

# **Sprachenlernen im direkten Kontakt**

## **Autonomes Tandem in Südtirol Eine Fallstudie**

**Martina Rost-Roth**

**unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier**

**Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung 2012**

**ISBN 978 - 3 - 936656 - 41 - 1**

**<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>**

**Alle Rechte vorbehalten.**

**© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Mannheim 2012**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

## Vorwort

### *Tandem – Eine Idee liegt in der Luft*

Wir alle haben sie schon gesehen, jene Aushänge an den Schwarzen Brettern von Universitäten oder Volkshochschulen: 'Suche englische Konversation im Austausch gegen Deutsch' oder ähnlich. In dieser einfachen Idee steckt ein Ansatz, der bei vielen Hoffnungen auf eine neue Art des Fremdsprachenlernens oder -erwerbs geweckt hat: beim Sprachenlernen im Austausch zwischen zwei SprecherInnen verschiedener Ausgangssprachen wird das Interesse am Gegenüber zum Motor, der zum Lernen und 'beim Lernen helfen' treibt. Die Lernfortschritte wiederum ermöglichen eine fortschreitende Verständigung und führen so immer näher an das Ziel, gemeinsame Interessen zu verwirklichen.

Diese Art von Spracherwerb ist natürlicher als der lehrerInnengesteuerte Unterricht, weil Lernen und Anwendung mit einem/r VertreterIn der Zielsprache verknüpft sind; er ist nicht hierarchisch und daher angstfreier, weil die Rollen LernerIn/LaienlehrerIn periodisch getauscht werden, und er orientiert sich an den Interessen beider TeilnehmerInnen, ist also wesentlich flexibler als Gruppenunterricht sein kann. Darüberhinaus erlaubt er, 'mehr als nur Sprachen zu lernen', nämlich, eine fremde Kultur im Gegenüber kennenzulernen und zu erleben.

Ähnliche Überlegungen fanden sich wohl im 'Mutual System' von Joseph Lancaster und Andrew Bell in Manchester, bei den 'Jenaplanschulen' von Peter Petersen, im 'Peerteaching' in der angloamerikanischen Literatur, bei den deutsch-französischen Jugendbegegnungen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (OFAJ in Zusammenarbeit mit AALF, BILD/GefüZ und Sprachinstitut Tübingen), bei den deutsch-türkischen ImmigrantInnenkursen von Nükhet Çimilli und Klaus Liebe-Harkort und beim patentierten zweisitzigen Sprachlabor 'Alfasut' von Werner Suter in Zürich. Sie standen ebenfalls Pate bei der Entstehung des TANDEM-Netztes aus kleinen und mittleren selbstorganisierten und überwiegend gemeinnützigen Sprachschulen, der Gründung der TANDEM-Stiftung, und bei den Internationalen TANDEM-Tagen, bei denen sich seit 1989 WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen aus dem Tandembereich treffen.

Inzwischen gibt es Tandemprojekte in mindestens 16 Sprachen in Grund- und weiterführenden sowie Berufsschulen, Jugendorganisationen, Universitäten und Fach- und Volkshochschulen, in der LehrerInnen-, Erwachsenen- und ArbeiterInnenbildung, ja sogar in Gefängnissen. Mal sind es Partnerschaften von zwei Personen ('Zweierschaften' in Steinigs Worten), mal binationale Kurse; der Schwerpunkt wechselt vom sprachlichen Allgemeintandem zum berufsbezogenen Fachtandem, von kulturaustauschorientierten Begegnungstandem zum stärker antirassistisch orientierten Interkultur-Tandem. Auch die Palette der Inhalte ist weit gestreut und reicht von Konversation und Erzählen über Lesen und Berufliches zu Freizeitaktivitäten. Genauso vielfältig ist die Ortswahl: am Wohnort eines/r Partners/In, am Wohnort des/r zweiten, an einem für beide neuen dritten Ort, als grenzüberschreitendes Projekt oder in einem Gebiet mit verschieden- oder mehrsprachiger Bevölkerung.

### *Ein Blick in die 'black box' des Tandemlernens*

Gerade an einem solchen Ort verschieden- und mehrsprachiger Bevölkerung konnten Justine Gruber-Kiem und Sandra Montali die Tonband- und Tagebuchaufzeichnungen sammeln, die die Grundlage für Martina Rost-Roths Untersuchung mit dem Instrumentarium der Zweitspracherwerbsforschung bildeten. Sie konzentriert sich dabei auf die Störungen, die bei Gesprächen unter Beteiligung von NichtmuttersprachlerInnen entstehen, und auf das Lernpotential, das in den 'Reparaturen' zur Wiederherstellung der Verständigung enthalten ist.

Zunächst werden Gesprächsthemen und Gesprächsformen untersucht, wobei insbesondere die im Tandem praktizierte Variationsbreite Bedeutung erhält. Dabei wird auch die persönliche Beziehung der Tandempartner als wesentliche Voraussetzung für die Auswahl der Themen sowie das Verhältnis von Spontaneität und Planung behandelt.

Auch beim nächsten Teil, bei dem es um das Auftauchen und die Behandlung von Ausdrucksschwierigkeiten geht, werden Fragen der Themenwahl und der positiven Auswirkung von Vertrautheit in der persönlichen Beziehung wieder angesprochen. Als weiteres förderndes Element beim produktiven Umgang mit Ausdrucksschwierigkeiten wird eine Entlastung von Zeitdruck festgestellt, wie er z. B. im Gruppenunterricht oder anderen Situationen meist gegeben ist.

Bei den anschließend behandelten Verständnisschwierigkeiten wird zwischen Verständnisschwierigkeiten der Muttersprachler und Verständnisschwierigkeiten der Nichtmuttersprachler unterschieden, da beide unterschiedliche Auswirkungen auf das Sprachenlernen haben. Aber auch hier erweist sich, wie bei den Ausdrucksschwierigkeiten, daß Probleme dieser Art in Tandemgesprächen leichter offengelegt und ausführlicher behandelt werden. Bei der Untersuchung von Korrekturen zeigt sich, daß sehr unterschiedliche Möglichkeiten und Korrekturstile praktiziert werden. Die Erfolgsquote ist jedoch durchgängig relativ hoch.

Bei den Korrekturen werden, wie auch bei Ausdrucks- und Verständnisschwierigkeiten, besonders Probleme des Wortschatzes behandelt. Jedoch spielen auch grammatische Aspekte und Probleme der Aussprache eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Aufgrund dieser Schwerpunkte ist Martina Rost-Roths Untersuchung sowohl geeignet, FremdsprachenlehrerInnen zu veranschaulichen, inwieweit Tandemlernen eine sinnvolle Ergänzung oder manchmal auch Ersatz für den Unterricht bietet, als auch, dem/r TandemberaterIn oder TandempartnerIn, der/die sich in Hintergründe, vertiefen möchte, Empfehlungen und Hinweise zu geben.

Das alles, ohne zu wissen, was Maurizio Rosanelli in *Sprachen lernen im interkulturellen Austausch*, der Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990, festgestellt hat:

„Das Tandem in sich ist nicht institutionalisierbar (das muß besonders von den öffentlichen Institutionen, die es praktizieren, im Auge behalten werden) ... Das Spezifikum des Tandems, sein lebendiger und dynamischer Charakter an sich, darf meiner Meinung nach genauso wenig außer acht gelassen werden wie sein Schwanken zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb. Vielleicht bedeutet die hier vorhandene Autonomie gerade die Unmöglichkeit, die Komplexität des Realen vollständig abbilden zu können, und darin liegt offensichtlich ihr Reiz.“

Oder, anders gesagt: Mensch kann sich an Schmetterlingen, an ihrem tanzenden Flug und ihren bunten Farben freuen und sie eine Weile auf Blumen beobachten, aber alles geht verloren, wenn mensch sie aufspießt, um sie 'für immer' zu haben. In diesem Sinn haben Martina Rost-Roth, Oliver Lechlmaier und die Kolleginnen aus Südtirol die 'Tandem-Schmetterlinge' beobachtet, ohne sie gefangen zu setzen.

Jürgen Wolff

Tandem-Stiftung, Donastia/San Sebastian

## INHALT

|     |                                                                                                                 |     |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1   | EINLEITUNG . . . . .                                                                                            | 9   |
| 1.1 | Leitende Fragestellung . . . . .                                                                                | 9   |
| 1.2 | Überblick . . . . .                                                                                             | 12  |
| 2   | FORSCHUNGSÜBERBLICK . . . . .                                                                                   | 15  |
| 2.1 | Zweitspracherwerb . . . . .                                                                                     | 15  |
| 2.2 | Sprachlehr- und -lernforschung . . . . .                                                                        | 19  |
| 3   | DATENBASIS UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN . . . . .                                                               | 21  |
| 4   | DIE INTERAKTIONSSITUATION:<br>GESPRÄCHSTHEMEN UND GESPRÄCHSFORMEN . . . . .                                     | 31  |
| 4.1 | Gesprächsthemen und die persönliche Beziehung<br>der Tandempartner . . . . .                                    | 31  |
| 4.2 | Themen und Schwierigkeitsgrade in der Fremdsprache . . . . .                                                    | 35  |
| 4.3 | Thematische Bereiche und Wortschatz . . . . .                                                                   | 38  |
| 4.4 | Gesprächsformen und Diskurstypen . . . . .                                                                      | 43  |
| 4.5 | Gesprächsanlässe . . . . .                                                                                      | 58  |
| 4.6 | Fazit . . . . .                                                                                                 | 65  |
| 5   | AUSDRUCKSSCHWIERIGKEITEN . . . . .                                                                              | 67  |
| 5.1 | Lücken und Hypothesen . . . . .                                                                                 | 67  |
| 5.2 | Kooperationsbereitschaft der Muttersprachler<br>bei Ausdrucksschwierigkeiten der Nichtmuttersprachler . . . . . | 74  |
| 5.3 | Ausdrucksschwierigkeiten und Bereiche<br>des sprachlichen Systems . . . . .                                     | 75  |
| 5.4 | Fazit . . . . .                                                                                                 | 88  |
| 6   | VERSTÄNDNISSCHWIERIGKEITEN . . . . .                                                                            | 91  |
| 6.1 | Verständnisschwierigkeiten der Lerner<br>bei Äußerungen der Muttersprachler . . . . .                           | 94  |
| 6.2 | Verständnisschwierigkeiten der Muttersprachler<br>bei lernersprachlichen Äußerungen . . . . .                   | 98  |
| 6.3 | Fokussierte Problembereiche . . . . .                                                                           | 103 |
| 6.4 | Fazit . . . . .                                                                                                 | 107 |

|     |                                                               |     |
|-----|---------------------------------------------------------------|-----|
| 7   | KORREKTUREN . . . . .                                         | 109 |
| 7.1 | Korrekturverhalten . . . . .                                  | 109 |
| 7.2 | Sprachliche Realisierungen von Korrekturen . . . . .          | 112 |
| 7.3 | Korrigierte Fehlertypen . . . . .                             | 120 |
| 7.4 | Korrigierte Wiederholungen durch die Lerner . . . . .         | 123 |
| 7.5 | Fazit . . . . .                                               | 126 |
| 8   | SCHLUßFOLGERUNGEN . . . . .                                   | 129 |
| 8.1 | Das Tandem-Prinzip als Sprachlehr- und -lernmethode . . . . . | 129 |
| 8.2 | Spracherwerb in der Interaktion . . . . .                     | 132 |
| 9   | ANHANG: TABELLARISCHE ÜBERSICHTEN . . . . .                   | 139 |
|     | LITERATURVERZEICHNIS . . . . .                                | 149 |

## 1. EINLEITUNG

### 1.1 LEITENDE FRAGESTELLUNG

Die Absicht der vorliegenden Studie liegt darin, zu untersuchen, welches Erwerbspotential Gesprächssituationen mit Interaktionen zwischen Muttersprachlern (MS) und Nichtmuttersprachlern (NMS) immanent ist. Hierzu wurden im Rahmen des Projektes *Tandem in Südtirol* Tonbandaufnahmen von deutsch- und italienischsprachigen Tandem-Partnern im Gespräch gesammelt. *Tandem* ist ein Sprachlehr- und -lernprinzip, bei dem sich zwei Personen mit unterschiedlicher Muttersprache treffen, um wechselseitig die Sprache des Gesprächspartners zu lernen und zu praktizieren. In der Regel wird jede Sprache jeweils die Hälfte der Zeit gesprochen, so daß beide Gesprächspartner einmal in der Rolle von nichtmuttersprachlichen Lernern und einmal in der Rolle von muttersprachlichen Interaktionspartnern kommunizieren. Die Verbreitung des Tandem-Prinzips beruht im wesentlichen auf der Erfahrung, daß Sprachunterricht oft nicht den gewünschten Erfolg für das Erlernen einer Fremdsprache bringt, und Sprachen erst durch die Anwendung in konkreten Kommunikationssituationen 'wirklich' gelernt werden.

In Verbindung mit der Einführung des Tandem-Prinzips in Südtirol hat das Sprach- und Kulturinstitut *Alpha&Beta* eine Begleitforschung initiiert, die Aufschluß geben sollte über das Funktionieren und die Zusammenarbeit von Einzeltandems (vgl. Mazza/Lanthaler 1991; Mazza 1992). Hierzu wurde eine Materialsammlung angelegt, die die Sprachkontakte mit Tonbandaufzeichnungen und die damit verbundenen Erfahrungen der Tandem-Partner in Form von Tagebuchnotizen dokumentiert. Die Transkriptionen der Tonbandaufnahmen ermöglichen eine detaillierte Analyse des Gesprächsverhaltens der Beteiligten. Anhand dieser Dokumentation kann unter gesprächsanalytischen Aspekten untersucht werden, wie die Lerner mit ihren oft recht begrenzten sprachlichen Mitteln kommunizieren, und wie sich die Muttersprachler auf diese Gesprächspartner einstellen. Leitend für die Untersuchung ist die grundlegende Frage, inwieweit solche Gesprächssituationen zwischen Personen mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen dem Spracherwerb förderlich sein können.

Diese Frage ist sowohl für die Sprachlehr- und -lernforschung und die Diskussion um sog. 'alternative' oder 'autonome' Formen des Sprachenlernens von Bedeutung, als auch für die Zweitspracherwerbsforschung, die sich mit sog. *ungesteuertem* Spracherwerb in 'natürlichen' Erwerbssituationen befaßt.

Theorien der Spracherwerbsforschung gehen davon aus – und dies ist zumindest beim Erstspracherwerb ganz offensichtlich – daß Sprachen auch ohne Unterricht gelernt werden können. Dabei wird sowohl in der Erst- als auch in der Zweitspracherwerbsforschung der Interaktion eine bedeutende Rolle zugeschrieben. In bezug auf die Frage, wie die Interaktion den Spracherwerb fördert, sind jedoch noch viele Fragen offen. Deshalb soll hier exemplarisch an Tandem-Interaktionen untersucht werden, in welcher Hinsicht sich Spracherwerbspotentiale manifestieren und von den Beteiligten genutzt werden können. Die Analyse erweist, daß ein wesentliches Erwerbspotential in Verbindung mit der Behandlung von kommunikativen Störungen auszumachen ist, die in Gesprächen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern aufgrund der unterschiedlichen Sprachkompetenzen entstehen. Im untersuchten Korpus – und auch in anderen Korpora, die zum Vergleich herangezogen wurden – gibt es eine Vielzahl solcher kommunikativer Störungen, die lokal von den Beteiligten behandelt werden. Es handelt sich hierbei um sog. Seiten- oder Nebensequenzen, in denen der thematische Gesprächsfluß kurz unterbrochen wird, um Probleme verschiedener Art, die in Zusammenhang mit der Sprachrezeption und Sprachproduktion entstanden sind, zu beseitigen.

Dabei lassen sich im wesentlichen drei Arten von Störungen und Störungsbehandlungen unterscheiden:

- 1) Störungen auf der Ebene der Produktion von sprachlichen Äußerungen, die sich als Wortsuchen oder Ausdrucksschwierigkeiten allgemeinerer Art manifestieren,
- 2) Störungen auf der Ebene der Rezeption von sprachlichen Äußerungen, bei denen die Hörer Verständnisschwierigkeiten signalisieren, und
- 3) Störungen auf der Ebene der Sprachproduktion, die als Abweichungen von standardsprachlichen Normen korrigiert werden.

Seitensequenzen, in denen Störungen dieser Art behandelt werden, sind in der Konversationsanalyse ethnomethodologischer Prägung als *Reparatu-*

*ren* beschrieben worden.<sup>1</sup> Der methodische Rückgriff auf das Reparatur-Konzept der Gesprächsanalyse hat den Vorteil, daß eine systematische Rekonstruktion der Aktivitäten der am Gespräch Beteiligten in klar eingrenzenden Sequenzen möglich wird.

In bezug auf diese Aktivitäten ist nun vor allem von Interesse, *wie* sich die Beteiligten kommunikative Störungen, die in solchen Gesprächen aufgrund der unterschiedlichen Sprachkompetenzen verstärkt auftreten, signalisieren und wie sie versuchen, diese Störungen mit den jeweiligen sprachlichen Folgeaktionen zu beseitigen. Dabei ist die Analyse wiederum von der Frage geleitet, welches Lernpotential diesen Sequenzen immanent ist. Lernpotentiale ergeben sich u.a. aus den Informationen über die Zielsprache, die die muttersprachlichen Gesprächspartner im Verlaufe solcher Nebensequenzen liefern (z. B. Erklärungen von Wortbedeutungen, Aushilfen bei Wortsuchen und Korrekturen).

Ein Ergebnis dieser Studie ist, daß gerade in diesen kommunikativen Störungen, die aus den unterschiedlichen Sprachkompetenzen resultieren, die Chance zur Erweiterung der Sprachkompetenz und damit in der Folge auch zur Verminderung von Störungen liegt.

Diese Chance wird hier als 'Potential' bezeichnet, da für das Lernen im eigentlichen Sinne eine langfristige Verankerung im Gedächtnis Voraussetzung ist. Es würde den Rahmen dieser Analyse sprengen, zu entscheiden, wann etwas langfristig gelernt wird und wann nicht. Es ist aber im Rahmen des gewählten methodischen Ansatzes durchaus möglich, Überlegungen

1 Für einen Überblick vgl. Levinson 1983. Die ethnomethodologisch orientierte Konversationsanalyse hat sich bislang vor allem damit beschäftigt, Strukturen von Gesprächen zu beschreiben, aus denen die grundlegendere Organisation sozialen Handelns abgeleitet werden kann. Es wird immer wieder der Versuch unternommen, bestimmte Forschungsrichtungen der Konversationsanalyse zu differenzieren und voneinander abzugrenzen (vgl. z. B. Bußmann 1983, Levinson 1983). Meist werden drei Forschungsansätze unterschieden: Die von Sacks, Schegloff, Turner und Schenkein geprägte Forschungsrichtung, die an formalen Strukturen von Gesprächsverläufen ansetzt, wird von der *kognitiven* und *interpretativen Soziologie* von Cicourel, Mehan und Zimmerman, die sich enger an Fragestellungen von Garfinkel und Schütz orientiert, unterschieden. Als dritter Bereich wird die *ethnolinguistisch-anthropologische* Forschungstradition, die *Ethnographie des Sprechens*, genannt, vertreten vor allem durch Gumperz, Hymes, Ervin-Tripp, die sich stärker auf die Funktionen des Sprachgebrauchs und die Beziehung zu außersprachlichem Handeln sowie auf 'Speech communities' konzentriert. Für einen Überblick vgl. Henne/Rehbock 1979 und Brinker/Sager 1989 sowie Fritz/Hundsnurscher 1994 (und hier insbes. Bergmann 1994).

anzustellen, welche interaktiven Verfahren innerhalb von Reparatursequenzen für einen Lernprozeß notwendige und/oder begünstigende Verhaltensweisen sind.

Die Untersuchung von Aktivitäten der Beteiligten in Reparatursequenzen eröffnet in zweierlei Hinsicht Perspektiven für eine Analyse des Spracherwerbspotentials: Zum einen stellt sich die Frage, welche Verhaltensalternativen sich für die Beteiligten eröffnen, und inwiefern sich diese Möglichkeiten hinsichtlich der Informationen über den zielsprachlichen Code, die zur Erweiterung der Sprachkompetenzen Voraussetzung sind, unterscheiden. Zum anderen kann die Analyse des interaktiven Verhaltens der Frage nachgehen, welche Verhaltensweisen ein langfristigeres Memorisieren begünstigen und potentiell die Chance eines Erwerbs erhöhen.

Die von einer Tandem-Partnerin prägnant gestellte Frage: 'basterà parlare per imparare?' (reicht es zu sprechen, um zu lernen?) kann also auch nach eingehender Analyse nicht mit einem einfachen 'ja' oder 'nein' beantwortet werden. Es kommt eben nicht nur darauf an, *daß* man spricht, sondern auch darauf, *wie* man spricht. Diesbezüglich werden aber in der Studie gerade in Hinblick auf die Tandem-Situation konkrete Aussagen möglich, worin der Vorteil dieser Situationen gegenüber dem Gruppenunterricht einerseits und 'normalen' Kontaktsituationen mit Muttersprachlern andererseits bestehen kann.

## 1.2 ÜBERBLICK

Das folgende Kapitel 2 gibt einen kurzen Forschungsüberblick zu Fragen des Zweitspracherwerbs und der Sprachlehr- und -lernforschung. Kapitel 3 legt methodische Überlegungen in Hinblick auf die Datensammlung und die analytischen Verfahren zur Untersuchung der Tandem-Interaktionen offen. Mit Kapitel 4 beginnt die empirische Analyse der Sprachkontakt-Situationen in Tandems. Dieser Teil gibt einen Überblick über die Gesprächsthemen und Gesprächsformen, die bei den Treffen der einzelnen Tandem-Paare zu beobachten sind. Die von den Tandem-Partnern verfaßten Tagebuchaufzeichnungen und Kommentare vermitteln anschauliche Einblicke in die Arbeit der Einzeltandems in Hinsicht auf Gesprächsanlässe, Themenwahl, und gemeinsame Aktivitäten. Die Notizen geben auch darüber Aufschluß, welche Rolle die persönliche Beziehung der

Tandem-Partner für eine erfolgreiche Zusammenarbeit spielt und unter welchen Umständen eine spontane Themenentwicklung begünstigt wird oder umgekehrt der Wunsch nach einer stärkeren Strukturierung und Vorbereitung der Treffen auftaucht. An die Darstellung der thematischen Bereiche schließt sich eine kritische Erörterung der Diskursformen an, die mit der Themenbehandlung einhergehen. Eine gesprächsanalytische Betrachtungsweise in Hinblick auf Diskurstypen zeigt, daß von den Einzeltandems sehr unterschiedliche Gesprächsformen praktiziert werden (argumentative Diskussionen, interviewartige Befragungen, Erzählungen, informelle Unterhaltungen und organisatorische Absprachen). Diese verschiedenen Diskurstypen haben sehr unterschiedliche Implikationen für den Lernprozeß der Nichtmuttersprachler, je nachdem welcher Art der muttersprachliche Input (i.e. die Struktur der Äußerungen der muttersprachlichen Gesprächspartner) und welcher Art die von den Nichtmuttersprachlern verlangten Aktivitäten sind (beispielsweise nur Fragen beantworten oder auch Fragen stellen, nur isolierte Äußerungen oder auch komplexere Diskursstrukturen formulieren etc.).

Aus den Tagebuchnotizen geht deutlich hervor, daß die Tandem-Partner bestimmte Themenbereiche als schwieriger oder leichter einstufen. Der Schwierigkeitsgrad manifestiert sich im Bewußtsein der Fremdsprachler vor allem in Zusammenhang mit Ausdrucksschwierigkeiten. Kapitel 5 untersucht in einer sequenzorientierten Analyse Gesprächsphasen, in denen Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner interaktiv behandelt werden. In solchen Momenten können die Muttersprachler bei Wortsuchen entsprechende Aushilfen geben oder bei Äußerungen, in denen die Nichtmuttersprachler Unsicherheiten über die Korrektheit und Angemessenheit ihrer Formulierungen zeigen, mit entsprechendem feedback reagieren.

In Anschluß an diesen Teil zu Problemen auf der Ebene der Äußerungsproduktion untersucht Kapitel 6 den umgekehrten Fall, nämlich Probleme auf der Ebene der Sprachrezeption. Auch Fälle, in denen Lerner Probleme haben, die Muttersprachler zu verstehen, können den Erwerbsprozeß fördern, wenn die Behandlung dieser Verständnisschwierigkeiten interaktiv vollzogen wird, und der Lerner neue zielsprachliche Informationen (z.B. Bedeutungserklärungen) erhalten und behalten kann. Auf der anderen Seite können auch Verständnisschwierigkeiten, die entstehen, weil Mutter-

sprachler Probleme mit zielsprachlichen Produktionen der Lerner haben, dem Erwerb dienlich sein. Verständnissichernde Nachfragen der Muttersprachler übernehmen in vielen Fällen die Funktion eines korrektiven feedback, indem sie den Lernern signalisieren, daß ihre Formulierungen zielsprachlich nicht adäquat sind.

Kapitel 7 befaßt sich eingehender mit Korrekturen und Korrekturverhalten. Hier wird untersucht, welche Möglichkeiten der Korrektur in den Gesprächssituationen zur Anwendung kommen. Möglich ist ein sehr breites Spektrum, das sich zwischen Höflichkeitsmaximen normaler Alltagskonversationen auf der einen Seite und Korrekturformen schulischen Fremdsprachenunterrichts auf der anderen Seite bewegt. Von Interesse ist diesbezüglich besonders auch die Frage, welche Arten von Korrekturen sich in den laufenden Gesprächsstrom integrieren lassen, und einen möglichst weitgehenden Lerneffekt bei möglichst geringfügiger Unterbrechung bieten.

Im Schlußkapitel erfolgt eine generellere Einschätzung der Sprachlehr- und -lernsituation im Tandem. Ein Vergleich auf den Ebenen der Themenwahl, der praktizierten Gesprächsformen, des Umgangs mit Ausdrucks- und Verständnisschwierigkeiten und des Korrekturverhaltens zeigt, daß die Tandem-Situation bei Lernern mit elementaren Grundkenntnissen einer Fremdsprache eine ideale Anwendungsmöglichkeit fremdsprachlicher Kenntnisse bedeuten kann, die nicht nur durch den Praxiseffekt mit kooperativen Gesprächspartnern das Selbstvertrauen in fremdsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten stärkt, sondern daß dieser Anwendung gleichzeitig auch ein hohes Erwerbspotential immanent ist, mit welchem Gruppenunterricht in vielerlei Hinsicht kaum konkurrieren kann.

## 2. FORSCHUNGSÜBERBLICK

Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt vorrangig darin, eine empirisch fundierte Analyse von Möglichkeiten des Spracherwerbs in der direkten Interaktion zu liefern. Als Untersuchung zum Sprachenlernen im direkten Kontakt versteht sie sich als Beitrag zur Spracherwerbsforschung einerseits und zur Sprachlehr- und -lernforschung andererseits. Deshalb soll an dieser Stelle eine kurze Übersicht zu grundlegenden Fragestellungen dieser beiden Forschungsbereiche gegeben werden.

### 2.1 ZWEITSPRACHERWERB

Untersuchungen zum Zweitspracherwerb gehen der Frage nach, wie Spracherwerbsprozesse verlaufen, wenn keine Einflußnahme durch institutionalisierten Unterricht in Schulen oder ähnlichen Einrichtungen erfolgt.<sup>1</sup> Sog. natürliche und ungesteuerte Prozesse des Zweitspracherwerbs wurden zunächst in einer Reihe von Projekten untersucht, die vor allem in den 70er Jahren in Hinblick auf den Spracherwerb von Arbeitsmigranten durchgeführt wurden (vgl. für die Bundesrepublik insbes. das Heidelberger Projekt 'Pidgin Deutsch', das 'Kieler Projekt', das Wuppertaler Projekt 'ZISA', und später das Berliner 'Projekt P-Moll').<sup>2</sup> In größerem Umfang wurde, finanziert von der European Science Foundation, ein Projekt zu 'Second Language Acquisition by Adult Immigrants' durchgeführt, das Spracherwerb vergleichend für verschiedene Ausgangssprachen und Zielsprachen untersucht (vgl. hierzu insbes. Perdue 1982, Bremer et al. 1988 und Klein/Perdue 1992). 1994 wurde wiederum ein europäisches Forschungsprojekt zu 'Structure of Learner Varieties' am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik initiiert, was zeigt, daß die Erforschung von Erwerbsprozessen nicht an Aktualität eingebüßt hat und viele Fragen noch offen sind.

1 Für einen ausführlicheren Überblick zu Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten von gesteuertem und ungesteuertem Zweit- und Fremdspracherwerb vgl. Knapp/Knapp-Potthoff 1982, Ellis 1985, Reich 1992 und Rösler 1994.

2 Vgl. Wode 1981, Felix 1978 und Felix 1980 sowie Clahsen/Meisel/Pienemann 1983.

Im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung wurde vor allem untersucht, wie sich Sprachstrukturen, i.e. lexikalische und morphosyntaktische Ausdrucksmittel entwickeln.<sup>3</sup> Es gibt jedoch auch etliche Untersuchungen, die eine Entwicklung pragmatischer Lernerfähigkeiten, wie z. B. Aktivitäten der Verständnissicherung, analysieren (z. B. Bremer et al. 1988).

Ein grundlegendes Problem für die Zweitspracherwerbsforschung besteht darin, herauszufinden, wie Sprachen in der Interaktion gelernt werden. Dabei sind besonders zwei Grundgedanken verfolgt worden:

1. Breit diskutiert wurde die Input-Hypothese, die besagt, daß kein Spracherwerb ohne Konfrontation mit zielsprachlichem Material (Input) möglich ist (vgl. Klein 1984, Ellis 1985 und Henrici 1992 für einen Überblick). Kontrovers wurde allerdings diskutiert, ob 'Input' allein ausreiche, wieviel Input notwendig sei, welcher Input günstig sei und wann Input auch aufgenommen wird und zu 'Intake' als einer notwendigen kognitiven Voraussetzung für den Spracherwerb führt.<sup>4</sup> Empirische Untersuchungen befaßten sich diesbezüglich auch mit der Anpassung muttersprachlichen Inputs an lernersprachliche Kompetenzen, wobei versucht wurde, die Veränderungen zu beschreiben, die Muttersprachler als Gesprächspartner von Nichtmuttersprachlern vornehmen, um ihre Sprechweise verständlicher zu machen. Solche Beobachtungen von Foreigner Talk und Xenolekten bezogen sich zunächst vor allem auf strukturelle Aspekte wie Syntax und Morphologie.<sup>5</sup> Später wurden vorwiegend auch interaktive Veränderungen berücksichtigt (insbes. Themensteuerung, Frageverhalten, Verständnissicherung).<sup>6</sup>

Schließlich wurde auch eine enge Verbindung zwischen lernersprachlichen Formulierungsversuchen und muttersprachlichen Äußerungen gesehen. Hatch (1978) und Givón (1979) haben beschrieben, wie Lerner in kurzen

3 Vgl. hierzu insbes. Klein/Perdue 1992.

4 S. hierzu Corder/Roulet 1977, Scarcella/Higa 1981, Krashen 1983, Larsen-Freeman 1985, Long 1983, Ehrlich 1989, Vanpatten 1990, Pica 1991.

5 Für deutschen Foreigner Talk vgl. insbes. Hinnenkamp 1982 und 1989, Roche 1990 und Jakovidou 1994.

6 Von Relevanz für den Untersuchungsbereich Sprachenlernen in der Interaktion sind ferner Studien zu Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern, die sich u. a. auf Verständigungsprobleme konzentriert haben. Vgl. hierzu insbes. Varonis/Gass 1985a und 1985b, Allwood/Abelar 1984 und Bremer et al. 1988.

Sprecherwechselsequenzen Äußerungsteile der Muttersprachler aufgreifen und für eigene Formulierungen nutzen. Solche Aufnahmen muttersprachlicher Äußerungsteile können zu einem sukzessiven Ausbau von lernersprachlichen Äußerungsstrukturen (sog. vertikalen Strukturen) beitragen.

Empirische Untersuchungen zu Foreigner Talk zeigen, wie eng die Verbindung zwischen der Aushandlung von verstehbarem Input und Maßnahmen interaktiver Verständnissicherung ist.<sup>7</sup> Studien speziell zu Foreigner Talk im Kontext von traditionellem Gruppenunterricht zeigen, daß im Unterrichtskontext Interaktionsprozesse nur bedingt als lernförderlich angesehen werden können, da im allgemeinen von redundanten und wenig authentischen Sprechansätzen sowie von verarmtem Input im Teacher Talk auszugehen ist.<sup>8</sup>

2. Auf der anderen Seite wurde die Frage diskutiert, ob bei natürlichem Spracherwerb, der ja zu einem großen Teil in Interaktionen und dialogischen Gesprächssituationen „verortet“ werden kann, bestimmte Sequenzen und Momente zu identifizieren seien, in denen der Erwerb 'stattfindet'.<sup>9</sup> Insbesondere unter dem Stichwort SPA (Séquences potentiellement acquisitionnelles) wurden empirische Analysen vorgenommen, die das Potential für Spracherwerb vor allem in einer Bifokussierung, i.e. einem Aufmerksamkeitswechsel von der Inhaltsebene zur Ebene der Sprach- und Äußerungsstruktur, diskutierten.<sup>10</sup> Diese Überlegungen zum Erwerbspotential in Interaktionen knüpfen vorwiegend an die Beobachtung von fehlerhaften Äußerungen in der Sprachproduktion an, die Korrekturen der muttersprachlichen Gesprächspartner nach sich ziehen.<sup>11</sup> Einen guten Überblick über Möglichkeiten des Spracherwerbs in der Interaktion geben

7 Vgl. hierzu insbes. Rost 1990.

8 Vgl. hierzu auch Chaudron 1988: 50ff u. 154ff und Edmondson/House 1993: 226ff. Für eine empirische Analyse von Foreigner Talk in freien Konversationen des Gruppenunterrichts vgl. Rost 1989, insbes. Kap. 5.

9 Vgl. hierzu insbes. Py 1989, Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1989 und 1991, Lüdi 1991 sowie Dausendschön-Gay/Krafft 1994.

10 Vgl. Py 1989, Bange 1987, Reich/Rost-Roth 1993 und insbes. Krafft/Dausendschön-Gay 1994.

11 Vgl. hierzu insbes. de Pietro/Matthey/Py 1987 und Dausendschön-Gay 1987.



Krafft/Dausendschön-Gay 1994, wobei auch lerntheoretische Überlegungen angestellt werden.<sup>12</sup>

Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch die Untersuchungen zu sog. Kommunikationsstrategien, die Lerner bei Ausdrucksschwierigkeiten anwenden, wenn sie lexikalische Lücken in der Zielsprache haben,<sup>13</sup> denn es kommt nicht selten vor, daß Lernern bei zielsprachlichen Formulierungsversuchen bestimmtes Vokabular fehlt. In solchen Momenten sind sie gezwungen, entsprechende Umschreibungen vorzunehmen. Daraufhin können die muttersprachlichen Gesprächspartner Formulierungshilfen geben und die entsprechenden zielsprachlichen Wörter nennen. Auch solchen Gesprächssequenzen ist ein Erwerbspotential immanent. Die Analyse erweist, daß Kommunikationsstrategien, die bislang fast ausschließlich für Substantive und Konkreta beschrieben wurden, auch in bezug auf andere Wortarten relevant sind.<sup>14</sup>

Zuweilen wird versucht, die Bedingungen zu definieren, die optimale Voraussetzungen für den Spracherwerb darstellen. So sieht Ellis 1985 die folgenden Bedingungen als optimale Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb an:

- hohe Quantität von Input, der an die Lerner gerichtet wird,
- Notwendigkeit für die Lerner, in der Zielsprache zu kommunizieren,
- Kontrolle der Lerner über die Themenwahl,
- Zumindest am Anfang Orientierung am 'hier und jetzt'-Prinzip,
- Variationsbreite von Sprechakten bei Lernern und Muttersprachlern,
- Konfrontation mit relativ vielen Anweisungen und Aufforderungen,
- Konfrontation mit hoher Quantität von extended utterances (Bitten um Klärungen, Bestätigungen, Paraphrasen, Expansionen),
- Möglichkeit ungehemmt zu „praktizieren“ (mit neuen Formen experimentieren) (Ellis 1985:127ff).

Allerdings bedauert Ellis, daß zwar ausreichend theoretische Begründungen für diese Annahmen vorhanden seien, empirische Untersuchungen auf

12 Hier werden auch viele Aspekte angesprochen, die in der vorliegenden Studie im Zusammenhang mit Reparaturen analysiert werden: „Procédés d'aide la production“, „Procédés d'aide la compréhension“, „leçons de grammaire“ und „corrections“.

13 Vgl. hierzu insbes. Faerch/Kasper 1983 und Bialystock 1990 für einen Überblick, sowie Reich/Rost-Roth 1993 für kritische Anmerkungen zu diesem Ansatz.

14 Vgl. hierzu auch Reich/Rost-Roth 1993.

diesem Gebiet jedoch kaum existierten. Die vorliegende Studie versteht sich in diesem Zusammenhang als ein Beitrag, empirisch zu überprüfen, welches Spracherwerbspotential aus diesen Bedingungen in konkreten Gesprächssituationen – hier Tandem-Interaktionen – resultiert, und wie dieses Potential von den Beteiligten genutzt werden kann.

## 2.2 SPRACHLEHR- UND -LERNFORSCHUNG

Unzufriedenheit mit den Ergebnissen traditionellen Frontalunterrichts hat dazu geführt, daß sog. alternative und autonome Methoden (s. hierzu insbes. Bolte/Herrlitz 1983, Wesseling 1983, Müller 1989, sowie Dietrich 1980) immer mehr Resonanz fanden. Dies gilt auch für die zunehmende Verbreitung der Tandem-Idee.<sup>15</sup> Die Diskussion um solche Möglichkeiten des Sprachenlernens ist aber oft noch dem Intuitiven und Spekultativen verhaftet. Einen guten Überblick über die Diskussionen im Tandem-Bereich geben die Publikationen der Tagungsbeiträge der Europäischen Tandem-Tage.<sup>16</sup> Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang vor allem die Problematik der interkulturellen Kommunikation<sup>17</sup> und Probleme bezüglich autonomer und selbstbestimmter Lernprozesse.<sup>18</sup> Insgesamt ist allerdings noch recht wenig darüber bekannt, wie das Lernen im Tandem oder in anderen Kontaktsituationen (z. B. in Austauschprogrammen) überhaupt funktioniert, und wo die Stärken oder Schwächen dieser Lernformen liegen. Aus dieser Perspektive sind vor allem auch die folgenden Fragen für eine grundlegendere Diskussion von Sprachenlernen im direkten Kontakt von Belang:

- Welche Rolle spielt die Ebene der persönlichen Beziehung für den Lernprozeß?
- Woran orientiert sich das Verhalten der wechselseitig als Muttersprachler und Nichtmuttersprachler interagierenden Tandempartner, d.h. orientieren sie sich eher an traditionellen Lehrformen und „klassi-

15 Überblicke über diese Entwicklung liefern Froese 1988, Wolff 1991 und Herfurth 1992.

