte es vor allem, ob die Studierenden ihrer Selbstwahrnehmung nach Kompetenzen über WhatsApp erwerben oder vertiefen konnten. Zudem stellte sich die Frage, inwiefern die Studierenden fremdsprachenrelevante Strategien und didaktische Herangehensweisen auf diese Kommunikationsform einsetzten.

Insgesamt verdeutlichte die Befragung nach Themenblöcken, dass die Lernenden ihrer Meinung nach die größte Verbesserung im Bereich Lesekompetenz und Wortschatz verzeichneten. Gestützt wurde dies durch die Aussagen zum mehrmaligen Lesen der WhatsApp-Nachrichten oder dem Notieren neuer Wörter zu Lernzwecken. Dagegen fiel die Selbstwahrnehmung bezüglich einer möglichen Reduzierung grammatikalischer Fehler verhaltener aus, was unter anderem fehlenden Korrekturen, der Sorge um den unreflektierten Erwerb von Umgangssprache und einem unachtsamen Umgang mit Rechtschreibnormen geschuldet sein dürfte.

In Bezug auf die mündliche Sprachkompetenz und das Hörverstehen weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Sprachnachrichtenfunktion eine untergeordnete Rolle für die Lernenden spielte und das Potenzial dieser Funktion nur vereinzelt bewusst ausgeschöpft wurde. Dies gibt Anlass dazu, Schlussfolgerungen zur Verbesserung des Tandemprogramms zu ziehen und diesem Bereich eine größere Aufmerksamkeit zu schenken.

Bezogen auf den mündlichen Charakter des Austauschs gaben zumindest zwei Drittel der Befragten an, das Gefühl zu haben, einen mündlichen Dialog in schriftlicher Form zu führen. Es stimmten einer Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz immerhin 54% zu. Bestätigt wurde dieser Eindruck durch die Aussagen aus den offenen Fragen, die eine situationsgebundene informelle Kommunikation auswiesen und in einem Einzelfall auch von Verschriftlichung eher mündlicher Sprachverwendung erwähnten. Dabei fiel auf, dass das schnelle Lesen und Schreiben kaum als Problem angesehen und eher als neutraler Nebeneffekt wahrgenommen wurde. Das Gesamtbild der Befragung rundeten die Antworten aus der Lerneffekt-Selbsteinschätzung ab. Mithilfe dieser Erkenntnisse konnte bestätigt werden, dass sich nach Meinung der Lernenden das Schreiben über WhatsApp positiv auf die Steigerung ihrer Lernmotivation und ihrem Lernerfolg im Tandem ausgewirkt hat. Teilweise konnte auch das Erreichen eigener individueller Lernziele verzeichnet werden. Einen Tandemaustausch ohne Präsenztreffen und nur über Messenger-Kommunikation lehnten jedoch zwei Drittel der Befragten klar ab. Zur Absicht, den Chat nicht nur zur Koordination nutzen zu wollen, sondern auch die Verbesserung der Sprachkenntnisse im Blick zu haben, bekannten sich immerhin über

die Hälfte der Teilnehmer. Insgesamt wich hier die Wahrnehmung der Studierenden zum ausgenutzten Lernpotenzial leicht von den Ergebnissen der Datenanalyse aus 6.3, 6.4 und 6.5 ab. Generell schätzten sie die Erfahrung gewinnbringender ein, als es der Blick in die Verlaufsprotokolle feststellen ließ. Ein wichtiges Thema stellte in diesem Zusammenhang die Korrekturpraxis und Reflexion dar. Wie aus den Verläufen ersichtlich wurde, zeigte sich hier Potenzial zur Ausweitung und zur tieferen Auseinandersetzung mit neuen Strukturen, Phänomenen und Fehlern. Die Lernenden selbst standen diesem Aspekt aber eher neutral gegenüber, wobei sich nur drei von elf Personen mehr Korrekturen von ihrem Partner oder ihrer Partnerin wünschten. Insgesamt verdeutlichte die Befragung, dass die Studierenden die WhatsApp-Kommunikation mit den Muttersprachlern trotz einiger Probleme und Nachteile, die diese mit sich brachte, als Bereicherung ihrer Tandemerfahrungen ansahen und sich Hinweise und Tipps zum effektiveren Austausch wünschten.

7 Schlussbetrachtungen

Dieses abschließende Kapitel bietet neben der Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse aus der empirischen Analyse auch didaktische Anregungen für die aktive Einbeziehung des Nachrichtenaustauschs in die Ausführung und Evaluierung des Tandemprogramms der Universität Sevilla und einen Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven.

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Seit die Messenger-App WhatsApp Einzug in unseren kommunikativen Alltag gefunden hat und das mitteilungsbezogene Schreiben dominiert, verwundert es kaum, dass diese Kommunikationsform auch Anklang in universitären Tandemprogrammen findet. In der vorliegenden Arbeit wurde anhand qualitativer und quantitativer Methoden die Fremdsprachenkommunikation zwischen Tandemteilnehmern über den mobilen Messenger-Dienst WhatsApp untersucht. Indem die Studierenden neben den Präsenztreffen im mobilen Messengerformat selbstbestimmt und ungesteuert fast täglich interagierten, entstanden über authentische Gesprächsanlässe relevante Gesprächssituationen und bedeutungsvolle Inhalte in der Fremdsprache. Ziel der vorliegenden Studie war es, anhand einer explorativen Analyse des schriftlichen Kommunikations- und Lernverhaltens von neun spanisch-deutschen Tandempaaren über einen dreimonatigen Nachrichtenaustausch Aussagen zur Rolle der WhatsApp-Kommunikation im Tandemlernen und zum Potenzial dieser als einem digitalen Lernort zu treffen. Die Untersuchung mit sowohl interaktionsanalytischem qualitativen Fokus als auch quantitativen Ansätzen orientierte sich dabei an Erkenntnissen der jungen interaktionalen Schriftlinguistik sowie an Konzepten zum interaktionsorientierten Schreiben (Storrer 2018) und zur innovativen Schriftlichkeit (Albert 2013). Damit wendete sich vorliegende Studie explizit gegen eine Orientierung an der Erforschung von Aspekten der Mündlichkeit in der WhatsApp-Kommunikation. Die zentralen und leitenden Forschungsfragen waren:

- Stellt die begleitete WhatsApp-Kommunikation einen wahrgenommenen digitalen Lernort innerhalb der Tandemmethode dar?
- Worin liegen die Chancen und Grenzen der Kommunikationsform für Tandemprogramme?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Tandembetreuung?

Um der Beantwortung dieser Fragen gerecht zu werden, wurden in der vorliegenden Arbeit drei Ebenen zur Untersuchung etabliert: die kommunikative, die sprachliche und die didaktische Dimension. Die Grundsteine für die Analysekapitel legten das zweite und dritte Kapitel der vorliegenden Arbeit. Im zweiten Kapitel wurden zunächst die wichtigsten theoretischen Aspekte der Tandemmethode und der Erforschung der WhatsApp-Kommunikation im lernförderlichen Rahmen dargelegt. Als relevant stellten sich neben dem Gegenseitigkeits- und Lernerautonomieprinzip auch die vielschichtige und korrekte Bearbeitung sprachlicher und interkultureller Themen im erfolgreichen Tandem heraus. Die nicht ganz unproblematische Aufgabe, der Expertenrolle für die eigene Muttersprache und Landeskultur im Fremdsprachenkontext gerecht zu werden und idealerweise auch die sprachliche Reflexion auf Metaebene zu gewährleisten, wurde zudem kritisch umrissen. In einem zweiten Schritt wurde die Geschichte der E-Tandem-Formen nachgezeichnet, um gleichzeitig Vor- und Nachteile hervorzuheben und damit einen ganzheitlichen Einblick in die Einsatzweisen von E-Mail, Blog, Videotelefonie, Chat und Wikis für die Tandemmethode zu geben. Verglichen wurden die medialen Bedingtheiten und die daraus resultierenden Kommunikationsarten, wobei auch auf die Unterschiede zum mobilen Nachrichtenaustausch hingewiesen wurde. Hierbei stellte sich heraus, dass ein aufgabenorientierter und reflexiver Ansatz für die E-Tandemformen vom Vorteil ist.

Das dritte Kapitel, das sich der Klassifikation, Analyse und Einordnung der WhatsApp-Kommunikation in die interaktionale Schriftlinguistik widmete, führte in die Kommunikationsdynamiken und sprachlichen Besonderheiten des interaktionsorientierten Schreibens über mobile Messenger-Dienste ein. Hervorzuheben waren hier neben bereits bekannten sprachlichen Elementen aus der Chat-Forschung (u.a. grafische und stilistische Merkmale) vor allem die Aspekte des Aufbaus der Kurznachrichten-Dialoge, die sich je nach Interaktionsgrad und individuellen Schreibvorlieben vor allem durch kurze, häppchenweise gesendete Mitteilungen innerhalb paralleler Kommunikationsstränge auszeichnen (siehe u.a. Wyss/Hug 2016; Imo 2015b; König 2015). Im zweiten Teil des Kapitels richtete sich der Fokus auf den Einsatz der WhatsApp-App im pädagogischen Kontext. Erste Forschungsergebnisse aus WhatsApp-Lernergruppen wurden vorgestellt und eine Brücke zur Untersuchung dieser Kommunikationsform im Tandem geschlagen.

Nach dieser theoretischen Grundsteinlegung analysierte das fünfte Kapitel den kommunikativen und strukturellen Aufbau der schriftlichen Gesprächsdaten. Über den gattungsanalytischen Ansatz wurden zunächst die hauptsächlichsten Kommunikationszwecke und kommunikativen Handlungen herausgearbeitet, um der Teilfrage nach dem Zweck und der Art der Kommunikation über WhatsApp-Nachrichten gerecht zu werden. Es stellte sich heraus, dass vor allem Verabredungen und Standortsuchen eine Schlüsselrolle spielten, wohingegen Alltagsgespräche und explizit lernmotivierte Episoden eine eher untergeordnete Rolle einnahmen. Aufgrund fehlender Nähe und Sympathie büßten einige der Tandempaare an Vielfalt möglicher kommunikativer Handlungen ein. Dagegen musste die Relevanz der dominierenden Gattung der Verabredungen hervorgehoben werden, die durch den authentischen Gesprächszweck und wiederholt abgewandelte Dialogverläufe einen hohen Lerneffekt ermöglichte. Weitere Untersuchungsziele betrafen die Dialog- und Nachrichtenstrukturen. Es zeigte sich eine Tendenz zur dialogischen Konversation über einen Endlos-Dialog (*continuing state of incipient talk*) und zum Verschicken je einer sprachlichen Handlung pro Nachricht. Die Erfahrung der Lernenden mit dem interaktiven Schreiben am Smartphone war demnach gegeben. Wirklich lange elaborierte Paket-Nachrichten gab es kaum. Die *virtual adjacency* zwischen mehreren Kommunikationssträngen machte eine Verstehenssicherung und explizite Verstehensdokumentation unverzichtbar. Herangezogen wurden dazu viele Interjektionen, *Question tags*, Emoji und lexikalische Lacher, die auf der Ebene der Kohärenzherstellung wirkten und gleichzeitig die Einstellung des Schreibers auswiesen. Dabei konnte beobachtet werden, wie die Fähigkeit zum schnellen Lesen und Schreiben gefördert wurde. Die stärkste Kraft in der Dialogsteuerung bildeten das Frage-Antwort-Muster und der feste Austausch von Paarsequenzen. Der fast tägliche, authentische und dialogische Austausch, der realen Schreibanlässen unterlag und nicht didaktisch gesteuert wurde, zeigte daher viele Parallelen zu Merkmalen erstsprachlicher WhatsApp-Kommunikation. Damit wurde die aus der Einleitung entnommene Teilfrage nach den Interaktivitätsgraden, interaktiven Phänomenen und Diskursmitteln mit erstsprachlicher Anwendung herausgearbeitet.

Der Analyse des Sprachgebrauchs, dem Vorkommen sprachbezogener Episoden und der Auswertung der Lerner-Wahrnehmung widmete sich das Kapitel 6. Die Daten wurden zunächst auf das Prinzip der Reziprozität, Authentizität und das Phänomen des Code-Switchings geprüft. Im Hinblick auf die Sprachverteilung stellte sich heraus, dass unter den Tandempaaren signifikante Unterschiede bei der Einhaltung des Gegenseitigkeitsprinzips verzeichnet werden

konnten. Während sich bei fünf Verlaufsprotokollen eine gewisse Balance mit einer leichten Dominanz der spanischen Sprache verzeichnen ließ, ignorierten vier von neun teilnehmenden Tandempartnerschaften das Prinzip der Reziprozität für die WhatsApp-Kommunikation und brachten sich damit um die Möglichkeit, den Messengerdienst als zusätzliche Übungsplattform für das Deutsche wahrzunehmen. Als interessante Nebenerscheinung konnte das häufige Code-Switching als Kommunikationsstrategie definiert werden, indem es nicht nur dazu beitrug, sprachliche Defizite zu umgehen, sondern vorrangig der Herstellung von Textkohärenz, Schnelligkeit, Wortwitz und Konsens diene. Damit wurden Antworten auf die in der Einleitung gestellten Fragen nach der Einhaltung der Reziprozität und der Rolle des Code-Switchings geleistet.

In Bezug auf den Umfang und das authentische Vorkommen alltagssprachlicher digitaler Schriftlichkeit wurde das Konzept des *foreigner talks* herangezogen, um die lexikalische und grammatische Ebene näher zu beleuchten. Es kam zu der Erkenntnis, dass sich die untersuchte Kurznachrichtenkommunikation im Tandem zwar grundsätzlich durch eine klare und einfache Sprache auszeichnete, umgangssprachliche Elemente und grammatisch interessante Phänomene der digitalen Schriftlichkeit aber dennoch, wenn auch nur in abgemilderter Form, Eingang in die Lerndialoge fanden. Sie ermöglichten die Rezeption und seltener auch die Imitation authentischer Strukturen und typischer Elemente, wenn auch in einem geringen Maße. Dazu zählten vereinzelt jugendsprachliche Adjektive, alltagssprachliche Augmentationen und Anglizismen auf der lexikalischen Ebene sowie unterschiedliche Ellipsen-Typen, Expansionen, Matrixsätze und Operator-Skopos-Strukturen auf der grammatischen Ebene. Interessant dürften auch Phänomene wie die Aspektmarkierung durch Progressivformen, die präferierte Verwendung von Präsens in der Zukunftsreferenz und die Nutzung von *sollen* in Angeboten und Vorschlägen für die DaF-Lernenden gewesen sein. Damit war die Lernchance durch die Konfrontation mit alltagssprachlichem Input aus dem interaktionsorientierten Schreiben bei jenen Tandempaaren mit ausgeglichenem Sprachenverhältnis erhöht. Die mangelhafte Einhaltung der Rechtschreibnorm muss hier jedoch kritisch betrachtet werden. Auch das Fehlen dialektaler Formulierungen und typischer Abkürzungen in Formulierungen konnte das Potenzial des digitalen Lernorts herabsetzen. Die wichtigste Erkenntnis war aber die fehlende reflexive Thematisierung und Auseinandersetzung mit den auftretenden sprachlichen Besonderheiten dieser Kommunikationsform, die für viele der DaF-Studierenden neu gewesen sein dürften und für die ein Bewusstsein bestand, wie aus den freien Antworten der Fragebögen ersichtlich wurde. Da es jedoch selten zu Verstehensproblemen aufgrund von

normabweichenden Formulierungen kam und die Kommunikation sehr zweckorientiert verlief, wurde die Möglichkeit zur Sprachreflexion kaum wahrgenommen. Die Stärken lagen dagegen in Anbetracht der Gesamtheit der Daten bei der Wiederholung und damit der Automatisierung bestimmter kommunikativer Handlungen, die eng im Zusammenhang mit der Gattung der Verabredung standen. Wenige Ausnahmen, darunter die DaF-Studierenden Leo, Marta und Svieta zeigten ein größeres alltags- und jugendsprachliches Wortschatzspektrum und das Bemühen, neues sprachliches Material auszutesten. Diese Teilnehmer waren es auch, die gemeinsam mit ihren Tandempartnern eine stärkere Nähe und Sympathie aufbauten. Diese Faktoren wirkten sich auch positiv auf die sprachbezogenen Episoden aus. In Bezug auf die Aspekte der Sprachlernhypothesen (siehe Kapitel 4.5 Die Beobachtung der Lernaltersprache) konnte in den schriftlichen Interaktionen wiederholt die Konfrontation mit neuem, minimal forderndem Sprachmaterial festgestellt werden, während sich die punktuelle Förderung der interaktiven Fertigkeit aus Situationen mit hohem Interaktionsgrad erschloss.

