

## **Mehrsprachige Praktiken in metalinguistischen Sequenzen in Tandemgesprächen**

**Sabine Grasz**

Germanische Philologie, Universität Oulu

P.O.Box 1000

FI-90014 Oulun yliopisto

sabine.grasz@oulu.fi

**Abstract:** Im vorliegenden Artikel werden Ergebnisse einer Analyse metalinguistischer bzw. metakognitiver Sequenzen in Tandemgesprächen präsentiert. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Verwendung des mehrsprachigen Repertoires der Tandemteilnehmer/innen als Ressource in diesen Sequenzen, in denen sich der Fokus der Gespräche vom Inhalt auf sprachliche Aspekte verschiebt. Die Analyse zeigt, dass die Tandempartner/innen in vielfältiger Weise auf Kenntnisse in anderen Sprachen und auf frühere Sprachlernerfahrungen zurückgreifen, indem sie z. B. Sprachen vergleichen, übersetzen, Interferenzen und Transfermöglichkeiten zwischen Sprachen reflektieren und auch den Lernprozess in verschiedenen Sprachen zum Thema machen. Die Analyse zeigt, dass metalinguistische Sequenzen eine wichtige Rolle beim Tandemlernen spielen und dass diese dazu beitragen können, dass die Teilnehmer/innen Sprach(lern)bewusstheit und mehrsprachige Kompetenz entwickeln.

**Keywords:** Mehrsprachigkeit, mehrsprachiges Repertoire, Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit, Lernen im Tandem, sozial-interaktives Lernen

**Abstract:** This article presents the results of an analysis of metalinguistic and metacognitive sequences in tandem discussions. The focus of the study is on the participants' use of their multilingual repertoire as a resource in these sequences, in which the focus of the discussions shifts from content to linguistic aspects. The analysis shows that the partners make use of their knowledge in other languages and previous language learning experiences in a variety of ways, such as by comparing languages, translating, reflecting on interferences and transfer between languages, and also focusing on the learning process in different languages. The analysis shows that metalinguistic sequences play an important role in tandem learning and can help to develop language (learning) awareness and multilingual competence.

**Keywords:** Multilingualism, Multilingual repertoire, Language awareness, Language learning awareness, Tandem learning, Social-interactive learning

## 1. Einleitung

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts präsentiert, das untersucht, wie Teilnehmer/innen an einem universitären Tandemkurs Deutsch-Finnisch ihr mehrsprachiges Repertoire als Ressource beim Lernen und Verwenden der Fremdsprache im Tandem beurteilen und wie sie ihre Kenntnisse in anderen Sprachen in den Gesprächen nutzen. Im Mittelpunkt der vorliegenden Analyse stehen so genannte metalinguistische bzw. metakognitive Sequenzen, in denen die Tandempartner/innen den Fokus der Gespräche vom Inhalt auf sprachliche Formen, Funktionen und Bedeutungen sowie auf den Lernprozess selbst verschieben. Die zentrale Forschungsfrage lautet, wie die Gesprächsteilnehmer/innen auf Wissen und Erfahrungen aus anderen Sprachen zurückgreifen, während sie grammatikalische Strukturen, lexikalische und pragmatische Aspekte und darüber hinaus auch Fragen und Probleme des Sprachenlernens behandeln.

Das primäre Ziel beim Lernen in einer Tandempartnerschaft ist Kommunikationsfähigkeit in einer Fremdsprache zu entwickeln. Darüber hinaus lassen sich aber auch weitere Ziele beschreiben, wie z. B. „die Fähigkeit zum selbstgesteuerten (Fremdsprachen-)Lernen, die Fähigkeit zur (interkulturellen) Kommunikation und die Fähigkeit zur (mehrsprachigen) Kooperation“ (Brammerts / Calvert 2010: 31). Das Untersuchungsthema steht somit eng im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeitsforschung und mit Forschungen zu Sprachbewusstheit (bzw. Sprachbewusstsein, das im deutschsprachigen Raum meist synonym verwendet wird). Diese Begriffe sind heute zentrale Begriffe in der Fremdsprachendidaktik und können als „Ausdruck einer kognitiven Neuorientierung“ (Gnutzmann 2016: 144) der Disziplin gelten.

Im Beitrag wird zunächst ein Überblick über die Besonderheiten des Sprachenlernens im Tandem gegeben und die für diesen Beitrag zentralen Begriffe Sprachbewusstheit, *Multilingual Language Awareness* und mehrsprachiges Repertoire behandelt. Danach werden Beispiele aus dem Datenmaterial genauer analysiert und gezeigt, welche typischen Formen des Rückgriffs auf das mehrsprachige Repertoire der Tandemteilnehmer/innen in den Sequenzen zu beobachten sind. Am Ende folgt eine zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1. Fremdsprachenlernen im Tandem

Tandem, bei dem normalerweise zwei Sprecher/innen unterschiedlicher Erstsprachen gemeinsam und voneinander in einem relativ autonomen Rahmen die jeweils andere Sprache verwenden und lernen, zählt zu den sozial-interaktiven Lernformaten. Schmelter spricht von einem „spezifische[n] Gesprächs- und Handlungsrahmen [...], der die Verbindung zwischen authentischer Kommunikation einerseits und Lehr-Lern-Interaktion andererseits [...] ermöglicht“ (Schmelter 2010: 1188).

Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist dabei das Hauptziel, Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu entwickeln. Darunter wird eine umfassende Fähigkeit verstanden, die hilft, sich in einem kulturellen Kontext adäquat zu verhalten (vgl. Brammerts 2010: 11; Brammerts / Calvert 2010: 31). Die ebenfalls schon erwähnten sekundären Ziele, also die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen, zur (interkulturellen) Kommunikation und zur (mehrsprachigen) Kooperation, können zumindest als ebenso wichtig wie das primäre Ziel angesehen werden, da sie den Erfolg der Tandemarbeit grundlegend beeinflussen und Kompetenzen sind, die sich auf andere Lern- und Lebensbereiche übertragen lassen (vgl. Brammerts / Calvert 2010: 31). Konkret bedeutet das zum Beispiel Kooperationsfähigkeit und die Fähigkeit, Verständnis- und Ausdrucksschwierigkeiten bzw. Missverständnisse durch Verhandlung zu lösen. Aber auch Aspekte des interkulturellen Lernens wie Perspektivenwechsel, Empathie, Relativierung von ethnozentrischen Perspektiven, Offenheit und Neugierde sowie die Fähigkeit, beim Lernen und Benutzen der Fremdsprache das gesamte zur Verfügung stehende sprachliche Repertoire einzusetzen, sind wichtig. (vgl. Brammerts / Calvert 2010: 35; Vetter 2014: 42)

## 2.2. Sprachbewusstheit beim Lernen im Tandem

Idealerweise wird im Tandem Sprachkönnen und Sprachwissen sowohl durch Verwendung der Sprache als auch durch Reflexion über Sprache(n) erworben. Es ist somit ein Lernformat, bei dem Sprachbewusstheit eine zentrale Rolle spielt. Sprachbewusstheit kann unterschiedlich breit oder eng definiert werden, zentrale Inhalte dieses Begriffs sind aber: Bewusstsein gegenüber dem Lernen, Lehren und Verwenden von Sprachen, Interesse für die eigene(n) und andere(n) Sprache(n), Motivation zum Sprachenlernen, Methodenkompetenz in Hinblick auf das Lernen von Sprachen und metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten, die mit Hilfe vergleichender Reflexion aufgebaut werden (vgl. Demmig 2016: 70). Da es beim Lernen im Tandem normalerweise nur wenig Kontrolle von außen gibt, müssen die Tandempartner/innen laufend gemeinsam Entscheidungen in Hinblick auf den Lernprozess treffen, die u. a. die Sprachenwahl, die Aufteilung der zur Verfügung stehenden Zeit, die

Wahl von Themen und Inhalten, die Form und den Umfang der Fehlerkorrektur und die Auswahl von Beispielen betreffen (vgl. Schmelter 2010: 1191). Dabei kommt der Lernprozess selbst immer wieder zur Sprache, was nach Little (2010: 21) auch am regelmäßigen Wechsel zwischen den Rollen des Muttersprachlers und Lernalters liegt. Dieser Wechsel macht den Partner/innen auf eine andere Art als im traditionellen Unterricht metakognitive Aspekte des Sprachenlernens bewusst. Die Orientierung auf Form passiert sowohl implizit, z. B. durch Anpassung an die Gesprächspartner/innen oder durch kognitive Strukturierung, als auch explizit, denn es gehört zu den besonderen Charakteristika von Tandemgesprächen, dass in mehr oder weniger ausführlichen metasprachlichen (Neben-)Sequenzen linguistische Fragen bzw. kommunikative Störungen behandelt und reflektiert werden. Genau in diesen Aktivitäten, die über einfache Reparatursequenzen, die ziemlich schnell abgehandelt werden, hinausgehen, wird das Erwerbspotential von Tandem gesehen. Es entstehen Dialoge, die zu einer stärkeren Bewusstheit führen – was wiederum Lernen fördert (vgl. Holstein / Oomen-Welke 2006: 12; O'Rourke / Schwienhorst 2003: 48-49). Es kommt zu einer kontinuierlichen Reflexion über sowohl die Formen der Zielsprache als auch den Lernprozess, also darüber, was getan wird, wie es getan wird und mit welchem Erfolg es getan wird. Aufgrund der Interaktion des Sozialen und des Metakognitiven kann nach Little (2010: 19) die Praxisgemeinschaft Tandempartnerschaft in vielerlei Hinsicht als ideal angesehen werden.