16 Vgl. Künzle/Müller 1991, Tandem e.V. 1991, Rosanelli 1992 und Wolff/Zimmermann 1994.

17 Wolff 1985, Ehnert 1987, Estevez et al. 1989, Rost-Roth 1991, Rösch 1991, Steinmüller 1991.

18 Vgl. beispielsweise Müller/Wertenschlag 1989, Wolff 1989, Holec 1989, Schratz 1992, Göbel 1991, Griffiths/Heyworth 1989, Gick 1991, Göbel 1992.

schen“ Schüler-Lehrer-Rollen, oder praktizieren sie eher Formen informeller und spontaner Interaktion?<sup>19</sup>

Fragen dieser Art sind letztendlich auch für andere Formen des Sprachenlehrens- und -lernens im Zweierkontakt von Bedeutung. Insbesondere für Tutoring und Peer-Teaching, Formen, die vor allem in den USA entwickelt wurden, sind bislang Erfahrungen evaluiert.<sup>20</sup> Erfahrungsberichte dokumentieren immer wieder Erfolge, die vor allem mit einer adressatenspezifischen Differenzierung von Lehrinhalten und direkterer Orientierung an individuellen Bedürfnissen zu erklären sind.

Die vorliegende Studie versteht sich im Zusammenhang einer Sprachlehr- und -lernforschung als ein Beitrag zur empirischen Dokumentation und Analyse von konkreten Spracherwerbssituationen. Dabei liegt ein Schwerpunkt der Untersuchung auf der Analyse von Interaktionsstrategien und sprachlichen Verhaltensweisen, die dem Spracherwerb förderlich sind bzw. sein können. Solche Analysen sind m. E. Voraussetzung dafür, die Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen bestimmter Lernformen auf eine solide Basis zu stellen, und die spezifischen Lernpotentiale einer Methode, hier des Tandem-Prinzips, aufzuspüren. Dabei lassen Daten aus anderen Situationen, die im Rahmen von One-to-One Tutorien oder bei anderen Austauschprogrammen<sup>21</sup> erhoben wurden, erkennen, daß die hier beobachteten Prinzipien auch auf andere Situationen und Organisationsformen des Sprachenlernens im direkten Kontakt übertragbar sind.<sup>22</sup>

19 Für eine umfassendere Liste von Fragen, die in bezug auf Tandem als Sprachlehr- und lernprinzip relevant sind vgl. Rost-Roth 1992.

20 Flanigan 1991, Gaies 1985, Gordon/Gordon 1983, Jones 1990, Koskinen/Wilson 1982, Lynch 1990, Wagner 1982.

21 Vgl. hierzu Ahrenholz/Rost-Roth (im Erscheinen), Herfurth 1993, Dausendschön-Gay 1987, Apfelbaum 1993 oder Zamzow 1991.

22 Abschließend sei hier noch auf Literatur verwiesen, die einen ausführlichen Überblick über Fragen der Unterrichtsanalyse und die Untersuchung von Unterrichtsinteraktionen bietet (vgl. Rost 1989: 19 ff, Edmondson/House 1991, Kasper 1986, Chaudron 1988). Auf die Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten der didaktischen Diskussion wie z. B. Vokabularerarbeitung und Korrekturformen wird an gegebener Stelle eingegangen.

### 3. DATENBASIS UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Die Datensammlung basiert auf einer Methodenkombination:

- 1) Tonbandaufnahmen bilden die Grundlage für eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachlicher Interaktionen,
- 2) Erfahrungsberichte und Kommentare in Form von Tagebuchaufzeichnungen dokumentieren als ethnographische Notizen die subjektiven Einschätzungen der Beteiligten in Hinblick auf die kommunikativen Ereignisse.<sup>1</sup>

Für die Analyse von sprachlichen Interaktionen stellen Tonbandaufnahmen eine Möglichkeit dar, gesamte Gesprächsverläufe und das Geschehen des Interaktionsprozesses festzuhalten und für andere nachvollziehbar zu dokumentieren. Tonbandaufzeichnungen, und vor allem auch Verschriftlichungen solcher Aufzeichnungen in Form von Transkriptionen haben den Vorteil, daß sie der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache entgegenwirken. So werden auch Momente des Zögerns, Abbrüche, intonatorische Nuancen und Feinheiten der Formulierung einer detaillierten sprachlichen Analyse zugänglich (vgl. auch Sacks 1984).

In bezug auf die Tandem-Situation stellen Tonbandaufnahmen, die von den Tandem-Paaren selbst gemacht werden, eine Möglichkeit dar, das Gesprächsverhalten der einzelnen Partner zu beobachten, ohne die Zweier-Konstellation zu erweitern. Einsichten in das Gesprächsverhalten sind insbesondere in Hinblick auf selbständig arbeitende Einzeltandems von Interesse, denn für Organisatoren im Tandembereich stellt sich im allgemeinen das Problem, daß sie nach der Vermittlung der Tandem-Partner nur wenig Rückmeldung über den Verlauf der Zusammenarbeit erhalten. Tonbandaufnahmen sind allerdings nicht immer ganz unproblematisch, da sie bei den Beteiligten auf Widerstand stoßen oder Gesprächshemmungen

1 Die Datensammlung vor Ort wurde von Justine Gruber-Kiem (Meran) und Sandra Montali (Bozen) durchgeführt.

hervorrufen können.<sup>2</sup> Da die Aufnahmen hier jedoch von allen Beteiligten freiwillig durchgeführt wurden und audiovisuelle Medien (insbesondere auch in Verbindung mit Fremdsprachenunterricht) immer mehr Verbreitung finden, ist davon auszugehen, daß die vorliegende Datensammlung trotzdem realistische Einblicke in Tandem-Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern gibt. Es ist jedoch anzunehmen, daß die Tonbandaufnahmen eine Auswahl von Situationen repräsentieren, die von den Teilnehmern als weitgehend unproblematisch empfunden wurden. Über problematische oder als heikel empfundene Situationen geben hingegen vor allem die schriftlichen Aufzeichnungen und Kommentare in den Tagebüchern Aufschluß. Um in die Analyse der sprachlichen Interaktionen auch die subjektive Einschätzung der unmittelbar Beteiligten einzubeziehen, wurden die einzelnen Tandem-Partner gebeten, ihre Erfahrungen in schriftlicher Form in einer Art Tagebuch zu notieren. Persönliche Einschätzungen der Beteiligten wurden ferner im Rahmen der von *Alpha&Beta* veranstalteten 'Tandemtreffen' zur Sprache gebracht, die in zwei Fällen wiederum mit Tonband aufgezeichnet wurden.

Insgesamt sind 21 Treffen von Einzeltandems mit Tonbandaufzeichnungen dokumentiert. Des weiteren liegen drei Tonbandaufnahmen von Sprachkursen vor, bei denen die Arbeit von kursintegrierten Tandem-Interaktionen dokumentiert ist.

Als Datengrundlage für die vorliegende Studie wurden schließlich die Tonbandaufzeichnungen und Transkriptionen von 12 Tandem-Gesprächen ausgewählt, wobei 6 Gespräche in der Zielsprache Deutsch und 6 Gespräche in der Zielsprache Italienisch geführt sind.<sup>3</sup> Die einzelnen Gespräche haben eine Länge von 20 bis 45 Minuten. Die Sozialdaten der an diesen Einzeltandems beteiligten Personen wurden mit Hilfe von Fragebögen bei der Vermittlung erhoben. Es handelt sich um eine Auswahl von Teilneh-

2 Es handelt sich hier um das sog. *Beobachterparadoxon*, das von Labov beschrieben wurde: „das Ziel der sprachwissenschaftlichen Erforschung der Gemeinschaft muß sein, herauszufinden, wie Menschen sprechen, wenn sie nicht systematisch beobachtet werden; wir können die Daten jedoch nur durch systematische Beobachtung erhalten.“ Labov 1972:147.

3 Es handelt sich hierbei um Gespräche von insgesamt 4 Tandem-Paaren, wobei von einem Paar Aufnahmen von mehreren Treffen berücksichtigt wurden, um die Möglichkeit zu haben, auch eventuelle Veränderungen erfassen zu können.

mern, die nach Erfahrung der Tandem-Organisatoren typisch für erwachsene Sprachenlerner nicht nur im Tandem-Bereich, sondern auch bei anderen Austausch- und Fortbildungsprogrammen sind: vertreten sind vor allem Berufsgruppen wie Lehrer/Lehrerinnen, Beamte/Beamtinnen, Hausfrauen und Angestellte. Von 13 Tandem-Teilnehmern liegen schriftliche Aufzeichnungen vor, in denen über einen längeren Zeitraum Erfahrungen mit der Tandemarbeit kommentiert werden (insgesamt ca. 190 Seiten im DIN A5 Format mit handschriftlichen Kommentaren).

Methodischer Ansatzpunkt für die Analyse der Tonbandaufnahmen sind gesprächsanalytische Verfahren. Zunächst wurden hierzu die Tonbandaufnahmen nach den P-Moll-Konventionen transkribiert. (vgl. hierzu Dittmar et al. 1990)

Für die vorliegende Analyse wurden die Gespräche in ihrer Gesamtheit transkribiert. Hierdurch ergibt sich ein sehr vollständiger Eindruck der Gesprächsverläufe und der sprachlichen Aktivitäten der Beteiligten.

In einem zweiten Schritt wurde eine sequenzorientierte Datenaufbereitung vorgenommen. Ausgehend von einer an Reparaturen orientierten Analyse wurden Gesprächsphasen identifiziert, in denen kommunikative Störungen behandelt werden. Diese Sequenzen bilden den Ausgangspunkt für eine detailliertere Analyse des Umgangs mit Ausdrucksschwierigkeiten, Verständnisschwierigkeiten und Korrekturen.

Methodische Grundlage ist die ethnomethodologisch orientierte Konversationsanalyse (vgl. Bergmann 1980, Streeck 1983 sowie Levinson 1983 und Flader 1991). Die Erfassung von *Reparaturen* basiert auf der Beobachtung, daß Störungen in Gesprächsverläufen von den Beteiligten wahrgenommen, signalisiert und – günstigenfalls auch – beseitigt werden können. Mit dem Ansetzen an Reparatursequenzen hat die Analyse ein methodisches Raster mit klar definierten Bezugspunkten gesprochener Sprache, um einzelne Aktivitäten innerhalb eines ziemlich umfassenden Korpus systematisch zu erfassen.

### Transkription

Das Transkriptionssystem beinhaltet einige Sonderzeichen, die bei der Verschriftlichung von Tonbandaufzeichnungen für die Analyse spontaner gesprochener Sprache von Bedeutung sind:

|      |                             |
|------|-----------------------------|
| ^    | steigende Intonation        |
| —    | fallende Intonation         |
| :    | Dehnung                     |
| /    | Abbruch                     |
| \    | Unterbrechung               |
| =    | direkter Anschluß           |
| +    | Pause (z. T. mit Sekunden)  |
| &xx& | simultanes Sprechen         |
| (xx) | vermutete Lexeme            |
| *xx* | anderssprachige Äußerungen  |
| @    | Lachen (z. T. mit Sekunden) |
| (h)  | hörbares Atmen              |

Die folgenden Transkriptausschnitte von Tonbandaufzeichnung sollen das Transkriptionssystem und das Analyseverfahren veranschaulichen.

- MS: sai che hm + eh adesso che m/ me l'hai detto^  
+ eh + c'era un/ una: + pro/ eh proposta di legge  
per il eh il: + per il (quaterla) l'alto adige (h)  
per fare anche una casa delle/ delle donne a bolzano
- NMS: hmhm^
- MS: credo sul &(h)& sul modello di/ di quella di eh di
- NMS: &sì &
- MS: innsbruck
- NMS: hmhm
- MS: (h)
- NMS: e cher/ ehm credo che + eh +  
nel/ nel/ hm ?nelli villagi^? no
- MS: ?nei/ &nei paesi^?& &nei paesi&
- NMS: &(x) piccolo& (le) &piccoli & hmhm
- MS: nei paesi piccoli no^
- NMS: hmhm ?come (hm)/?
- MS: nei/ nei + pa/ &paesi^&
- NMS: &paesi & hmhm^
- MS: nei paesi
- NMS: ehm +1+ eh il ruolo^ +  
u allora i diritti^+ delle f/ donne sono  
+ eh sono +1+ anche meno^  
+ che i diritti eh + delle donne della città + &hm^&
- MS: &sì &  
?sono meno: riconosciuti intendi^?
- NMS: sì
- MS: ecco eh: quando parli di/ di:  
+ diritti di solito  
è sempre i diritti sono riconosciuti^
- NMS: riconosciuti
- MS: questo proprio
- NMS: hmhm^
- MS: o:: oppure c'è un'altra p/  
hm un termine qua/ il contrario^
- NMS: hmhm hmhm
- MS: eh + ehm adesso non vorrei dire una stupidità però  
+ eh eh disconosciuti

- NMS: disconosciuti + eh perché penso  
 MS: %(te lo scrivo poi)%  
 NMS: penso (h) + a un eh un/ un  
 +1+ a un piccolo paesi + eh + in (xx)  
 MS: + sì  
 NMS: sì + e: + qui le donne @@ non/  
 le donne non eh hanno @ i diritti@  
 MS: %hm%  
 NMS: solo per fare i bambini  
 MS: fare figli  
 NMS: hm^ + ?come?  
 MS: per fare figli  
 (bs-1) NMS: per fare figlie e: lavorare + è tutto
- NMS: eh alles/ alles schra/ schrei/ schrei/ schreiben  
 was ich eh + eh:m:: eh (lern/)  
 eh eh den tag mach/ machen mu?  
 + oder was/ was wi/ wi/ wichtig ist das ich nicht  
 ver/&ver/ & wirklich nicht vergessen +1+ &eh eh &  
 MS: &ehm & &also sachen&  
 die du nicht vergessen  
 NMS: die sache die ich nicht eh:: vergessen hm ?möch/  
 möchte^oder mußte^o/ oder müsse^?  
 MS: dürf/ &darf dürfte& &dürfte &  
 NMS: &oder/ oder/& oder &d/ dürf/& dürfte ja (x)  
 +1+ eh:: und @ ach ja + jetzt/@ +  
 eh: zum/ zum schluß hab ich die/ diese gekauft  
 MS: %?was/?% ah: das ist eine + pinwand  
 NMS: ja  
 MS: pinwand ja die ist aber schön  
 + wir haben auch eine  
 NMS: &?ja^?@ & ich werde^ / ich werde + eh in diese +  
 MS: &@@ &  
 s/ ?wie heißt^? ?pin^?  
 MS: pinwand  
 NMS: ?pindan^?

- MS: pin+wand &wand^ (xx) und das pinwand& &hmhm^ &  
 NMS: &pinwand^ah ja pinwand ja (x) & (xx)  
 &pinwand&
- MS: (?hast du-s gecheckt^?) no^(h)=  
 NMS: ehm:\
- MS: ich mein/ das wird aus dem englischen kommen pin  
 + pin ist nich deutsch glaub ich pin
- NMS: hm + (xx)  
 MS: pin kenn ich nicht + hmhm^  
 NMS: also ich eh  
 MS: ja  
 NMS: ich eh/ ich werde diese pin/ pinwand an  
 + eh:m.. an den mauer^  
 MS: an die mauer  
 NMS: an die mauer ja richtig &(diesen& tag) &an die mauer^&  
 MS: &hmhm & &aber die &  
 pinwand an &die wand& &pinwand an die wand& (h)  
 NMS: &hängen^ & + an &die wand hängen &  
 MS: @hängen@  
 NMS: hängen^+ und dann eh we/ werde ich diese pinwand^ ehm:  
 ehm: + eh ?wie sagt man eh ?völlen?  
 + voll +  
 eh voll mit/ mit eh mit eh mit klebezetteln  
 &(diese) & zettel  
 MS: &hmhm^ &  
 NMS: die/ die gelbe^+ eh:  
 MS: +1+ mit zetteln be&kleben& &mit &  
 NMS: &wo/ & ?wie? ?ein was^? &(bi/)&  
 MS: zetteln bekleben %@@@%  
 NMS: bekleben ja^

(bs-4)

In diesen Transkriptausschnitten sind mehrere Sequenzen enthalten, in denen sich Probleme der Lerner mit der Zielsprache manifestieren. Diese Sequenzen sind aus konversationsanalytischer Sicht als Reparaturen, i. e. Störungsbehandlungen, beschreibbar.

Im Rahmen von Reparatursequenzen werden hier verschiedene Arten von Störungen manifest und behandelt:

### 1. Ausdrucksschwierigkeiten

NMS: =e cher/ ehm credo che

+ eh + nel/ nel/ hm ?nelli villagi^? no

MS: ?nei/ &nei paesi^?&

NMS: die sache die ich nicht eh::

vergessen hm ?möch/ möchte^oder mußte^o/ oder müsse^?

MS: dürf/ &darf dürfte&

### 2. Verständnisschwierigkeiten

MS: nei paesi piccoli no^

NMS: hmhm ?come (hm)/?

MS: nei/ nei + pa/ &paesi^&

MS: +1+ mit zetteln be&kleben& &mit &

NMS: &wo/ & ?wie? ?ein was^? &(bi/)&

MS: zetteln bekleben %@@%

NMS: bekleben ja^

### 3. Fehlerbehandlung durch Korrekturen

NMS: ich eh/ ich werde diese pin/ pinwand an

+ eh:m.. an den mauer^

MS: an die mauer

NMS: an die mauer

NMS: solo per fare i bambini

MS: fare figli

Für die Störungsbehandlung in Form von Reparatursequenzen sind Differenzierungen danach üblich, wer jeweils eine Störung signalisiert und damit die Reparatur initiiert, und wer jeweils den Reparaturversuch vornimmt. Hieraus ergeben sich in der Kombination vier verschiedene Formen von Reparaturen:

- 1) Selbstinitiierung und Selbstreparatur (meist Selbstkorrekturen bei Ausdrucksschwierigkeiten),
- 2) Selbstinitiierung und Fremdreparatur (z. B. Ausdrucksschwierigkeiten, bei denen die Lerner die 'richtige' Lösung nicht kennen und die Muttersprachler aushelfen),
- 3) Fremdinitiierung und Fremdreparatur (z. B. Korrekturen bei Abweichungen von zielsprachlichen Normen) und
- 4) Fremdinitiierung und Selbstreparatur (wenn z. B. Hörer die Sprecher auf Verständnisschwierigkeiten hinweisen).

Diese verschiedenen Reparaturformen und Problembehandlungen bei Ausdrucksschwierigkeiten, Verständnisschwierigkeiten und Fehlerkorrekturen werden im empirischen Teil der vorliegenden Studie analysiert.

Um das Erwerbspotential in Interaktionen auch globaler zu erfassen, erfolgt aber zunächst eine eingehendere Betrachtung der Interaktionssituationen, wobei Gesprächsthemen und Gesprächsformen sowie die persönliche Beziehung der Tandem-Partner als Rahmenbedingungen angesehen werden können. Hieran schließt sich dann die Analyse von Äußerungssequenzen an, in denen sich Probleme der Lerner mit der Zielsprache manifestieren, und die Muttersprachler entsprechende Informationen über die Zielsprache liefern.

## 4. DIE INTERAKTIONSSITUATION: GESPRÄCHSTHEMEN UND GESPRÄCHSFORMEN

### 4.1 GESPRÄCHSTHEMEN UND DIE PERSÖNLICHE BEZIEHUNG DER TANDEM-PARTNER

Die Tagebuchaufzeichnungen der Tandem-Lerner enthalten eine Vielzahl von Bemerkungen über die persönliche Beziehung zu dem jeweiligen Tandem-Partner. Die Kommentare zeigen zum Teil sehr deutlich, daß vor allem eine gute persönliche Beziehung zwischen den Tandem-Partnern als entscheidende Voraussetzung für gute und konstante Zusammenarbeit angesehen wird:

*Wir haben heute die erste Tandem-Stunde gemacht. (...) Gestern schon ist mir aufgefallen, daß wir zwar – mehr oder weniger – sprachliche Probleme haben, aber daß wir relativ schnell Themen finden, die uns beide interessieren. Das ist für mich wichtig, denn ich kann mir nur schwer vorstellen, mich zweimal in der Woche mit jemandem zu treffen, mit dem ich mich unter 'normalen Umständen' nicht besonders gern unterhalten würde. Reine Treffen der Sprache wegen könnte ich mir nur schwer vorstellen.*

(h 3.10.)

Auffallend ist an diesem Kommentar, daß gemeinsame Themen und Interessen offenbar mit einem gewissen Grad an Sympathie für den Partner in Verbindung gebracht werden. So ist es nicht verwunderlich, daß die Tandem-Partner gerade dem ersten Treffen große Bedeutung beimessen. Häufig sehen sie diesem mit der Sorge entgegen, vielleicht nicht genug Gesprächsstoff zu finden oder der Situation nicht gewachsen zu sein:

*Es war unser 1. Treffen. Mir war vorher ein wenig bang. Ich habe mir Gedanken gemacht, was wir reden oder wie wir die Treffen gestalten könnten.*

(w 8.2.)

*Io sono arrivata a questo primo appuntamento tesa e preoccupata di non essere all'altezza o di non avere abbastanza da offrire.*

(q 11.2.)

Erleichterung tritt demzufolge ein, wenn sich das erste Treffen angenehm gestaltet und die vermittelten Partner ähnliche Interessen festgestellt haben.<sup>1</sup>

(w 8.2.) *Aber XX hat mir jede Angst genommen. Wir haben über Gott und die Welt geredet. Uns verbinden tatsächlich viele gemeinsame Themen. (...) Ich habe mich nachher sehr wohl gefühlt.*

(d 10.2.) *Heute hatten wir unser erstes Tandem-Treffen. Für mich war es sehr aufschlußreich, nicht nur wegen der italienischen Sprache, sondern auch deshalb, weil XX Italienisch in der Waldorfschule unterrichtet. Nachdem ich unschlüssig bin, ob ich nicht auch YY dorthin schicken soll, diskutierten wir zuerst in Deutsch und dann in Italienisch darüber.*

Auch im weiteren Verlauf der Tandemarbeit wird immer wieder positiv vermerkt, daß eine gute persönliche Beziehung sowohl die Themenfindung als auch die Konversation selbst wesentlich erleichtert:

(f 3) *Con XX mi trovo molto bene; abbiamo tante cose in comune e non facciamo fatica a trovare gli argomenti di conversazione.*

(b 26.9.) *(...) manchmal wundere ich mich selbst, daß wir auf Anhieb ein Thema finden, wo wir beide etwas zu sagen wissen. (...) Wahrscheinlich haben wir beide die Fähigkeit, 'aufeinander einzugehen', d. h. dem anderen wirklich zuhören wollen, sich mit seinen Problemen auseinandersetzen wollen.*

Beide Beispiele zeigen darüber hinaus, daß es unter diesen Voraussetzungen gar nicht so wichtig ist, über welches Thema letztendlich gesprochen wird. Die in den Tagebuchnotizen immer wieder vorgenommene Gleichsetzung von 'vielen (gemeinsamen) Themen' und 'guten Tandem-Treffen' bestätigt diese These:

<sup>1</sup> Eine ausführlichere Analyse von Kommentaren zu ersten Tandemtreffen und der Beziehung zum Tandem-Partner findet sich in Rost-Roth 1994 b.

*Tandem gut gegangen; – wir haben ohne große Vorbereitung über verschiedene Dinge geredet.* (h 6.12.)

*Heute war es wieder ganz gut. (...) Mich wundert, daß wir immer genug Gesprächsstoff haben. Ehrlich gesagt, langweilig ist mir noch nie geworden.* (d 23f.3.)

Die sich daraus ergebende Möglichkeit, eine Vielzahl von Themen aufzugreifen und zu behandeln, stellt – vor allem hinsichtlich der Lexik – ein nicht unerhebliches Spracherwerbspotential dar. Auf der anderen Seite scheint sich ein schlechteres Verständnis zwischen den Tandem-Partnern darin zu zeigen, daß nicht so schnell und so leicht gemeinsame Themen gefunden werden:

*Un po' difficile trovare gli argomenti.* (f 20.6.)

Die Arbeit dieses Tandems wurde nach wenigen Sitzungen abgebrochen. Als die Autorin obiger Notiz sich mit einer neuen Tandem-Partnerin zu treffen beginnt, fällt auf, wie häufig sie betont, daß sich nun die Gesprächsthemen quasi von alleine ergeben:

*(...) il discorso è andato piu liscio di quanto mi ricordavo nel Tandem precedente.* (f 10.2.)

*Gli argomenti di conversazione vengono spontanei.* (f 12.2.)

Auch andere Tandem-Partner werten es immer wieder als Zeichen für ein gut funktionierendes Tandem, wenn sich die Gesprächsthemen spontan ergeben, zumal damit – wie das nächste Zitat belegt – auch eine zusätzliche Arbeitsbelastung entfällt:

*Wir haben eigentlich diese beiden Male beide ohne Vorbereitung geredet; die Themen haben sich einfach so ergeben und wir haben mit Deutsch dort weitergemacht, wo wir mit Italienisch aufgehört haben. Das ist recht entlastend, denn als anstrengend habe ich es empfunden (...), Themen für die kommende Stunde auszudenken bzw. auch mal vorzubereiten.* (h 7./10.1.)



Manchmal vergessen die Tandem-Partner darüber sogar den ursprünglich gefaßten Plan:

(b 19.9.) *Eigentlich wollten wir einen Text lesen, aber wie immer gab es genug Mündliches zu erzählen.*

Demgegenüber besteht bei einigen anderen Tandem-Paaren bzw. -Partnern von Beginn an das Bedürfnis, die Treffen vorzubereiten oder stärker zu strukturieren:

(x 4.-22.2.) *In seguito abbiamo sentito la necessità di organizzare gli incontri (...).*

(s 4.10.) *Due decisioni: 1 (...), 2 prepararmi prima di ogni incontro su un argomento.*

(r 21.10.) *La conversazione è rivolta a conoscerci e ad approntare una prima pianificazione per gli appuntamenti futuri.*

Aus einem weiteren Tagebuch geht implizit hervor, daß die Themen für die einzelnen Treffen von Anfang an sehr genau festgelegt wurden – z.B. deutsche und italienische Lieder, Mein Lieblingsbuch, Literatur etc.<sup>2</sup>

Die Gründe für diese Vorgehensweise können vielfältiger Natur sein – z.B. ein an den klassischen Unterricht angelehntes Lehr- und Lernverständnis oder der Wunsch, neue thematische Bereiche zu erschließen –, aber es ist ebenso denkbar, daß dieses Tandem die Befürchtung hatte, spontan keine gemeinsamen Gesprächsthemen zu finden.

Wie bereits ausgeführt, scheint es einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung einer guten persönlichen Beziehung der Tandem-Partner und der Fähigkeit, sich spontan auf Gesprächsthemen zu einigen, zu geben. Folgende Tagebuchnotiz belegt dies nochmals sehr deutlich:

2 Bei diesen Aufzeichnungen handelt es sich bezeichnenderweise um ein sehr technisches Tagebuch, in dem sich keinerlei Anmerkungen zur persönlichen Beziehung der Tandem-Partner finden.

*È decisamente aumentata la confidenza col partner. Parliamo molto più spontaneamente e senza sentirsi imbarazzato.*

(t 26.3.)

Während der traditionelle Gruppenunterricht dazu neigt, die persönlichen Beziehungen der Beteiligten so weit wie möglich auszublenden, ist der Kommunikationsprozeß im Tandem aufgrund der Eins-zu-eins-Situation maßgeblich durch die persönliche Beziehung der Tandem-Partner beeinflusst. Dies birgt zwar die Gefahr des Scheiterns in sich, aber gleichermaßen auch – wie noch zu sehen sein wird – die Voraussetzung für ein großes Lernpotential. Um so wichtiger scheint es zu sein, bei der Vermittlung der Tandem-Partner die richtige Auswahl zu treffen.

#### 4.2 GESPRÄCHSTHEMEN UND SCHWIERIGKEITSGRADE IN DER FREMDSPRACHE

Der Wunsch nach besserer Vorbereitung der Zusammenkünfte tritt vor allem dann zutage, wenn die Tandem-Partner mit sich oder ihren Treffen unzufrieden sind. Die Gründe dafür liegen häufig in einem Gefühl der Unter- bzw. Überforderung der Lerner:

*Wir haben auch heute kein bestimmtes Programm gehabt, sondern haben über verschiedene Themen gesprochen. Das nächste Mal möchte ich vorschlagen, unsere Treffen vorher inhaltlich gemeinsam festzulegen. Ich möchte jetzt allmählich etwas energischer drangehen: d. h. mehr Fehler korrigieren und den Partner erzählen lassen (in der jeweils anderen Sprache).*

(w 29.2.)

*Abbiamo parlato di cose vere, lavoro, turisti, ferie, negozi ecc. (...) Sarebbe bello poter intensificare gli incontri ma per XX è impossibile. Basterà parlare per imparare?*

(f 12.8.)

Wie das letzte Beispiel zeigt, tauchen des öfteren auch Unsicherheiten auf, ob es ausreichend ist, die Sprache allein über das Sprechen zu lernen, und dies, obwohl doch für viele die eigentliche Motivation, sich für die Tandem-Methode zu entscheiden, gerade darin zu vermuten ist. Auffallend ist dabei, daß das Bedürfnis nach inhaltlicher Intensivierung der Treffen nach

der Phase des ersten Kennenlernens (die Eintragungen erfolgten jeweils nach dem 3. bzw. 4. Treffen) auftritt, was vermuten läßt, daß die naheliegenderen Gesprächsinhalte, die dem ersten Kennenlernen dienen, thematisch erschöpft sind. Aber auch sprachlich scheinen diese Themen die Tandem-Partner nicht immer genügend zu fordern, wie aus einer anderen Notiz (ebenfalls nach dem 3. Treffen) hervorgeht:

(b 30.5.) *XX war noch nicht zu Hause und so habe ich ein bißchen mit YY geplaudert, so grundsätzlichere Dinge, wo ich wohne, was ich mache etc. kann ich mitteilen, aber bei Diskussionen steige ich nach wie vor, mangels Wortschatz, aus.*

So gesehen scheint der Wunsch, zu schwierigeren Themen überzugehen, um damit die eigene Sprachkompetenz zu erweitern, verständlich, auch wenn damit eine intensivere Vorbereitung verbunden ist.

Auf der anderen Seite finden sich aber in den Tagebüchern auch viele Belege dafür, daß bestimmte Themen als zu schwer empfunden werden und die Tandem-Partner zu überfordern scheinen:

(b 23.7.) *Eigentlich wüßte ich ja so vieles zu sagen, aber in Deutsch. Es fällt mir schon schwierig, mich in Italienisch auszudrücken, wenn es dann um 'Tiefgründigeres' geht.*

(h 8.10.) *XX hat mir letztes Mal einen Artikel aus dem 'manifesto' über die Brennerkundgebung mitgebracht; ich habe ihn gelesen und wollte ihm dann den Inhalt wiedergeben, habe aber gemerkt, welch große Probleme ich damit habe. Ich kann mich noch einigermaßen über alltägliche Dinge mit jemandem unterhalten, aber wenn das Thema dann komplexer wird, habe ich gravierende Schwierigkeiten.*

Die Tandem-Partner formulieren hier ganz klar, bei welchen Themen sie an ihre sprachlichen Grenzen stoßen und wie sehr die beschränkten kommunikativen Fähigkeiten Einfluß auf die Themenwahl und vor allem auch auf die Themenbehandlung nehmen. Zweifel und Enttäuschung schwingen mit. Daß die daraus resultierende Frustration nicht zwangsläufig zur Resi-

gnation führen muß, sondern auch Ansporn sein kann, zeigen die folgenden Beispiele:

*Tandem schlecht gegangen heute (für mich). Wollte über meine Diplomarbeit erzählen, ohne es irgendwie vorbereitet zu haben und glaubte, das müßte zu schaffen sein. In Wirklichkeit habe ich es nicht geschafft, einem inhaltlichen Faden zu folgen und gleichzeitig daran zu denken, wie ich mich ausdrücken soll. Ich verstricke mich dann heillos in meinen eigenen Formulierungsversuchen und es gelingt mir nicht, den Faden weiterzubringen. Werde es morgen mit dem gleichen Thema nochmals versuchen.*

(h 23.10.)

*Beim nächsten Treffen werde ich mich ganz sicher gut vorbereiten! Von wegen gut vorbereitet, warum habe ich heute soooo viele Fehler gemacht??!*

(d 27f.3.)

Gerade das erste Beispiel macht deutlich, daß das starke persönliche Interesse am Thema und der damit verbundene Mitteilungswunsch auch ein Erwerbspotential in sich bergen, das nicht zuletzt auf der Möglichkeit im Tandem beruht, solche Themen ein zweites Mal aufzugreifen. Ein natürlicher Gesprächsanlaß wird somit zu einer Übungssequenz. Daß dabei die häusliche Vorbereitung ein durchaus erfolgversprechender Weg sein kann, sich an schwierigere Themen heranzuwagen, belegt folgende Notiz:

*Und wirklich habe ich gleich merken können, daß es mit etwas Fleiß gleich etwas besser geht. Da können die Themen ruhig etwas anspruchsvoller werden.*

(d 23f.3.)

Eine andere Möglichkeit, auf dieses Problem zu reagieren, besteht darin, bewußt zu einfacheren Sachverhalten zurückzukehren:

*Wir müssen auch aufpassen, daß wir uns nicht selbst in zu schwierige Themen hineinmanövrieren, die zwar interessant sein können, aber den Dialog sehr erschweren.*

(h 12.11.)

Um dem Wunsch nach mehr bzw. fließenderer Konversation nachzukommen, sucht dieses Tandem beim nächsten Treffen gemeinsam nach einer Lösung, die allem Anschein nach gleich Erfolg hat:

(h 15.11.) (...) – dann haben wir beschlossen, mehr spontan zu reden, mehr Dialog zu führen. Dazu ist es notwendig, vor allem in Deutsch zu einfacheren Themen zurückzukehren. Heute hat es schon gut geklappt und auch XX ist gut zurechtgekommen.

Es lassen sich also zwei unterschiedliche Vorgehensweisen feststellen, mit denen die Tandem-Partner auf sprachliche Überforderung reagieren: Zum einen wird versucht, als schwierig empfundene Themen gründlicher vorzubereiten, zum anderen erfolgt die Rückkehr zu leichteren Themen. Diese beiden Vorgehensweisen haben unterschiedliche Konsequenzen für den Lernprozeß: Während bei letzterer ein Rückzug auf eher Bekanntes erfolgt, wird durch eine Vorbereitung und Wiederaufnahme eines schwierigeren Themas der Versuch unternommen, neue thematische Bereiche zu erschließen. Dies kann nicht nur dem Erwerb neuer Vokabeln, sondern auch dem Erwerb komplexerer Äußerungsstrukturen zugute kommen.

#### 4.3 THEMATISCHE BEREICHE UND WORTSCHATZ

Wie schon erläutert, sind die Treffen in der Anfangsphase notwendigerweise von Themen bestimmt, die dem wechselseitigen Kennenlernen dienen. Dabei handelt es sich vor allem um Inhalte, die von der persönlichen Neugierde geprägt sind und die unmittelbare Lebenswelt der Tandem-Partner betreffen:

(b 13.5.) *In der Phase des Kennenlernens haben wir genügend Thematik (Beruf, Interessen ...) für die nächsten Einheiten. Der Inhalt dieser Einheit bezog sich auf persönlichen Tagesablauf, wie man das Wochenende verbracht hat, was man gerne in der Freizeit macht etc.*

(f 20.6.) *Ci siamo presentate: da dove veniamo, dove abitiamo, i nostri familiari, il nostro lavoro ecc.*

Die Notizen und Tonbandaufnahmen von bereits länger arbeitenden Tandems zeigen, daß Themen, die sich an der persönlichen Erfahrungs- und Lebenswelt der Tandem-Partner orientieren, auch im weiteren Verlauf der Tandemarbeit immer wieder auftauchen:

*Unser heutiges Thema waren Urlaubspläne, kein Wunder, es dauert ja nicht mehr lange.* (b 25.7.)

*Anm. zum Inhalt: aktuelle Dinge, die Wohnungssuche, Schwierigkeiten mit den Handwerkern etc., alles was uns so im Alltag betrifft.* (b 4.9.)

Der folgende Transkriptausschnitt einer Tonbandaufzeichnung verdeutlicht, wie sich solche persönlichen Berichte sprachlich gestalten:

- NMS: bin heute früh^ + nach meran^  
 ++ %um% halb sie/ halb acht abgefahren^  
 ++ habe ich eine:: begegnung (...) mit den gewerkschaften gehabt^
- MS: 'ah mit gewerkschaften haben sie &auch zu-tun^?&
- NMS: & %um halb% & um halb zwölf war ich äh:: wieder zurück^  
 ++ hatte ich eine äh:: einzelne ehm:: voranschlag äh:: dieser/ dieser firma= bekommen
- MS: =ein:: kostenvoranschlag\_
- NMS: ein kostenvoranschlag dieser firma^  
 ++ äh:: dann\_ äh:
- MS: für diese^ neuen^ busse^?
- NMS: ja\_

(tc-2)

Die persönlichen Erfahrungs- und Erlebniswelten bilden ein wichtiges 'thematisches Repertoire', aus dem die Tandem-Partner schöpfen. Da fast bei jedem Treffen auf die eigene Lebenswelt Bezug genommen wird, entwickelt sich im Laufe der Zeit eine thematische Vielfalt, die weit über das

im traditionellen Gruppenunterricht Übliche hinausgeht.<sup>3</sup> Dabei lassen sich vor allem zwei Bereiche unterscheiden: Einerseits handelt es sich um den ganz persönlichen Bereich mit den Schwerpunkten Beruf und Familie bis hin zu Freizeit- und Urlaubsaktivitäten. Andererseits orientieren sich die Themen stark an den persönlichen Interessen der Tandem-Partner, die vor allem den drei übergeordneten Bereichen Politik, Literatur und Film zugeordnet werden können.

Im Bereich Politik dominieren eindeutig südtiroler Problematiken, was wiederum auf die starke Anbindung der Themen an die unmittelbare Lebenswelt der Tandem-Partner hindeutet:

(h 10.10.) *XX hat von einem 'Gespräch am runden Tisch' der Grün-Alternativen erzählt, bei dem es um die Frage 'Südtirol, ein Modell für Europa?' ging.*

(h 17.10.) *Danach noch Diskussion über Südtirol und die Blut- und Boden-Ideologie.*

(h 12.11.) *XX hat vom Kongreß der Grünen am Sonntag erzählt.*

(s 23.10.) *XX mi racconta la tesi di sua sorella sul 'Faschismus in Südtirol'.*

Darüber hinaus werden aber auch andere aktuelle politische Themen aufgegriffen:

(h 10.10.) *Ich habe heute einen Artikel aus der 'Repubblica' als Grundlage genommen. Thema: Die Ausschreitungen gegen Ausländer in Deutschland.*

(t 18.2) *Argomenti italiano: Manifestazione di extracomunitari, problema dell'immigrazione dal 3° mondo, adozioni di bambini del 3° mondo (...).*

Allerdings setzen sich nur wenige Tandem-Paare intensiv mit politischen Themen auseinander.

