



Das Potenzial von Online-Sprachentandems für das Fremdsprachenlernen bei AnfängerInnen einer Zielsprache

Julia Renner

Abstract: In der einschlägigen Fachliteratur zum Tandemlernen wird darauf hingewiesen, dass Sprachentandems erst ab einem gewissen Niveau in der Fremdsprache sinnvoll seien, denn die TeilnehmerInnen sollten den „Partner verstehen können, wenn er sich in seiner Muttersprache einfach ausdrückt“ (Brammerts/Kleppin 2005: 96). Im eTandem-Projekt ‚Wien–Kaohsiung‘ wurden – im Gegensatz zu den Empfehlungen aus der Literatur – aufgrund des großen Interesses vonseiten der Lernenden auch Studierende mit noch äußerst geringer Erfahrung in der Zielsprache Mandarin eingebunden. Durch eine konversationsanalytische Untersuchung von Videochat-Interaktionen wird im vorliegenden Artikel das Potenzial von Sprachentandems für die Entwicklung von Sprachenbewusstsein und mündlicher Interaktionskompetenz bei AnfängerInnen einer Zielsprache gezeigt. Anhand der Analyseergebnisse wird im vorliegenden Artikel diskutiert, welche Bedingungen notwendig sind, damit AnfängerInnen einer Zielsprache von einem Online-Sprachentandem profitieren.

Literature on tandem learning suggests that language tandems are only suitable for language learners who have achieved a certain proficiency in the target language (Brammerts/Kleppin 2005: 96). Due to the keen interest in our initiative, the eTandem project ‘Vienna–Kaohsiung’ allowed novice learners of Mandarin – contrary to the literature’s suggestions – to participate in the project. In this article, synchronous, multimodal interactions are analysed from a conversation analytic perspective in order to reveal the potential of eTandems for language learners at beginner level. Based on the results, pedagogical implications for tandem initiatives involving novice learners are discussed.

Schlagwörter: eTandem, Online-Tandem, non-formales Lernen, Chinesisch als Fremdsprache, Konversationsanalyse; non-formal learning, Chinese as a foreign language, CA-for-SLA (Conversation Analysis for Second language Acquisition).

Renner, Julia (2021),
Das Potenzial von Online-Sprachentandems für das Fremdsprachenlernen bei
AnfängerInnen einer Zielsprache.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 1, 311–338.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Ausgangspunkt für den vorliegenden Artikel ist das eTandem-Projekt ‚Wien–Kaohsiung‘, in dessen Rahmen Mandarinlernende¹ aus Wien (Studierende und AbsolventInnen der Sinologie, Universität Wien; Studierende der Fachhochschule Campus Wien) und Deutschlernende aus Kaohsiung (Studierende der Germanistik, National Kaohsiung First University of Science and Technology, Taiwan) Online-Sprachentandems (nachfolgend auch als ‚eTandem‘ bezeichnet) durchgeführt haben. Initiiert wurde das Vorhaben im Anschluss an zwei multinationale Tandem-Projekte (FAME²; ‚L3-TASK‘³), bei denen unter anderem Mandarin als Tandemsprache gelernt bzw. angeboten und mit chinesischen Universitäten zusammengearbeitet wurde.⁴

Die Idee, Mandarinlernende mit noch geringer Erfahrung in der Zielsprache (in etwa vergleichbar mit der mündlichen Sprachkompetenz der Niveaustufe A1 des GERS⁵ in das eTandem-Projekt einzubinden, basierte auf der Überlegung, die Sprachlernrealität von Mandarinlernenden in Österreich zu berücksichtigen, denn ihre Kenntnisse beschränken sich überwiegend auf A1 und A2. Formaler Mandarinunterricht wird in Österreich auf universitärer Ebene, schulischer Ebene und im Bereich der Erwachsenenbildung angeboten. Auf universitärer Ebene ist er in verschiedenen Studienrichtungen der Universität Wien vertreten (z.B. Sinologie; East Asian Economy and Society; Internationale Betriebswirtschaft und Transkulturelle Kommunikation), wobei bis auf das Masterstudium der Sinologie und der Transkulturellen Kommunikation keine Vorkenntnisse verlangt werden. Vergleicht man die Anzahl der Studierenden im Bachelorstudium Sinologie (461 im Sommersemester 2016) mit der Anzahl der Studierenden im Masterstudium Sinologie (97 im Sommersemester 2016)⁶, so wird deutlich, dass sich der Großteil der Studierenden im Bachelorstudium befindet, mit dessen Abschluss ein sprachliches Niveau von

¹ Im folgenden Artikel wird die Bezeichnung ‚Mandarin‘ anstelle von ‚Chinesisch‘ verwendet, denn die Bezeichnung Chinesisch wird lediglich als Überbegriff für alle Regionalsprachen (darunter Mandarin, Kantonesisch etc.) verstanden (vgl. Kaltenecker 2020: 1).

² <https://fame.univie.ac.at> (28.2.2021)

³ <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/en/fields-of-work/language-teaching-and-learning-research/research/completed-research-projects/l3-task/> (28.2.2021)

⁴ Da sich aufgrund der Medizensur in der Volksrepublik China die Verwendung von Videochatprogrammen, wie z.B. Skype, ooVoo oder Facebook Messenger sowie die Erhebung von Sprachdaten zum Projektzeitpunkt äußerst schwierig gestaltete, entschloss sich die Autorin das Anschlussprojekt mit einer taiwanesischen Universität durchzuführen.

⁵ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. An dieser Stelle sei außerdem hinzufügen, dass der GER aufgrund der Besonderheiten der Schriftsystems nicht 1:1 umzulegen ist auf das Erlernen von Mandarin als Fremdsprache (vgl. Guder 2005).

⁶ siehe Institutsbericht der Ostasienwissenschaften, Universität Wien für das Studienjahr 2015/16.

B1+ angestrebt wird. Das Bachelorstudium ‚Internationale Betriebswirtschaft + Mandarin‘ sowie das Masterstudium ‚East Asian Economy and Society‘ verlangen Sprachlehrveranstaltungen ähnlich zum Ausmaß der ersten zwei Semester des Bachelorstudiums Sinologie mit dem Ziel, ein Sprachniveau von A2 zu erreichen. Auf schulischer Ebene wird Mandarin einerseits in Form von muttersprachlichem Unterricht an ‚Samstagsschulen‘, andererseits in Form von Frei- bzw. Wahlpflichtfachunterricht in der Sekundarstufe II angeboten, wobei nach dreijährigem Unterricht eine mündliche Sprachkompetenz auf dem Niveau A2 angestrebt wird. Außerhalb des universitären und schulischen Sprachunterrichts haben in Österreich Volkshochschulen, private Sprachschulen und die sogenannten Konfuzius-Institute⁷ Mandarin im Programm, wobei sich das Kursangebot größtenteils auf die Niveaustufen A1 und A2 fokussiert.

Die dargestellten Ausführungen zeigen deutlich, dass jene Gruppe der Lernenden, die sich hinsichtlich der mündlichen Sprachkompetenz auf A1–A2 des GERs befindet, die größte Gruppe der Mandarinlernenden in Österreich bildet. Für die meisten Mandarinlernenden beschränkt sich die mündliche Sprachverwendung in der Zielsprache ausschließlich auf den Unterricht. Eine Möglichkeit, die gelernte Sprache außerhalb des Unterrichts zu verwenden, sind Sprachentandems. In jüngerer Zeit erfreuen sich Online-Sprachentandems vermehrter Beliebtheit, da räumliche Distanzen problemlos überwunden und Lernende weltweit vernetzt werden können (vgl. El-Hariri/Jung/Angulo 2016, El-Hariri/Jung 2015), weshalb auch für das vorliegende Projekt auf dieses Format zurückgegriffen wurde.

Aufgrund der vorangehend dargelegten Ausgangsbedingungen wurden im eTandem-Projekt ‚Wien–Kaohsiung‘ trotz Vorbehalte seitens der Fachliteratur und Tandemratgebern (s. Kap. 4) Lernende mit noch äußerst geringer Erfahrung in der Zielsprache eingebunden und ihr Lernprozess forschend begleitet, um das Potenzial von Online-Sprachentandems für jene Zielgruppe an Lernenden abzuwägen. Um Aufschluss darüber geben zu können, wie die Gestaltung der Tandeminteraktion unter Beteiligung von Lernenden auf Anfängerniveau erfolgt, wurden die dokumentierten Gespräche konversationsanalytisch untersucht, da sich die Konversationsanalyse für die Untersuchung der Funktionsweise mündlicher Lehr-/Lerninteraktionen hervorragend eignet (s. Kap 5.2. Methodische Ausrichtung).

Im vorliegenden Artikel wird zunächst das Konzept des Tandemlernens vorgestellt (s. Kap. 2 und 3). Im Anschluss daran wird der Forschungsstand diskutiert, wobei der Fokus auf online-basierten Angeboten liegt. Dabei wird insbesondere auf die Aspekte der Tandemorganisation und des ‚Tandem-Matchings‘ eingegangen (s.

⁷ <https://www.konfuzius-institut.at> (28.2.2021).