Der didaktischen Dimension widmeten sich die Punkte 6.4 und 6.5 des Kapitels. Hierbei ging es um die Frage nach dem Auftreten und der Art der Bearbeitung von Fehlern und Unverständnis über Korrekturen, Bedeutungsaushandlungen und Lehr-Lernsequenzen. Die Analyse der Interaktionsdaten zeigte auch hier, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Paaren gab und die lernförderliche Nutzung des mobilen Messenger-Diensts individuell für jedes Paar betrachtet werden muss. Konnte die Gesamtmenge der Nachrichten mit Fremdkorrekturen, Bedeutungsaushandlungen und sprachbezogenen Fragen im Hinblick auf alle insgesamt 299 Dialogeinheiten des Korpus als sehr gering eingestuft werden, erfüllten einige wenige Paare doch eine angemessene sprachbezogene und lernförderliche Vorgehensweise in der WhatsApp-Kommunikation im Tandem. Während Leo und Frida über die Hälfte aller Fremdkorrekturen im Korpus produzierten, ignorierten die meisten Tandempaare die Fehler ihrer Lernpartner, solange es sich nicht um verständnisgefährdende Elemente handelte. Die hohe Fehlertoleranz und die fehlende metasprachliche Thematisierung bestimmter Phänomene (z.B. Ellipsen, Anglizismen), die für die Studierenden interessant gewesen sein dürften, bildeten eine vertane Lernchance. Denn auch wenn Zweifel und das Bewusstsein für die lexikalischen und grammatischen Besonderheiten bei einigen Teilnehmern bestanden, dienten diese im Korpus nie als Grundlage zur reflexiven Thematisierung oder Bearbeitung. Auch das Lernpotenzial durch Bedeutungsaushandlungen und explizite Lehr-Lern-Sequenzen wurde nur partiell ausgeschöpft. So wiesen neben Leo und Frida auch Marta und Olga sowie Svieta und Felix die meisten Bedeutungsaushandlungen auf. Doch auch hier

zeigte sich, dass die Daten durch kurze Aushandlungsmomente, schnelle Übersetzungen und wenig modifiziertes Output geprägt waren und sich die Teilnehmer grundsätzlich nicht mit linguistischen Phänomenen der WhatsApp-Kommunikation befassten. Über explizite Lehr-Lernsequenzen realisierte ein geringer Anteil der Teilnehmer zudem punktuelle Nachfragen zu Wortschatz, Grammatik oder Aussprache, und zwar auch jene Lernende, die sonst keine Fehlerkorrekturen oder Aushandlungsmomente mit ihren Partnern und Partnerinnen zeigten. Jedoch thematisierten diese Anfragen zu keiner Zeit Sprachmaterial, das aus dem WhatsApp-Dialog stammte oder mit diesem in Verbindung gebracht werden konnte. Während es bei den Fehlerkorrekturen und Bedeutungsaushandlungen noch in seltenen Fällen zu metasprachlichen Auseinandersetzungen über sprachbezogene Inhalte kam, fehlte diese Dimension in den kontextunabhängigen spontanen Nachfragen. Des Weiteren war der Anteil expliziter lehr-lernbezogenen Episoden so gering, dass zusammen mit dem ebenfalls seltenen Einsatz von multimedialen Nachrichten (Sprachnachrichten, Bilder, Videotelefonie, geteilte Links) zwar von einem potenziell vielseitigen Lernort gesprochen werden kann, dieser im ungesteuerten Szenario allerdings nur eingeschränkt genutzt wurde.

Mit der Einschätzung der Erfahrung durch die Lernenden selbst beschäftigte sich der letzte Abschnitt des sechsten Kapitels, in dem die Antworten auf den Fragebogen ausführlich ausgewertet wurden. Die Wahrnehmung der Teilnehmer war notwendig, um individuelle Bedürfnisse ans Licht zu bringen und Anregungen für die Entwicklung einer innovativen Tandembetreuung unter Einbindung der WhatsApp-Kommunikation zu erhalten. Schließlich dürfte diese auch in zukünftigen Tandemprogrammen ihre Relevanz beibehalten, indem der WhatsApp-Kontakt mit Muttersprachlern der Zielsprache für viele Studierenden hier das erste Mal zustande kommt. Schon aus diesem Grund sollte diesem Kommunikationskanal Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die meisten der Teilnehmer schätzten die Erfahrung als gewinnbringend ein, vor allem für die Bereiche der Wortschatzentwicklung und Lesekompetenz. Über die Hälfte der Befragten gab zudem an, sich beim mehrmaligen Lesen der Nachrichten vor allem neue Wörter, aber auch neue grammatische Strukturen zu Lernzwecken notiert zu haben. Die Wahrnehmung der Reduzierung grammatikalischer Fehler war dagegen durch die Sorge geschmälert, unreflektiert falsche grammatikalische und umgangssprachliche Wendungen zu erwerben oder vom Partner nicht ausreichend korrigiert worden zu sein. Hinzu kam der als negativ empfundene unachtsame Umgang einiger Muttersprachler mit den deutschen Rechtschreibnormen. Generell trugen die

schriftlichen Dialoge in den Augen der Studierenden allerdings nicht zur Frustration, sondern eher zur Erhöhung der Motivation und zum empfundenen Erreichen ihrer Lernziele bei. Trotz der positiven Gesamtbewertung lehnten die meisten Teilnehmer einen Tandemaustausch ohne Präsenztreffen und nur über Messenger-Kommunikation jedoch klar ab. Darüber hinaus schien es von besonderem Interesse, dass die Antworten aus den offenen Fragestellungen von einem Bewusstsein und Verständnis für das Lernpotenzial und die Besonderheiten der interaktionalen Schriftlichkeit zeugten, ohne dass letztere definitivisch klar benannt wurden. Indem jedoch die Rede von einer „Verschriftlichung eher mündlicher Sprachverwendung“ war, kann vom unreflektierten Wissen um die Merkmale dieser Kommunikationsform ausgegangen werden. Damit zeichneten die Antworten der Umfrage ein positiveres Gesamtbild von der Wahrnehmung der Lerngelegenheit als dies durch die Datenanalyse nahegelegt wird. Diese Diskrepanz könnte aber auch aus einer erhöhten Selbsteinschätzung durch die Lernenden resultieren. Zuletzt wurde dank des Fragebogens aber vor allem deutlich, dass sich die Teilnehmer eine ganzheitliche unterstützende Tandemberatung wünschen, die die WhatsApp-Kommunikation innerhalb der Tandemerfahrung als integrativen Teil anerkennt und thematisiert.

Zusammenfassend bot der Nachrichtenaustausch über WhatsApp viele Möglichkeiten, um als digitaler Lernort effektiv und vielseitig genutzt zu werden. Diese wurden ohne didaktische Anleitung jedoch von der Mehrheit der Teilnehmer nicht ausgeschöpft. Auch wenn die Bemühungen um Reziprozität, Korrektur und Sprachreflexion bei einigen Lernenden erkennbar waren, fehlte es häufig an einer regelmäßigen und gewissenhaften Umsetzung und tieferen Auseinandersetzung mit der Lernchance und dem Sprachmaterial. Das Gesamtergebnis in Bezug auf die Tandempaare ist damit durchwachsen: Ein Drittel hielt sich nicht an die Reziprozität und konnte damit keinen Nutzen für das Deutsche als Zielsprache ziehen. Ein weiteres Drittel widmete sich zwar dem interaktionalen bilingualen Schreiben, es kam jedoch zu sich wiederholenden Dialogsituationen und nur sehr sporadisch zu punktuellen bewussten Lernmomenten und Korrekturen. Einem letzten Drittel konnte in Ansätzen das Bewusstsein und der Wille zur Ausschöpfung des Lernpotenzials zugesprochen werden.

Aus der Triangulation aller erhaltenen Daten und Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich abschließend sowohl Chancen als auch Grenzen der WhatsApp-Kommunikation als digitalem Lernort erkennen: Das meiste Potenzial zeigte sich in dem Fall bei der ungesteuerten WhatsApp-Kommunikation im Tandem durch die Wiederholung und Automatisierung der für

diese Kommunikationsform typischen Dialogsequenzen und ihren dazugehörigen Strukturen aus Verabredungen, Vorschlägen, Anfragen, Absagen, Einigungen und Standortsuchen etc. Eine Schlüsselrolle kam hier neben den Präpositionen und Zeitangaben den reflexiven Verben wie *sich treffen* oder *sich sehen*, Bestätigungsformulierungen wie (*klingt gut, passt*) und den Modalverben *sollen* und *können* zu.

Zudem bot der interaktionale Dialogcharakter des Nachrichtenaustauschs den Studierenden die Möglichkeit, alltagssprachliches Material aus dem konzeptionell mündlichen Bereich wie Diskursmarker, umgangssprachliche Formeln und syntaktische Spezifika zu rezipieren und dieses im Idealfall selbst zu reproduzieren. Gleichzeitig war das interaktionale Schreiben hier durch erlaubte Pausen und einfache, klare Inhalte geprägt, was den Zugang und die Teilnahme an dem Nachrichtenaustausch für die Lernenden erleichterte. So ergab sich nicht nur der Vorteil, im laufenden Nachrichtenaustausch zurückzuscrollen und nochmals lesen zu können, was im Mündlichen nicht möglich gewesen wäre, sondern es gab meist auch mehr Vorbereitungszeit beim Tippen der Nachricht, ohne den Kommunikationsfluss und die Dynamik nachhaltig zu stören. Das Auftreten multipler Kommunikationsstränge schulte zudem das Lernerauge für das schnelle und selektive Lesen in der Fremdsprache, für die Identifizierung von sprachlichen Mitteln zur Herstellung von Textkohärenz und damit insgesamt in der interaktiven Fertigkeit. Des Weiteren stand es den Schreibenden frei, auch längere, überlegte textartige Nachrichten zu verfassen.

Positiv konnte auch der Kontakt und der strategische Einsatz von grafischen Elementen wie Emoji zur Diskursstrukturierung und Beziehungspflege hervorgehoben werden. Auch das Wechseln in Sprach- Video- oder Bildnachrichten war den Teilnehmern selbst überlassen und die Lernerautonomie damit gegeben. Parallel zur laufenden WhatsApp-Kommunikation konnte sich ein Lerneffekt auch aus dem erneuten Lesen und Notieren unbekannter Strukturen aus dem Verlaufsprotokoll einstellen.

Die Grenzen des Lernpotenzials der WhatsApp-Kommunikation im Tandem wurden wie auch im Präsenztandem in Konstellationen mit fehlender Nähe und Sympathie zwischen den Teilnehmern sichtbar. Dieser Effekt schien in der Kommunikationsform verstärkt und zwar dadurch, dass es sich beim mobilen Kurznachrichtenaustausch um einen noch privateren Raum handelte, als dies vielleicht im gesteuerten Tandemchat oder über E-Mail der Fall gewesen wäre. Schließlich verfügten die Teilnehmer hier über einen informellen Kommunikationskanal auf dem eigenen Handy, der jederzeit abrufbar war. Der Nummerntausch musste als erstes

freundliches Angebot angesehen werden, den Empfänger der Nachrichten jederzeit und unabhängig von den Präsenztreffen in privaten Momenten erreichen zu können, um in den (Lern-)Kontakt zu treten. Bei fehlender Sympathie zwischen den Teilnehmern fiel die Kommunikation über WhatsApp eher formal und zweckorientierter aus, wie aus zwei der neun Verlaufsprotokolle ersichtlich wurde. Das fehlende persönliche Interesse minderte dann graduell das Aufkommen von Alltagsgesprächen, persönlichen Rückfragen und Sequenzen mit hohem Interaktionsgrad. Der private und flüchtige Charakter der im Alltag so präsenten Kommunikationsform konnte außerdem dazu beitragen, den Aspekt des Tandemlernens bewusst ausklammern zu wollen, sodass in der eigenen Freizeit wenig Motivation zur Aufrechterhaltung der Lernpartnerschaft über WhatsApp aufgebracht wurde.

Kaum Effekt schien die Nähe auf das Einhalten der Reziprozität zu haben, dagegen aber auf die Korrekturpraxis. Fehlerkorrekturen und damit kooperatives lernförderliches Verhalten kam vor allem bei jenen Tandempaaren vor, die eine freundschaftliche Beziehung hatten und vorab einen *contrat didactique* aufbauten. Bei den übrigen Teilnehmern zeigte sich eine eher ablehnende und desinteressierte Haltung zur aktiven Einnahme der Expertenrolle über die WhatsApp-Kommunikation. Doch auch hier spielten der starke Bezug zur privaten Alltagskommunikation, der Flüchtigkeitsscharakter der Kommunikationssituation und die Gefährdung der Gesichtswahrung sicherlich eine Rolle. So war der Wunsch nach mehr Korrekturen trotz fehlendem Feedback in den Daten durch die Teilnehmer nicht gegeben. Dass metasprachliche Reflexionen und ausführliche Bedeutungsaushandlungen jedoch theoretisch möglich sind, zeigte sich in wenigen punktuellen Sequenzen.

Damit konnte bewiesen werden, dass es an den Teilnehmern selbst lag, das Lernpotenzial zu erkennen und zu entscheiden, inwieweit sie die Lernpartnerschaft auch über die WhatsApp-Kommunikation weiterführen wollten. Dass die Schreibenden allerdings ohne hinreichende Hinweise aus der Tandemberatung den Lernort nicht optimal wahrnahmen, ist ersichtlich geworden. So bildet die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das bestehende Phänomen der ungesteuerten WhatsApp-Kommunikation im universitären Tandemprogramm den wichtigsten Aspekt der vorliegenden Forschung. Dabei wurde festgestellt, dass die typischen Nutzungspraktiken und sprachlichen Phänomene über mobile Messenger-Dienste und damit ihre Vor- und Nachteile unkontrolliert und unreflektiert in die Kommunikation einfließen. Wie sehr dieses Zusammenspiel sich an Mustern der muttersprachlichen WhatsApp-Kommunikation orientiert, sprachliche Besonderheiten aufwirft und damit ein Potenzial zur

reflexiven Bearbeitung der Konzepte des interaktionsorientierten Schreibens und der innovativen Schriftlichkeit bietet, ist ebenfalls ersichtlich geworden. Zudem wurde deutlich, dass sich die Teilnehmer zwar zu großen Teilen der Andersartigkeit des Schreibens im Vergleich mit dem Schreiben von Texten bewusst sind, auftretende Elemente und Situationen jedoch nicht reflexiv thematisieren und nur still zur Kenntnis nehmen. Hierin besteht aber das eigentliche Potenzial der Aktivität: So bietet sich die Möglichkeit, die Studierenden in der Tandemberatung auch an die mediale Bedingtheit der dialogischen Kommunikation heranzuführen und sie dazu anzuhalten, themenbezogene linguistische Zweifel und interessierte Nachfragen zu äußern. Die Erkenntnisse können in der Erarbeitung von Hinweisen für die Tandemberatung, im Bereich der Beraterausbildung sowie zur Erstellung von Tandemmaterialien wie Handouts berücksichtigt werden. In diesem Rahmen spielt auch die Anregung zum multimedialen Einsatz von Nachrichten eine unterstützende Rolle, indem der Austausch durch Audio-, Bild- und Videomaterial angereichert werden kann. Abschließend erfüllte die vorliegende Arbeit das Ziel, einen Beitrag zum Fremdsprachenlernen in der Zeit der Digitalität und zur Berücksichtigung der Bedeutung digitaler Medien für das Fremdsprachenlernen zu leisten. Die Aufforderung zur Sensibilisierung für den reflexiven Umgang mit der Sprache folgt so auch Bittners Plädoyer, die mediale Bedingtheit unseres Sprechens, Schreibens, Lesens und Hörens stärker zu reflektieren (vgl. 2003: 6). Im Folgenden werden zur Anreicherung der Schlussbetrachtungen konkrete Überlegungen und Materialvorschläge für eine Einbeziehung der WhatsApp-Kommunikation in die Tandembetreuung geliefert.