3 Vgl. hierzu auch den entsprechenden Abschnitt im Kapitel 4.5. *Gesprächsanlässe*.

Auf den Themenbereich Literatur greifen dagegen mehrere Tandems zurück. Relativ häufig sind literarische Texte direkt oder indirekt Gegenstand eines Tandem-Treffens, wobei das Spektrum von Dantes 'Divina Commedia' über das gegenseitige Vorstellen des eigenen Lieblingsbuches bis hin zur Trivallliteratur reicht:

*Wir haben über Fotoromane bzw. Trivallliteratur gesprochen, deren Inhalt und Themen. Sie haben doch einen positiven Aspekt: für jemanden, der eine Fremdsprache zu lernen beginnt, sind sie leicht verständlich.* (b 25.6.)

Ein weiterer thematischer Bereich ergibt sich aus der Besprechung von Fernseh- bzw. Kinofilmen:<sup>4</sup>

*Zuerst in Italienisch, dann auf Deutsch haben wir über Filme gesprochen. XX gibt mir immer Tips, falls es gute Filme im italienischen Fernsehen spielt.* (b 1.10.)

Schließlich wird zumindest von manchen Paaren auch die Tandemarbeit selbst thematisiert. Zum einen geschieht dies, um sich über die gegenseitigen Erwartungen und das weitere Vorgehen zu verständigen:

*Wir haben die ganze Stunde über unsere Tandemarbeit und über unsere Wünsche und Erwartungen geredet.* (h 15.11.)

2. Was erwarte ich vom Tandem-Kurs?
  3. Was möchte ich persönlich lernen?
  4. Wie sollten wir unsere Treffen gestalten?
- (e 6.11.)

*Discutiamo, prima in italiano poi in tedesco, dell'incontro con le altre coppie Tandem. Riflettiamo insieme su alcuni errori: troppa preparazione, temi troppo difficili (...)* (s 15.11.)

Zum anderen wird versucht, 'eine Art Bilanz' der bisherigen Arbeit zu ziehen:

4 Siehe hierzu auch den entsprechenden Abschnitt im Kapitel 4.5. *Gesprächsanlässe*.

(...) dann haben wir eine Art Bilanz über unseren ersten Tandem-Monat gezogen. Wir haben versucht, unsere sprachlichen Probleme auf den Punkt zu bringen und auch die Meinung des jeweiligen Partners dazu zu hören. (...) Grundsätzlich sind wir beide zufrieden mit unserer Arbeit.

(h 30.10.)

Das nächste Mal muß ich ihn fragen, ob er schon an sich Fortschritte festgestellt hat.

(w 14.3.)

Untersuchungen zur Konversation im konventionellen Fremdsprachenunterricht zeigen, daß die Themenvorgaben selbst in kleinen Lerngruppen weitgehend von den Unterrichtenden bestimmt werden, und daß nur wenige Unterrichtende den Kursteilnehmern die Gelegenheit geben, Themenwechsel zu initiieren.<sup>5</sup> Dadurch können die Lerner selbst kaum Einfluß auf den Gesprächsverlauf nehmen. Darüber hinaus wird ihnen aber auch die Gelegenheit genommen, bestimmte sprachliche Formen zu trainieren, die zum Vollzug von Themenwechseln nötig sind.

Im Gegensatz dazu bietet die Tandem-Methode den Lernern nicht nur die Möglichkeit, die Themen selbst auszuhandeln, sondern auch selbst Themenwechsel zu initiieren:

- NMS: sie kommt wieder in einen/ in eh  
 + in eh einer/ einer woch/ woche zu/ zu:/ zurück^  
 +1+ und zwar am/ am: nächste do/ eh donnerstag
- MS: hmhm^
- NMS: +1+ ja^
- MS: hm das is fein für sie wenn sie so lange bleiben kann (...)
- NMS: es gibt kein pro/ %eh% + pero/ eh  
 + problem eh sie/ sie hat zeit^
- MS: hmhm^
- NMS: **eh: wie du weißt die: hm**  
**die: lehrer hm o/ oder die: lehrerin^**

5 Vgl. Rost 1989, „Sprechstrategien in freien Konversationen“, insbesondere Kap. 3 'Die Steuerung des thematischen Gesprächsverlaufs: Fokuswechsel' und Kap. 5.4. 'Themenbehandlung bei Anfängern und Fortgeschrittenen'.

**+ eh können eh hm hm können sich fast zwei/  
 zwei monaten (...) urlaub eh lei/ eh leistet**

(bs-2)

Neben der Einübung von Themenwechseln ist damit auch gewährleistet, daß die Themen an den Interessen der Lerner anknüpfen.

#### 4.4 GESPRÄCHSFORMEN UND DISKURSTYPEN

In bezug auf das Erwerbspotential von Sprachkontaktsituationen ist nicht nur die Themenwahl von Bedeutung, sondern auch, welche interaktiven Bedingungen die Themenbehandlung im Tandem jeweils implizieren. Anhand der Tonbandaufnahmen und Transkripte läßt sich erkennen, daß sehr unterschiedliche Gesprächsformen und Diskurstypen in den Tandems praktiziert werden, die auch unterschiedliche 'Aufgaben' für die Muttersprachler und Nichtmuttersprachler mit sich bringen.

Neben der thematischen Vielfalt weisen die Tandemgespräche also auch eine strukturelle Vielfalt in bezug auf die Gesprächsorganisation auf. Im folgenden sollen deshalb einige Gesprächsformen exemplarisch dargestellt und in Hinblick auf ihre Implikationen für den Spracherwerb erörtert werden.

##### DAS INTERVIEW

###### a) Muttersprachler fragen, Nichtmuttersprachler erzählen

Ein weit verbreitetes Gesprächsprinzip im Tandem ist, daß die Muttersprachler Fragen stellen, die als Erzählstimulus für die Lerner fungieren:

- MS: **?wie geht-s dir?**
- NMS: ja es geht mir eh hm: heute be/ be:sonders gut^  
 + eh::m::  
 + eh: ich habe heute nachmittage nicht gearbeitet  
 +1+ eh::m:: ich habe am/ am samstag und/ und sonntag  
 ein eh (bisslen) ge/ gearbeitet^und eh:: hm::  
 de/ de/ de/ deswegen eh:  
 +1+ konnte ich heute (h) eh:m eine halbe/ halbe tage

%eh hm hm% fast eh + einen halben tag  
 + fast eh hm + fast eh: u/ + u/ urlaub^  
 eh mich lei/ leisten^ (...)  
 deshalb bin ich eh:m: schwi/ schwi/ schwimmbad gegangen^  
 +2+ eh::m::  
 + und deshalb bin/ bin ich sehr  
 eh sehr eh %hm% sehr eh sehr froh

(bs-2)

- MS: **allora eh tu mi avevi detto che/  
 oggi parlavamo dei/ eh della tua gita a b/ a ?verona^?**  
 NMS: ah: sì  
 MS: **che dovevi andare mercoledì ?no^? &mi sembra&**  
 NMS: & @ (h) @ &  
 ah:: +1+ &(h) & &ah sì sì& (h) no eh siamo  
 MS: &ti a/& ti ascolto &@@ &  
 NMS: partit/ eh siamo partite^ + alla sette eh  
 MS: +3+ %hm^% sì sì &parla parla & sì no &parla& parla  
 NMS: (...)  
 eh siamo partite alle s/ alle sette e: + e quarto^  
 +2+ e poi +1+  
 siamo ras/ arri+vate^ (h) alle nove (h) a verona^  
 + hmhm^e: + (h) era molto @caldo@  
 MS: era mol/ eh ma\  
 NMS: sì (h) e: &(erano) mol/ & molto turisti  
 MS: &(mi) immagino&  
 (bs-1) NMS: hm+ incrideb/ incredebile

- MS: **?come fanno gli esami fuori?  
 + ?come fanno gli esami in austria?  
 + ?come &fanno&**  
 NMS: &ah &  
 MS: **gli esami di maturità?**  
 NMS: oh: questo è molto &difficile @@& +1+ ?esami di  
 &maturità? &  
 MS: &di maturità&  
 NMS: + hm &noi & abbiamo: hm  
 + ah hm mi sembra ehm +1+ cinque

- MS: + materie  
 NMS: materie sì cinque materie-eh in: scrivere^  
 MS: ah scritte^  
 NMS: scritte^ e: quattro materie  
 MS: + orali  
 NMS: orali

(df-1)

Oft werden gesamte Tandemsitzungen so durchgeführt, daß die Muttersprachler jeweils versuchen, die Nichtmuttersprachler mit Fragen zum Sprechen zu bringen. Bei diesen interviewartigen Gesprächen halten sich die Muttersprachler weitgehend zurück. Oft greifen sie nur ein, um mit einer weiteren Frage thematische Teilaspekte anzusprechen oder bei thematischen Flauten (vgl. hierzu Schank 1981) Themenwechsel zu initiieren.

Diese Interview-Form gibt den Nichtmuttersprachlern die optimale Möglichkeit, sich im freien Formulieren und Erzählen (vgl. hierzu unten auch die Ausführungen zum Diskurstyp *Erzählen*) zu üben. Sie haben hier die Ruhe und Zeit, ihre Ausdrucksfähigkeit auch bei weniger flüssiger und stockender Sprachproduktion zu trainieren. Wortsuchen, Ausdrucks- und Formulierungsschwierigkeiten und gelegentliche Korrekturen sind hier das Potential, aus dem heraus Lexik und grammatikalisch relevantes Wissen in der Anwendung überprüft oder erfragt werden können.<sup>6</sup>

#### b) Nichtmuttersprachler fragen, Muttersprachler erzählen

Der umgekehrte Fall, daß Nichtmuttersprachler fragen und Muttersprachler erzählen, scheint in Tandemsituationen weitaus seltener praktiziert zu werden. Bei einigen Paaren, meist denen, die sich schon besser kennen, ist jedoch auch diese Gesprächsform zu beobachten:

6 Vgl. hierzu insbes. Kap. 5 *Ausdrucksschwierigkeiten*

NMS: **?dein kinder sind?**  
 MS: mein mann schläft mit XX  
 NMS: ah^ so  
 MS: er ist erst/ er hat nachtdienst  
 NMS: %hmhm%  
 MS: heute muß er arbeiten gehn am abend  
 NMS: %hmhm%  
 MS: und da schläft er meistens am nachmittag &da&mit-s nicht  
 NMS: &ja&  
 MS: streng wird  
 NMS: ja + **?und XX schläft + %ehm% am nachmittag? =**  
 MS: =XX/  
 manchmal  
 NMS: %hmhm%  
 MS: man muß sich dazu legen  
 NMS: hmhm\_  
 MS: und das + mit ihm schlafen gehen na und das will ich  
 + nicht gerne  
 + und wenn er schläft  
 (df-2) dann schläft er am abend etwas später

Bei einer solchen Verteilung der Gesprächsaktivitäten von Frage und Reaktion entsteht eine Lernsituation, bei der vor allem Fragen trainiert und muttersprachlicher Input generiert wird. Damit ist diese Gesprächsform besonders zur Übung und Förderung rezeptiver Fähigkeiten in der Zweit- oder Fremdsprache geeignet (vgl. Rost 1991). Von Nutzen ist eine solche Aufteilung der Gesprächsrollen vor allem dann, wenn 'normaler Alltagsdiskurs' von den Lernern nur schwer verstanden wird.

Daß diese Form jedoch relativ selten zu beobachten ist, mag vor allem darauf zurückzuführen sein, daß sie nicht den häufig unbewußt am traditionellen Fremdsprachenunterricht orientierten Vorstellungen (Lehrer befragen Schüler – und nicht umgekehrt) entspricht, und andererseits auch davon ausgegangen wird, daß eher beim Sprechen als beim Hören gelernt wird. An dieser Stelle kann jedoch festgehalten werden, daß die Tandem-Situation auch bewußt als Inputsituation und als Möglichkeit

genutzt werden kann, sich in bezug auf Alltagssprachliche Ausdrucksweisen 'einzuhören.'<sup>7</sup>

### EXPERTENGESPRÄCH

Eng verwandt mit dem Interview ist eine Gesprächsform, die man als *Expertengespräch* bezeichnen kann, wobei ein Tandem-Partner, hier im allgemeinen der Nichtmuttersprachler, über einen Bereich spricht, in dem er oder sie über spezielles Expertenwissen verfügt. Dies kann z. B. in enger Verbindung mit der beruflichen Tätigkeit stehen:

NMS: die megarini die in bologna + mh:  
 + gebaut wird^ +/ %gebaut ist% +  
 MS: ge  
 NMS: &gebaut wird wird&  
 MS: &ja ja & ?ah in bologna? %(xx)%  
 NMS: bologna die megarini  
 + äh + ist äh: ein bus der  
 + sehr bequem zu reparieren ist  
 MS: ?ja^?  
 NMS: weil + die + äh: die seiten  
 MS: ?ja? +  
 NMS: äh: nur mit äh: schrauber  
 MS: ?mit schrauben?  
 NMS: schrauben

(tc-2)

Durch Gespräche dieser Art kann insbesondere auch Fachwortschatz geübt werden. Die Muttersprachler sind hier auf die Rolle von interessierten Zuhörern beschränkt. Spezialthemen dieser Art haben den Vorteil, daß für die Muttersprachler die Inhalte meist neu und unbekannt und deshalb wenig erwartbar sind. Hierdurch sind die Nichtmuttersprachler gezwungen, sich auch bei komplizierteren Sachverhalten ver-

7 Vgl. hierzu auch die fachdidaktische Diskussion um die wechselseitige Abhängigkeit der vier Teilkompetenzen mündlicher Ausdruck, schriftlicher Ausdruck, Leseverstehen und Hörverstehen.

ständig auszudrücken und Erklärungen zu geben. Strukturell schlägt sich dies im Gesprächsverlauf als verstärktes Potential für Seitensequenzen nieder, die durch verständnissichernde Nachfragen der Muttersprachler eingeleitet werden:

- NMS: sondern\_äh:: nur:: den unterteil^  
+ und den oberteil die karosserie^ +  
%werden (in) italien aufgebaut\_% +3+
- MS: !ah! ?(geht das) &auch^? &  
NMS: &wir mogeln& ein bißchen^::
- MS: ja  
NMS: weil::
- MS: ja  
NMS: diese vorteile^ + diese busse^
- MS: ja\_ja\_  
NMS: weil nicht die 'echte busse^ aus deutschland
- MS: ja  
(tc-2) NMS: %sind%
- NMS: und alle bauen (h) + die karosserien  
+ besser als die + fiat + (x) %iveco%
- MS: ?a/ alle &setras& die fi^at?=  
NMS: &d(x) & =%ja%  
(tc-2) +2+ ein unterteil + ist äh iveco  
+ aber äh: wichtig ist auch die:/ der oberteil

### DIE DISKUSSION

Eine weitere häufiger praktizierte Gesprächsform ist die der Diskussion. Werden Themen von allgemeinem Interesse, die beispielsweise auch in den Medien diskutiert werden, angesprochen, äußern die Tandem-Partner zum Teil sehr kontroverse Auffassungen:

- MS: weil es ja auch anstrengend ist so mit einer krankheit  
+ zu leben lernen
- NMS: + ja ja ja und hm:  
+ hm + ?wie sagt man?  
im diese thema/ für diese thema^ oder  
+ hm + blei/ bleiben wir in/ in diesem + thema^  
+ was eh:: + bei diese thema (bleiben)
- MS: %bleiben wir bei diesem &hm^% &  
NMS: &%bleiben& wir/% ehm  
?was eh: was denkst du + eh eh  
+1+ was denkst du ü/ ü/ ü/ ü/ über^  
hm eine/ eine/ eine/ ge/ gesetz^  
+1+ die eh die den eh:  
?wie sagt man?  
den hm den/ den tod + e/ e/ e:rlaubt^?  
also die/ die/ die + die ärzte die  
&also& die hm: hm die mit/ mit eh + eh
- MS: &hm &  
NMS: ?wie sagt man? hm kom:\=  
MS: =sterbehilfe nennt man das  
NMS: ah sterbe&hilfe ja & % (ja ich habe was)% &ge/ darüber&  
MS: &sterbehilfe & &das ist/ &  
NMS: gelesen  
MS: das ist ganz schwierig zu beantworten  
+ also prinzipiell bin ich dagegen  
+1+ sterbehilfe &prinzipiell& bin ich  
NMS: &sterbehilfe&  
MS: gegen sterbehilfe  
(...)
- NMS: na ich/ in eh in prinzip eh: hm  
bi/ bin auch eh de/ de/ der (erdigen)  
+ es/ es/ es eh scheint mir wie eine + eine: (h) eh  
+1+ also etwas me/ eh ma/ ma/ machen die eh  
+ eh: + die ge/ ge/ gegen eh der eh na/ natur geht he^  
+1+ aber klar wenn eh eh man/ man muss fall/ fall zu  
+ zu fall^ han/ fall zu/ vom fall hm
- MS: von fall zu fall



- (bs-6)
- NMS: vom fall zu fall^  
+ ehm: unter/ unter/ unterschieden ne^ eh  
une eh dann eh + eh  
+ und dann eine/ eine @entscheidung treffen ja^@
- NMS: perché è una/ una situazione  
+ eh: forse + unico + e la/  
e/ e la famiglia iraniana^/ i/ irani&ana &  
MS: &ana^& hm^
- NMS: e la &famiglia& iraniana + ma io eh penso che + anche in  
MS: &giusto &
- NMS: europa^ sono eh i situaz/ eh le situazione simile + hm^  
MS: (h)
- NMS: existe eh existe molte famiglie  
+ eh dove: il marito^ha  
+ è/ è brutto con/ &con/& con sua + con sua  
MS: &hm\_ &
- NMS: moglie + hm^
- MS: sì + mo/ moglie
- NMS: moglie non so moglie
- MS: +2+ sì ci sono: dapper/ dappertutto no^
- NMS: hmhm
- MS: +1+ però è: n:/ è + è vero che eh eh  
+ in generale eh: hm:  
la:/ la donna qui abb/ è più consapevole  
+ ed è più autonoma sì hm hm  
eh fa quello che eh sente di f/ eh di f/ i/ di fare^  
(h) + e:: hm  
+ e ha senz'altro un/ un po' più di/ di difese  
+1+ cioè si può difendere forse un po' di più
- NMS: hmhm
- MS: eh: rispetto + in/ in iran hm^
- NMS: hmhm
- MS: (h) eh: +1+ comunque è vero forse qui: hm  
+ eh ci sono degli sfruttamenti  
+ dell/ della donna o (h) o c'è un eh:  
+ eh un: modo di tra/ eh trattarle bru/ eh brutalmente

- tu hai detto no^  
&hai & detto prima + eh:
- NMS: &hmhm&
- MS: brutto^ + eh
- NMS: ah sì=
- MS: =intendendo + eh: eh:: hm eh s/ le trattano in modo  
bru/ eh brutale
- NMS: sì sì=
- MS: =(xx) mol/ molto + eh: violento
- NMS: violento sì

(bs-1)

Die argumentative Bezugnahme auf Äußerungen des Gesprächspartners setzt ein konzentriertes Zuhören und gezieltes Formulieren voraus. Diese Bedingungen haben zur Folge, daß Diskussionen dieser Art erhöhte Anforderungen an die Verständnissicherung stellen und somit in Hinblick auf die Förderung der Ausdrucksfähigkeit als auch in Hinblick auf die Förderung rezeptiver Komponenten günstig sein können.

Vor allem können hierbei auch zielsprachliche Mittel trainiert werden, die für die Verfolgung argumentativer Muster in der Zielsprache notwendig sind (Behaupten, Widersprechen etc.). Neben Ausdrucksweisen, die speziell für Argumentationen und Diskussionen von Bedeutung sind, begünstigt diese Gesprächsform aber auch Formulierungen und Fokussierungen, die generell zur Strukturierung und zur Durchführung von thematischen Wechseln in Gesprächen wichtig sind.<sup>8</sup> Die Belegstellen aus den Transkripten machen deutlich, daß Nichtmuttersprachler gerade auch in diesen Bereichen Probleme und Defizite haben.

#### DIE LOCKERE UNTERHALTUNG

Eine weitere Gesprächsform, die im Tandem – und insbesondere in solchen Tandems oder Tandem-Sitzungen, die von den Beteiligten selbst als gut empfunden werden (vgl. hierzu die Auszüge aus den Tagebuchnotizen) –

8 Zu 'Formulierungshandlungen' vgl. Kallmeyer 1978, Schank 1981, Antos 1982 und Rost 1989 (insbes. Kap. 3).

sehr verbreitet zu sein scheint, ist die der lockeren Unterhaltung. Diese Gespräche zeichnen sich dadurch aus, daß weder in bezug auf die Sprecherwechsel noch in bezug auf den thematischen Ablauf *strenge Regeln* bestehen und in loser Folge verschiedene Erlebnisse und Meinungen wiedergegeben werden. Die Tonbandaufnahmen sowie die Tagebuchaufzeichnungen lassen erkennen, daß Gespräche dieser Art vor allem auch durch informellere Kontexte begünstigt werden (z. B. Tandem-Treffen in Verbindung mit Spaziergängen oder Café-Besuchen). So stammt der folgende Ausschnitt aus einem Treffen, bei dem Kaffee getrunken wird. Dieser Beleg zeigt auch, wie die Einbettung der Tandem-Interaktion in den situativen Kontext zum Sprechanlaß und zur Auseinandersetzung mit der Zielsprache werden kann:

MS: ?du nimmst keinen^ zucker^?  
 NMS: ja keine  
 MS: mhmh^=  
 NMS: danke +1+ ?nimmst du zucker ja^?  
 MS: bei kaffee &schon sonst + &äh beim tee  
 NMS: &bei kaffee schon&  
 MS: &mach ich nicht& (xx)&  
 NMS: &beim tee ja ja &  
 (...)   
 NMS: für kaf/ ah/ + äh für/ ?für?  
 MS: + zum kaffee^=  
 NMS: =zum &kaffee^ &  
 MS: &ich weiß& nicht was das soll  
 NMS: ja zu kaffee^  
 + äh: eine andere (...) ?wie sagt man? ?\*gusto\*?=   
 MS: ja genau  
 NMS: ja  
 MS: geschmack  
 NMS: gesch&mack & ?ja^?  
 MS: & mhmh&  
 NMS: (...) mein mann^ + macht^ + %f%/ nein äh: + mit dem  
 MS: ja ja äh: + s/ ?was möchtest du sagen^?  
 NMS: mit ah: ah:: mh::/  
 MS: +2+ 'nimmt + &nimmt (x) &

NMS: &nimmt ?ja^? &nimmt^  
 nimmt zum zwei^ oder drei^ + &löffel zucker&  
 MS: &löffel zucker& @@  
 NMS: @für mich@ + (h)  
 MS: darf ich dir eine geschichte erzählen  
 NMS: ja=  
 MS: =was di/ die: das süßen/ + süßen &nennt& man das äh  
 NMS: &ja &  
 MS: anbelangt meine + oma + ist sechsundachtzig jahre alt  
 (...)   
 MS: sie mag + gern viel zucker (...)   
 sie tut in/ na ja schon eine größere tasse  
 + ähm nimmt sie + sechs  
 NMS: !öh::!  
 MS: löffel zucker und wir sind alle ?ja^?  
 und wir sind alle ganz entsetzt und sagen oma  
 wie kannst du nur soviel  
 &zucker& du mußt aufpassen (h) + &zum& schluß &äh:&  
 NMS: &@ & &ja & &ja &  
 MS: wirst du krank^  
 NMS: ja  
 MS: + ja sie bemüht sich jetzt tut sie^statt + sechs löffel  
 zucker 'nur vier löffel rein=  
 NMS: =@@ (h) (h)  
 MS: und dann sagt sie + äh:\   
 NMS: 'bitte @@ @nur vier@ @@=  
 MS: = und dann sagt sie +  
 der zucker ist auch nicht mehr so süß  
 wie er einmal war^ @@

(df-2)

Gleichzeitig zeigt dieses Beispiel, wie zwanglos zwischen praktischer Tätigkeit (Zucker anbieten bzw. annehmen), Vokabularerläuterung und anderen Themen gewechselt werden kann. Dieser Ausschnitt verdeutlicht auch, daß informelle Unterhaltung in ihren verschiedenen Abschnitten sehr unterschiedliche Interaktionsformen beinhalten kann. So finden sich hier beispielsweise Frage-Antwortsequenzen und das Erzählen einer kleinen Geschichte. Auch hier ist in bezug auf die Spracherwerbssituation wiederum

von Bedeutung, wie die interaktiven Funktionen und Gesprächsrollen (Fragende versus Befragte, Erzähler versus Zuhörer) zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern verteilt werden. Deshalb zur Veranschaulichung noch ein Beispiel, bei dem die Nichtmuttersprachlerin erzählt:

- NMS: ma e il parco di nazionale erano/  
io/ era: quando: eh ?era:+vamo^?
- MS: eravamo
- NMS: ?io eravamo^?
- MS: no io ero
- NMS: ero eh quando ero ehm + \*oder\* quando eh sta&+to &
- MS: &stavo^& stavo
- NMS: stavo eh + eh a roma
- MS: hmhm
- NMS: ma abbiamo un eh eh ehm  
+ eh ab/ abbiamo fatto un giro  
+ eh da parco di nazionale &e anche&
- MS: &(x) nel & parco nazionale
- NMS: nel + parco nazionale &ma anche & lì sono^ eh tanti
- MS: &e anche lì &
- NMS: persone s/ eh eh eh cercono funghi^
- MS: sì
- NMS: !he^! eh
- MS: buttano
- NMS: butteno^ eh tutte cose &eh eh &
- MS: &sì non& (xx)
- NMS: sì
- MS: per terra
- NMS: (ma c'è eh) saccho
- MS: sì e poi
- NMS: (xxx)
- (df-1) MS: qui non è così + qui è molto pulito

Hier sieht man, wie in solchen lockeren Unterhaltungen immer wieder Sequenzen mit Ausdrucksschwierigkeiten und Korrekturen eingeflochten sein können, die den Erzählfluß zwar unterbrechen, aber nicht abbrechen lassen. Es gibt auch Beispiele, die zeigen, wie schriftliche Notizen zur Un-

terstützung des Lernprozesses während einer solchen Unterhaltung angefertigt werden können:

- MS: is richtig \*bajazzo\* sonst clown\_
- NMS: ja ja
- MS: und z/ das z/ äh: betont etwas  
+ die figur des pia/ äh  
\*bajazzos\*
- NMS: \*bajazzo\* &@@& \*baliaco\* &(xx) & \*baliaco\*
- MS: &ja & &\*baliaco\*/&
- NMS: 'dje:\_ + \*baliaco\* + &auf italienisch& + ja
- MS: &ah:: &  
?wie schreibt man das?
- NMS: so
- MS: äh wa\=
- NMS: =hast du ach::/
- MS: ja=
- NMS: =?wo ist?/ ach so &ich hab schon&
- MS: & ich hab den/& kinder haben da so  
viel & sachen zu ma&len
- NMS: &ja ja ich hab& + mh^ mh\_  
+ %so%  
+ da sind zettel mit/ mit (lilie)^  
+ \*baliaco\*  
+3+ so
- MS: +3+ na ich hätte das ganz ganz anders geschrieben &@@& (df-2)

Auch oder gerade die lockere Unterhaltung birgt also ein nicht zu unterschätzendes Potential zur Erweiterung der Sprachkompetenzen.

## ERZÄHLUNGEN

Erzählungen spielen in Tandem-Gesprächen eine nicht unerhebliche Rolle (vgl. hierzu auch Apfelbaum 1994).

- NMS: du eh hm warst in + in be/ im begriff^  
+ hm mit etwas zu: sagen^?
- MS: ah von der alten frau
- NMS: ah
- MS: + heute war ich um/  
+ am vormittag bei ihr^ und wollte sie  
+ animieren @@ damit sie endlich wieder ißt  
eh sie ißt nicht viel in letzter zeit @@  
@und@ heute war sie ein bißchen wirr im kopf  
+ sie hat immer gesagt  
nein ich will nicht mehr essen^  
und hat aber den mund so @aufgemacht@  
+ nein jetzt ist es aber genug^  
nein ich hab genug ich will nichts mehr essen
- NMS: mit/ mit dem mit/ mit dem mond^/ mit/ mit dem mund^  
hm: sie hatte immer den/ den m/ &mund offen/ &  
MS: &den mund geöffnet&  
&nicht^ & weil wenn sie heruntergeschluckt hat ehm
- NMS: &geöffnet&
- MS: hat sie meistens eben nichts/  
die letzten tage nichts gesagt  
eben nur den mund aufgemacht  
und gewartet daß ich ihr wieder etwas
- NMS: ?wie\?=
- MS: =gebe
- NMS: hm ?wie alt ist/ ist sie^?
- MS: (h) sie wird einundachtzig
- NMS: hmhm
- MS: hm (aber d/) heute war-s besonders schlimm  
+ @@ und die schwester hat mir erzählt in früh^  
+ 1+ da hat sie noch nicht das frühstück gehabt  
+ da is sie ins zimmer gegangen und hat gesagt jetzt

(werden nur) beim frühstücken  
+ da hat sie gesagt  
ich bin schon die ganze zeit beim frühstücken  
ich hab schon genug gegessen

(bs-5)

Auch hier gilt es wieder zu unterscheiden, ob die Muttersprachler oder die Nichtmuttersprachler erzählen. Letzteres scheint – wie beim Interview – eher die Regel zu sein.

Der Diskurstyp der Erzählung hat den Vorteil, daß es hier eine Art Erzähl- und Formulierungszwang gibt, beispielsweise durch Darlegung von zeitlichen Abfolgen oder Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und vor allem den Zwang zur Gestaltschließung. Hierdurch entstehen für Nichtmuttersprachler Anlässe zur Sprachproduktion, bei denen Ausdrucksschwierigkeiten nicht ohne weiteres durch Themenwechsel oder andere 'Ausweichmanöver' umgangen werden können, sondern lexikalische Lücken z. B. direkt 'bearbeitet' werden müssen.

## ORGANISATORISCHE ABSPRACHEN

Abschließend sei hier noch ein Aspekt von Gesprächsthemen und –formen erwähnt, der zunächst eher als eine Randerscheinung auftritt. Es handelt sich um organisatorische Klärungen, Verabredungen und Bezüge auf aktuelle Kontexte, die bei der Planung und Durchführung von Tandem-Treffen immer wieder notwendig werden. Auch hier ist es in Hinblick auf das Spracherwerbspotential dieser kommunikativen Situationen von nicht unerheblicher Bedeutung, wie sich die Gesprächsrollen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern verteilen:

- NMS: also + nä/ nächstes mal ist donnerstag
- MS: hmhm^
- NMS: eh wir treffen uns + eh um halb sechs bei alphabeta^
- MS: genau^
- NMS: und dann wenn:/ wenn/ wenn dort nicht so:/ so lange  
&da/ eh& dau/ eh dau/ eh dau/ dauert^ (h) wir können
- MS: &dauert&
- NMS: eh: bis eh halb/ halb neun^

- MS: ja ja  
 NMS: zu un/ zusammen + &ehm&  
 MS: &wir& können noch in ein cafe  
 &gehen&  
 NMS: &einen& cafe oder ein/ &einen eis oder &  
 MS: &(einen schönen spaziergang) &  
 NMS: irgendwas oder he^  
 MS: hmhm^  
 NMS: wir werden sehen^  
 (bs-2) MS: hmhm

Dabei scheint es sinnvoll zu sein, daß gerade auch Nichtmuttersprachler oder 'schwächere' Tandem-Partner in der Fremdsprache aktiv werden.

#### 4.5 GESPRÄCHSANLÄSSE

##### PERSÖNLICHE UND AKTUELLE EREIGNISSE

Da das Einzeltandem viel Raum für persönliche Thematiken bietet, ergeben sich häufig aus persönlich wichtigen oder aktuellen Ereignissen konkrete Gesprächsanlässe:

(h 28.11.) *Da ich heute Prüfung (Wettbewerb für die Mittelschule) hatte, hat sich das Thema von daher ergeben, wir haben dann über Wettbewerbe und die Methode von Wettbewerben allgemein gesprochen.*

(b 16.9.) *Mittlerweile kann ich schon viele Wörter aus dem Bereich des Handwerks, da wir gerade eine Wohnung ausbauen und ich XX immer von den Bauvorschriften erzähle. Da unsere Gespräche die Realität schlechthin betreffen, welche Probleme man gerade mit einem Handwerker hat, oder die Wohnung wäre zu teuer, bleiben die Dialoge lebendig.*

*Zuerst wollten wir zwar Texte lesen, dann gab es aber soviel zu erzählen, und manchmal wundere ich mich selbst, daß wir auf Anhieb ein Thema finden, wo wir beide etwas zu sagen wissen. Ich muß schon hin-*

*zufügen, daß es sich dabei um Alltägliches handelt, das was einen bewegt, ärgert etc.* (b 26.9.)

Das letzte Beispiel beschreibt im Grunde eine 'normale Gesprächssituation', wie sie auch zwischen Freunden oder Bekannten üblich ist: Das Gespräch ergibt sich aus dem, was 'einen gerade bewegt' oder 'ärgert', setzt also wiederum an der eigenen Erfahrungswelt an. Die zuerst ins Auge gefaßte Alternative, gemeinsam einen Text zu lesen, stellt dagegen eher eine Situation dar, wie sie vor allem im schulischen Kontext anzutreffen ist. Interessant ist, daß sich dieses Tandem nicht nur dieses eine Mal zugunsten eines lockeren Gesprächs und damit gegen ein 'didaktisiertes' Vorgehen entscheidet.

##### TEXTE ALS GESPRÄCHSANLÄSSE

Andere Gesprächsanlässe werden offensichtlich erst gesucht, wenn den Tandem-Paaren die *natürlichen* Themen ausgehen. Am häufigsten greifen die Tandems dann auf Texte zurück. Auffallend ist hier die Vielfalt der Textsorten, wobei sich vier Hauptgruppen unterscheiden lassen: Literarische Texte, Gebrauchstexte, Zeitungstexte und selbstverfaßte Texte.

Meistens dienen die Texte den Tandem-Partnern direkt als Sprech- bzw. Diskussionsanlaß, wobei manche Texte zuvor vom Nichtmuttersprachler noch zusammengefaßt bzw. paraphrasiert werden:

*Wir haben Leserbriefe und Antworten gemeinsam gelesen und über die dargestellte Problematik unsere Meinung ausgetauscht.* (e 23.1.)

*XX hat von P. Bichsel 'Ein Tisch ist ein Tisch' gelesen, die Wörter unterstrichen, die er nachschauen mußte und dann auf Deutsch über den Text geredet.* (h 8.10.)

In anderen Fällen werden die Texte als Vorlagen für Übersetzungen oder für Wortschatzübungen benutzt.

Die Auswahl und Lektüre der Texte erfolgt in den meisten Fällen gemeinsam. Häufig wird der Text von den Nichtmuttersprachlern schon zu Hause

gelesen und vorbereitet, um dann in der Zielsprache flüssiger darüber sprechen zu können. Diese Variante hat den Vorteil, daß der Text den Muttersprachlern nicht bekannt ist, eine Zusammenfassung bzw. Paraphrasierung für sie also echten Informationswert besitzt. Der Nichtmuttersprachler ist somit gefordert, sich verständlich auszudrücken und dabei den Argumentations- bzw. Erzählzusammenhang transparent zu machen.

Seltener kommt es vor, daß der Muttersprachler einen Text für die Treffen auswählt, zumal damit auch gleich die Assoziation zum konventionellen Fremdsprachenunterricht verbunden wird:

(h 29.11.) *Im deutschen Teil habe ich XX einen einfachen Artikel gegeben und er hat ihn gelesen und den Inhalt zusammengefaßt – Das ist ihm aber zuviel wie Schule.*

Auch bei den Texten zeigt sich wieder, daß sich die Inhalte der 'Unterrichtseinheiten' im Tandem hauptsächlich an den Interessen und der persönlichen Lebenswelt der Tandem-Partner orientieren. Gesprächsanlässe wie 'Mein Lieblingsbuch' oder 'Tagebuchaufzeichnungen von einer Reise in die Toskana' belegen dies. Selbiges gilt auch für einen Großteil der Zeitungstexte, die sich unmittelbar mit südtiroler Problematiken oder Themen der öffentlichen Diskussion (z. B. Leserbriefe) befassen. Am deutlichsten manifestiert sich das Prinzip der Lebensweltorientierung darin, daß die Tandem-Partner selbstverfaßte Texte mit für sie wichtigen Thematiken in die Treffen einbringen:

(w 11.2.) *Außerdem zeigte er mir einen Artikel, den er als Leserbrief an die Alto Adige geschickt hatte.*

(h 19.11.) *XX hat einen Brief mitgebracht, den er mir gestern geschrieben hat und der von Kindheitserinnerungen handelt – (...) Wir haben danach auch noch in Deutsch über diese Dinge geredet.*

Gerade das letzte Beispiel zeugt von einem hohen Maß an Vertrauen zwischen den Partnern. Hier zeigt sich nochmals sehr schön der Zusammenhang einer guten persönlichen Beziehung und der Erweiterung des gemeinsamen thematischen Repertoires.

## ANWEISUNGSTEXTE

Die Tandem-Situation ermöglicht es, die in Gebrauchstexten enthaltenen Informationen direkt umzusetzen oder auszuprobieren:

*Wir haben eine deutsche Nähanleitung für ein römisches Kleid übersetzt. (...) Bin neugierig, wie das Ergebnis aussieht.* (d 23.3.)

*Wir haben Rezepte gelesen, Teig geknetet, Plätzchen mit Formen ausgestochen, gebacken und anschließend (...) unser Backwerk verspeist.* (e 11.12.)

Die Texte haben hier einen unmittelbaren Bezug zur Wirklichkeit, verlieren also ihren reinen Übungscharakter. Der praktische Bezug und Handlungsdruck stellt ein besonderes Erwerbspotential dar, da erfolgreiche Verstehens- und Verständigungsprozesse hier unabdingbare Voraussetzung für ein erfolgreiches Handeln und Kooperieren der Tandem-Partner sind.

Die unterschiedlichen Textsorten (und insbesondere auch Gebrauchstexte), die bei den Treffen Verwendung finden, belegen wiederum, daß sich die im Tandem verwendeten Texte im allgemeinen an den verschiedenen Interessen der Lerner orientieren. Im Unterschied dazu neigt der traditionelle Fremdsprachenunterricht eher zur Bevorzugung literarischer Texte und zu einer vereinheitlichenden Kanonbildung, wie dies z. B. in den schulischen Lehrplänen der Fall ist.

## AUDIOVISUELLE MEDIEN

Eine weitere Möglichkeit für die Gestaltung der Treffen ergibt sich aus dem Einsatz audiovisueller Medien. Dabei dienen Lieder bzw. Radioaufnahmen oder Videofilme den Tandem-Partnern in erster Linie als Übung zum Hörverständnis:

*Thema: Deutsche und italienische Lieder*

*1. Kurzinformation über den Sänger*

*2. Hören der Musik*

*3. Was habe ich vom Text verstanden?*

*4. Lesen des Liedtextes*

(e 20.11.)

