



**Diskursive Landeskunde als Peer-Peer-Interaktion  
zwischen L1- und L3-Sprecher:innen im universitären  
DaF-Unterricht**

Minna Maijala & Mareen Patzelt, Turku

ISSN 1470 – 9570

## **Diskursive Landeskunde als Peer-Peer-Interaktion zwischen L1- und L3-Sprecher:innen im universitären DaF-Unterricht**

Minna Maijala & Mareen Patzelt, Turku

Gemäß dem Konzept der diskursiven Landeskunde wird Landeskunde im Sprachgebrauch, d. h. in Diskursen mit Texten und/oder Peers gelernt, was bedeutet, dass landeskundliche Inhalte im Diskurs der Beteiligten konstruiert werden und dass sie nicht gleich feststehen, sondern im Prozess ausgehandelt werden. Der Erwerbsprozess verläuft interaktiv und kulturbezogenes Wissen wird zusammen mit Peers konstruiert. Basierend auf den im universitären Deutschunterricht erhobenen Daten (Video- und Tonsequenzen) wird im Beitrag der Frage nachgegangen, wie die Landeskunde im Diskurs zwischen L1- und L3-Sprecher:innen sowohl im studienbegleitenden, freiwilligen DaF-Unterricht als auch im Germanistik-Studium an einer finnischen Universität gelernt wird. Die qualitative Auswertung der Transkripte erfolgte interpretativ mithilfe des Datenanalyseprogramms NVivo. Es zeigte sich insbesondere, dass die Peer-Peer-Interaktion sich häufig thematisch auf den sprachlichen Bereich (Grammatik, Wortschatz) bezog und damit die Sprache selbst zur Landeskunde wurde. Abschließend wird diskutiert, wie Peers zum DaF-Unterricht beitragen können, wie die Diskursfähigkeit von Lernenden in Anfängerkursen systematisch gefördert werden kann und wie es möglich wäre, den Studierenden mehr Gelegenheiten für Diskussionen zu geben, die ihrem Sprachniveau angemessen sind.

### **1. Einleitung**

Im Fremdsprachenunterricht (FSU) bedeutet Interaktion, dass Individuen und Gruppen sich wechselseitig beeinflussen (House 2000: 111), d. h. an der Interaktion nehmen Lernende und Lehrperson(en) teil. Man könnte sogar sagen, dass Interaktion nicht nur zum Unterricht gehört, sondern Interaktion Unterricht ist. In diesem Zusammenhang ist dann meist sprachliche Interaktion gemeint, zu der sowohl sprachliche Routinen als auch die Vermittlung von Informationen und der Austausch zwischen Teilnehmenden und Reflexionen gehören (vgl. Christ 2000 59-67). Die gleichzeitige Präsenz mehrerer Sprachen kann die Interaktion im FSU dabei besonders spannend machen, wobei unterschiedliche Sprachkompetenzen Einfluss auf die Art der Interaktion haben.

Obwohl L1-Sprecher:innen im FSU seit Jahrzehnten nicht mehr als Norm oder Maßstab gelten (vgl. Europarat 2020; Byram 2021: 17), können sie dennoch in der Rolle von Input und Gesprächspartner:innen beim Sprachenlernen wichtig sein. Bereits in den 1970er Jahren zeigten Studien, dass L1-Sprecher:innen mit erwachsenen Sprachlernenden

den anders reden als mit anderen L1-Sprecher:innen (Rost 1989: 250-252). In den 1980er Jahren unterschied Krashen (1985) zwischen „foreigner talk“, „teacher talk“ und „interlanguage talk“ (zur Diskussion über die Konzepte von Krashen, siehe Johnson 1995: 82-85). Diese Begriffe deuten darauf hin, dass L1-Sprecher:innen sich bei der Kommunikation mit Sprachlernenden der Sprache ihrer Gesprächspartner:innen anpassen. Long (1983: 179-183) wies schon 1983 auf so genannte Kompensationsstrategien hin, auf die L1-Sprecher:innen im Gespräch mit den Lernenden zurückgreifen, um die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Dazu gehören beispielsweise die Reduktion des Sprechtempos, der Einsatz von Betonung und Pausen sowie eine klare Aussprache, kürzere Äußerungen und die Beachtung grammatischer Korrektheit (Larsen-Freeman & Long 1991: 120-128).

