



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 2 (Oktober 2020), ISSN 1205-6545

Tandemlernen in Social-Virtual-Reality: Immersiv-spielebasierter DaF-Erwerb von mündlichen Sprachkompetenzen

***Timo Ahlers, Milica Lazović, Kathrin Schweiger,
Karsten Senkbeil***

Abstract: Bisheriger Fremdsprachenunterricht und aktuelle Sprachlern-Apps weisen oft didaktische Defizite im Mündlichkeitserwerb auf, wie unsere internationale Fragebogenerhebung zu DaF-Lerner*innenerfahrungen zeigt. Geeignete immersive Lernformen wie Sprachtandems und Sprachreisen sind organisatorisch aufwändig und teuer. Wie die Ergebnisse unserer funktional-pragmatischen Diskursanalyse von zehn multimodalen VR-Tandeminteraktionen aus der Pilotstudie *Hololingo!* zeigen, könnte digitales Tandemlernen in *Social-Virtual-Reality* (TLSVR) diese Lücke füllen.

As classical language courses and language learning apps show deficits in the domain of oral language acquisition, our study investigates tandem learning in social virtual reality (TLSVR) as a means of foreign language learning. We discuss the literature and present results from an international survey among learners of German as a foreign language. We subsequently analyse multimodal tandem conversation data that was collected in the pilot study *Hololingo!* with a focus on pragmatics. The results sketch a promising path for the new field of TLSVR.

Schlagwörter: Social-Virtual-Reality, Tandemlernen, Pragmatik; social virtual reality, tandem learning; pragmatics.

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.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Der Erwerb mündlicher Diskurskompetenzen stellt eine große Herausforderung für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht dar. Sprechen findet im Sprachunterricht noch immer zu selten und weitgehend unter Lernenden der gleichen Erfahrungsstufe statt. Sprachliche Vorbilder und zuverlässiges Feedback durch erfahrenere Sprecher*innen fehlt meist. Eine maßgebliche Schwäche herkömmlichen Sprachunterrichts stellen zudem simulierte bzw. imaginierte Kommunikationskontexte dar, die geringeres Lernpotenzial aufweisen als authentische Handlungskontexte (s. Kap. 2). Im vorliegenden Beitrag stehen daher die Pragmatik und das Lernen mündlichen Sprachhandelns im Vordergrund. Wie kann der Mündlichkeitserwerb für Lerner*innen erleichtert werden? Sprachreisen und Tandems gelten als besonders erfolgreiche Formen des immersiven Fremdsprachenlernens. Sie sind allerdings teuer, organisatorisch aufwändig und werden daher relativ selten genutzt. Tandem-Apps mit Chatfunktion und *Social-Virtual-Reality* (SVR) stellen mögliche Lösungen autonomen mündlichen DaF-Erwerbs dar. Mit einer breit gestreuten Online-Studie unter DaF-Lernenden gehen wir Herausforderungen und Lösungen dazu nach (s. Kap. 3). Anschließend untersuchen wir Tandemlernen in *Social-Virtual-Reality* (TLSVR) genauer. Für dessen Einsatz im Mündlichkeitserwerb sprechen folgende Aspekte: 1) ein immersives, multimodales Nutzererlebnis, bei dem die Lernenden durch empraktisches, sprachliches Handeln zu Akteuren ihres gemeinsamen Lernprozesses werden, 2) der inzwischen kostengünstige Einsatz auf VR-fähigen Endgeräten und 3) ein globaler Pool aus gleichzeitig aktiven Fremdsprachenlerner*innen, die als potenzielle Tandempartner*innen bereitstehen. Damit virtuelle Sprachreisen erfolgreich sein können, reicht die bloße Abbildung realer Umgebungen nicht aus. Um das vermittlungstypische ‚Reden um des Redens willen‘ in statischen Räumen zu vermeiden, muss eine handlungsgeleitete Fremdsprachenpraxis initiiert werden, die sich an den technischen Potenzialen der VR orientiert. Mit *Digital-Game-Based-Language-Learning* (DGBLL) lassen sich bereits jetzt erhebliche Lernerfolge erzielen (vgl. Hung/Yang/Hwang/Chu/Wang 2018). In Kombination mit einem immersiven VR-Erlebnis verspricht DGBLL nochmals größere Motivation und Lerneffekte. Die Vermittlungsform hat aber auch Grenzen (s. Kap. 4). Im empirischen Teil berichten wir von ersten Erfahrungen und Ergebnissen unserer interdisziplinären Pilotstudie zu TLSVR. Die untersuchten Tandems nutzen dabei die öffentlichen SVR-Plattformen *AltspaceVR* und *VRChat*. Insbesondere gehen wir in der Analyse multimodaler Tandemkommunikation auf pragmatische Lernprozesse zur Mündlichkeit ein (s. Kap. 5). Abschließend entwickeln wir Forschungs- und Entwicklungsdesiderata für künftige SVR-Fremdsprachenanwendungen und ihren Einsatz im interkulturellen Fremdsprachenunterricht (s. Kap. 6).

2 Herausforderungen im DaF-Mündlichkeitserwerb

Eine Didaktik mündlicher Sprachkompetenzen, die das Ziel hat, Lerner*innen auf authentische Kommunikationssituationen in der Zielsprache vorzubereiten, muss sich vielfältigen Herausforderungen und Anforderungen stellen. Einige davon sind organisatorisch bedingt: Der Sprachunterricht in der Schul- und Erwachsenenbildung ist meist in Lerngruppen angelegt, die von einer Lehrperson begleitet werden. Allen Lernenden genügend Sprechgelegenheiten mit der zielsprachkompetenten Lehrkraft zu verschaffen, ist hier schwierig: Lehrende würden bis zu 80 % der Redezeit für sich beanspruchen; Lernende kämen dagegen im schulischen Fremdsprachenunterricht mit Frontalunterrichtsdominanz oft auf lediglich 100 Minuten spontanen Sprechens in einem ganzen Schuljahr (vgl. Trosborg 1995: 129; Huneke/Steinig 2013: 117). Das Einbeziehen anderer Lernender der gleichen Niveaustufe als Gesprächspartner ist aufgrund fehlender sprachlicher Vorbildfunktion und wenig verlässlichen Feedbacks ebenfalls problematisch. Insbesondere im nicht-deutschsprachigen Ausland stellt das fast vollständige Fehlen lokaler, mündlicher Interaktionsmöglichkeiten mit erfahreneren Sprecher*innen der Zielsprache eine besondere Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht dar. Mit einem Mangel an L1-Sprechenden der Zielkultur geht auch das Fehlen interkultureller Lerngelegenheiten aus erster Hand einher.

Zudem wird am DaF-Unterricht bemängelt, dass „[d]ie Unterrichtswirklichkeit immer noch von einer relativ homogenen deutschen Standard- und Schriftsprache aus[geht], die von der gesprochenen Alltagswirklichkeit bekanntlich sehr weit entfernt ist“ (Neuland 2002: 12). Dazu wird die Forderung des Einzugs von Varietäten in die Curricula und eine zunehmende Orientierung an gesprochener Sprache gefordert (vgl. Imo 2013: 44). Als Konsequenz fokussierte die DaF-Didaktikforschung zuletzt verstärkt das angeleitete Hören und Sprechen sowie die Beschäftigung mit der Struktur gesprochener Sprache (vgl. Imo 2012: 75–78), etwa im Bereich der Grammatik. Zudem begleitet das Aufkommen konventioneller Sprachlern-Apps, bei denen Nutzer*innen ohne Tutor*in oder Tandempartner*in allein Sprachlektionen durchlaufen, neuerdings den DaF-Unterricht und unterstützt z.T. das Hören und Nachsprechen isolierter Äußerungen (vgl. Oreški/Mikulan/Legac 2018). In einer Vergleichsstudie zeichneten sich die 50 populärsten Sprachlern-Apps jedoch v.a. durch behavioristisches Vokabellernen, minimale Anpassung an vorhandene Sprachkompetenzen und häufiges Fehlen korrektiven Feedbacks aus (vgl. Heil/Wu/Lee/Schmidt 2016: 32). Die Kompetenzlücke, die sich zwischen angeleitetem Hören und Sprechen isolierter Äußerungen im Rahmen von Unterricht und Apps einerseits und erfolgreicher diskursiver, authentischer Kommunikation in der Zielsprache andererseits abzeichnet, ist oft groß. Auch die Mündlichkeit, die

aktuell nur von ca. einem Fünftel genutzter Apps berücksichtigt wird (vgl. Blume/Schmidt/Schmidt 2017: 221), befähigt DaF-Lernende allein durch das Nachsprechen isolierter Äußerungen noch nicht zu kompetentem Sprachhandeln in Echtzeit. Ahlers/Siegert (2019) stellen folgende komplexe Anforderungen an den Mündlichkeitserwerb zusammen: A) *Interaktionale Sprachphänomene* sind isoliert nicht gut erlernbar, da sie erst im diskursiven Gebrauch (vgl. Selting/Couper-Kuhlen 2001: 91–92) als gemeinsames sprachliches Handeln ihre Wirkung entfalten. B) Lerner*innen müssen sukzessive an die *Parallelität von Produktions- und Rezeptionsprozessen* in flüssiger, diskursiver Echtzeit-Kommunikation, also an das Vorausplanen eigener Äußerungen bei gleichzeitigem Zuhören (vgl. Levinson/Torreira 2016), herangeführt werden. C) Unter dem Stichwort *Embodiment* gehört es zur Anforderung an echtzeitliche L1-sprachige Kommunikation, den eigenen Körper in *Face-to-face*-, bzw. *Body-to-body*-Interaktionen (z.B. Gestik, Mimik, Postur, Distanz) einsetzen zu lernen. Da bzgl. Interaktion und Embodiment zahlreiche kulturelle Praktiken bestehen, gilt es auch hier, möglichst mit und von authentischen L1-Sprechenden der Ziel-Community zu lernen. D) Ein daran anschließendes Problem stellen simulierte und imaginierte Kommunikationsanlässe im Unterrichtskontext dar: Im Erstspracherwerb fällt die Okkurrenz von Lexemen mit multimodalen Sinneseindrücken und konkreten Handlungskontexten zusammen. Nach dem Hebbschen Gesetz neuronalen Lernens verstärkt sich bei gleichzeitiger Aktivierung die Verbindung aktiver Netzwerke (vgl. Reisberg 2001: 460). In imaginierten oder simulierten Handlungskontexten bestehen die Aktivierungen von korrespondierenden Sinneseindrücken jedoch nur abgeschwächt (vgl. Pulvermüller 2005). Assoziatives Lernen wird erschwert. Da neuronales Lernen auf der Stärkung und Schwächung assoziativer Netzwerkverbindungen basiert, gehen damit Trainings- und Vergessenseffekte einher, die neben wiederholtem Üben zuverlässiges Feedback erfordern. Während die Feedbackrate beim mündlichen L1-Erwerb in der Eltern-Kind-Kommunikation zwischen 50–70 % liegt (vgl. Chouinard/Clark 2003), ist Peer-Feedback im Unterricht beim Sprechen mit anderen Lernenden der gleichen Kompetenzstufe kaum verlässlich. F) Zuletzt ist in simulierten bzw. imaginierten Unterrichtskontexten ein konkreter Handlungsbezug, wenn überhaupt, nur indirekt gegeben. Das empraktische Sprachhandeln – in mit Wirkungen und Konsequenzen behafteten authentischen Kontexten – stellt eine Aufgabenumgebung dar, auf die Simulationen oder Imaginationen in Unterrichtskontexten, aber auch bisherige Distanzlernformen wie Text-, Audio- oder Videotandems/-tutoring, nur begrenzt vorbereiten können.

DaF-Lernende im Ausland befinden sich also meist im Trainingsmodus, ohne als Akteure das Geübte bzw. die Hypothesen über adäquaten Sprachgebrauch in authentischen Interaktionen mit L1-Sprechenden ausprobieren zu können. Unter Lerner*innen sind solche Interaktionen daher häufig mit Angst verbunden (vgl. Fischer

2005). Mit einer Online-Befragung wollen wir die Perspektive aktueller DaF-Lerner*innen einbeziehen und Erfahrungen mit digitalen Lernhilfen im Bereich des mündlichen, pragmatischen Kompetenzerwerbs untersuchen (s. Kap. 3).