### 2.3. Mehrsprachiges Repertoire als Ressource beim Lernen im Tandem

Im Zuge des *multilingual turn* in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Conteh / Meier 2014), bei dem davon ausgegangen wird, dass sich Individuen aufgrund ihrer Sprachenkenntnisse und -erfahrungen ein dynamisches, sich ständig veränderndes mehrsprachiges Repertoire aufbauen, auf das sie zurückgreifen und das sie nach ihren jeweiligen Bedürfnissen einsetzen (vgl. Canagarajah 2011: 1; Hélot 2012: 220-221), kam es auch zu einer Erweiterung des Begriffs Sprachbewusstheit/*Language awareness* im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit der Sprachenlerner/innen bzw. -nutzer/innen. Hélot (2012: 221) spricht in diesem Zusammenhang von einer mehrsprachigen Kompetenz, was nicht allein die Kenntnis mehrerer Sprachen bedeutet, sondern die Fähigkeit, diese Sprachen als Ressource beim Lernen und Verwenden einer Fremdsprache einsetzen zu können.

Multilinguales Bewusstsein (*Multilingual Language Awareness, MLA*), spielt z. B. eine zentrale Rolle im psycholinguistisch ausgerichteten *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) von Herdina / Jessner (2002; vgl. auch Jessner 2008; Jessner / Allgauer-Hackl 2015),

bei dem die sowohl individuell als auch gesellschaftlich bedingte Dynamik und Flexibilität von Mehrsprachigkeitssystemen im Vordergrund stehen. MLA setzt sich aus dem metalinguistischen und dem zwischensprachlichen Bewusstsein zusammen. Dem DMM zufolge gehören zum metalinguistischen Bewusstsein die Fähigkeit, sich auf sprachliche Formen zu konzentrieren bzw. den Fokus von der Form auf die Funktion und Bedeutung und umgekehrt zu verlagern, sowie kreatives Denken, höhere interaktionale und pragmatische Kompetenz, größere kommunikative Sensibilität bzw. Flexibilität und Übersetzungsfähigkeiten. Unter zwischensprachlichem Bewusstsein versteht man das Bewusstsein über die Interaktion zwischen den Sprachsystemen. Jessner / Allgäuer-Hackl (2015: 221) weisen außerdem darauf hin, dass die früher erlernten Sprachen verschiedene Rollen im Lernprozess spielen können, denn mehrsprachige Lerner/innen nutzen alle ihre Sprachen als Brückensprachen, aber in unterschiedlicher Form.

Techniken bzw. Strategien, die beim Lernen und Verwenden einer Fremdsprache auf andere Sprachen zurückgreifen, wie z. B. Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachvergleich, kontrastive Analyse, Übersetzen, Transfer, Verwendung von Lehnwörtern/Internationalismen oder Wort-für-Wort-Übersetzen, wurden schon in den 1980er Jahren beschrieben, damals unter dem Begriff interlinguale Lern- bzw. Kommunikationsstrategien (vgl. Færch / Kasper 1983; Bialystok 1990: 25; Oxford 1990: 45f.). In diesen älteren Modellen lässt sich aber im Gegensatz zu heute eine Problemorientiertheit vor allem in der Definition von interlingualen Kommunikationsstrategien erkennen, die vorrangig als eine Reaktion auf ein Ressourcendefizit beschrieben werden (vgl. Dörnyei / Scott 1997: 182-183). Auch der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) geht auf die Problemorientiertheit ein, plädiert aber dafür, dass

„Kommunikations- und Kompensationsstrategien [...] nicht einfach im Sinne eines Defizitmodells aufgefasst werden [sollten], d. h. als eine Möglichkeit, sprachliche Defizite oder fehlgeschlagene Kommunikation auszugleichen“ (Europarat 2001: 62-63).

### 3. Forschungsmaterial

Die hier behandelten Gesprächssequenzen sind Auszüge aus längeren Gesprächen zwischen der finnischen Studentin Reetta und ihrem österreichischen Tandempartner Peter sowie dem finnischen Studenten Jussi und dem deutschen Studenten Markus<sup>1</sup>. Sie stammen aus einem Korpus von über 40 Stunden Audio- und Videoaufnahmen von Tandemgesprächen in

---

<sup>1</sup> Die Namen der Gesprächsteilnehmer/innen wurden von der Autorin geändert.