Die Interaktion zwischen den Lernenden und die Aushandlung von Bedeutungen sind wichtige Faktoren für einen erfolgreichen L2-Erwerb (Byram 2021: 23-28; Ellis 2008: 221-228; Nation 2007: 4-6). Im deutschsprachigen Raum hat Altmayer (2006: 51-53, 2016: 7-10) Landeskunde in seinem viel zitierten Modell unter dem Begriff ‚Diskursive Landeskunde‘ theoretisch fundiert. Nach dem Modell wird Landeskunde im Sprachgebrauch, d. h. in Diskursen mit Texten und/oder Peers, gelernt. Das heißt in der Unterrichtspraxis, dass kulturspezifische Inhalte im Diskurs der Beteiligten konstruiert werden und dass sie, anstatt von Anfang an festzustehen, im Prozess ausgehandelt werden. In diesem Prozess sind anstelle landeskundlicher Fakten oft eher persönliche Erfahrungen, kulturspezifische Verhaltensweisen oder im Diskurs ausgehandelte kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede relevant.

Basierend auf Video- und Tonaufnahmen aus dem universitären Deutschunterricht wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, wie die Peer-Peer-Interaktion zwischen L1- und L3-Sprecher:innen im kulturbezogenen DaF-Unterricht verläuft und was im nativ-nichtnativen Diskurs im DaF-Unterricht passiert. Zuerst wird auf frühere Forschungen zum Thema Interaktion im DaF-Unterricht eingegangen. Außerdem werden die Forschungen zum kulturbezogenen Lernen mit Peers im DaF-Unterricht behandelt. Das im universitären DaF-Unterricht erhobene Video- und Tonmaterial wurde mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Danach werden die Ergebnisse der Gesprächsanalyse zusammengefasst. Abschließend wird diskutiert, wie Peers als Ressource genutzt werden können und welche Herausforderungen ihr Einsatz für die DaF-Unterrichtspraxis stellt.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Interaktion im DaF-Unterricht

Wird die Interaktion durch außenstehende Teilnehmende wie Hospitant:innen mit Deutsch als Erstsprache ergänzt, agiert die Lehrperson meist vermittelnd und unterstützend in der Interaktion zwischen Lernenden und Gästen (vgl. Voller 2014: 101-103). Dass die Interaktion im Kontext des Fremdsprachenunterrichts oft von der Lehrperson gesteuert wird, belegen zahlreiche Studien (s. z. B. Johnson 1995: 16-27.; Nunan 1992: 135ff.), auch wenn im modernen FSU Lernerzentriertheit angestrebt wird. Die vermittelnde Rolle der Lehrkraft wird auch dadurch notwendig, dass Lernende und L1-Sprecher:innen in der Interaktion untereinander nicht unbedingt gleichberechtigt sind. Meistens dominieren die Gesprächspartner:innen mit Deutsch als Erstsprache, es herrscht eine sogenannte „Native Speaker Überlegenheit“. Dennoch haben verschiedene Studien gezeigt, dass Muttersprachler:innen in der Unterrichtspraxis beispielsweise ihr Sprechtempo anpassen oder versuchen, sich deutlich auszudrücken, um erfolgreiche Kommunikation zu gewährleisten (vgl. Ellis 2012: 117). Auch Lernende können auf Kommunikationsstrategien wie Vermeidung, Paraphrasierung oder Transfer in der Zielsprache zurückgreifen (Wolff 1998: 73). Durch diese Kompensationsstrategien (Oxford 1990: 14-22) versuchen die Lernenden unbekannte Wörter zu umgehen oder zu erklären. Außerdem nutzen sie Mimik und Gestik und nehmen die Hilfe der Hörer:innen in Anspruch (Grießhaber 2007; Maijala et al. 2018: 46, 50-52). Häufig fühlen sich die Lernenden dabei unsicher und versuchen, mit ihren oft geringen Sprachkenntnissen zu kommunizieren (vgl. Rost 1989: 2). Die Unsicherheit der Lernenden kann auch auf ihrer Annahme beruhen, dass L1-Sprecher:innen keine Fehler machen (Goh & Burns 2012: 35). Dies ist vor allem deshalb interessant, weil sie selbst natürlich auch L1-Sprecher:innen einer Sprache sind.