3 Erhebung des Lerner*innenbedarfs

Fühlen sich DaF-Lerner*innen unzureichend bzgl. mündlicher Sprachhandlungskompetenzen ausgebildet? Hierzu erhoben wir mit einer internationalen Fragebogenstudie Erfahrungen von DaF-Lerner*innen mit analogen (Sprachkurs, Tandem, Sprachreise) und digitalen Formaten (Chat-Tandems, herkömmliche Sprachlern-Apps, SVR).

3.1 Fragebogenerhebung

Die Fragebogenerhebung „Lernerfahrungen mit Deutsch als Fremdsprache“¹ umfasst zwanzig Fragen zur Demographie und Sprachlernbiographie, zur Sprachkompetenz in der Zielsprache, zu bevorzugten Sprachlernformen und zur Nutzung digitaler Angebote (u.a. VR). Der deutschsprachige Fragebogen enthielt offene und geschlossene Fragen und richtete sich an Deutsch-Lerner*innen in nicht-deutschsprachigen Ländern. Der Online-Fragebogen wurde im Befragungszeitraum 09–11/2018 an Erasmus-Incomings der Universität Hildesheim, an ausgewählte Goethe-Institute und über Social-Media in einschlägigen DaF-Lerngruppen international verbreitet. Wir erzielten einen Rücklauf von n=103 ausgefüllten Bögen aus 27 Ländern. Da der Fragebogen auf Deutsch erstellt wurde, besteht das erhobene Sample weitgehend aus fortgeschrittenen Lernenden.

3.2 Befragungsergebnisse

Die Teilnehmer*innen waren zwischen 18–74 Jahre alt (Ø 27 Jahre). Darunter befanden sich zu 61 % Studierende. 75 % der Befragten waren weiblich. 70 % gaben an, mindestens ein offizielles DaF-Zertifikat zu besitzen, worunter *Test DaF* (n=36) das häufigste war. Die Befragten gaben aktuelle monatliche Durchschnittsausgaben von 149 € für Sprachlernen (Material, Kursgebühren etc.) an. Die wichtigsten Gründe für das Deutschlernen waren positive Einstellungen zur deutschen Sprache und Kultur, gefolgt vom Anwendungsbezug in Berufs- und Studienkontexten. Für digitale Sprachlernangebote bedeutet dies, neben berufsbezogenen, fachsprachlichen (Luchtenberg 2006: 130), vor allem allgemeine kulturelle, ästhetische und lebensweltliche Bedarfe zu bedienen.

¹ Vielen Dank an dieser Stelle an Antonia von Trott zu Solz für die Unterstützung bei der Fragebogenerstellung.

An vorderster Stelle beim DaF-Lernen steht der Wunsch nach einer Verbesserung der mündlichen Kompetenz (\bar{X} 4,8 auf einer Skala von 1=unwichtig bis 5=sehr wichtig), gefolgt von der Verbesserung schriftlicher (\bar{X} 4,5), grammatischer (\bar{X} 4,4) und interkultureller Kompetenzen (\bar{X} 4,3). Die hohen Mündlichkeitswerte deuten an, dass das Beherrschen einer Sprache nach wie vor mit dem Beherrschen der Mündlichkeit assoziiert wird und dass die bisherige Mündlichkeitsdidaktik offenbar noch optimierungsbedürftig ist. Gestützt wird dies durch die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse nach Sprachniveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER; auf einer Skala von 1=A1 bis 6=C2). 24 % der Teilnehmer*innen schätzten ihre gemittelten mündlichen Kompetenzen um mindestens eine halbe Kompetenzstufe (0,5 Skalenpunkte) schlechter (66 % gleich, 10 % besser) ein als ihre schriftlichen. Ähnliches gilt für die gemittelten (schriftlichen und mündlichen) Produktionskompetenzen: 25 % der Befragten schätzten diese um mindestens eine halbe Kompetenzstufe schlechter (72 % gleich, 3 % besser) ein als ihre Rezeptionskompetenzen (s. Abb. 1).

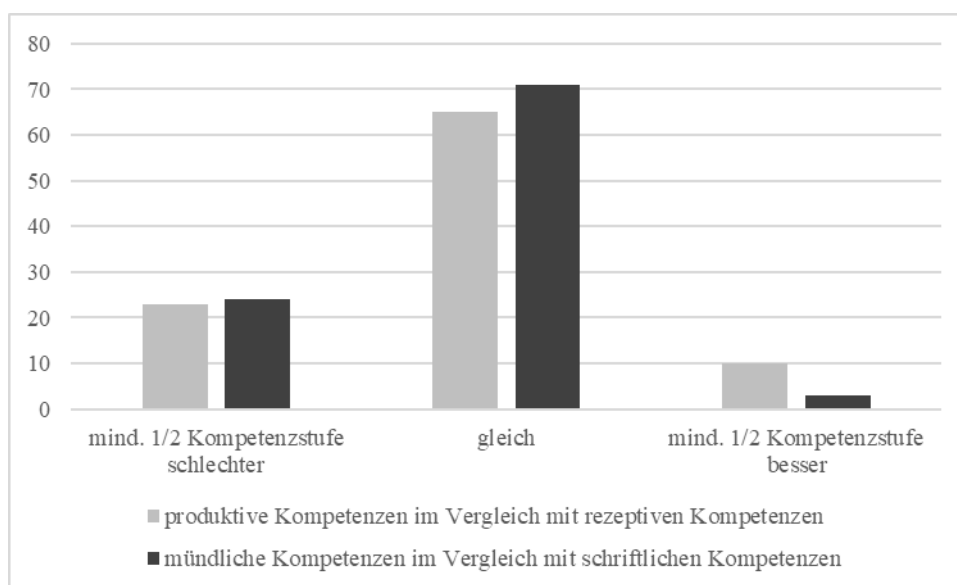


Abb. 1: Selbsteinschätzung nach Kompetenzstufen (Anteil der Befragten in %)

Besonders schlechte Werte geben sich die Befragten für dialogisches Sprechen: 35 % schätzten ihre diskursiv-mündliche Produktionskompetenz um mindestens eine ganze Niveaustufe schlechter (57 % gleich, 8 % besser) ein als ihre diskursiv-mündliche Rezeptionskompetenz. In einer offenen Abfrage nannten die Befragten bekannte Schwierigkeiten des mündlichen Kommunizierens in der Zielsprache: mangelnde Sprechgeläufigkeit/Redefluss ($n=37$), fehlender/zu langsamer Zugriff auf den Wortschatz ($n=31$), Probleme im Verstehen von Varietäten/Alltagssprache/Dialekten ($n=23$) sowie Angst ($n=9$), eigene fehlerhafte Aussprache/Akzent ($n=5$) bzw. Grammatik ($n=3$) und kulturelle Unterschiede ($n=2$). Trotzdem überwiegen positive Gefühle bei der Kommunikation auf Deutsch mit L1-Sprechenden:

Die Befragten fühlten sich hierbei überwiegend „motiviert“ (\bar{X} 5,5; 1=trifft nicht zu, 7=trifft zu), „herausgefordert“ (\bar{X} 5,0), „integriert“ (\bar{X} 4,8), „optimistisch“ (\bar{X} 4,6) und erst dann „gehemmt“ (\bar{X} 4,4) und „ängstlich“ (\bar{X} 4,0).

Die beliebtesten Lernformate sind Sprachtandem (\bar{X} 3,7; 1=unbeliebt, 5=sehr beliebt) Sprachunterricht in der Klasse (\bar{X} 3,6) und Einzelunterricht (\bar{X} 3,5) vor Sprachlern-Apps (\bar{X} 2,7) bzw. Computerspielen (\bar{X} 2,6). Tandemlernen hatten 47 % der Befragten bereits ausprobiert. 39 % fanden, dass Tandems auch mit erfahreneren Nicht-Muttersprachler*innen funktionieren. Jedoch stimmten nur 3 % der Aussage zu, dass Tandems effektiv zum Sprachenlernen sind (35 % k.A.). Nur 11 % fanden, dass digitales Tandemlernen gut per Video- oder VR-Chat funktionieren könne (22 % k.A.). Inwiefern TLSVR diesen Vorbehalten begegnen kann, diskutieren wir in Kap. 3.

Als besonders häufig genutzte digitale Medien zum DaF-Lernen wurden digitale Wörterbücher angegeben. Seltener wurden in absteigender Häufigkeitsreihenfolge genutzt: Videoportale, Social Media, Textnachrichten, Sprachlern-Apps, Voice-Nachrichten, Podcasts, Videospiele/Games, Videoanrufe. Diskursiv-mündliche Medien wurden also am wenigsten genutzt.

Mit Sprachlern-Apps verbinden die Befragten ein erhöhtes Maß an Lernautonomie (\bar{X} 3,8, 1=trifft überhaupt nicht zu, 5=trifft vollkommen zu), Spaß (\bar{X} 3,7) und Feedback auf Fehler (\bar{X} 3,5). Im mittleren Bereich lagen kulturelles Lernen (\bar{X} 3,4), Grammatik (\bar{X} 3,2) und eine realitätsnahe Lernumgebung (\bar{X} 3,1). Die meisten Sprachlern-Apps bedienen Wortschatz- und Grammatiklernen. In einer offenen Frage zeigt sich, dass das soziale Grundbedürfnis nach direktem Kontakt zu anderen Menschen durch herkömmliche Apps bisher nicht befriedigt werden kann ($n=12$). Die hohe „eigene Motivation, Konzentration und Disziplin dranzubleiben und nicht zu schnell aufzugeben“ stellen vor allem für soziale Lerner*innen eine Hürde der App-Verwendung dar (fehlende Motivation: $n=12$). Verbesserungswünsche betrafen mangelnde Sprechpraxis/Anwendung ($n=9$) und fehlende Erklärungen/Struktur ($n=7$): Hier wünschten sich Lernende unmittelbare Rückmeldungen bei Fragen, Missverständnissen und zum Lernfortschritt, ein strukturierteres Vorgehen sowie mehr Lernautonomie beim Festlegen des Schwierigkeitsgrades, was zu den Ergebnissen der Sprachlern-App-Studie von Heil, Wu, Lee & Schmidt (2016) passt. Reale Bezugspersonen, die sich an das individuelle Sprachniveau anpassen, können Apps also derzeit kaum ersetzen. Weitere Nennungen betrafen das Fehlen komplexerer Inhalte ($n=4$) und muttersprachlicher Interaktionspartner ($n=3$). Vereinzelt zeigten sich fehlendes Vertrauen, „dass die App zuverlässig (korrektes Wissen vermittelt)“, oder auch der Wunsch, handschriftliche Notizen anfertigen zu können, sowie mehr „Informationen über Kultur“ zu bekommen. Das Be-

dürfnis nach landeskundlichem Wissen wird von den aktuellen „ortsneutralen“ digitalen Games und SVR-Sprachlernumgebungen nämlich kaum berücksichtigt². In Kap. 4.3 argumentieren wir, dass solche *third spaces* aber auch eine Chance des interkulturellen Lernens darstellen können. Zusammenfassend fehlen vor allem interaktive Apps, in denen Lernen mit menschlichen Gesprächspartnern, in authentischen Handlungskontexten erfolgen kann. Für eine Sprachlern-App wären die Befragten bereit, durchschnittlich max. 37 €/Monat zu bezahlen.

Entgegen der Erwartung haben 71 % der Befragten bereits Erfahrungen mit VR (16 % k.A.)³. 38 % würden VR zum Sprachenlernen ausprobieren. 41 % derjenigen, die VR zum Sprachenlernen bereits genutzt hatte, fanden dies als geeignet. 37 % wünschten sich zusätzliche fachliche Beratung/Begleitung. Als hinderlich für das Interesse an VR-Sprachlernen wurden Technologieskepsis (n=3) und fehlendes Vorstellungsvermögen (n=1) genannt. Als Stärken wurden genannt: die Kommunikation mit anderen Menschen (n=7), quasireale Lernszenarios (n=4), die Erlebnisqualität sowie die barrierefreie Nutzung (je n=1). Dies sind gleichzeitig Faktoren, die bei herkömmlichen Sprachlern-Apps am häufigsten moniert wurden. VR scheint daher eine vielversprechende digitalen Sprachlern-Technologie zu sein. Im Folgenden untersuchen wir, ob TLSVR sich unter einer pragmatischen Sprachhandlungsperspektive für den Mündlichkeitserwerb eignet.