*Thema: Franz von Assisi*

- (e 14.1.) 1. Die Geschichte von Fr. v. Assisi, Informationsaustausch  
2. Videokassette über das Leben des Hl. Fr. von Assisi

Auch Fernseh- bzw. Kinofilme bilden für einige Tandem-Paare des öfteren einen willkommenen Gesprächsanlaß:

- (w 11.2.) *Wir haben den Film 'Ragazzi fuori' besprochen, den mir XX letztes Mal empfohlen hatte.*

Bei diesem Thema bietet es sich auch an, gemeinsam ins Kino zu gehen und den Film daran anschließend oder beim folgenden Treffen zu besprechen:

- (r 21.10.) *(...) l'incontro verteva fundamentalmente sulla critica del film visto il giorno precedente.*

- (t 15.5.) *Al cinema in tedesco con XX. Esperienza positiva, per la comprensione del film, da parte mia. Valida la presenza di XX per alcuni chiarimenti.*

#### GEMEINSAME AKTIVITÄTEN

Gemeinsame Aktivitäten sind für den Lernprozeß im Tandem vor allem auch deshalb von Bedeutung, weil sie das Spektrum an Gesprächsanlässen und Kommunikationsformen beträchtlich erweitern. Die meisten Paare, von denen Aufzeichnungen vorliegen, haben die Tandemarbeit durch zusätzliche gemeinsame Aktivitäten bereichert. Neben kulturellen Unternehmungen wie Kino- und Theaterbesuchen verbinden die Tandems ihre Treffen oft mit Spaziergängen, dem Besuch eines Cafés oder gemeinsamen Abendessen:

- (f 12.8.) *Oggi siamo andate in giro, siamo andate a mangiare il gelato.*  
(b 23.9.) *Am 17. Oktober gehen wir ins Theater.*  
(b 4.9.) *Für das nächste Mal haben wir ein gemeinsames Essen ausgemacht.*

*XX, mein Mann, war auch eingeladen. Es war irrsinnig lustig und die Zeit ist schnell vergangen. Abschließend sind wir noch auf ein Eis gegangen.* (b 9.9.)

Das letzte Beispiel zeigt, daß mit den gemeinsamen Aktivitäten häufig auch eine Öffnung der Tandem-Situation für weitere Personen verbunden ist, aus der sich wiederum andere kommunikative Erfordernisse ergeben. Aber auch sonst stellen solche Aktivitäten ein beträchtliches Potential für den Fremdspracherwerb dar. Zum einen erfordern wechselnde situative Kontexte von den Tandem-Partnern eine flexible sprachliche Reaktion. Zum anderen entsteht durch die Vielzahl von Eindrücken eine Vielzahl möglicher Sprechanlässe bzw. Gesprächsstimuli. Darüber hinaus können solche Unternehmungen auch der Intensivierung bzw. Verbesserung der persönlichen Beziehung dienen und somit die Lernmotivation insgesamt positiv beeinflussen. Von den Tandem-Partnern selbst jedenfalls werden gemeinsame Aktivitäten als eine willkommene Abwechslung gesehen:

*Diesmal versuchten wir es mit ein bißchen frischer Luft; haben die Fahrräder genommen und sind nach Algund gefahren. Hat uns sehr gut getan. In einem Cafe haben wir fast bis 11 Uhr geredet. War ganz toll. Ich glaube, so kommen wir etwas weiter. War eine gute Abwechslung.* (d 23f.3.)

*Abschließend haben wir noch zusammen gegessen. XX hat Spaghetti gekocht. Es war sehr lustig.* (b 30.5.)

Auch hier zeigt sich ein großer Vorteil der Tandem-Methode gegenüber dem traditionellen Fremdsprachenunterricht, in dem gemeinsame Aktivitäten meist schon aufgrund der Rahmenbedingungen nicht realisierbar sind. Die Möglichkeit, gemeinsam etwas zu unternehmen, schafft lebensnahe Sprechanlässe und Gesprächssituationen, wie sie in der Unterrichtssituation so nicht vorkommen.

#### KOMMUNIKATION IN DEN RANDBEREICHEN

Schließlich soll hier noch auf einen Gesprächsanlaß verwiesen werden, der von den Tandem-Partnern erst im Laufe der Zeit als solcher wahrgenom-

men wird. Es handelt sich um die lockeren Gespräche vor und nach den jeweiligen Treffen sowie um organisatorische Klärungen und Verabredungen, die für die Planung und Durchführung von Tandem-Treffen unerlässlich sind. Gerade in diesem Bereich können viele Sprechintentionen in der Fremdsprache geübt werden, die für den Aufbau und die Gestaltung von sozialen Beziehungen tragend sind. Daß dies auch von den Tandem-Partnern selbst als Möglichkeit gesehen wird, die sprachliche Kompetenz zu erweitern, zeigen folgende Tagebuchnotizen:

(h 5.11.) *Was auffällt: die lockere Konversation am Anfang, bei der Begrüßung und beim Kaffeemachen, läuft immer in Italienisch ab; das könnten wir eigentlich auch einmal anders machen.*

(s 15.11.) *No alla divisione del tempo Tandem/non Tandem. Tutto è Tandem -- da quando ci incontriamo a quando ci salutiamo. Queste decisioni le mettiamo subito in pratica e alla fine siamo molto felici.*

Aus den Transkriptionen geht hervor, daß besonders Verabredungen und organisatorische Klärungen sehr explizit ausgehandelt werden:

NMS: du hast mir ge/ gesagt da/ daß du eine verabredung  
 eh: mit eh mit eh mit XX  
 + eh::m +2+ ged/ ge::/-ehm ged/  
 + @getroffen@ @@ getroffen hast^  
 MS: ja das stimmt^  
 NMS: ?(und) wann/ wann ist?  
 MS: + das is am &donnerstag & um siebzehn uhr dreißig  
 NMS: &?(welchen) tag^?&  
 +1+ ?(am) donnerstag den: fü/ fünfundzwanzigsten^?  
 MS: na ja das muß der fünfundzwanzigste sein  
 NMS: ?(um alb/) halbe/ halb sechs^?  
 MS: um halb sechs ja=  
 NMS: =?bei/ bei alphabeta?  
 MS: bei alphabeta  
 (bs-2) NMS: okay

Die relativ große Zahl an Nachfragen bzw. Reformulierungen und auch die nochmalige Bestätigung der Verabredung am Ende der Sitzung erklärt sich aus der Tatsache, daß das Gesprächsziel hier klar umrissen ist und Mißverständnisse vermieden werden müssen. Dieser hohe Grad an Authentizität der Interaktion, der auch organisatorischen Klärungen wie z. B. Absprachen bezüglich der Sprachenwahl, des Sprachenwechsels oder der Vorgehensweise immanent ist, beinhaltet ein nicht unerhebliches Erwerbspotential, da ein unmittelbarer Zwang zur Klärung und Bedeutungsaushandlung besteht.

#### 4.6 FAZIT

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß sich Gesprächsthemen und -anlässe stark an den persönlichen Interessen der Lerner orientieren. Wichtigste Voraussetzung für ein gut funktionierendes Tandem ist somit eine gute persönliche Beziehung. Für das Erwerbspotential ist ferner vor allem die Vielfalt der Gesprächsthemen und -anlässe entscheidend. Tandem-Interaktionen zeichnen sich durch eine große Variationsbreite in bezug auf Gesprächsthemen und Gesprächsformen aus (vgl. hierzu auch die tabellarische Übersicht Nr. 1a im Anhang). Ein Vergleich mit Analysen zu Gesprächsthemen und -formen in *freien Konversationen* des Gruppenunterrichts zeigt, daß die dort praktizierten Gesprächsformen wesentlich eingeschränkter sind (vgl. die tabellarische Übersicht Nr. 1b im Anhang).<sup>9</sup> Um kommunikative Kompetenzen zu fördern, scheint es sich als günstig zu erweisen, wenn einzelne Tandems die Variationsbreite unterschiedlicher Gesprächsthemen und -formen so weitgehend wie möglich ausschöpfen. Tandem-Kommunikationen bieten ein Höchstmaß an Authentizität bei gleichzeitigen Vorteilen einer Übungssituation.

<sup>9</sup> An Gesprächsformen überwiegen dort sog. 'Reihen-Interviews', bei denen die muttersprachlichen Unterrichtenden die Kursteilnehmer zu bestimmten Themen befragen. Der private Bereich ist hierbei aber vielfach ausgeschlossen und auch Expertengespräche oder Beruf und Arbeit sind als Themen meist ausgegrenzt. Es kommt dort nur in ganz wenigen Gesprächen einmal vor, daß die Lerner die muttersprachlichen Unterrichtenden befragen. Organisatorische Absprachen sind im allgemeinen nicht notwendig, und 'lockere' Unterhaltungen mit freier Themenentwicklung oder konversationellen Erzählungen kommen nicht zustande.  
 Vgl. hierzu Rost 1989: 101 ff und Rost-Roth 1993.



Von den Tandem-Partnern werden Gespräche, die sich spontan entwickeln, zunächst am positivsten und einfachsten empfunden. In Momenten, in denen sich die spontanen Themen jedoch erschöpfen oder zu einem Gefühl der Unterforderung führen, empfiehlt es sich, bewußt eine Differenzierung der Gesprächsanlässe anzustreben. Dies kommt nicht nur einer Erweiterung der thematischen Bereiche, sondern vor allem auch der Förderung unterschiedlicher Sprachkompetenzen zugute. Für fremdsprachliche Kompetenzen werden im allgemeinen vier Bereiche unterschieden: Leseverständnis, Hörverständnis, schriftlicher und mündlicher Ausdruck.<sup>10</sup>

In der Fremdsprachendidaktik werden diese Kompetenzbereiche teilweise sehr gezielt durch spezialisierte Übungsformen trainiert. Die Dokumentation der Tandemgespräche zeigt, daß diese Kompetenzbereiche durch die Wahl entsprechender Gesprächsanlässe (Leserbriefe, Videokassetten, kulturelle Ereignisse) auch in enger Verbindung mit spontanen und natürlichen Gesprächssituationen gefördert werden können.

## 5. AUSDRUCKSSCHWIERIGKEITEN

Eine der Hauptschwierigkeiten für Lerner besteht darin, sich mit relativ begrenzten lexikalischen und grammatischen Mitteln in einer fremden Sprache auszudrücken. Diese Schwierigkeiten sind umso größer, je rudimentärer die Lernervarietät ist. Im Verlauf des Erwerbsprozesses verringern sich die Probleme mit einer Annäherung an muttersprachliche Kompetenzen. Aber auch sehr fortgeschrittene Lerner zeigen in vielen Bereichen und bei vielen Gesprächsthemen noch Unsicherheiten in der Sprachproduktion.

Ausdrucksschwierigkeiten der Nichtmuttersprachler sind häufig Anlaß für interaktiv durchgeführte Reparatursequenzen. Da die Lerner in diesen Fällen signalisieren, daß ihre Formulierungen Differenzen zur Zielsprache aufweisen, handelt es sich dabei um selbstinitiierte Reparaturen.<sup>1</sup> Die Reparaturen werden dann in Nebensequenzen vollzogen, in denen Ausdrucksschwierigkeiten als Probleme der Sprachproduktion interaktiv behandelt und mit Hilfe von Fremdreparaturen der Muttersprachler behoben werden. Diesen Nebensequenzen ist ein beachtliches Erwerbspotential immanent, da hier lexikalische Lücken 'geschlossen' und Äußerungshypothesen 'getestet' werden können. Dabei ergibt sich ein enger Zusammenhang mit der im Forschungsüberblick dargestellten Literatur zu Bifokussierungen, 'Séquences potentiellement acquisitionnelles' und Kommunikationsstrategien.

### 5.1 LÜCKEN UND HYPOTHESEN

Die meisten Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner stehen in Zusammenhang mit Problemen im lexikalischen Bereich. Diese Probleme bestehen entweder weil das entsprechende Vokabular fehlt (sog. 'lexikalische Lücken') oder weil sich die Lerner in bezug auf bestimmte Formulierungen nicht sicher sind, ob diese korrekt oder verständlich sind (sog. 'Hypothesen'). Die Betei-

10 Vgl. Rösler 1994: 115ff („Deutsch als Fremdsprache“).

1 Vgl. hierzu auch Rost 1989 (insbes. Kap. 4.3. 'Selbstinitiiierung und Fremdreparatur: Ausdrucksschwierigkeiten'). Vgl. hierzu insbes. auch Lüdi 1991 ('travail lexical') und Kraft/Dausendschön-Gay 1994 ('achèvement interactive').

ligung der Muttersprachler an der Problemlösung kann dabei von den Lernern explizit durch formelhafte Wendungen wie 'come si dice?' bzw. 'wie sagt man?' eingefordert werden oder indirekt durch die Verwendung mutter- oder anderssprachlicher Wörter bzw. durch Verzögerungssignale wie Pausen, Füllwörter und Wortwiederholungen signalisiert werden:

- (bs-2) NMS: eh eh hm %hm eh eh% sehr/ sehr eh eh sehr eh eh (h) eh::  
 ?(wie) sagt man? + &eh: hm: &  
 MS: &hmhm^ (nützlich)&  
 NMS: ja ich glaube nu/ nützlich (...)

- (bs-6) NMS: wir haben ein/ eine/ eine/ eine@ + eine::\=  
 MS: =ein schwieriges thema getroffen=  
 NMS: =eh ja (...)

Bei Lücken liegt auch der Rückgriff auf eine andere Sprache nahe, der oft direkter Anknüpfungspunkt für eine Aushilfe der Muttersprachler sein kann, wodurch langwierige zielsprachliche Umschreibungen umgangen werden:

- (bs-1) NMS: (...) %?come si dice?% +1+ in francese \*droit\* + hm  
 MS: diritti^  
 NMS: diritti + sì sì diritti

Auf dieses Argument der Sprachökonomie verweist auch folgender Tagebucheintrag:

- (q 11.2.) *Non sono stata completamente d'accordo sulla regola del non uso della traduzione trattandosi di adulti comunque già abituati a questo meccanismo mentale e con grossi problemi di economia di tempo!*

Es kann aber auch sein, daß lexikalische Lücken offen bleiben, besonders dann, wenn das Gesamtverständnis nicht wesentlich beeinträchtigt wird und die Gesprächsteilnehmer den thematischen Strang schnell fortsetzen wollen:

- NMS: ich muß nur + äh meine klasse ähm: + ?wie heißt da?

- MS: +1,5+ beurteilen=  
 NMS: =begleiten  
 MS: mhmh  
 NMS: na nicht beurteilen ich ähm::/ ich bin internvertreter  
 MS: ich weiß schon ja &jetzt&  
 NMS: & mh &  
 MS: der XX hat mir das schon einmal erzählt (dt-2)

- NMS: %hm% \*strichmännchen\*  
 MS: + hm hm ca/ caricatura (x)  
 NMS: caricatura/ ma non è un(a)& caricatura + perché  
 MS: &no &  
 NMS: questo son' \*striche\* solo  
 MS: (...) ma forse c'è non mi viene in mente adesso  
 NMS: lasci @(h)@ + \*na\* non è importante %hm% + allora (...) (bs-3)

In diesen Fällen ist es den Tandem-Partnern anscheinend wichtiger, den Gesprächsfluß aufrecht zu erhalten bzw. wieder in Gang zu bringen, als das passende Wort zu finden.

Wenn die gesuchten zielsprachlichen Elemente nicht sofort gefunden werden, müssen die Tandem-Partner jeweils abwägen, wie wichtig die lexikalischen Elemente für den Gesprächskontext bzw. für den Wortschatz der Lerner sind, um den Aufwand für Klärungsversuche in angemessenen Grenzen zu halten.

Viele Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner manifestieren sich nicht in Lücken, sondern in Verbindung mit einer Äußerungshypothese. Formulierungen der Lerner weisen in solchen Fällen meist intonatorische Anzeichen der Unsicherheit auf, die markieren, daß sie sich nicht sicher sind, ob ihre Formulierungen zielsprachlichen Normen entsprechen. Solche Manifestationen erstrecken sich sowohl auf den Bereich der Lexik als auch auf grammatikalische Bereiche:

- NMS: %esampia% &\*na\* esempi&  
 MS: &esempi esempi& sì  
 NMS: %ese/% ?no^? (...) (df-1)

NMS: die sache, die ich nicht vergessen  
**?möch/ möchte oder mußte oder müsse?**

MS: dürf/ darf dürfte

(bs-4) NMS: oder dürfte ja

Wie diese Beispiele zeigen, ist auch bei der Formulierung von Äußerungshypothesen häufig noch eine Fremdreparatur als Korrekturschritt notwendig. Seltener kommt es vor, daß Selbstreparaturen der Lerner erfolgreich sind und mit einer einfachen Bestätigung der Muttersprachler abgeschlossen werden können:<sup>2</sup>

NMS: =%no^% + ma non solo per eh il teatro a vienne/  
 &a vienna^ &

(bs-3) MS: &%(xxx)% & %hm^%

NMS: &si & (xx) tre mesi &eh & dopo +1+ e adesso lavo/ lui

MS: &dopo&

NMS: lavor/ eh **lavoro**^ &la&vora

(dt-1) MS: &eh&

Als Spezialfall der Selbstreparatur kann in diesem Zusammenhang auch das Rückdelegieren des Reparaturversuchs an den Lerner gesehen werden, was normalerweise vor allem in institutionalisierten und formalisierten Lernkontexten vorkommt:

NMS: a svilupparsi + eh un'altra cosa^ eh eh si posso solo +  
 hm hm ?come si dice? a naf/ nasc/ %naf+ge+re%

MS: @dai dai^

NMS: %hm% nascir^/ nasc/ @no@ io non\=

MS: =nasce/ dai ci sei quasi  
 nasce^

NMS: nasce+&re & &ah comincia&

MS: &re^& + un'altra cosa comincia &a nascere^ &

(bs-5) NMS: a nascere^ (...)

2 Bei solchen Selbstreparaturen der Lerner kann auch nonverbales feedback der Muttersprachler von Bedeutung sein. In diesem Falle würde es sich nicht mehr um Selbstreparaturen im engeren Sinne handeln.

Von den Lernern werden auch Nachfragen in Form von Produzentenkontrollen eingesetzt, um bei Ausdrucksschwierigkeiten die Verständlichkeit oder Korrektheit ihrer Formulierung durch den Gesprächspartner überprüfen zu lassen:

NMS: +1+ und wir sind eh vielleicht eh +  
 eh + aufgeregt^ **?kann man so sagen^?**

+1+ &%hm hm% &

MS: &?bist du auf &geregt^?

(bs-2)

Wie die Beispiele belegen, werden Hypothesen von den Lernern fast immer durch Frageintonation oder andere Frageformen markiert. Besonders bei grammatikalischen Unsicherheiten werden die Muttersprachler auch durch die Äußerung mehrerer Alternativen zu einer Reaktion aufgefordert. Häufig wird eine Bestätigung oder Rückmeldung auch explizit eingefordert.

Neben Fragen nach dem Muster 'kann man so sagen?' übernimmt häufig auch ein fragendes 'no?' bzw. 'ja?' die Funktion, Unsicherheiten bei der Sprachproduktion zu signalisieren und Bestätigung einzufordern.

In den letzten Beispielen war die Verständigung weitgehend gesichert, so daß nur eine relativ knappe Korrektur bzw. Bestätigung der geäußerten Hypothese seitens der Muttersprachler erfolgen mußte. Sobald aber mit den Ausdrucksschwierigkeiten auch massivere Verständnisschwierigkeiten einhergehen, können die Muttersprachler nicht sofort mit einer Aushilfe reagieren. Mit verständnisichernden Nachfragen versuchen sie dann, zunächst die Verständigung sicherzustellen, was eine Expansion der Nebensequenzen zur Folge hat:

NMS: mit diesem ?warmen^? mit diesem %schwi/% **?wie sagt man?**

MS: **?sind das so massagenquellen?**

NMS: nein nein nein &ist & ein: (ist) nur/ nur ein eh ei/ ein

MS: &oder&

NMS: ganz/ ganze: no/ no/ normale schwimmbad^ +eh:: wo/ wo  
 man schwi/ schwimmen kann

MS: %hmhm% + **&aber du meinst& wenn es so heiß ist + ist**

NMS: &(xxx) &

MS: &es\ &

NMS: &wenn& es so heiß ist eh:m: ist be/ be/ besonders gut  
 eh:m schwi/ schwimmen und (...) in-s wasser + springen

(bs-2)

Nachfragen des muttersprachlichen Gesprächspartners fungieren gleichzeitig als korrekatives feedback und stellen somit auch ein bedeutendes Potential für die Erweiterung nichtmuttersprachlicher Kompetenzen dar. Die Lerner werden gezwungen, ihre Äußerungen zu reformulieren.<sup>3</sup>

In bezug auf die Reaktionen der Muttersprachler lassen sich Unterschiede hinsichtlich des Grades an Sicherheit feststellen, mit denen Nachfragen in Form von Rezipientenkontrollen und Aushilfen formuliert werden. Rezipientenkontrollen und Aushilfen der Muttersprachler sind also vor allem auch in Hinblick auf epistemische Aspekte und prosodische Markierungen interessant.<sup>4</sup> Wenn die Muttersprachler den Lernern im Bedarfsfall die notwendigen zielsprachlichen Elemente präsentieren, zeigen diese Aushilfen unterschiedliche Grade an Sicherheit:

NMS: @die frau/ jetzt mit eh + eh die hm:

MS: **mit den rechten**

NMS: die glei/ glei/ gleichigkeit ?wie sagt man (ja)?

MS: **mit der gleichberechtigung**

NMS: mit gleichberechtigung (...)

NMS: in:/ in + in seine:: ähm ?wie heißt da?

MS: **?in seiner disziplin^?**

NMS: nein + äh gesell&schaft (xxx)& so so + nein +

MS: **&seinem alter&**

NMS: in sein alter ja das is in seine alter +

(bs-2) & (xxxx)& ja=

MS: **&altersklasse&** =mhmh

NMS: ne in/ in/ (es a bozen) ist seine ?wie heißt da?

?gesell&schaft?&

MS: **&sein ve&rein**

(dt-2) NMS: verein\_ ja (...)

<sup>3</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel 6.2

<sup>4</sup> Sie sind gleichzeitig Ausdruck dafür, daß Interaktionsteilnehmer als wahrnehmende Subjekte die Fähigkeit besitzen, die fehlenden Redeteile von fragmentarischen Äußerungen hypothetisch zu ergänzen und somit eine Sinnkonstanz herzustellen. Vgl. Scherer 1984: 163.

Beim ersten Beispiel erfolgt die Aushilfe mit relativer Sicherheit. Dagegen deutet die Frageintonation der muttersprachlichen Äußerung zu Beginn des zweiten Beispiels auf eine relative Unsicherheit auf Seiten der Rezipientin hin, was wiederum auf Verständnis- und Interpretationsschwierigkeiten verweist. Diese werden erst mit der Nennung des Vereinsnamens ('es a Bozen') beseitigt, weshalb die letzte muttersprachliche Aushilfe dann mit einem hohen Maß an Sicherheit erfolgen kann. Gerade das letzte Beispiel zeigt, daß die Muttersprachler bei der Aushilfe auf Hypothesenbildung angewiesen sind, und bei der Suche nach dem Element, das in die Lücke passen könnte zunächst 'im Dunkeln tappen'. Zuweilen markieren die Muttersprachler ihre Aushilfen auch explizit als Vermutungen:

NMS: abbiamo visto/ no ?come si dice? ?guardato^? +1+ i vetraie

MS: hm: &vet/ & **le vetrine credo=** &del negozio^&

NMS: &?no^?& =le &vetrine & (bs-1)

NMS: er sagte immer: mh: +2+ ?wie heißt das? @@

MS: ja die sind **roh wahrscheinlich**

die sind so roh in ihren aus&drücken **wahrscheinlich grob** ja&

NMS: & ja grob und/ und auch & (...) (dt-2)

Wenn die Herstellung eines Sinnzusammenhangs überhaupt nicht mehr möglich erscheint, zeigen die Nachfragen auch Anzeichen von Erstaunen oder Ungläubigkeit:

NMS: (...) ho fatto ?come si dice? + eh: + perché ho la/lavato^ +

la legna no la (x)

MS: **?hai lavato la: &legna? &**

NMS: &i vest&iti&

MS: ah &@@@ (...) (bs-3)

## 5.2 KOOPERATIONSBEREITSCHAFT DER MUTTERSPRACHLER BEI AUSDRUCKSSCHWIERIGKEITEN DER NICHTMUTTERSPRACHLER

Für das Erwerbspotential bei Ausdrucksschwierigkeiten spielt letztendlich vor allem die Kooperationsbereitschaft der Muttersprachler eine entscheidende Rolle. Diese zeigt sich u. a. darin, daß auch dann geholfen werden kann, wenn keine Verpflichtung zur Fremdreparatur durch eine direkte Aufforderung seitens des Lerner besteht.

So gibt es Selbstinitiiierungen bei Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner, die für die Gesprächspartner keine Aufforderung zur Beteiligung an der Reparatur beinhalten. Dies gilt z. B. für Selbstinitiiierungen, die lediglich durch Pausen und Dehnungen sowie Abbrüche gekennzeichnet sind:

- (tc-1) NMS: ma: adesso anche col/ col eh:  
+ (colle) + (giunte) + comunale  
MS: **sì con la giunta comunale**  
NMS: giunta comunale ho forse un po': di tu/  
con difficoltà con la giunta

Oft sind aber Selbstinitiiierungen von Reparaturen bei Ausdrucksschwierigkeiten mit einer direkten Aufforderung zur Übernahme eines Gesprächsschritts verbunden, da z. B. eine Frage gestellt wird:

- (dt-2) NMS: er sagte immer: mh: +2+ ?wie heißt das? @@  
MS: ja die sind **roh wahrscheinlich**

Auch bei Formulierungshypothesen können Lerner die Muttersprachler zu einer Rückmeldung auffordern:

- (bs-4) NMS: die sache, die ich nicht vergessen  
**?möch/ möchte oder mußte oder müsse?**  
MS: dürf/ darf dürfte

Selbstinitiiierungen dieser Art mit Obligationen zur Beteiligung der Gesprächspartner kann man Selbstinitiiierungen gegenüberstellen, die Ausdrucksschwierigkeiten lediglich durch Phänomene des Zögerns wie Dehnung und gefüllte Pausen oder Schweigephasen und Abbrüche markieren.

Diese Unterscheidung ermöglicht es, die Kooperationsbereitschaft der muttersprachlichen Gesprächspartner durch ihre Bereitwilligkeit zu erfassen, auch bei Ausdrucksschwierigkeiten, die keine Obligation zur Beteiligung aufweisen, auszuhelfen. Insgesamt ist die Kooperationsbereitschaft der Muttersprachler in den hier untersuchten Tandeminteraktionen relativ hoch (vgl. die Tabellarische Übersicht Nr. 2 im Anhang).<sup>5</sup> Fast die Hälfte der muttersprachlichen Interventionen bei Ausdrucksschwierigkeiten erfolgen ohne vorherige Aufforderung der Lerner (45,66 %). Im Unterschied dazu zeigt sich im Vergleichscorpus mit 'freien Konversationen', daß sich viele Unterrichtende weniger kooperativ verhalten (hier erfolgen insgesamt nur 25,66 % der Aushilfen ohne vorherige Aufforderung).<sup>6</sup> Im traditionellen Fremdsprachenunterricht wird im allgemeinen wohl davon ausgegangen, daß die Lerner selbst für die Korrektheit ihren Äußerungen zuständig sind, weshalb die Unterrichtenden oft nur dann Aushilfe leisten, wenn sie von den Lernern hierzu aufgefordert werden. (Allerdings ist gleichzeitig anzunehmen, daß die Lerner aber gerade diesbezüglich auch bestimmte Hemmschwellen haben). Im Tandem und anderen kooperativen Gesprächssituationen dagegen scheint die Chance, die eine solche Beteiligung der Muttersprachler für den Erwerb der Fremdsprache bedeutet, eher genutzt zu werden.

## 5.3 AUSDRUCKSSCHWIERIGKEITEN UND BEREICHE DES SPRACHLICHEN SYSTEMS

Die meisten Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit lexikalischen Problemen (81,27 %, vgl. hierzu die ta-

5 Aus dieser quantifizierten Übersicht ist zu erkennen, daß die Bereitschaft der Muttersprachler, sich bei Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner an Reparaturen zu beteiligten, auch ohne daß sie zur Fremdreparatur aufgefordert wären, relativ hoch ist. Dies kann als Anzeichen für einen sog. 'contract didactique' (vgl. hierzu de Pietro/Matthey/Py 1987) gewertet werden. Ein solches 'didaktisches Arbeitsbündnis' erlaubt in fremdsprachlichen Konversationen auch dann Interventionen der Muttersprachler, wenn normalerweise ein Eingreifen in den Gesprächsschritt des (nichtmuttersprachlichen) Gesprächspartners als unhöflich empfunden würde.

6 Vgl. Rost 1989: 212.

bellarische Übersicht Nr. 3 im Anhang).<sup>7</sup> Nach Wortarten aufgeschlüsselt zeigt sich, daß für 43,37 % der Lexikprobleme Wortsuchen nach Substantiven verantwortlich sind. Verben bedingen weniger als ein Fünftel (17,35 %) der lexikalischen Ausdrucksschwierigkeiten. Der Rest verteilt sich auf Adverbien, Adjektive, Präpositionen und idiomatische Wendungen. Wortarten wie Pronomen oder Konjunktionen spielen hinsichtlich selbstinitiiertter Reparaturen bei Ausdrucksschwierigkeiten keine Rolle. Das ist insofern nicht überraschend, als die letztgenannten Wortarten nur einen minimalen Anteil gemessen am Gesamtwortschatz haben, andererseits aber extrem häufig Verwendung finden, so daß die lexikalische Bedeutung für fortgeschrittenere Lerner in der Regel kein Problem mehr darstellt.

Daß Substantive in Zusammenhang mit Problemen bei der Sprachproduktion von so herausragender Bedeutung sind, erklärt sich zum Teil auch dadurch, daß die Tandem-Partner – wie in Kapitel 4 dargestellt – oft sehr spezielle Themen wählen. Die Behandlung dieser Themen erfordert in einigen Fällen ein Fachvokabular, welches wiederum überwiegend substantivisch ist. Besonders deutlich zeigt sich dies beim Gesprächstyp Expertengespräch:

- (dt-1) NMS: matematica^ + e:: **\*kaufmännisch rechnen** nee\*  
non lo so come si + dice  
MS: **contabilità commerciale**  
NMS: sì contabilità commerciale e inglese
- NMS: noi abbiamo: hm ah mi sembra ehm +1+ cinque  
MS: + **materie**  
NMS: materie sì cinque materie-eh in: scrivere^  
MS: ah **scritte**^  
NMS: scritte^ è: quattro materie  
MS: + **orali**  
(dt-1) NMS: orali

<sup>7</sup> Vgl. hierzu auch die Ergebnisse zu Ausdrucksschwierigkeiten in freien Konversationen in Rost 1989: 205. Auch hier stellen Probleme der Lexik einen herausragenden Anteil (85,25%).

NMS: den motor für:: die **lagerhaltung**^  
(?was nennt sich **\*telaio\***?)

MS: ah^ **\*telaio\*** ja^ + ist äh::  
+2+ fahrgestell

(tc-2)

Wie diese Beispiele zeigen, fehlen den Lernern die entsprechenden fachsprachlichen Termini. In diesen Fällen behelfen die Lerner sich häufig mit dem Rückgriff auf die Muttersprache, da die zielsprachliche Erklärung oder Umschreibung solcher Begriffe erfahrungsgemäß sehr schwierig ist. Ausdrucksschwierigkeiten vergleichbarer Art finden sich auch generell in allen Gesprächssituationen, in denen bestimmte thematische Bereiche, die eine Fachterminologie implizieren (wie z. B. Politik, Medizin oder Sport) angesprochen werden:

NMS: noi abbiamo eh in austria + eh  
+ quattro grande + part/ eh=

MS: =**partiti**

NMS: partiti

(df-1)

NMS: ?was (...) denkst du ü/ ü/ ü/ ü/ über^  
hm eine/ eine/ eine ge/ gesetz^ +1+,  
die eh die den eh: **?wie sagt man? den tod + e/ e/ e:rlaubt^?**  
also die/ die/ die + die ärzte die (...) die mit/ mit eh  
+ eh ?wie sagt man? kom:\=

MS: =**sterbehilfe nennt man das**

NMS: ah sterbehilfe ja

(bs-6)

NMS: (...) leichtathletikmeisterschaften und **\*XX\*** hat äh:/ +1+  
hat gewonnen er hat die/

MS: er hat deu\=

NMS: =sechzig meter + **?hindernis sagt^ man^?**

MS: **hindernislauf**

NMS: + hindernislauf sechzig meter hindernislauf=

(dt-2)

Da Themeninitiierung und Themenwahl im Tandem weitgehend von den Lernern bestimmt werden, ist es dort möglich, sehr spezielle Wortfelder,

die sich an den persönlichen Lebenswelten der Lerner orientieren, aus dem Gespräch heraus zu erarbeiten. Im Unterschied dazu müssen die Unterrichtenden im traditionellen Fremdsprachenunterricht darauf achten, daß die Themen für möglichst alle Lerner gleichermaßen interessant sind, was die Behandlung von sehr speziellen Themen von vornherein erschwert. Des weiteren fällt auf, daß Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner relativ häufig in Zusammenhang mit geographischen Namen bzw. Nationalitätenbezeichnungen auftreten:

(df-1) NMS: ma in \*belgique\*  
MS: in belgio

(bs-1) NMS: la famiglia irania^ irani&ana&  
MS: &ana&

Unsicherheiten dieser Art gibt es hauptsächlich in der Zielsprache Italienisch bei weniger geläufigen geographischen Namen bzw. Nationalitätenbezeichnungen. Allerdings scheinen sie weniger ein lexikalisches als ein morphologisches Problem darzustellen, dessen Ursache in der Formenvielfalt des italienischen Suffixregisters hinsichtlich dieser Wortgruppe begründet sein könnte. Daß die Lerner in den allermeisten Fällen eine Hypothese äußern, stützt diese Annahme.

Relativ häufig zeigen sich Ausdrucksschwierigkeiten auch im Zusammenhang mit idiomatischen Wendungen bzw. festen Wortgruppen:

(bs-6) NMS: (...) eh men/ man muß fall/ fall zu  
+ zu fall^ han/ fall zu/ vom fall hm  
MS: von fall zu fall  
NMS: vom fall zu fall^ + ehm: unter/ unter/ unterschieden

NMS: diese: sa/ sa/ sache  
die ich ge/ ge/ gefunden ha/ habe^  
+ eh:m: + eh ?wie sagt man auf/? ehm auf italienisch

man/ man auf/ auf italienisch man sagt eh +  
eh \*avere sotto gli occhi^\* +hm^=  
MS: =hmhm\_  
NMS: eh un/ unter &den/ den augen &  
MS: &unter den augen & haben  
(...)  
MS: vor/ man würde eher sagen vor  
+ es vor 'sich haben immer vor 'sich haben (bs-4)

Wie das letzte Beispiel deutlich macht, scheinen hier Schwierigkeiten mit Interferenzen zwischen der Mutter- und der Zielsprache eine Rolle zu spielen. So ist die muttersprachliche Wendung 'avere sotto gli occhi' nicht wörtlich in die Zielsprache zu übertragen, was dem Lerner offensichtlich auch bewußt ist.

Ausdrucksschwierigkeiten auf der grammatikalischen Ebene betreffen vor allem morphologische Aspekte (16,89 % der Ausdrucksschwierigkeiten zeigen Probleme mit der Morphologie, vgl. hierzu Tab. 3). Dabei bereitet den Lernern die Bildung der finiten Verben am meisten Probleme:

NMS: persone: %eh hm% +2+ eh ehm  
+ \*wurden\* eh eravamo +1+ ?eravamo?  
MS: no + erano (df-1)

NMS: molte gente + che + leggano^ questo libro  
MS: +2+ si^  
NMS: + eh +3+ dicano^ di/  
MS: di/ h di/ ?dicono^?  
NMS: dicono ah:: (...) (bs-1)

Auch die Bildung der Partizipien bringt des öfteren Ausdrucksschwierigkeiten mit sich:

NMS: l'ultime volte^ ehm + mi hai  
+1+ ?chiesta^? + chiesto (bs-1)

- NMS: ma i: natura è &ra/ rutt/& ru/ &ruvi/&  
 MS: &rovinato & &rovin&ato  
 NMS: rovinata  
 (...)
   
(df-1) MS: rovinato vuol dire rotto

Mit dem Problem der Wortbildung verbunden ist häufig auch das Problem der Kongruenz zwischen Subjekt und finitem Verb:

- NMS: eh lui ehm + %hm vorrei vorre/ sì vorrebbe fare +  
 &vorrebbe & @fare@=  
 (dt-1) MS: &@vorrebbe@& =bella questa

Die Lernerin nähert sich hier offensichtlich über die ihr vielleicht geläufigere Form der ersten Person der korrekten Form der dritten Person des Konditional an. Weitere Beispiele zeigen, daß dies ein gängiges Muster bei der Bildung der korrekten Verbform in der Zielsprache zu sein scheint:

- NMS: no perché XX ho lett/ ho letto^  
 MS: hmhm^  
 NMS: ha letto^  
 (bs-3) MS: %hm^%

- NMS: tre mesi &eh & dopo +1+ e adesso lavo/ lui lavor/ eh  
 MS: &dopo&  
 (dt-1) NMS: lavoro^ lavora

Ansonsten treten Störungen bei der Sprachproduktion auch deshalb auf, weil die Lerner bezüglich des korrekten Gebrauchs von Tempus oder Genus unsicher sind:

- NMS: dieses kindlein äh habe eine leichte: fehler  
 + machte &hatte& +1+ gemacht hatte^  
 (dt-2) MS: &?ja^?&

- NMS: ja am/ aber b/ diese kapazität kann eh +  
 ehm kann ver/ ve:r/ verlängern^ + verlängert^ eh:m: sein^  
 MS: werden^  
 NMS: we/ we/ werden ja (bs-6)

- NMS: hm: non + non posso^ %no% non &posso&  
 MS: &non &  
 NMS: potrei  
 non potrei (bs-1)

- NMS: die leben+dauer^  
 MS: hmhm^= &hmhm & die lebensdauer  
 NMS: =?oder das leben&dauer?& (bs-6)

- NMS: i programmi &della televisione& de rad/ hm del &radio&  
 MS: &della&  
 (x) della  
 NMS: della &radio& (bs-3)

Auch Präpositionen führen immer wieder zu Unsicherheiten bei der Sprachproduktion, was insofern nicht verwundert, als hier bei wörtlicher Übersetzung die Gefahr von negativen Interferenzen zwischen Mutter- und Zielsprache besonders groß zu sein scheint. Allerdings bereiten den Lernern wohl vor allem Präpositionen Probleme, die von einem Verb bzw. einer anderen ranghöheren Einheit regiert werden:

- NMS: und hm: + hm + ?wie sagt man? im diese thema/ für diese thema^  
 oder + hm + blei/ bleiben wir in diesem + thema^  
 + was eh:: + bei diese thema (bleiben)  
 MS: %bleiben wir bei diesem &hm^% &  
 NMS: &%bleiben & wir/% (bs-6)

Wie das letzte Beispiel belegt, ergeben sich hier Überschneidungen mit den in diesem Abschnitt schon erwähnten idiomatischen Wendungen.