In den 1980er Jahren führte Rost (1989) eine Studie zu Interaktionen zwischen L1-Sprecher:innen und Lernenden im DaZ-Unterricht in West-Berliner Sprachinstituten durch. Wenngleich ihre Ergebnisse einige Jahrzehnte zurückliegen, scheinen sie im Kontext unserer eigenen DaF-Unterrichtserfahrungen nach wie vor aktuell zu sein. Die Analyse von Rost zeigte anhand von Konversationssituationen homogener Kleingruppen von 4-7 Teilnehmenden verschiedener Nationalität und Ausgangssprache verwendete Sprachstrategien in der Interaktion. Der Gesprächsverlauf, z. B. in Bezug auf Themen, wurde dabei stark von Lehrenden beeinflusst. Nur in wenigen Fällen wurden

Themenwechsel von Kursteilnehmenden initiiert. Eine spätere Studie von Rost-Roth (2012) beschäftigte sich mit autonomem Tandem-Lernen zwischen erwachsenen italienisch- und deutschsprachigen Lernenden mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund. Die Ergebnisse der Studie mit Fokus auf Phasen, in denen kommunikative Störungen behandelt wurden, zeigten, dass eine gute persönliche Beziehung zwischen den Tandem-Partner:innen zur gemeinsamen Themenfindung und zur gelungenen Interaktion beitrug. Typisch war, dass die L1-Sprecher:innen eine dominierende Rolle einnahmen, es sei denn, es handelte sich um so genannte Expertengespräche, in denen die nicht-erstsprachigen Teilnehmenden als Expert:innen eines Fachbereichs über gewisses Fachwissen verfügten (Rost-Roth 2012: 47). Ansonsten kamen die Äußerungen der Lernenden den L1-Sprecher:innen oft „kryptisch“ vor (ebd., 100) und Ausdrucksschwierigkeiten der Lernenden setzten Kooperationsbereitschaft seitens der L1-Sprecher:innen voraus. Insgesamt zeigte sich, dass die Tandem-Lernenden am ehesten die Gespräche als positiv empfanden, die sich spontan entwickelten (Rost-Roth 2012: 33, 65-66).

Problemsituationen im Gespräch besitzen allerdings auch Lernpotenzial, wie etwa in sprachlichen Korrekturen und Reflexionen (Hänni et al. 1994: 121-128). Im finnischen Kontext untersuchte Grasz (2012) das Korrekturverhalten in Gruppentandemgesprächen, an denen jeweils drei deutschsprachige und zwei finnischsprachige Studierende teilnahmen. Die deutschsprachigen Studierenden befanden sich auf Anfängerniveau im Finnischen und die Deutschkenntnisse der finnischen Teilnehmenden variierten zwischen A2 und B2 (GER). In dieser Studie war die häufigste Art der Korrektur die selbst-initiierte Fremdkorrektur. Sprachliche Probleme wurden in einer weiteren Studie von Grasz (2014) außerdem meist von nichterstsprachigen Teilnehmenden selbst gelöst, was unter anderem zur positiven Lernatmosphäre beitrug. Gerade letzteres scheint auch anderen Studien zufolge mitunter wichtiger zu sein als das Lösen sprachlicher Probleme (Foster & Ohta 2005: 424-425).