4 DGBLL-Tandemlernen in Social-VR

Tandemlernen ist eine etablierte, auch aktuell vielbeforschte Methode (vgl. Bechtel 2010; Brammerts/Kleppin 2001)⁴, die zur Verbesserung schriftlicher (u.a. Bohle / Iglesias 2016)⁵ und mündlicher Kompetenzen eingesetzt und beforscht wird.

Von Tandemlernen spricht man dann, wenn zwei Lerner unterschiedlicher Muttersprache zusammenkommen, um sich gegenseitig beim Erlernen der Sprache des anderen zu unterstützen, wobei die Muttersprache des einen die Zielsprache des anderen ist (Bechtel 2003[]; Brammerts 2006). Bei dieser

² Das sog. interkulturelle Lehrwerk „Sprachbrücke“ vermittelte in den 80er Jahren anhand des fiktiven Ortes „Lilaland“ ebenfalls zielspracheneutrale Inhalte und war damit wenig erfolgreich.

³ K.A.=keine Angabe. – Im Fragebogen waren zur Verdeutlichung des Begriffes ein Bild eines VR-Nutzers mit *head-mounted-display* (HMD) und Controllern sowie eine schriftliche Definition angegeben.

⁴ S. „Tandem 2017“, Universität Greifswald, <http://tandem2017.fmz.uni-greifswald.de/tandem2017/> (11.08.2020); “Transcultural Language Learning: Toward Global Citizenship in (e)Tandem”, 2018, University of Miami, <https://miami.eventful.com/events/transcultural-language-learning-toward-global-citi-/E0-001-107229245-7> (11.08.2020).

⁵ S. „Internationale Schreibpartnerschaften“, Universität Hildesheim (<https://www.uni-hildesheim.de/fb3/institute/ikk/extracurriculare-angebote/internationale-schreibpartnerschaften/> 11.08.2020).

partnerschaftlichen, auf den Prinzipien der Gegenseitigkeit und der Lernerautonomie basierenden Lernform (Brammerts 2001) nutzen die Tandempartner den direkten Kontakt mit einem Muttersprachler vor allem dazu, ihre Fremdsprachenkenntnisse wechselseitig anzuwenden, zu korrigieren und zu festigen. Die eine Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit kommunizieren beide Tandempartner in der einen, die andere Hälfte der Zeit in der anderen Sprache. Abwechselnd befinden sich die Tandempartner somit in der Rolle des Muttersprachlers und des Nicht-Muttersprachlers. (Bechtel 2010: 286)⁶

Tandemlernen (TL) wird dabei als kognitiver, netzwerkaufbauender Prozess angesehen, der nicht wie Sprachunterricht primär vorsätzlich und gesteuert abläuft, sondern auch nicht-vorsätzliches, beiläufiges Lernen von und mit sprachlichen Vorbildern im authentischen sprachlichen Handeln beim konkreten Lösen kommunikativer Aufgaben umfasst (vgl. Funk/Gerlach/Spaniel-Weise 2017: 22). Charakteristisch für TL ist die Vermittlung über Dritte, sei es durch eine Sprachenschule, über Anschlagbretter oder digitale Tandem-Anbieter⁷. Diese stellen mittlerweile diverse Unterlagen (Leitfäden, Lerntagebücher, Videotutorials)⁸ zur Verfügung, die dabei helfen sollen, mit organisatorisch-planerischen und evaluativen Herausforderungen, wie sie Böcker (2013) und Böcker/Kleppin (2017) aufzeigen, besser umzugehen, etwa durch Sensibilisierung für die jeweilige Tandemrolle und für das Entwickeln sozial bedeutsamer statt rein formaler Interaktionen (vgl. Calvet Creizet/Orduña 2017a: 199). Als weiteren Punkt, mit dem TLSVR umgehen muss, macht Ciekanski (vgl. 2017: 45) den Transfer des im Tandemkontext Gelernten auf andere Lernumgebungen aus. Bechtel (2010) kritisiert, dass interkulturelles Lernen hier oft zu kurz komme, da die Aufmerksamkeit primär auf die sprachliche Ebene konzentriert sei. Tandems müssten dafür sensibilisiert werden, mehr Informationen über die Alltagskultur zu geben und die eigenen Innen- und Außenperspektiven expliziter darstellen zu können. Obwohl sich in unserer Umfrage Tandemlernen als beliebteste Lernform herausstellte, wurde sie als nicht effektiv kritisiert. Probleme bestehen darin, ein geeignetes, sozial kompatibles Tandem zu finden, sich regelmäßig physisch zu treffen, den Lernprozess eigenverantwortlich zu gestalten und den Lernfortschritt nachvollziehen zu können. Der Lernfokus liegt zudem initial primär

⁶ Neben den von Bechtel (2010) genannten symmetrischen Tandemaktivitäten mit Sprachentausch fassen wir unter Tandem auch Konstellationen, in denen die Rollen nicht getauscht werden.

⁷ S. „Tandem“, kostenpflichtige App (www.tandem.net 11.08.2020); „teletandem brasil“, digitales Angebot der Universidade Estadual Paulista (www.teletandembrasil.org 11.08.2020).

⁸ S. Zentrum für Sprachlehre, Universität Paderborn (<https://www.uni-paderborn.de/zfs/sprachenlernen/tandemlernen/sprachtandem/> 11.08.2020); Sprachenzentrum, Universität Stuttgart (<https://www.sz.uni-stuttgart.de/angebot/tandem/> 11.08.2020).

auf der sprachlichen Bedeutung und weniger auf der Form (vgl. Funk/Gerlach/Spaniel-Weise 2017: 23). Tandemlernen ist somit kein Selbstläufer und muss durch Anleitung, Orientierung, Ziele, Aufgabenstellungen und Feedback angereichert werden, um als effektive Lernmethode gelten zu können. VR-Lernumgebungen könnten diese Anforderungen durch entsprechende Anreicherung bzw. Vorstrukturierung künftig erfüllen, während sich analoge, autonom gewählte Lernräume weitgehend didaktischen Einflussmöglichkeiten entziehen.

4.1 Digitales Tandemlernen

Das digitale Tandemlernen (auch *e-Tandem* bzw. *Teletandem*) vollzieht sich in einem virtuellen, autonom-kollaborativen Kontext. Über die digitale Dimension können auch nicht-lokale Tandempartner*innen erreicht und somit die Frequenz des Fremdsprachengebrauchs insgesamt erhöht werden (vgl. Funk/Gerlach/Spaniel-Weise 2017: 34). Erste institutionelle digitale Tandemlernprogramme befassten sich oft mit nicht-synchroner (textueller) Kommunikation, also z.B. mit dem Austausch von E-Mails, Audio- oder Videodateien (vgl. ebd.: 37–43). Neuere Arbeiten interessieren sich im Weiteren v.a. für diskursive Formate, in denen Lerner*innen z.B. mit Text und Video über die digitale *Voice-over-IP*-Technologie (z.B. *Skype*, *WhatsApp* oder *Tandem*) quasi-synchron kommunizieren (vgl. El-Hariri/Renner 2017; Grümpel, Cuadrado Rey & Stoll 2017), um sich beim Sprachenlernen zu unterstützen (Telles 2015). Obwohl die Nutzerzahlen zu videobasiertem Tandemlernen steigen – die App *Tandem* verzeichnet im Google Playstore inzwischen über fünf Millionen Downloads⁹ –, wurden Video-Tandems in unserer Umfrage als wenig beliebt angesehen. Der Anforderung, interaktionale Phänomene und die Parallelität von Produktions- und Rezeptionsprozessen zu trainieren, kommt videobasiertes Tandemlernen im Grunde weitgehend nach, wird in dieser Form aber als wenig geeignet und motivierend empfunden. Die statische Kommunikationssituation, bei der e-Tandems vor ihrer Webcam sitzen und sich aufeinander fokussieren, kann schnell als langweilig oder anstrengend empfunden werden, da beim vermittlungstypischen ‚Reden um des Redens willen‘, den Gesprächspartner*innen leicht die Themen ausgehen (vgl. Qian 2016). Die Absicht, in authentischen Kommunikationssituationen in der Zielsprache initiativ zu werden (vgl. Ciekanski 2017: 17), kann sich durch das Fehlen eines reichhaltigen gemeinsamen Handlungsraumes im Video-Chat kaum entfalten. Lernende müssen die Möglichkeit haben, Hypothesen über die Wirksamkeit sprachlichen Handelns in abwechslungsreichen, anregenden, immersiv¹⁰-interaktiven, lebensweltlichen Umgebungen empraktisch zu erproben,

⁹ Stand 11.08.2020.

¹⁰ „Immersiv“ wird oft gleichgesetzt mit „ungesteuert“. Zur Diskussion, ob sich Tandemlernen in einer ungesteuerten oder gesteuerten Situation vollzieht (s. Quian 2016). Wir verstehen „immersiv“ jedoch als „sinnlich eingebettet“.

damit sinnstiftendes Lernen kognitiver Konzepte und kommunikativer Praktiken (vgl. Calvet Creizet/Orduña 2017b: 235) nach dem Prinzip des *Communicative Grounding* (Clark 2014) gelingen kann. Die Video-Chat-Technologie stellt im Gegensatz zur VR weder einen reichhaltigen Handlungsraum dar, noch ist sie besonders immersiv. Die VR hingegen erlaubt es,

Menschen unmittelbar in computergenerierte Welten zu integrieren. Als Mensch-Maschine-Schnittstelle der Zukunft sprechen Techniken der Virtuellen Realität mehrere Sinne des Menschen zugleich an, beispielsweise Ge-
sichts-, Hör- und Tastsinn. Kennzeichen für Virtuelle Umgebungen sind dreidimensionale (...) Interaktionstechniken, die der Nutzerin / dem Nutzer den Eindruck vermitteln sollen, [sie/]er befände sich innerhalb des dargestellten Szenariums. (Schulz-Zander 1997, 273)

Die ersten VR-Chat-Räume imitierten jedoch hauptsächlich reale Szenarien, ohne die Möglichkeiten der Technologie voll auszuschöpfen. Das gemeinsame Ansehen von Videoclips oder das Spielen von 2D-Spielen im dreidimensionalen Raum konnten bestenfalls als erste Versuche verstanden werden, sich an das Mögliche heranzutasten. Rezente exemplarische Forschungsprojekte zum Sprachlernen in VR sind: a) *EVEIL-3D*, ein unterrichtsbegleitendes Rätsel-Spiel für den fremdsprachlichen Deutsch- bzw. Französisch-Unterricht, das mit virtuellen Avataren und vorgegebenen Kommunikationssequenzen operiert¹¹; b) das *VR Digital Integration Project*, in dem geflüchtete DaF-Lerner*innen einen Besuch der Stadtbibliothek Köln und einen Arztbesuch simulieren konnten¹²; c) *Words in Motion*, eine Studie zum Assoziationslernen von Wörtern und korrespondierenden Motorkonzepten¹³; und d) *Holingo!*, eine Pilotstudie zu TLSVR, in der wir grammatisches und pragmatisches Lernen durch den Einsatz von DGBLL-Elementen untersuchen¹⁴.

4.2 Digital-Game-Based-Language-Learning (DGBLL) in VR

Das Problem fehlender externer Gesprächsanlässe und eines gemeinsamen reichhaltigen Handlungsraumes im Video-Chats kann in VR durch virtuelle, dynamische Umgebungen gelöst werden. Wenn z.B. im virtuellen Lagerfeuer-Gespräch-Szenario plötzlich ein Eisbär auftaucht, gemeinsam durch ein Labyrinth navigiert werden muss oder miteinander Basketball gespielt wird, werden Gesprächsanlässe vor-

¹¹ S. PH Karlsruhe: <http://www.eveil-3d.eu/> (11.08.2020).

¹² S. HS Fresenius Köln: <https://vrdip.de/> (11.08.2020).

¹³ S. MIT: <https://www.media.mit.edu/posts/kinesthetic-language-learning-in-virtual-reality/> (11.08.2020).