Kleingruppen und Paaren, die 2013–2014 an einer finnischen Universität gesammelt wurden. Die Beispiele wurden gewählt, da sie sehr gut die typischen Merkmale metalinguistischer/metakognitiver<sup>2</sup> Sequenzen im Forschungsmaterial, wie sie durch eine ausführliche Analyse ermittelt werden konnten, verdeutlichen. Bei der Analyse wurde zwischen metalinguistischen Sequenzen einerseits und kurzen Reparatursequenzen andererseits unterschieden. In den kurzen Reparatursequenzen, die typischerweise aus drei Schritten bestehen (Auftauchen einer sprachlichen Schwierigkeit, Reparatur/Korrektur, Annahme der Korrektur), wird zwar auch der Fokus vom Gesprächsinhalt auf die Sprache verschoben, aber der Korrektur folgt keine weitere Beschäftigung mit der sprachlichen Form, weshalb sie hier nicht berücksichtigt werden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass längere metalinguistische Sequenzen eher in Paarkonversationen auftreten und weniger in Kleingruppen, wo sprachliche Fragen relativ kurz abgehandelt werden und der Fokus stärker auf dem Inhalt der Gespräche liegt.

Die Transkriptionsweise ist einfach und orientiert sich vor allem an der Lesefreundlichkeit. Da es hier vorrangig um inhaltliche Aspekte der Gespräche geht, wurde auf besondere Transkriptionszeichen weitgehend verzichtet. Redeabbrüche bzw. längere Pausen werden jedoch durch drei Punkte in eckigen Klammern markiert und Sprachenwechsel wird durch Asterisken gekennzeichnet. Fehler werden wie sie in den Gesprächen vorkommen wiedergegeben.

#### 4. Analyse der metalinguistischen Sequenzen

Bei der Analyse der metalinguistischen Sequenzen in den Tandemgesprächen lässt sich ein typischer Ablauf feststellen, der sich in den meisten Gesprächen wiederholt:

- Auftauchen eines linguistischen Problems und Reparatur/Korrektur
- Reflexion des linguistischen Phänomens
- Reflexion des Lernprozesses und Beziehungsarbeit

Die einzelnen Teile können in den Gesprächen unterschiedlich lang ausfallen und kommen nicht unbedingt in dieser Reihenfolge vor. Am Ende der Sequenz erfolgt eine Rückkehr zum Inhalt des Gesprächsverlaufs. Im Folgenden werden die drei Phasen im Einzelnen genauer anhand von Beispielen aus den Aufnahmen beschrieben.

##### 4.1 Auftauchen eines linguistischen Problems und Reparatur/Korrektur

---

<sup>2</sup> Im Folgenden wird der Begriff metalinguistische Sequenz verwendet, der gegebenenfalls auch metakognitive Aspekte inkludiert.

Betrachten wir zuerst die erste Phase, die nach der im vorigen Kapitel dargestellten Definition nicht exklusiv zu den metalinguistischen Sequenzen gehört, sondern auch in einfachen Reparatursequenzen vorkommt. Am Anfang jeder metalinguistischen Sequenz steht ein sprachliches Problem, z. B. eine lexikalische Lücke oder ein Fehler/Normverstoß, dem eine Reparatur folgt. Handelt es sich bei dem sprachlichen Problem um einen Fehler, erfolgt die Reparatur in Form einer Korrektur, die als Sonderform der Reparatur und als das Ersetzen einer nicht normgerechten Form durch eine korrekte verstanden wird (vgl. Schegloff et al. 1977: 363). Die Reparatur ist dabei häufig, aber nicht immer, selbstinitiiert, d. h. sie wird vom Lerner (so wird hier der Nichtmuttersprachler im Gespräch genannt) selbst eingeleitet. Das geschieht entweder implizit durch Redeabbrüche, Zögern und/oder steigende Intonation, oder aber explizit, z. B. durch Nachfragen oder um Hilfe bitten. Im folgenden Beispiel, das ein Auszug aus dem Gespräch zwischen Jussi und Markus ist und bei dem es um das Füllen einer lexikalischen Lücke geht, sind mehrere dieser sprachlichen Mittel zu erkennen.

#### Beispiel 1

Jussi: Kennst du diese äh diese mmh [...] Was ist das – \*veripalttu\*<sup>3</sup>? Oder diese äh äh \*blo blo blood blöt blot\* diese Blut Blut Blutessen hier in Oulu? \*Rössypottu\*? Kennst du dies?

Die Präferenz für selbstinitiierte Reparaturen ist typisch für die asymmetrische Kommunikation zwischen Nichtmuttersprachlern und Muttersprachlern außerhalb der Institution Schule oder eines Sprachkurses und auch im Hinblick auf Tandemgespräche wird empfohlen, dass die Initiative in Bezug auf Lernaktivitäten, wie z. B. Korrekturen, beim Lerner liegen sollte (vgl. Gick 1994: 154-155). Nichtsdestotrotz finden sich in Tandemgesprächen aber auch fremdinitiierte Reparaturen, wie im Folgenden.

#### Beispiel 2

Reetta: Ok ja, ich habe diese Verben gelernt, aber das ist [...]  
Peter: Schon lange nicht mehr verwendet.  
Reetta: Ja, und man vergisst, ob man die Verbe nicht benutzt benutzt.  
Peter: Wenn man.

---

<sup>3</sup> *Veripalttu* ist eine Art Blutpfannkuchen, der ein wichtiger Bestandteil des lokalen traditionellen Gerichts *Rössypottu* ist.