7.2 Überlegungen für die Tandembetreuung

Auf der Basis der Datenanalyse und der Umfrageergebnisse konnte die gewinnbringende Integration der WhatsApp-Kommunikation im Tandem hervorgehoben werden. Sie stellte sich als relevanter Nebenschauplatz und Kommunikationsort heraus, der von den Tandemteilnehmern ohne Tandemberatung nicht optimal genutzt wurde. Um zukünftige Teilnehmer beim Schreiben über WhatsApp zu unterstützen und sie neben den Präsenztreffen auf die Erfahrung einzustimmen, sollten die Tandembetreuer die Teilnehmer für das Lernpotenzial dieser Kommunikationsart spezieller sensibilisieren. Die folgenden Maßnahmen sind als Vorschläge zu verstehen:

- Rahmenbedingungen und Besonderheiten des interaktionsorientierten Schreibens ansprechen
- Auf Einhaltung der Tandemprinzipien in der WhatsApp-Kommunikation, vor allem das Gegenseitigkeitsprinzip hinweisen
- Möglichkeiten und Methoden zur Korrektur über WhatsApp besprechen
- Spezielle Ausnutzung der Kommunikation zur Verfolgung der Lernziele thematisieren
- Zur Äußerung von Zweifeln oder Interesse an linguistischen Auffälligkeiten aus der Kommunikation im laufenden WhatsApp-Dialog oder bei Tandemtreffen anregen (Nachbesprechung von Phänomenen und Problemen)
- An Einhaltung der Rechtschreibung und Vermeidung starker Fehler erinnern (vor allem Kommasetzung, aber auch Groß- und Kleinschreibung)
- Auf die Umstellung zur Autokorrektur zur Unterstützung hinweisen, da sich sonst viele Fehler einschleichen, falls diese auf Spanisch eingestellt ist
- Nutzung von Wörterbüchern und Übersetzungsprogrammen thematisieren (von der Übersetzung ganzer Nachrichten abraten)
- Zur Ausnutzung der funktionalen Vielfalt des Mediums (Sprachnachrichten, Bilder, Links, Videos, Videoanrufe, Anrufe) anregen
- Möglichkeiten zur Bearbeitung kultureller Aspekte über den WhatsApp-Dialog (z. B. Bilder an Weihnachten vom Weihnachtsmarkt schicken) erwähnen
- Lernförderlichen Nutzen der Verlaufsprotokolle aufzeigen (auf das Notieren von Strukturen zu Lernzwecken hinweisen)

Äußern die Tandempartner darüber hinaus ein größeres Interesse an didaktischen Tipps und Materialien zum effektiveren Austausch über WhatsApp als digitalem Lernort, kann ihnen ein konkretes Materialangebot ausgehändigt werden, das aus alternativen Frageformaten und Aufgaben besteht. Dieses sollte auf freiwilliger Basis aufbauen und reinen Impulscharakter besitzen. Es gilt, konkrete Hinweise zu liefern, „die zur Nutzung der multimedialen Funktionen führen können“ (Biebighäuser/Marques-Schäfer 2020: 112), aber auch Aufgaben zu stellen, die Reflexionsprozesse und eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial anregen können. Wie Funk/Gerlach/Spaniel (2016) für den Materialaufbau in Teletandemsitzungen betonen, sollte dabei dem Prinzip der Personalisierung Rechnung getragen werden. Einige ihrer unterschiedlichen Fragetypen aus dem Materialangebot können problemlos auf die WhatsApp-Kommunikation übertragen werden und einem interaktionsfördernden Austausch über den

Messenger-Dienst dienen. Dazu zählen Nachfragen (*Du hast letzte Woche von Deinen Prüfungen erzählt. Wie war es? Hast Du sie bestanden?*), Kurzberichte (*Was war Dein schrecklichstes Weihnachtsgeschenk?*), Aktionsfragen (*Zeig mir ein Bild/Foto von Deinem Zimmer/Lieblingskleidungsstück/Deinem Maskottchen.*), Beschreibungen (*Was darf in Deinem Kühlschrank nicht fehlen?*) und interaktionsfördernde Beschreibungsfragen (*Wo bist Du gerade? Was steht auf Deinem Schreibtisch?*) (ebd. 2016: 704f). Außerdem sollte auch auf das Stellen von Wie- und Warum-Fragen geachtet werden, weil diese meist zu einer komplexeren Auseinandersetzung mit einer Thematik führen, wie Marques-Schäfer (2013) in Anlehnung an Belz (2007) festhält. In diesem Zusammenhang könnten im Rahmen eines Dossiers mit den bereits genannten Frageformaten und zusätzlich angehängten Wortlisten und Redemitteln zu verschiedenen Themen (z.B. Wegbeschreibung, Verabredung) folgende weitere Anregungen gegeben werden:

- Stellt euch Fragen zu studien- und alltagsrelevanten Vorgängen und erklärt euer Vorgehen, z.B.: Erklär mir mündlich oder schriftlich/wie du lernst/dein Lieblingsrezept kochst (schicke mir die Zutatenliste)/zur Uni kommst/Hausarbeiten schreibst etc.
- Gebt euch Reiseempfehlungen und verseht sie mit Bildern
- Schreibt von einer Heimreise, einem Kurztrip oder Wochenendausflug aus eine Nachricht im Postkartenformat mit Bild. Ihr könnt auch den Standort-Link mitsenden (vgl. Funk/Gerlach/Spaniel 2016)
- Berichtet von einem Restaurantbesuch mit oder ohne Fotos, gebt eventuell eine Restaurantkritik oder Empfehlung an den Tandempartner weiter
- Nehmt Wegbeschreibungen möglichst auch als Sprachnachricht auf und verwendet die Redemittel aus dem Unterricht bzw. das Dossier zur Hilfestellung
- Berichtet schriftlich oder mündlich von einem Konzert, Event, Film etc. aus den letzten Wochen oder einem besonderen Erlebnis aus der Vergangenheit
- Interkulturelle Foto-Challenge: Macht Fotos von Gegenständen, Natur oder Situationen, die typisch, auffällig, interessant in deiner Kultur, Stadt, Uni, Wohnung etc. sind und ratet, was euch dazu gebracht hat, das Foto zu schicken. Warum habt ihr die Aufnahme gewählt?
- Nutzt die WhatsApp-Kommunikation als vorbereitendes Brainstorming für die Tandemtreffen: Schickt euch dort Ideen oder Materialien, z.B. kleine Kurzgeschichten, Texte, Bilder, Zitate, Videos, Podcast-Episoden, Nachrichten oder Links, die dann im

Tandemtreffen ausführlicher aufgegriffen werden, z.B. zum Thema Fernsehserien aus meiner Kindheit („Sandmann“)

Auf die Aktivitäten sollte immer eine entsprechende Reaktion des Gegenübers folgen. Auch darauf sollte im Dossier hingewiesen werden (siehe Anhang 9.1). Einen Schritt weiter geht die Idee, die aktive Sprachreflexion der Tandempaare über die Art und Weise des eigenen muttersprachlichen Kommunizierens und die Rahmenbedingungen und Besonderheiten des interaktionsorientierten Schreibens zusätzlich anzuregen. Dies könnte im Rahmen der Bereitstellung eines Handouts zur WhatsApp-Kommunikation geschehen, ähnlich der Themenblätter des EU-geförderten Projekts *Seagull*⁷⁰, und die wichtigsten Fragen und Inhalte zum Schreiben über WhatsApp aufgreifen. Die reflexive Bearbeitung würde zur stärkeren Bewusstmachung der Besonderheiten der Kommunikationsform führen, aber auch zur Thematisierung von bestehenden Sorgen, Zweifeln oder individuellen Präferenzen beim Produzieren und Rezipieren der Nachrichten. Ein Vorschlag für ein solches Handout ist im Anhang 9.2 zu finden.

Weitere Überlegungen widmen sich der möglichen Einbindung der WhatsApp-Kommunikation im Tandem in die Evaluierung und Erforschung des interaktionsorientierten Schreibens durch die Lernenden selbst. So wurde bereits die Idee angesprochen, die Verlaufsprotokolle zu einem Bestandteil des abschließenden Portfolios zu machen, um eine rege Lern-Aktivität nachzuweisen. Die Einbindung der Verlaufsprotokolle birgt jedoch noch mehr Möglichkeiten als die reine Evaluierung der Tandemaktivität. So könnte die WhatsApp-Kommunikation selbst zum Hauptgegenstand der Tandemarbeit gemacht werden, indem die Lerntagebücher speziell auf die Analyse der WhatsApp-Kommunikation mit den Tandempartnern zugeschnitten werden (siehe Anhang 9.3, Tabelle 18). Es könnten in der Tandemberatung auch einzelne Beispieldialoge reflexiv mit den Tutoren auf bestimmte Phänomene hin besprochen werden.

Zudem bietet es sich auch an, Aspekte der WhatsApp-Kommunikation zum Thema der Pflichttexte (Aufsätze) aus dem Tandemprogramm der Universität Sevilla zu machen und die Germanistikstudierenden dazu zusätzlich mit dem Korpusanalysetool *AntConc* arbeiten zu lassen. Hierbei würde es sich zum Beispiel lohnen, die Analysepunkte der vorliegenden Arbeit einfließen zu lassen, indem die Studierenden z.B. nach interaktiven Phänomenen wie

⁷⁰ Materialangebot für die deutsche Sprache unter <https://www.seagull-tandem.eu/german/> [Abrufdatum 18.05.2021].

Diskursmarkern oder Interjektionen suchen oder bestimmte Zeitformen und morphosyntaktische Besonderheiten herausarbeiten.

Auch die Behandlung von lexikalischen, semantischen und syntaktischen Interferenzen dürfte interessant sein und dafür sorgen, dass das wissenschaftliche Potenzial der schriftlichen Dialoge ausgeschöpft wird. Da es sich bei den DaF-Lernenden um Germanistikstudierende handelt, sollte jede Anregung zur Forschung ausgenutzt werden. In jedem Fall würde dies das Nachdenken über Strukturen und Vokabeln fördern und eine Alternative zu den Lerntagebüchern aus den Tandemtreffen darstellen. Schließlich fällt es der Erfahrung nach vielen Teilnehmern schwer, beim Präsenztreffen nebenbei Notizen anzufertigen und alles danach Zuhause auf Papier festzuhalten. Der Dialog in der WhatsApp-Kommunikation steht ihnen dagegen jederzeit zur Verfügung. Ein Beispiel für ein auf die WhatsApp-Kommunikation zugeschnittenes Lerntagebuch befindet sich im Anhang 9.3. Abschließend könnten dann alle genutzten Materialien und Schlussfolgerungen der Studierenden in einem eigens der WhatsApp-Kommunikation im Tandem gewidmeten Portfolio abgegeben werden. Wenn hierfür erneut die Datenrechte eingeholt werden, stellten diese Portfolios ein interessantes Material für die Linguistikseminare der Universität dar.

7.3 Limitationen und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurden erste Erkenntnisse auf dem bisher wenig erforschten Gebiet der Lerner-Kommunikation über WhatsApp für Deutsch als Fremdsprache präsentiert. Aufgrund des ausgewählten Forschungsdesigns der vorliegenden Studie, die sich ausschließlich mit dem schriftlichen Austausch über WhatsApp-Nachrichten mit dem Schwerpunkt Sprachgebrauch in einem universitären Tandemprogramm mit Präsenzanteilen beschäftigte, konnten nicht alle identifizierbaren Aspekte thematisiert werden. Dazu zählen unter anderem die Kommunikation über Sprachnachrichten oder die Untersuchung kulturbezogener Episoden⁷¹. Diese könnten in zukünftigen Forschungsvorhaben beachtet werden.

Gleichzeitig zeigte der Einblick in die mehrsprachige Kommunikation, wie viel Potenzial sich im Bereich der kontrastiven interaktionalen Schriftlinguistik für die Sprachenpaare Spanisch und Deutsch ergibt. Dazu sollte die internationale Zusammenarbeit und der Aufbau großangelegter Datenbanken mit Messenger-Kommunikation vorangetrieben werden. Nützlich

⁷¹ Ins Deutsche übersetzt vom Begriff der „culture-related episode“, welcher von den Autoren aus Swains & Lapkins (1998) Terminus der language-related episodes abgeleitet wurde.

und aufschlussreich könnte sich ebenfalls eine ähnlich angelegte Studie für Spanisch als Fremdsprache erweisen.

Auch das Konzept von Standortsuchen als „neue“ kommunikative Gattung und ihre Erforschung auf allen drei Ebenen der Gattungsanalyse könnte für die interaktionale Schriftlinguistik weiter herausgearbeitet werden. Den Ausgangspunkt für weitere Studien könnte zudem die didaktisch betreute WhatsApp-Kommunikation (z.B. durch Handreichungen, Begleitmaterialien und Hinweise) bilden, um im zweiten Schritt die „gesteuerte“ Interaktion auf ihr Lernpotenzial zu untersuchen. Gleichzeitig könnten Kompetenztests vor und nach der Aktivität durchgeführt werden, um eine sprachliche Verbesserung mit einer Kontrollgruppe ohne oder nur mit ungesteuertem WhatsApp-Kontakt im Tandem zu vergleichen.

Von Interesse wäre auch, welche Rolle die gegebenen Hinweise und Zusatzmaterialien spielen und wie diese angenommen werden. Eine Bewertung des vorgestellten Materialangebots, z.B. der Lerntagebücher, könnte dann zu Erweiterungen oder Veränderungen der Materialien beitragen. Weiterhin eröffnen sich neue Forschungsfragen zur Einbettung der Erkenntnisse aus der Arbeit mit den Lerntagebüchern und in den reflexiven Tandemsitzungen mit den Tandemberatenden. Zudem bietet sich eine Einbindung der erarbeiteten Erkenntnisse in den universitären DaF-Unterricht. Bevorstehende Entwicklungen könnten sich auch der Erforschung von Tandemlernen über den alleinigen Nachrichten-Austausch widmen und diese Angebote auf Projektentwürfe an Schulen und Universitäten für Austauschprogramme ausweiten.

Da das Tandemlernen dem digitalen Wandel unterliegt, muss für Tandemprogramme und den Fremdsprachenunterricht die Konsequenz gezogen werden, alle Lernumgebungen einzubinden, die den heutigen kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Zuletzt lässt sich festhalten: Parallel zur technologischen Weiterentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung sollte die Forschung zu aktuellen E-Tandemmöglichkeiten weiter ausgebaut werden, da sie letztlich zur Planung und Effektivität dieser Tandemformen beiträgt.