¹⁴ S. Universität Hildesheim: <https://hololingo.blog.uni-hildesheim.de/> (11.08.2020).

strukturiert und können von den Lernenden aufgegriffen – aber natürlich auch ignoriert – werden. Der Druck ständiger Themeninitiierung durch die Lernenden im Video-Chat wird so in der VR minimiert. Sprachenlernen, das in einen spielerischen Kontext versetzt und somit gamifiziert wird, ist ein Anwendungsfall des sog. *Digital-Game-Based-Language-Learnings* (DGBLL). Es liefert bereits auf Basis herkömmlicher 2D-Anwendungen in vielen Bereichen bessere Resultate als herkömmlicher Sprachunterricht (vgl. Hung et al. 2018; Suh/Kim/Kim 2010): So lernen Nutzer*innen beim DGBLL länger und motivierter (vgl. Sandberg/Maris/Hoogendoorn 2014). Sie werden in ihrer Selbstwirksamkeit (vgl. Castaneda/Cho 2016) und ihrer Lern-Autonomie (vgl. Chik 2014) sowie in ihrem Willen, in der Zielsprache zu kommunizieren (vgl. Reinders/Wattana 2015), gestärkt. Lernende engagieren sich durch DGBLL auch vermehrt in schriftlicher Kommunikation außerhalb des Spiels (Foren, private Kommunikation; vgl. Thorne/Fischer/Lu 2012). Sie lernen, sozial angemessen zu kommunizieren (Rama/Black/van Es/Warschauer 2012) und erwerben sozio-kommunikative Kompetenzen wie Höflichkeit und Humor (vgl. Peterson 2012). Immersion unterstützt hier sprachliches und kulturelles Lernen (vgl. Chen 2016; Neville 2015): Z.B. forciert ein Experten-Novizen-Setting in Verbindung mit kooperativem Aufgabenlösen in interkulturellen Teamkonstellationen – im Unterschied zum traditionellen, kulturessentialistischen Wettbewerb ‚Kultur gegen Kultur‘ – kulturelles Lernen von- und miteinander (vgl. Rama et al. 2012). Sehr gute Resultate erzielt DGBLL im Bereich komplexer kommunikativer Kompetenzen in *multiplayer online role-playing games* (MORPGs; vgl. Hung et al. 2018). Durch gesteigerte körperliche Immersion und multimodales Kommunizieren wird für DGBLL-Tandemlernen, das in die VR verlagert ist, ein noch größeres Potenzial gesehen (vgl. Ahlers/Siegert 2019). In Bezug auf die Aufgabentypen machen die meisten bisherigen Sprachlern-Apps von geschlossenen Aktivitäten (v.a. *Multiple Choice, Matching, Listen & Click*) und nur die wenigsten von offenen Aktivitäten (*Problem Solving, Collaborative Tasks, Communication with users or tutors*) Gebrauch (vgl. Blume/Schmidt/Schmidt 2017: 222). Für das Ausbilden komplexer diskursiver Kompetenzen wären aber gerade offene Aufgabentypen nötig (vgl. ebd.: 227). Ob und wie der Erwerb diskursiver Sprachhandlungskompetenzen durch gemeinsame Erlebnisse, gemeinsames Handeln sowie gesteigerte multimodal-kognitive Immersion in einem gemeinsamen Handlungsraum in der VR zum Tragen kommt, untersuchen wir im Folgenden anhand einer Tandem-Pilotstudie (s. Kap. 5). Zuvor gehen wir auf die interkulturelle Dimension von TLSVR ein (s. Kap. 4.3) und stellen den technischer Entwicklungsstand vor (s. Kap. 4.4).

4.3 Identitätskonstruktion der Lerner*innen im virtuellen *Third Space*

Wie im Kap 4.2 dargestellt, ist eine zentrale Kritik an analogen Sprachtandems das fehlende interkulturelle Lernen, was laut Bechtel (2010) v.a. an der primären Fokussierung der Tandems auf die sprachliche Ebene zu liegen scheint. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass Fragen zur kulturellen Identität und zu kulturellen Gebrauchsmustern in analogen Tandems tendenziell das Gesicht der oft noch nicht sehr vertrauten Tandempartner oder das ihrer Community bedrohen und daher möglicherweise eher vermieden werden. In der VR könnte dieses Hindernis durch die Wahl virtueller Avatare, den spielerischen Aspekt und die weitgehende Anonymisierung der analogen (gleichwohl nicht der virtuellen) Identität der Akteure weniger zum Tragen kommen und bestimmte Formen interkulturellen Lernens stärker befördern. Denn kulturanthropologisch war das gemeinsame Spielen schon immer eine Praxis, mit der nicht nur junge Menschen ausprobierten, wer sie sind und wer sie gerne sein würden. Das gilt natürlich nicht nur für digitale Spiele, wird in diesen aber technologisch in zunehmender Tiefe und Komplexität ermöglicht.

Es wurde argumentiert und empirisch nachgewiesen (vgl. z.B. Boellstorff 2015; Turkle 1997,), dass soziale, bis vor Kurzem noch nicht-immersive, virtuelle Realitäten (am bekanntesten sind hier wohl die *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* wie *Second Life* und *World of Warcraft*) ihren Nutzer*innen die Möglichkeit geben, tatsächliche, realweltliche Identitäten zu maskieren und zum freien Spiel mit Identitätskonstruktionen, an dem man im realen Leben gehindert wird, einladen. Dazu gehört a) virtuelles *cross-dressing* auf Genderebene (also z.B. männliche Spieler, die weibliche Avatare wählen), b) die freie Wahl ethnischer Marker und Spezies in Fantasyspielen sowie c) *trans-* und *post-humane* Identitäten (Cyborgs, Roboter, Aliens usw.) in Science-Fiction-Kontexten. Diese Freiheiten existieren grundsätzlich auch in der VR. Hier werden sie durch größere körperliche Unmittelbarkeit noch verstärkt. Dennoch ist es wohl zu früh, bei virtuellen Spielumgebungen und speziell neu zu entwickelnden VRs von utopischen post-sexistischen und post-rassistischen Räumen zu sprechen. Denn diverse Studien zur sozialen Praxis in gängigen Computerspielen zeigen auch, dass die Idee des Körpers im Cyberspace auf den Ebenen Gender und Ethnizität (aber auch anderen) weiterhin an sehr konventionelle, gesellschaftlich geprägte Binarismen (Avatare müssen z.B. eindeutig männlich oder weiblich gewählt werden) und Defaults (der *default character* in den meisten Videospielen ist weiß, männlich und *able-bodied*) gekoppelt ist. Monson (2012) zeigt, dass sogar nicht-menschliche Rassen in Fantasyspielen altmodische, oft sexistisch und rassistisch geprägte Körpermuster nutzen und dabei realweltliche Stereotype eher verstärken.

Der durch VR-Sprachtandems angeleitete Sprach- und Kulturkontakt in virtuellen Settings ist aus kulturwissenschaftlicher Sicht daher wohl vor allem einzubetten in postkolonial inspirierte und poststrukturalistisch verortete Theorien, die das Mischen, das Hybridisieren und das grenz- und binarismenüberschreitende Moment von kultureller Praxis (sprich: ‚trans‘-kulturelles Handeln) ins Zentrum stellen (vgl. Bhabha 1994 und 1996; Welsch 1999), ohne dabei den Einfluss der herkunftskulturellen Muster (hier: Muster aus dem realen Leben) zu ignorieren. Jene Theorien verfangen in der Praxis *in real life* (IRL) – und so auch in Sprachlernsituationen – bisher oft nicht oder nur im Abstrakten, da realer Sprach- und Kulturkontakt stets stark von institutionellen, ökonomischen, ggf. auch macht- und soziopolitischen Zwecken und Zwängen überlagert ist (vgl. Rathje 2009). Zum Beispiel bleibt der ‚Dritte Ort‘ / *Third Space* in postkolonialen Kulturtheorien (vgl. Bhabha 1994 und 1996), also ein neugeschaffener, neu zu prägender kultureller Ort, an dem sich Hybridisierungsdynamiken idealiter frei und synergetisch entwickeln können, ein in der Praxis nicht beobachtbarer Idealfall. Virtuelle Räume können dementsgegen grundsätzlich beliebig gestaltet werden, sodass sich Möglichkeiten zur Entwicklung inter- und transkultureller Kontaktsituationen an einem Ort ergeben, der im Prinzip zunächst relativ frei von gesellschaftlichen und institutionellen Zwängen ist und somit für alle Beteiligten initial gleichermaßen fremd oder heimisch erscheint. Dies verspricht auch neue Möglichkeiten für gemeinsames (fremd-)sprachliches Handeln zwischen Lernenden. Denn IRL treffen sich Sprecher*innen fast immer in der ‚Heimat‘ mindestens einer der Beteiligten (geographisch und meist auch kulturell gesehen), was – bewusst oder unbewusst – zu einem Bias bei Lernenden (ggf. auch anwesenden Lehrenden) bzgl. der Interaktion führt, der einen möglichst „macht-freien“ (Lern-)Diskurs auf Augenhöhe stören kann. Analog zur Lingua franca – die natürlich auch in VR je nach Sprecher*innenkonstellation tatsächlich beobachtbar ist – können wir von der VR als *spatium francum* sprechen, in dem sich, ähnlich wie die Lingua-franca-Forschung dies umfangreich nachgewiesen hat, neue Interaktionsmuster und ggf. -normen entwickeln und aufeinander rückwirken können (vgl. Kecskes 2019).

4.4 Überblick bestehender SVR-Hardware und -Software¹⁵

Massentaugliche VR-Brillen (*head-mounted displays*, HMDs) existieren seit 2016. Die vielfältigsten Produktpaletten weisen die Hersteller Oculus VR und HTC auf, die stationäre und mobile Geräte für private und kommerzielle Zwecke anbieten. Einige HMDs weisen neben dem Headset weitere Steuergeräte, sog. *Motion Controller*, auf, die Handbewegungen und Armgestik über Infrarot-Sensoren tracken.

¹⁵ Eine detaillierte Übersicht zu VR-Hard- und Software geben Ahlers/Siebert (2019).

Die HMD als Wiedergabegerät muss in den meisten Fällen an einen leistungsstarken PC angeschlossen werden. Aber auch autonome Geräte mit derzeit noch reduzierter Leistung und Halterungen, in die VR-fähige Smartphones eingesetzt werden können, erobern aktuell den Markt. Immersion wird derzeit v.a. durch das dreidimensionale ego-perspektivische Sichtfeld und das Tracking der Handcontroller erzeugt. Die Nutzung und Analyse von Blick-Gestik ist über ergänzende Eye-Tracker für die HTC VIVE Pro möglich¹⁶ und wird seit kurzem im Modell „Pro Eye“ serienmäßig angeboten¹⁷. Für weitergehende Immersion wird aktuell an verbesserter visueller Auflösung, an Finger- und Mimiktrackern, an verbessertem 3D-Sound und am Einsatz weiterer Modalitäten (Geruch und Haptik) gearbeitet (vgl. Ahlers/Siegert 2019).

Software: VR-Software muss an die Funktionalitäten der HMDs angepasst werden. Dafür stellen die Hersteller frei zugängliche Software Development Kits (SDKs) und damit Schnittstellen, Programmbibliotheken sowie Dokumentationen zur Verfügung. Beliebte VR-Angebote stellen Filme, Spiele und SVR-Chatprogramme dar. Bei Letzteren werden räumlich voneinander getrennte Personen in einer virtuellen Umgebung zusammengeführt. Die Personen wählen Avatare, die sie in der virtuellen Welt repräsentieren. VR-Umgebungen können weitgehend beliebig gestaltet werden und so das soziale Erlebnis vielfältig vorstrukturieren. Explizite Sprachlernangebote sind derzeit noch kaum verfügbar. Derzeit bietet nach unserem Kenntnisstand einzig *Mondly* eine solche App mit fixen Szenarien und KI-Charakteren für Einzelnutzer*innen an (vgl. dazu auch Ahlers/Siegert 2019).

Social-VR-Plattformen, die v.a. Räume zur Freizeitinteraktion darstellen, werden inzwischen auch explizit durch die Betreiber für die Nutzung zum Sprachenlernen beworben. Der Umstand, dass sich Tandempartner*innen im Prinzip jederzeit und weltweit in motivierenden Lernwelten zusammenfinden könnten, ist somit bereits gegeben. Insbesondere für das Tandemlernen fehlen jedoch noch Funktionen zur Vermittlung, Beratung, Lernzielplanung und Kontrolle des Lernfortschrittes. Auch mangelt es noch an längerfristig motivierenden Kommunikationsanlässen und einem breiteren Angebot an Lernwelten. Wünschenswert wären zudem Lernumgebungen, die Aufgaben anbieten, welche mit den Lernzielen des GER abgestimmt und auf sprachliche Lernprogression ausgelegt sind. Im Pilotprojekt „Hololingo!“ wird derzeit an einer SVR-Umgebung in *VRChat* gearbeitet, die exemplarisch an den GER angepasste Lerngelegenheiten im Bereich des grammatischen und pragmatischen Tandemlernens bieten soll. Zu Testzwecken wurden in einem ersten

¹⁶ S. Pupil Labs, Eye-Tracking für VR (<https://pupil-labs.com/vr-ar/> 11.08.2020).