Die Akzeptanz gegenüber fremdinitiierten Reparaturen bzw. Korrekturen kann damit erklärt werden, dass Rollendominanz im Tandem nicht so ein großer Faktor wie in Alltagsgesprächen ist, da die Asymmetrie zwischen den Partner/innen umkehrbar ist und tatsächlich fortdauernd wechselt (vgl. Apfelbaum 1993; Hänni et al. 1994). Dieser Umstand führt dazu, dass in Tandemgesprächen auch lehrerähnliches Verhalten der Gesprächspartner/innen, das in Alltagsgesprächen normalerweise vermieden wird, toleriert und oft sogar gewünscht wird.

#### 4.2 Reflexion des linguistischen Phänomens

Die Mehrzahl der Reparatursequenzen ist mit der Korrektur abgeschlossen und die Gesprächspartner/innen kehren wieder zum unterbrochenen Thema des Gesprächs zurück. Doch bei einer Reihe von Gesprächen beginnt nun die eigentliche metalinguistische Sequenz, in der das sprachliche Problem genauer behandelt wird. Warum sich eine Reparatursequenz zu einer längeren metalinguistischen Sequenz entwickelt, lässt sich aus den Daten nicht erschließen. Die Initiative kann vom Lerner ausgehen, der explizit um eine Erklärung bittet, wie im Beispiel 3, bei dem Reetta Probleme mit den deutschen Modalverben hat und nach der Bedeutung des Verbs *dürfen* fragt.

#### Beispiel 3

- Reetta: Ja, aber wir wir dürfen nicht [...]  
Peter: Ja, wir müssen, ja.  
Reetta: Alle Texte lesen [...]  
Peter: Ja, genau.  
Reetta: Nur ein.  
Peter: Wir sollen nicht.  
Reetta: Solle ah. Was ist dürfen?

Die Initiative kann aber auch vom Muttersprachler ausgehen, wie wir am Beispiel 4 erkennen können, wo Markus die einfache Reparatursequenz zu einer längeren metalinguistischen Sequenz ausdehnt, obwohl Jussi schon signalisiert hat, dass er die Korrektur annimmt und versteht, was für einen Fehler er gemacht hat.

#### Beispiel 4



- Jussi: So, wenn wir in die Gem äh in die Stadt Jyväskylä gehen wird gehen würden äh gehen äh [...]
- Markus: Fahren.
- Jussi: So im Süden nach Süden so.
- Markus: Ja, das ist eher, man würde immer sagen fahren, weil gehen halt [...]
- Jussi: Jaja, fahren leider ja, Entschuldigung.
- Markus: Weil gehen ist immer, es ist [...]
- Jussi: Ja, zu Fuß oder so.
- Markus: Weil auf Englisch ist es auch \*go there\*. Das heißt nicht, dass man zu Fuß geht.

Bei der Behandlung bzw. Reflexion des sprachlichen Phänomens gehen die Partner/innen zumeist so vor, dass sie verschiedene Anwendungsbeispiele in der Zielsprache suchen oder aber auf ihr mehrsprachiges Repertoire zurückgreifen, indem sie z. B. Übersetzungen in andere Sprachen – vor allem, aber nicht ausschließlich, Englisch – vornehmen und Strukturen zwischen den Sprachen wie im Beispiel 4 vergleichen. Im Beispiel 5 kann man sehen, wie Reetta und Peter mit Hilfe einer Übersetzung ins Englische versuchen, die Bedeutung der deutschen Modalverben zu klären. Ähnlich gehen die beiden auch im Beispiel 6 vor, wo sie sich in einer relativ langen Sequenz den Unterschied zwischen den Konjunktionen *ob* und *wenn* erarbeiten.

#### Beispiel 5

- Peter: Dürfen ist ah eh hm ich weiß nicht, ob ich das richtig sage: in Englisch \*may I\* sozusagen, wenn das Kind die Eltern fragt: Darf ich heute bitte fernsehen?
- Reetta: Mmh, ok ok darf ich ähm.
- Peter: Also ich möchte etwas: Darf ich.
- Reetta: Darf ich zum Beispiel dein Rucksack nehmen?
- Peter: Genau.
- Reetta: Ja ok, und ich soll ist ein bisschen leichter als ich muss.
- Peter: Genau. Und wenn etwas verboten ist, was sagt man dann?
- Reetta: Das musst du nicht machen.
- Peter: Naja, das sagen das ist das ist Englisch. In Deutsch sagt man: Das darfst du.