Kap. 4). Der empirische Teil (s. Kap.5) beinhaltet die Darlegung des Forschungsfeldes, der Forschungsfragen sowie der Vorgehensweise, wobei an dieser Stelle auch der methodischen Reflexion in Bezug auf die Konversationsanalyse als Forschungsmethode in sprachlehr-/lernspezifischen Kontexten Raum gegeben wird. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt anhand von konkreten Transkriptausschnitten, auf deren Basis abschließend Vorschläge für die Tandempraxis formuliert werden (s. Kap. 6).

2 Sprachentandems

Häufig zitierte Definitionen zum Tandemlernen, z.B. jene von Brammerts (1996), beschreiben das Sprachenlernen im Tandem als „authentische Kommunikation mit einem native speaker, der dem Partner als Modell dienen, ihn korrigieren und ihn bei seinen eigenen Ausdrucksversuchen unterstützen kann“ (Brammerts 1996: 2). Nach Bechtel (2010) dient das Tandemlernen dazu, „im Kontakt mit einem Muttersprachler wechselseitig die Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden, zu erweitern und zu korrigieren“ (Bechtel 2010: 285). Ähnlich ist es in der englischsprachigen Literatur, O’Rourke (2005) etwa definiert das Tandemlernen als “configuration involving pairs of learners with complementary target/native languages” (O’Rourke 2005: 433).

Den genannten Definitionen ist gemeinsam, dass ‚Muttersprachlichkeit‘ als Qualifikationskriterium gesehen wird, d.h. es wird vorausgesetzt, dass der Partner bzw. die Partnerin, die im Tandem angebotene Sprache als ‚Muttersprache‘ erlernt hat. Dieser Zugang ist vor dem Hintergrund von modernen, mehrsprachigen Gesellschaften kritisch zu betrachten, da durchaus denkbar ist, dass SprachverwenderInnen ihre im Tandem angebotene Sprache nicht als (eine der) Erstsprache(n) erworben haben.

Da die potenzielle Komplexität von Sprachenbiographien ‚Muttersprachlichkeit‘ zu einer problematischen Zuschreibung werden lässt, distanzieren sich rezente Publikationen im Tandemkontext vom Kriterium der ‚Muttersprachlichkeit‘ als Ideal und argumentieren, „that it is time to extend its original focus from the native speaker to the intercultural speaker” (Woodin 2020: 42). Für die Rollenunterscheidung im Tandem wird daher für die Verwendung der Begriffe “*more proficient speaker/less proficient speaker*” (Hervorhebung im Original) anstatt „native/non-native“ plädiert (Woodin 2020: 39).

Wie die Umsetzung dieser Idee in der Praxis erfolgt, zeigt das Tandemprogramm der University of British Columbia, wo ein fünfstufiger Language Proficiency

Index (bestehend aus „can-do statements“) einen Orientierungsrahmen für die Qualifikation und Einstufung von potenziellen TandempartnerInnen darstellt. Ab einer Selbsteinschätzung auf Stufe 3 – unabhängig davon, wie die Sprache erlernt wurde – darf die ExpertInnenrolle im Tandem übernommen werden (vgl. Shuhmann/Stemberger 2020: 181). Diese Herangehensweise bringt natürlich mit sich, dass die Rollenvorstellungen und die Erwartungen an die TandempartnerInnen (als ExpertInnen) bewusst reflektiert werden müssen.

Die Autorin des vorliegenden Artikels ordnet sich in diese Linie ein und versteht Sprachentandems als Situationen, in denen sich zwei Personen mit unterschiedlichen Sprachen einander helfen, die Sprache bzw. eine der Sprachen des Gegenübers zu lernen. Eine der Erst- bzw. Umgangssprachen stellt dabei die Zielsprache der jeweils anderen Person dar (vgl. El-Hariri 2017: 19; Renner 2019: 9).

3 Merkmale des (e)Tandemlernens

Als Grundpfeiler des Tandemlernens gelten das *Prinzip der Autonomie* und das *Prinzip der Reziprozität* (Brammerts 2005: 10). Die Autonomiekonzeption im Tandemkontext basiert weitgehend auf dem entwicklungspsychologischen Autonomiebegriff von Little (1991), der sich auf Holec (1981) handlungstheoretischen Autonomiebegriff bezieht. Holec (1981, s. auch Schmenk 2017: 14–15) sieht Autonomie als Fähigkeit, Lernziele, -inhalte und -progressionen zu formulieren sowie Entscheidungen zur konkreten Durchführung bis hin zur Überwachung, Bewertung und Reflexion zu treffen. Wichtig ist dabei, dass Autonomie – sowohl bei Holec (1981) als auch bei Little (1991) – als erworbene Fähigkeit gesehen wird (und nicht als naturgegebener Normalzustand, wie z.B. in der radikal-konstruktivistischen Sichtweise (von Glasersfeld 1984)), wobei dem sozialen Kontext eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung zukommt. Gemeint ist damit, dass Autonomie eine Fähigkeit ist, die in und durch Interaktion mit ‚kompetenteren‘ Personen entwickelt wird. Tandemlernen kann hierfür in mehrfacher Weise förderlich sein. Lehrkräfte und OrganisatorInnen von Sprachentandems können bewusst dazu beitragen, einen Rahmen zu schaffen (z.B. in Form von Tandemberatung, um Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen), in dem sich Autonomie entwickeln kann (vgl. Schmelter 2004). In den Tandemsitzungen selbst erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, durch die Unterstützung ihrer kompetenteren TandempartnerInnen in der Zielsprache zunehmend ‚autonom‘ zu interagieren.

Die soziale Dimension der Lernendenautonomie wird zudem im Prinzip der Reziprozität deutlich (vgl. Little 2005; Akiyama 2017; Koch 2017). Ausgangspunkt ist, dass beide Seiten über Fähigkeiten und Fertigkeiten – bei Sprachlerntandems sind dies sprachliche Kompetenzen – verfügen, die der bzw. die jeweils andere erlernen

möchte. Dabei wird angestrebt, dass ein möglichst ausgeglichenes Verhältnis zwischen ‚Investment‘ und ‚Profit‘ besteht. Die Teilnehmenden sind daher im Tandem phasenweise in der Rolle der ExpertInnen, phasenweise in der Rolle der Lernenden⁸. Damit unterscheidet sich das Tandemlernen beispielsweise von anderen Lernszenarien, in denen sich die Rollenverteilung nicht abwechself. Trotz dieser sich abwechselnden Rollenverteilung bedeutet das nicht, dass in der Phase als lernende Person der Partner bzw. die Partnerin die Verantwortung für das eigene Lernen übernimmt. Reziprozität heißt also „nicht die Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess durch den Teletandempartner“, sondern die beidseitige Unterstützung, durch die „selbständig definierte Lernziele erreicht werden können“ (Augustin 2011: 295, s. auch Brammerts 2005).

Sprachentandems können außerdem als *mehrsprachige Lernsituationen* charakterisiert werden (vgl. El-Hariri 2017; Renner 2019; Vetter/Volgger 2016), wobei in der Literatur gegensätzliche Positionen hinsichtlich der Sprachenverwendung existieren. Sowohl Bechtel (2003: 31) als auch Vassallo/Telles (2006: 87) vertreten die Ansicht, dass die jeweiligen zielsprachlichen Phasen möglichst einsprachig gestaltet werden sollen, während Renner (2019) und Vetter/Volgger (2016) einen inklusiveren Ansatz vertreten und das Zulassen mehrsprachiger Ressourcen im Sinne des Translanguagings (vgl. Li 2018) als förderlich sehen. Die Dissertation von Renner (2019) zeigt diesbezüglich, dass die in gesprächsorganisatorischer Hinsicht bevorzugte Aufteilung der Tandemsitzung in zwei Lernphasen (z.B. Sprache A, Sprache B) nicht mit der Sprachentrennung im Sinne von Vassallo/Telles (2006) gleichgesetzt werden kann, da in den jeweiligen Lernphasen oftmals für die Verständnissicherung zwischen den Sprachen hin- und hergewechselt wurde. In den untersuchten Gesprächen schien die Aufteilung in zwei Lernphasen den zielgerichteteren Einsatz der sprachlichen Ressourcen zu ermöglichen.

In Hinblick auf die organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen kann die Situation des Tandemlernens auf einem Kontinuum der Formalität eingeordnet werden (vgl. El-Hariri 2017: 28; Renner 2019: 51; Vetter 2014). Formales Lernen findet in einem institutionell geregelten Rahmen statt und ist durch eine hohe Strukturierung und Organisation in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung gekennzeichnet. Im Gegensatz dazu erfolgt das informelle, alltagsweltliche Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen eher inzidentell (vgl. Europäische Kommission 2001: 33ff.). Dazwischen befindet sich das non-formale Lernen, das sowohl Aspekte des formalen als auch des informellen Lernens aufweist. Es findet wie das informelle Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen statt, weist aber aufgrund der gewissen Systematik in der Organisation auch Elemente des formalen

⁸ In gewissen eTandem Formaten wie z.B. bei den Apps *Tandem* oder *Hellotalk* ist auch denkbar, dass Rollen zwischen Tandems gewechselt werden und nicht innerhalb eines Tandems.