Phonetische Probleme werden fast nie von den Lernern als Anlaß für Selbstinittierungen von Reparaturen genommen (0,45 % der Ausdrucksschwierigkeiten). Dies hängt vielleicht auch damit zusammen, daß die Tandem-Partner kleinere phonetische Abweichungen von der Zielsprachlichen Norm zugunsten eines möglichst reibungslosen Ablaufs der Kommunikation akzeptieren:

NMS: in austria + %hm^% +2+ ?(xxx) dice l':/ l'attualità?  
?no^?=

MS: =l'attualità=

NMS: =l'attualità

MS: l'attualità

NMS: l'attualità

(bs-3) MS: + è hm con due/ è con due eh ti l'attualità

Dies ist das einzige Vorkommen dieser Art. Im allgemeinen werden phonetische Probleme allein nicht zum Anlaß für Nebensequenzen, sondern sie werden erst in Anschluß an andere Probleme (meist lexikalischer Art) bei der Beendigung der Nebensequenzen behandelt.

NMS: una donna ehm ha detto che +1+ eh suo marito +  
la ho ?come si/? batt/ batt/ hm batt/ no^ battere=

MS: =pi/

NMS: picchiata

NMS: bicchiata=

(bs-1) MS: =picchiata con la p

NMS: non pintare + %?come si di/?% hm: eh:  
?come si dice in italiano?

+2+ io faccio un + un immagio + &%no^%&

MS: &un & di/

disegno^

NMS: sì dessin&+are&

MS: &dise&gno disegnare^= &no^&

NMS: =dissen&a & ah allora

questo uomo^ + è facile a dess/ a &dessinare&

MS: &disegnare& di/

disegna&re^&

NMS: &dis &egnare=

(bs-3)

Erst wenn das passende Wort gefunden ist und die Lerner dazu übergehen, das neue Wort nachzusprechen, also eine Expansion der entsprechenden Seitensequenzen stattfindet, beginnt die Arbeit am Lautkörper.

Abschließend bleibt noch anzumerken, daß syntaktische Unsicherheiten bei den Lernern zwar häufig auftreten, jedoch von ihnen selbst nicht explizit als Ausdrucksschwierigkeiten signalisiert werden. Auch von Seiten der Muttersprachler erfolgen Korrekturen in diesem Bereich nur in Zusammenhang mit einer lexikalischen bzw. grammatischen Korrektur oder Aushilfe.<sup>8</sup>

Wie sich schon gezeigt hat, können die zur Behebung von Ausdrucksschwierigkeiten notwendigen Seitensequenzen unterschiedlich lang sein, je nachdem, ob eine Reparatur- oder Aushilfssequenz expandiert ist oder nicht. Folglich lassen sich unterschiedliche Typen der Realisierung dieser Sequenzen feststellen. Von entscheidender Relevanz für das Spracherwerbspotential ist dabei, wie die neue Information, die die Lerner von den Muttersprachlern erhalten, interaktiv weiter bearbeitet wird. Im allgemeinen laufen die Reparatursequenzen nach dem Muster ab, daß die Lerner Ausdrucksschwierigkeiten signalisieren und die Muttersprachler hierauf mit der entsprechenden Information über die Zielsprache reagieren. Im Falle von Äußerungshypothesen erfolgt diese Information in Form positiver (bestätigender) oder negativer (i. e. korrektiver) Rückmeldung. Im Falle von Ausdrucksschwierigkeiten, bei denen sich lexikalische Lücken manifestieren, beinhalten die Nebensequenzen zur Behandlung von Ausdrucksschwierigkeiten im wesentlichen drei Schritte:

- a) Signalisierung von Ausdrucksschwierigkeiten durch die Nichtmuttersprachler,
- b) Aushilfe mit zielsprachlichen Elementen durch die Muttersprachler,
- c) Bestätigung durch die Nichtmuttersprachler.

<sup>8</sup> Vergleiche hierzu auch Punkt 7.3 'Korrigierte Fehlertypen'.

- (df-1) a) NMS: era una +1+ una + \*mix/ +1+ mix\*  
 b) MS: sì \*mix\* eh ?un mescolatero^?  
 c) NMS: un mescolatero
- a) NMS: (und) die oberteil^ ?oberen teil^?  
 b) MS: ja das/ ja ja  
 +der obere teil  
 (tc-2) c) NMS: der obere teil äh::^ ist äh:: handwerklich^

In den meisten Fällen erfolgt eine Bestätigung der Aushilfe mit einer Wiederholung der muttersprachlichen Äußerung durch die Lerner, womit die Seitensequenz dann abgeschlossen wird und das Gespräch wieder auf die thematische Ebene wechselt. Zur besseren Einprägung des neuen Wortes wird dieses oft auch (in Position von Schritt c) zwei- oder mehrmals wiederholt:

- a) NMS: (...) %?come si dice?%  
 +1+ in francese \*droit\* + hm  
 b) MS: diritti^  
 (bs-1) c) NMS: **diritti + sì sì diritti**
- a) NMS: (...) hat er immer den/ den/ der sohn weg von-äh::  
 &von (x)\&  
 b) MS: & ?von dem& platz?  
 (dt-2) c) NMS: von dem platz/ dem/ dem platz

Gerade auch der Abschluß der Reparatursequenzen bei Ausdrucksschwierigkeiten kann also für die Ausschöpfung des Erwerbspotentials bedeutsam sein. Ungünstiger ist es wohl in Hinblick auf den Erwerbsprozeß, wenn die muttersprachlichen Formulierungen nur zum Teil oder gar nicht wiederholt werden. Dies scheint vor allen Dingen bei längeren Wendungen der Fall zu sein:

- NMS: ma +1+ ho +1+ sentito poco o come si/ gli orecchi ha una  
 MS: ah sì + sì **ha perso l'u/ l'udito si dice**  
 NMS: **ha per/** sì= &non/ non tutto& ma=  
 MS: =(ha/ o) &(xx) perso un/& =una parte (xx)  
 (tc-1) NMS: sì sì sì (...)

- NMS: ?wie sagt man? im diese thema/ für diese thema^ oder  
 + hm + blei/ bleiben wir in / in diesem + thema^  
 + was eh:: + bei diese thema (bleiben)  
 MS: %bleiben wir bei diesem &hm^% &  
 NMS: &% **bleiben**& wir/% ehm  
 ?was eh: was denkst du + (...)?

(bs-6)

In beiden Sequenzen bewirken offensichtlich kommunikationsökonomische Gründe den Abbruch der Seitensequenz. Während beim ersten Beispiel schnelle Sprecherwechsel und Überlappungen von einem hohen Gesprächstempo zeugen, tritt die Ausdrucksschwierigkeit im zweiten Fall bei einer eingeschobenen organisatorischen Klärung auf. In beiden Fällen scheint der Wunsch zu bestehen, sich nicht allzu sehr von der thematischen Ebene zu entfernen, die Seitensequenz also so kurz wie möglich zu halten. So kehren die Tandem-Partner zum eigentlichen Gesprächsthema zurück, sobald die Verständnissicherung gewährleistet zu sein scheint.

Auf der anderen Seite können Nebensequenzen bei Ausdrucksschwierigkeiten auch durch längere Erklärungssequenzen erweitert werden:

- NMS: forse anche per+ché + per+ciò + be/ eh\=  
 MS: = per questo  
 &perciò^ & **va bene &giusto^ anche per questo o& perciò**  
 NMS: &per questo& &%(xxx perciò)% ah & (df-1)
- NMS: ja (rahm) ?oder?  
 MS: & ja + & sahne  
 NMS: &ja^ (x)& sahne ja + &ja^&  
 MS: &**die& + deutschen sagen sahne** + ist  
 äh:  
 NMS: ?rahm^?  
 MS: ist mehr dialekt  
 NMS: dialekt + &rahm&  
 MS: &mehr& **mehr dialekt**  
 + **die deutschen sagen nur noch sahne** (df-2)

Hier vollzieht die Muttersprachlerin einen Fokuswechsel auf die grammatikalische Ebene, in dessen Folge das Verb konjugiert wird:

- NMS: eh ho eh + le/ le/ %?legiata? \*na\*%=  
 MS: =letto  
 NMS: &ho letto & ho letto eh\  
 MS: &(hai) letto& =questo è un verbo difficile  
 &leggere&  
 NMS: &sì sì & \*ja\* leggo^  
 MS: io leggo=  
 NMS: =o legghi  
 MS: no &leggi&  
 NMS: &leggi& %hm% eh leggo^ leggi^ +1+ legghe^  
 MS: legge^  
 NMS: +1+ %(leggi^)% + %hm (x)%  
 (macht schriftliche Notizen)  
 (...)   
 MS: leggiamo=  
 NMS: =leggiamo +1+ &%leggiamo%&  
 MS: &leggete & +3+ ?e adesso^?  
 NMS: %(xx)% legono  
 (df-1) MS: leggono +2+ e poi è ho letto

Die Lernerin spricht die z. T. verbesserten Formen nach und schreibt sie auf. Durch die gleichzeitige Verschriftlichung des Gehörten dürfte der Lerneffekt verstärkt werden. Dieses Beispiel belegt, wie sprachliche Schwierigkeiten im Tandem als Anlaß für eine sehr bewußte Fokussierung des Sprachsystems genommen werden können. Diesbezüglich zeigt das folgende Beispiel eine recht originelle und effektive Behandlung einer Ausdrucksschwierigkeit:

- NMS: + non lo (so l/) eh il (quattor) materie+ non + mi  
 MS: non/ **non me le ri&cordo&**  
 NMS: &mi/ & ?non mi ricordo?  
 MS: le altre materie non me le ricordo  
 NMS: ?'me 'le ricordo?  
**aha\_ questo è difficile**  
 MS: difficile

- NMS: 'me 'le &ric/ &  
 MS: &me le& **\*äpfel\***  
 NMS: &@mele@@ @ (xx)@  
 MS: &@@ &  
 perché è me-le + @perché no/@ %@@% allora &io & non mi  
 NMS: &me\&  
 MS: &ri/& allora io non mi ricordo le altre &materie& hm le  
 NMS: &mi & &ah le &  
 MS: oppure + io non/ **il mi diventa me davanti al le/**  
**al pro&nome& io non me le ricordo=**  
 NMS: &hmhm& =hm:^ me le ricordo/  
 non non me le ricordo

(dt-1)

Die Muttersprachlerin gibt der Lernerin hier zwei Gedächtnisstützen: Zum einen ergibt sich aus dem Zusammenziehen der beiden Pronomen das Wort 'mele' (= Äpfel), zum anderen formuliert sie einen Merksatz, der die grammatikalische Unregelmäßigkeit erklärt. Ein Memorisieren wird im weiteren Verlauf der Reparatursequenz zusätzlich dadurch gefördert, daß die problematische Äußerung von den Gesprächspartnern nochmals wiederholt und von der Lernerin notiert wird.

Wie diese Beispiele zeigen, können Fokuswechsel von der thematischen auf die lexikalische bzw. grammatikalische Ebene sowohl von den Lernern als auch von den Muttersprachlern initiiert werden, indem z. B. ein sprachliches Phänomen als schwierig und erklärungsbedürftig deklariert wird. Weitergehende Erläuterungen können von den Lernern auch durch gezielte Fragen eingefordert werden:

- MS: &l'attualità& &%hmhm^%&  
 NMS: &ah sì & &hmhm\_ & eh  
**ma questo è + una parole della singolare**  
 MS: + sì + &sì non eh:: & non credo &che & ci sia eh:  
 NMS: &%hmhm% l'attualità& &hmhm&  
 MS: (assoluta)mente + un + plurale (...)

(bs-3)

Dies zeigt, daß nicht nur die Reaktionen der Muttersprachler für die Ausschöpfung des Erwerbspotentials bedeutsam sind, sondern daß vor allem

auch die Lerner selbst beeinflussen können, in welcher Weise eine Fokussierung des zielsprachlichen Systems bei Ausdrucksschwierigkeiten erfolgen soll.<sup>9</sup>

Aufgrund der Eins-zu-eins-Situation bietet die Tandem-Methode dem Lerner die Möglichkeit, einen Fokuswechsel von der thematischen auf die lexikalische bzw. grammatische Ebene und umgekehrt jeweils gezielt in Hinblick auf die individuellen lernersprachlichen Probleme zu initiieren. Dadurch lassen sich sprachlich problematische Bereiche der Lernervarietäten wesentlich gezielter angehen als im traditionellen Gruppenunterricht.

#### 5.4 FAZIT

Vor allem drei Faktoren scheinen das Erwerbspotential im Zusammenhang mit Ausdrucksschwierigkeiten im Tandem positiv zu beeinflussen: Zum einen ist dies die Selbstbestimmung der Themen durch die Lerner, die den Ausbau der Sprachfertigkeit in aktuell problematischen Bereichen fördert. Zum zweiten eröffnet die Privatheit und Vertrautheit, die der Tandem-Situation immanent ist, den Lernern die Möglichkeit, eigene sprachliche Unsicherheiten vermehrt zu überprüfen. Die Angst davor, Fehler zu machen, dürfte in diesem Rahmen deutlich geringer sein als in einer größeren Lerngruppe. Gleichzeitig wirkt sich positiv aus, daß das Verhalten der Muttersprachler bei Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner sehr kooperativ ist, und Aushilfe sehr bereitwillig geliefert wird. Und schließlich begünstigt die Tatsache, daß ohne Zeitdruck gearbeitet werden kann, die Möglichkeit der Selbstreparatur sowie die Sicherung und Festigung der neu erhaltenen Informationen.

Das Spracherwerbspotential bei Ausdrucksschwierigkeiten liegt vor allem im Bereich der Lexik. Hier können Lücken oder Unsicherheiten mit Hilfe der Muttersprachler beseitigt werden. Darüber hinaus haben die Lerner aber auch die Möglichkeit, im grammatischen bzw. phonetischen Bereich ihre Hypothesen zu testen. Die muttersprachlichen Tandem-Partner erwei-

sen sich bei Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner vielfach als geduldige Interaktionspartner, die zunächst ausreichend Raum für Selbstreparaturen und das Testen von Hypothesen lassen, im Bedarfsfall jedoch bereitwillig auch entsprechende Berichtigungen oder Aushilfen leisten.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu auch die Ausführungen unter Punkt 6.3 zu Fokussierungen bei verständnischernden Nachfragen.

## 6. VERSTÄNDNISSCHWIERIGKEITEN

Bedingt durch unterschiedliche Sprachkompetenzen treten Verständnisschwierigkeiten gerade in Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern sehr häufig auf. Aufgrund der Eins-zu-eins-Situation des Tandems und der Tatsache, daß der Gesprächszweck letztendlich in einer Auseinandersetzung mit der Zielsprache begründet ist, scheinen Tandem-Dialoge besonders günstige Voraussetzungen für die Behandlung von Verständnisproblemen zu bieten.<sup>1</sup>

In Hinblick auf die Formen der Verständnissicherung lassen sich drei Arten von Nachfragen unterscheiden, mit denen Reparaturen eingeleitet werden können: Rückfragen, Rezipientenkontrollen und Produzentenkontrolle. Bei Rückfragen und Rezipientenkontrollen handelt es sich um Nachfragen seitens der Gesprächsteilnehmer, die gerade in der Hörerrolle sind: Rückfragen sind Nachfragen, die lediglich signalisieren, daß etwas nicht verstanden wurde (z. B. „bitte?“), Rezipientenkontrollen sind Nachfragen, mit denen abgesichert wird, ob etwas richtig verstanden wurde (sie sind z. B. mit „meinst du xx“ oder „habe ich richtig verstanden, daß xx“ zu paraphrasieren). Bei Produzentenkontrollen handelt es sich um Nachfragen, mit denen die Sprecher selbst überprüfen, ob sie verstanden werden (z. B. „hast du verstanden, was ich meine“).<sup>2</sup> Die folgenden Beispiele verdeutlichen diese verschiedenen Arten von verständnissichernden Nachfragen:

### 1. Rückfragen:

|      |                            |                                |
|------|----------------------------|--------------------------------|
| MS:  | +1+ mit zetteln be&kleben& | &mit &                         |
| NMS: |                            | &wo & ?wie? ?ein was^? &(bi/)& |
| MS:  | zetteln bekleben %@@@%=    |                                |
| NMS: |                            | =bekleben ja^                  |

(bs-4)

1 Dies ist insofern bedeutsam, als das Eingestehen von Verständnisschwierigkeiten in vielen Situationen nicht ohne weiteres möglich und mit der Gefahr eines Gesichtsverlustes verbunden ist. Vgl. hierzu auch Rost 1991.

2 Zu dieser Unterscheidung von verständnissichernden Nachfragen vgl. Rost 1989: 217ff.

- NMS: solo per fare i bambini  
 MS: fare figli  
 NMS: hm^ + ?come^?  
 MS: per fare figli  
 (bs-1) NMS: per fare figlie e:

### 2. Rezipientenkontrollen:

- NMS: ist eh kein/ ist/ ist nicht ein:/ ein meer wie in s/ i  
 sardinien oder o/ oder eh + oder eh in: + in gri/ hm hm  
 griechenland aber %hm% + eh besser als/  
 &als eh& als nicht  
 MS: &%hmhm%&  
 NMS: he^ @@  
 MS: eh eh ?wie meinst du das? ?ist das nicht so rein oder?  
 NMS: ist nis/ ist es nicht so rein so: + ehm:: + das wasser  
 ist/ ist nicht so klar so=  
 MS: =%hmhm%  
 (bs-2) NMS: eh ehm + so fein auch eh so so + ehm: (das ist eh) ist  
 ganz ganz ganz &anderes& ganz anders  
 NMS: =è una cosa + di una relazione  
 MS: + fa/ eh ?cosa &intendi?& ?fa p/ fa parte della  
 NMS: &anche &  
 MS: **relazione + con l'uomo^?**  
 NMS: es sì con eh h la relazione (h) eh ?entro^?  
 MS: tra  
 (...)   
 (bs-1) NMS: tra la &donna& e il l'uomo

### 3. Produzentenkontrollen

- MS: sempre dove c'è un confine + ?capito^?  
 NMS: hmhm^=  
 MS: =confine^  
 NMS: ?confine \*ist der zaun (oder)\*?  
 (df-1) MS: \*grenze\*

- MS: also das nennt man strichmännchen  
 NMS: ?st/ strichmänn&chen? &  
 (...)   
 NMS: + %eh:m:% +1+ (aber) jetzt fällt + fällt mir ni/  
 &nicht& ein^  
 MS: &hmhm &  
 das ist gleich + ?du weißt was ich meine?  
 NMS: ja  
 MS: das ist das wichtigste

(bs-4)

Alle drei Arten von verständnissichernden Nachfragen werden in den Tandemgesprächen sowohl von Muttersprachlern als auch von Nichtmuttersprachlern realisiert (vgl. hierzu die Tabellen Nr. 5 und 6 im Anhang)

Im Vergleich zum Gruppenunterricht ist auffallend, daß in Tandem-Situationen verständnissichernde Nachfragen mit relativ gleicher Häufigkeit von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern gestellt werden. Nicht nur Lerner haben also Schwierigkeiten mit dem zielsprachlichen Input, sondern auch die Muttersprachler haben Verständnisprobleme mit der lernersprachlichen Äußerungsproduktion. Während im Gruppenunterricht die Themenbehandlung oft nur wenig neue Information beinhaltet und der Informationsfluß eher von den Unterrichtenden zu den Lernenden verläuft,<sup>3</sup> muß in gleichberechtigteren und 'authentischeren' Situationen auch abgesichert werden, ob die Lerner richtig verstanden werden.

Wie die folgende Analyse zeigt, sind dabei aber erhebliche Unterschiede in Hinblick auf die Art der Signalisierung und die Funktionen der jeweiligen Nachfragen bei Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern auszumachen.

3 Für 12 Fallstudien zu freien Konversationen im Kleingruppenunterricht wurden insgesamt 44 verständnissichernde Nachfragen von den muttersprachlichen Unterrichtenden an die Lerner gerichtet (36,06 %), und 78 verständnissichernde Nachfragen von den Lernern an die muttersprachlichen Unterrichtenden (63,93 %) (vgl. hierzu Rost 1989: 229). In den Tandem-Situationen werden dagegen mehr Nachfragen von den Muttersprachlern an die Lerner gerichtet als umgekehrt von den Lernern an die Muttersprachler (162 vs. 130, bzw. 55,47 % vs. 44,52 %, vgl. hierzu Tabelle 6).

### 6.1 VERSTÄNDNISSCHWIERIGKEITEN DER LERNER BEI MUTTERSPRACHLICHEN ÄUßERUNGEN

Die meisten verständnissichernden Nachfragen der Lerner signalisieren Verständnisprobleme in bezug auf den muttersprachlichen Input und die Zielsprache (vgl. hierzu die tabellarische Übersicht Nr. 7 und 8 im Anhang).<sup>4</sup>

Bei solchen Verständnisschwierigkeiten können die Lerner sehr gezielt problematische Äußerungsteile in den Formulierungen der Muttersprachler fokussieren.<sup>5</sup> Auch hier scheint wiederum Problemen mit der zielsprachlichen Lexik bzw. Idiomatik eine herausragende Rolle zuzukommen (vgl. hierzu Tabelle 9).<sup>6</sup>

Die Nichtmuttersprachler signalisieren Verständnisschwierigkeiten oft durch Rückfragen in Form von Fragewörtern ('wie?' bzw. 'come?') oder kurzen Fragesätzen nach dem Muster 'was ist xx?':

- MS: +1+ mit zetteln be&kleben& &mit &  
 NMS: &wo/ & ?wie? ?ein was^? &(bi/) &  
 MS: zetteln bekleben %@@%=  
 (bs-4) NMS: =bekleben ja^
- NMS: + hindernislauf sechzig meter hindernislauf=  
 MS: =ja=  
 NMS: =gemacht  
 MS: ?hat der ü/ über/ ist der über hürden gesprungen?=  
 NMS: ja  
 MS: oder verschiedene hindernisse?

4 Von 130 Nachfragen der Lerner beziehen sich 93 auf Probleme mit der Zielsprache (64,04 %). Die anderen Nachfragen beziehen sich auf Probleme der Referenzierung bei inhaltlichen Aspekten (19,23 %), akustische Probleme (0,76 %) und Probleme, die aus der Erwartungshaltung resultieren (6,15 %) (vgl. hierzu Tabelle 8).

5 Wie die Ergebnisse von Rost-Roth 1994b zeigen, gilt dies auch schon für sehr rudimentäre Lernervarietäten.

6 62,36 % der Nachfragen beziehen sich auf unbekannte Lexik oder idiomatische Wendungen und 20,43 % auf phonetische Realisierungen einzelner Lexeme. Die restlichen Nachfragen (17,20 %) fokussieren grammatikalische Probleme.

- NMS: ver&schiedene &  
 MS: &?oder immer& die gleichen? (ha) ne ne es war eine +  
 hindernislauf  
 NMS: ?hinder&nilauf?&  
 (...)  
 NMS: und: äh/ &hindernislauf & ?was ist?  
 MS: &% (is schwer) %&  
 (h) hindernislauf das ist wenn man immer über ein  
 anderes hindernis/ wenn man einmal über eine sprossen/  
 über eine: mauer drüber klettern muß dann über einen  
 &graben durchlaufen muß& (dt-2)

Die Signalisierung von Verständnisschwierigkeiten kann auch durch die alleinige Wiederholung des betreffenden Wortes – meist mit Frageintonation – erfolgen:

- MS: weil/ in österreich  
 + wenn der namen lang ist^ dann ist  
 von und so &weiter^& sind sie meistens + adelig  
 NMS: &von ja &  
 +2+ &?adelig?& &hmhm &  
 MS: &a/ a/ & adelig &eh:m& herzog  
 NMS: jaja (dt-2)
- MS: sì ehm &cura & sì cura= =(xxx) sì sì anche questo è  
 NMS: &?he^?& =no=  
 MS: gravissimo e il (passirio) puzza  
 NMS: puzza  
 MS: quando tu passi dei giorni &viene& su un &odore& (df-1)

Diese Beispiele machen deutlich, daß sich die Lerner sehr gezielt auf Äußerungsteile beziehen können, deren Bedeutung für sie problematisch ist. Ähnlich wie bei der Sprachproduktion scheint es also auch bei der Sprachrezeption 'lexikalische Lücken' zu geben, die für den Spracherwerb genutzt werden können. Allerdings kommt es auch hier darauf an, wie die Bearbeitung dieser 'Lücke' erfolgt. So belassen es die Teilnehmer bei den

letzten beiden Beispielen bei der Verständnissicherung auf der propositionalen Ebene, wobei es fraglich ist, ob bei dieser Klärung das 'neue' Wort auch genügend Aufmerksamkeit erhält.

Das folgende Beispiel belegt dagegen, daß längere interaktiv durchgeführte Reparatursequenzen auch gezielter zur Auseinandersetzung mit der Zielsprache genutzt werden können:

- MS: +1+ ich schau schon mehr nach links ja  
ich hab mich  
&schon& oft dabei ertappt
- NMS: &(h) &  
+ ja das/ ?was ist getappt^? &%(xx)%&
- MS: &ertapp& en
- NMS: ?ertappen? &?(xx)?& ?ertappen?
- MS: &ja &  
hmhm^ (h) auf frischer tat ertappt  
+ der mörder wurde auf frischer tat ertappt  
+ als er das messer in leib  
der der frau stach
- NMS: + ha
- MS: @
- NMS: ehm + %eh \*credo/\*%
- MS: %hm^ ertappen%
- NMS: %hm%=
- MS: =%hm^% (h) jemand &macht etwas^& eh was er nicht
- NMS: &(xxx) %hm% &
- MS: machen sollte^ + &hm^ & er macht etwas^ eigentlich
- NMS: &hmhm^&
- MS: sollte er das nicht machen  
+ ehm + ein anderer^ + kommt  
und sieht ihn dabei das heißt ertappen
- NMS: ah so eh:m: + (xx) (ist) ehm ?\*cogliere sul fatto\*?
- MS: ah ja genau &hmhm&  
(...)
- MS: ertappen=
- NMS: =ah ertappen

- MS: ich habe mich schon oft ertappt dabei
- NMS: ach so\_ + ?du/ du hast dir/ dir sel/ eh selbst  
kontrolle^ eh?

(bs-4)

Nach der Rückfrage des Nichtmuttersprachlers ('was ist getappt?') wird in einem ersten Schritt die korrekte zielsprachliche Repräsentation des Lexems geklärt. In einem zweiten Schritt erfolgt die Verständnissicherung, indem die Muttersprachlerin zuerst einen Beispielsatz formuliert und dann eine Erklärung gibt, wobei sie von der gängigeren idiomatischen Wendung 'auf frischer Tat ertappen' ausgeht. Der Lerner sichert das Verständnis durch eine Rezipientenkontrolle in der Muttersprache ab. Schließlich wird das Lexem wieder in den Gesprächskontext übertragen, wobei auch die Bedeutung von *sich ertappen* mit einer Rezipientenkontrolle abgesichert wird. Die Tatsache, daß der Lerner das Wort *ertappen* etwas später wieder aufgreift, belegt, daß Verständnisschwierigkeiten ähnliche Relevanz für den Spracherwerb wie Ausdrucksschwierigkeiten haben können.<sup>7</sup>

Verständnisprobleme in bezug auf die Lexik werden teilweise auch schon von den Muttersprachlern antizipiert. Mit Produzentenkontrollen wird dann abgesichert, ob die zielsprachlichen Äußerungselemente den Lernern bekannt sind.

Muttersprachler sichern auf diese Weise häufig Lexik ab, die als Problempotential für die Lerner eingeschätzt wird:

- MS: che è una + fogna &così & si dice + &?sai^?& fogna +
- NMS: &%hmhm%& &ah &
- MS: sono + dove/ eh quando l'acqua va &(nel xx)& e
- NMS: &ah sí sí &
- MS: raccoglie
- NMS: ah= &ah &
- MS: =(il) gabinetto e &acqua& questi (tu vite) portano  
sotto terra
- NMS: hmhm
- MS: fogna si dice
- NMS: ah fogna

(df-1)

7 Diese empirischen Analysen stützen die in Rost 1991 formulierte Hypothese bezüglich des Erwerbspotentials von Verständnisschwierigkeiten in Tandem-Situationen.



MS: non è vero + io posso usare^ ma gli scarichi quello che esce + è peggio + se uso/ che uso l'altra benzina

NMS: ma no=

MS: =?hai capito^?=

(df-1) NMS: =vero

## 6.2 VERSTÄNDNISSCHWIERIGKEITEN DER MUTTERSPRACHLER BEI LERNERSPRACHLICHEN ÄUßERUNGEN

In Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern haben in Anbetracht begrenzter Ausdrucksmöglichkeiten der Lerner auch die Muttersprachler häufig Verständnisprobleme (vgl. hierzu Tabelle 6):

NMS: vielleicht ist/ ist hm + die/ die hm die alte^ @@

MS: ?eh^?

NMS: hm vi/ vielleicht ist we/ eh we/ wegen meiner/ meiner alter

(bs-4) MS: ah wegen deines alters &nein&

Die Rückfragen, die sich wie hier auf klar eingrenzbare Äußerungselemente beziehen, erfolgen dabei häufig kurz und eher beiläufig. Dieses Beispiel zeigt, daß Verständnisschwierigkeiten signalisierende Rückfragen zugleich korrektive Funktion haben können.

Die Überschneidung zwischen Problemen der Korrektheit und der Verständlichkeit zeigt sich umgekehrt auch bei Produzentenkontrollen der Lerner. Diese können nicht nur der Verständnissicherung im engeren Sinne dienen, sondern auch der Überprüfung, ob die zielsprachlichen Äußerungen korrekt sind:

NMS: wenn du mit/ mit eh mit eh sechzig schon/ schon ei/ alleine bist  
und ohne/ ohne zum beispiel deinen hm hm  
deinen hm hm deinen mann^  
+ oder hm ohne/ ohne/ ohne/ ohne/ ohne kinder^  
+ eh: + ist eh schli/ schlimmer^ und  
&eh & eh eh + da/ das ist noch eine

MS: &hmhm&

NMS: + ein:/ eine be/ eine/ eine große be/ be:/ belastung die  
+ in/ im zu/ zu/ zusammenhang mit/ mit ehm ehm mit ehm +  
eh: mit dem eh dem alter^  
+ ta/ ehm se/ sehr ge/ w/ ge/  
ge/ gefährlich ist ja^

MS: ja das stimmt schon^ &wenn man keine ansprache/& jaja

NMS: &?has/ hast du verstanden &  
was/ was ich sagen will?

MS: wenn man keine ansprache mehr hat nicht^ + denn das  
gehirn muß gefordert werden

(bs-6)

Die häufigen Selbstunterbrechungen des Nichtmuttersprachlers zeugen von Unsicherheiten bei der Sprachproduktion. Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, beendet der Lerner seine Äußerung mit einer Produzentenkontrolle („hast du verstanden was ich sagen will“). Die daran anschließende Reaktion der Muttersprachlerin belegt, daß dieses Vorgehen rein prophylaktisch ist, da hier keine Verständnisprobleme vorliegen. Wenn Äußerungen in ihrer Gesamtheit unverständlich sind, reagieren Muttersprachler häufig auch mit expliziteren Nachfragen:

NMS: =?con i fili?=  
MS: =non &ho/ & non lo so che/ che cosa

NMS: &%hmhm%&

MS: intendi

NMS: perché: (h) in austria^ esiste anche=

MS: !=ah! ho capito

(bs-3)

NMS: + ja + ich äh/ mein mann^ + macht^ + %f%/ nein äh + mit dem/

MS: ja ja äh: + s/ ?was möchtest du sagen^?

NMS: mit äh: äh:: mh:/

MS: +2+ nimmt + &nimmt (x) &

NMS: &nimmt ?ja^?& nimmt^ zum zwei^ oder drei^ +  
&löffel zucker&

MS: &löffel zucker& @@

(df-2)

- NMS: e gli altri programmi sono + i programmi di<sup>+</sup>1+ è una  
eh ?(nadiftis)? no ?come si dice? + televisione di + eh  
+ è difficile a s/ hm eh a spiegare
- MS: **?che cosa?** %@@%
- (bs-6) NMS: allora +3+ ehm prendo una cosa + che è (ronda<sup>^</sup>)+ così=

Die Signalisierungen zeigen, daß den Muttersprachlern die Ausdrucksweise der Lerner 'kryptisch' erscheint. Hier manifestiert sich ein unmittelbarer Zusammenhang mit den zuvor analysierten Ausdrucksschwierigkeiten der Nichtmuttersprachler („come si dice? è difficile da spiegare“) und verständnissichernden Rückfragen seitens der Muttersprachler („was möchtest du sagen?“ bzw. „che cosa?“).

In manchen Fällen werden von den Muttersprachlern zur Absicherung des Verständnisses Rezipientenkontrollen formuliert, die die Lerner daraufhin in ihren eigenen zielsprachlichen Formulierungen übernehmen können<sup>8</sup>:

- NMS: =è una cosa + di una relazione
- MS: + fa/ eh **?cosa &intendi?& ?fa p/ fa parte della**
- NMS: &anche &
- MS: relazione + con l'uomo<sup>^</sup>?
- NMS: es sì con eh h la relazione (h) eh ?entro<sup>^</sup>?
- MS: tra  
(...)
- (bs-1) NMS: tra la &donna& e il l'uomo

8 Von 162 Nachfragen der MS zeigen 94 (58,02 %) einen deutlichen Zusammenhang mit Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner in der Zielsprache (vgl. hierzu Tabelle 8)

- NMS: ist eh kein/ ist/ ist nicht ein:/ ein meer wie in s/ i  
sardinien oder o/ oder eh + oder eh in: + in gri/ hm hm  
griechenland aber %hm% + eh besser als/  
&als eh& als nicht
- MS: &%hmhm%&
- NMS: he<sup>^</sup> @@
- MS: eh eh **?wie meinst du das? ?ist das nicht so rein oder?&=**
- NMS: =ist nis/ ist es nicht so rein so: + ehm::: + das wasser  
ist/ ist nicht so klar so=
- MS: =%hmhm%
- NMS: eh ehm + so fein auch eh so so + ehm: (das ist eh) ist  
ganz ganz ganz &anderes& ganz anders

(bs-2)

Die Rezipientenkontrollen dienen hier nicht nur der Verständnissicherung, sondern erleichtern den Nichtmuttersprachlern auch die Interaktion, indem sie auf die geäußerte Hypothese einfach mit Zustimmung oder Ablehnung reagieren können. Wie das letzte Beispiel belegt, kann der muttersprachliche Input den Lernern aber darüberhinaus auch als Formulierungshilfe dienen, indem einzelne Äußerungsteile von ihnen übernommen werden. Besonders dann, wenn Rezipientenkontrollen der Muttersprachler in Form von Paraphrasen realisiert werden,<sup>9</sup> kann sich dies günstig auf das Erwerbspotential auswirken:

- NMS: la piazza intorno era ehm + era + pie/ pieno/ piene<sup>^</sup> +  
pieno di gente
- MS: ma dai
- NMS: sì perché eh per andare + nell'arena<sup>^</sup> + ah: n/ dev/  
(devano) eh eh fare la coda +1+ già alla sette eh o/ o  
alla cinque e mezza

9 Rezipientenkontrollen können prinzipiell auf zwei verschiedenen Möglichkeiten der Bezugnahme auf Vorgängeräußerungen beruhen. Einerseits können sie in Form von Wiederholungen realisiert werden, wobei die vorangegangene Äußerung ganz oder in Teilen wieder aufgegriffen wird. Andererseits können sie auf einer Paraphrasierung des propositionalen Gehalts der Bezugsäußerung beruhen, und den Inhalt einer Äußerung mit anderen Worten reformulieren.

MS: ah si (so) **che m:/ eh eh si mettono in/ in coda per comprare il &bi&glietto ?no^?**

(bs-1) NMS: &si &  
non/ non per comprare^ eh penso per eh + eh + penso per entrare +1+ (nell'arena)

NMS: man kann nicht eh + eh:m: eh ehm konfrontieren^ %?wie sagt man?% eh:

MS: man kann schon konfron&tieren sagen &

NMS: &konfrontieren& aber hm + hm es gibt ein + ein anderes wort^ + eh:: + (...)

MS: &eh ?oder meinst& du vergleichen?=  
NMS: =ver/ eh vergleichen\_

&ja vergleichen& vergleichen ja &das ist& eh das

MS: &vergleichen ja& &hmhm^ &

(bs-2) NMS: richtige

In solchen Fällen wird der lernersprachliche Ausdruck mit muttersprachlichen Formulierungen kontrastiert, die meist gewandter und zielsprachengerechter sind.<sup>10</sup> Rezipientenkontrollen der Muttersprachler können in solchen Fällen als 'Mikro-Input' fungieren, der von den Nichtmuttersprachlern als lokales 'Intake' in die lernersprachlichen Äußerungen aufgenommen wird. Es handelt sich in solchen Sequenzen um die Herausbildung sog. 'vertikaler Strukturen', wie sie von Hatch 1978 und Givón 1979 als grundlegende Prinzipien für den Spracherwerb angesehen werden.

10 Auch hier zeigt sich ein Zusammenhang mit Ausdrucksschwierigkeiten der Nichtmuttersprachler. Während aber die Paraphrase im ersten Beispiel der Aussage mehr Deutlichkeit verleiht, besteht die Funktion im zweiten Beispiel, in dem das Verständnisproblem explizit signalisiert wird, hauptsächlich in der Erschließung des Bedeutungszusammenhangs.

### 6.3 FOKUSSIERTE PROBLEMBEREICHE

Bei der Behandlung von Verständnisschwierigkeiten in bezug auf die zielsprachliche Lexik können – unabhängig davon, ob die Initiierung durch Produzentenkontrollen der Muttersprachler oder Nachfragen der Nichtmuttersprachler erfolgen – drei verschiedene Problembereiche fokussiert werden.<sup>11</sup>

1. An erster Stelle ist hier die Behandlung propositionaler und referentieller Störungen zu nennen, da dies für einen störungsfreien Fortgang des Gesprächs unerlässlich ist. Im folgenden Beispiel entsteht für die Lernerin ein Verständnisproblem, weil sie nicht weiß, was gemeint ist:

MS: ?weißt du was ich gemacht habe heute?

NMS: ?was?=  
MS: =ich hab den nähkurs abgesagt

NMS: ?nekus^?

MS: ich hab mir einen äh:/ äh + \*sociere\* na + äh  
\*so^ciere\_ \* +1+ ?na^?

NMS: nein

MS: (nähen) ? wie sch/ wie sagt^man da?

NMS: \*cucire\*

MS: \*cu^cure\*

NMS: ja

MS: \*so/ so^ciere\* na=

NMS: =nein \*cucire\*

MS: äh \*cucire\* äh: ich wollte einen nähkurs machen^in eltern kind &zentrum &

NMS: &ha ja ja & ja ja ja ja=

MS: =ja + mh und den hab ich abgesagt weil es wird mir zuviel

(df-2)

Mittels einer Ein-Wort-Wiederholung ('nekus^') verweist die Nichtmuttersprachlerin auf das für sie problematische Lexem ('nähkurs').