8 Literaturverzeichnis

8.1 Sekundärliteratur

- Aguado Padilla, K. (2002): Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs, Habilitationsschrift, Universität Bielefeld.
- Akiyama, Y. (2017): Learner beliefs and corrective feedback in telecollaboration: A longitudinal investigation, in: *System*, 64, 58-73.
- Albergotti, R.; MacMillan, D.; Rusli, E. M. (2014): Facebook's \$19 Billion Deal Sets High Bar, in: *The Wall Street Journal*, A1, A6.
- Albert, G. (2013): Innovative Schriftlichkeit in digitalen Texten, Berlin: Akademie Verlag.
- Allagui, B. (2014): Writing through WhatsApp: an evaluation of students writing performance, in: *Int. J. Mob. Learn. Organ.* 8, 3/4, 216-231.
- Alsaleem, B. I. A. (2013): The Effect of "WhatsApp" Electronic Dialogue Journaling on Improving Writing Vocabulary Word Choice and Voice of EFL Undergraduate Saudi Students, in: *AWEJ*, 4/3, 213-225.
- Alonso García, J. (1995): L1/L2, un punto de contacto; ajustes lingüísticos en registros de habla simplificados: Foreigner talk, teacher talk y baby talk, in: *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 369-376.
- Amry, A. (2014): The impact oft WhatspApp Mobile Social Learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom, in: *European Scientific Journal*, *ESJ*, 10/22, URL: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3909> [Abrufdatum 22.09.2019].
- Androutsopoulos, J. (2013): Code-switching in computer-mediated communication, in: Herring, S.; Stein, D.; Virtanen, T., *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 667-694.
- Androutsopoulos, J. (2010): Multimodal – intertextuell – heteroglossisch: Sprach-Gestalten in „Web 2.0“-Umgebungen, in: Deppermann, A.; Linke, A. (Hrsg.), *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*, Berlin: de Gruyter, 419-445.
- Androutsopoulos, J.; Schmidt, G. (2002): SMS-Kommunikation: Ethnografische Gattungsanalyse am Beispiel einer Kleingruppe, in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 36, 49-80.
- Andújar, A. (2018): Assessing Mobile Instant Messaging in a Foreign Language Classroom. International Association for Development of the Information Society. 14th International Conference Mobile Learning 2018.
- Andújar, A.; Cruz-Martínez, M. S. (2017): Mobile Instant Messaging: Whatsapp and Its Potential to Develop Oral Skills, in: *Comunicar*, 25, 43-52.
- Andújar, A. (2016): Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing, in: *System*, 62, 63-76.
- Apfelbaum, B. (2005): Einsatzmöglichkeiten von Chat- und MOO-Protokollen in der Fremdsprachenausbildung Französisch. Überlegungen aus diskursanalytischer Sicht, in:

- Beißwenger, M.; Storrer, A. (Hrsg.), Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien: Konzepte – Werkzeuge – Anwendungsfelder, Stuttgart, 27-50.
- Apfelbaum, B. (1993): Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache, Tübingen: Gunter Narr.
- Appel, M. C. (1999): Tandem language learning via e-mail: some basic principles and a case study, in: CLCS occasional paper no. 54, Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Arens, K. (2014): WhatsApp: Kommunikation 2.0. Eine qualitative Betrachtung der multimodalen Möglichkeiten, in: König, K.; Bahlo, N. (Hrsg.), SMS, WhatsApp & Co. Gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation, Münster, 81-106.
- Aretz, W. (2018): Ein Bild sagt mehr als tausend Worte: Die Nutzung und Wirkung von Emojis in der privaten Kommunikation unter Berücksichtigung von Geschlechtsunterschieden, in: *Journal of Business and Media Psychology*, 9/1, 1-13.
- Ashiyani, Z.; Salehi, H. (2016): Impact of WhatsApp on Learning and Retention of Collocation Knowledge among Iranian EFL Learners, in: *Advances in Language and Literary Studies*, 7, 112-127.
- Auer, P. (2013): Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern, Berlin; Boston: De Gruyter Mouton.
- Auer, P. (2000): On line-Syntax – Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen, in: *Sprache und Literatur*, 85, 43-56.
- Auer, P. (1999): From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech, in: *International Journal of Bilingualism*, 3/4, 309-332.
- Auer, P. (1997): Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch, in: Schlobinski, P. (Hrsg.), *Syntax des gesprochenen Deutsch*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 55-91.
- Auer, P. (1988): A conversation analytic approach to code-switching, in: Heller, M. (Hrsg.), *Codeswitching*, Berlin: Mouton de Gruyter, 187-214.
- Augustin, W. (2011): Kooperativer Fremdspracherwerb im Teletandem, Dissertation, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, Universität Mainz.
- Bakhtin, M. (1986): The problem of speech genres, in: Emerson, C.; Holquist, M., *Speech genres and other late essays*, Austin: University of Texas Press, 60-102.
- Barasa, S. (2016): Spoken Code-Switching in Written Form? Manifestation of Code-Switching in Computer Mediated Communication, in: *Journal of Language Contact*, 9/1, 49-70.
- Barden, B.; Elstermann, M.; Fiehler, R. (2001): Operator-Skopus-Strukturen in gesprochener Sprache. In: Liedtke, F.; F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Pragmatische Syntax*, Tübingen, 197-232.
- Bardovi-Harlig, K. (1987): Markedness and salience in second language acquisition, in: *Language Learning*, 37, 385-407.
- Bailini, S. (2020): *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Milán: Mimesis Edizioni.

- Barton, D.; Lee, C. (2013): *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Batardière, M. T.; Jeanneau, C. (2015): Facilitating a face-to-face tandem language exchange on a university campus, in: *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6/3, 288-299.
- Bauer, N. (2016): Onymische Anredeformen in computervermittelter Kommunikation – zur vokativen Verwendung von Rufnamen in WhatsApp-Interaktionen, in: Arbeitspapierreihe „Sprache und Interaktion“ (SpIn), 26, URL: <https://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/stud/26-nathalie-bauer-2016/> [Abrufdatum 22.05.2019].
- Bechtel, M. (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: eine diskursanalytische Untersuchung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Beißwenger, M. (2018): WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe, in: Gailberger, S.; Wietzke, F. (Hrsg.), *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen*, Weinheim: Beltz Juventa, 91-124.
- Beißwenger, M. (Hrsg.) (2017): *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*, Berlin; Boston: De Gruyter.
- Beißwenger, M. (2015): Sprache und Medien: Digitale Kommunikation, in: *Studikurs Sprach- und Textverständnis. E-Learning-Angebot der öffentlich-rechtlichen Universitäten und Fachhochschulen und des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) des Landes Nordrhein-Westfalen*, URL: http://www.michael-beisswenger.de/pub/beisswenger_digikomm_preview.pdf [Abrufdatum 22.09.2019].
- Beißwenger, M. (2010): Chatten unter die Finger geschaut: Formulieren und Revidieren bei der schriftlichen Verbalisierung in synchroner internetbasierter Kommunikation, in: Ágel, V.; Hennig, M. (Hrsg.), *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*, Berlin. New York: de Gruyter.
- Beißwenger, M. (2007): *Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation*, Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Beißwenger, M. (2002): Getippte «Gespräche» und ihre trägermediale Bedingtheit. Zum Einfluß technischer und prozeduraler Faktoren auf die kommunikative Grundhaltung beim Chatten, in: Schröder, I. W.; Voell, S., *Moderne Oralität. Ethnologische Perspektiven auf die plurimediale Gegenwart*, Marburg/Lahn, 265-299.
- Beißwenger, M. (2003): Sprachhandlungskoordination im Chat, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 31, 198-231.
- Beißwenger, M. (2001): *Kommunikation in virtuellen Welten: Sprache, Text und Wirklichkeit: eine Untersuchung zur Konzeptionalität von Kommunikationsvollzügen und zur textuellen Konstruktion von Welt in synchroner Internet-Kommunikation*, Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Beißwenger, M.; Storrer, A. (2012): Interaktionsorientiertes Schreiben und interaktive Lesespiele in der Chat-Kommunikation, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 42/4, 92-124.
- Beißwenger, M.; Storrer, A. (2005): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien: Konzepte – Werkzeuge – Anwendungsfelder*, Stuttgart: Ibidem-Verlag.

- Beißwenger, M.; Pappert, St. (2019a): Handeln mit Emojis. Grundriss einer Linguistik kleiner Bildzeichen in der WhatsApp-Kommunikation, Duisburg: UVR.
- Beißwenger, M.; Pappert, St. (2019b): Face work mit Emojis. Was linguistische Analysen zum Verständnis sprachlichen Handelns in digitalen Lernumgebungen beitragen können, in: Beißwenger, M.; Knopp, M. (Hrsg.), *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven*, Frankfurt: Peter Lang (Forum Angewandte Linguistik 63), 101-143.
- Beißwenger, M.; Pappert, S. (2018): Analysefeld: Internetbasierte Kommunikation, in: Liedtke, F.; Tuchen, A. (Hrsg.), *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: Metzler, 448-459.
- Belz, J. A. (2007): Chapter 7. The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships, in: O'Dowd, R., *Online Intercultural Exchange*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 127-166.
- Bendieck, B.; de Jonghe, A. (2009): Das Freiburg-Amsterdam-Modell (FAM). Interkulturelles Sprachenlernen im Tandem über Blended Learning, in: Casper-Hehne, H.; Middeke, A., *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 179-185.
- Bensalem, E. (2018): The Impact of WhatsApp on EFL students' Vocabulary Learning, in: *Arab World English Journal*, 9, 23-38.
- Benson, P. (2011): *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2. Ausgabe). Routledge.
- Berglund, Ö. (2009): Disrupted turn adjacency and coherence maintenance in instant messaging conversations, in: *Language@Internet*, 6, 2, URL: <https://www.languageatinternet.org/articles/2009/2106/Berglund.pdf> [Abrufdatum 06.02.2020].
- Berners-Lee, T.; Fischetti, M. (1999): *Weaving the Web : The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web by its Inventor*, San Francisco: HarperOne.
- Bertomeu Pi, P. (2019): Instant-Messaging-Texte zur Verbesserung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht, in: Gómez García, C.; Silos Ribas, L. (Hrsg.), *Realidades, retos y reflexiones. La Filología Alemana en el siglo XXI*, Madrid: Hueber Editorial Idiomas, 53-69.
- Betz, R. (2006): *Gesprochensprachliche Elemente in deutschen Zeitungen*, Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Biebighäuser, K. (2014): *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten, empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*, Tübingen: Narr.
- Biebighäuser, K.; Marques-Schäfer, G. (2017): Aspekte der Mündlichkeit in der WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 54, 2, 76-86.
- Biebighäuser, K.; Marques-Schäfer, G. (2020): Mobile narrative Landeskunde – kulturelles Lernen in WhatsApp-Tandems, in: Biebighäuser, K. P.; Feick, D. P. (Hrsg.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Beiträge des 1. Mediendidaktischen Symposiums*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 87-108.

- Bies, A. (2018): Erasmus-Erfahrungsberichte. Eine textlinguistische Analyse mit didaktischen Anmerkungen für den DaF-Unterricht, in: *Linguistik Online*, 91/4, URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/4395> [Abrufdatum 06.04.2021].
- Black, E. (2017): Extending talk on a prescribed discussion topic in a learner-native speaker eTandem learning task, in: *Language Learning in Higher Education*, 7, 161-184.
- Böcker, J. (2013): Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem am Beispiel des Bochumer Tandem Logbuchs, in: Hahn, N.; Reinecke, K. (Hrsg.), *Erfahrungen mit Sprachlerntandems. Beratung, Begleitung, Reflexion. Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012*. Pädagogische Hochschule Freiburg, 7-30.
- Böcker, J.; Ciekanski, M.; Cravageot, M.; Jardin, A.; Kleppin, K.; Lipp, K.-U. (2017): Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie. Nummer 29. Arbeitstexte, Berlin; Paris: Deutsch-Französisches Jugendwerk.
- Böcker, J.; Kleppin, K. (2017): Das Lernerlogbuch in den binationalen Kursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW), in: Böcker, J.; Ciekanski, M.; Cravageot, M.; Jardin, A.; Kleppin, K.; Lipp, K.-U. (2017), *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie*. Nummer 29. Arbeitstexte, Berlin; Paris: Deutsch-Französisches Jugendwerk, 51-90.
- Bohle-Jurok, U.; Iglesias, A. (2019): Internationale Schreibpartnerschaften an der Hochschule. Autonomes und kooperatives Fremdsprachenlernen zwischen Tandem und Schreibberatung, in: Spänkuch, E.; Dittmann, T.; Seeliger-Mächler, B.; Peters, H.; Buschmann-Göbels, A. (Hrsg.), *Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen. Beiträge zur internationalen wissenschaftlichen Tandem-Tagung in Greifswald 2017*. Schriftenreihe: GiF:on – Giessener Fremdsprachendidaktik: online 13, Gießen: Giessen University Library Publications, 73-100.
- Bolinger D. (1978): Yes-No Questions Are Not Alternative Questions, in: Hiz, H. (ed), *Questions*, Synthese Language Library, Dordrecht: Reidel, 87-105.
- Bouhnik, D.; Deshen, M. (2014): WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students, in: *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.
- Bower, J.; Kawaguchi, S. (2011): Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem, in: *Language Learning & Technology*, 15, 41-71.
- Brammerts, H. (2006): Tandemberatung, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, 11/2, URL: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/367/356> [Abrufdatum 15.08.2019].
- Brammerts, H. (2003): Autonomous language learning in tandem: The development of a concept, in: Lewis, T.; Walker, L. (Hrsg.), *Autonomous language learning in tandem*, Sheffield: Academy Electronic Publications, 27-36.
- Brammerts, H.; Kleppin, K. (2001): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: ein Handbuch*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Brammerts, H.; Little, D. (1999): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*, Bochum: Brockmeyer Univ.Vlg.
- Branzburg, J. (2007): Talk Is Cheap: Skype Can Make VoIP a Very Real Communication Option for Your School, in: *Technology and Learning*, 27, 36-46.

- Braun, B.; Doubek, M.; Fügert, N. et. al (2020): DaF Kompakt A1-B1. Stuttgart: Klett.
- Bredella, L.; Christ, H. (1995): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr.
- Bruen, J.; Sudhershnan, A. (2015): "So the're actually real?": integrating e-tandem learning into the study of language for international business, in: *Journal of teaching in international business*, 26/2, 81-93.
- Bucher, C. (2016): SMS-User als »glocal Player«. Formale und funktionale Eigenschaften von Codeswitching in SMS-Kommunikation, in: *Networx*, 73, URL: <https://www.repo.uni-hannover.de/handle/123456789/2994> [Abrufdatum 15.08.2019].
- Busch, F. (2017): Informelle Interpunktion? Zeichensetzung im digitalen Schreiben von Jugendlichen, in: *Der Deutschunterricht*, 4/17, 87-92.
- Byram, M. (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Canga Alonso, A. (2006): E-mail Tándem y autonomía en el aprendizaje de inglés en alumnos de diferente capacidad, in: Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2006, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Madrid: C.I.D.E, 111-150.
- Cappellini, M. (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, in: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10, 20-6.
- Cappellini, M. (2019): A proposal to study the links between the sociocultural and the linguistic dimensions of eTandem interactions, in: Turula, A.; Kurek, M.; Lewis, T. (Hrsg.), Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship, Research-publishing.net, 99-104.
- Cappellini, M.; Mompean, A. R. (2013): Positionnements culturels dans un tandem sino-français par visioconférence, in: *Synergies Chine*, 8, 137-149.
- Castrillo, M. D.; Martín-Monje, E.; Bárcena, E. (2014): Mobile-Based Chatting for Meaning Negotiation in Foreign Language Learning. 10, in: International Conference on Mobile Learning, 49-58.
- Castro Da Silva, E. S. (2018): Interlanguage in the process of learning Brazilian Portuguese in tandem modality by using Hello Talk app, in: *Brazilian English Language Teaching Journal*, 9/1, 207-222.
- Chua, K. (2013): Thinking big on SMALL: Social media assisted language learning presented at ThaiTESOL Conference, Khon Kaen.
- Cohen, M.; Miyake, N. (1986): A worldwide intercultural network: exploring electronic messaging for instruction, in: *Instructional Science*, 15/1, 257-273.
- Condon, S. (2001): Discourse ok Revisited: Default Processes in Verbal Interaction, in: *Journal of Pragmatics*, 33/4, 491-513.
- Constine, J. (2018): Facebook survives Q4 despite slowest daily user growth ever, in: TechCrunch [online] [Abrufdatum 01.09.2019].
- Cook, V. (2001): Using the first language in the classroom, in: *Canadian Modern language Review*, 57/3, 403-423.