#### Beispiel 6

- Peter: Kannst du diesen Satz jetzt in Englisch sagen: Man vergisst sehr viel, wenn man es nicht benutzt.
- Reetta: Auf Englisch ähm: \*you easily forget if\* [...]
- Peter: Ok, \*if\*.
- Reetta: \*If you don't use if you don't use the words\*.
- Peter: Ja, mir ist es nur um das \*if\* gegangen: \*if you don't use\*. Denn da, jetzt weiß ich auch, warum du ob verwendest, weil du es übersetzt, aber ich mache den gleichen Fehler in Englisch. In Englisch, ich sage immer: \*when you don't use\*, weil es für uns [...]
- Reetta: Aber ich versteh nicht, wann sagt man ob und wann sagt man wenn? Zum Beispiel: Wenn ich fertig bin ah, nein [...]
- Peter: Ja, das stimmt.
- Reetta: Wenn ich fertig bin, werde ich meine hmhm. Wie kann man es benutzen?
- Peter: Aah, ahm, das ist jetzt schwierig für mich zu erklären, aber zum Beispiel sagen wir ich [...] Wenn du wenn du noch keine Idee hast für morgen dann und irgendjemand fragt dich: Möchtest du mit mir morgen eislaufen gehen? Dann kannst du sagen: Ob ich morgen eislaufen gehe, weiß ich noch nicht genau.
- Reetta: Ok.
- Peter: Ist das auch \*if\* in Englisch?
- Reetta: \*I don't know if I can go\*.
- Peter: Ja, ja, so. Ok.
- Reetta: Man benutzt \*when\* nur mit wann.
- Peter: Zeit.
- Reetta: Ja, nur mit Zeit.
- Peter: Zeitangaben.

Bei den Reflexionen der linguistischen Phänomene wird zumeist auch versucht, die Ursache für das sprachliche Problem zu finden und häufig wird es durch Interferenzen aus anderen Sprachen erklärt. So elizitiert Peter im Beispiel 5 durch seine Frage „[...] und wenn etwas verboten ist, was sagt man dann?“ einen typischen Fehler, der durch Interferenz aus dem Englischen entsteht. Auch Markus verweist im Beispiel 4 auf den Unterschied zwischen Englisch und Deutsch in der Verwendung der Verben *gehen* und *fahren*, was eine mögliche Fehlerursache sein könnte, wobei hier auch eine Interferenz aus dem Finnischen, also der L1 von Jussi, vorliegen könnte.

#### 4.3 Reflexion des Lernprozesses und Beziehungsarbeit

In fast allen metalinguistischen Sequenzen kommt im Zusammenhang mit dem linguistischen Phänomen auch der Lernprozess zur Sprache, indem z. B. festgestellt wird, dass man mit gewissen Strukturen immer schon Probleme hatte oder, wie im Beispiel 2, dass man eine Fremdsprache regelmäßig verwenden muss, um seine Kenntnisse aufrecht zu erhalten. In Bezug auf den Lernprozess wird aber immer wieder auch auf zwischensprachlichen Einfluss hingewiesen, indem z. B. diskutiert wird, dass Unterschiede zwischen den Sprachen zu Lernschwierigkeiten führen können (siehe Beispiel 6). Es werden aber nicht nur Interferenzen, also störender Einfluss zwischen den Sprachen behandelt, sondern auch die Möglichkeit von positivem Transfer wird erwähnt, wie im Folgenden.

#### Beispiel 7

Markus: Als ich äh letzte Woche für die Klausur gelernt oder diese Woche für die Klausur gelernt habe, Finnisch, habe ich erst [...] Mir ist schon aufgefallen beim Lernen, dass es viele ähnliche Wörter gibt aus ähnlich zu deutschen Wörtern, die dann aber am Anfang anders sind, zum Beispiel wie wie \*tunti\* und Stunde und dann habe ich aber irgendwie Wikipedia-Artikel gelesen über finnische Sprache und dann stand da früher durfte man es gab keine Wörter, die mehr als einen Konsonanten am Anfang haben im Finnischen, deswegen hat man die einfach weggelassen, weil es für viele Finnen auch schwer auszusprechen ist und deswegen zum Beispiel das das wusste ich nicht \*ranta\* kommt zum Beispiel von Strand und solche Sachen.

Interessant ist, dass es im Laufe der metalinguistischen Sequenzen fast immer auch zu einer Abschwächung der Expertenrolle durch den Muttersprachler kommt. Wie schon erwähnt, ist bei Tandem durch die abwechselnde Übernahme der Rolle des Lerner und des Muttersprachlers die Gefahr eines Gesichtsverlusts geringer als in Alltagsgesprächen. Trotzdem führen Korrekturen dazu, dass die Asymmetrie in den Gesprächen deutlich hervortritt. Die Expertenrolle wird deshalb vom Muttersprachler häufig heruntergespielt bzw. abgeschwächt, indem zum Beispiel auf eigene Fehler beim Sprechen von anderen Sprachen hingewiesen wird. Das kann man im Beispiel 6 sehen, wo Peter erklärt, dass er Fehler auf

Englisch macht, weil er die Konjunktion *wenn* fälschlicherweise mit *when* übersetzt. Auch Markus setzt seine Erklärung im Beispiel 4, die der Korrektur des Verbs *gehen* folgt, damit fort, dass er zugibt, dass er in seiner Zweitsprache Polnisch häufig Fehler macht, weil er wörtlich aus dem Deutschen übersetzt. Also auch in der Beziehungsarbeit werden das gesamte sprachliche Repertoire der Partner/innen und Lernerfahrungen mit unterschiedlichen Sprachen berücksichtigt.