11 Vgl. hierzu auch Reich/Rost-Roth 1993.

Durch den Rückgriff auf die Muttersprache der Lernerin ('\*sociere\*', '\*cucire\*') und wahrscheinlich auch durch die Erwähnung des Kursortes ('eltern kind zentrum') wird das Verständnisproblem beseitigt. Obwohl die Lernerin hier auch Probleme mit der phonetischen Identifikation und Reproduktion hat ('nekus'), gehen die Gesprächspartner darauf nicht weiter ein, sondern fahren in der Konversation fort.<sup>12</sup>

2. Der Fokus der Gesprächspartner kann sich andererseits gezielt auf die Wortwahl und zielsprachliche Lexik richten. Im folgenden Beispiel geht es um die Differenzierung der Lexeme 'lächeln', 'auslachen' und 'belächeln'. Dabei erläutert die Muttersprachlerin Unterschiede in Bezug auf die Wortwahl:

- MS: lächeln^ eh lächeln wär eigentlich nur wenn jemand äh  
lächelt + eh das andere wär eher auslachen
- NMS: **eh es/ es/ es gibt eine + eine unterschied zwi/ zwischen  
lächeln und aus/ &aus/ & aus/ auslächeln^ &(h)& man eh**
- MS: &%hm^%& &ja &
- NMS: man wird au/ ausge&lacht^ &
- MS: &gelacht& ja
- NMS: und man eh man eh lächelt
- MS: man &lächelt &
- NMS: &% (viellei/ & hm)%
- MS: man kann aber auch sagen man wird belächelt
- NMS: **?belächelt^?=**
- MS: =belächelt=
- NMS: =?ist noch eine/  
**eine &stufe^? + @ (hat ja)@ &**
- MS: &eh + (xxx) & lächeln wär ganz neutral^ +  
eh belächeln eh wär + ist 'nicht so stark wie auslachen

<sup>12</sup> Interessant ist an diesem Beispiel, daß auch der Rückgriff auf das Italienische selbst einem Fokuswechsel auf die phonetische Ebene unterliegt. Da beide Tandem-Partner ein Interesse am Erlernen der Muttersprache des jeweiligen Partners haben, finden sich solche komplexen zweisprachigen Klärungssequenzen relativ häufig im Tandem-Korpus. Dies steht zwar in Widerspruch zu den für Tandem-Treffen propagierten Einsprachigkeitsprinzipien, scheint jedoch in Fällen wie diesen für die wechselseitige Sprachvermittlung und Förderung des Erwerbsprozesses durchaus sinnvoll zu sein.

- NMS: hmhm^ &hmhm\_ hmhm\_ &
- MS: &(ne^)^ ich & kann schon^ + jemanden belächeln  
der/ + ich mach mich nicht direkt lustig über ihn aber +  
ich eh denke mir das was er sagt eh=
- NMS: =hm ?**aber aus/ eh  
aus-eh-lächeln ist/ ist auch in (h) vielleicht ein eh  
bißchen + i:ronisch^? + ?oder nicht^?**
- MS: eh: vielleicht belächeln eh ironisch und auslachen ist  
dann wirklich jemanden auslachen

(bs-2)

Hier wird ein Verständnisproblem als Anlaß genommen, sich mit zielsprachlicher Lexik zu befassen. Dabei verwenden die Gesprächspartner viel Mühe auf die Suche nach der passenden zielsprachlichen Bezeichnung und die Klärung von Bedeutungsunterschieden. Die beiderseitigen Wortwiederholungen unterstützen dabei zugleich die korrekte phonetische Identifizierung und ein Memorisieren.

3. Ein weiterer Problembereich wird schließlich fokussiert, wenn Nachfragen Probleme auf der phonetischen Ebene signalisieren und zielsprachliche Elemente auf der Lautebene genauer identifiziert werden:

- NMS: solo per fare i bambini
- MS: fare figli
- NMS: hm^ + ?**come^?**
- MS: per fare figli
- NMS: per fare figlie e: (...)
- MS: ?nei/ &nei paesi^?& &nei paesi&
- NMS: &(x) piccolo& (le) &piccoli& hmhm
- MS: nei paesi piccoli no^
- NMS: hmhm ?**come (hm)?=**
- MS: =nei/ nei + pa/ &paesi^&
- NMS: &paesi & hmhm^
- MS: nei paesi

(bs-1)

(bs-1)

Sequenzen, in denen die phonetische Realisierung eines Lexems problematisiert wird, finden sich häufig in Zusammenhang mit unbekannten Elementen im muttersprachlichen Input:

MS: mein/ mein bub schimpft immer +  
& wenn er\& + mein + bub  
NMS: &?bumm schiff?&  
ach=  
MS: =mein &junge& + schimpft^/ + schimpft äh: + %ähm%  
NMS: &ja ja &  
MS: ja=  
NMS: =ja=  
MS: =nein=  
NMS: =?nein^?  
MS: äh schimpft äh reden + äh + schlecht reden  
NMS: mhmh\_  
MS: + schimpfen ähm  
NMS: +1+ ?schlecht reden?  
MS: ja: äh nit schlecht reden=  
NMS: =%mhmh%=  
MS: =na da + müßt-ich  
&glatt nachschaun ähm& + nein äh schimpfen +1,5+ wenn/  
NMS: &äh äh::: &  
MS: wenn: äh: + jemand s/ so etwas macht^ e/ wird er böse  
NMS: ah so^=  
MS: =ja und dann schimpft er=  
NMS: =ah ha ha=  
MS: =äh:  
NMS: \*brontola\*  
MS: ja \*bron&to&la\* &@@&  
NMS: &ja& &@@& schimpfen  
MS: schimpfen ja  
(df-2) NMS: +1,5+ %schim^:: + pfen\_% \*brontola^\* +2+ %mh mh mh%

Dieses Beispiel kann als prototypisch für eine erwerbsmotivierte Expansion einer verständnissichernden Nebensequenz angesehen werden: Nach der Signalisierung der Verständnisschwierigkeiten ('bumm schiff' ver-

weist auf 'bub schimpft') erfolgt zuerst die Sicherung des Verständnisses auf der propositionalen Ebene ('schlecht reden', 'wird er böse', '\*brontola\*'), bevor die Arbeit am Lautkörper beginnt. Das Wiederholen des Lexems am Ende der Reparatursequenz ('schimpfen', 'schimpfen ja') begünstigt dabei zugleich ein Memorisieren. Die Wiederaufnahme des neuen zielsprachlichen Lexems am Ende der Reparatursequenz ist mit einer aktiven Wiederaufnahme durch die Lernerin verbunden. Sie kann bei dieser Gelegenheit nicht nur überprüfen, ob sie die Laute korrekt identifiziert hat, sondern ob sie auch selbst zu einer korrekten (Re-)Produktion fähig ist.<sup>13</sup> Meistens werden solche Nebensequenzen nach einer Bestätigung und nochmaligen Wiederholung durch die Muttersprachlerin abgeschlossen. Hier findet jedoch eine weitere Expansion durch einen Äußerungsschritt der Lernerin statt, mit dem sie nochmals auf die Bedeutungsebene ('schimpfen', '\*brontola\*') Bezug nimmt. In dieser Phase können auch schriftliche Notizen angefertigt werden. Beispiele dieser Art lassen erkennen, wie Lerner bemüht sind, aus rezeptiven Lücken des passiven Wortschatzes Informationen zu ziehen, die schließlich auch dem aktiv einsetzbaren Wortschatz zugute kommen.

#### 6.4 FAZIT

Aufgrund der Basis-Bedingungen der Tandemsituation – Zweierkontakt, Auseinandersetzung mit der Fremdsprache als übergeordneter Gesprächszweck – ist anzunehmen, daß Verständnisschwierigkeiten eher offengelegt werden, als dies im traditionellen Fremdsprachenunterricht oder in 'ungesteuerten' *Gesprächssituationen* des Alltags der Fall wäre. Vorteilhaft wirkt sich sicherlich aus, daß im Zweierkontakt die Peinlichkeit einer Initiierung nicht so groß ist, wie es gerade im Gruppenunterricht oder 'im richtigen Leben' der Fall sein kann. Häufig geben die Lerner dort lieber Verstehen vor, als zuzugeben, etwas (wieder) nicht

13 Bei solchen Reproduktionen seitens der Lerner handelt es sich einerseits um Rezipientenkontrollen, die absichern, daß die sprachlichen Elemente korrekt identifiziert wurden, andererseits aber auch um Bemühungen einer korrekten Produktion der zielsprachlichen Äußerung. So gesehen nehmen die lernersprachlichen Reproduktionen einen Zwischenstatus zwischen Rezipienten- und Produzentenkontrollen ein.

verstanden zu haben. Umgekehrt werden viele Verständnisschwierigkeiten in Alltagssprachlichen Situationen wegen akuten Zeit- und Handlungsdrucks auf der Ebene propositionaler Klärung belassen, ohne daß Probleme mit der Zielsprache weiter fokussiert werden können. Dabei beinhalten gerade verständnissichernde Nachfragen seitens der Nicht-muttersprachler ein großes Lernpotential, da auch hier – ähnlich wie bei den Ausdrucksschwierigkeiten – Lücken im lernersprachlichen System geschlossen und Hypothesen getestet werden können. Nachfragen von Muttersprachlern dienen zudem als korrektives feedback für lernersprachliche Äußerungsproduktionen. Auch ihnen ist ein Erwerbspotential immanent, da die Lerner ihre Äußerungen häufig nochmals (re)formulieren müssen.

Das Spracherwerbspotential erstreckt sich im wesentlichen auf lexikalische, bei entsprechender Bearbeitung des Problems aber auch auf phonetische Aspekte. Ein wesentlicher Vorteil der Tandem-Situationen zeigt sich nicht zuletzt darin, daß man sich Zeit nehmen kann, Verständnisschwierigkeiten bis zu ihrer Behebung zu bearbeiten und ein Memorisieren der neuen zielsprachlichen Elemente mittels Wiederholungen oder schriftlicher Notizen auch während engagierter Unterhaltungen stützen kann.

Die Ergebnisse sind zudem in bezug auf Kommunikationsstrategien und 'Séquences potentiellement acquisitionnelles' von Bedeutung, indem sie zeigen, daß nicht nur Störungen der Sprachproduktion den Erwerb fördern können, sondern auch Störungen der Sprachrezeption ein vergleichbares Potential immanent ist.

## 7. KORREKTUREN

### 7.1 KORREKTURVERHALTEN

Das Thema *Korrektur* ist für das Sprachenlernen im Tandem von besonderer Brisanz: Während die Unterrichtenden im traditionellen Fremdsprachenunterricht quasi professionell zur Korrektur 'berufen' sind, sind Korrekturen in informellen Kontexten unter gleichberechtigten Gesprächspartnern aus Gründen der Höflichkeit und des Taktes erheblichen Beschränkungen unterworfen<sup>1</sup> (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977).<sup>2</sup> So werden auch von den Tandem-Paaren in den 'Tandemtreffen' immer wieder Hemmungen geäußert, den jeweiligen Partner konsequent zu korrigieren:

*Der Muttersprachler nahm in der jeweiligen Phase eher eine zurückhaltende Haltung ein, aktives Zuhören, nachfragen, sich erklären lassen, etwas korrigieren. (...) Während wir so arbeiteten, entdeckten wir einen gewissen Widerspruch zwischen dem freien Sprechen-Lassen und der Intervention bei Fehlern durch Korrektur. Für den Moment haben wir uns aber trotzdem für das behutsame korrektive Unterbrechen entschieden.*

(g/x 23.3.)

*Auch wir hatten das Problem der Korrektur und haben uns geeinigt, nur die größten Fehler und solche, die sich immer wiederholen, zu korrigieren.*

(d/f 23.3.)

*Auch wir erleben es als schwierig zu unterbrechen, um Fehler zu korrigieren.*

(o/c 23.3.)

Obwohl das Thema *Korrektur* bei diesem Erfahrungsaustausch mehrfach als allgemein vorhandenes Problem angesprochen wurde, finden sich in

- 1 Bezeichnenderweise finden sich solche Erklärungen der Muttersprachler sonst fast ausschließlich innerhalb der nachgestellten Sammelkorrektur, was die unterstellte Maxime bestätigt, daß das Gespräch selbst nicht mehr als nötig unterbrochen werden soll.
- 2 Zu Korrekturen im Fremdsprachenunterricht vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982, Day 1984, Kasper 1986, Henrici/Herlemann 1986, Chaudron 1988, Rost 1989: 157 ff, Koutiva/Storch 1989 und Kleppin/Königs 1991.

den Tagebüchern nur relativ wenige Eintragungen zur Korrekturproblematik. Aber auch hier zeigt sich eine gewisse Unsicherheit, ob und wie korrigiert werden soll:

(f 20.6.) *Domande: (...) Come bisogna o bisogna correggere?*

Die Scheu, die Äußerungen der Partner zu korrigieren und hiermit das Gespräch zu unterbrechen, versuchen manche Muttersprachler dadurch zu umgehen, daß sie nicht sofort auf die Fehler reagieren, sondern sich für eine nachgestellte Sammelkorrektur Notizen machen:

(s 12.11.) *Mi appunto un paio di suoi errori e glieli dico alla fine.*

(w 20.2.) *Ich habe mir vorgenommen, Notizen zu machen, während er spricht, und ihn nach dem Gespräch jeweils auf seine Fehler hinzuweisen.*

Auf der anderen Seite kann aber bei den Lernern ein starkes Bedürfnis danach bestehen, bei fehlerhaften Äußerungen korrigiert zu werden:

(w 29.2.) *Ich möchte auch, daß mich XX zum größeren Teil verbessert!*

(n 23.10.) *Le ho chiesto gentilmente di correggere ogni mio errore. Di pazienza ce ne vuole ma siamo qui apposta per studiare e non per chiacchierare.*

(q 14.2.) *(...) tutte due volevamo essere corrette dall'altra sia grammaticalmente che lessicalmente.*

Auch aus der Sicht der Muttersprachler wird die Notwendigkeit der Korrektur hervorgehoben:

(w 20.2.) *Im Gespräch mit YY, die ein sehr gutes Deutsch spricht, ist mir bewußt geworden, daß ich XX mehr auf die Fehler beim Sprechen hinweisen muß.*

(w 29.2.) *Ich möchte jetzt allmählich etwas energischer drangehen: d. h. mehr Fehler korrigieren und den Partner erzählen lassen.*

Das Bedürfnis nach Korrektur zeigt sich auch in einigen Momenten der aufgezeichneten Sitzungen sehr deutlich:

NMS: sind äh aufgeregt + von diesem: **richtig^ aufgeregt^?** + &äh&

MS: &äh& +

NMS: **\*sono entusia^stic\***

MS: nein

NMS: nein

MS: äh: sind + begeistert=

NMS: =begeistert sag ich

MS: begeistert

NMS: ja danke

(tc-2)

NMS: %es ist die sechzehn::te + + ähm:: unterricht%

MS: ?die 'sechzehnte schon^?

NMS: ja\_ +4+ ?die unterricht?/ ?die unterricht?/ + ? die &unterricht? &

MS: &des unterrichts& + + die sechzehnte/ die sechzehnte &unterrichtsstunde\_&

NMS: & ja ja\_ &

(tc-2)

In diesen Sequenzen erfolgen die Korrekturen erst, nachdem der Lerner Nachfragen bezüglich der Korrektheit seiner Äußerung stellt.

Auffallend ist bei diesem Gespräch, daß solche Aufforderungen zur Korrektur vergleichsweise häufig vorkommen. Hier scheint es eine Diskrepanz zwischen dem Korrekturverhalten des Muttersprachlers und dem Wunsch des Lerners nach mehr Korrektur zu geben. Dies kann insofern problematisch sein, als das Bedürfnis des Nichtmuttersprachlers, korrigiert zu werden, jedesmal erst interaktiv ausgehandelt werden muß. Für den Lerner ist es damit nur mit erheblichem Mehraufwand möglich, seine Hypothesen bezüglich des zielsprachlichen Standards zu überprüfen, was letztendlich auch zu einem Gefühl der Frustration führen kann.

Eine quantitative Auswertung der Reparaturfrequenzen ergibt, daß es hier große Unterschiede gibt – so wie es auch die subjektiven Eindrücke der Ta-

gebuchkommentare wiedergeben (vgl. hierzu die tabellarische Übersicht Nr. 10 im Anhang). Der Vergleich mit Korrekturfrequenzen in freien Konversationen zeigt, daß in Tandem-Situationen wohl aufgrund der Scheu und Unsicherheiten, die die Tandempartner in bezug auf das Korrekturverhalten verspüren, weniger als in Phasen der freien Konversation im Gruppenunterricht korrigiert wird. Die durchschnittliche Korrekturfrequenz beträgt bei Tandemkonversationen 7,34 Korrekturen pro 1000 Worte der Lerner, bei freien Konversationen im Gruppenunterricht dagegen 16,23 Korrekturen (vgl. hierzu die Analysen in Rost-Roth 1989: 158 ff und 283 ff).

## 7.2 SPRACHLICHE REALISIERUNG VON KORREKTUREN

Eine genauere Analyse der Tonbandaufnahmen und Transkriptionen zeigt, daß die Tandem-Partner Korrekturen auf sehr unterschiedliche Art und Weise realisieren. Selbst innerhalb der jeweiligen Tandem-Paare sind erhebliche Abweichungen im Korrekturverhalten festzustellen.

So praktiziert ein Paar das Verfahren der nachgestellten Sammelkorrektur (vgl. hierzu die Übersicht in Tabelle 11). Neben einer gewissen Scheu, die Korrekturen direkt anzubringen, ist der Grund für dieses Vorgehen wohl vor allem darin zu sehen, daß sich die Tandem-Partner davon eine reibungslosere Konversation versprechen, da der Gesprächsfluß nicht durch Korrekturen und eventuell expandierende Seitensequenzen unterbrochen wird.

Allerdings erweist sich diese – im Grunde gut gemeinte – Beschränkung auf nachträgliche Korrekturen als wenig empfehlenswert, da sich die Tandem-Partner die fehlerhaften Formulierungen erst wieder ins Gedächtnis rufen müssen. Dies ist insofern schwierig, als die entsprechende Äußerung ohne den syntaktischen und semantischen Kontext oft nicht mehr genau rekonstruierbar ist:

- MS: ich habe mir einen tag freigenommen  
 NMS: ja richtig & richtig &  
 MS: &%hmhm^%& ich habe mir einen %ta/%  
 &ich/ oder konnte mir & einen tag freinehmen  
 NMS: &einen tag freinehmen&  
 MS: + du hast glaub ich gesagt zu nehmen

- NMS: ?zu nehmen^?  
 MS: %hmhm^% &einen tag zu nehmen & besser den tag  
 NMS: &ist ganz/ ein ganz anderes/&  
 MS: freinehmen

(bs-2)

So reagiert der Lerner hier mit Ungläubigkeit auf das, was er gesagt haben soll. Bei genauerer Durchsicht dieser Transkription zeigt sich dann auch, daß die lernersprachliche Äußerung, auf die sich diese Korrektur bezieht, zwar reparaturbedürftig ist, aber Fehler vor allem an anderer Stelle zu finden sind:

- NMS: ich dachte/ (h) nicht  
 daß eh: **daß heute ein: drei oder viere + eh stunde für eh/ für eh/ für mich n:ime/ nimm/n:ehmen kann**  
 + ehm aber + eh heute vo/ vor/ vormittag  
 habe ich mich eh: eh entschlossen^  
 eh: **viere stunden nur**  
**für mich eh + %eh eh% ne/ hm hm ne/ nehmen (...)**

(bs-2)

Hier zeigt sich sehr deutlich die Gefahr, die besteht, wenn fehlerhafte Äußerungen ohne den dazugehörigen Kontext bearbeitet werden. Statt das eigentliche Problem, nämlich die Bildung eines korrekten Nebensatzes – entweder mit Subjekt und Vollverb oder mit einem erweiterten 'Infinitiv mit zu' – zu behandeln, nimmt die Muttersprachlerin nur eine lexikalische Korrektur vor.

Überhaupt bleibt festzustellen, daß in der abschließenden Sammelkorrektur fast ausschließlich lexikalische Fehler korrigiert werden, während andere Fehlertypen unberücksichtigt bleiben:

- NMS: die: lehrer hm o/ oder die: **lehrerin^**  
 + eh: können eh hm hm können sich fast  
 zwei/ zwei **monaten**  
 in/ in: **in**  
 sommer urlaub eh lei/ **eh leistet he^**  
 MS: hmhm + das ist das feine

(bs-2)



Die in diesem Beispiel auftretenden morphologischen Fehler bleiben während des Gesprächs selbst unkorrigiert, werden aber auch innerhalb der nachgestellten Sammelkorrektur nicht thematisiert. Dabei könnte gerade dieser Fehlertyp eher beiläufig und ohne große Unterbrechung verbessert werden. Daneben haftet auch der nachgestellten Sammelkorrektur eine gewisse Peinlichkeit an, die ursprünglich eigentlich vermieden werden sollte:

- MS: eh einmal war eh seine schwester statt ihre schwester  
 NMS: ?seine schwester hab ich gesagt?  
 MS: ja &(aber)& das macht &nichts& @@ oh das macht überhaupt  
 NMS: &!ah:! & &ah &  
 (bs-2) MS: nichts

Die Verlegenheit mag hier einerseits daraus resultieren, daß der korrigierte Fehler – legt man ein mittleres Erwerbsniveau zugrunde – eher ein Flüchtigkeitsfehler zu sein scheint. Andererseits ist dem Lerner durch die isolierte Korrektur aber auch die Möglichkeit genommen, die korrigierte Fassung zu wiederholen und in die zielsprachliche Äußerung einzubauen. Statt der nachträglichen Korrektur würde es sich hier anbieten, direkt nach der fehlerhaften Äußerung die korrekte Formulierung zu liefern, was in relativ beiläufiger Form geschehen könnte.

Die Tandem-Partnerin, die sich in den zuvor zitierten Beispielen für eine nachgestellte Korrektur entscheidet, korrigiert auch in zwei anderen Tandem-Sitzungen eher vorsichtig und zurückhaltend, was sich u. a. darin äußert, daß ihre Korrekturen meist unbetont sind (vgl. hierzu Tabelle 11: *bs4* und *bs6*).

- NMS: es ist schön oder ?wie sagt man? wa/ wa/ warm^  
 &es ist warm  
 MS: &hmhm^ & **oder angenehm**  
 (bs-4) NMS: angenehm ja  
 NMS: weil + eh:m: + hm + hm + die leben+dauer^  
 MS: hmhm^= **&hmhm & die lebensdauer**  
 NMS: =?oder das leben&dauer? &  
 (bs-4) die lebensdau/ dau/ dauer

Im ersten Beispiel geht dem Korrekturvorschlag eine Ausdrucksschwierigkeit voran und im zweiten Beispiel führt erst die Nachfrage des Lerners bezüglich des korrekten Genus zur Korrektur der Äußerung 'lebendauer', weshalb man hier jeweils von einer selbstinitiierten Fremdreparatur sprechen kann. Der Anteil der Korrekturen, die nach solchen Anzeichen der Unsicherheit erfolgen, ist bei dieser Tandem-Partnerin relativ hoch.

Im Gegensatz dazu zeichnet sich ihr italienischer Tandem-Partner durch ein Korrekturverhalten aus, das sehr viel direkter ist:

- NMS: sono sicura che + eh può vivere + allunque^ + eh  
 ma\=  
 MS: =dovunque^ + la parola di prima^ dovunque^  
 NMS: dovunque  
 MS: è scritto + così^ +1+ &dovun/ & &sì &  
 NMS: &(è dove^)& unque dovun&que&  
 MS: in qualsiasi &posto^& + dovunque + questo è una u hm^  
 NMS: &hmhm &  
 MS: è scritto così  
 NMS: hmhm +1+ &ehm\ &  
 MS: **&penso& che si può vivere dovunque** (bs-1)

Im Unterschied zum vorhergehenden Beispiel ist die Korrektur hier deutlicher hervorgehoben. Dies geschieht u. a. dadurch, daß der Muttersprachler für das korrigierte Wort eine Umschreibung liefert und es aufschreibt. Auch insgesamt gesehen ist der Anteil der fremdinitiierten Korrekturen, die der italienische Tandem-Partner vornimmt, ohne daß die Muttersprachlerin zuvor Unsicherheiten oder Anzeichen der Selbstinitiiierung zeigt, wesentlich höher als bei seiner Partnerin. Dabei sind die Korrekturen fast durchgängig betont und deutlich markiert:

- NMS: ?il pe/il + paese è lo svizzero? +  
 no=  
 MS: =**'la svizzera=**  
 NMS: =la &svizzera&  
 MS: &è ef/ f/ & femminile (...) la  
 svizzera %hm\_%  
 NMS: + come in francese sì hmhm^

- (bs-3) MS: ma quasi/ quasi tutti eh^ hm &la/ la& francia  
 NMS: &sì sì &
- NMS: e poi + abbiamo eh + abbiamo + eh + visto eh il tomba  
 della guilia^=  
 (...)
- MS: eh:m + sì in italiano^ + eh: si dice giulietta
- NMS: ah gulietta
- MS: hmhm^ forse &(l'avrai)& sentita ma &giulia & è tutto
- NMS: &hmhm & &%giulietta%&
- MS: dal/ hm hm (cioè da tutto un) altra parte è @giulia@ in  
 italiano è giulietta
- (bs-1) NMS: %ah sì% (h) giulietta

Wie diese Beispiele belegen, können auch während des Gesprächsverlaufs Erklärungen in Verbindung mit dem Korrekturschritt geliefert werden, ohne daß der Gesprächsfluß damit abbrechen würde.<sup>3</sup> Trotz dieser zum Teil sehr direkten Vorgehensweise des Muttersprachlers erscheinen die Korrekturen in den meisten Fällen nicht als massive Unterbrechungen des Gesprächs, sondern eingebettet in den Dialogstrom. Besonders gut fügen sich Korrekturen ein, die in Verbindung mit Nachfragen realisiert werden.<sup>4</sup>

- NMS: e: hanno trovato che verona è + è + è caro
- MS: @@
- NMS: (xx) @@
- MS: ?è cara^? ?sì^?
- NMS: è cara sì per un litro di acqua minerale  
 + cinquemille lire^
- (bs-1)

- 3 Bezeichnenderweise finden sich solche Erklärungen der Muttersprachler sonst aber vor allem in Verbindung mit der nachgestellten Sammelkorrektur, was die unterstellte Maxime bestätigt, daß das Gespräch selbst nicht mehr als nötig unterbrochen werden soll.
- 4 Es handelt sich hier um eingebettete Korrekturen im Sinne von Jefferson 1983 oder modulierte Korrekturen, wie sie von Schegloff/Jefferson/Sacks 1977 beschrieben wurden. Vgl. hierzu und Tabelle 11.

- NMS: in fronte (diece) eh del/ dell'arena
- MS: ah eh di/ ?di fronte^?
- NMS: di fronte=
- MS: =hm ?o dietro l'arena? (bs-1)
- NMS: sì perché eh per andare + nell' arena^+ ah: n/ dev/  
 (devano) eh eh fare la coda +1+ già alla sette eh o/ o  
 alla cinque e mezza
- MS: ah sì che m:/ eh eh si mettono in/ in coda per comprare  
 il &bi&glietto ?no^?
- NMS: &sì& (bs-1)

Das diskursive Verhalten des Muttersprachlers, der immer wieder interessiert wirkende Nachfragen stellt, ermöglicht hier eine Reihe von Korrekturen, ohne daß diese eine unangenehme Unterbrechung darstellen oder für den Gesprächspartner peinlich sind.

Am deutlichsten manifestiert sich das unterschiedliche Korrekturverhalten dieser Tandempartner in der absoluten Häufigkeit von Korrekturen in Relation zur Textmenge der Nichtmuttersprachler. Dabei zeigt sich, daß der italienische Tandem-Partner in diesem Gespräch mehr als doppelt so oft interveniert wie seine deutschsprachige Partnerin.<sup>5</sup>

Diese Asymmetrie des Korrekturverhaltens findet sich auch bei anderen Tandem-Paaren während einzelner Treffen.<sup>6</sup>

Daß Korrekturen in Tandem-Gesprächen relativ häufig und deutlich erfolgen können, ohne daß die daraus resultierenden Unterbrechungen und Seitensequenzen den Gesprächsfluß völlig blockieren, zeigen auch die beiden folgenden Beispiele. Dabei können in Verbindung mit Korrekturen auch Erklärungen geliefert werden<sup>7</sup>, die die Reparatursequenzen expandieren:

5 Vgl. Tabelle 10 bs3 vs. bs4.

6 Vgl. hierzu Tabelle 10 dt1 vs. dt2 und ct2 vs. ct1.

7 Vgl. hierzu auch die von Chaudron 1977 und Chaudron o. J. beschriebenen Korrekturtypen, die vor allem auch auf einer Unterscheidung von betonten und unbetonten Korrekturen beruht, und Erklärungen als fakultativen Teil von Korrekturschritten beschreib. Zur Häufigkeit von Erklärungen in Verbindung mit Korrekturschritten vgl. Tabelle 11. In weniger als der Hälfte der ausgewerteten Gespräche wurden in dieser Verbindung Erklärungen gegeben (bs1, bs2, bs3, df1, df2), und auch in diesen Gesprächen haben sie nur Anteile zwischen 10,00 % und 27,77 %.

- (df-1) NMS: eh: + delle + %dalle% delle bambini  
 MS: **delle bambine^ \*oder\* dei bambini &(xxx) dei bambini&**  
 NMS: &tutti (xxx) &  
 eh + bambini

- NMS: ?il pe/il + paese è lo svizzero? +  
 no=  
 MS: =**'la svizzera=**  
 NMS: =la &svizzera&  
 MS: &è ef/ f/& femminile (...) la  
 svizzera %hm\_%  
 NMS: + come in francese sì hmhm^  
 MS: ma quasi/ quasi tutti eh^ hm &la/ la& francia  
 (bs-3) NMS: &sì sì &

Im Verlauf von Korrektursequenzen kann es auch zu Komplikationen kommen, die die Reparatursequenzen expandieren lassen:

- NMS: ma: eh + ier/ no + eh l'ultima %eh eh% anno^  
 MS: hmhm^ &l'altr'&anno^  
 NMS: &eh eh &  
**l'altra**  
 MS: l'altr'anno  
 NMS: l'altr'anna  
 (df-1) MS: hmhm^
- NMS: +1+ (abbiamo-hm) + eh + (fatto) + bei &costumi& +  
 MS: &costumi&  
 NMS: veramente bei=  
 MS: =?tu anche^?  
 NMS: no  
 MS: no allora^ + hanno + loro hanno + &tu hai detto& abbiamo  
 NMS: &loro hanno &  
 MS: &allora& è noi= &?ah?& loro hanno &fatto (x) & costumi  
 (df-1) NMS: &sì & =ah &no & &loro hanno&

Im ersten Beispiel wird eine Expansion nötig, weil in der Wiederholung des Korrekturschrittes eine weitere Störung auftritt, die von der Muttersprachlerin wieder korrigiert wird. Im zweiten Beispiel führt die Wiederholung der fehlerhaften Äußerung durch die Muttersprachlerin zu einer Erweiterung der Korrektursequenz. Interessanterweise wird dieses markante und instruktive Korrekturverhalten nicht in einem relativ förmlichen Gespräch realisiert, sondern im Gegenteil in einem Gespräch, das sich durch ausgesprochene Spontaneität und gegenseitiges Interesse am Thema auszeichnet.

Abschließend sei noch auf die Möglichkeit von eingebetteten oder sog. modulierten Korrekturen verwiesen, bei welchen die Korrektur durch eine Formulierung mit Frageintonation abgeschwächt wird:

- NMS: prendo una cosa + che è (ronda^)^ + così=  
 MS: =?ro/ **rotonda^?**  
 NMS: rotonda  
 MS: sì (bs-3)
- NMS: wir hoffen daß eh + daß eh niemand +1+ eh eh eh le/ eh  
 le/ + eh-l:ächelt auf/ auf + auf uns @@  
 MS: (h) **du meinst &uns aus&lacht + hm^=**  
 NMS: & @@ & =@ausgelacht ja@ (bs-2)

Diese Art der Korrektur tritt allerdings insgesamt eher selten in Erscheinung.<sup>8</sup>

Insgesamt zeigen die in den Tandemgesprächen praktizierten Korrekturformen oft weniger Unterschiede zum Verhalten professioneller Unterrichtender als erwartet (vgl. hierzu auch Tabelle 12). In beiden Lernformen ist aber entscheidend, daß sich das Verhalten der einzelnen Muttersprachler (unter den Unterrichtenden einerseits und unter den Tandem-Partnern andererseits) oft gravierend unterscheidet und somit ganz unterschiedliche Auswirkungen auf den Gesprächsfluß und das Erwerbspotential hat.

<sup>8</sup> Auffallend ist auch, daß aus dem schulischen Kontext bekannte Korrekturmuster wie z.B. das Rückdeligieren der Korrektur an den Lerner fast überhaupt nicht vorkommen.

### 7.3 KORRIGIERTE FEHLERTYPEN

Bei der Analyse der Fehlertypen fällt zuerst auf, daß die Muttersprachler ihr Hauptaugenmerk auf die Korrektur von lexikalischen und morphologischen Fehlern richten. In beinahe allen Gesprächen finden sich Korrekturen solcher Fehler, während die Korrektur anderer Fehlertypen wie z. B. phonetischer und syntaktischer Fehler die Ausnahme darstellt.

Am häufigsten werden von den Muttersprachlern lexikalische Fehler korrigiert (vgl. hierzu die tabellarische Übersicht Nr. 13 im Anhang).

Mehr als die Hälfte aller Korrekturen beziehen sich auf die Lexik<sup>9</sup>:

- (bs-2) NMS: und die wohnung muß eh muß  
eh wi/ eh **restauriert** werden we/ werden und so  
MS: (auch) renovieren  
NMS: re/ eh ren/ eh renoviert ja  
MS: %hmhm^%
- NMS: &ah ?kasten mit& (so **bandton**)? nein=  
MS: =ja &tonband &  
NMS: &%**bandton**%&  
tonband %@@%  
MS: ja^ @@ &tonband& und/ und aufnahmegerät und ehm  
(df-2) NMS: &tonband&

Mit ca. einem Drittel der Korrekturen folgt die Verbesserung morphologischer Fehler, was belegt, daß auch grammatikalische Aspekte im Rahmen von Einzeltandems behandelt werden. Hier betreffen vielen Korrekturen die Verbmorphologie.<sup>10</sup>

9 Unter den lexikalischen Fehlern spielen wiederum Substantive die bedeutendste Rolle (s. Tabelle 14). Vgl. hierzu auch die Ergebnisse zu Ausdrucksschwierigkeiten, bei denen sich ebenso ein Primat der Lexik – und insbesondere von Substantiven – abzeichnete.

10 Im einzelnen werden Probleme der Konjugation und von Tempus- und Modalitätsmarkierungen behandelt.

- NMS: **schlieft** er nur &hm hm & schlief  
MS: &schlieft& (df-2)
- NMS: difficoltà di parlare/ di parlare in italiano^ + allora  
eh la gente qui ehm hm **camba**  
MS: cambia  
NMS: cambia in dedes/ in dedescho  
MS: sì (bs-1)
- Auch Genus- und Numerusfehler sowie Fehler der Deklination und Rektion werden häufig verbessert:
- NMS: er nur hm hm schlief + **im nacht**  
MS: in der nacht  
NMS: in der nacht (df-2)
- NMS: hm vi/ vielleicht ist we/ eh we/ **wegen meiner/ meiner alter**  
MS: ah wegen deines alters &nein &  
NMS: &@ja@& ah we/ ma/ 'meines alters (bs-4)
- NMS: die meisten sind nur:: äh:: **deutsche patenten\_**  
NMS: ?deutsche patente^? (tc-2)

Phonetische Verbesserungen spielen dagegen als Korrekturanlaß kaum eine Rolle. Meist werden Aussprachefehler nur dann verbessert, wenn die Nichtmuttersprachler eine zuvor korrigierte Äußerung falsch wiederholen, das Gespräch also ohnehin schon unterbrochen ist. So finden die folgenden Korrekturen der Aussprache im Rahmen einer Seitensequenz statt, die sich an eine andere Korrektur anschließt:

- MS: legge^  
(...)  
NMS: %legghe^%  
MS: legge^  
NMS: %leggie^%  
MS: legge non (cce) questo è scritto giusto^ + ma dici sbagliato legge^  
NMS: lecce^  
MS: \*nein\*  
NMS: le/ %hm\_%  
MS: legg:::  
NMS: legg::=  
MS: =brava + legge: legge &non & lecce &%hm^%& legge^  
(df-1) NMS: &legge& &legge &

Ebenso selten sind syntaktische Fehler allein Auslöser für Fremdkorrekturen:

- NMS: + eh al/ was/ was wi/ wi/ wichtig ist das ich nicht ver/ &ver/ & wirklich nicht vergessen +1+ &eh eh &  
MS: &ehm & &also sachen&  
die du nicht vergessen  
NMS: die sache die ich nicht eh:: vergessen hm ?möch/  
(bs-4) möchte^?

Im folgenden Beispiel ist die syntaktische Korrektur vermutlich nur ein Nebenprodukt der lexikalischen Korrektur:

- NMS: &in der sechsten^ & + klasse^  
MS: & (sechsten) & mhmh^  
NMS: mache: + geographie\_  
MS: + mhmh^  
NMS: ja ich mache\=  
MS: =unterrichte ich + geogra&phie&  
NMS: & ja & +  
(df-2) unterrichte ich geographie^

Die Muttersprachlerin verbessert hier wohl in erster Linie das Lexem 'machen', während die richtige Wortstellung (i. e. Verbzweitstellung) anbei mitgeliefert wird.

Korrekturen von Diskursfehlern, also z. B. die Aufforderung, lauter zu sprechen oder Sätze vollständig zu formulieren, ein im traditionellen Fremdsprachenunterricht immer wieder auftretendes Phänomen, sind im Tandem nicht zu beobachten. Dies hängt einerseits damit zusammen, daß sog. *Diskursfehler* meist nur im Anfängerunterricht moniert werden (vgl. Rost 1989), paßt aber auch zu der bereits getroffenen Feststellung, daß aus dem schulischen Kontext bekannte Korrekturmuster wie Aufforderungen zur Selbstkorrektur von den Tandem-Partnern eher vermieden werden.

Ein Vergleich des Korrekturverhaltens der einzelnen Tandem-Partner zeigt trotz erheblicher Unterschiede bei der Realisierung verschiedener Korrekturformen keine bedeutenden Unterschiede in bezug auf die korrigierten Fehlertypen. Bei allen ist das Hauptaugenmerk auf lexikalische und morphologische Aspekte gerichtet.

#### 7.4 KORRIGIERTE WIEDERHOLUNGEN DURCH DIE LERNER

Im Anschluß an eine Korrektur erfolgt im allgemeinen eine Bestätigung derselben.<sup>11</sup> Solche Bestätigungen können entweder in Form von kurzen Bestätigungssignalen ('mhm', 'ja', 'si') oder in Form von Wiederholungen vorgenommen werden. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichtes wird oft großer Wert auf eine Wiederholung der korrigierten Äußerung durch die Lerner gelegt. Nur solche Korrekturen werden als 'erfolgreich' gewertet (vgl. Chaudron 1977 und Chaudron 1988: 134ff).