- Cooper, M. M.; Selfe, C. L. (1990): Computer Conferences and Learning: Authority, Resistance, and Internally Persuasive Discourse, in: *College English*, 52, 847-869.
- Coulmas, F. (1981): Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik, Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion (= Linguistische Forschungen Bd. 29).
- Couper-Kuhlen, E.; Reber, E. (2010): Interjektionen zwischen Lexikon und Vokalität: Lexem oder Lautobjekt?, in: Deppermann, A.; Linke, A. (Hrsg.), *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*, Berlin: de Gruyter, 69-96.
- Couper-Kuhlen, E.; Selting, M. (2001): Introducing interactional linguistics, in: Couper-Kuhlen, E.; Selting, M. (Hrsg.), *Studies in interactional linguistics*, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1-22.
- Crump, E.; Carbone, N. (1998): *Writing Online: A Student's Guide to the Internet & World Wide Web. 2*, Boston: Houghton Mifflin College Div.
- Cunico, S. (2019): The EUniTA project: working with international partners to develop language, intercultural, and professional competencies in European university students, in: Gorla, C.; Guetta, L.; Hughes, N.; Reisenleutner, S.; Speicher, O. (Hrsg.), *Professional competencies in language learning and teaching*, Research-publishing.net, 53-64.
- Cziko, G.A. (2004): Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century, in: *CALICO Journal*, 22/1, 25-39.
- Darhower, M. (2008): The Role of Linguistic Affordances in Telecollaborative Chat, in: *CALICO Journal*, 26, 48-69.
- Deardorff, D. K. (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as Student Outcome of Internationalization, in: *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
- Dehghan, F.; Rezvani, R.; Fazeli, S. A. (2017): Social networks and their effectiveness in learning foreign language vocabulary: A comparative study using whatsapp, in: *CALL-EJ*, 18/2, 1-13.
- Deppermann, A.; Schmitt, R. (2008): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen on der Interaktion, in: *Deutsche Sprache*, 36/3, 220-245.
- Digital 2019 – Deutschlands digitales Verhalten. We Are Social Deutschland. URL: <https://wearesocial.com/de/blog/2019/01/digital-2019-deutschlands-digitales-verhalten> [Abrufdatum 02.08.2019].
- Di Meola, C. (2015): Die Zukunftstempora Präsens und Futur I in Dialogsequenzen: eine pragmatische Perspektive, in: Imo, W.; Moraldo, S.; (Hrsg.), *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, Tübingen: Stauffenburg, 333-345.
- Du Bois, I.; Jahnke, A. (2007): Videokonferenz und Telefon-Tandemkurse zur Förderung interkultureller und kommunikativer Kompetenz, in: Oesterreicher, M.; Zahn, R. (Hrsg.), *Lingua Franca – Lingua Academica: Mehrsprachigkeit im europäischen Hochschulraum. Dokumentation der 24. Arbeitstagung 2006*, Bochum: AKS-Verlag, 75-85.
- Dudenredaktion (o. J.): „können“, in Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/koennen> [Abrufdatum: 11.03.2021].

- Dudenredaktion (o. J.): „sollen“, in Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/sollen> [Abrufdatum: 11.03.2021].
- Dürscheid, C. ; Siever, C. M. (2017): Jenseits des Alphabets. Kommunikation mit Emojis, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 45/2, 256-285.
- Dürscheid, C.; Frick, K. (2016): Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Dürscheid, C. (2016): Neue Dialoge – alte Konzepte? Die schriftliche Kommunikation via Smartphone, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 44/3, 437-468.
- Dürscheid, C.; Brommer, S. (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen, in: *Linguistik online*, 37, URL: http://www.linguistik-online.de/37_09/duerscheidBrommer.pdf [Abrufdatum: 11.03.2020].
- Dürscheid, C. (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme, in: *ZfAL Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 38, 37-56.
- Dürscheid, C. (2002): E-Mail und SMS – ein Vergleich, in: Dürscheid, C.; Ziegler, A. (Hrsg.), *Kommunikationsform E-Mail*, Tübingen: Stauffenburg, 93-114.
- Eck, A.; Legenhausen, L.; Wolff, D. (1994): Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme, in: Fechner, J. (Hrsg.), *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*, Berlin: Langenscheidt, 59-74.
- Edmonson, M. (1987): Notes on laughter, in: *Anthropological Linguistics*, 29/1, 23-34.
- Ehlich, K. (1986): *Interjektionen*, Tübingen: Niemeyer.
- El-Hariri, Y. (2016): Learner perspectives on task design for oral-visual eTandem Language Learning, in: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10/1, 49-72.
- El-Hariri, Y.; Jung, N.; Angulo, A. (2016): Distanzen überwunden? Eine Evaluation von e-Tandem Erfahrungen Deutschlernender in Kolumbien, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21/1, 176- 208.
- Elia, A. (2006): Language learning in tandem via Skype, in: *Reading Matrix: An International Online Journal*, 6/3, 269-280.
- Ellis, R.; Sheen, Y. (2006): Reexamining the role of recasts in second language acquisition, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 28/4, 575-600.
- Ellis, N. C. (2001): Memory for language, in Robinson, P. (Hrsg.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R.; Tanaka, Y.; Yamazaki, A. (1994): Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings, in: *Language Learning*, 44, 449-491.
- Elola, I.; Oskoz, A. (2010): Collaborative writing: Fostering foreign language and writing convention development, in: *Language Learning & Technology*, 14/3, 51-71.
- Elstermann, A.K. (2017): Learner support in telecollaboration: peer group mediation in teletandem, Dissertation, Ruhr Universität Bochum.

- Engler, L.-R. (2003): Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht, in: *Linguistik Online*, 15/3, URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/814/1403> [Abrufdatum: 21.06.2019].
- Escribano Ortega, M.L.; Gonzalez Casares, C. (2014): Tandem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, in: Contreras Izquierdo, N.M. (ed. lit.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*, Spanien: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 287-297.
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin, München: Langenscheidt.
- Fäcke, C.; Martinez, H.; Meißner, F.-J. (2012): Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010, Stuttgart: Klett, 75-98.
- Fandrych, C.; Thurmair, M. (2011): *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*, Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Fattah, S. (2015): The Effectiveness of Using WhatsApp Messenger as One of Mobile Learning Techniques to Develop Students' Writing Skills, in: *Journal of Education and Practice*, 6, 115-127.
- Felder, S. (2020): Individuelle Verschriftungsmuster in schweizerdeutschen WhatsApp-Chats. Stilistische Variation und Akkommodation als Einflussfaktoren auf die Graphemwahl, in: Androutsopoulos, J.; Busch, F. (Hrsg.), *Register des Graphischen. Variation, Interaktion und Reflexion in der digitalen Schriftlichkeit*, Berlin; Boston: de Gruyter, 93-131.
- Ferguson, C. A. (1981): «Foreigner Talk» as the Name of a Simplified Register, in: *International journal of the sociology of language*, 28, 9-18.
- Fernández Michels, P. (2018): Lernnetzwerke im Smartphone: Ideen zur Nutzung von WhatsApp beim Lernen, (Vortrag, 16.11.2018), Taller ENERGÍA, MOTIVACIÓN Y CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN, Sevilla: Hueber Verlag.
- Gerlach, M.; Spaniel-Weise, D. (2015): Fremdsprachenlernen im e-Tandem. (Vortrag, 21.02.2015). Bremen: 5. Bremer Symposium zum Fremdsprachenlernen und -lehren.
- Fernández-Villanueva, M. (2007): Uses of *also* in oral semi-informal German, in: *Catalan journal of linguistics*, 6, 95-115.
- Fiehler, R. (2009): Mündliche Kommunikation, in: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 25-51.
- Fiehler, R. (2005): Gesprochene Sprache, in: Duden Band 4: Die Grammatik, Mannheim: Dudenverlag, 1175-1256.
- Flick, L. (2013): *Motivating francophone ESL learners in Québec: A pilot study on the potential role of etandem with anglophone peers in Ontario (Mémoire de maîtrise)*. University of Ottawa, Ottawa.
- Frick, K. (2017): *Elliptische Strukturen in SMS. Eine korpusbasierte Untersuchung des Schweizerdeutschen (Empirische Linguistik/Empirical Linguistics 7)*, Berlin, Boston: De Gruyter.

- Frohberg, D. (2008): *Mobile Learning*, Dissertation der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich, Lehrbereich Informatik, Universität Zürich.
- Funk, H.; Gerlach, M.; Spaniel, D. (2017): *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings*, Frankfurt am Main; New York: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Funk, H.; Gerlach, M.; Spaniel-Weise, D. (2016): Materialeinsatz in tandembasierten Fremdsprachenlernszenarien. Bericht aus einem laufenden Forschungsprojekt, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43/6, 693-709.
- Gaedtcke, E.; Beatrice, D. (2007): *Außerschulische Lernorte*, Hildesheim: Franzbecker.
- Gallmann, P. (1985): *Graphische Elemente der geschriebenen Sprache. Grundlage für eine Reform der Orthographie*, Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 60).
- Gárgyán, G. (2013): Der am-Progressiv im heutigen Deutsch. Neue Erkenntnisse mit besonderer Hinsicht auf die Sprachgeschichte, die Aspektualität und den kontrastiven Vergleich mit dem Ungarischen, in: *Networx*, 63, URL: <https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/2984/networx-63f.pdf?sequence=5&isAllowed=y> [Abrufdatum 05.07.2019].
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah; New York: L. Erlbaum.
- Gass, S, M.; Selinker, L. (2008): Second language acquisition: An introductory course. (Topics in Applied Psycholinguistics.), in: *Journal of Linguistics*, 30/2, 572-573.
- Gehrau, V. (2019): Gespräche über Medien in Zeiten von Mobilkommunikation und sozialen Onlinenetzen, in: *Publizistik*, 64/1, 37-58.
- Geisler, S. (2017): Emojional aufgeladen, Taugen Emojis zur Weltsprache? Was verraten sie über Parteizugehörigkeit? Und warum gibt es noch immer kein Penis-Emoji? Sprachforscher Anatol Stefanowitsch ist über Emojis voll im Bilde – Interview Teil 1, in: *Fluter-Online*, URL: <https://www.fluter.de/wie-beeinflussen-emojis-unsere-sprache> [Abrufdatum 04.09.2019].
- Gerlach, M; Spaniel-Weise, D. (2015): Fremdsprachenlernen im e-Tandem, (Vortrag, 21.02.2015), Bremen: 5. Bremer Symposium zum Fremdsprachenlernen und –lehren.
- Georgakopoulou, A. (2011): ‘On for Drinkies?’: Email Cues of Participant Alignments, in: *Language@Internet*, 8/4, URL: <https://www.languageatinternet.org/articles/2011/Georgakopoulou> [Abrufdatum 05.11.2019].
- Giguère, C.; Parks, S. (2018): Child-to-child interaction and corrective feedback during eTandem ESL–FSL chat exchanges, in: *Language Learning & Technology*, 22, 176-192.
- Godwin-Jones, R. (2011): Autonomous language learning, in: *Language Learning & Technology*, 15, 4-11.
- Godwin-Jones, R. (2005): Skype and Podcasting: Disruptive Technologies for Language Learning, in: *Language Learning & Technology*, 9, 9-12.
- González, M. T. (2015): *Aprendizaje de lenguas en «tándem»: desarrollo de la autonomía y de la competencia comunicativa intercultural*, Masterarbeit, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, Universidad de Oviedo.

- Grümpel, C.; Stoll Dougall, P.; Cifuentes Honrubis, J. L. (2014): L3-Task: Language acquisition in a multilingual context. Blended tandems, L3-German/Spanish and a common second language (English), in: *Revista Espanola De Linguistica Aplicada*, 27, 382-404.
- Guillén, G. (2014): Expanding the language classroom: Linguistic gains and learning opportunities through e-tandems and social networks, Dissertation, University of California.
- Gutiérrez-Colon Plana, M. G.; Gimeno, A.; Appel, C.; Hopkins, J. (2016): Improving Learners' Reading Skills Through Instant Short Messages: A Sample Study Using WhatsApp, in: Gimeno, A.; Levy, M.; Blin, F.; Barr, D. (Hrsg.), *WorldCALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning (Advances in Digital Language Learning and Teaching)*, London: Bloomsbury Academic, 266-281.
- Günthner, S. (2016): Praktiken erhöhter Dialogizität: onymische Anredeformen als Gesten personifizierter Zuwendung, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 44/3, 406-436.
- Günthner, S. (2017): Diskursmarker in der Interaktion – Formen und Funktionen unverbierter *guck mal-* und *weißt du-*Konstruktionen, in: Blühdorn, H.; Deppermann, A.; Helmer, H.; Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 103-130.
- Günthner, S. (2011): Zur Dialogizität von SMS-Nachrichten – eine interaktionale Perspektive auf die SMS-Kommunikation, in: *Networx*, 60, URL: <https://www.mediensprache.net/networx/networx-60.pdf> [Abrufdatum 05.07.2019].
- Günthner, S.; Knoblauch, H. (1994): Forms are the food of faith. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 693-723.
- Haase, M.; Huber, M.; Krumeich, A.; Rehm, G. (1997): Internetkommunikation und Sprachwandel, in: Weingarten, R. (Hrsg.), *Sprachwandel durch Computer*, Opladen, 51-85.
- Hagemann, J. (2009): *Tag questions* als Evidenzmarker. Formulierungsdynamik, sequentielle Struktur und Funktionen redezuginterner tags, in: *Gesprächsforschung*, 10, 145-176.
- Harbusch, K. (2013): Computerlinguistik: Regeln zur einheitlichen, psycholinguistisch motivierten Erzeugung von Ellipsen in Satzkoordinationen im Deutschen, Estnischen, Niederländischen und Ungarischen, in: Hennig, M. (Hrsg.), *Die Ellipse*, Berlin, Boston: De Gruyter, 321-350.
- Hashemfardnia, A.; Namaziandost, E.; Esfahani, F.R. (2018): The Effect of Using WhatsApp on Iranian EFL Learners' Vocabulary Learning, in: *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5/3, 256-267.
- Hauptstock, A. König, K.; Zhu, Q. (2010): Kontrastive Analyse chinesischer und deutscher SMS-Kommunikation – ein interaktionaler und gattungstheoretischer Ansatz, in: *Networx*, 58, URL: <https://www.mediensprache.net/de/networx/docs/networx-58.aspx> [Abrufdatum 05.07.2019].