¹⁷ S. HTC, Pro-Eye-Serie (<https://www.vive.com/de/product/#proeyeseries> 11.08.2020).

Schritt Kommunikationsdaten von zehn Tandems in der bestehenden SVR-App *AltspaceVR* erhoben (s. Kap. 5).

4.5 Die Plattform *AltspaceVR*

AltspaceVR war ein Start-Up in Kalifornien, das inzwischen zum Microsoft-Konzern gehört, und die erste nennenswerte Social-VR-Plattform entwickelte. Über die App *AltspaceVR* werden virtuelle Räume bereitgestellt, in die Personen aus aller Welt eintreten und so physische Distanz überbrücken können. Die Räume können für gemeinsame Konversationen, Spiele und das Ansehen von Videos genutzt werden und sind in der Basisversion kostenfrei. Die Software unterstützt u.a. Eye-Tracking. Sie kann in 2D am Bildschirm oder in 3D mittels HMD genutzt werden. Die Nutzer*innen können aus zahlreichen Avataren und Welten wählen und diese z.T. adaptieren. Im Projekt testeten wir folgende Räume: *Winter Campfire*: Winterlandschaft, Feuerwerksraketen abfeuern und Schneebälle werfen; *Campfire*: Unterhaltung am Lagerfeuer im Wald, Eis essen, Basketball spielen, Stöcke suchen und auf einem Xylophon Musik spielen; *Rainbow Park*: Trampolin und Hüpfburg benutzen; *Naboombu Sport Cafe*: Café mit angeschlossenem Fußballplatz; *Daisy's Beach House*: Open-Air-Kino auf einer tropischen Inseln und Unterwassererkundung von Schiffswracks; *Prime Game Night*: Spielhalle, in der Darts, Pipeball, Skee Ball, Plinko und Golf miteinander oder gegen Tiere gespielt werden können. Im Folgenden analysieren wir exemplarisch eine Tandem-Interaktion aus *The Maze*, um das diskursiv-pragmatische Potenzial von TLSVR im Bereich des DaF-Mündlichkeitswerbs zu untersuchen. Hier mussten die Lerner*innen, wie in Spielen des *Adventure*-Genres üblich, gemeinsam ein Labyrinth durchqueren, um zu einem archäologisch interessanten Tempel zu gelangen (s. Kap. 5).

5 Analyse sprachlichen Handelns in TLSVR

Die diskutierten deutschsprachigen Sequenzen stellen Interaktionen zwischen L2-Sprechenden (Niveau B1, Herkunftssprache Spanisch) und gleichaltrigen L1-Sprechenden des Deutschen dar¹⁸. Im Fokus steht dabei das sprachliche Handeln der SVR-Tandempartner*innen unter besonderer Berücksichtigung spracherwerbsrele-

¹⁸ Vielen Dank an Mathis Göcht und Anna Schwanke für Erhebung und Bereitstellung des Materials, an Katharina Köller und Cassandra Bumann für Hilfe beim Testen der VR-Räume und der Transkription sowie an die hier anonymisierten Tandemlerner*innen. Letztere kannten sich vorab nicht und nutzten VR-Geräte, die in separaten Institutsräumen aufgestellt waren. Sie willigten in die Datenerhebung ein, wurden über gesundheitliche Risiken aufgeklärt und in einer Trainingsumgebung in die Bedienung eingewiesen. Audio- und Videodaten der VR-Welt wurden über die Windows-Aufnahmefunktion „Spilleiste“ aufgezeichnet und nach HIAT-Konvention in EXMARaLDA transkribiert.

vanter Aspekte und Potenziale des SVR-Begegnungsraums. Die vorliegende Analyse basiert auf einer authentisch, durch die Interagierenden selbst konstruierten Sequenz von Handlungskontexten, die bezüglich ihres Alltagsbezugs, ihrer Gaming-Aktivitäten und ihrer Offenheit bzgl. der interaktiven Selbstgestaltung des Begegnungsraums variieren: Die Tandempartner*innen lernten sich zunächst in einem Gespräch in der Umgebung *Poolhouse* kennen (Begrüßungssequenz, Abb. 2). Als nächstes erkundeten Sie gemeinsam den Pool (vertiefendes Alltagsgespräch, Abb. 3) und absolvierten die Aufgabenstellung, gemeinsam einen Burger zu braten (gemeinsame Alltagsaktivität, Abb. 4). In einer Pause wurde ihnen die Aufgabenstellung für den zweiten VR-Raum *The Maze* erklärt, in dem sie sich anschließend trafen und kooperativ einen Weg durch das Labyrinth finden sollten (kooperatives Problemlösen, Abb. 5).



Abb. 2: Erstes Begegnen



Abb. 3: Pool erkunden



Abb. 4: Gemeinsam einen Burger braten

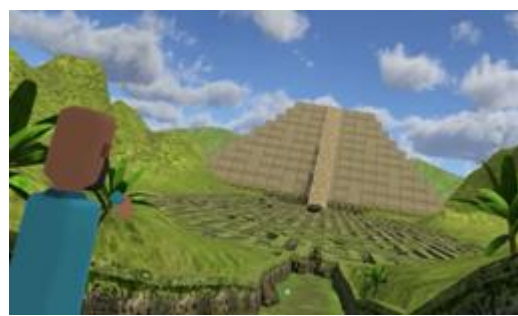


Abb. 5: Das Labyrinth durchqueren

Der von den Interagierenden selbst konstruierte Ablauf zeigt eine kohärente Verbindung unterschiedlicher Handlungskontexte, eine zirkuläre Immersion sowie eine für die Entwicklung der multimedialen Angebote relevante Logik in der Selbstkonstruktion der Lerneinheit. Die Vielfalt unterschiedlicher Handlungsräume zeigt großes didaktisches Potenzial zur Förderung nicht nur einzelner Sprachkompetenzbereiche (wie zum Beispiel Präpositionen, einzelne Sprechhandlungen, Reaktions-, Sich-Verständlich-Machens- oder Aushandlungskompetenzen), sondern auch zu ihrer authentischen Interaktion in unterschiedlichsten Handlungsmustern vor allem

im Zusammenhang mit der Etablierung einer diskursiven Interkultur (im Sinne von Thijes 2003). Es handelt sich um eine kollaborative Lösungsfindung im Rahmen des Vorgegebenen oder, bei offenen Formaten, um eine gemeinsame Konstruktion eines Ereignisses mit einem gemeinsamen Handlungsziel in einer neuen sozialen Handlungskonstellation. Die Lernenden nutzen nicht nur das (Handlungs-)Wissen aus der realen Welt, sondern erweitern es, was einerseits mit Schutzmechanismen des virtuellen Raums und andererseits den erweiterten Möglichkeiten für kreatives, kooperatives, problemlösungsorientiertes Handeln zusammenhängt. Im Erfolgsfall generieren sie eine interaktive Erlebniswelt und entwickeln wichtige Kompetenzen für eine multiperspektivische, problemlösungsorientierte, multimodale Arbeit an einem gemeinsamen Handlungsziel. Dabei intensivieren die Möglichkeiten der freien Erprobung und des spielerischen Scheiterns und Gelingens die Freude am sprachlichen Handeln. Stereotype Erwartungen und Handlungsoptionen können dabei zwar aktiviert werden, werden aber nicht selten mit ironischer Distanz abgelehnt. Darüber hinaus werden kreativ und interaktiv neue Handlungsformen entwickelt und um interaktiv angepasste Handlungsoptionen erweitert. Nicht zu vernachlässigen ist dabei die Emergenz einer Wir-Identität, die die Dekonstruktion kulturellen *Otherings* und ihre Neuentwicklung in einer transkulturellen Erlebniswelt ermöglicht, die die Parameter der Zugehörigkeit und sozialen Ordnung im klassischen Sinne nicht kennt. SVR eröffnet somit neue Möglichkeiten der sozialen Bindung und im Sinne der diskursiven Interkultur neue Formen des (interkulturellen) Lernens. Hinzu kommen affektive Momente, die relevant für die Entwicklung der L2-Identität der Lernenden sind, die Selbst-Distanz mit dem Selbst-Monitoring und der Selbstkorrektur, das Erlebnis der Multiperspektivität sowie durch geteilte Empfindungen und authentische Affekte verstärktes emotionales Agieren im fremdsprachlichen Handeln. Außerdem kann das multilinguale Repertoire umfangreich aktiviert werden und zu einer sukzessiven Synchronisierung des empraktischen und sprachlichen Handelns führen (s. Kap. 5.1 und 5.2). Es eröffnen sich dadurch zahlreiche Möglichkeiten für eine fremdsprachendidaktisch relevante Erweiterung von kognitiven, interaktiven, affektiven und multimodalen Ressourcen im sprachlichen Handeln (s. Kap. 5.3).

5.1 Makroskopischer Blick auf TLSVR-Begegnungen: Handlungsräume und Handlungsziele

Auch wenn der Druck des Sich-stets-neu-orientieren-Müssens und Zurechtfindens in einer neuen Erlebniswelt, verbunden mit einer unbekannten, erst zu entschlüsselnden Handlungsaufgabe dazu führt, dass sprachliche Handlungsmuster dynamisch emergieren und interagieren, so zeigt sich in unserer Analyse, dass sich gewisse konstante Pfade im sprachlichen Handeln erkennen lassen. Diese weisen auf

das Handlungsmuster ‚Interaktives Problemlösen‘ und seine spezielle Präformierung durch die digitale Umgebung hin, bedingt u.a. durch die Möglichkeit zur Selbst-Konstruktion der Handlungsaufgabe. Diese kommunikativen und spracherwerbsrelevanten Bausteine wurden im Rahmen einer funktional-pragmatisch basierten Analyse anhand mehrerer Interaktionen rekonstruiert und werden hier exemplarisch in der Erlebniswelt des Labyrinths vorgestellt. Sie bestehen aus folgenden kommunikativen Einheiten:

- 1) Soziales Finden in einem neuen Begegnungsraum: Nach einer Begrüßungs- und Wie-geht-es-Sequenz gehen die Interagierenden auf das Selbst- und Fremderlebnis als Avatare ein, überprüfen die technischen Bedingungen, Immersionsqualität sowie den geteilten Wahrnehmungsraum und seine Koordinierung mit dem real-körperlichen Erlebnis.
- 2) Wahrnehmungsbezogenes Handeln im Übergang in die neue Erlebniswelt: In dieser Phase ist das Handeln auf den geteilten Wahrnehmungsbereich bezogen sowie auf die Kontrolle des Aufmerksamkeitsfokus, die Bewegungsdynamik sowie kommentiertes Empfinden und Nachempfinden in der Relationierung des sprachlichen und empraktischen Handels als Avatare einerseits sowie real-körperlich andererseits. Diese Dimensionen beeinflussen das sprachliche Handeln kontinuierlich und stabilisieren sich sukzessive im Handlungsverlauf, wobei das Bedürfnis nach neuen körperlichen Erfahrungen als wichtige Impulsgeber für das sprachliche Handeln fungieren.
- 3) Bestimmung eines Handlungsziels: Gehandelt wird mit dem Ziel der Entschlüsselung des neuen Frames, seiner Handlungsqualität sowie der Konkretisierung der Handlungsaufgabe bzw. ihrer interaktiven Konstruktion anhand des Abgleichs des vertrauten Frames mit Spekulationen, phantasiebasiertem und logischem Antizipieren bzw. dem Verstehen und Annehmen des Gaming-Settings.
- 4) Aktivierung des Handlungsmusters ‚interaktives Problemlösen‘: Nach der Bestimmung des Ausgangspunktes, dem Eingehen auf die Gegebenheiten, der Überprüfung der Eignung einer Lösung nach vertrautem Muster erfolgt das Dekomponieren der Handlungsschritte. Es folgen erste erfolgreiche Problemlösungsschritte und teils auch erheiternde Momente (z.B. nach anfänglichem Scheitern).
- 5) Arbeit an Einschränkungen und Expansionen bedingt durch neue Probleme in den Prozessen der Lösungsfindung: Interagierende unterbrechen ihr Handeln nicht nur bei fehlenden Optionen (Kollision einer realweltlich basierten Erwartung einer Handlungsoption mit jener im SVR-Kontext), sondern auch beim Erkennen neuer Handlungsressourcen. Sie versuchen, neue

Handlungswege interaktiv zu erarbeiten. Gefolgt werden diese von Sequenzen der Belustigung über das Erproben, die Avatare, die Handlungen des Anderen sowie über Kommentare, bezogen auf das ermöglichte Unmögliche bzw. über den Abgleich des vertrauten Frames aus dem realen Leben mit seiner Adjustierung in der digitalen Erlebniswelt. Dabei sind neben erklärenden, anweisenden Stationen des experimentellen, problemlösungsorientierten Handelns oft motivierende oder scherzhafte Kommentare erkennbar, wo sich Interagierende auf einer emotionalen Ebene näher begegnen. Die Expansionen entstehen nicht zwingend durch Erkundung der Erlebniswelt und Erkennung neuer Handlungsmöglichkeiten, sondern durch eine interaktiv erwünschte und absichtlich inszenierte Konstruktion von Handlungsmöglichkeiten mit neuen Entscheidungsstationen. Diese sind funktional wichtig für interaktive Adjustierungen bzgl. der Einschätzung, Wahrnehmung und Entwicklung von weiteren Lösungsvorschlägen, für die Aktualisierung und kollaborative Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten sowie für den Austausch über Erlebnisse, Affekte und Wahrnehmungen, die dann auch interaktive Neupositionierungen tragen.