Auch in Tandem-Situationen reagieren die Lerner sehr häufig mit einer Wiederholung der korrigierten Äußerung (vgl. hierzu die tabellarische Übersicht Nr. 15 im Anhang):

<sup>11</sup> Hierdurch ergibt sich die Abfolge:

1. Sprecher A: Äußerung mit Korrekturanlaß
2. Sprecher B: Durchführung der Korrektur
3. Sprecher A: Bestätigung der Korrektur.

Zurückweisungen von Korrekturen sind wesentlich seltener. Vgl. hierzu Jefferson/Scheklein 1978: 165.

- (df-2) NMS: er nur &hmhm & schlief + im nacht  
 MS: in der nacht  
 NMS: **in der nacht**

- (tc-1) NMS: XX si chiama + è + è nata quaranta come io anche  
 MS: %hm% nel quaranta &%(xx)% &  
 NMS: &ne/ **nel& quaranta^**  
 MS: %si%

Dabei wird jedoch nicht immer der gesamte korrigierte Äußerungsteil wiederholt:

- (bs-2) NMS: je älter man wird und @@ @desto@ @@ @desto@ hat eh eh  
 keine/ keine: ge/ ge/ gedächtnis eh:m &%hm:% &  
 MS: &du meinst&  
 NMS: desto **weniger funk&tioniert @das** gedächtnis@&  
 (bs-2) & @ja@ @weniger funktio&niert ja  
 richtig@

Diese Sequenz enthält nur eine partielle Wiederholung der korrigierenden Äußerung. Da nicht alle korrigierten Aspekte in der Wiederholung aufgegriffen werden, ist der 'Erfolg' nicht vollständig ersichtlich.

Eine Korrektur kann demzufolge erst dann als erfolgreich gelten, wenn der Lerner neben der Bestätigung der Korrektur auch signalisiert, daß er diese verstanden hat. Ersichtlich wird dies dadurch, daß die Wiederholung des Korrekturschrittes den korrigierten Äußerungsteil beinhaltet und sprachlich korrekt erfolgt.

Wie das folgende Beispiel belegt, gelingt eine Korrektur nicht immer mit dem ersten Korrekturschritt:

- NMS: ?come si dice in italiano? +2+ io faccio un + un immagio  
 + &%no^%&  
 MS: &un & di/ disegno^  
 NMS: sì **dessin&+are&**  
 MS: &dise&gno disegnare^= &no^&  
 NMS: **=dissen&are&** ah allora  
 questo uomo^ + è facile a dess/ a &**dessinare&**  
 MS: &disegnare& di/  
 disegna&re^&  
 NMS: &**dis&egnare=**  
 MS: =di disegnare

(bs-3)

Die Lernerin versucht hier zwar mit Wiederholungen zu reagieren, doch sind diese selbst wiederum korrekturbedürftig. Dadurch kommt es zu einer Expansion der Reparatursequenz. Abgeschlossen wird diese Sequenz erst, nachdem die Lernerin eine korrekte Wiederholung produzieren kann.

Die Bearbeitung korrekturbedürftiger Äußerungen bis zum Erfolg findet sich im hier untersuchten Korpus vergleichsweise häufig (83,47 % aller Korrekturen; vgl. hierzu Tabelle Nr. 15). Sieht man einmal von dem Fall der nachgestellten Sammelkorrektur ab (bs2), liegt die Erfolgsquote deutlich über 75 Prozent, wobei in vier Fällen sogar alle Korrekturen (100%) in diesem Sinne erfolgreich sind.<sup>12</sup>

12 Der Gesamtanteil liegt bei freien Konversationen im Gruppenunterricht dagegen nur bei 51,02 %. Damit ist der Anteil von korrekten Wiederholungen und Korrekturerfolgen in den Tandem-Situationen mit insges. 83,47 % deutlich höher.

## 7.5 FAZIT

Korrekturen und Korrigieren sind im Bewußtsein der Tandem-Partner ein heikles Thema. Da Korrekturen einerseits im normalen Alltag mit Restriktionen versehen und stark gesichtsbedrohend sind, die Lehrerkorrektur im traditionellen Fremdsprachenunterricht aber als notwendige Voraussetzung für Lernerfortschritte angesehen wird, stehen die Tandem-Partner vor dem Dilemma, einen eigenen Weg zu suchen. Die Analysen zeigen, daß sehr viele verschiedene Formen des Korrekturverhaltens praktiziert werden.

Was die Korrekturhäufigkeit und die Deutlichkeit der Korrekturen betrifft, lag der vergleichenden Darstellung unterschiedlichen Korrekturverhaltens nicht die Absicht zugrunde, einen bestimmten Korrekturstil zu propagieren. Es sollte vor allem darauf hingewiesen werden, daß sprachlich sehr viele Realisierungsformen möglich sind und individuell ausgeprägte Korrekturstile praktiziert werden, wobei es letztendlich von den Bedürfnissen der Lerner abhängt, welches Korrekturverhalten angemessen ist. So kann z. B. für eine Person, die sich durch starke Sprechhemmungen und große Sorgfalt hinsichtlich der Korrektheit der eigenen Äußerungen auszeichnet, ein vorsichtiges und zurückhaltendes Korrekturverhalten durchaus angemessen sein. In anderen Fällen kann dagegen ein häufigeres und direkteres Eingreifen seitens der Muttersprachler geradezu erwünscht sein. Problematisch wird das Korrekturverhalten in jedem Fall dann, wenn eine Diskrepanz zwischen dem aktuellen Korrekturverhalten der Muttersprachler und den Bedürfnissen der Lerner besteht. Festzuhalten bleibt ferner, daß die Zahl von eingebetteten und modulierten Korrekturen insgesamt niedriger ist, als es aufgrund des informellen Kontextes und der in den Tagebuchkommentaren oder während der 'Tandemtreffen' geäußerten Hemmungen erwartet werden konnte. In bezug auf die Korrekturformen unterscheidet sich das Korrekturverhalten häufig nicht wesentlich von dem, das professionelle Unterrichtende praktizieren. Allerdings sind die Frequenzen von fremd initiierten Korrekturen geringer – wobei jedoch zu berücksichtigen ist, daß Tandempartner eher als Lerner im Gruppenunterricht schon selbst Unsicherheiten signalisieren und zur Fremdreparatur auffordern.

Bei den korrigierten Fehlertypen zeigt sich, daß sich der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit auch hier wieder auf lexikalische Fehler und Probleme richtet. Aber auch grammatikalische Aspekte finden durchaus Berücksich-

tigung. Korrekturen von morphologischen Problemen nehmen einen erheblichen Stellenwert ein. Der Korrektur von fehlerhafter Syntax kommt hier die geringste Bedeutung zu. Zwar zeigt sich auch im traditionellen Fremdsprachenunterricht eine bevorzugte Behandlung lexikalischer und morphologischer Fehler, doch scheinen zumindest einige Unterrichtende syntaktischen Aspekten mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als dies hier der Fall ist (vgl. Rost 1989: 162).

Deutliche Unterschiede zum Gruppenunterricht zeigen sich in der Ausführlichkeit der Korrektursequenzen und in Hinblick auf den Anteil erfolgreicher Wiederholungen von korrigierten Äußerungen.

Die vergleichsweise hohe Erfolgsquote von Korrekturen deutet auf ein lernerfreundliches Klima im Tandem hin, das es den Beteiligten ermöglicht, problematische Äußerungen auch so zu bearbeiten, daß genügend Zeit und Raum für eine Wiederaufnahme seitens der Lerner besteht, mit der die Korrektur der lernersprachlichen Äußerung überprüft und die Behaltensleistung gefördert werden kann.

## 8. SCHLUßFOLGERUNGEN

Die vorliegende Studie zum Sprachenlernen im direkten Kontakt wurde von den beiden folgenden Fragestellungen geleitet:

1. Welche Chancen und Möglichkeiten bietet das Tandem-Prinzip als Sprachlehr- und -lernmethode?
2. Welches Gesprächsverhalten ist dem Zweitspracherwerb besonders förderlich?

Die wichtigsten Ergebnisse werden im folgenden stichpunktartig zusammengefaßt:

### 8.1 DAS TANDEM-PRINZIP ALS SPRACHLEHR- UND -LERNMETHODE

#### *Authentische Situationen und Orientierung an individuellen kommunikativen Bedürfnissen*

Als Sprachlehr- und -lernmethode zeichnet sich das Tandem-Prinzip zunächst dadurch aus, daß es natürlichen Situationen, in denen Lerner die Fremdsprache praktizieren, relativ nahe kommt bzw. sogar mit diesen identisch ist. Es handelt sich im allgemeinen um sehr authentische Gesprächssituationen, die von einem unmittelbaren Mitteilungsbedürfnis und der Notwendigkeit von Informationsaustausch bestimmt sind.

Die Themenwahl kann sich im Tandem an den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren. Dabei ergeben sich Gesprächsanlässe auch in Verbindung mit weiteren Aktivitäten (Kochen und Essen, Spaziergehen, Kulturveranstaltungen), die das kommunikative Spektrum bereichern und teilweise einen sehr unmittelbaren Handlungs- und Kommunikationszwang beinhalten. In solchen Situationen können Lerner sehr elementare Lernerfahrungen sowohl durch eigene Sprachproduktion, korrekatives feedback und verständnissichernde Maßnahmen, als auch durch variationsreichen Input und das sprachliche Vorbild der Muttersprachler machen.



### *Vielfalt der Gesprächsformen*

Nicht nur die Vielfalt der Gesprächsthemen und -anlässe, sondern vor allem auch die Vielfalt der Gesprächsformen macht das Tandem-Prinzip diesbezüglich traditionellem Gruppenunterricht überlegen. Während in freien Konversationen des Gruppenunterrichts Gesprächsformen wie Diskussionen und Reihen-Interviews überwiegen, sind Gesprächsanlässe und Gesprächsformen in Tandem-Situationen weitaus vielfältiger. Zu beobachten sind hier vor allem auch konversationelle Erzählungen, Alltagsberichte, Anekdoten, Expertengespräche, „lockere Unterhaltungen“, handlungsorientierte Kommunikationen sowie organisatorische Absprachen.

### *Gesprächsrollen von Muttersprachlern und Lernern*

Während im Gruppenunterricht die Gesprächsrollen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern mit der Übernahme komplementärer und asymmetrischer Lehrer- und Schülerrollen einhergehen, und damit auch Asymmetrien in bezug auf die Gestaltung der Unterrichtssituation und den Informationsfluß verbunden sind<sup>1</sup>, unterliegen die interaktiven Aufgaben im Tandem einer freieren Verteilung. Das hat zur Folge, daß sich das Spektrum der interaktiven Aufgaben, die von Nichtmuttersprachlern übernommen werden können, sowohl quantitativ als auch qualitativ erhöht. Dies macht sich insbesondere in Hinblick auf das Frageverhalten und die Themensteuerung bemerkbar und erlaubt den Lernern, im Tandem entsprechende pragmatische Fähigkeiten zu erproben.

### *Gezielte und individuelle Förderung lernersprachlicher Kompetenzen*

Gesprächsanlässe, Themenwahl und Gesprächsformen haben unmittelbare Auswirkung auf den subjektiv empfundenen Schwierigkeitsgrad einer Kommunikationssituation. Dies manifestiert sich für die Lerner am deutlichsten in bezug auf die Äußerungsproduktion und Ausdrucksschwierigkeiten. Gleichzeitig wird hierin aber auch ein wesentlicher Ansatzpunkt für

1 Vgl. hierzu die Ergebnisse von Rost 1989 zu turn-taking, Themenbehandlung, Verständnissicherung und Frageformen.

Lernfortschritte gesehen. Da die Tandem-Kommunikation sich weitgehend an den Bedürfnissen und Interessen der Lerner orientiert, werden in der Tandem-Situation auch genau die lexikalischen und grammatischen Probleme manifest, die in der jeweiligen Lernervarietät beim aktuellen Erwerbsstand „problematisch“ (i.e. noch nicht erworbene oder noch nicht verfestigte Elemente) sind. Die Gesprächssituation im Tandem bietet die Möglichkeit, diesbezüglich Lücken im lernersprachlichen System gemäß der jeweiligen Bedürfnisse zu schließen und lernersprachliche Unsicherheiten in Form von Formulierungshypothesen zu testen. Beide Aspekte sind einer Annäherung des lernersprachlichen Systems an zielsprachliche Standards förderlich. In der Orientierung am individuellen lernersprachlichen System liegt der unschätzbare Vorteil von Tandem-Situationen gegenüber dem Gruppenunterricht, bei dem Wortschatzarbeit zwangsläufig weitgehend unabhängig von individuellen Bedürfnissen und Erwerbsständen der Lerner erfolgen muß. Hinzu kommt, daß Gesprächssituationen im Tandem aufgrund des Zweierkontakts auch weitaus mehr Raum für Klärungen und Erarbeitungen „neuen“ zielsprachlichen Materials lassen.

### *Ausdrucks- und Verständigungsprobleme als Erwerbspotential*

Im Tandem gibt es viele Gesprächsanlässe in Verbindung mit gemeinsamen Aktivitäten und Handlungszwängen und vor allem in Verbindung mit organisatorischen Absprachen, die mit einem erhöhten Klärungsbedarf verbunden sind. Von daher werden in diesen Situationen Ausdrucks- und Verständnisschwierigkeiten von den Lernern als besonders „schmerzhaft“ empfunden. Bei Ausdrucksschwierigkeiten beruht das Lernpotential vor allem darauf, daß lexikalische Lücken geschlossen und Hypothesen über zielsprachliche Formulierungsmöglichkeiten und -strukturen getestet werden können.

Analog zu Lücken und Hypothesen bei Ausdrucksschwierigkeiten in der Sprachproduktion entstehen in der Hörerrolle rezeptive Probleme für Nichtmuttersprachler. Auch bei Verständigungsproblemen und Verständnisschwierigkeiten bieten die Gesprächssituationen im Tandem vergleichsweise gute Möglichkeiten, mit Störungen der Kommunikation produktiv in bezug auf den Spracherwerb umzugehen.

### *Korrekturverhalten*

In Hinsicht auf das Korrekturverhalten zeigt sich besonders deutlich, daß im Rahmen von Tandem-Kontakten Hemmschwellen abgebaut werden können. Restriktionen, denen Korrekturhandlungen – und auch die Fehlerproduktion – im allgemeinen unterliegen, sind in Tandem-Situationen in einer für den Lernprozeß produktiven Weise weitgehend außer Kraft gesetzt: Die Lerner berichten, Angst vor fehlerhaften Formulierungen zu verlieren, und die Muttersprachler berichten, Hemmschwellen in Bezug auf ihr Korrekturverhalten abzubauen. So vereint die Tandem-Situation – und dies gilt nicht nur für das Korrekturverhalten, sondern gleichermaßen für Ausdrucks- und Verständigungsschwierigkeiten – die Vorteile informeller Gesprächssituationen mit den Vorteilen traditioneller Formen des Fremdsprachenunterrichts, indem Frequenzen und qualitative Möglichkeiten korrektiven feedbacks und Input mit neuen zielsprachlichen Informationen sowie Möglichkeiten der Memorisierung erhöht werden, ohne daß negative Sanktionen zu befürchten wären.

## 8.2 SPRACHERWERB IN DER INTERAKTION

### *Erwerbspotentiale und Gesprächsaktivitäten*

Die exemplarische Untersuchung von Gesprächssituationen mit Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern erweist, daß die Verortung eines Erwerbspotentials in natürlichen Gesprächssituationen stark mit den jeweiligen Aktivitäten der Gesprächspartner korrespondiert. Entscheidende Voraussetzung ist die Wahl von Gesprächsthemen und -formen, wobei auf die Dauer sicher eine Variationsvielfalt dem Ausbau von Lernervarietäten förderlicher ist als eine Einschränkung auf wenige thematische Bereiche und Kommunikationsformen. Eine Vielfalt der Gesprächsthemen und -formen wirkt sich nicht nur auf den Ausbau lexikalischer und morphosyntaktischer Fähigkeiten günstig aus, sondern fördert auch den Ausbau pragmatischer Fähigkeiten – von einzelnen Sprechhandlungen bis hin zu komplexeren diskursiven Organisationen wie z.B. Erzählungen, Argumentationen, Erklärungen etc.

### *Kooperationsbereitschaft der Gesprächspartner und Zeit für reparative Gesprächssequenzen*

Zur Erweiterung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten im Gespräch brauchen die Nichtmuttersprachler kooperative Gesprächspartner, die bereit sind, bei Verständnisproblemen auf die Lerner einzugehen und sich ihnen verständlich zu machen und die auch bei Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner mit Geduld bereit sind, das Verständnis zu sichern und nach den adäquaten zielsprachlichen Bezeichnungen zu suchen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Fähigkeit der Muttersprachler eine Rolle, ein korrekatives feedback zu geben, ohne daß dies den Lerner in Verlegenheit bringt. Grundlegende Voraussetzung ist jedoch, daß auch ausreichend Zeit für die interaktive Behandlung von kommunikativen Störungen, die aufgrund der defizitären Sprachkompetenz der Nichtmuttersprachler entstehen, genommen werden kann. Für die Ausschöpfung des Erwerbspotentials sollten die Lerner auch Gelegenheit haben, bei Ausdrucks- und Verständnisschwierigkeiten Reparaturen von sich aus zu initiieren. Bei erfolglosen Reparaturversuchen sollten Möglichkeiten zur Wiederholung bestehen, und insbesondere am Ende von Reparatursequenzen sollten Gesprächsaktivitäten wie Wiederholungen und Reformulierungen, mit denen die Lerner Informationen über den zielsprachlichen Code absichern und langfristiges Memorisieren fördern, möglich sein. Erwerbsfördernde Nebensequenzen sind also nicht zuletzt abhängig von den jeweiligen Kommunikationsbedingungen der Situation und der Kooperationsbereitschaft der muttersprachlichen Gesprächspartner.

### *Zielsprachlicher „Input“*

In Bezug auf die Rolle von Input in der Interaktion zeigt sich, daß verschiedene Gesprächsformen und Diskurstypen sehr unterschiedliche Arten von Input bedingen. Auch hier zeigt sich, daß variationsreicher Input nicht nur von der Vielfalt der Gesprächsthemen, sondern besonders auch der Gesprächsformen abhängig ist.

In Bezug auf die Diskussion um 'comprehensible input' belegen die Analysen, daß die Aushandlung verständlichen Inputs eine interaktive Leistung ist, die in wesentlichen Teilen in Reparaturen vollzogen wird. Analysen einzelner Reparaturschritte erweisen, daß diese Anpassungen auf allen

Ebenen des Sprachsystems vollzogen werden: Anpassungsprozesse sind hier auf der syntaktischen, morphologischen, lexikalischen, phonetischen und prosodischen Ebene zu beobachten.

*„Kompensatorische Kommunikationsstrategien“  
und „Séquences potentiellement acquisitionnelles“*

Die Belegstellen aus dem Tandem-Korpus zeigen, daß das der Konzeption von kompensatorischen Kommunikationsstrategien zugrundeliegende Konzept der lexikalischen Lücke, welches insbesondere in Verbindung mit experimentellen Erhebungsmethoden entwickelt wurde, nicht uneingeschränkt aufrechtzuerhalten ist. Die Analyse von Ausdrucksschwierigkeiten in natürlichen Gesprächssituationen macht deutlich, daß das Konzept der lexikalischen Lücke zumindest um die Alternative der 'Lexikalischen Hypothese' erweitert werden muß, und daß in bezug auf die Wortarten zu bedenken ist, daß andere Wortarten als die vorwiegend untersuchten Substantiva und Konkreta auch andere Kompensationsstrategien erfordern können.

Anknüpfend an den Grundgedanken der lexikalischen Lücke wird durch die Analyse natürlicher Gesprächsdaten zudem deutlich, daß solche Lücken sich nicht nur in der Äußerungsproduktion, sondern auch in der Sprachrezeption manifestieren. Ein Einbezug von Problemen der Sprachrezeption erweist sich auch in bezug auf die Séquences potentiellement acquisitionnelles als notwendig. Dieses Konzept, das ebenso vorwiegend auf der Vorstellung defizitärer Äußerungsproduktion beruht, kann desgleichen um den Einbezug rezeptiver Defizite erweitert werden.

Die Analysen erweisen, daß reparativen Nebensequenzen ein hohes Erwerbspotential immanent ist, sie zeigen aber auch, daß die Art und Weise, wie Probleme in Reparaturen bearbeitet werden, starke Auswirkungen darauf hat, wie sehr im Einzelfall das Potential zum Erwerb genutzt wird.

*Bifokussierungen*

Die Tonbandaufzeichnungen machen deutlich, daß die Lerner in den untersuchten Interaktionssituationen optimale Möglichkeiten haben, zielsprachenorientierte Bifokussierungen und Expansionen von Nebensequenzen zuzulassen, und dabei fließend die Aufmerksamkeitsrichtung zwischen in-

haltlichen Gesprächsthemen und zielsprachlichen Formen und Strukturen zu wechseln.

Eine Differenzierung verschiedener Problembereiche (referentielle Sicherung, lexikalische und morphosyntaktische Strukturen und phonetische Aspekte) läßt erkennen, daß zur Ausschöpfung des Erwerbspotentials oft ein Durchlaufen verschiedener Stufen notwendig ist, welches auch eine Expansion der reparativen Nebensequenzen mit sich bringt. So ist für das Erwerbspotential letztendlich entscheidend, welcher Art die jeweils vollzogenen Fokuswechsel zum Sprachsystem sind. Von Bedeutung ist hierbei auch, ob bei Bifokussierungen auch Gesprächsaktivitäten wie Wiederholungen und Reformulierungen möglich werden, die die kognitive Verarbeitung und Memorisierung stützen.

*Reparaturen als Erwerbspotential*

Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern weisen aufgrund unterschiedlicher Sprachkompetenzen ein erhöhtes Störungspotential auf. Gerade aus diesen Störungen entspringt aber auch die Chance zur Erweiterung lernersprachlicher Kompetenzen. Allerdings gilt auch hier, daß ein bestimmtes Maß nicht überschritten werden sollte.<sup>2</sup> Mehr noch als quantitative Aspekte ist für das Lernpotential allerdings von Bedeutung, wie die Beteiligten mit den Störungen jeweils umgehen. Hier wurde für reparative Sequenzen bei Ausdrucksschwierigkeiten, Verständnisschwierigkeiten und Korrekturen dargelegt, welche Schritte und Aspekte als notwendige Voraussetzungen für eine Förderung des Erwerbsprozesses angesehen werden können.

Im Prinzip ist allen Formen von Selbst- und Fremdreparaturen in Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern ein Erwerbspotential immanent. Dies gilt für Selbstinitiierungen bei Ausdrucksschwierigkeiten ebenso wie für Fremdinitiierungen bei fehlerhaften Äußerungen und alle Formen von verständnissichernden Nachfragen als Aufforderungen zur Selbstreparatur.

Innerhalb solcher Reparaturen können alle Bereiche des sprachlichen Systems „bearbeitet“ werden: Lexik, Morphologie, Syntax und Phonetik –

<sup>2</sup> Vgl. hierzu insbes. auch Aston 1986.

alles Bereiche, die in bezug auf die Erweiterung lernersprachlicher Kompetenzen relevant werden. Allerdings zeichnet sich insgesamt eine herausragende Stellung der Lexik ab, die sich nicht nur bei Reparaturen insgesamt, sondern auch bei den einzelnen Reparatur- und Problemformen beobachten läßt (vgl. hierzu auch die Tabelle 16 im Anhang). Dieses Ergebnis stützt auch eine Vorstellung von Lexik als Grundbaustein der Sprache, und geht konform mit Analysen der Entwicklung von Lernervarietäten und zweitsprachlichen Erwerbsprozessen, die zeigen, daß der Entwicklung morphologischer und syntaktischer Strukturen, die bedeutungstragend werden, der Erwerb und Einsatz von lexikalischen Elementen vorausgeht.

### *„Optimale“ Erwerbsbedingungen?*

Zuweilen wird versucht, die Bedingungen zu definieren, die optimale Voraussetzungen für den Spracherwerb darstellen. So wurden im Forschungsüberblick die Bedingungen referiert, die Ellis 1985 als optimale Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb ansieht. Die vorliegende Fallstudie zum Sprachenlernen im direkten Kontakt am Beispiel von Tandem-Interaktionen in Südtirol kann in diesem Zusammenhang zumindest für Tandem-Situationen, die von den Lernern als förderlich für den Spracherwerb erlebt werden, feststellen, daß hier alle von Ellis genannten Bedingungen vorliegen. Sie konnte darüber hinaus anhand gesprächsanalytischer Methoden ergründen, in welchen Aspekten sprachlichen Verhaltens Erwerbspotentiale angelegt sind und zur Förderung des Spracherwerbs genutzt werden können.

Die Analyse des vorliegenden Korpus hat gezeigt, wie diese Faktoren unter günstigen Bedingungen – wie Orientierung an den kommunikativen Bedürfnissen der Lerner, weitgehende Befreiung von Zeitdruck und negativen Sanktionen, sowie vor allem hohe Kooperationsbereitschaft der muttersprachlichen Interaktionspartner – dazu beitragen können, daß aus der kommunikativen Praxis heraus lernersprachliche Kompetenzen erweitert werden.

Somit ist die von einer Tandem-Partnerin gestellte Frage: „basterà parlare per imparare?“ also auch nach eingehender Analyse nicht mit einem einfachen „ja“ oder „nein“ zu beantworten. Es kommt eben nicht nur darauf an, *daß* man spricht, sondern vor allem darauf, *wie* man spricht um das Erwerbspotential beim Sprachenlernen im direkten Kontakt auszuschöpfen.

ANHANG:  
TABELLARISCHE ÜBERSICHTEN

Tabelle Nr. 1: Gesprächsthemen und Gesprächsformen  
(Tandem und freie Konversationen im Gruppenunterricht im Vergleich)

a) im Tandem

|                               | bs1 | bs2 | bs3 | bs4 | bs5 | bs6 | dt1 | dt2 | df1 | df2 | ct1 | ct2 |
|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>Gesprächsformen</b>        |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Interview<br>MS>NMS           | x   | x   | x   | x   |     |     |     | x   | x   | x   |     |     |
| Interview<br>NMS>MS           |     |     |     |     |     | x   |     |     |     | x   |     |     |
| Erzählung                     |     |     |     |     |     | x   |     |     |     | x   | x   |     |
| Expertengespräch              |     |     |     |     |     |     | x   |     |     |     |     | x   |
| lockere<br>Unterhaltung       |     | x   | x   | x   |     | x   |     | x   | x   | x   | x   |     |
| Diskussion                    | x   |     |     |     | x   | x   |     |     | x   |     |     |     |
| Organisatorische<br>Absprache |     | x   |     |     |     |     |     | x   |     | x   |     | x   |
| <b>Gesprächsthemen</b>        |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Freizeit                      | x   |     | x   | x   |     |     |     | x   |     |     |     |     |
| Familie                       |     | x   |     |     |     |     |     | x   | x   | x   |     | x   |
| Beruf/Arbeit                  |     |     | x   | x   |     |     | x   | x   |     | x   | x   |     |
| 'Landeskunde'                 |     | x   | x   |     |     | x   |     |     | x   | x   |     |     |
| Themen von<br>allg. Interesse | x   |     |     |     | x   | x   |     |     | x   |     |     |     |

b) in freien Konversationen im Gruppenunterricht

|                               | 1.F | 3.F | 9.F | 11.F | 12.F | 13.F | 14.F | 15.F | 16.F | 18.F | 20.F | 21.F |
|-------------------------------|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Gesprächsformen</b>        |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Interview<br>MS>NMS           | x   | x   |     |      | x    | x    | x    | x    |      | x    | x    | x    |
| Interview<br>NMS>MS           |     |     |     |      |      |      | x    |      |      |      |      |      |
| Erzählung                     |     |     |     |      |      |      | x    |      |      |      |      |      |
| Expertengespräch              |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| lockere<br>Unterhaltung       |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Diskussion                    | x   |     | x   | x    |      |      | x    |      | x    |      |      |      |
| Organisatorische<br>Absprache |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| <b>Gesprächsthemen</b>        |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Freizeit                      |     |     |     |      |      |      |      |      |      |      |      | x    |
| Familie                       |     |     |     |      | x    |      |      |      |      |      |      |      |
| Beruf/Arbeit                  |     |     |     | x    |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 'Landeskunde'                 | x   |     |     |      | x    |      | x    | x    |      |      |      |      |
| Themen von<br>allg. Interesse | x   |     | x   | x    | x    |      | x    | x    | x    |      |      |      |

Tabelle 2: Selbstinitiiierungen der Lerner bei Ausdrucksschwierigkeiten mit und ohne Aufforderung zur Fremdreparatur

| Selbstinitiiierung mit Aufforderung |     |       | Selbstinitiiierung ohne Aufforderung |       |         |
|-------------------------------------|-----|-------|--------------------------------------|-------|---------|
|                                     | n   | %     | n                                    | %     | insges. |
| bs1                                 | 19  | 82,60 | 4                                    | 17,39 | 23      |
| bs2                                 | 13  | 86,66 | 2                                    | 13,33 | 15      |
| bs3                                 | 18  | 58,06 | 13                                   | 41,93 | 31      |
| bs4                                 | 7   | 63,63 | 4                                    | 36,36 | 11      |
| bs5                                 | 6   | 75,00 | 2                                    | 25,00 | 8       |
| bs6                                 | 7   | 63,63 | 4                                    | 36,36 | 11      |
| dt1                                 | 6   | 35,29 | 11                                   | 64,70 | 17      |
| dt2                                 | 13  | 56,52 | 10                                   | 43,47 | 23      |
| df1                                 | 6   | 17,14 | 29                                   | 82,85 | 35      |
| df2                                 | 10  | 52,63 | 9                                    | 47,36 | 19      |
| ct1                                 | 4   | 36,36 | 7                                    | 63,63 | 11      |
| ct2                                 | 10  | 66,66 | 5                                    | 33,33 | 15      |
| insges.                             | 119 | 54,33 | 100                                  | 45,66 | 219     |

Tabelle 3: Ausdrucksschwierigkeiten der Lerner und zielsprachliche Problembereiche

|                    | bs1 | bs2 | bs3 | bs4 | bs5 | bs6 | dt1 | dt2 | df1 | df2 | ct1 | ct2 | n   | %     |
|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| <b>Lexik</b>       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |       |
| Substantive        | 8   | 4   | 18  | 3   | 2   | 2   | 10  | 10  | 13  | 10  | 7   | 8   | 95  | 43,37 |
| Verben             | 2   | 3   | 6   | 2   | 3   | 2   | 1   | 8   | 6   | 2   | 1   | 2   | 38  | 17,35 |
| Adverbien          | 3   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 2   | 1   | 3   | 1   | 0   | 1   | 12  | 5,40  |
| Adjektive          | 1   | 3   | 2   | 0   | 0   | 1   | 1   | 0   | 2   | 1   | 1   | 0   | 12  | 5,40  |
| Idiomatik          | 2   | 3   | 1   | 2   | 1   | 3   | 0   | 0   | 1   | 0   | 1   | 1   | 15  | 6,84  |
| Präpositionen      | 1   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 1   | 0   | 0   | 3   | 1,36  |
| ?                  | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0   | 1   | 0   | 3   | 1,36  |
| <b>Morphologie</b> |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |       |
| Genus              | 0   | 0   | 2   | 0   | 0   | 2   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 2   | 7   | 3,19  |
| Deklination        | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 2   | 0   | 0   | 0   | 2   | 0,91  |
| Konjugation        | 4   | 1   | 1   | 0   | 1   | 0   | 1   | 0   | 4   | 2   | 0   | 0   | 14  | 6,39  |
| Tempus             | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 1   | 1   | 2   | 0   | 0   | 5   | 2,28  |
| ?                  | 2   | 0   | 0   | 3   | 1   | 1   | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 1   | 9   | 4,10  |
| <b>Syntax</b>      | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 1   | 1   | 0   | 0   | 0   | 3   | 1,36  |
| <b>Phonetik</b>    | 0   | 0   | 1   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0,45  |
| Summe              | 23  | 15  | 31  | 11  | 8   | 11  | 17  | 23  | 35  | 19  | 11  | 15  | 219 | 100,0 |

Tabelle 4: Frequenzen von selbstinitiierten Fremdreparaturen bei Ausdrucksschwierigkeiten (AS)

|         | Zahl der AS | Worte der NMS | AS pro 1000 Worte der NMS |
|---------|-------------|---------------|---------------------------|
| bs1     | 23          | 1687          | 13,63                     |
| bs2     | 15          | 1750          | 8,57                      |
| bs3     | 31          | 1973          | 15,71                     |
| bs4     | 11          | 1134          | 9,70                      |
| bs5     | 8           | 414           | 19,32                     |
| bs6     | 11          | 1506          | 7,30                      |
| dt1     | 17          | 466           | 36,48                     |
| dt2     | 23          | 2040          | 11,27                     |
| df1     | 35          | 1456          | 24,03                     |
| df2     | 19          | 1762          | 10,78                     |
| ct1     | 11          | 882           | 12,47                     |
| ct2     | 15          | 592           | 25,33                     |
| insges. | 219         | 15662         | 13,98                     |

Tabelle 5: Vorkommen verständnissichernder Nachfragen\*

|         | Rück MS | Rück NMS | Rezi MS | Rezi NMS | Prod. MS | Prod. NMS | insges. |
|---------|---------|----------|---------|----------|----------|-----------|---------|
| bs1     | 2       | 3        | 21      | 2        | 0        | 0         | 28      |
| bs2     | 1       | 0        | 7       | 12       | 0        | 0         | 20      |
| bs3     | 6       | 2        | 14      | 9        | 0        | 0         | 31      |
| bs4     | 4       | 3        | 2       | 9        | 1        | 0         | 19      |
| bs5     | 4       | 0        | 8       | 2        | 0        | 0         | 14      |
| bs6     | 0       | 1        | 0       | 4        | 0        | 1         | 6       |
| dt1     | 0       | 0        | 9       | 7        | 0        | 1         | 17      |
| dt2     | 1       | 6        | 19      | 5        | 0        | 0         | 31      |
| df1     | 1       | 1        | 16      | 11       | 4        | 0         | 33      |
| df2     | 5       | 9        | 15      | 33       | 6        | 1         | 69      |
| ct1     | 1       | 1        | 8       | 4        | 0        | 0         | 14      |
| ct2     | 0       | 1        | 7       | 2        | 0        | 0         | 10      |
| insges. | 25      | 27       | 126     | 100      | 11       | 3         | 292     |

\* Rück = Rückfragen

Rezi = Rezipientenkontrollen

Prod = Produzentenkontrollen

Tabelle 6: Verständnissichernde Nachfragen  
von Muttersprachlern (MS) und Nichtmuttersprachlern (NMS)\*

|         | Rück | Rezi | Prod. | insges. |
|---------|------|------|-------|---------|
| MS      | 25   | 126  | 11    | 162     |
| NMS     | 27   | 100  | 3     | 130     |
| insges. | 52   | 226  | 14    | 292     |

\* Rück = Rückfragen  
Rezi = Rezipientenkontrollen  
Prod = Produzentenkontrollen

Tabelle 7: Verständnissichernde Nachfragen und signalisierte Problembereiche

|         | Probleme mit der Zielsprache | Referenzprobleme | akustische Probleme | Erwartungsprobleme | ? | insges. |
|---------|------------------------------|------------------|---------------------|--------------------|---|---------|
| bs1     | 17                           | 8                | 0                   | 2                  | 1 | 28      |
| bs2     | 12                           | 6                | 1                   | 1                  | 0 | 20      |
| bs3     | 26                           | 2                | 0                   | 2                  | 1 | 31      |
| bs4     | 11                           | 7                | 0                   | 0                  | 1 | 19      |
| bs5     | 9                            | 5                | 0                   | 0                  | 0 | 14      |
| bs6     | 5                            | 1                | 0                   | 0                  | 0 | 6       |
| dt1     | 12                           | 5                | 0                   | 0                  | 0 | 17      |
| dt2     | 17                           | 10               | 1                   | 3                  | 0 | 31      |
| df1     | 20                           | 8                | 0                   | 5                  | 0 | 33      |
| df2     | 46                           | 17               | 0                   | 0                  | 0 | 69      |
| ct1     | 9                            | 4                | 1                   | 0                  | 0 | 14      |
| ct2     | 3                            | 4                | 0                   | 3                  | 0 | 10      |
| insges. | 187                          | 77               | 3                   | 22                 | 3 | 292     |

Tabelle 8: Verständnissichernde Nachfragen und signalisierte Problembereiche

|         | Probleme mit der Zielsprache | Referenzprobleme | akustische Probleme | Erwartungsprobleme | ? | insges. insges. |
|---------|------------------------------|------------------|---------------------|--------------------|---|-----------------|
| MS      | 94                           | 52               | 2                   | 14                 | 0 | 162             |
| NMS     | 93                           | 25               | 1                   | 8                  | 3 | 130             |
| insges. | 187                          | 77               | 3                   | 22                 | 3 | 292             |

Tabelle 9: Verständnissichernde Nachfragen der Lerner  
mit Bezug auf zielsprachliche Probleme.

|      | unbekannte Lexik<br>Idiomatik | phonetische Realisierung<br>einzelner Lexeme | grammatische<br>Probleme | insges. |
|------|-------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------|---------|
| n    | 58                            | 19                                           | 16                       | 93      |
| in % | 62,36                         | 20,43                                        | 17,20                    | 100,0   |

Tabelle 10: Korrekturfrequenzen

|         | Zahl der Korrekturen | Worte der NMS insges. | Korrekturen pro 1000 Worte |
|---------|----------------------|-----------------------|----------------------------|
| bs1     | 18                   | 1687                  | 10,66                      |
| bs2     | 13                   | 1750                  | 7,42                       |
| bs3     | 16                   | 1973                  | 8,10                       |
| bs4     | 4                    | 1134                  | 3,52                       |
| bs5     | 1                    | 414                   | 2,41                       |
| bs6     | 4                    | 1506                  | 2,65                       |
| dt1     | 4                    | 466                   | 8,58                       |
| dt2     | 4                    | 2040                  | 1,96                       |
| df1     | 20                   | 1456                  | 13,73                      |
| df2     | 19                   | 1762                  | 10,78                      |
| ct1     | 3                    | 882                   | 3,40                       |
| ct2     | 9                    | 592                   | 15,20                      |
| insges. | 115                  | 15662                 | 7,34                       |