Lernens auf (vgl. ebd.). Zudem zeichnet es sich dadurch aus, dass die Lernenden mehr Verantwortung übernehmen als beim formalen Lernen (vgl. Vetter/Volgger 2016: 16).

Hinsichtlich der Art des Kommunikationsmodus lassen sich Tandems in Präsenz- und Distanztandems einteilen. Das Distanztandem versteht sich dabei als Überbegriff zu allen medial vermittelten Tandems, die zunächst per Telefon oder Fax, ab dem digitalen Zeitalter per E-Mail, später über synchrone Chat-Programme (Text-Chat, Video-Chat) (vgl. Cziko 2004) erfolgten und neuerdings mittels VirtualReality-Chat (vgl. Ahlers/Lazović/Schweiger/Senkbeil 2020) durchgeführt werden. In schriftlicher, mündlicher sowie multimodaler Hinsicht sind sowohl asynchrone als auch synchrone Formen denkbar. Im Zentrum der nachfolgenden empirischen Studie stehen synchrone, multimodale eTandems, die per Video-Chat durchgeführt wurden.

4 Forschungsstand

Inwiefern das Sprachenlernen im Tandem für Lernende mit noch geringer oder ohne Erfahrung in der Zielsprache sinnvoll ist, wird in der Forschungsliteratur sowie von Praxisratgebern unterschiedlich betrachtet.

Brammerts/Kleppin (2005: 96) vertreten die Auffassung, dass Tandemlernen für AnfängerInnen nicht geeignet ist, und definieren diesbezüglich, der Teilnehmer bzw. die Teilnehmerin sollte zumindest den „Partner verstehen können, wenn er sich in seiner Muttersprache einfach ausdrückt“, um an einem Sprachentandem teilzunehmen. Ähnlich zurückhaltend betrachten Tandem-Initiativen und Online-Plattformen das Potenzial des Tandemlernens für Lernende mit noch geringer oder keiner Erfahrung in der Zielsprache. So wird etwa argumentiert, dass das „Tandemlernen [...] nicht für Null-Anfänger zu empfehlen“⁹ ist oder dass „für Anfänger [...] das Sprachenlernen im TANDEM nur bedingt geeignet“¹⁰ ist.

Als Grund für diese Position wird in der Forschungsliteratur (vgl. Brammerts/Kleppin ebd.) sowie von Tandem-Initiativen angeführt, dass idealerweise beide Sprachen gleichermaßen der Verständigung dienen sollen, damit jene Ausgewogenheit (s. ‚Prinzip der Reziprozität‘) gewährleistet werden kann, die als ausschlaggebend für den langfristigen Erfolg eines Tandems gilt. Angenommen wird, dass die Zusammenarbeit von Lernenden, die sich auf einem möglichst ähnlichen Niveau in der Zielsprache befinden, eher dazu führt, dass beide Sprachen in einem

⁹ <https://www.uni-paderborn.de/zfs/sprachenlernen/tandemlernen/sprachtandem/> (28.2.2021).

¹⁰ <https://www.tuwien.at/studium/international/incoming-austauschstudierende/studium/tandem/> (28.2.2021).

vergleichbaren Ausmaß verwendet werden, als wenn die zielsprachlichen Niveaus sehr unterschiedlich sind. Konkret wird befürchtet, dass sich eine der gelernten Sprachen als deutlich stärkere Tandemsprache herauskristallisieren und das Ungleichgewicht die Tandempartnerschaft gefährden könnte. O'Rourke (2005) argumentiert daher für den Tandemkontext explizit, „partners ought to be as closely matched in proficiency as possible“ (O'Rourke 2005: 458). Ganz eindeutig sind die vertretenen Ansichten in der Literatur allerdings nicht. Brammerts (2006) argumentiert z.B., dass das Niveau des Partners umso höher sein muss, wenn der bzw. die andere ein sehr niedriges Niveau in der Zielsprache hat, damit die Muttersprache des Schwächeren als Kommunikationssprache genutzt werden kann. Andere Positionen, z.B. jene von Funk/Gerlach/Spaniel-Weise (2017: 44) – „from our experience, the individual language level does not represent a key criteria (sic!) in the matching process“ –, sehen das individuelle Sprachniveau wiederum als wenig ausschlaggebendes Kriterium für das Partner-Matching. Die Erfahrungen aus einem Tandemprojekt zwischen einer französischen und einer österreichischen Schulklasse (vgl. Kronsteiner/Vetter 2016; Vetter/Volgger 2016) zeigten, dass das ähnlich geringe Niveau in der Zielsprache bzw. das Fehlen einer gemeinsamen Sprache den Tandemaustausch äußerst stark belastete und in manchen Fällen sogar verhinderte. Hier stellt sich demnach die berechtigte Frage, ob nicht gerade bei der Tandemarbeit mit AnfängerInnen eine Konstellation mit einer deutlich stärkeren Tandemsprache erfolgreich sein kann.

Positionen, die Sprachentandems für AnfängerInnen befürworten, finden sich nach Kenntnisstand der Autorin in der Forschungsliteratur bisher nicht. Initiativen aus der Praxis und Tandemplattformen adressieren ihre Angebote und Werbungen hingegen, wohl um eine möglichst breite Zielgruppe anzusprechen, auch explizit an AnfängerInnen. Die Vermittlungsplattform tandem.net richtet ihr Angebot z.B. explizit an unterschiedliche Zielgruppen – „Beginners“, „Intermediate“ sowie „Advanced“. AnfängerInnen sind laut der Plattform „members who are making their first steps in learning a language. You might not know any words at all; or perhaps you just know some basics, such as how to introduce yourself or ask for directions“¹¹. Hieraus geht ebenfalls hervor, dass AnfängerInnen und sogar Personen ohne jegliche Vorkenntnisse erwünscht sind. Die Plattform gibt an, das Sprachniveau von potenziellen Teilnehmenden abzufragen, um ein entsprechendes „Partner-Matching“ vorzunehmen, mit dem Ziel, Lernende ähnlichen zielsprachlichen Niveaus zueinander zu bringen. Hiermit zeigt sich erneut, dass das zielsprachliche Niveau der potenziellen Teilnehmenden, bis auf vereinzelte Ausnahmen, sowohl in der Literatur und als auch in der Tandempraxis als wesentliches Kriterium für erfolgreiches „Partner-Matching“ verankert ist und dabei Konstellationen angestrebt

¹¹ <https://www.tandem.net/language-levels-app-advice> (28.2.2021).

werden, bei denen sich die TandempartnerInnen auf einem möglichst ähnlichen zielsprachlichen Niveau befinden.

5 Empirische Studie

Das eTandem-Projekt ‚Wien–Kaohsiung‘ stellte eine durch die Autorin initiierte außerunterrichtliche Kooperation zwischen Mandarinlernenden aus Wien (Studierende und AbsolventInnen der Sinologie, Universität Wien; Studierende der Fachhochschule Campus Wien) und Deutschlernenden aus Kaohsiung (Studierende der Germanistik, National Kaohsiung First University of Science and Technology, Taiwan, kurz: NKFUST) dar und wurde für den Zeitraum von einem Semester (April – Juli 2016) angelegt.

Durchgeführt wurden die eTandem-Sitzungen über das Video-Chat-Programm *ooVoo*. Ausschlaggebender Grund dafür bestand in der integrierten Aufnahmefunktion, die Videoaufnahmen der eTandem-Sitzungen durch die Teilnehmenden selbst ohne Zusatzprogramme ermöglichte¹². Die eTandems wurden über den Verlauf des Semesters auf beiden Seiten organisatorisch und pädagogisch begleitet, wobei sie aber ausdrücklich nicht in den Unterricht integriert oder benotet wurden. Die Organisation und Begleitung der eTandems beinhaltete eine Einführung in die Funktionsweise des Tandemlernens, die Kontaktvermittlung, die Bereitstellung eines technischen Leitfadens und inhaltliche Anregungen für die Tandemkommunikation in Form von Gesprächsimpulsen. Diese wurden, unter anderem, in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden erstellt, um ihre Interessen bestmöglich zu berücksichtigen.

Da die Konzeption des eTandem-Projekts von vornherein mit einem Forschungsvorhaben verbunden war, wurden die Teilnehmenden vorab ausdrücklich über die damit verbundenen Anforderungen (Datenerhebung und -speicherung sowie etwaige Veröffentlichungen von Daten) informiert und entsprechende Einwilligungserklärungen¹³ eingeholt.

Insgesamt nahmen sechs eTandem-Paare am Projekt teil. Hinsichtlich des sprachlichen Niveaus stellten die Mandarinlernenden eine äußerst heterogene Gruppe dar. Zwei der Teilnehmenden befanden sich während der Projektlaufzeit im zweiten Semester des Bachelorstudiums Sinologie (6 – 8 Kontaktstunden/Unterricht pro Wo-

¹² Zum Zeitpunkt der Datenerhebung verfügte *ooVoo* als eines der wenigen Videochat-Programme über eine integrierte Aufnahmefunktion.