- 6) Iteratives Handeln und Durchbrechung der Spielmonotonie: Weitere Stationen werden repetitiv auf der Vorlage der in den vorherigen Phasen sedimentierten Handlungsmöglichkeiten durchlaufen. Dabei kommen verstärkt Sprechhandlungen aus dem homileischen Diskurs vor und bereichern den Diskurs um scherzhafte Kommentare zum Spiel mit Stereotypen. Außerdem kommt es zur Selbstkonstruktion von Schaltstellen im Diskurs mit neuen Entscheidungs- und Handlungsoptionen, bedingt durch die Neigung zur Durchbrechung der Monotonie der erkannten Gaming-Logik bzw. durch das Bedürfnis nach einem neuen problemlösungsbasierten Erlebnis. Interagierende entwickeln zudem zunehmend ein Gefühl für den Wahrnehmungsraum des Interaktionspartners und ein starkes Interesse für seine Erlebniswelt. Sie reagieren bereits bei prosodisch minimalen Expressionen des Anderen sensibel, als ob es sich dabei um interaktiv relevante Stellen im Diskurs handelt, die eine interaktive Bearbeitung verlangen¹⁹. Dabei zeigt sich, dass Interagierende Freude oder Sinn des Handelns nicht nur in der Konstruktion und Bewältigung neuer Erlebnisse, Handlungsaufgaben und dynamischer Lösungsalternativen suchen, sondern auch im interaktiven

¹⁹ Für pragmatisch-linguistische Diskursanalysen markiert dieser Befund natürlich eine nicht zu unterschätzende methodologische Herausforderung. Sie zu meistern wird in größer angelegten, zukünftigen Studien nicht nur die Immersion der Probanden, sondern auch die der Forschenden erfordern.

Nach-/Zusammenerleben bzw. in gemeinsamen sozialen, erlebnisbasierten Ereignissen.

- 7) Freude am Spiel, Nachbearbeitung der Erlebnisse und der Problemlösung: Sobald das Ziel erreicht ist, kommen neben jubelnden und affektiven Kommentaren auch Reflexionen und Kommentare mit Bezug auf die gemeinsame Lösungsfindung vor, die Anschlüsse zur Konstruktion neuer Handlungsmöglichkeiten für den Übergang in die neue Erlebniswelt darstellen.

Unabhängig von den genannten kommunikativen Basiseinheiten ist folgendes Phänomen des fremd- bzw. mehrsprachigen Handelns übergreifend gelegentlich beobachtbar: die interagierenden DaF-Sprecher*innen scheinen zunächst visuellen Erlebnissen mehr zu vertrauen als dem Gehörten, lernen aber, die Modi im Interaktionsverlauf zu synchronisieren. Darüber hinaus bewegen sich DaF-Sprecher*innen im virtuellen Raum häufig schneller und initiativer, vermutlich um einen Wahrnehmungsvorsprung zur Kompensation ihrer ‚sprachlichen Unterlegenheit‘ zu sichern. Sie handeln im Laufe des Spiels oft emotional expressiver als die L1-Sprecher*innen, vermutlich einerseits zur Minimierung der sprachlichen, sozialen Distanz und zur Intensivierung der kollektiven Identität u.a. durch Unterstützung des Interaktionspartners in Situationen, in denen die Realisierung eines Vorschlags aus Sprachkompetenzgründen scheitert. Sie nutzen außerdem vermehrt ihr multilinguales Repertoire, z.B. wenn sie plötzlich ins Englische – dies wird als Lingua franca von beiden Tandempartner*innen beherrscht – wechseln, um etwas besonders Wichtiges unmissverständlich artikulieren zu können oder sich in interaktiv wichtigen Momenten der Lösungsfindung durchsetzen²⁰ (1).

(1)

| | | | | |
|-------------|----------|---------------|--|------------------|
| S-L2 | ((1,1s)) | Ók. ((2,7s)) | Und wir müssen • • ēh • áhh el láberintò. O... | ((1s)) |
| | Ok • • • | We have to... | • find the way out. | ((1,9s)) Ok. Ok. |

Wenngleich dies auch aus fremdsprachdidaktischer Sicht (das Deutsche betreffend) zunächst kontraproduktiv erscheinen kann, wollen wir diesen Befund hier wertfrei behandeln.

5.2 Mikroskopischer Blick auf TLSVR: Herausforderungen des gemeinsamen Wahrnehmungsraumes

Bei der Kontrolle des geteilten Wahrnehmungsbereiches und in der Emergenz einer gemeinsamen Perspektive lassen sich zahlreiche Mikroerwerbsprozesse bei den

²⁰ Vgl. zur Funktion von Englisch als Lingua franca in Deutsch-Spanischen digitalen Tandemin-
teraktionen auch Grümpel/Cuadrado Rey/Stoll (2017).

Tandemlerner*innen im VR-Labyrinth beobachten. Im Verlauf der Interaktion erarbeiten L2-Interagierende unter Beachtung der Perspektive der Interaktionspartner*innen immer erfolgreichere kommunikative Absicherungen der gemeinsamen Perspektive im virtuellen Wahrnehmungsraum, die sie durch intensivere Nutzung multimodaler Ressourcen in der Interaktion erwerben. Dies wird im Folgenden exemplarisch veranschaulicht: Die L1-Sprecherin nutzt variable Adverbphrasen wie *da hoch*, *da vorne*, *da hinten*, *hier rum*, *wo lang*, wobei diese eine komplexe prozedurale Funktionalität zeigen, die nicht nur deiktisch ist (in der Bestimmung des Standorts des Sprechers und Avatars), sondern multifunktional genauso expeditiv (lenkend) und operativ (wissensstrukturierend und -synchronisierend): Die Ausdrücke weisen nicht nur auf von der gemeinsamen Origo Entferntes hin (Verortung im gemeinsamen Wahrnehmungsraum), sondern machen durch ihren Aufforderungscharakter Interaktionspartner*innen darauf aufmerksam, wohin sich diese bewegen sollen. Somit werden individuelle und gemeinsame Wahrnehmung sowie Wissensstand umstrukturiert bzw. synchronisiert und eine gemeinsame, durch Mechanismen der Reperspektivierung erarbeitete Handlungslösung zur Auswahl angeboten. Im Gegensatz dazu sichert die DaF-Sprecherin das Verständnis durch *hier* und durch bewegungsgestisches Zeigen ab (2). Auch nutzt sie Englisch zur gesichtswahrenden Überbrückung von Problemen der referenziellen Koordination sowie der Vereinheitlichung der Handlungsperspektive (3).

(2)

| | |
|--|------------------|
| S-L1: •• Dāa • vorné ((1,8s)) zum | ((1,5s)) Já |
| S-L2: | hiér? (+Pointer) |

(3)

| | | | |
|--|--------------|-----------|--------------------|
| S-L1: ((1,6s)) ok • dann da hinten? | rechts oder? | já? | Oh ja rechts |
| S-L2: | soo | this one? | rechts oder links? |

Durch die nicht variable und immer auf die eigene Origo bzw. den selektierten Wahrnehmungsraum bezogene Nutzung einer vagen Lokalisierung zeigt die L2-Sprecherin eine recht unpräzise referenzielle Kompetenz. Diese ist vor allem auf die deiktische Funktion mit dem ausschließlichen Bezug zur eigenen Origo im Nahbereich reduziert, was im Interaktionsverlauf zu Unterbrechungen, Wiederholungen und gestischen Selbst- bzw. vor allem zu Fremdreparaturen führt. Die expeditiv-lenkenden und operativ-wissensstrukturierenden / -synchronisierenden Aspekte sind im sprachlichen Handeln der L2-Sprecherin entweder gar nicht vertreten oder werden von der L1-Sprecherin als solche nicht erkannt. Dies führt dazu, dass die L1-Sprecherin eine führende Position in der Bestimmung des Aktionalen sowie in

der Strukturierung und Synchronisierung der Wahrnehmung und des Handlungsraums erlangt. Die L2-Sprecherin erfährt – obwohl sie den Frame eröffnet hat – eine Rückstufung in die passive Position der Nachahmung, Wiederholung und Bestätigung, welches sie durch expressive oder scherzhafte Kommentare bzw. Vorschläge zu kompensieren versucht.

Allerdings sind im Interaktionsverlauf gegenseitige Anpassungen und Mikroerwerbsprozesse beobachtbar: Die L1-Sprecherin verwendet vermehrt *da* mit gestischem Pointer oder *hier* zur Lokalisierung. Sie lernt dadurch, sich auf die neue diskursive Interkultur einzustellen. Andererseits nutzt auch die L2-Sprecherin vermehrt *da* mit gestischem Pointer, u.a. auch paraphrasierend, um das Verständnis zu sichern (4).




(4)

S-L1: Ok • • Wollen wir da hóch?

S-L2: ((1,9s)) Ääh • gehen wir • dá? (+Pointer)

Damit zeigt sich, dass L2-Sprecher*innen nicht nur eine Erweiterung ihrer Ressourcen erfahren, neue Strukturen erwerben und diese immersiv an authentische Sprechhandlungskontexte anpassen. Sie lernen auch, sich interaktiv anzupassen und an der geteilten Wahrnehmung und Perspektivierung zu arbeiten. Dies betrifft die (für die interkulturelle Kommunikation entscheidenden) tiefenmentaligen Umstrukturierungsprozesse bzgl. der Origo, die gemeinsame Perspektivierung sowie die Kontrolle des geteilten Aufmerksamkeitsfokus. Auch erfolgt ein Lernprozess bezogen auf das Herstellen von Kohärenz sowie in der Synchronisierung deiktischer, exeditiver und operativer Prozeduren. Solche feinen tiefenmentaligen Veränderungsprozesse hinsichtlich diskursiver Kompetenzen im echtzeitlichen Sprachhandeln lassen sich im bisherigen Unterrichtskontext durch Einschränkungen von Embodiment, interaktivem Grounding, Motivation und authentischem Kontext kaum veranlassen, weswegen TLSVR ein großes Erweiterungspotenzial klassischer Unterrichtskontexte für die Phasen der Semantisierung und Anwendung darstellen kann. Die genannten Mikroerwerbsprozesse erfolgen nie unbegleitet und stets an kommunikativ wichtigen, konkret handlungsbezogenen Stellen. Exemplarisch veranschaulichen wir dies an der Navigation durch das Labyrinth. Hier nimmt die L1-Sprecherin ihre erklärende und erwerbs-unterstützende Funktion wahr, indem sie durch den Einsatz multimodaler Ressourcen diesen Prozess gesichtswahrend beschleunigt (5):