Für die Überbrückung lexikalischer Lücken sowie die Überprüfung des Verständnisses und damit die Vermeidung von Unterbrechungen der Kommunikation wurden einer weiteren Studie von Grasz (2015) zufolge insbesondere Codeswitching und Übersetzungen benutzt. Zur Sicherung des gegenseitigen Verständnisses und für Nachfragen ist in Tandem-Gesprächen im Vergleich zu Alltagsgesprächen mehr Zeit (Holstein & Oomen-Welke 2006: 12). Foster & Ohta (2005) fanden in ihrer Studie zu Unterrichtsgesprächen während kommunikativer Aufgaben allerdings auch heraus, dass es unter den Ge-

sprächen nur wenige Sequenzen gab, in denen Bedeutungen gemeinsam ausgehandelt wurden. Erschwerend kommt hinzu, dass etwaige Bedeutungsaushandlungen nicht direkt zu Ergebnissen führten (Foster & Ohta 2005: 422-424). Generell ist die Interaktion unter Peers im FSU bisher weniger erforscht als die Interaktion zwischen der Lehrperson und Lernenden (Sato & Ballinger 2016: 1). So ist es das Ziel des vorliegenden Beitrags aufzuzeigen, wie kulturbezogenes Wissen diskursiv in der DaF-Unterrichtssituation erworben wird.

## 2.2 Umsetzung der diskursiven Landeskunde im DaF-Unterricht

In einem aktuellen Review-Beitrag stellen Koreik & Fornoff (2020) die Entwicklung der empirischen Erforschung kulturbezogenen Lernens in den letzten zehn Jahren im Bereich Landeskunde/Kulturstudien im Fach DaF/DaZ zusammen. Sie kommen zu dem Schluss, dass im Zeitraum 2011-2020 die Zahl an empirischen Studien nicht so gewachsen ist, wie sie es vor zehn Jahren erwartet hatten. Nach unserem Kenntnisstand liegen bisher auch nur wenige empirische Studien zum Thema kulturbezogenes Lernen mit Peers vor.

Die von Altmayer (2016) herausgegebene Publikation *Mitreden – Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* gibt praktische Beispiele dazu, wie die Themenbereiche Menschen, Essen und Mobilität auf verschiedenen Sprachniveaus eingesetzt werden können, um die soziale Diskursfähigkeit der Lernenden zu fördern. Eine Studie im fächerübergreifenden universitären Deutschunterricht von Maijala (2017) zeigte außerdem, dass die Lernenden insbesondere solche kulturspezifischen Themen in Erinnerung behielten, die Diskussionen in der Unterrichtssituation hervorgerufen hatten. Dies zeigt auch, dass die „Landeskunde“ eigentlich mit und in der Sprache, genauer gesagt mit dem und im Sprachgebrauch, in ‚Diskursen‘, zustande kommt (Altmayer 2016: 7). Becker (2018) zeigte in ihrer Dissertation zu Möglichkeiten der asynchronen computervermittelten Kommunikation im kulturbezogenen Lernen außerdem, dass studentische Interaktion vor allem durch Lernaufgaben gefördert wurde, die im Unterrichtskontext von Relevanz waren oder einen Bezug zur Lebenswelt der Studierenden aufwiesen. Zur gemeinsamen Konstruktion von Wissen sowie zum Austausch trugen außerdem von Studierenden gestellte authentische Fragen bei. Potenzial für kulturbezogenes Lernen hatten dabei vor allem solche Aufgaben, die Reflexionen von Begriffen hervorrufen. Insbesondere so genannte Schwellenbegriffe, die für die Studie-

renden schwierig zu verstehen waren, luden zu Reflexionen ein. (Becker 2018: 228-235, 296-304)

Da die Diskursfähigkeit von Lernenden im Anfängerbereich begrenzt und auf alltäglichen Sprachgebrauch reduziert ist, kann es ihnen schwerfallen, sich kulturspezifisches Wissen im Gespräch mit L1-Sprecher:innen anzueignen und darüber zu reflektieren (vgl. Maijala 2019: 727-728; Becker & Maijala 2020: 5). Hierbei können Vermittlersprachen eine wichtige Rolle spielen (Grasz 2015: 247-250). Bei Korrekturen werden im Fremdsprachenunterricht oft auch multimodale Ressourcen eingesetzt, wie etwa Lachen oder Prosodie (Åhlund & Aronsson 2015: 71-72). Grasz zeigt weiterhin, dass in der Peer-Peer-Interaktion zwischen finnisch- und deutschsprachigen Peers die folgenden Kommunikationsstrategien verwendet werden: Nachfragen, Anpassen des eigenen Sprechens, Benutzung von alternativen Sprachen und Korrektur und Feedback. Lernerfolge gab es dieser Studie zufolge vor allem durch metalinguistische Sequenzen, in denen unter anderem früher gelernte Sprachen die Konstruktion von Wissen unterstützten (2021: 197).