¹³ Die Einwilligungserklärungen erfolgten schriftlich. Zusätzlich zu ihrer Einwilligung zur Datenaufnahme, Datenspeicherung, Datenaufbereitung und Analyse, konnte die Zustimmung gegeben werden, dass bildliche Informationen (z.B. in Form von multimodalen Transkriptausschnitten) bei Konferenzvorträgen oder im Rahmen von Publikationen öffentlich gezeigt werden.

che; Niveau A1+ in Richtung A2), eine Person im zweiten Jahr (6 – 8 Kontaktstunden/Unterricht pro Woche; Niveau B1). Zwei weitere Teilnehmende waren bereits AbsolventInnen eines Sinologiestudiums (Niveau B1 – B2+). Eine teilnehmende Person belegte Mandarin als zusätzliches Freifach im Rahmen eines Fachhochschulstudiums (2 Kontaktstunden/Unterricht pro Woche; Niveau A1). Die Deutschlernenden des eTandem-Projekts waren zur Zeit der Datenerhebung alle ordentliche Studierende der NKFUST. Bis auf eine Teilnehmerin, die sich noch im Bachelorstudium befand, waren alle Studierende im Masterstudium Germanistik am Institut für Angewandtes Deutsch (IfAD). Nach Auskunft der dortigen Studienprogrammleitung befanden sich die Studierenden zu Beginn des Projekts zwischen B1 und C1 des GERS. Folgende Tabelle gibt einen Überblick zur Niveaunkonstellation innerhalb der eTandems. Die Einteilung erfolgte auf Basis der Informationen zum Studienfortschritt der teilnehmenden Studierenden, die der Autorin vorlagen.¹⁴

Tab. 1: Sprachniveaus der Lernenden zu Projektbeginn

Tandempaar	Mandarinlernende(r)	Deutschlernende(r)
Nr.1	A1–A2	B1–B2
Nr.2	B1–B2	B1–B2
Nr.3	A1	C1
Nr.4	B2+	B1–B2
Nr.5	B1	B1–B2
Nr.6	A1–A2	B1–B2

5.1 Forschungsfragen

Ziel der Studie ist zu zeigen, inwiefern die Methode des Tandemlernens für Lernende auf Anfängerniveau geeignet ist, die das Teilnahmekriterium von Brammerts/Kleppin (2005: 96) – „den Partner verstehen können, wenn er sich in seiner Muttersprache einfach ausdrückt“ – nicht erfüllten. Des Weiteren wird untersucht, inwiefern für Lernende auf Anfängerniveau eine Tandemkonstellation mit PartnerInnen, die ein viel höheres Niveau in der Zielsprache haben, sinnvoll ist. Die Forderung nach einem ‚Matching‘ von TandempartnerInnen mit möglichst ähnlichem zielsprachlichem Niveau wird hiermit kritisch hinterfragt (vgl. O’Rourke 2005; s. Kap. 4.)

¹⁴ Es handelte sich dabei um Selbstauskünfte durch die Teilnehmenden.

Im Zentrum der Studie stehen daher folgende Fragestellungen:

- Wie erfolgt der Lernprozess im eTandem für Lernende mit noch sehr geringen zielsprachlichen Kenntnissen?
- Wie gestaltet sich der Lernprozess im eTandem bei einer Sprachenkonstellation mit einer deutlich stärkeren gemeinsamen Sprache?

5.2 Methodische Ausrichtung

Die vorliegende Studie ist qualitativ ausgerichtet und verortet sich im Forschungsprogramm CA-for-SLA (vgl. Markee 2000; 2008). Basierend auf der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (vgl. Sacks 1984), zielt die CA-for-SLA Forschung auf eine detaillierte Beschreibung von Interaktionsprozessen in Lehr-/Lernsituationen ab, um zu zeigen, wie Beteiligte in diesen Situationen interagieren. Ziel ist, darüber Aufschluss zu geben wie Lernen im Sinne eines sozio-interaktionistischen Verständnisses funktioniert. Hinsichtlich der methodischen Vorgehensweise orientiert sich die Konversationsanalyse an folgenden Arbeitsprinzipien:

1. Arbeit mit natürlichen Daten: Daten die „nicht vom Untersucher festgelegt, kontrolliert oder manipuliert“ worden sind (Bergmann 1981: 17).
2. Reproduktion und Transkription: Aufzeichnungen mit anschließender Verschriftung bilden die Datengrundlage (Sacks 1984: 25–26).
3. Datengeleitete Herangehensweise: Ausgangspunkt der Analyse bilden die Daten, da sich die Konversationsanalyse als Entdeckungswissenschaft versteht (vgl. Sacks 1984: 27).
4. Emische Perspektive: Die Interaktion wird aus der Perspektive der Teilnehmenden analysiert. Relevant ist nur das, was die Teilnehmenden relevant machen.

Konversationsanalytische Forschungsarbeiten im Bereich der Sprachlehr-/lernforschung lassen sich in zwei Bereiche einteilen. Ersterer verortet sich in der Tradition der institutionellen Kommunikation und beschäftigt sich mit Gesprächspraktiken im Klassenzimmer, zweiter fokussiert sich auf das Lernen im engeren Sinne und setzt sich mit der Analyse von interaktional realisierten Lernprozessen auseinander (vgl. Gardner 2013: 593–594). Rezente Entwicklungen im Bereich der CA-for-SLA zeigen ein wachsendes Interesse an lernendenzentrierten Lernszenarien (ebd.), multimodalen Analysen und der Ausweitung der untersuchten Sprachen (vgl. Markee/Kunitz 2015). Mit der Untersuchung von multimodalen eTandem-Gesprächen mit Mandarin und Deutsch als Tandemsprachen fügt sich die vorliegende Studie in diese Entwicklungen ein.

5.3 Vorgehensweise

Um zu untersuchen, wie sich der sprachliche Lernprozess bzw. die Interaktion im eTandem gestaltet, wurden Videoaufnahmen der Sitzungen als Datenmaterial herangezogen. Die Videoaufnahmen wurden von den Teilnehmenden selbst über die Aufnahmefunktion des Video-Chat-Programms *ooVoo* erstellt. Insgesamt wurden im Rahmen des Projekts 29 Audio- und Videoaufnahmen in einer Gesamtlänge von 29 Stunden und 33 Minuten von sechs eTandems erhoben. Die vorliegende Studie fokussiert auf ein eTandem-Paar – jenes Paar, in dem die Person teilgenommen hat, die zum Zeitpunkt des Projekts über die geringste Lernerfahrung bzw. die geringsten Mandarinkenntnisse verfügte und bei dem die größte Differenz im zielsprachlichen Niveau vorlag (s. Tab. 1). M. (Mandarinlerner) und DL. (Deutschlernender).¹⁵

Insgesamt wurden fünf Videoaufnahmen in einer Gesamtlänge von 5 Stunden und 23 Minuten und 53 Sekunden abgegeben. Auffallend ist, dass die Länge der ersten Aufnahme nicht der durchschnittlichen Länge der restlichen Aufnahmen entspricht. Zudem wurden die erste und zweite Aufnahme am selben Tag hochgeladen. Nachfragen dazu haben ergeben, dass vergessen wurde, die erste Sitzung zu dokumentieren, weshalb zum zweiten Termin der Erstkontakt per Video-Chat nachgestellt wurde. Da sich die Konversationsanalyse an möglichst natürlichen Daten orientiert, wurde diese Aufnahme nicht als Analysematerial miteinbezogen (kursiv unterlegt).

Tab. 2: Datenmaterial (selbst aufgezeichnete Videochatdaten; Sprachen: Mandarin–Deutsch)

Aufnahme	Datum des Uploads	Länge
<i>Aufnahme 1 (Video)</i>	26.04.2016	5 Min. 38 Sek.
Aufnahme 2 (Video)	26.04.2016	98 Min. 8 Sek.
Aufnahme 3 (Video)	17.05.2016	76 Min. 31 Sek.
Aufnahme 4 (Video)	11.06.2016	77 Min. 33 Sek.
Aufnahme 5 (Video)	20.06.2016	66 Min. 3 Sek.
Gesamtlänge		5 Std. 23 Min. 53 Sek.

Die Datenaufbereitung erfolgte in zwei Schritten: Zunächst wurden Gesprächsinventare (s. Deppermann 2008) der Aufnahmen erstellt, um einen Überblick zu den Gesprächsverläufen zu erhalten und die für die Forschungsfrage relevanten Stellen

¹⁵ Im weiteren Verlauf als ML (Mandarinlerner) und DL (Deutschlernender) abgekürzt.

zu identifizieren, anschließend erfolgte die Transkription dieser Stellen. Als Transkriptionskonvention wurde GAT2 (vgl. Selting et al. 2009) ausgewählt. Gesprächsstellen auf Mandarin wurden mithilfe von Hanyu Pinyin¹⁶ notiert, da die Transkription in Schriftzeichen keine Rückschlüsse auf die tatsächliche phonetische Realisierung zulassen würde. Tonhöhenangaben der Silben erfolgen aus transkriptionspraktischen Gründen nicht mit diakritischen Zeichen, sondern mit Bezifferungen, die den entsprechenden Silben hintangestellt werden. Abweichungen von den Tönen werden mit einem Asterisk markiert, eindeutig identifizierbare abweichende Töne mit dem jeweiligen ‚falschen‘ Ton und einem Asterisk. Die Datenanalyse erfolgte anhand einer sequenziellen Analyse. Dabei wurde der ausgewählte Transkriptausschnitt Zeile für Zeile durchgegangen und jeder Redebeitrag in Bezug auf den vorangehenden bzw. in seiner Funktion für den nachfolgenden analysiert (vgl. Deppermann 2008). Um die Qualität der Analyse zu gewährleisten, wurden tentative Analyseergebnisse nach gängiger Forschungspraxis im Rahmen von zwei konversationsanalytischen Datensitzungen (vgl. Schwarze 2014) mit insgesamt vier KollegInnen aus dem Fachbereich diskutiert.