(5)

| | | |
|--|--|---|
| 31 [01:38.3] | | |
| L2 [v] | (na) | |
| L1 [v] | Nee hier kommen wir nicht weiter •• doch, wir können außen rum gehen ••• |  |
| [16] | | |
| 52 [02:03.9] 53 [02:05.8] 54 [02:06.1] 55 [02:07.3] 56 [02:10.1] | | |
| L2 [v] | •• ja •• dä? ((1,7s)) jäh, jäh, jäh und dann | |
| L2 [nv] | hustet | |
| L1 [v] | da •• und dann •• also hier, hier rum |  |
| [17] | | |
| 37 [02:36.1] | | |
| L2 [v] | • ok ((2s)) oh ähm •• | |
| L1 [v] | und dann da hinten irgendwo soll ich vorgehen? ((markiert | |
| [18] | | |
| 58 [02:21.0] | | |
| L2 [v] | da ((3,5s)) ok gehen wir? | |
| L1 [v] | die Richtung mit einem Pfeil)) ((3,5s)) ((unv., 0,2s)) Warte, ich komm nicht |  |

Die L1-Sprecherin stellt eine eingeschränkte Handlungsmöglichkeit fest, sieht aber gleichzeitig eine Handlungsalternative, die sie zuerst nur einfach, ohne visuelle Hinweise verspricht (*außen rum gehen da*). Bei der Fortsetzung erkennt sie, dass die L2-Sprecherin die vorgeschlagene Handlungsoption durch die Auswahl von *da* (mit prosodischer Variation, die als Nachfrage missverstanden wird) nicht richtig wahrnimmt, worauf sie eine Wiederholung mit einer expliziten, erklärenden Veranschaulichung vornimmt. Dabei wird die intendierte Bedeutung authentisch vermittelt, indem eingehend auf die Perspektive der Interaktionspartnerin und durch ihre Beziehung auf den geteilten Wahrnehmungs- und Handlungsraum eine neue funktionale Einheit übermittelt wird. Dabei nutzt sie die referenzielle Präferenz der Lernerin für *hier*, *hier rum* und zeigt mit gestischem Pointer, welche Ausgangsposition und welchen Wegverlauf sie vorschlägt. Die L1-Sprecherin sichert durch diese Anpassung zunächst das Verständnis und unterstützt mit dem anschließenden *da hinten* den Aufbau einer abstrakten referenziellen Bedeutung (lokal, aktional) bzw. einer mentalen Prozedur, die nicht nur eine origo-basierte verortende, sondern auch eine expeditiv und wissensabgleichende Funktion hat und den Bezug zum geteilten Wahrnehmungs- und Handlungsraum herstellt. Gleichzeitig erfolgt hierdurch eine visuell unterstützte, interaktiv erarbeitete Unterscheidung zwischen *hier* und *da*, die die L2-Sprecherin sukzessive konsequenter anwendet. Sie nimmt so eine Spezifizierung und Adjustierung ihrer sprachlichen Handlungskompetenz vor. Neben der Multifunktionalität von *da* (Referieren, Bewegen, Auffordern und Abgleichen von Wahrnehmung bzw. Wissen) lernt sie vor allem auch, die gemeinsame

Perspektive, den Wahrnehmungs- und Handlungsraum zu beachten sowie referenzielle Kohärenz herzustellen. Dies führt schrittweise dazu, dass die L2-Sprecherin eine interaktiv ebenbürtige Position bei der Aufforderung, Bestimmung der Bewegung oder Auswahl der Handlungsmöglichkeiten entwickelt, was sich an immer stabileren, interaktiven Verweisen auf die gemeinsame Perspektive zeigt. Somit stellt das sprachliche Handeln in der SVR, das prinzipiell in bisherige Unterrichtskontexte integriert werden kann, eine multifunktionale Erweiterung von fremdsprachlichen Ressourcen dar.

5.3 Potenziale von TLSVR im Erwerb von Sprachhandlungskompetenzen

Eine große Bereicherung von TLSVR gegenüber herkömmlichen Lernsettings liegt in der Anwendung schwer vermittelbarer und daher bisher oft didaktisch vernachlässigter Strukturen des rezeptiven und produktiven Bereichs sowie in der Expansion von Handlungsressourcen. In TLSVR treffen DaF-Lernende in authentischen Kontexten auf subtile Mittel semantischer Differenzierung: z.B. die vielen verschiedenen Variationen von *mmh*, *hmm*, und *hm* im Bereich der Prosodie des Deutschen. Sie lernen diese als Sprechhandlungen zu erkennen, kontextbasiert zu disambiguieren und zu entschlüsseln sowie ihren interaktiven Wert zu bestimmen. In unserem Datenmaterial kommen u.a. prosodische Variationen von *ah* und *ok* vor, die manchmal als Bestätigung, als Aufforderung zur Änderung des Aufmerksamkeitsfokus oder aber als Dissensindizierende und zum interaktiven Abgleich einladende Akte interpretiert werden. Lernende werden somit nicht nur rezeptiv sensibilisiert, sondern erkennen, welchen funktionalen Wert und welche perlokutiven Effekte ihre eigenen prosodischen Variationen haben können. Über den Avatar als mediales Selbst können sie diese mit etwas mehr Distanz gesichtswahrend ausprobieren und korrektiv anpassen.

Nicht zu unterschätzen sind auch neue Kollokationen, die Lernende samt ihres situativen Werts und ihrer Funktion im Handlungsmuster authentisch ad hoc erlernen, dann zunächst oft vereinfacht übernehmen, langsam expandieren und übergeneralisierend verwenden. Solche Übergeneralisierungen (und ggf. Hyperkorrekturen) können aber durch die mediale Distanz, die Möglichkeiten der Selbstbeobachtung und Wiederholung sowie durch den perlokutiven Effekt leicht überwunden werden, sodass Lernende in TLSVR auch lexikalisch schnell zunehmend variabler handeln können.

Zusammenfassend lassen sich die Spracherwerbsressourcen von SVR in vielerlei Hinsicht didaktisch für TL nutzen und miteinander verschränken: einerseits zum empraktischen, multimodalen und pragmatisch-interkulturellen Lernen, das auf

problemlösungsorientiertes Handeln abzielt, und andererseits zur gezielten Förderung einzelner Spracherwerbsbereiche, die im klassischen Fremdsprachenunterricht oft schwer zu meistern sind (Kohärenz und referenzielle Bezüge, prosodische Kompetenzen, Verbindung der rezeptiven und produktiven Erwerbsprozesse, pragmatische Gebrauchsstandards, situative Angemessenheit, emotionales und sozial integratives Handeln). Außerdem bietet SVR einen geschützten, motivierenden, spielerischen, den individuellen Lernzielen angepassten Rahmen zur Förderung der Lernautonomie, in der metakommunikative und metastrategische Kompetenzen sowie das Self-Monitoring befördert werden.

Ein Aspekt, den wir in unserer Analyse nur streifen konnten, ist die Wahl und Konstruktion virtueller Körperidentitäten. Abb. 2 und 3 zeigen z.B. den Avatar einer spanischen DaF-Lernerin, die einen bärtigen, glatzköpfigen Avatar verwendet. Die L1-Sprecherin thematisiert diese Wahl interessanterweise nur kurz beim Erstkontakt, als der bärtige Glatzkopf mit einer weiblichen Stimme zu sprechen beginnt (6):

(6)

| | | |
|---|-------|-----------------|
| S-L1: Warum bist du ein Mann? Bin ich auch ein Mann? • ((lacht)) | • Ok. | ((lacht)) |
| S-L2: | Nein. | Nur der (Bauch) |
| S-L1: •• Schön siehst du aus • ((lacht)) •• Ok, wollen wir, wollen wir hier irgendwie rumlaufen? | | |

Virtuelles *cross-dressing* kann hochbedeutungsvoll oder aber spielerisch sein. Weitergehende kulturanthropologische Forschung zur transkulturellen Identitätskonstruktion in VR bedarf jedoch künftig einer Erweiterung des Methodenrepertoires jenseits der Linguistik.

6 Fazit

Wie die Befunde unserer Fragebogenstudie zeigen, kommen mündliche Sprachproduktion und -interaktion im klassischen DaF-Unterricht und beim Lernen mit herkömmlichen Apps oft zu kurz. Interaktionale Phänomene, die die Parallelität von Rezeption und Produktion sowie multimodales Kommunizieren erfordern, können in simulierten und imaginierten herkömmlichen Unterrichtsszenarien mit Lernenden gleicher Kompetenzniveaus kaum produktiv geübt werden. Sprachliche Vorbilder und Feedback durch erfahrenere Sprecher*innen fehlen. Sprachlern-Apps bedienen bisher kaum die Bedürfnisse fortgeschrittener Lerner*innen und lassen

menschliche Interaktion vermissen. Mündliche Kompetenzdefizite führen bei Lernenden mitunter zu Ängsten vor Kommunikation in der Zielsprache. Sprachreisen und Tandemlernen stellen Formen erfolgreichen immersiven Erfahrungs- und Handlungslernens dar, wobei die Lernenden zu Akteuren ihres Lernprozesses werden, ihr sprachliches Handeln unter authentischen Bedingungen erproben können und Wirkungen unmittelbar erleben. Lernen wird so bedeutsam und Gelerntes bleibt besser in Erinnerung. Jedoch sind Sprachreisen teuer und Tandems im nicht-deutschsprachigen Ausland oft schwer zu organisieren. *Social-Virtual-Reality* kann diese beliebte Lernform im digitalen Raum relativ günstig und barrierefrei ermöglichen. TLSVR kann auf vielfältige Kommunikationsszenarien vorbereiten, die nicht nur sprachlich, sondern auch (eingeschränkt) senso-motorisch immersiv erlebt werden können. Dabei muss beachtet werden, dass Lernautonomie auch überfordern kann. Vorbereitende Leitfäden, Videotutorials und DGBLL-basierte Tandemumgebungen können hierbei Abhilfe schaffen, indem sie vorstrukturierte Lernanlässe und dynamische Aufgabenumgebungen bereitstellen, die – im Idealfall entwickelt durch erfahrene Sprachlehrer*innen und abgestimmt auf den GER – kurzweiliges empraktisches, sprachliches Handeln evozieren und für die jeweilige Tandemrolle sensibilisieren. Eine erste funktional-pragmatische Analyse der Kommunikation exemplarischer VR-Tandems ergab Hinweise auf freudvolle, diskursive Tandeminteraktionen. L1-Sprecher*innen dienten dabei als sprachliches Vorbild, passten sich in puncto Geschwindigkeit, Intonation, Wortschatz und Komplexität an die Bedürfnisse ihrer Interaktionspartner*innen an und gaben frequentes Feedback und Erklärungen. Durch *Communicative Grounding* verbesserten auch die L2-Lernenden in angetroffenen und selbstinitiierten Kommunikationsanlässen sukzessive ihre Kompetenzen zu Phänomenen des Makro- und Mikrobereichs.

TLSVR liefert inter- und transkulturelle Kommunikationssituationen, die jenseits eines klassisch nationalkulturbasierten Kulturkontakts zu verstehen sind. Die spanische und deutsche Nationalität spielte in unseren Daten für das gemeinsame Spielen und Interagieren in der VR kaum eine Rolle. Der Kontakt fand nicht in Deutschland oder in Spanien statt, sondern an einem ‚dritten Ort‘. Identitätsmarker wie Ethnizität und Gender spielen in VR eine vollkommen andere (und vermutlich grundsätzlich kleinere) Rolle als IRL. Es wird sich jedoch erst langfristig erweisen, ob dies als temporärer Entzug von Diskriminierungsmechaniken eine Bereicherung oder als zugespitzte Stereotypisierung (z.B. bzgl. landes- und gesellschaftskundlicher Inhalte) eher eine Verflachung / Verarmung bedeutet.