Eine andere Form der Relativierung der Expertenrolle, die nicht direkt mit Mehrsprachigkeit verbunden ist, aber mit Sprachbewusstheit, die sich oft erst durch das Lernen von Fremdsprachen entwickelt, ist der Hinweis darauf, dass man selbst als Muttersprachler zwar die Form korrekt verwenden, sie aber nicht unbedingt erklären kann. So meint Peter, der im Beispiel 5 sehr lehrerähnlich agiert, im Anschluss an die Reflexion der deutschen Modalverben, dass er selbst in der Schule nicht gut im Grammatikunterricht war.

#### Beispiel 8

Peter: Ja, aber ich kann es dir nicht einmal erklären, welche Regel es dafür gibt.

Reetta: Ja ja.

Peter: Das sind diese Sachen [...]

Reetta: Du weißt.

Peter: Ja, ich habe es als Kind gelernt und es ist normal. Ich weiß, wann setz ich was ein, aber ich kenn keine Grammatik, die [...] Ich habe wahrscheinlich die Grammatik gelernt, aber ich habe es gehasst, Deutschgrammatik war so oh uninteressant.

Hier wird ein wichtiger Aspekt des Lernens im Tandem thematisiert, der auch in der Tandemliteratur (Brammerts 2010: 13; Schmelter 2010: 134-135) immer wieder angesprochen wird. Muttersprachler sind zwar (normalerweise) kompetente Sprecher ihrer Erstsprache, aber Erklärungen grammatikalischer Phänomene können nicht unbedingt von ihnen erwartet werden, da diese nicht immer bewusst reflektiert und damit auch erklärbar sind. Andererseits kann die bewusste zwischensprachliche Reflexion im Tandem Sprachbewusstheit in der Erstsprache entwickeln.

#### 5. Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Dieser Beitrag sollte verdeutlichen, dass metalinguistische Sequenzen sehr häufig in Tandemgesprächen zu finden sind und dass sie einem typischen Ablauf folgen. Sie sind oft

sehr extensiv und nicht nur sprachliche Strukturen, sondern auch der Lernprozess wird behandelt und dabei gleichzeitig Beziehungsarbeit geleistet. Diese Fokussierung sowohl auf Inhalt als auch auf Form sowie die enge Kooperation zwischen den Partner/innen werden in der Tandemliteratur als große Stärke des Lernformats beschrieben. Das Datenmaterial zeigt außerdem, dass die Teilnehmer/innen in den metalinguistischen Sequenzen sehr häufig auf ihr mehrsprachiges Repertoire zurückgreifen. Das geschieht vor allem durch Übersetzungen und Sprachvergleich. Beides sind Aktivitäten, die sich auf das Sprachenlernen positiv auswirken. So unterstützen Übersetzungen die Sensibilisierung für Sprachkontraste und fördern Sprachreflexion (vgl. Königs 2015: 10; Brdar-Szabó 2010: 525f), was man auch in den Beispielen sehen kann. Sprachvergleich hilft Einsicht in Bau und Funktion von Sprachen zu bekommen und Transferbasen zu identifizieren, was sich ebenfalls in den Beispielen zeigt. Außerdem ist zu erkennen, dass in den Gesprächen immer wieder auch der Lernprozess zur Sprache kommt, was dazu beitragen kann, Lerngewohnheiten und Lernschwierigkeiten zu reflektieren und gegebenenfalls neue, effektivere Lernwege zu finden sowie metakognitive Fähigkeiten zu entwickeln. Auch hierbei beziehen sich die Tandempartner/innen häufig auf Erfahrungen beim Lernen und Verwenden anderer Sprachen und auf zwischensprachlichen Einfluss, was durchaus auf eine mehrsprachige Kompetenz schließen lässt und über die einfache Beseitigung von linguistischen oder kommunikativen Defiziten hinausgeht. Als problematisch könnte gesehen werden, dass der zwischensprachliche Einfluss oft negativ beurteilt wird, der Fokus also auf Interferenzen liegt. Wünschenswert wäre, dass Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen, wie sie z. B. lexikalische Ähnlichkeiten bieten könnten, mehr Gewicht bekämen. Als problematisch kann auch das fehlende Wissen in Bezug auf grammatikalische Strukturen gesehen werden, denn Sprachwissen ist ein wichtiger Teil der Sprachbewusstheit. Die Muttersprachler können die linguistischen Phänomene oft nur unzureichend erklären, und es finden sich auch negative Einstellungen gegenüber Grammatik im Allgemeinen. Trotz dieser Einschränkungen überwiegen die möglichen positiven Effekte der (manchmal mehr und manchmal weniger intensiven) Reflexionen sprachlicher Strukturen. Auch wenn die grammatikalischen Phänomene nicht benannt oder mitunter auch nicht korrekt erklärt werden können, führt die Beschäftigung damit zu einer stärkeren Bewusstmachung sprachlicher Formen und fördert damit metalinguistische und auch metakognitive Bewusstheit und zwar sowohl beim Lerner der Fremdsprache als auch beim Muttersprachler. Dieser setzt sich vielleicht erst im Zuge eines Tandems intensiv mit seiner Erstsprache auseinander und lernt dabei, sie aus dem Blickwinkel eines Fremdsprachenlerner zu betrachten. Zum Schluss soll auch noch einmal auf die