- Hector, T. (2017): Nutzungskontexte und Dialogizität von WhatsApp-Sprachnachrichten, in: *studInSp Studentische Arbeitspapierreihe Sprache in Interaktion*, 27, URL: <http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/stud/arbeitspapiere/arbeitspapier27.pdf> [Abrufdatum 05.07.2019].
- Heift, T.; Vyatkina, N. (2017): Technologies for Teaching and Learning L2 Grammar, in: Chapelle, C.; Sauro, S. (Hrsg.), *Handbook of Technology in Second Language Teaching and Learning*, Wiley-Blackwell, 26-44.
- Heinz, B. (2003): Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations, in: *Journal of Pragmatics*, 35, 1113-1142.
- Hennig, M. (2001): Das Phänomen des Chat, in: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 215-239.
- Herfurth, H. E. (1993): Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem, München: Iudicium-Verl.
- Herring, S. C.; Stein, D.; Virtanen, T. (2013): *Handbook of pragmatics of computer-mediated communication*, Berlin: Mouton.
- Herring, S. C. (2012): Grammar and electronic communication, in: Chapelle, C. (Hrsg.), *Encyclopedia of applied linguistics*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, URL: <https://ella.sice.indiana.edu/~herring/CEAL.pdf> [Abrufdatum 25.07.2019].
- Herring, S. C. (2004): Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior, in: Barab, S.A.; Kling, R.; Gray, J.H. (Hrsg.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, New York: Cambridge University Press, 338-376.
- Herring, S. C. (2001): Computer-mediated discourse, in: Schiffrin, D.; Tannen, D.; Hamilton, H. (Hrsg.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell Publishers, 127-151.
- Herring, S. C. (1999): Interactional coherence in CMC, in: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4/4, URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x> [Abrufdatum 05.09.2019].
- Hess-Lüttich, E.W.B.; Wilde, E. (2004): Der Chat als Textsorte und/oder Dialogsorte, in: Kleinberger Günther, U.; Wagner, F. (Hrsg.), *Neue Medien – neue Kompetenzen? Texte produzieren und rezipieren im Zeitalter neuer Medien*, Frankfurt a.M., 49-71.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Imo, W.; Hayashi, A.; Ogasarawa, F. (2020): Mobile Kurznachrichtenkommunikation im Sprach- und Kulturvergleich: Potenziale für Linguistik und Sprachdidaktik, in: Lipsky, A.; Degen, R.; Niewalda, K.; Ogasarawa, F. (Hrsg.), *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache*, München: Iudicium, 52-89.
- Imo, W.; Fladrich, M. (2020): Das Gelächter der Geschlechter 2.0: Emojigebrauch und WhatsApp-Nutzung, in: Marx, K.; Lobin, H.; Schmidt, A. (Hrsg.) *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*, Berlin: de Gruyter, 95-122.

- Imo, W.; Fladrich, M. (2019): Mobile Messengerkommunikation als Gegenstand des Deutschunterrichts, in: *Der Deutschunterricht*, 2019/1, 55-64.
- Imo, W. (2019): Das Medium ist die Massage: Interaktion und ihre situativen und technischen Rahmenbedingungen, in: Marx, K.; Schmidt, A. (Hrsg.), *Interaktion und Medien*, Heidelberg: Winter, 35-58.
- Imo, W. (2017): Interaktionale Linguistik und die qualitative Erforschung computervermittelter Kommunikation, in: Beißwenger, M. (Hrsg.), *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*, Berlin: de Gruyter, 81-108.
- Imo, W. (2015a): Vom Happen zum Häppchen... Die Präferenz für inkrementelle Äußerungsproduktion in internetbasierten Messengerdiensten, in: *Networx*, 69, 1-35.
- Imo, W. (2015b): Vom ikonischen über einen indexikalischen zu einem symbolischen Ausdruck? Eine konstruktionsgrammatische Analyse des Emoticons :-), in: Bückler, J.; Günthner, S.; Imo, W. (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik V*, Tübingen: Stauffenburg, 133-162.
- Imo, W. (2015c): Aspektrealisierung im gesprochenen Deutsch zwischen Norm und Gebrauch, in: Moraldo, S. M.; Imo, W. (Hrsg.), *Interaktionale Sprache im DaF-Unterricht*, Tübingen: Stauffenburg, 367-393.
- Imo, W. (2013): *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*, Berlin: De Gruyter.
- Imo, W. (2012): Fischzüge der Liebe: Liebeskommunikation in deutschen und chinesischen SMS-Sequenzen, in: *Linguistik online*, 56/6, 21-38.
- Imo, W. (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state tokens“) im Deutschen, in: Günthner, S.; Bückler J., *Grammatik im Gespräch*, Berlin, New York: De Gruyter, 57-86.
- Ioannou-Georgiou, S. (1999): Synchronous Computer Mediated Communication. Chat and MOO: Where do we stand?, in: Cameron, K. (Hrsg.), *CALL & the Learning Community*, Exeter: Elm Black Publications, 195-208.
- Jafari, S.; Chalak, A. (2016): The Role of WhatsApp in Teaching Vocabulary to Iranian EFL Learners at Junior High School, in: *English Language Teaching*, 9, 85-92.
- Jain, J.; Luanan, E.; Rahman, N. binti A. (2016): Learning beyond the walls: The role of WhatsApp groups, in: Luanan, E.J.; Sardi, J.; Aziz, A.; Alias, A.N. (Hrsg.), *Envisioning the future of online learning: Selected papers from the International Conference on eLearning*, Singapore: Springer Singapore, 447-457.
- Jakob, K. (2017): *Medienbedingte Variation am Beispiel italienischer WhatsApp-Chats*, Dissertation, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, LMU München.
- James, C. (1998): *Errors in Language Learning and Use – Exploring Error Analyses*, London: Longman.
- Janssen, H. K. (2015): *Zur Syntax in den digitalen Medien: orate Konstruktionen im Kontext der Kommunikationsform Instant Messaging*, Dissertation, Universität Paderborn, URL: <http://digital.ub.unipaderborn.de/hsx/content/titleinfo/2045264> [Abrufdatum 01.03.2021].
- Jepson, K. (2005): Conversation and negotiated interaction in text and voice chat rooms, in: *Language Learning & Technology*, 9, 79-98.

- Jiménez Palmero, D. (2019): La Gamificación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Análisis y propuestas de aplicaciones con estrategias ludificadas, Dissertation, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, Universidad de Sevilla.
- Kampen Robinson, C. (2014): i've got to go now, bis dann: Teaching Closing Sequences, in: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 47, 180-192.
- Kawaguchi, S. (2015): Connecting CALL and second language development: e-tandem learning of Japanese, in: Bettoni, C.; Di Biase, B. (Hrsg.), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, Amsterdam: The European Second Language Association, 291-305.
- Kessler, G. (2009): Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing, in: *Language Learning & Technology*, 13/1, 79-95.
- Kilian, J. (2005): DaF im Chat. Zur Grammatik geschriebener Umgangssprache und ihrem interaktiven Erwerb in computervermittelten Gesprächen, in: Beißwenger, M.; Storrer, A. (Hrsg.), *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien: Konzepte – Werkzeuge – Anwendungsfelder*, Stuttgart, 201-220.
- Kleppin, K. (2005): Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen, in: Burwitz-Melzer, E.; Solmecke, G. (Hrsg.), *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Festschrift für Jürgen Quetz, Berlin, 107-118.
- Kleppin, K. (2002): Lernen als sozialer Prozess, in: Quetz, J.; von der Handt, G. (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 83-101.
- Kleppin, K.; Raabe, H. (2000): Zur Helferrolle im Tandemdiskurs, in: Riemer, C. (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive aspects of foreign language learning and teaching*. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag, Tübingen, 354-372.
- Klippel, F. (2015): Lernorte und Ortswechsel, in: Burwitz-Melzer, E.; Königs, F. G.; Riemer, C. (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*, Tübingen: Narr, 81-89.
- Knapp, K.; Knapp-Potthoff, A. (1990): Interkulturelle Kommunikation, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Band 1*, Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 62-93.
- Koch, P.; Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- König, K. (2019a): Sequential patterns in SMS and WhatsApp dialogues – Practices for coordinating actions and managing topics, in: *Discourse & Communication*, 13/6, 612-629.
- König, K. (2019b): Narratives 2.0 – A multi-dimensional approach to semi-public storytelling in WhatsApp voice messages, in: *Journal für Medienlinguistik*, 2/2, 30-59.
- König, K. (2019c): Stance taking with ‘laugh’ particles and emojis – Sequential and functional patterns of ‘laughter’ in a corpus of German WhatsApp chats, in: *Journal of Pragmatics*, 142, 156-170.

- König, K.; Hector, T. M. (2019): Neue Medien – neue Mündlichkeit? Zur Dialogizität von WhatsApp-Sprachnachrichten, in: Marx, K.; Schmidt, A. (Hrsg.), *Interaktion und Medien*, Heidelberg: Winter Verlag, 59-84.
- König, K.; Hector, T. M. (2017): Zur Theatralität von WhatsApp-Sprachnachrichten. Nutzungskontexte von Audio-Postings in der mobilen Messenger-Kommunikation, in: *Networx*, 79, URL: <https://www.mediensprache.net/de/networx/docs/networx-79.aspx> [Abrufdatum 25.09.2019].
- König, K. (2017): Question tags als Diskursmarker? – Ansätze zu einer systematischen Beschreibung von *ne* im gesprochenen Deutsch, in: Blühdorn, H.; Deppermann, A.; Helmer, H.; Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 233-258.
- König, K. (2015): "Muss leider absagen. Muss noch nen referat fertig machen." – Zur Dialogizität von Absagen und Verabredungsablehnungen in der SMS-Kommunikation, in: *Linguistik online*, 70/1, 143-166.
- König, K.; Bahlo, N. (2014): SMS, WhatsApp & Co. – Forschungsstand und Analyseperspektiven, in: König, K.; Bahlo, N. (Hrsg.), *SMS, WhatsApp & Co. Gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation*, Münster, 1-16.
- Koole, M. (2009): A Model for Framing Mobile Learning, in: Ally, M., *Mobile Learning. Transforming the Delivery of Education and Training*, Edmonton: AU Press, 25-47.
- Kötter, M. (2003): Negotiation of Meaning and Codeswitching in Online Tandems, in: *Language Learning & Technology*, 7, 145-172.
- Kötter, M. (2002): *Tandem learning on the Internet*, Bern, Schweiz: Peter Lang D.
- Krabbenhöft, E. (2014): Hast du eigentlich was neues von Jb gehört? – Klatschen und Plaudern in SMS, in: König, K.; Bahlo, N. (Hrsg.), *SMS, WhatsApp & Co. Gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation*, Münster, 17-40.
- Krashen, S.D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York: Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London & New York: Longman.
- Krieg-Holz, U.; Schütte, C. (2019): Digitale Textsorten. Formate des Schreibens in der computervermittelten Kommunikation – ein Überblick aus linguistischer Perspektive, in: *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 1/2019, 53-65.
- Kukulska-Hulme, A. (2018): Mobile-assisted language learning, in: Chapelle, C. A. (Hrsg.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley.
- Lacanna, G.A. (2018): No des más vueltas. Un estudio del uso de la indireccionalidad en la realización de invitaciones y propuestas en interacciones por WhatsApp, in: *Calidoscópico*, 16/2, 225-236.
- Lee, L. (2010): Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course, in: *CALICO*, 27/2, 260-276.

- Lee, L. (2006): A study of native and nonnative speakers' feedback and responses in Spanish-American networked collaborative interaction, in: Belz, J.; Thorne, S. (Hrsg.), *Internet-mediated intercultural foreign language education*, Boston: Thomson Heinle, 147-176.
- Lemke, J. L. (2002): Travels in hypermodality, in: *Visual Communication*, 1/3, 299-325.
- Lewis, T.; Peters, H. (2019): Sprachen lernen im Tandem: Prinzipien & Kompetenzerwerb, in: Spänkuch, E.; Dittmann, T.; Seeliger-Mächler, B.; Peters, H.; Buschmann-Göbels, A. (Hrsg.), *Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen*. GiF:on: Giessener Fremdsprachendidaktik (13), Gießen: Universität Gießen, 11-32.
- Lewis, T. (2017): How second language learning takes place in e-Tandem exchanges, (Vortrag, 24.03. 2017), Greifswald: Internationale wissenschaftliche Tandem-Tagung vom 23.-25. März 2017 an der Universität Greifswald.
- Li, M.; Kim, D. (2016): One wiki, two groups: Dynamic interactions across ESL collaborative writing tasks, in: *Second language writing*, 31, 24-42.
- Li, L.; Yang, Y. (2018): Pragmatic functions of emoji in internet-based communication---a corpus-based study, in: *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3, 16, unter: <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0057-z> [Abrufdatum 01.03.2021].
- Linell, P. (1990): The power of dialogue in dynamics, in: Marková, I.; Foppa, K. (Hrsg.), *The dynamics of dialogue*, Harvester Wheatsheaf, 147-177.
- Little, D.; Ushioda, E. (1998): Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail, in: *ReCALL*, 10, 95-101.
- Little, D.; Brammerts, H. (1996): A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet, in: *CLCS Occasional Paper*, 46, 4-7.
- Lobato, J. S.; Diego, V. A. (1980): Tratamiento y juventud en la lengua hablada: Aspectos sociolingüísticos, in: *Boletín De La Real Academia Española*, 60, 95-130.
- Lobin, H.; Schneider, R.; Witt, A. (2018): *Digitale Infrastrukturen für die germanistische Forschung*, Berlin, Boston: De Gruyter.
- Long, M. H. (1983): Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 5/2, 177-193.
- Luckmann, T. (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen, in: Neidhardt, F. et al. (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 27, Opladen, 191-211.
- Lüdeling, A.; Walter, M. (2009): Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. Stark erweiterte Fassung von Lüdeling; Walter: Korpuslinguistik, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch, in: Fandrych, C.; Hufeisen, B.; Krumm, H.-J.; Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 315-322.
- Lüdtke, J. (1984): Sprache und Interpretation. Semantik und Syntax reflexiver Strukturen im Französischen (Tübinger Beiträge zur Linguistik 237), Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lund, A. (2008): Wikis: A collective approach to language production, in: *ReCALL*, 20/1, 35-54.

- Lüsebrink, H.-J. (2005): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Lyster, R.; Ranta, L. (1997): Corrective feedback and learner uptake, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Majid, A. H. A. (2015): Scaffolding Learning for Undergraduate Action Research Course Participants Using WhatsApp Mobile Application, in: *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 20/11, 76-81.
- Markman, K.M.; Oshima, S. (2007): Pragmatic Play? Some Possible Functions of English Emoticons and Japanese Kaomoji in Computer-Mediated Discourse. Paper presented at the Association of Internet Researchers Annual Conference 8.0: Let's Play. Vancouver.
- Marques-Schäfer, G. (2013): Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktion im Chat, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Marterer, J. (2006): Sprache und neue Medien: Analyse des Sprachgebrauchs in den Kommunikationsformen E-Mail und Chat, Dissertation, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, Universität Gießen.
- Martínez-Parejo, R. (2016): Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles, in: *Revista Complutense de Educación*, 27/2, 779-803.
- Martínez, H. (2017): Sprachlernkompetenzen und Tandemlernen in Forschung und Praxis. Potenziale, Grenzen, Desiderata, (Vortrag, 24.03. 2017), Greifswald: Internationale wissenschaftliche Tandem-Tagung vom 23. bis 25. März 2017 an der Universität Greifswald.
- Martos Ramos, J. J. (i.V.): Zum Stellenwert von Reflexion in der mündlichen Sprachvermittlung anhand eines Tandemszenariums.
- Martos Ramos, J. J. (2018): Autonomía en el tándem: espacio para la reflexión, in: Tejedor-Cabrera, J.; Martos Ramos, J.; Trapassi, L., Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria. Foreign Language Teaching In Europe, (17), Berlin: Peter Lang, 169-184.
- Martos Ramos, J. J. (2017): Educational Applications and Autonomy: The Perspective of Students, in: Jiménez Raya, M.; Martos, J.; Tassinari, M. G. (Hrsg.), Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching, Bern: Peter Lang, 147-168.
- Marx, K. (2019): Internetlinguistik. Literaturhinweise zur Linguistik, Heidelberg: Winter.
- Marx, N.; Mehlhorn, G. (2016): Lernaltersanalyse, in: Caspari, D.; Klippel, F.; Legutke, M.K.; Schramm, K. (Hrsg.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch, Tübingen: Narr, 297-306.
- Marx, K.; Weidacher, G. (2014): Internetlinguistik ein Lehr- und Arbeitsbuch, Tübingen: Narr.
- Mayr, G. (2020): Lernende verfassen mehrsprachige Texte: Entwicklung textstrukturierender Strategien und erhöhte Sprach(en)bewusstheit, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25/2, 135-156.
- Matras, Y. (2009). Language contact, Cambridge: Cambridge University Press.