Eine weitere Studie von Maijala (2019) zur selbständigen Arbeit von Studierenden mit einem überregionalen DaF-Lehrwerk im fächerübergreifenden DaF-Unterricht (GER-Niveau A2-B2) zeigte allerdings auch, dass die Lernenden nur selten die Zielsprache Deutsch benutzten. Insbesondere Vokabeln mit einem kulturellen Hintergrund, wie etwa ‚Buchteln‘, stellten sich bei der Arbeit mit Lehrwerktexten als problematisch dar (Maijala 2019: 727-728). Eine weitere Studie von Becker und Maijala (2020) im universitären Deutschunterricht in Finnland und in Schweden zeigte dennoch, dass die Arbeit mit authentischen Aushängen der Internetseite *Notes of Berlin* geeignet für den DaF-Unterricht im nicht-deutschsprachigen Ausland ist. Auch wenn die Beschäftigung mit Aushängen sprachlich anspruchsvoll war, fanden die Studierenden die Arbeit mit dem Material motivierend und bereichernd. Zu den kulturdidaktisch relevanten Themen, die sich in beiden Ländern ergaben, gehörten Besonderheiten in der Anrede (z. B. Siezen und Duzen), Wissen über Berlin und den Alltag seiner Bewohner:innen, die Berliner Geschichte sowie die sogenannte Berliner Schnauze. Insgesamt förderte die Arbeit mit authentischen Materialien die Interaktion im Unterricht.

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass landeskundliches Lernen besonders auf dem Anfängerniveau eine Herausforderung ist, durch Authentizität und Relevanz für die Lernenden allerdings begünstigt werden kann. Die vorliegende Studie hat daher zum

Ziel herauszustellen, wie Landeskunde für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen zugänglicher gemacht werden und gleichzeitig auch die Motivation für Deutsch als Fremdsprache verstärkt werden könnte.

### **3. Forschungsprojekt**

#### **3.1 Forschungsfragen**

Im Kontext der vorliegenden Studie steht der Austausch über kulturspezifische Inhalte im Mittelpunkt der in einer natürlichen Unterrichtssituation aufgezeichneten Gespräche, die auch ohne Forschungsabsicht hätten entstehen können (siehe Caspari 2016: 197). Von Interesse dabei ist insbesondere, was in den studentischen Diskussionen thematisch behandelt wird. Der Leitgedanke der Untersuchung war, dass der Erwerbsprozess interaktiv verläuft und dass das Wissen in Zusammenarbeit mit anderen Lernenden konstruiert wird (vgl. Vygotsky 1978: 84-91). Es wird der Frage nachgegangen, wie die Peer-Peer-Interaktion zwischen finnischen Deutschlernenden und deutschsprachigen Peers im kulturbezogenen Deutschunterricht verläuft.

#### **3.2 Datenerhebung**

Als Untersuchungsmaterial wurden im Rahmen von Kursen im universitären Deutschunterricht aufgenommene Video- und Tonsequenzen herangezogen. Während der Aufnahmen arbeiteten die Studierenden in Gruppen mit einer für den finnischen Kontext gestalteten Didaktisierung des Blogs *Notes of Berlin*, die Becker & Maijala (2020) bereits im Kontext einer anderen Studie vorgestellt haben. Dabei sollten die Studierenden einen oder mehrere Aushangzettel im Internet finden und sich Gedanken u. a. darüber machen, wer den Zettel geschrieben hat und warum, was der Zettel über Berlin aussagt und ob man einen entsprechenden Aushang auch in Finnland schreiben würde. Außerdem verfassten die Studierenden zusammen mit den deutschsprachigen Peers eigene Aushangzettel. Die Arbeit mit der Didaktisierung war in die Deutschkurse integriert.