Tabelle 11: Häufigkeiten einzelner Korrekturformen

|         | nachgestellte<br>Sammelkorrektur<br>n/% | unbetonte<br>Korrekturen<br>n/% | eingebettete und<br>modulierte Korrekturen<br>n/% | Erklärungen bei<br>Korrekturen<br>n/% | Aufforderung<br>zur Selbstkorrektur<br>n/% | insges.<br>n/100% |
|---------|-----------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------|
| bs1     | 0 / 0,00%                               | 13 / 72,22%                     | 3 / 16,66%                                        | 5 / 27,77%                            | 0 / 00,00%                                 | 18                |
| bs2     | 7 / 53,84%                              | 6 / 46,15%                      | 3 / 23,07%                                        | 3 / 23,07%                            | 0 / 00,00%                                 | 13                |
| bs3     | 0 / 0,00%                               | 5 / 31,25%                      | 2 / 12,50%                                        | 3 / 18,75%                            | 1 / 6,25%                                  | 16                |
| bs4     | 0 / 0,00%                               | 3 / 75,00%                      | 1 / 25,00%                                        | 0 / 00,00%                            | 0 / 00,00%                                 | 4                 |
| bs5     | 0 / 0,00%                               | 1 / 100,00%                     | 0 / 00,00%                                        | 0 / 00,00%                            | 0 / 00,00%                                 | 1                 |
| bs6     | 0 / 0,00%                               | 4 / 100,00%                     | 0 / 00,00%                                        | 0 / 00,00%                            | 0 / 00,00%                                 | 4                 |
| dt1     | 0 / 0,00%                               | 2 / 50,00%                      | 0 / 00,00%                                        | 0 / 00,00%                            | 0 / 00,00%                                 | 4                 |
| dt2     | 0 / 0,00%                               | 3 / 75,00%                      | 1 / 25,00%                                        | 0 / 00,00%                            | 0 / 00,00%                                 | 4                 |
| df1     | 0 / 0,00%                               | 6 / 30,00%                      | 2 / 10,00%                                        | 3 / 15,00%                            | 1 / 5,00%                                  | 20                |
| df2     | 0 / 0,00%                               | 7 / 36,84%                      | 2 / 10,52%                                        | 2 / 10,52%                            | 0 / 00,00%                                 | 19                |
| ct1     | 0 / 0,00%                               | 2 / 66,60%                      | 0 / 00,00%                                        | 0 / 00,00%                            | 0 / 00,00%                                 | 3                 |
| ct2     | 0 / 0,00%                               | 7 / 77,77%                      | 2 / 22,22%                                        | 0 / 00,00%                            | 0 / 00,00%                                 | 9                 |
| insges. | 7 / 6,08%                               | 59 / 51,30%                     | 16 / 13,91%                                       | 16 / 13,91%                           | 2 / 1,73                                   | 115               |



Tabelle 12: Häufigkeiten einzelner Korrekturformen,  
Tandem und freie Konversationen im Gruppenunterricht im Vergleich

|                                            | Tandem<br>(12 Gespräche) | Freie Konversationen<br>im Gruppenunterricht (12 Gespräche)* |
|--------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Aufforderung zur Selbstkorrektur           | 1,73%                    | 7,65%                                                        |
| unbetonte Korrekturen                      | 51,30%                   | 61,22%                                                       |
| eingebettete und<br>modulierte Korrekturen | 13,91%                   | 14,29%                                                       |
| Erklärung bei Korrekturen                  | 13,91%                   | 6,12%                                                        |

\* Vgl. zu diesen Ergebnisse Rost 1989: 168 ff Tabelle 12: Korrigierte Fehlertypen  
100% = Gesamtzahl der Korrekturen in den beiden Corpora

Tabelle 13: Korrigierte Fehlertypen

|         | Lexik | Morphologie | Syntax | Phonetik | insges. |
|---------|-------|-------------|--------|----------|---------|
| bs1     | 14    | 4           | 0      | 0        | 18      |
| bs2     | 10    | 3           | 0      | 0        | 13      |
| bs3     | 13    | 3           | 0      | 0        | 16      |
| bs4     | 1     | 2           | 1      | 0        | 4       |
| bs5     | 1     | 0           | 0      | 0        | 1       |
| bs6     | 2     | 2           | 0      | 0        | 4       |
| dt1     | 2     | 2           | 0      | 0        | 4       |
| dt2     | 2     | 2           | 0      | 0        | 4       |
| df1     | 11    | 9           | 0      | 0        | 20      |
| df2     | 8     | 10          | 1      | 0        | 19      |
| ct1     | 2     | 0           | 0      | 1        | 3       |
| ct2     | 4     | 5           | 0      | 0        | 9       |
| insges. | 70    | 42          | 2      | 1        | 116     |

Tabelle 14: Korrekturen lexikalischer Fehler  
aufgeschlüsselt nach Wortarten

|             | n   | %      |
|-------------|-----|--------|
| Substantive | 33  | 28,69  |
| Verben      | 10  | 8,69   |
| Adjektive   | 7   | 6,08   |
| Adverbien   | 4   | 3,47   |
| Idiomatik   | 15  | 13,04  |
| insges.     | 115 | 100,00 |

Tabelle 15: Korrektur'erfolge'

|         | Zahl der<br>Korrektur'erfolge' | Korrekturen<br>insges. | Anteil<br>in% |
|---------|--------------------------------|------------------------|---------------|
| bs1     | 17                             | 18                     | 94,44         |
| bs2     | 4                              | 13                     | 30,76         |
| bs3     | 14                             | 16                     | 87,50         |
| bs4     | 4                              | 4                      | 100,00        |
| bs5     | 1                              | 1                      | 100,00        |
| bs6     | 3                              | 4                      | 75,00         |
| dt1     | 4                              | 4                      | 100,00        |
| dt2     | 3                              | 4                      | 75,00         |
| df1     | 18                             | 20                     | 90,00         |
| df2     | 18                             | 19                     | 94,73         |
| ct1     | 3                              | 3                      | 100,00        |
| ct2     | 7                              | 9                      | 77,77         |
| insges. | 96                             | 115                    | 83,47         |

Tabelle 16: Reparaturen und bearbeitete Bereiche der Zielsprache

a) in absoluten Zahlen

|                                    | Lexik | Morphologie | Syntax | Phonetik | insges. |
|------------------------------------|-------|-------------|--------|----------|---------|
| Ausdrucks-<br>schwierigkeiten      | 178   | 37          | 3      | 1        | 219     |
| Verständnissichernde<br>Nachfragen | 58    | 16          | 0      | 19       | 93      |
| Fremdkorrekturen                   | 70    | 42          | 2      | 1        | 115     |
| insges.                            | 306   | 95          | 5      | 21       | 427     |

b) in Prozent

|                                    | Lexik | Morphologie | Syntax | Phonetik | insges. |
|------------------------------------|-------|-------------|--------|----------|---------|
| Ausdrucks-<br>schwierigkeiten      | 41,68 | 8,66        | 0,70   | 0,23     | 51,27   |
| Verständnissichernde<br>Nachfragen | 13,58 | 3,74        | 0,00   | 4,44     | 21,76   |
| Fremdkorrekturen                   | 16,39 | 9,83        | 0,46   | 0,23     | 26,91   |
| insges.                            | 71,65 | 22,23       | 1,16   | 4,9      | 99,94   |

## LITERATURVERZEICHNIS

- AHRENHOLZ, B./ROST-ROTH, M. (im Druck): „'One-to-One Tutorien' im Zusatzstudium 'Deutsch als Fremdsprache. Praxiserfahrung und Serviceleistung“, in: Vorträge und Materialien der 20. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Münster 1992, Regensburg
- ALLWOOD, J./ABELAR, Y. (1984): „Lack of understanding, misunderstanding, and adult language acquisition“, in: Guus, E./Michèle, M. (Hrsg.): Studies in second language acquisition by adult immigrants. Proceedings of the ESL/AILA symposium on the 9th of august 1981 in Brussels, Tilburg
- ANTOS, G. (1982): „Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache“, Tübingen
- APFELBAUM, B. (1993): „Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache“ (Zielsprachen: Französisch und Deutsch), Tübingen Narr
- APFELBAUM, B. / HERFURTH, H.-E. (1993): „Fachsprache im Tandem und in binationalen Begegnungen“, in: Dokumentation zur Tagung „Fachtexte – Textes de spécialités“ an der Ecole Supérieure de Commerce, Montpellier 25.–27.9.1992. Paris, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Goethe-Institut
- ASTON, G. (1986): „Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier?“, in: Applied Linguistics 2
- BADER, G. (1983): „Bericht über einen binationalen Intensivkurs“, in: Zielsprache Französisch 4, 191–194
- BAHR, A./BRAMMERTS, H./KLEPPIN, K./SCHLEYER, J./ZARCO DE LA HOZ, F. (1990): „Tandem Bochum-Oviedo, Intensivkurs Deutsch. Tandem Oviedo-Bochum, Curso intensivo de Espanol. Oviedo 1.9.–28.9.1991“, Bochum, Seminar für Sprachlehrforschung
- BANGE, P. (1987): „Aspects de la régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue entre locuteurs allemands et français“, contribution au colloque d'Aix-en-Provence, décembre 1987
- BAUMGRATZ-GANGL, G. (1990): „Persönlichkeitsentwicklung und Fremdsprachenerwerb. Transnationale und transkulturelle Kommunikationsfähigkeit im Französischunterricht“, Paderborn
- BERGMANN, J. (1994): „Ethnomethodologische Konversationsanalyse“, in Fritz/Hundsnurscher, 3–16
- BERGMANN, J. (1980): „Ethnomethodologische Konversationsanalyse“, in: Peter Schröder/Hugo Steger (Hrsg.): Dialogforschung, Düsseldorf
- BIALYSTOCK, E. (1990): „Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use“, Oxford (Basil Blackwell)
- BOLTE, H./HERRLITZ, W. (Hrsg.) (1983): Lernen im Fremdsprachenunterricht – Berichte aus alternativen Lehrkonzepten, Utrecht
- BRAMMERTS, H./KLEPPIN, K./ZARCO, F. (1986): „Konzept eines Tandemkurses“, in: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre, Frankfurt/M. (Scriptor), 339–354
- BRAUSS, Ch. (1990): „Ein binationaler suggestopädischer Sprachkurs. Die Premiere“, in: Zielsprache Französisch 1, 32–36
- BREMER, K./BROEDER, P./ROBERTS, C./SIMONOT, M./VASSEUR, M. T. (1988): „Procedures used to achieve understanding in a second language. Final report to the steering committee of the European Science Foundation additional activity 'second language acquisition by adult immigrants'“, London
- BRINKER, K./SAGER, S. (1989): „Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung“, Berlin
- BUFE, W. (1989): „Von grenzüberschreitenden Kontakten zur interkulturellen Begegnung (am Beispiel Saarland/Lothringen)“, in: Fremdsprachen und Hochschule 30, 73–99
- BUFE, W. (1991): „Plädoyer für einen grenzübergreifenden Fremdsprachenunterricht: ein Beitrag für eine interkulturelle Begegnungsdidaktik“. In: Raasch u.a., 147–161

- BUBMANN, H. (1983): Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart (Kröner)
- HPD (1977): Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch: „Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung“, OBST Beiheft 2, Osnabrück
- CHAUDRON, C. (1988): „Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning“, Cambridge (CUP)
- CHAUDRON, C. (1977): „A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors“, in: Language Learning 1
- CHAUDRON, C. (o.J.): „Teachers' priorities in correcting learners' errors in french immersion classes“, Working Papers on Bilingualism/Travaux de recherches sur le bilinguisme No. 12, Toronto, Ontario (Institute for Studies in Education)
- CIMILLI, N./LIEBE-HARKORT, K. (1974): „Tandem-Kurs“, in: Informationen Deutsch für ausländische Arbeitnehmer 2, 1–4
- CIMILLI, N./LIEBE-HARKORT, K. (1974): „TANDEM-Kurs Begegnungsdidaktik“, Informationen DfAA 2
- CLAHSEN, H./MEISEL, J./PIENEMANN, M. (1983): „Deutsch als Zweitsprache“, Tübingen (Narr)
- CORDER, S./ROULET, P. (Hrsg.) (1977): „The notion of simplification. Interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy“, Genf
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1987): „Lehren und Lernen in Kontaktsituationen“, in: Gerighausen/Seel, 60–103
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U./KRAFFT, U. (1994): „Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition“, in: Py, B. (Hrsg.): „L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents“, Bulletin suisse de linguistique appliquée
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U./GÜLICH, E./KRAFFT, U. (1991) (Hrsg.): Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987, Tübingen (Niemeyer)
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U./GÜLICH, E./KRAFFT, U. (1989): „Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs franc,ais et allemands“, in: Kremer, D. (éd.): Actes du XVIIIème Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, tome 8, Tübingen (Niemeyer), 391–404
- DAY, R. R./CHENOWETH, N. A./CHUN, A. E./LUPPESCU, S. (1984): Corrective Feedback in Native-Nonnative Discourse, in: Language Learning 34,2, 19–45
- Delgado, M. (1983) (Hrsg.): „Die Kursteilnehmer haben das Wort. Auswertung einer Umfrage unter Teilnehmern der Tandem-Kurse in Madrid, Februar-Mai 1983“, in: Hispanorama 35
- DELGADO, M./LEUTE, B./TORRES MARTIN, G./WOLFF, J. (1983b): „Gesprächspartner statt Lehrbuchdialoge – Möglichkeiten und Grenzen der TANDEM-Kurse“, in: Spracharbeit (Zeitschrift der Goethe-Institute) 2, 3–10
- DIETRICH, R. (1982): „Natürlichkeit im gesteuerten Fremdspracherwerb“, in: Zielsprache Deutsch 1, DILL, C.-J. (1988): „Grundlagen und Bewertung des Tandemkonzepts für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. Magisterarbeit, München Ludwig-Maximilian-Universität
- DITTMAR, N. u.a. (1990): „Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie“, in: Info DaF 17/2, 125–172
- DITTMAR, N. (1988): „Qualitative und quantitative Methoden“, in Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. (Hrsg.): Handbuch der Soziolinguistik/Handbook of Sociolinguistics, Berlin & New York
- DITTMAR, N./ROST-ROTH, M. (Hrsg.) (im Druck): „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin“, Frankfurt/M. u.a.
- EDMONDSON, W./HOUSE, J. (1993): „Einführung in die Sprachlehrforschung“, Tübingen u. Basel, Francke
- EHNERT, R. (1989) „Projektorientierte Fachsprachenausbildung. Video und Tandem in der Wirtschaftskommunikation“, in: Henrici/Wazel, 98–111

- EHNERT, R. (1989): „Tandem an der Uni?“, in: Müller/Wertenschlag/Wolff, 107–120
- EHNERT, R. (1987): „Die sogenannte interkulturelle Begegnung ist Alltag: TANDEM in der Universität“, in: Fremdsprachen und Hochschulen 19, 79–92
- EHRlich, S. et al. (1989): „Discourse Structure and the Negotiation of Comprehensible Input“, in: Studies in Second Language Acquisition 11, 397–414
- EICHHEIM, H./PAPADOPOULOU, H./DITTRICH, R. (1990): „Inseltandem – Erfahrungen in Griechenland. Gruppentandems auf der Sporadeninsel Skopelos“, in: Sprachen lernen, 111–117
- EGGER, K. (1990): „Sprachenlernen in Südtirol: Antrieb und Zugang“ in: Lahnthaler, F.
- EGGER, K. (1994): „Die Sprachen unserer Kinder. Spracherwerb in einem mehrsprachigen Gebiet“, Meran (Edition Alpha&Beta).
- ELLIS, R. (1985): „Understanding Second Language Acquisition“, Oxford (OUP)
- ESTEVEZ COTO, M./FEDER, V./RIVIERE, E./WOLFF, J. (1989): „Bericht über den ersten Tandem-Sommerkurs mit deutschen und spanischen Jugendlichen“, Hispanorama 35
- ESTEVEZ, M./LLOVET, B./WOLFF, J. (1989): „Das Modell TANDEM und die interkulturelle Kommunikation in multinationalen Sprachschulen“, in: Müller, 143–162
- FAERCH, C./KASPER, G. (Hrsg.) (1985): „Strategies in Interlanguage Communication“, London
- FAUST, G./SCHNEIDER-GÜRKAN, Ü. (1984): „Deutsch-türkischer Tandem-Sprachkurs: Ein Erfahrungsbericht“, Deutsch lernen 4, 67–70
- FELIX, S. (1982): „Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs“, Tübingen
- FELIX, S. (1980): „Second language development. Trends and issues“, Tübingen
- FELIX, S. (1978): „Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb“, München
- Flader, D. (1991) (Hrsg.): „Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik“, Stuttgart (Metzler)
- FLANGAN, B. O. (1991): „Peer Tutoring and Second Language Acquisition in the Elementary School“, in: Applied Linguistics 2, 141–158
- FRITZ, G./HUNDSNURSCHER, F. (1994): „Handbuch der Dialoganalyse“, Tübingen (Niemeyer)
- FROESE, B. (1991): „Über die Gestaltung von binationalen Sprachkursen“, in: TANDEM e.V.: Sprachen lernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990, Frankfurt/M., 165–178
- FROESE, B. (1988): „Sprachlernen mit Erwachsenen. Unterricht und Selbststeuerung – Das Tandem-Prinzip“, Berlin Magisterarbeit
- GAIES, S. J. (1985): „Peer Involvement in Language Learning“, Orlando (Harcourt)
- GIVÓN, T. (1979): „From Discourse to Syntax. Grammar as a processing strategy“, in: ders. (ed.): Syntax and Semantics, Vol 12, Discourse and Syntax, New York
- GORDON, E. E./GORDON, E. H. (1983): „Centuries of Tutoring. A History of Alternative Education in America and Western Europe“, Lanham (University Press of America), New York & London
- GICK, C. (1991): „Projektskizze: Tandem und Autonomie“, in: TANDEM e.V., 137–148
- GICK, C. (1989): „Tandemerfahrungen“, in: Müller/Wertenschlag/Wolff, 7–12
- GICK, C. (1989b): „Förden Lehrwerke die Autonomie der Lerner?“, in: Müller/Wertenschlag/Wolff, 163–185
- GICK, C./WERTENSCHLAG, L. (1990): „Autonomes Lernen im Tandem. Fortsetzung“, in: Sprachen lernen, 173–177
- GÖBEL, R. (1991): „Autonomes Lernen und alternative Lernorganisation“, in: TANDEM e.V., 19–28
- GRIFFITHS, E./SHAW, K./HEYWORTH, F. (1989): „Autonomy and Teacher Learning“, in: Müller/Wertenschlag/Wolff, 187–196

- GRUBER KIEM, J. (1990): „Was bedeutet das, wenn sie mich 'Walsche' nennen?“ Deutsch als Zweitsprache zwischen Psycholinguistik, Heimat und Identität. Eine Fallstudie am Beispiel Südtirol, Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck.
- HATCH, E. (Hrsg.) (1978): *Second language acquisition. A book of readings*, Mass.
- HÉLOURY, M. (1983): „Partnerarbeit mit dem Tandembogen“, in: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 172–178
- HEMPEL, K./HERRBERG, H./ISRINGHAUSEN, S./KEIM, L. (1991): „Tandem – Ein Konzept alternativen Fremdsprachenlernens“, in: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* ('Heterogene Lernergruppen'), Heft 30, hrsg. von Armin Wolff und Horst Zindler, Regensburg, 367–379
- HENNE, H./REHBOCK, H. (1979): „Einführung in die Gesprächsanalyse“, Berlin & New York (de Gruyter)
- HENRICI, G. (1993): „Fremdspracherwerb durch Interaktion? Zur Diskussion und Überprüfung einer Hypothese aus der Forschung zum gesteuerten Zweitspracherwerb“, in: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 22, 215–237
- HENRICI, G. (1989): „Fremdspracherwerb und Diskursanalyse – Forschungsüberblick und eigene Position“, in: Kettemann, B. u.a. (Hrsg.): *Englisch als Zweitsprache*, Tübingen
- HENRICI, G./WAZEL, G. (Hrsg.) (1989): „Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache“, Jena (Friedrich-Schiller-Universität)
- HERFURTH, H.-E. (1994): „Individualtandem und binationale Begegnungen. Ein Überblick über Verbreitung, Organisation und Konzeptionen des Sprachenlernens in binationalen Kontexten“, in: *Info DaF* 21,1, 45–68
- HERFURTH, H.-E. (1993): „Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem“, München (iudicium)
- HERFURTH, H.-E. (1992): „Tandem – Methode oder Verfahren? Zum Spracherwerb in Begegnungssituationen“, in: Rosanelli, 195–220
- HINNENKAMP, V. (1989): „Talking a Person into Interethnic Distinction“, in: Blommaert/Verschueren (Hrsg.): *The pragmatics of international and intercultural Communication*, Amsterdam (Benjamins), 91–110
- HINNENKAMP, V. (1982): „Foreigner Talk und Tarzanische. Eine vergleichende Studie über die Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Türkischen“, Hamburg
- HOLEC, H. (1985): „Autonomie et apprentissage des langues étrangères“, Hatier
- HOLEC, H. (1989): „L'autonomisation de l'apprenant: incidences sur les représentations de l'apprentissage“, in: Müller/Wertenschlag/Wolff, 13–21
- JAKOVIDOU, A. (1993): „Funktion und Variation im 'Foreigner Talk'. Eine empirische Untersuchung zur Sprechweise von Deutschen gegenüber Ausländern“, Tübingen (Narr)
- JEFFERSON, G. (1983): „On exposed and embedded correction in conversation“, in: *Studium Linguistik* 14
- JONES, C. (1990): „Foreign Language Peer Tutors“, in: *ADFL Bulletin* 3, 44–48
- KALLMEYER, W. (1988): *Konversationsanalytische Beschreibung*, in: Ammon et al.: *Sociolinguistics*, Vol. 2, 1095–1107
- KALLMEYER, W. (1978): „Fokuswechsel und Fokussierungen als Aktivitäten der Gesprächskonstitution“, in: Meyer-Hermann, R. (Hrsg.): *Sprechen – Handeln – Interaktion. Ergebnisse aus Bielefelder Forschungsprojekten zur Texttheorie, Sprechaktheorie und Konversationsanalyse*, Tübingen
- KASPER, G. (1986): „Repair in Foreign Language Teaching“, in: Kasper, 23–41
- KASPER, G. (Hrsg.) (1986): „Learning and Teaching in Classroom Communication“,
- KLEIN, W. (1984): „Zweitspracherwerb. Eine Einführung“, Königstein/Ts.

- KLEIN, W./Perdue, C. (1992) „Utterance Structure. Developing Grammars Again“, Amsterdam & Philadelphia (John Benjamins)
- KLEPPIN, K./KÖNIGS, F. G. (1991): „Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern“, *Manuskripte zur Sprachlehrforschung* Nr. 34, Bochum (Brockmeyer)
- KNAPP, K./KNAPP-POTTHOFF, A. (1982): „Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung“, Stuttgart u.a.
- KOSKINEN, P. S./WILSON, R. M. (1982): „Developing a Successful Tutoring Program“, New York & London (Teachers College Press)
- KOUTIVA, I./STORCH, G. (1989): „Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Stiefkind der Fremdsprachendidaktik“, in: *Info DaF* 16,4, 410–430
- KRASHEN, S. V. D. (1983): „Second language acquisition and second language learning“, Oxford u.a.
- KÜNZLE, B./MÜLLER, M. (Hrsg.) (1990): „Sprachen lernen im Tandem“, Freiburg (CH) (Universitätsverlag)
- LAHNTHALER, F. (Hrsg.) (1990): „Più di una lingua. Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol. Per un progetto linguistico in Alto Adige“, Meran (Edizioni Alpha&Beta).
- LABOV, W. (1972): „Das Studium der Sprache im sozialen Kontext“, in: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): *Aspekte der Soziolinguistik*, Frankfurt/M.
- LARCHER, D. (1992): „Kulturschock. Fallgeschichte aus dem sozialen Alltag“, Meran (Edizioni Alpha&Beta).
- LARSEN FREEMAN, D. (1985): „State of the art on input in second language acquisition“, in: S. M. Gass/C. G. Madden (Hrsg.): *Input in second language acquisition*, Rowley (Mass.)
- LEUPOLD, E./OEHRING, U. (Hrsg.) (1984): „Kommen Sie mit nach Deutschland“. 2 Bände. Bonn (Europa Union)
- LEUPOLD, E./PETTER, Y. (Hrsg.) (1990): „Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre“. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag, Tübingen (Narr)
- LEVINSON, S. (1983): „Pragmatics“, Cambridge u.a.
- LONG, M. N. (1983): „Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input“, in: *Applied linguistics* 2
- LÜDI, G. (1991): „Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales“, in: Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft, 193–224
- Lynch, B. (1990): „A Context-Adaptive Model for Program Evaluation“, in: *TESOL Quarterly* 1, 23–42
- MAIR, W. N./METER, H. (1981): „Fremdsprachenunterricht – wozu? Historische und methodologische Überlegungen zur Situation der Sprachdidaktik“, Tübingen
- Mayer-Wamos, A. (1990): „Anstatt eines Nachworts: Motivation und Interaktion im Tandem“, in: *TANDEM e.V.*, 193–201
- MAZZA, A. (1992): „Per imparare la lingua del vicino. Progetto Tandem in una zona plurilingue“. In: Rosanelli 1992, 221–233
- MAZZA, A./Lanthaler, F. (1991): „Quo usque Tandem – Südtirol?“, in: *TANDEM e.V.*, 63–74
- MÜLLER, B.-D. (Hrsg.) (1989): „Anders lernen im Fremdsprachenunterricht“, München (Langenscheidt)
- MÜLLER, M. (1991): „Gedanken zum Lesen im Tandem oder: Sage mir, was Du liest und ich sage Dir, wer ... Du Bist“, in: *TANDEM e.V.*, 115–124
- MÜLLER, M./WERTENSCHLAG, L./WOLFF, J. (1989): „Autonomes und partnerschaftliches Lernen“, München (Langenscheidt)
- PAPADOPOULOU, H. (1991): „Insel-Tandem: Erfahrungen in Griechenland“, in: *TANDEM e.V.*, 157–164

- PELZ, M. (Hrsg.) (1989): „Lerne die Sprache des Nachbarn“. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich, Frankfurt (Diesterweg)
- PERDUE, C. (1982): „Second Language Acquisition by Adult Immigrants. A field manual“, Strasbourg
- PERDUE, C. (Hrsg.) (1993): „Adult Language Acquisition. Cross Linguistic Perspectives“, Vol I and II, Cambridge (Cambridge University Press)
- PICA, T. (1991): „Input as a Theoretical and Research Construct. From Corder's Original Definition to Current Views“, in: IRAL 3, 185–195
- PIETRO, J.F. di/MATTHEY, M./PY, B. (1987): „Structuration du discours et acquisition en situation exolingue“, Colloque d'Aix en-Provence
- PY, B. (Hrsg.): „L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents“, Bulletin suisse de linguistique appliquée
- PY, B. (Hrsg.) (1989): „Devenir bilingue, parler bilingue“, Tübingen (Narr)
- RAMPILLON, U. (1989): „Strategien zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen von SchülerInnen der Sekundarstufe I“, in: Müller/Wertenschlag/Wolff, 49–58
- REHBEIN, J. (1985): „Wörterklärungen türkischer Kinder“, in: OBST 22
- REHBEIN, J. (o.J.): „Wiederholen im Fremdsprachenunterricht“, KiS Arbeitspapier, Düsseldorf
- REHBEIN, J. (1984): „Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht“, Roskilde Universitetscenter, Rolig papir 30
- REICH, A. (1992): „Gesteuerter und ungesteuerter Zweitspracherwerb“, in: Rosanelli, M.
- REICH, A./ROST-ROTH, M. (1993): „Verständnissicherung bei Referenzproblemen im zweitsprachlichen Diskurs“, in: Kátyn, A. (Hrsg.): Beiträge zur Sprachwissenschaft, Sozio- und Psycholinguistik. Probleme des Deutschen als Mutter-, Fremd- und Zweitsprache, Rzeszów, 173–200
- RIPPIEN, H. (1989): „Städtepartnerschaften für den Sprachunterricht nutzen“, in: VHS im Westen 5, 216–217
- ROCA, O. (1989): „Els centres d'autoaprenentage“, in: Müller/Wertenschlag/Wolff, 121–130
- ROCHE, J. (1990): „Deutsche Xenolekte. Struktur und Variation der Äußerungen deutscher Muttersprachler in der Kommunikation mit Ausländern“, Berlin (de Gruyter)
- ROSANELLI, M. (Hrsg.) (1992): „Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb“, Meran
- ROSANELLI, M. (1991): „Überlegungen zum Thema Sprachen lernen im Austausch“, in: TANDEM e.V., 45–50
- RÖSCH, H. (1991): „Lyrik als Grundlage eines interkulturellen Lesegesprächs“, in: TANDEM e.V., 51–62
- RÖSLER, D. (1994): „Deutsch als Fremdsprache“, Stuttgart und Weimar (Metzler)
- RÖSLER, D. (im Druck): „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Gemeinsamkeiten und Unterschiede“, in: Dittmar/Rost-Roth
- ROST-ROTH, M. (1995): „Language in Intercultural Communication“, in: Stevenson, P. (ed.): „The German Language and the Real World. Sociolinguistic, Cultural and Pragmatic Perspectives on Contemporary German“, Oxford (Oxford University Press), 169–204
- ROST-ROTH, M. (1994a): „Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation“, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 24/93, 9–45
- ROST-ROTH, M. (1994b): „Unsicherheiten und Probleme bei der Organisation des Sprachlernprozesses im Tandem. Auszüge aus Tagebuchnotizen“, in: Wolff/Zimmermann, 147–169
- ROST-ROTH, M. (1994c): „Verständigungsschwierigkeiten. Eine linguistische Untersuchung zu Verständigungsproblemen und Aktivitäten der Verständnissicherung in Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern mit dem Ziel einer Entwicklung von Unterrichtsmaterialien“. Ein Projektbericht im Rahmen des Postdoktorandenprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Berlin

- ROST-ROTH, M. (1993): „Eine Dokumentation von Unterrichtsgesprächen aus dem Bereich 'Deutsch als Fremdsprache': 'Freie Konversationen'“, Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 49
- ROST-ROTH, M. (1992): „Wie funktioniert das Sprachenlernen im Tandem? Fragen und Perspektiven für eine Begleitforschung zum Tandem-Projekt in Südtirol“, in: Rosanelli, 235–248
- ROST-ROTH, M. (1991): „Interkulturell und interlingual bedingte Verständnisschwierigkeiten als Chance für den Lernprozeß im Tandem“, in: TANDEM e.V., 29–44
- ROST, M. (1990): „Reparaturen und Foreigner Talk – Verständigungsschwierigkeiten in Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern“, in: Linguistische Berichte 125, 24–45
- ROST, M. (1989): „Sprechstrategien in 'freien Konversationen'. Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht“, Tübingen (Narr)
- ROST, M./REICH, A. (1991): „Références aux objets et réparations. Problèmes de compréhension en communication exolingue“, in: Linguistische Arbeiten und Berichte 26 (BPZ Nr. 7), 1–24
- SACKS, H. (1984): „Notes on Methodology“, in: Atkinson, M./Heritage, J. (eds.): Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis, Cambridge et. al.
- SCARCELLA, R. C./HIGA, C. (1981): „Input, Negotiation, and Age Differences in Second Language Acquisition“, in: Language Learning 31, 409–437
- SCHANK, G. (1981): Untersuchungen zum Ablauf natürlicher Dialoge, München
- SCHEGLOFF, E. A./JEFFERSON, G./SACKS, H. (1977): „The preference for self-correction in the organization of repair in conversation“, in: Language 53/2,
- SCHNEIDER, E. J. (1989): „Begegnungen und organisiertes Lernen“, in: VHS im Westen 5, 214–215
- SCHERER, H. (Hrsg.) (1989): „Sprache in Situation: Eine Zwischenbilanz“, Bonn
- SCHERFER, P. (1982): „Zur Erforschung von Sprachlehr- und -lernprozessen auf Gegenseitigkeit“, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 12/45, 72–99
- SCHIEHMANN, E./WOLFF, J. (1989): „Austausch ist mehr als Zueinanderfahren. Tandem bei Schülern und Jugendlichen“, in: Fremdsprachlicher Unterricht 95, 7–9
- SCHNEIDER, G./WERTENSCHLAG, L. (1989): „Deutsch lernen: So oder so“, in: Müller/Wertenschlag/Wolff, 59–75
- Sprachen lernen im Tandem (1990): Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen. 1. Europäische Tandem-Tage, Freiburg (CH), Dezember 1989. Hrsg. von B. Künzle und M. Müller in Zusammenarbeit mit dem Institut für deutsche Sprache der Universität Freiburg/Schweiz. Fribourg (Universitätsverlag)
- STEINIG, W. (1991): „Tandem-Seminar: Fremdsprachenlernen selbsterfahren und reflektieren“, in: TANDEM e.V., 75–100
- STEINIG, W. (1990): „Partnerschaftliches Lernen mit reimmigrierten und einheimischen Schülern im Deutschunterricht der Herkunftsländer ausländischer Arbeitnehmer“, in: Zielsprache Deutsch 1, 24–34
- STEINIG, W. (1989): „Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur des Kreises“, in: Müller/Wertenschlag/Wolff, 31–48
- STEINIG, W. (1988): „Perspektiven für einen Deutschunterricht in Griechenland“, in: Zielsprache Deutsch 1, 11–18
- STEINIG, W. (1985): „Schüler machen Fremdsprachenunterricht“, Tübingen (Narr)
- STEINMÜLLER, U. (1991): „Sprachunterricht und interkulturelle Erziehung. Das Tandem-Prinzip“, in: TANDEM e.V., 9–18
- STREEK, J. (1983): „Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch“, in: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 2
- TANDEM e.V. (1991): „Sprachen lernen im interkulturellen Austausch“. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990, Werkstattberichte Nr.2, Interkulturelle Forschungs- und Arbeits-

stelle Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften TU Berlin, Frankfurt/M. (Verlag für Interkulturelle Kommunikation)

TANDEM-LEHRERGRUPPE MADRID; DELGADO, M./LEUTE, B./MARTIN, G./WOLFF, J. (1983): „Gesprächspartner statt Lehrbuchdialoge – Möglichkeiten und Grenzen der TANDEM-Kurse“, in: Spracharbeit 2, 3–10

TÜTKEN, G. (1986): „Kontaktinitiative: Sprechpartnerschaften zwischen deutschen und ausländischen Studierenden an der Universität Göttingen – eine Initiative des Lektorats Deutsch als Fremdsprache“, in: Info DaF 1, 66–70

VANPATTEN, B. (1990): „Attending to Form and Content in the Input“, in: Studies in Second Language Acquisition 12, 287–301

VARONIS, E. M./GASS, S. (1985): „Non-native/non-native conversations. A model for negotiation of meaning“, in: Applied linguistics 1

VARONIS, E./GASS, S. (1985): „Miscommunication in Native/Nonnative Conversation“, in: Language in Society 14, 327–343

WAGNER, L. (1982): „Peer Teaching. Historical Perspectives“, Westport & London (Greenwood Press)

WEBER EGLI, D. (1992): „Gemischtsprachige Familien in Südtirol/Alto Adige. Zweisprachigkeit und soziale Kontakte“, Meran (Edizioni Alpha&Beta).

WERTENSCHLAG, L. (1991): „Lex-Tandem. Ein Fachsprachen-Tandem“, in: TANDEM e.V., 125–136

WESSLING, G. (1983): „Die Tandem-Methode in binationalen Kursen“, in: Bolte/Herrlitz (Hrsg.): Lernen im Fremdsprachenunterricht – Berichte aus alternativen Lernkonzeptionen, 80–87

WODE, H. (1988): „Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse“, Ismaning (hueber)

WODE, H. (1981): „Learning a Second Language. An Integrated View of Language Acquisition“, Tübingen

WOLFF, J. (1991): „Fachsprachentandem“, in: TANDEM e.V., 149–156

WOLFF, J. (1988): „Zwei Minderheitensprachen treffen sich – Baskisch und Deutsch im Tandem“, in: Zielsprache Deutsch 1, 2–10

WOLFF, J. (1991): „Kurzer Einblick in die Tandem-Geschichte“, in: TANDEM e.V., 7–8

WOLFF, J. (1989): „Sei alternativ – lern autonom!“?, in: Müller/Wertenschlag/Wolff, 89–106

WOLFF, J. (1986): „Möglichkeiten und Grenzen des Partner-Lernens am Beispiel der TANDEM-Kurse“, in: Hochschulausbildung 1, 56–62

WOLFF, J. (1985): „Das Tandem in den 'interkulturellen Zentren'. Hinweise für experimentierfreudige Fremdsprachenlehrer“, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 11, 271–284

WOLFF, J. (1985b): „Keine Uni ohne Tandem“, in: Info DaF 2, 156–166

WOLFF, J. (1984): „Die Sprache als Verständigungs-Mittel erleben“, in: Zielsprache Spanisch 1

WOLFF, J. (1984b): „Tandem-Sprachkurse auch für ausländische Arbeiter?“, in: Deutsch lernen 4, 26–45

WOLFF, J. (1983): „Von der wirklichkeitsnahen Organisation des Unterrichts zur lernfördernden Organisation der realen Kommunikation – Tandem-Kurse“, in: Zielsprache Deutsch 3, 21–28

WOLFF, J. (1982): „TANDEM Madrid – du hilfst mir lernen, ich helfe dir lernen, und so verstehen wir uns besser“, in: Spracharbeit 1, 21–26

WOLFF, J./ZIMMERMANN, P. (1994) (Hrsg.): „Sprachenlernen und soziale Wirklichkeit“, Dokumentation der IV. Europäischen Tandem-Tage, San Sebastian, Donostia 1992, Tandem Fundazioa

ZAMZOW, M. (1991): „Projektarbeit, Fremdsprachenvermittlung und Fremdsprachenlernen: Überlegungen zur Arbeit mit der Tandem-Methode in binationalen Begegnungen“, in: TANDEM e.V., 101–114

## CONTACT.

*Franz Lanthaler (ed.)*

**Mehr als eine Sprache/Più di una lingua**

Zu einer Sprachstrategie in Südtirol

Per un progetto linguistico in Alto Adige

1990, 95 Seiten

(deutsch, italiano, English Summaries)

*Daniela Weber Egli*

**Gemischtsprachige Familien in Südtirol/Alto Adige**

Zweisprachigkeit und soziale Kontakte

1992, 168 Seiten

*Maurizio Rosanelli (ed.)*

**Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb**

III International Tandem Congress

1992, 360 Seiten

(italiano, deutsch, français, English Summaries)

*Detmar Larcher*

**Kulturschock. Fallgeschichte aus dem sozialen Alltag**

1992, 200 Seiten

*Franz Lanthaler (ed.)*

**Dialekt und Mehrsprachigkeit/Dialetto e plurilinguismo**

Beiträge eines internationalen Symposiums

Atti di un simposio internazionale

1994, 202 Seiten

(deutsch, italiano, English Summaries)

*Kurt Egger*

**Die Sprachen unserer Kinder. Spracherwerb in einem mehrsprachigen Gebiet**

(Buch und Tonkassette)

1994, 212 Seiten

*Martina Rost-Roth (unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier)*

**Sprachenlernen im direkten Kontakt.**

Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie

1995, 160 Seiten

### Mehr über TANDEM® als Methode und Organisation

Aus- und Fortbildung von LehrerInnen in der Tandem-Methode

Literatur- und Forschungsregister

Kontaktadresse für die Gründung neuer Tandem-Initiativen

Maßgeschneiderte Tandem-Projekte für VHS, Uni, EB (auch überregional)

Selbstlernsysteme für deutsch und Baskisch



TANDEM® – Stiftung TANDEM® Fundazioa  
Postfach 994, E-40100 Donostia/San Sebastián