- McCarthy, M. J.; O’Keeffe, A. (2003): ‚What’s in a Name?‘: Vocatives in Casual Conversations and Radio Phone-in Calls, in: Leistyna, P.; Meyer, C.F. (Hrsg.), *Corpus Analysis. Language Structure and Language Use*, Amsterdam: Rodopi, 153-185.
- McLuhan, M.; Fiore, Q. (1967): *The medium is the message*, Harmondsworth: Allen Lane/Penguin Books.
- Meißner, F. J. (2015): Lernorte müssen auch Lernorte für Sprachlernkompetenz werden, in: Burwitz-Melzer, E.; Königs, F. G.; Riemer, C. (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*, Tübingen: Narr, 163-171.
- Melchor-Couto, S. (2019): Virtual worlds and language learning, in: *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 11, 29-43.
- Milroy, L.; Muysken, P. (1995): *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitschian, H. (2010): *m-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber Verlag.
- Morollón-Martí, N.; Fernández, S.S.; (2016): Telecollaboration and sociopragmatic awareness in the foreign language classroom, in: *Innovation in language learning and teaching*, 10/1, 34-38.
- Morris, F. (2005): Child-to-child interaction and corrective feedback in a computer mediated L2 class, in: *Language Learning & Technology*, 9/1, 29-45.
- Mostovaia, I. (2015): Soll ich ihm bei WhatsApp schreiben? Das Modalverb sollen im DaF-Unterricht oder: Wie man mit Kurznachrichten Deutsch lernen kann!, in: Imo, W.; Moraldo, S. (Hrsg.), *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, Stauffenburg Verlag, 347-365.
- Mostovaia, I. (2018): Nonverbale graphische Ressourcen bei Reparaturen in der interaktionalen informellen Schriftlichkeit am Beispiel deutscher und russischer Chat-Kommunikation via IRC-Chat und WhatsApp, in: *Journal für Medienlinguistik*, 1/1, 42-79.
- Mullen, T.; Appel, M. C.; Shanklin, T. (2009): Skype-Based Tandem Language Learning and Web 2.0, in: Thomas, M. (Hrsg.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, Hershey, PA: IGI Global, 101-120.
- Müller-Jacquier, B. (1999): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Studienbrief Kulturwissenschaft*, Koblenz: Univ. Koblenz-Landau.
- Müller-Jacquier, B. (2009): Performing „Culture” in Initial Contact Situations, in: Steppat, M. (Hrsg.), *Americanisms. 1. Aufl.*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 361-376.
- Münch, B. (1990): Exolinguale Kommunikation – Sprache in Kontaktsituationen, in: Wolff, A.; Rösler, D. (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache. H. 29*, Regensburg, 287-313.
- Muñoz Vicente, B. (2012): Fehlerkorrektur und Fehleranalyse in einem E-Mail-Austausch zwischen Spanisch und Deutsch sprechenden Studierenden, in: *Hispanorama*, 136, 82-86.
- Murelli, A. (2012): Aspekte der Interaktion zwischen den Tandempartnern eines E-Tandem-Kurses, in: Tinnefeld (Hrsg.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen-Ausrichtung-Spezifika*, Saarbrücken: Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, 259-270.

- Muysken, P. (2007): Mixed Codes, in: Auer, P.; Wie, L. (Hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 315-340.
- Mwakapina, J. W.; Mhandeni, A. S.; Nyinondi, O.S. (2016): WhatsApp Mobile Tool in Second Language Learning: Opportunities, Potentials and Challenges in Higher Education Settings in Tanzania, in: *International Journal of English Language Education*, 4/2, 70-90.
- Niño López, D. E.; Areizaga Orube, E. (2015): Uso de correo electrónico y Skype para la corrección recíproca en intercambios e-tándem, in: *Lenguaje y textos*, 42, 79-86.
- Noyan, E.; Kocoglu, Z. (2019): Developing EFL Writing Skills through WhatsApp Dialogue Journaling, in: *Advances in Language and Literary Studies*, 10/2, 38-48.
- Nübling, D. (2004): Die prototypische Interjektion: Ein Definitionsvorschlag, in: *Zeitschrift für Semiotik*, 26, 1/2, 11-45.
- Nushi, M.; Makiabadi, H. (2018): HelloTalk: A Language Exchange App on your Smartphone, in: *Roshd Journal of Foreign Language Teaching*, 33/2, 16-23.
- O'Donnell-Trujillo, N.; Adams, K. (1983): Heheh in conversation: some accomplishments of laughter, in: *Western Journal of Speech Communication*, 47, 174-191.
- O'Dowd, R.; Ritter, M. (2006): Understanding and Working with «Failed Communication» in Telecollaborative Exchanges, in: *CALICO Journal*, 23, 623-642.
- O'Dowd, R. (2019): Virtual Exchange and its role in international education, in: *Issues of Applied Linguistics*, 7-43.
- O'Rourke, B. (2005): Form-focused interaction in online tandem learning, in: *CALICO journal*, 433-466.
- O'Rourke, B. (2007): Models of telecollaboration: e-tandem, in: O'Dowd, R. (Hrsg.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*, Clevedon: Multilingual Matters, 41-61.
- O'Rourke, B. (2015): Synchronous technologies for language learning: Promise and challenges in research and pedagogy, (Vortrag, 20.04.2015), Lüneburg: Conference Language Learning. Technology vom 20.-21. April 2015 an der Leuphana Universität Lüneburg.
- Ortega, L. (2009): *Understanding second language acquisition*, London: Hodder Education.
- Pappert, S. (2017): Zu kommunikativen Funktionen von Emojis in der WhatsApp-Kommunikation, in: Beißwenger, M. (Hrsg.), *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*, Berlin, Boston: De Gruyter.
- Pappert, S. (2016): Zur Konzeptualisierung von Kommunikationsereignissen, in: Behrens, U.; Gätje, O. (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*, Frankfurt/M. u.a.: Lang, 15-37.
- Pavlidou, T. (1998): Greek and German Telephone Closings: Patterns of Confirmation and Agreement, in: *Pragmatics*, 8/1, 79-94.
- Payne, J. S.; Ross, B. M. (2005): Synchronous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development, in: *Language Learning & Technology*, 9, 35-54.
- Pecksen, W. (2009): *Instant Messaging: Kommunikationsform zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Saarbrücken: VDM-Verlag Müller.

- Peters, H.; Seeliger-Mächler, B. (2019): Das SEAGULL-Projekt, Relevanz für Tandemlernen & erste Evaluation, in: Spänkuch, E.; Dittmann, T.; Seeliger-Mächler, B.; Peters, H.; Buschmann-Göbels, A. (Hrsg.), *Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen*. GiF:on: Giessener Fremdsprachendidaktik (13), Gießen: Universität Gießen, 33-51.
- Peterson, M. (2012): EFL learner collaborative interaction in Second Life, in: *ReCALL*, 24/1, 20-39.
- Petitjean, C.; Morel, E. (2017): “Hahaha”: Laughter as a resource to manage WhatsApp conversations, in: *Journal of Pragmatics*, 110, 1-19.
- Polinsky, M.; Kagan, O. (2007): Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom, in: *Language and Linguistics Compass*, 1/5, 368-95.
- Pomino, J.; Gil-Salom, D. (2016a): E-Tandem Valköln: cooperación lingüística hispano-germana, (Vortrag, 8.7.2016), Valencia: In-Red 2016. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red vom 7.-8. Juli 2016 an der Universitat Politècnica de València.
- Pomino, J.; Gil-Salom, D. (2016b): Integrating E-tandem in Higher Education, in: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 228, 668-673.
- Pomino, J.; Meuter, J. (2011): Wikis als elektronische Lernumgebung für das autonome Fremdsprachenlernen in Tandempartnerschaften, in: Arntz, R.; Krings, H. P. y Kühn, B. (Hrsg.), *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposium zum autonomen Fremdsprachenlernen*, Bochum: AKS-Verlag, 93-103.
- Poplack, S. (1980): Sometimes I’ll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching, in: *CENTRO Working Papers*, 4, 581-618.
- Qian, L. (2016): *Sprachenlernen im Tandem eine empirische Untersuchung über den Lernprozess im chinesisch-deutschen Tandem*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Raabe, H. (1974): Intersprache und kontrastive Analyse, in: Raabe, H. (Hrsg.), *Trends in kontrastiver Linguistik*, Band 1, Tübingen: Narr, 1-50.
- Real Academia Española (o.J.): „deber“, in *Diccionario de la lengua española*, 23^a ed., [versión 23.4 online]. URL: <https://dle.rae.es> [Abrufdatum: 03.03.2021].
- Real Academia Española (o.J.): „poder“, in *Diccionario de la lengua española*, 23^a ed., [versión 23.4 online]. URL: <https://dle.rae.es> [Abrufdatum: 03.03.2021].
- Renner, J. (2019): Vocabulary learning in Mandarin Chinese – German eTandems, in: Turula, A.; Kurek, M.; Lewis, T. (Hrsg.), *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship*, Research-publishing.net, 111-118.
- Renner, J. (2017): Negotiation of meaning and language-related episodes in synchronous, audio-based Chinese-German eTandem, in: *Language Learning in Higher Education*, 7, 137-159.
- Riemer, C. (2016): Befragung, in: Caspari, D.; Klippel, F.; Legutke, M.K.; Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen: Narr, 155-173.

- Riemer, C. (2015): Lernorte und Fremd-/Zweitsprachenlernen – alles vernetzt und entgrenzt?, in: Burwitz-Melzer, E.; Königs, F. G.; Riemer, C. (Hrsg.), Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Tübingen: Narr, 172-180.
- Roche, J. (1989): Xenolekte, Struktur und Variation im Deutsch gegenüber Ausländern, Berlin: de Gruyter.
- Rogers, C.R.; /Rosenberg, R.L. (2005): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Runkehl, J.; Schlobinski, P.; Siever, T. (1998): Sprache und Kommunikation im Internet: Überblick und Analysen, Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sampietro, A. (2016): Exploring the punctuating effect of emoji in Spanish whatsapp chats, in: *Lenguas Modernas*, 91-113.
- Sarhandi, P.S.A.; Asghar, J.; Abidi, A.A. (2018): Interaction patterns in Whatsapp conversation in EFL classroom: pedagogical implications, in: *Journal of Academic and Social Research*, 1/1, 1-18.
- Saritepeci, M.; Duran, A.; Ermis, U. F. (2019): A New Trend in Preparing for Foreign Language Exam (YDS) in Turkey: Case of WhatsApp in Mobile Learning, in: *Education and Information Technologies*, 24/5, 2677-2699.
- Schäfer, J. (2010): Schreiben – Texte produzieren, in: Huneke, H.-W. (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 323-335.
- Schegloff, E. A.; Ochs, E.; Thompson, S. A. (1996): Interaction and Grammar, Cambridge; New York, Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1992): Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation, in: *American Journal of Sociology*, 97/5, 1295–1345.
- Schegloff, E. A. (1982): Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences, in: Tannen, D. (ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 71-93.
- Schegloff, E. A.; Sacks, H. (1973): Opening Up Closings, in: *Semiotica*, 8, 289-327.
- Schmelter, L. (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmidt, C. (2004): Interjektionen im Zweitsprachenerwerb, in: *Zeitschrift für Semiotik*. Bd. 26. H. 1-2, 101-112.
- Schmidt, G. (2000): Chat-Kommunikation im Internet – eine kommunikative Gattung?, in: Thimm, C. (Hrsg.), *Soziales im Netz: Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet*, Opladen, 109-130.
- Schmidt, R. (2001): Attention, in: Robinson, P. (Hrsg.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in second language learning, in: *Applied Linguistics*, 11, 129-158.

- Schmidt, R.; Frota, S. (1986): Developing basic conversational ability in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese, in: Day, R. (Hrsg.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Schmitt, N. (2004): *Formulaic Sequences: acquisition, processing and use*, Amsterdam: John Benjamins.
- Schneider, J. G. (2016): Nähe, Distanz und Medientheorie, in: Feilke, H.; Hennig, M. (Hrsg.), *Zur Karriere von Nähe und Distanz*, Berlin: de Gruyter, 333-356.
- Schnitzer, C.-V. (2012): *Linguistische Aspekte der Kommunikation in den neueren elektronischen Medien: SMS – E-Mail – Facebook.*, Dissertation, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, LMU München.
- Schönfeldt, J.; Golato, A. (2003): Repair in chats: A conversation analytic approach, in: *Research on Language and Social Interaction*, 36/3, 241-284.
- Schoormann, M.; Schlak, T. (2012a): Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17/2, 172-190.
- Schoormann, M.; Schlak, T. (2012b): Zum Vergleich mündlicher Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht: recasts und prompts im Vergleich, in: *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 3/1, 15-60.
- Schwienhorst, K. (2016). Warum funktioniert Lernerautonomie bei mir nicht? Positive Einflussfaktoren bei der Implementierung autonomen Lernens, in: Martos Ramos, J.J.; Tassinari, M.G. (Hrsg), *Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule: Ansätze, Rollen, Erfahrungen. Einleitung zum thematischen Teil*, Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 40, 242-255.
- Schwienhorst, K. (2000): Evaluating tandem language learning in the MOO – Discourse repair strategies in the Dublin–St. Augustin Project, Paper presented at the third UNTELE Conference, Compiègne, 23-25 March 2000.
- Schwienhorst, K. (2009): The art of improvisation: Learner autonomy, the learner, and (computer-assisted) learning environments, in: Kjisik, F.; Voller, P.; Aoki, N.; Nakata, Y. (Hrsg.), *Mapping the terrain of learner autonomy*, Tampere: Tampere University Press, 86-117.
- Selting, M.; Couper-Kuhlen, E. (2000): Argumente für die Entwicklung einer ‘interaktionalen Linguistik’, in: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, 76-95.
- Sheen, Y. (2006): Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake, in: *Language Teaching Research*, 10, 361-392.
- Siebenhaar, B. (2020): Informalitätsmarkierung in der WhatsApp-Kommunikation. Ein Vergleich bundesdeutscher und Deutschschweizer Chats, in: Androutsopoulos, J.; Busch, F. (Hrsg.), *Register des Graphischen: Variation, Interaktion und Reflexion in der digitalen Schriftlichkeit*, Berlin: De Gruyter, 67-91.
- Siebenhaar, B. (2015): 'What's up, Deutschland? WhatsApp-Datensammlung und Datenbasis.', (Vortrag, 23.09.2015), Frankfurt Oder: 3. Sektionentagung der GAL e.V. 23.-25. September 2015 an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).