Die Anwendung bisher erfolgreicher DGBLL-Ansätze auf Tandemlernen in der immersiven SVR bildet für die DaF-Didaktik und insbesondere für die Lehrmaterialienentwicklung ein neues Forschungsfeld, das noch ganz am Anfang steht. In Anbetracht der Vorteile, die TLSVR auch im Zuge der voranschreitenden Entwicklung

von Hard- und Softwarekomponenten künftig erzielen könnte, sollte die Vermittlungsform systematischer zu folgenden Fragen beforscht werden: Inwieweit lassen sich etablierte Methoden der DaF-Didaktik in VR-Welten übertragen? Welche Messstandards lassen sich für Lernerfolge im Bereich diskursiver Mündlichkeitskompetenz entwickeln, sodass der Lernfortschritt besser mitverfolgt werden kann? Wie können Aufgabenumgebungen und Lernwelten so entwickelt werden, dass sie mit den Kompetenzstufen des GER kompatibel werden? Wie können VR-Tandems gezielter vermittelt und im Umgang mit Lernautonomie besser vorbereitet werden? Hierbei kann auf die Forschung zu digitalen Videotandems (vgl. Funk/Gerlach/Spaniel-Weise 2017) aufgebaut werden. Forschung und Entwicklung von TLSVR stellen jedoch ein spannendes und lohnendes eigenes Forschungsfeld dar, dem mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Literatur

- Ahlers, Timo & Siegert, Gregor (2019): Sprachimmersion im Wohnzimmer: Interaktion, Grounding und Embodiment im DaF-Erwerb mittels Social-VR. In: Philipp, Hannes; Weber, Bernadette & Wellner, Johann (Hrsg.): *Kosovarisch-rumänische Begegnung. Beiträge zur deutschen Sprache in und aus Südosteuropa*. Regensburg: Universität Regensburg. (= Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa FzDiMOS 8), 94–117.
- Bechtel, Mark (2003): Lernen in Tandemkursen. In: Bausch, Karl-R.; Christ, Herbert & Krumm, Hans-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Aufl. Tübingen: Francke, 266–269.
- Bechtel, Mark (2010): Sprachentandems. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript-Verlag, 285–300.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London; New York: Routledge.
- Bhabha, Homi K. (1996): Culture's in-between. In: Hall, Stuart & Du Gay, Paul (Hrsg.): *Questions of cultural identity*. London: Sage, 53–60.
- Blume, Carolyn; Schmidt, Torben & Schmidt, Inke (2017). An Imperfect Union? Enacting an Analytic and Evaluative Framework for Digital Games for Language Learning. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28: 2, 209–231.

- Böcker, Jessica (2013): Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem am Beispiel des Bochumer Tandem Logbuchs. In: Hahn, Natalia & Reinecke, Katja (Hrsg.): *Erfahrungen mit Sprachlerntandems. Beratung, Begleitung und Reflexion. Beiträge der Tandem-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2012*. Freiburg: Pädagogische Hochschule, 7–30.
- Böcker, Jessica; Ciekanski, Maud; Cravageot, Marie; Kleppin, Karin & Lipp, Kai-Uwe (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem. Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie (= Arbeitstexte 29)*. Paris; Berlin: Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW)
- Böcker, Jessica & Kleppin, Karin (2017): Das Lernerlogbuch in den binationalen Kursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW). In: Böcker et al. (Hrsg.) (2017, 51–92.
- Boellstorff, Tom (2015): *Coming of age in Second Life: An anthropologist explores the virtually human*. Princeton: University Press.
- Bohle, Ulrike & Iglesias, Ana (2016): Internationale Schreibpartnerschaften. Lernarrangement, interdisziplinäre Grundlagen und Perspektiven. In: Bonazza, Ruth; Rahe, Sandra & Welzel, Thomas (Hrsg.): *Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten. Englisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Osnabrück: Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, 74–84.
- Brammerts, Helmut (2001): Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts/Kleppin (Hrsg.) (2001): 9–16.
- Brammerts, Helmut (2006): Lernen im Tandem – auch auf Distanz. In: Jung, Udo O.-H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Lang, 304–308.
- Brammerts, Helmut & Kleppin, Kathrin (2001) (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg.
- Calvet Creizet, Mireia & Orduña, Javier (2017a): Enhanced Language Learning in Non-Formal Tandems. In: Funk et al. (Hrsg.) (2017): 199–215.
- Calvet Creizet, Mireia & Orduña, Javier (2017b): Interactional Practices of Third Language Learners: Principles and Documentation. In: Funk et al. (Hrsg.) (2017): 217–239.
- Castañeda, Daniel A. & Cho, Moon-Heum (2016): Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs. *Computer Assisted Language Learning* 29: 7, 1195–1204.
- Chen, Julian C. (2016): The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D multi-user virtual learning in Second Life. *Computers & Education* 102, 152–171.
- Chik, Alice (2014): Digital Gaming and Language Learning. Autonomy and Community. *Language Learning & Technology* 18: 2, 85–100.
- Chouinard, Michelle M.; Clark, Eve V. (2003): Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language* 30: 3, 637–670.

- Ciekanski, Maud (2017): Kompetenzentwicklung im Sprachtandem: Bilanz und Perspektiven einer empirischen Untersuchung im Rahmen der binationalen Kurse des deutsch-französischen Jugendaustauschs. In: Böcker et al. (Hrsg.) (2017): 9–50.
- Clark, Herbert H. (2014): How to talk with children. In: Arnon, Inbal; Casillas, Marisa; Kurumada, Chigusa & Estigarribia, Bruno (Hrsg.): *Language in interaction: Studies in honor of Eve V. Clark*. Amsterdam: John Benjamins, 333–352.
- El-Hariri, Yasmin & Renner, Julia (2017): Non-Understanding in eTandem Conversations. In: Funk et al. (Hrsg.) (2017): 149–167.
- Fischer, Sylvia (2005): Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. *German as a foreign language* 3, 31–45.
- Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.) (2017): *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Foreign Language Teaching in Europe, 15).
- Grümpel, Claudia; Cuadrado Rey, Analía & Stoll, Pamela (2017): Telecollaboration and Use of English between Learners of German and Spanish in an Institutional Context of a Spanish University. In: Funk et al. (Hrsg.) (2017): 185–197.
- Heil, Catherine R.; Wu, Jason S.; Lee, Joey J. & Schmidt, Torben (2016): A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities. *The Eurocall Review* 24: 2, 32–50.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache*, 6. Aufl. Berlin: ESV.
- Hung, Hsiu-Ting; Yang, Jie C.; Hwang, Gwo-Jen; Chu, Hui-Chun & Wang, Chun-Chieh (2018): A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education* 126, 89–104.
- Imo, Wolfgang (2012) 'Rede' und 'Schreibe': Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In: Moraldo, Sandro M. & Missaglia, Federico (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Heidelberg: Winter, 55–78.
- Imo, Wolfgang (2013): Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale & Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann, 29–56.
- Kecskes, Istvan (2019): *English as a Lingua Franca: The pragmatic perspective*. Cambridge: University Press.
- Levinson, Stephen C. & Torreira, Francisco (2015): Timing in turn-taking and its implications for processing models of language. *Frontiers in Psychology* 6, 1–17.

- Luchtenberg, Sigrid (2006): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh, 121–132.
- Monson, Melissa J. (2012): Race-Based Fantasy Realm: Essentialism in the World of Warcraft. *Games and Culture* 7: 1, 48–71.
- Neuland, Eva (2002): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht – Zur Einführung. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 9–26.
- Neville, David O. (2015): The story in the mind: the effect of 3D gameplay on the structuring of written L2 narratives. *ReCALL* 27: 1, 21–37.
- Oreški, Predrag; Mikulan, Krunoslav & Legac, Vladimir (2018): Benefits and Deficiencies of Mobile Foreign Language Learning Applications. In: Shoniregun, Charles A. (Hrsg.): *IICE 2018 Proceedings*. Dublin: Infonomics Society, 30–35.
- Peterson, Mark (2012): Learner interaction in a massively multiplayer online role playing game (MMORPG): A sociocultural discourse analysis. *ReCALL* 24: 3, 361–380.
- Pulvermüller, Friedemann (2005): Brain mechanisms linking language and action. *Nature* 6, 576–582.
- Qian, Lingyan (2016): *Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Rama, Paul S.; Black, Rebecca W.; van Es, Elizabeth & Warschauer, Mark (2012): Affordances for second language learning in World of Warcraft. *ReCALL* 24: 3, 322–338.
- Rathje, Stefanie (2009): Der Kulturbegriff – Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): *Konzepte kultureller Differenz, Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation*. Münster: Waxmann, 83–106.
- Reinders, Hayo & Wattana, Sorada (2015): Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL* 27: 1, 38–57.
- Reisberg, Daniel (2001): Learning. In: Wilson, Robert A. & Keil, Frank C. (Hrsg.): *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge: MIT Press, 460–461.
- Sandberg, Jacobijn; Maris, Marinus & Hoogendoorn, Pepijn (2014): The added value of a gaming context and intelligent adaptation for a mobile learning application for vocabulary learning. *Computers & Education* 76: 119–130.
- Schulz-Zander, Renate (1997): Kind und Computer. Neue Lernmöglichkeiten in der Schule. In: Liedtke, Max (Hrsg.): *Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 265–280.

- Selting, Margret & Couper-Kuhlen, Elizabeth (2001): Argumente für die Entwicklung einer ‚interaktionalen Linguistik‘. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 927–945.
- Suh, Soonshik; Kim, Sung W.; Kim, Nam J. (2010): Effectiveness of MMORPG-based instruction in elementary English education in Korea. *Journal of Computer Assisted Learning* 26: 5, 370–378.
- Telles, João A. (2015): Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA* 31: 3, 603–632.
- Thije, Jan D. ten (2003): Eine Pragmatik der Mehrsprachigkeit: zur Analyse, diskursiver Interkulturen. In: De Cillia, Rudi; Krumm, Josef & Wodak, Ruth (Hrsg.): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit – Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Wien: Akademie der Wissenschaften, 101–125.
- Thorne, Steven L.; Fischer, Ingrid & Lu, Xiaofei (2012): The semiotic ecology and linguistic complexity of an online game world. *ReCALL* 24: 3, 279–301.
- Trosborg, Anna (1995): *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Turkle, Sherry (1997): *Life on the screen: identity in the age of the Internet*. New York: Touchstone.
- Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, Mike & Lash, Scott (Hrsg.): *Theory, culture & society: Spaces of culture: city, nation, world*. London: Sage, 194–213.

Kurzbio:

Dr. Timo Ahlers ist Postdoc im Bereich Lehrerbildung – Deutsch an der Universität Potsdam. Er studierte Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft an der Universität Wien und promovierte dort in Germanistischer Linguistik. Stationen als Wissenschaftlicher Mitarbeiter / als Stipendiat führten ihn an die Universitäten Wien, Leipzig und Hildesheim. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Grammatik, Pragmatik, Sprachenlernen in Virtual Reality und kognitive Variationslinguistik.

Dr. Milica Lazović ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interkulturelle Kommunikation an der Universität Hildesheim, u. a. tätig im Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache. Sie studierte Germanistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Belgrad und der Universität Regensburg, wo sie im Fach Deutsch als Fremdsprachenphilologie promovierte. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Kommunikationsanalyse, der prozessualen Sprachlernbegleitung und der Hochschuldidaktik sowie in der Erforschung von Sprachlernprozessen in digitalen Lernwelten.

Dr. Kathrin Schweiger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interkulturelle Kommunikation und Deutsche Sprache an der Stiftung Universität Hildesheim, v.a. tätig im Masterstudiengang DaZ/DaF. Sie studierte Transnationale Germanistik DaF/ Linguistik/Politikwissenschaft. Nach dem Studium arbeitete sie viele Jahre am Goethe Institut São Paulo u.a. in der Deutschlehrausbildung und promovierte über wissenschaftliches Schreiben im Portugiesischen und Deutschen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Wissenschaftskommunikation, Lehr-Lernprozesse DaF sowie Lehrmaterialentwicklung.

Dr. Karsten Senkbeil ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Interkulturelle Kommunikation an der Universität Hildesheim. Er hat an Universitäten in Osnabrück, New York und Kyoto studiert und geforscht, und an der Universität Heidelberg mit einer Arbeit zur korpusgestützten Diskurslinguistik promoviert. An der Schnittstelle von interkultureller Pragmatik, kognitiver Linguistik und Kulturwissenschaft erforscht er die Adaptionsprozesse in inter- und transkulturellen Kommunikations- und Austauschsituationen.

Anschrift:**Timo Ahlers**

Department Lehrerbildung – Deutsch
Universität Potsdam
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
Campus Golm, Haus 24, Raum 2.34
D-14476 Potsdam, OT Golm
timo.ahlers@uni-potsdam.de

Milica Lazović**Kathrin Schweiger****Karsten Senkbeil**

Institut für Interkulturelle Kommunikation
Universität Hildesheim
Lübecker Str. 3
31141 Hildesheim

lazovic@uni-hildesheim.de, schwe001@uni-hildesheim.de, senkbeil@uni-hildesheim.de