5.4 Ergebnisse

Aus den Aufnahmen geht hervor, dass die Hauptsprache der dokumentierten Sitzungen Deutsch ist. In gesprächsorganisatorischer Hinsicht lässt sich keine eindeutige Zäsur erkennen, die das Gespräch in eine Mandarin-Lernphase und eine Deutsch-Lernphase teilt, viel eher erfolgt der Mandarinbezug spontan und episodisch. In diesen Episoden erfolgt die Verwendung bzw. Thematisierung von Mandarin auf folgende Arten: Begrüßung und Austausch von Befindensfragen (s. Kap. 5.4.1), Präsentation von Sprachkenntnissen (s. Kap. 5.4.2), sprachvergleichende, megalinguistische Reflexion (s. Kap. 5.4.3) und Bedeutungsaushandlungen (s. Kap. 5.4.4)

5.4.1 Begrüßung und Austausch von Befindensfragen

Transkriptausschnitt 1 zeigt eine erfolgreiche Begrüßungssequenz auf Mandarin, die für ML und DLs Gespräche beispielhaft ist. Die von ML initiierte Begrüßung wird von DL erwidert (01/02). Auffallend ist, dass sich DL im nächsten Turn (03) ohne vorangehende Aufforderung bzw. Frage zu seinem Befinden äußert. Dieser Vorgriff, ohne Abwarten des ersten Teils der Paarsequenz, ist für Alltagsgespräche äußerst untypisch und könnte in dieser Situation zeigen, dass DL in dieser Lernsituation den Austausch von Befindensfragen als ‚routiniertes Spiel‘ realisiert (es handelte sich bei dem analysierten Transkript um einen Ausschnitt aus der dritten Gesprächsaufnahme), bei dem die Regeln der Alltagskommunikation außer Kraft

¹⁶ Standardisierte Umschrift der Schriftzeichen in lateinischer Buchstabenschrift.

gesetzt sind. Das häufige Lachen lässt auf eine gewisse Verlegenheit der Gesprächsteilnehmer schließen, die unter Umständen der Aufnahmesituation geschuldet ist, die gerade zu Beginn der Gespräche besonders präsent ist. DL erkundigt sich daraufhin in Zeile (05) nach MLs Befinden und erhält unmittelbar darauf eine Antwort (06). DL wiederholt bzw. reformuliert MLs Aussage daraufhin (07). Derartige Fremdreparaturen und bestärkende Rückmeldungen sind äußerst untypisch für Alltagsgespräche, aber charakteristisch für Lehr-/Lerninteraktionen.

Im darauffolgenden Turn wiederholt ML seine Antwort auf die Frage nach dem Befinden und versucht dabei, den Begriff „非常“ (*feilchang2* – ‚äußerst, sehr‘) einzubauen. Der Formulierungsversuch wird jedoch abgebrochen und die ursprüngliche Formulierung aus Zeile (07) nochmals wiederholt. Ähnlich wie in Zeile (03) äußert sich DL ohne Verzögerung zu seinem Befinden an einer Position, an der eine Frage bzw. Rückfrage von ML zu erwarten wäre (Zeile 10).

Tab. 3: Transkriptausschnitt 1: Aufnahme 3 / 00.00.00 – 00.00.29


01	ML	ni3* hao2* (.) [((lacht))]
		<i>Hallo</i>
02	DL	[ni2 hao3]=((lacht))
		<i>Hallo</i>
03	DL	wo3 [hen2hao3]
		<i>mir geht es gut</i>
04	ML	[((lacht))]
05	DL	((lacht))(-) ni2 hao3 ma ((Atemgeräusch))
		<i>wie geht es dir?</i>
06	ML	hen* hao2*
		<i>(sehr) gut</i>
07	DL	hen2 hao3
		<i>(sehr) gut</i>
08	ML	wo3 feilchang2 you3/ wo3 he*n2 hao2*
		<i>mir geht es äußerst xxx/ mir geht es (sehr) gut</i>
09	ML	(-)
		-> 
10	DL	mhm wo2 ye3 hen2hao3
		<i>mir geht es auch (sehr) gut</i>
11	DL, ML	((beide lachen))

5.4.2 Präsentation von Sprachkenntnissen

Neben Sequenzen der Begrüßung und des Austauschs von Befindensfragen fanden sich Mandarin-bezogene Episoden, in denen ML Gelerntes aus dem wöchentlichen Unterricht präsentiert.

In der Transkriptausschnitt 2 vorangehenden Sequenz ist ML für 15 Sekunden nicht in der Videoaufnahme zu sehen und kehrt danach mit einem Buch zurück. Die Präsentation seiner Sprachkenntnisse wird durch eine Rückblendung auf sein Gelerntes eingeleitet, das gleichzeitig als Vorschau dient und anzeigt, was unmittelbar im nächsten Redebeitrag folgen wird. Diese gesprächsorganisatorische Rahmung erfolgt auf Deutsch bevor Mandarin gesprochen wird. Das Blättergeräusch sowie der nach unten gerichtete Blick lassen darauf schließen, dass schriftliche Notizen herangezogen werden (01). DL reagiert auf MLs Ankündigung zustimmend (02). Die Einleitung setzt sich weiter fort und wird durch längere Pausen, Verzögerungssignale und Lachen in die Länge gezogen, bevor es zur Präsentation der geplanten Inhalte kommt (03). Charakteristisch für diese Sequenz sind die immer wieder auftretenden (partiellen) Wiederholungen bzw. Reformulierungen von MLs Aussagen durch DL. Während ML in Zeile (03) noch abweichende Silbentöne produziert (*qi* chuang2*), zeigt sich in Zeile (09), dass sich diese im Verlauf der Sequenz der standardsprachlichen Norm angenähert haben bzw. letztlich dieser entsprechen (*qi3 chuang2*). Im unmittelbaren weiteren Verlauf des Gesprächs wiederholt sich der Verlauf der hier dargestellten Gesprächspraktik.

Tab. 4: Transkriptausschnitt 2: Aufnahme 5 / 00.05.36 – 00.06.17

01	ML	ich habe (3 Sek.) <<fragend>ahm> (2 Sek.) ich hab gelernt (2 Sek.) zu sagen dass ich ↑aufstehe=wann ich aufstehe- ((Blättergeräusch))
		 ((nach unten gerichteter Blick bis Ende von Zeile 24))
02	DL	o:oh gut;=hehe=
03	ML	=zum BEIspiel (-) ja:↑a ich kann sagen (-) ahm (2 Sek.) ahm (2,5 Sek.) wo2 <<flüsternd>hehehe> [(-)] wo2 ba* dian* (-) [wo* ba* dian*] äh (-) wo2 ba1 dian2 (.) qi* chuang2
		<i>ich</i>
		<i>acht Uhr (-)</i>
		<i>ich acht Uhr äh (-) ich acht Uhr (.) aufstehen [vom Bett]</i>
04	DL	[wo2/3]

		[wo3 ba1 dian3]
		<i>ich</i>
		<i>ich acht Uhr</i>
05	DL	qi3 [chuang2]
		<i>aufstehen aus dem Bett</i>
06	ML	[qi1 chu]ang*
		<i>aufstehen aus dem Bett</i>
07	DL	ja;
		--> ((nickt))
08	DL	auf[stehen-]
09	ML	[qi3] chuang2
		<i>aufstehen aus dem Bett</i>
		-----> ((wieder nach unten gerichteter Blick))
10	DL	ja;
11	ML	genau (--) dann kann ich sagen...

5.4.3 Sprachvergleichende, metalinguistische Reflexion

Eine für die Gespräche von ML und DL typische Praktik, Mandarin einzubeziehen, besteht in der gemeinsamen Reflexion über die im Tandem gesprochenen Sprachen. In den untersuchten Gesprächen wurden z.B. Sprachvergleiche zwischen Deutsch und Mandarin gezogen, das Verhältnis zwischen den einzelnen Mandarin Varietäten diskutiert oder die Struktur der Umschrift thematisiert.

Im folgenden Teil des Gesprächs (Transkriptausschnitt 3) reflektiert ML über Formulierungen aus seinem Mandarinunterricht und setzt diese in Beziehung zu (seiner Ansicht nach) entsprechenden deutschen Formulierungen. Die Sequenz wird wieder auf Deutsch eingeleitet und beginnt dabei mit einer Bewertung durch ML, die dem Thema „七点一刻“ (*qi1dian3 yi2ke4* – ‚sieben Uhr und ein Viertel‘) einleitend vorangestellt wird (01). ML hat Schwierigkeiten, die Formulierung auszusprechen (Abbruch und Re-Start in (01)) und wiederholt diese nochmals (03). Die Überlappungen in den Zeilen 03 bis 07 sowie die Pause in Zeile 05 zeigen, dass zu diesem Zeitpunkt des Gesprächs nicht ganz klar scheint, wer am Zug ist, wobei minimale Zeitverzögerungen bei Video-Chat-Gesprächen auch auf die technischen Gegebenheiten zurückgeführt werden können. DL stimmt ML zu (08), worauf ML im darauffolgenden Turn das Thema nochmals aufgreift und zu Ähnlichkeiten von Deutsch und Mandarin Stellung nimmt (09). Der Beginn überlappt dabei mit DL, wobei sich ML hier durchsetzt.