Die Arbeit der Studierenden an dieser Aufgabe wurde als Video- und Tonsequenzen in zwei unterschiedlichen Kursen im universitären Deutschunterricht in zwei verschiedenen Erhebungskontexten aufgenommen. Das Material besteht aus studentischen Gesprächen, die im Frühjahr 2018 in einem fakultativen fächerübergreifenden Deutschkurs



aufgenommen wurden, sowie Tonaufnahmen aus einem Kurs für Studierende der Germanistik an einer finnischen Universität (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Kontext der Datenerhebung.

	<b>Klassenzimmer 1 (Sprachenzentrum)</b>	<b>Klassenzimmer 2 (Germanistik)</b>
<b>Name des Kurses</b>	Fortsetzungskurs II	Schriftliche Kommunikation
<b>Beschreibung des Kurses</b>	Allgemeinsprachliche Übungen (Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen)  48 UE, 4 ECTS-Punkte	Schwerpunkt auf schriftlicher Produktion von unterschiedlichen Texten, verschiedene Textsorten kennen lernen  28 UE, 5 ECTS-Punkte
<b>Teilnehmer:innen des Kurses</b>	10-20 pro Gruppe  Die Arbeit von insgesamt 19 Studierenden wurde aufgenommen und analysiert.  Studierende aus verschiedenen Fächern  Die meisten Kursteilnehmer:innen Studierende der Geschichte	10-20 pro Gruppe  Die Arbeit von insgesamt 3 Studierenden wurde aufgenommen und analysiert.  Studierende der Germanistik im ersten Semester und Neben- fachstudierende der Germanistik mit Englisch als Hauptfach
<b>Sprachniveau der Studierenden mit Finnisch als L1</b>	A1-A2	A2-B1/B2
<b>Lernziele des Kurses</b>	Entwicklung aller Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen), Erlernen grammatikalischer Regeln und Wortschatz sowie Vertiefung der Kenntnisse über die deutschsprachigen Länder (Geschichte, Gesellschaft und Alltag).	Studierende sollten lernen, sich selbst auf Deutsch auszudrücken sowie ihre eigenen Fehler zu erkennen und zu korrigieren. Sie sollten ihren Wortschatz und ihre Textsortenkenntnisse erweitern. Zusätzlich sollten sie die zentralen elektronischen Hilfsmittel (z. B. E-Wörterbücher, Korrekturpro- gramme) kennen lernen und üben, diese in der Praxis anzuwenden.
<b>Unterrichtsmaterialien</b>	Lehrwerk <i>Passwort Deutsch 4. Kurs- und Übungsbuch</i> (Albrecht et al. 2008)	von der Lehrperson erstellte Materialien
<b>Unterrichtseinheit „Notes of Berlin“</b>	90 Minuten am Ende des Kurses	90 Minuten am Ende des Kurses

Während der Materialerhebung waren jeweils alle im Kurs registrierten Studierenden (10-20 Teilnehmende) anwesend. Die Teilnehmenden arbeiteten innerhalb des Kurses während der Materialerhebung in Kleingruppen von 3-4 Personen zusammen. Da in dieser Studie die Innenperspektive der Beteiligten in den Mittelpunkt der Analyse gestellt werden soll, (Schramm 2014: 249-250), wurde die Arbeit dieser Kleingruppen

mitberücksichtigt. Vor der Datenerhebung wurde von allen Teilnehmenden in Kursen eine schriftliche Einverständniserklärung für die Aufnahmen eingeholt. Die Lehrperson hatte Unterrichtsverlauf und -material didaktisch vorbereitet. Ihre Rolle in der Unterrichtssituation kann als steuernd und unterstützend beschrieben werden (vgl. Voller 2014: 101-103).