Beziehungsarbeit hingewiesen werden, bei der ebenfalls auf Erfahrungen mit dem Lernen und Verwenden von Fremdsprachen zurückgegriffen wird. Das Bestreben, gemeinsam – intersubjektiv – Bedeutungen auszuhandeln und dabei auf das gesamte sprachliche Repertoire, das einem zur Verfügung steht, zurückzugreifen sowie das Relativieren der Expertenrolle, die dem Muttersprachler – manchmal auch vorschnell – zugeschrieben wird, können entscheidend zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz und (mehrsprachiger) Kooperationsfähigkeit beitragen.

### **Literaturverzeichnis**

- Apfelbaum, Birgit. 1993. *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bialystok, Ellen. 1990. *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.
- Brammerts, Helmut. 2010. Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 3. unv. Aufl. Tübingen: Stauffenburg, S. 9–16.
- Brammerts, Helmut / Calvert, Mike. 2010. Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 3. unv. Aufl. Tübingen: Stauffenburg, S. 27–38.
- Brdar-Szabó, Rita. 2010. „Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia. (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, 518–531.
- Canagarajah, Suresh. 2011. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. In: *Applied Linguistics Review*, S. 1–28.
- Conteh, Jean / Meier, Gabriela (Hrsg.). 2014. *The Multilingual Turn in Language Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Demmig, Silvia. 2016. Language awareness und Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 21: 2, S. 68–75.
- Dörnyei, Zoltán & Scott, Mary Lee. 1997. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. In: *Language Learning*, 47:1, S. 173–210.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

- Færch, Claus / Kasper, Gabriele. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In: Færch, Claus / Kasper, Gabriele (Hrsg.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London, New York: Longman, S. 20–60.
- Gick, Cornelia. 1994. Rollen im Sprachentandem und Veränderung der LehrerInnenrolle durch TANDEM. In: Portmann, Paul R. (Hrsg.). *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene*. 60 *Bulletin Suisse de linguistique appliqué*. Neuchâtel: Institut de linguistique, S. 147-169.
- Gnutzmann, Claus. 2016. Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete u. erw. Aufl. Tübingen: A. Francke, S. 144–149.
- Hänni, Rolf / Roncoroni, Francesca / Winiger, Elisabeth. (1994). Dialoge im Tandem. Empirische Untersuchungen zu Themenverlaufsmuster, Reparatursequenzen und Sprecherwechsel. In: *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene*. 60 *Bulletin Suisse de linguistique appliqué*, S. 109–137.
- Hélot, Christine. 2012. Linguistic diversity and education. In: Martin-Jones, Marilyn / Blackledge, Adrian / Creese, Angela (Hrsg.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London, New York: Routledge, S. 214–231.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holstein, Silke / Oomen-Welke, Ingelore. 2006. *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Jessner, Ulrike. 2008. A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. In: *The Modern Language Journal*, 92: ii, S. 270–283.
- Jessner, Ulrike / Allgäuer-Hackl, Elisabeth. 2015. Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Brogan, Kristin / Henning, Ute / Hufeisen, Britta / Schlabach, Joachim (Hrsg.). *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 209–229.
- Königs, Frank G. 2015. „Keine Angst vor der Muttersprache – vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und

- Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2/2015, 5–14.
- Little, David. 2010. Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie. In: Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 3. unv. Aufl. Tübingen: Stauffenburg, S. 17–23.
- O'Rourke, Breffini / Schwienhorst, Claus. 2003: Talking text: reflections and reflection in computer-mediated communication. In: Little, David / Ridley, Jennifer / Ushido, Ema (Hrsg.). *Learner Autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, S. 47–60.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail / Sacks, Harvey. 1977. The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language*, 53: 2, S 361-382.
- Schmelter, Lars. 2010. Tandem-Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 1188–1103.
- Vetter, Eva. 2014. Combining formal and non-formal foreign language learning: first insights into a German-Spanish experiment at university level. In: *SALi. Special issue: Teaching and learning foreign languages*, S. 39–50.