Tab. 5: Transkriptausschnitt 3 / Aufnahme 2: 00.05.06 – 00.05.25

01	ML	oder oder (.) äh was ich auch=was mir auch geFÄLLT (.) is äh man sagt (-) ahm (.) qi*dian3yi/qi*dian3yilke (Anm.: „e“ wie e im Deutschen ausgesprochen)
02	ML	<<seufzend>oh> ich ((seufzt)) -----> ((rollt die Augen))
03	ML	[qildian2*yi2ke4] <i>sieben Uhr ein Viertel</i>
04	DL	[((lacht))]
05		(-)
06	ML	[ein VIERTl]
07	DL	[mhm]
08	DL	ja ja;
09	ML	[da/dass] man das genauso sagt;
10	DL	[qildian3] <i>Sieben Uhr</i>

Die Formulierung der Uhrzeit *qildian3 yi2ke4* – ‚sieben Uhr [und] ein Viertel‘ wird von DL in Transkriptausschnitt 4 aufgegriffen und als eine Formulierung gewertet, die von ihm persönlich selten verwendet wird (01). ML reagiert daraufhin mit einer Rückfrage, die aufgrund der außergewöhnlich hohen Intonation auf große Verwunderung schließen lässt (02). DL liefert auf Nachfrage von ML seine persönlich präferierte Variante (05), worauf ML mit einer zustimmenden Rückmeldung reagiert (06). DL setzt das Thema fort und konkretisiert, dass die von ML genannte Formulierung zwar möglich/korrekt sei, betont allerdings, dass dies nicht seinem persönlichen Sprachgebrauch entspricht (07–09). Am Ende der Sequenz wird der Ausdruck als plurizentrische Variation verortet (14).

Tab. 6: Transkriptausschnitt 4 / Aufnahme 2: 00.05.26 – 00.06.03

01	DL	aber (.) EIgentlich ä:äh so (-) spreche ich nicht so oft qildian3 (.) yi2ke4 ((lacht)) <i>sieben Uhr (.) ein Viertel</i>
02	ML	↑nicht?
03	DL	a(1)so [nicht so oft]
04	ML	[was sagst du]
05	DL	also (.) ich [würde] sagen genau äh (.) qildian3 (.) si2wu3fen1 ((lacht)) also sieben u[hr] fünfZEHN;

		<i>sieben Uhr (.) fünfzehn Minuten</i>
06	ML	<p>[[räuspert sich]]</p> <p>[okay;]</p>
07	DL	<p>aber [es geht] es [ge:eht] [qildian3]yi2ke4</p> <p><i>sieben Uhr ein Viertel</i></p>
08	ML	<p>[also] [qildi]a:an3 [okay-]</p> <p><i>sieben U:uhr</i></p>
09	DL	aber ich persÖNlich sage das nicht
10	ML	also
11	DL	((lacht))
12	ML	o-kay;
13	DL	ähä
14	ML	ahm di:ie in DEUtsch↑land (-) sagt man das auch nicht wirklich;

5.4.5 Bedeutungsaushandlungen

Episoden, in denen ML gelernte Inhalte aus dem Unterricht präsentierte oder in denen die beiden TandempartnerInnen metasprachliche Reflexionen betrieben, stellten Anknüpfungspunkte für Aushandlungen von neuen Begriffen und kurzen Formulierungen dar.

Transkriptausschnitt 5 zeigt eine für ML und DL typische Aushandlungssequenz. Ausgangspunkt stellt der Begriff „星期“ (*xing1qi2* – ‚Woche‘) dar, der von DL eingeführt wurde und zu Beginn des hier dargestellten Transkriptausschnitts in der Text-Chat-Modalität ML übermittelt wurde (01). DL wiederholt den Begriff in der mündlichen Modalität (02), worauf ML mit einem zustimmenden Rückmelder reagiert und in diesem Moment, der Annäherung an den Bildschirm zufolge, die Textnachricht von DL liest (03). ML spricht den Begriff „*xing1qi2*“ nochmals aus, wobei seine Augenbewegung von links nach rechts darauf schließen lässt, dass der Begriff abgelesen wird (04). DL reagiert mit einer Zustimmung (nickend, verbal) (06). Daraufhin verknüpft ML sein neu erlangtes Wissen mit seinem Vorwissen und schlussfolgert, dass das Wort für Woche in Kombination mit der Zahl 1 „erste Woche“ bedeute, mit Zahl 2 „zweite Woche“ usw. (07–08). DL reagiert auf diese Missinterpretation mit der entsprechenden Korrektur (10). ML nimmt dies zur Kenntnis (11), worauf DL das System der Wochentage auf Mandarin anhand der konkreten einzelnen Tage beispielhaft demonstriert. Die kurze Verzögerung führt dazu, dass ML den Turn übernimmt und die Beispiele auf Basis der ihm bekannten Systematik weiterführt (13). Auf eine Ausnahme in diesem System (der Begriff ‚Sonntag‘ wird

auf Mandarin nicht durch ‚Wochentag + 7‘ gebildet), die von ML nicht erkannt wurde, reagiert DL unmittelbar mit einer Korrektur.

Tab. 7: Transkriptausschnitt 5 / Aufnahme 2: 00.49.48 – 00.50.31

01	DL	also schreibt man das so ((Tippgeräusch, 4 Sek.)) ((Signalton))
02	DL	xing1qi2 <i>Woche</i>
03	ML	mhm, --->  ((näher sich dem Bildschirm))
04	ML	<<lesend>xing*qi*> <i>Woche</i>
05		(.)
06	DL	mhm, --> ((nickt mit dem Kopf))
07	ML	und xing1qi*yi* (.) ist dann die ERStE woche, <i>Woche*zwei*</i> <i>=Montag</i>
08	ML	xing1qi*(.)er2 ist die ZWEIte, <i>Woche (.)zwei</i> <i>=Dienstag</i>
09		(-)
10	DL	also (.) MONTag (-) und dann DIENstag
11	ML	okay,
12	DL	xing1qi1yi1 (.) xing1qi2er4 (.) xing1qi2san3 (.) xing1qi2si4 (.)bis [äh] <i>Montag (.) Dienstag (.) Mittwoch (.)</i> <i>Donnerstag (.)</i>
13	ML	[bis] xing1qi1qi1 <i>Woche sieben</i>
14	DL	okay ähm (.) SONNtag ist anders,
15	DL	wir sagen xing1qi:ilri4

[Auslassung im Transkript zwischen 00.50.31 – 00.50.51: Fokus Aussprache]

50.51 – 51.09

40	ML	ah okay also das heißt ich sage (.) ahm xinglq*(.)yi* bis (.) xingqi*(.)liu*
41	DL	ja,
42	ML	und dann sag ich xinglqilYI* also xinglqilri4 (.) ri4
43	DL	ja;
44	ML	o[kay;]
45	DL	[((lacht))]

Anhand des Transkriptausschnitts wird sichtbar, wie ML, der zwar noch nicht in der Lage ist, sich an einem zielsprachlichen Dialog zu beteiligen, im Rahmen dieser Erklärsequenz vorangehendes Wissen mit unmittelbar erworbenen verknüpft und Möglichkeiten ergreift, seine sprachlichen Hypothesen auszutesten. In den Zeilen (23) bis (39) erfolgt ein Exkurs zur Aussprache, in der DL mehrere Male auf MLs Versuch, den Begriff „星期“ (*xinglqi*/2 – ‚Woche‘) auszusprechen, mit Wiederholungen des Begriffs reagiert. In Zeile (40) wird mit dem Uptake der sprachliche Veränderungsprozess bzw. der lokale Lernprozess sichtbar.

6 Diskussion und pädagogische Implikationen

Hinsichtlich der Sprachverwendung zeigen die Aufnahmen, dass Deutsch als gemeinsame Sprache über den gesamten Verlauf der eTandem-Partnerschaft überwog. Dies ist insofern naheliegend, da DLs Deutschkenntnisse zum Erhebungszeitpunkt wesentlich fortgeschrittener waren als MLs Mandarinkenntnisse und somit Deutsch die in den Gesprächen die besser funktionierende gemeinsame Sprache darstellte. Die Kommunikation gesprächsorganisatorischer Anliegen sowie die Aushandlung von Kommunikationsproblemen erfolgte auf Deutsch; auch in Mandarin-bezogenen Gesprächsteilen erfolgte die Verständigung weitgehend auf Deutsch. Die Gesprächsaufnahmen zeigten allerdings auch, dass sich für ML – als Mandarinlernender auf Anfängerniveau – trotz der starken Präsenz des Deutschen vielfältige Möglichkeiten der zielsprachlichen Verwendung und Auseinandersetzung boten:

1. Begrüßung und Austausch von Befindensfragen

In den vorliegenden Gesprächen beschränkten sich Dialogsequenzen auf Mandarin auf die gegenseitige Begrüßung und den Austausch von Befindensfragen (siehe Transkriptausschnitt 1). Dokumentierte Gesprächseröffnungen erfolgten in allen Fällen zweisprachig. Die Begrüßung und der Austausch von Befindensfragen auf Mandarin etablierten sich als Gesprächsroutine, die ohne größere Störungen verlief. Auffallend war, dass DL an

zwei Stellen in einem Ausschnitt die Initiative ergreift und quasi eine Antwort auf eine vorangehend nicht gestellte Frage gibt und damit die Weiterführung des Gesprächs vorantreibt.