- Siebold, K.; Larreta Zulategui, J. P. (2017): Un análisis contrastivo de los vocativos en español y en alemán, in: *Zeitschrift für romanische Philologie*, 133, 530-548.
- Siebold, K.; Larreta Zulategui, J. P. (2012): El aprendizaje intercultural en un curso de Tándem, in: *REVISTA UPO INNOVA*, 1, 504-517.
- Siever, C. M. (2015): Multimodale Kommunikation im Social Web. Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen, Frankfurt/M.: Lang.
- Sotillo, S. (2005): Corrective feedback via instant messenger learning activities in NS-NNS and NNS-NNS dyads, in: *CALICO Journal*, 22, 467-496.
- Souza, C.F. (2015). Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa, in: *Linguagem e Tecnologia*, 8, 39-50.
- Spitzmüller, J. (2009): Chat-Kommunikation: Interaktion im virtuellen Raum als multidisziplinäres Forschungsfeld, in: Moraldo, S.M. (Hrsg.), *Internet.com. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb. Bd. 1: Kommunikationsplattformen*, Rom: Aracne Editrice, 71-108.
- Spitzmüller, J. (2005): Spricht da jemand? Repräsentation und Konzeption in virtuellen Räumen, in: Kramorenko, G. (Hrsg.), *Aktualnije problemi germanistiki i romanistiki [Aktuelle Probleme der Germanistik und der Romanistik]*, Bd. 9, Teil I: Slovo v jasyke u retschi [Das Wort in Sprache und Rede], Smolensk: SGPU, 33-56.
- Stevens, V. (2019): Thinking SMALL about social media assisted language learning, in: Colpaert, J.; Aerts, A.; Ma, Q.; King, J.L.F. (Hrsg.), *Proceedings of the Twentieth International CALL Research Conference: Social CALL*, Hong Kong: The Education University of Hong Kong.
- Stevens, V. (2009): Celebrating 25 years of CALL: Forging new pathways, (Vortrag, 26.03.2009), Denver: Presentation at the 2009 TESOL Conference.
- Storrer, A. (2019): Text und Interaktion im Internet, in: Eichinger, L.; Plewnia, A. (Hrsg.), *Neues vom heutigen Deutsch*, Berlin, Boston: De Gruyter, 221-244.
- Storrer, A. (2018): Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet, in: Deppermann, A. (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*, Berlin/New York, 219-244.
- Storrer, A. (2015): Neue Text- und Schreibformen im Internet: Das Beispiel Wikipedia, in: Feilke, H.; Köster, J.; Steinmetz, M. (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*, Stuttgart, 277-306.
- Storrer, A. (2013): Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken, in: Frank-Job, B.; Mehler, A.; Sutter, T. (Hrsg.), *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 331-366.
- Storrer, Angelika (2001): Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation, in: Lehr, A.; Kammerer, M.; Kondering, K.-P.; Storrer, A.; Thimm, C.; Wolski, W. (Hrsg.), *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet*, Berlin u.a.: de Gruyter, 439-465.
- Svennevig, J. (1999): *Getting acquainted in conversation. A study of initial interactions*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.

- Swain, M. (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue, in: Lantolf, J.P. (Hrsg.), *Socialcultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, 97-114.
- Swain, M.; Lapkin, S. (1998): Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together, in: *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Swain, M.; Lapkin S. (1995): Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning, in: *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- SwiftKey (2015): Emoji Report, URL: <https://de.scribd.com/doc/262594751/SwiftKey-Emoji-Report> [Abrufdatum: 11.03.2021].
- Tassinari, M.G. (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen Komponenten, Kompetenzen, Strategien*, Frankfurt am Main: Lang.
- Telles, J.A.; Vassallo, M.L. (2006): Foreign language learning in Tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT1, in: *The ESPEcialist*, 27, 189-212.
- Thonhauser, I. (2019): Schreiben heute, in: *Fremdsprache Deutsch*, 60, 3-7.
- Thurlow, C.; Poff, M. (2013): Text messaging, in: Herring, S.; Stein, D.; Virtanen, T. (Hrsg.), *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*, Berlin, 163-190.
- Tian, J.; Wang, Y. (2010): Taking language learning outside the classroom: learners' perspectives of eTandem learning via Skype, in: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4, 181-197.
- Tudini, V. (2003): Using Native Speakers in Chat, in: *Language Learning and Technology*, 7/3, 141-159.
- Turula, A. (2017): Learner Autonomy as a Social Construct in the Context of "Italki", in: *Teaching English with Technology*, 17/2, 3-28.
- Vollmer Rivera, A.; Teske, K. (2018a): A critical exploration of heritage language learners' identities within HelloTalk, in: *Revista do GEL*, 15/3, 279-301.
- Vollmer Rivera, A.; Teske, K. (2018b): The Critical Intersection of Heritage Language Learning and eTandem Learning Environments, in: *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 48, 97-112.
- Vollmer Rivera, A. (2017): Learning Technology Review: HelloTalk as a Mobile-Assisted Language Learning Application, in: *CALICO Journal*, 34/3, 384-392.
- Warnke, M. (2012): Vom Nutzen enger Kanäle – Diskursverknappung als Methode, in: Robertson-von-Trotha, C.Y.; Muñoz Murcillo, J. (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft und neue Medien: Die Rolle der Web 2.0- Kultur in der Wissenschaftsvermittlung*, KIT Scientific Publishing, 91-99.
- Weinrich, Harald (2005): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 3., rev. Aufl, Hildesheim/Zürich/New York.
- Weinrich, H.(1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim: Dudenverlag.
- White, S. (1989): Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese, in: *Language in Society*, 18, 59-76.
- Wilder, C. (2020): *V2-Effekte: Wortstellungen und Ellipsen*, Tübingen: De Gruyter, 142-180.

- Wolff, J. (1994): Ein Tandem für jede Gelegenheit? Sprachenlernen in verschiedenen Begegnungssituationen, in: *Die neueren Sprachen*, 93, 374-385.
- Wood, D.; Brunner, J. S; Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving, in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17,/2, 89-100.
- Wyss, E. L.; Hug, B. (2016): WhatsApp-Chats. Neue Formen der Turnkoordination bei räumlich-visueller Begrenzung, in: Spiegel, C.; Gysin, D. (Hrsg.), *Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag*, Frankfurt a.M.: Lang, 259-274.
- Zakir, M. A; Funo, L.B.A.; Telles, J.A. (2016): Focusing on culture-related episodes in a teletandem interaction between a Brazilian and an American student, in: *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10/1, 21-33.
- Zifonun, G.; Hoffmann, L.; Strecker, B. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7), Berlin/New York.

8.2 Elektronische Quellen

- All Language Resources. Hellotalk vs. Tandem. URL: <https://www.alllanguageresources.com/hellotalk-vs-tandem/> [Abrufdatum: 11.03.2020].
- All Language Resources. Tandem. URL: <https://www.alllanguageresources.com/tandem/> [Abrufdatum: 11.03.2020].
- AntConc. Startseite. URL: http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html [Abrufdatum: 01.02.2019].
- DW. Made for minds. URL: <https://www.dw.com/de/wegbeschreibungen/a-56494626> [Abrufdatum: 24.05.2021].
- Deutschlernerblog für Deutschlerner in aller Welt. URL: <https://deutschlernerblog.de/plaene-und-wuensche-deutsch-a1-nach-themen-13/>. [Abrufdatum: 24.05.2021].
- Emoticonwiki.de. URL: <https://emoticonwiki.de/> [Abrufdatum: 12.05.2020].
- Google Playstore. Bewertungen zu HelloTalk. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hellotalk/hl=de> [Abrufdatum: 14.04.2020].
- Google Playstore. Bewertungen zu HelloTalk: URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hellotalk/hl=de/showAllReviews=true> [Abrufdatum: 14.04.2020].
- Appagg. Informationen zu Hellotalk. URL: <https://appagg.com/android/education/hellotalk-chat-speak-learn-foreign-languages-18710665.html?hl=de> [Abrufdatum: 14.04.2020].
- Ilknur aka, Bilkent Üniversitesi İBEF Almanca Birimi Bilkent, Optimal A1. Ankara. URL: <http://www.akadaf.com/OptimalA1/K07.pdf>. [Abrufdatum: 24.05.2021].
- Seagull-Projekt. URL: <https://www.seagull-tandem.eu/german/> [Abrufdatum: 24.05.2021].
- WhatsApp. URL: <http://whatsapp.com/about> [Abrufdatum: 23.07.2019].
- Wortland. Redemittel Bildbeschreibung. URL: <https://www.wortland.com/b1-b2-bildbeschreibung-redemittel/> [Abrufdatum: 24.05.2021].

9 Anhang

9.1 Dossier

Dossier: Mobile Messenger-Kommunikation im Tandem

Ideen und Hinweise

Vorbereitung: Reflektiere über deine Schreibgewohnheiten in Gruppenchats und Einzelchats mit Freunden, Bekannten und Familie in deiner Muttersprache. Wie schreibst du dort und was ist typisch? Welche konkreten sprachlichen Besonderheiten fallen dir ein, die für deinen Tandempartner oder deine -partnerin von Interesse sein könnten? Binde sie in die Kommunikation mit ein! Zudem kannst du auf folgende Frageformate zurückgreifen (vgl. Funk/Gerlach/Spaniel 2016: 704f), um das Lernpotenzial zu fördern:

- Nachfragen (z. B. Du hast letzte Woche von Deinen Prüfungen erzählt. Wie war es? Hast Du sie bestanden?)
- Kurzberichte (z. B. Was war dein schrecklichstes Weihnachtsgeschenk?)
- Aktionsfragen (z. B. Zeig mir ein Bild/Foto von deinem Zimmer/Lieblingskleidungsstück/Haustier/Frühstück/Mittagessen usw.)
- Beschreibungen (z. B. Was darf in Deinem Kühlschrank nicht fehlen?)
- interaktionsfördernde Beschreibungsfragen (z. B. Wo bist Du gerade? Was steht auf Deinem Schreibtisch?)

Des Weiteren bieten sich folgende Aufgaben an, um die Kommunikation so vielseitig wie möglich zu gestalten:

- Stellt euch Fragen zu studien- und alltagsrelevanten Vorgängen und erklärt euer Vorgehen, z.B.: Erklär mir mündlich oder schriftlich/wie du lernst/dein Lieblingsrezept kochst (schicke mir die Zutatenliste)/zur Uni kommst/Hausarbeiten schreibst etc.
- Gebt euch Reiseempfehlungen und verseht sie mit Bildern
- Schreibt von einer Heimreise/Kurztrip oder Wochenendausflug aus einer Nachricht im Postkartenformat mit Bild. Ihr könnt auch den Standortlink mitsenden (vgl. Funk/Gerlach/Spaniel 2016)
- Berichtet von einem Restaurantbesuch mit oder ohne Fotos, gebt eventuell eine Restaurantkritik oder Empfehlung an den Tandempartner weiter
- Nehmt Wegbeschreibungen möglichst auch als Sprachnachricht auf und verwendet die thematischen Redemittel aus dem Unterricht bzw. das Dossier
- Berichtet schriftlich oder mündlich von einem Konzert, Event, Film etc. aus den letzten Wochen oder einem besonderen Erlebnis aus der Vergangenheit

- Interkulturelle Foto-Challenge: Macht Fotos von Gegenständen, Natur oder Situationen, die typisch, auffällig, interessant in deiner Kultur, Stadt, Uni, Wohnung etc. sind und ratet, was euch dazu gebracht hat, das Foto zu schicken. Warum habt ihr die Aufnahme gewählt?
- Nutzt die WhatsApp-Kommunikation als vorbereitendes Brainstorming für die Tandemtreffen: Schickt euch dort Ideen oder Materialien, z.B. kleine Kurzgeschichten, Texte, Bilder, Zitate, Videos, Podcast-Episoden, Nachrichten oder Links, die dann im Tandemtreffen ausführlicher aufgegriffen werden, z.B. zum Thema Fernsehserien aus meiner Kindheit („Sandmann“)

Einige Links zu ausgewählten Redemitteln:

Wegbeschreibungen:

- <https://www.dw.com/de/wegbeschreibungen/a-56494626>

Verabredungen:

- <https://deutschlernerblog.de/plaene-und-wuensche-deutsch-a1-nach-themen-13/>

Reiseberichte:

- <http://www.akadaf.com/OptimalA1/K07.pdf>

Bildbeschreibungen:

- <https://www.wortland.com/b1-b2-bildbeschreibung-redemittel/>

Literatur

Funk, H.; Gerlach, M.; Spaniel, D.: Materialeinsatz in tandembasierten Fremdsprachenlernszenarien. Bericht aus einem laufenden Forschungsprojekt, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, vol. 43/6, 693-709.

9.2 Handout

Mobile Messenger-Kommunikation:

In WhatsApp schreibe ich anders – und du?

Ihr werdet

- über Schreibgewohnheiten sprechen
- die eigene Schreibweise über WhatsApp reflektieren
- Fragen und Probleme beim Schreiben über WhatsApp in der Fremdsprache ansprechen und klären

1. Vorbereitung: Denke über deine und die Schreibweise anderer Muttersprachler in Gruppenchats und Einzelchats mit Freunden, Bekannten und Familie nach. Wie schreibst du dort? Welche Faktoren spielen eine Rolle? Was machst du anders als in schriftlichen Texten wie Hausarbeiten oder formellen E-Mails? Welche konkreten sprachlichen Besonderheiten fallen dir ein, die für dein Gegenüber interessant sein könnten (Abkürzungen, Lieblings-Emoji, umgangssprachliche Wendungen und Formeln, grammatische Phänomene)?
2. Lies gemeinsam mit deinem Tandempartner den unteren Info-Text und kläre, wenn nötig, unbekannte Konzepte und Begriffe.

Das Schreiben über WhatsApp hat wenig mit dem Verfassen schriftlicher Texte zu tun. Es ist dialogisch und interaktiv, eine Gemeinsamkeit mit mündlichen Gesprächen. Die Unterschiede liegen in der Zeitverschiebung der Nachrichten und im Fehlen von Körpersprache und Ton. Dafür gibt es wie im Chat piktorale Elemente, z.B. Emoji. In „schnellen“ Dialogen werden Inhalte oft in kurze, hintereinanderfolgende Nachrichten verpackt. Da der Dialogpartner aber keinen Einfluss auf die Produktion des Gegenübers hat und meist ebenfalls mit einzelnen Nachrichten auf jede Sprechblase reagiert, kommt es zu ungeordneten Antworten, die im Zusammenspiel als „multiple“ Dialogstränge bezeichnet werden können und ein wenig „chaotisch“ scheinen. Weil der Kommunikationskanal immer offen steht, kommt es selten zu Verabschiedungen oder Begrüßungen. Es gibt syntaktische, lexikalische und orthografische Besonderheiten, die nicht immer den normativen Standards der Schriftsprache entsprechen. Sie entstehen beim interaktionsorientierten Schreiben und stellen im engeren Sinne meist keine Fehler dar. Welche Besonderheiten fallen dir ein?

9.3 Lerntagebuch zur WhatsApp-Kommunikation im Tandem

Name:.....

Beobachteter Zeitraum:.....(max. 5 Dialogeinheiten)

Log N^o:

<p>1. Inhaltsangabe von Dialogeinheiten z.B. Verabredung zum Kinobesuch</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>2. Sprachnachrichten und Aussprache z.B. Wegbeschreibung zum Kino</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3. Grammatik: Strukturen/Phänomene z. B. Subjektsellipse <i>Komme morgen später</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>4. Lexik: Ausdrücke/Vokabeln z.B. <i>Treffen wir uns morgen? = Passt</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>5. Meine Fehler oder Korrekturen: z. B. <i>sich treffen → Treffen wir uns morgen?</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>6. Kulturelle Themen und Informationen z.B. Sandmann: Kinderserie vor dem Schlafengehen</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Tabelle 18: Lerntagebuch zur WhatsApp-Kommunikation, angelehnt an das Tandem-Lerntagebuchs des universitären Tandemprogramms der Universität Sevilla für die mündliche Interaktion

In den letzten zehn Jahren gewinnt die Erforschung der alltäglichen Messenger-Kommunikation über WhatsApp, einer der häufigsten genutzten Text- und Sprachnachrichten-App, besondere Aufmerksamkeit und findet als mögliche didaktische Ressource in verschiedenen Lernszenarien Eingang in die Sprachlehrforschung. Im Kontext dieser Entwicklung widmet sich die vorliegende Dissertation, die in der Forschungstradition der interaktionalen Schriftlinguistik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache steht, der WhatsApp-Kommunikation als Nebenschauplatz der Fremdsprachlerntandem-Interaktion im universitären Tandemprogramm der Universität Sevilla für das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch.