2. Präsentation von Sprachkenntnissen

Transkriptausschnitt 2 zeigt beispielhaft wie ML Inhalte aus dem Mandarinunterricht anhand schriftlicher Unterlagen wiedergibt. Die Analyse zeigte, dass wiederkehrend auftretende (partielle) Wiederholungen bzw. Reformulierungen von MLs Aussagen durch den Tandempartner für diese Gesprächssituationen charakteristisch sind. Dadurch ergibt sich für ML die Möglichkeit, die eigene Sprachproduktion mit dem ‚Modell‘ des Partners zu vergleichen und dementsprechend anzupassen (vgl. Brammerts 2006). Während ML in Zeile (03) noch abweichende Silbentöne produziert, zeigt sich in Zeile (09), dass sich diese im Verlauf der Sequenz der standard-sprachlichen Norm angenähert haben bzw. letztlich dieser entsprechen.

3. Sprachvergleichende, metalinguistische Reflexion

Eine weitere Form der Auseinandersetzung mit Mandarin erfolgte in Form von Reflexionen über die Zielsprache(n) (Transkriptausschnitt 3). Dabei wurden insbesondere Vergleiche zwischen Deutsch und Mandarin, das Verhältnis zwischen der Standardvarietät von Mandarin der Volksrepublik China und der auf Taiwan oder die Struktur der Umschrift thematisiert. Metalinguistische Reflexionen erfolgten in den vorliegenden Daten durchwegs auf Deutsch.

4. Bedeutungsaushandlungen

Gesprächsausschnitte, in denen ML gelernte Inhalte aus dem Unterricht wiedergab oder in denen die beiden Tandempartner metasprachliche Reflexionen betrieben, stellten Anknüpfungspunkte für Bedeutungsaushandlungen dar. Die Unterstützung durch den Tandempartner erfolgte in diesen Fällen durch die einfache Nennung von zielsprachlichen Formulierungen und expliziten Erklärungen. Für ML bot sich die Möglichkeit, neues Vokabular unmittelbar zu erproben.

Zusammenfassend zeigen die Daten, dass für ML der Lernprozess neben der routinenhaften Begrüßung und dem Austausch von Befindensfragen in den vorliegenden eTandem-Gesprächen im Rahmen von kurzen ‚Präsentationen‘ von Inhalten aus dem Sprachunterricht, metalinguistischen Reflexionen und den damit verknüpften Bedeutungsaushandlungen stattfinden. Dabei stellen die Gespräche einen sicheren Raum dar, in dem ML die Möglichkeit für Sprachproduktionen bekommt, um seine sprachlichen Hypothesen auszutesten, über Gelerntes zu reflektieren und Bedeutungen auszuhandeln. Dies stellt in spracherwerbstheoretischer Hinsicht nach der Output-Hypothese von Swain (vgl. 1985, 2005), die das Hypothesentesten und die metalinguistische Funktion als wesentliche Punkte anführt, wertvolle Chancen für

das Sprachenlernen dar. Als zentral für den interaktionistischen Ansatz (vgl. Long 1996; siehe auch Mackey 2012 dem auch die Output-Hypothese zugerechnet werden kann, gilt außerdem das Konzept der Bedeutsaushandlung (*Negotiation of Meaning*), dessen Funktion für das Sprachenlernen wie folgt beschrieben wird:

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

Für die erfolgreiche Kommunikation in den oben angeführten Mandarin-fokussierten Situationen war Deutsch als Brückensprache ausschlaggebend. Dies zeigt, dass die stark unterschiedlichen Niveaus in den Zielsprachen diesem Tandem nicht zum Verhängnis geworden sind, wie in der Forschungsliteratur (z.B. Little/ Ushioda/ Appel/Moran/O'Rourke/Schwienhorst 1999; O'Rourke 2005) oftmals befürchtet, sondern die notwendige Voraussetzung für das Funktionieren dieser Tandempartnerschaft darstellte. Einschlägige Erfahrungen eines eTandem-Projekts mit SchülerInnen zeigten, dass eine Tandemkonstellation mit zwei Lernenden auf ähnlich geringem zielsprachlichen Niveau (A1–A2), ohne eine weitere funktionierende gemeinsame Sprache (wie z.B. Englisch) den Beziehungsaufbau nahezu verunmöglichte (vgl. Vetter/Volgger 2016).

Kritisch angemerkt könnte werden, dass eine Konstellation mit sehr unterschiedlichen zielsprachlichen Niveaus zwar dem Aufbau der Tandempartnerschaft zuträglich und grundsätzlich kommunikationsförderlich ist, aber letztlich, wie auch im hier untersuchten eTandem, dazu führt, dass die stärkere Sprache dominiert. Dass dieser Umstand nicht zwingend zu Unzufriedenheit und Demotivation führen muss, zeigen die folgenden Rückmeldungen aus den Lerntagebüchern, die begleitend zu den Sitzungen verfasst wurden. Alle fünf Lerntagebucheinträge lassen darauf schließen, dass die Gespräche als positives Erlebnis wahrgenommen wurden (z.B. Lerntagebuch 2: „*Heute war es sehr lustig, wir haben großteils auf Deutsch gesprochen; In dieser Sitzung hatte ich sehr viel Spaß!*“; Lerntagebuch 3: „*Diesmal auch mehr auf Chinesisch; „hatte viel Spaß“*) und das eTandem in unterschiedlicher Hinsicht Lernchancen bietet. ML vermerkte in seinem Lerntagebuch etwa konkrete sprachliche Aspekte, an denen gearbeitet wurde (z.B. Erster Lerntagebucheintrag: „*Wir haben uns gegenseitig geholfen bestimmte Wörter auszusprechen.*“ (); Zweiter Lerntagebucheintrag: „*Manche Verben korrekt in verschiedene (sic!) Zeiten bilden*“ (); Fünfter Lerntagebucheintrag: „*Ich habe gelernt die Bildung von „müssen“ und wie man andere Verben mit „muss“ verwendet*“), aber auch in kulturelle Aspekte (Vierter Lerntagebucheintrag: „*viel über die kulinarische Welt in Taiwan [gelernt]*“).

El-Hariri (2017) schildert diesbezüglich in ihrer Dissertation sehr anschaulich persönliche Erfahrungen aus einem Präsenztandem, die Beobachtungen der vorliegenden Studie entsprechen:

Das Faszinierende an dieser Lernart [Präsenztandem] war für mich, dass es überhaupt keine Rolle spielte, dass meine Partner jeweils ein sehr hohes Sprachniveau hatten, während ich gerade erst zu lernen begann. Im Gegenteil, bei den Treffen mit Sergeij, einem meiner beiden Tandem-Partner, unterhielten wir uns immer zuerst auf Polnisch über Aktuelles, wie beispielsweise das vergangene Wochenende, und wechselten danach auf Deutsch, um über die anstehende Verteidigung seiner Dissertation im Bereich Germanistik zu sprechen (10).

Auch in diesem Fall schienen die unterschiedlichen zielsprachlichen Niveaus kein Hindernis darzustellen. Aus der Perspektive der Lernenden muss eine unterschiedliche Ausgangslage in den jeweiligen Zielsprachen und die damit verbundene Dominanz einer Sprache zu einem Misslingen des Tandemaustausches führen. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, einen Aspekt des Reziprozitätsbegriffs, der häufig als Erfolgsfaktor für das Tandemlernen genannt wird – die „ausgeglichene Lernzeit“ (Little/Brammerts 1996: 14) –, weniger in strikt quantitativ-zeitlicher Hinsicht zu definieren, sondern auch qualitativ zu betrachten. Akiyama (2017) entwickelte für den Tandemkontext ein Konzept, das Reziprozität auf einem Kontinuum zwischen „high“ und „low“ ansiedelt. Eine stark ausgeprägte Reziprozität ist durch besonders kollaborative Gesprächspraktiken gekennzeichnet (aufmerksames Zuhören und Eingehen auf den Tandempartner bzw. die Tandempartnerin), während eine schwach ausgeprägte Reziprozität sich anhand von fehlendem Eingehen auf den Partner bzw. die Partnerin zeigt. Die vorliegende Studie legt daher nahe im Bereich der Tandemberatung den Reziprozitätsbegriff differenzierter und über eine rein quantitative Betrachtungsweise hinausgehend darzustellen. Für Lernende auf Anfängerniveau mit einem ausgeprägten Bedürfnis nach einer ausgewogenen Lernzeit könnte festgelegt werden, dass in einer Konstellation mit einer stärkeren Tandemsprache, die Lernzeit vorab definiert wird, damit klar ist, in welchen Lernphasen die stärkere Sprache im Dienste der schwächeren ist.

Zusammenfassend lässt sich daher feststellen, dass auch Lernende, die noch ganz am Anfang ihres fremdsprachlichen Lernprozesses stehen, in spracherwerbstheoretischer Hinsicht in vielfältiger Weise von einem (Online)-Sprachentandem profitieren können. Die Gegensätzlichkeit hinsichtlich Sprachniveaus der Zielsprache muss dabei nicht das Prinzip der Gegenseitigkeit gefährden. Gerade für Lernende, die noch ganz am Anfang stehen, ist eine Zusammenführung mit PartnerInnen, die in ihrer Zielsprache schon fortgeschrittener sind, sinnvoll, damit die grundlegende Verständigung gesichert ist und Bedeutungsaushandlungen sowie metasprachliche

Reflexionen erleichtert werden, denn nicht immer kann davon ausgegangen werden, dass Englisch eine funktionierende Lingua Franca darstellt.

Die Ergebnisse ermutigen einerseits dazu, Lernende mit noch geringen Kenntnissen in der Zielsprache vermehrt in Tandeminitiativen einzubinden, andererseits stellen sie die in der Forschungsliteratur und in der Tandempraxis stark vertretene Ansicht der Zusammenführung von Lernenden mit möglichst ähnlichem zielsprachlichem Niveau für eine Tandemkonstellation mit AnfängerInnen infrage. Die Ausführungen zeigen, dass das Sprachenlernen im eTandem – bei Erfüllen bestimmter Voraussetzungen und vorbereitender Maßnahmen (Abklären der jeweiligen sprachlichen Repertoires; Sicherstellung einer funktionierenden gemeinsamen Sprache; Thematisierung von realistischen Erwartungen an einen Tandemaustausch als Lernende auf Anfängerniveau; Sensibilisierung für die Arbeit mit TandempartnerInnen, die noch sehr geringe Kenntnisse in der Zielsprache aufweisen) – deutliches Potenzial für Lernende mit geringer zielsprachlicher Erfahrung aufweist.

Literatur

- Ahlers, Timo; Lazović, Milica; Schweiger, Kathrin & Senkbeil, Karsten (2020): Tandemlernen in Social-Virtual-Reality: Immersiv-spielebasierter DaF-Erwerb von mündlichen Sprachkompetenzen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 2, 237–269. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1094> (28.2.2021)
- Akiyama, Yuka (2017): *Reciprocity, Social Interaction, and Potential for Language and Cultural Learning: A Longitudinal Investigation of a Video-mediated Japanese-English eTandem Exchange*. Unveröffentlichte Dissertation, Georgetown University.
- Augustin, Wiebke (2011): *Kooperativer Fremdsprachenerwerb im Teletandem. Handbuch der Lern-Lehrmethode*. Unveröffentlichte Dissertation, Johannes Gutenberg Universität Mainz.
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Bechtel, Mark (2010): Sprachentandems. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Stefanie (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript, 285–300.
- Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 9–51.

- Brammerts, Helmut (1996): Tandem per Internet und das International E-Mail Tandem Network. In: Brammerts, Helmut & Little, David (Hrsg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Brockmeyer, 1–14.
- Brammerts, Helmut (2005): Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 9–16.
- Brammerts, Helmut (2006): Tandemberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 2. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/367/356> (28.2.2021).
- Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (2005): Hilfe für Face-to-face Tandems. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 95–108.
- Cziko, Gary A. (2004): Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *CALICO Journal* 22: 1, 25–39.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gardner, Rod (2013): Conversation Analysis and orientation to learning. In: Sidnell, James & Stivers, Tanya (Hrsg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester, UK/Malden, Mass.: Blackwell-Wiley, 593–612.
- El-Hariri, Yasmin (2017): *Sprachenlernen in Online-Tandems. Potenzial und Herausforderungen aus der Perspektive der Lernenden*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- El-Hariri, Yasmin & Jung, Nina (2015): Distanzen überwinden: Über das Potenzial audio-visueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 106–139. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/194/187> (28.2.2021)
- El-Hariri, Yasmin; Jung, Nina & Angulo, Adriana (2016): Distanzen überwunden? Eine Evaluation von e-Tandemerfahrungen Deutschlernender in Kolumbien. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 176–208. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/802/803> (28.2.2021)
- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (28.2.2021).

- Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (2017): How to set up Non-Formal Online Tandems. In: Funk, Hermann/Gerlach, Manja/Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.): *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 37–46.
- Guder, Andreas (2005): Chinesisch und der Europäische Referenzrahmen. Einige Beobachtungen zur Erreichbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz(en) im Chinesischen. *CHUN* 20, 63–78.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kaltenegger, Sandra (2020): Modelling Chinese as a pluricentric language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2020.1810256>
 (28.2.2021).
- Koch, Lennart T. (2017). Principles of Tandem Interaction – Reciprocity. In: Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.): *Handbook for foreign language learning in Online Tandems and educational settings*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 117–132.
- Kronsteiner, Janine & Vetter, Eva (2016): „is peindre `DRAWing?`“ Eine Konversationsanalyse aufgenommener Tandem-Gespräche. In: Renner, Julia/Fink, Ilona Elisabeth/Volgger, Marie-Luise (Hrsg.): *E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Wien: Löcker, 79–104.
- Li, Wei (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39: 1, 9–30.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David (2005): Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 17–26.
- Little, David & Brammerts, Helmut (1996): A guide to language learning in tandem via the Internet. *CLCS Occasional Paper* No. 46. Dublin: Trinity College.
- Little, David; Ushioda, Ema; Appel, Marie Christine; Moran, John; O'Rourke, Breffni & Schwienhorst, Klaus (1999): Evaluating Tandem Language Learning by E-Mail: Report on a Bilateral Project. *CLCS Occasional Paper* No. 55. Dublin: Trinity College.
- Long, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William & Bhatia, Tej (Hrsg.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.
- Mackey, Alison (2012). *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Markee, Numa (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Markee, Numa (2008): Toward a learning behaviour tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics* 29: 3, 404–427.
- Markee, Numa & Kunitz, Silvia (2015): CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction: Quo Vadis? In: Markee, Numa (Hrsg.): *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons., 425–439.
- O’Rourke, Breffni (2005): Form-focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO* 22: 3, 433–466.
- Renner, Julia (2019): *Sprachenlernen in Mandarin – Deutsch eTandems. Eine konversationsanalytische Untersuchung des Lernprozesses hinsichtlich Mandarin als Zielsprache*. Unveröffentlichte Dissertation, Wien.
- Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Heritage, John & Atkinson, Maxwell (Hrsg.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2–27.
- Schwarze, Cordula (2014): Theoretische und methodische Überlegungen zur Praxis der gesprächsanalytischen Datensitzung. In: Schwarze, Cordula & Konzett, Carmen (Hrsg.): *Interaktionsforschung. Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*. Frank & Timme: Berlin, 161–175.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Swain, Merrill (1985): Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan & Madden, Carolyn (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 235–253.
- Swain, Merrill (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In: Hinkel, Eli (Hrsg.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 471–483.
- Selting, Margaret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (28.2.2021).
- Shuman, Marie & Stemberger, Joseph Paul (2020): Will My Fluency Improve in the Tandem Programme? An Analysis of Japanese and French Production. In: Tardieu, Claire & Horgues, Céline (Hrsg.): *Redefining tandem language and culture learning in higher education*. New York: Routledge, 129–146.
- Vassallo, Maria Luisa & Telles João Antonio (2006): Foreign Language Learning InTandem: Theoretical Principles and Research Perspectives. *The ESPECIALIST* 27: 1, 83–118.

- Vetter, Eva (2014): Combining formal and non-formal foreign language learning: First insights into a German-Spanish experiment at university level. *Studies in Applied Linguistics (SALi)* Special issue: Teaching and learning foreign languages, 39–50.
- Vetter, Eva & Volgger, Marie-Luise (2016). Was die SchülerInnen wirklich aus dem Projekt gemacht haben. In: Renner, Julia/Fink, Ilona Elisabeth/Volgger, Marie-Luise (Hrsg.): *E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Wien: Löcker Verlag, 9–29.
- Von Glasersfeld, Ernst (1984): An Introduction to Radical Constructivism. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): *The invented reality*. New York: Norton.
OnlineRessource:
<https://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/070.1.pdf> (28.2.2021).
- Woodin, Jane (2020): From a Cultural to an Intercultural Approach: Tandem Learning and the Intercultural Speaker. In: Tardieu, Claire & Horgues, Céline (Hrsg.): *Redefining tandem language and culture learning in higher education*. New York: Routledge, 31–46.

Kurzbio: Julia Renner ist derzeit im Rahmen eines „Postdoc-Track Stipendiums“ der Österreichischen Akademie der Wissenschaften am Institut für Sprachwissenschaft (Universität Wien) tätig und unterrichtet Chinesisch an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit dem Lehren und Lernen von Chinesisch als Fremdsprache.

Anschrift:
Dr. Julia Renner
Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft
Sensengasse 3A
1090 Wien