Neben der Lehrperson waren in beiden Erhebungskontexten erstsprachige Studierende aus deutschsprachigen Ländern anwesend. Da diese Studierenden eine assistierende Rolle im jeweiligen Unterrichtskontext einnahmen, werden sie hier als Tutor:innen bezeichnet (T1, T2, T3). Die Gespräche in den Unterrichtssituationen wurden transkribiert. Aufgrund der Tonqualität der Audiodateien bzw. anderer lauter Geräusche im Klassenraum war es nicht durchgehend möglich, alle Äußerungen akustisch zu verstehen und zu transkribieren. Besondere Herausforderungen für die Transkription waren das gleichzeitige Arbeiten mehrerer Gruppen im Klassenraum sowie, dass mehrere Sprachen gleichzeitig benutzt wurden.

An der Studie nahmen insgesamt drei Studierende des Faches Deutsch und 19 Studierende (L3-Sprecher:innen, St. 1, St. 2 etc.) am Sprachenzentrum teil. Insgesamt besteht das erhobene Material aus 5 Stunden und 24 Minuten Videomaterial und 2 Stunden 57 Minuten Tonaufnahmen der Studierenden des Sprachenzentrums sowie 1 Stunde 18 Minuten Tonaufnahmen der Studierenden im Fach Deutsch. Jede Gruppe wurde einzeln aufgenommen. Pro Durchgang wurde jeweils eine Gruppe nur mit Ton, die anderen beiden als Video aufgezeichnet. Grund dafür war, dass für die Videoaufnahmen eine technische Hilfe notwendig war, die nur begrenzt zur Verfügung stand. Anschließend wurden die Aufnahmen mit Hauptaugenmerk auf die Gesprächssequenzen transkribiert, in denen Tutor:innen anwesend waren. Teilweise wurden auch thematisch relevante Sequenzen transkribiert, in denen nur die LP oder die LP zusätzlich zu den Tutor:innen mit der jeweiligen Gruppe interagierte.

### **3.3 Analysemethode**

Die Daten wurden in der realen Unterrichtssituation gesammelt und anschließend transkribiert. Bei der Transkription von Tonsequenzen wurde ein einfaches System verwendet (Dresing & Pehl 2020), da die Aufmerksamkeit vor allem auf den Inhalten der Diskussionen lag. Um den Inhalt der Unterrichtsgespräche untersuchen zu können, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt (Mayring 2015). Durch Erfassung

der aus dem Material hervorgehenden Themen wurde eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014: 65-73) durchgeführt. Diese Themen gingen sowohl induktiv aus dem vorliegenden Analysematerial als auch deduktiv aus früherer Forschung zum Thema hervor. Die Analyse erfolgte in der vorliegenden Studie gleichzeitig mit der Transkription. Dabei war die Absicht, als relevant herausgestellte Phänomene bereits in den ersten Analysen herauszufiltern. (vgl. Schwab & Schramm 2016: 282)

Die Auswertung der Daten erfolgte interpretativ. In Bezug auf die Analyse der Peer-Peer-Interaktion bei der Erarbeitung von kulturbezogenen Inhalten wurden die Transkriptionen mithilfe des Datenanalyseprogramms NVivo (Bazeley & Jackson 2013) kodiert. Zunächst wurde das Material danach kodiert, um wessen Redebeitrag (*turn*) es sich jeweils handelte (*Studierende, Tutor:in 1-3, Lehrperson*). In hierarchischer Beziehung zu diesen Codes wurden Codes basierend auf bisheriger Forschung erstellt. Diese beziehen sich auf die allgemeineren Ebenen kommunikativer Strategien sowie unterschiedlicher Rollenverteilung im Gespräch (vgl. Wolff 1998: 73-74; Grasz 2021: 195-199). Auf einer weiteren Ebene wurden schließlich weitere Codes ergänzt, die sich sowohl aus früherer Forschung als auch aus dem Datenmaterial selbst ergaben (Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 258-261). Damit wurde versucht, wiederkehrende Themen in den Äußerungen der Teilnehmenden zu identifizieren und in einen Zusammenhang zu bringen. Um sicherzustellen, dass die jeweilige Äußerung im Gesamtkontext verstanden und untersucht wird, wurde jeweils die ganze Gesprächssituation kodiert, zu der der jeweilige Code gehörte. Die Analyse der Ergebnisse erfolgt nach den folgenden Kategorien (Kap. 4).

Tabelle 2: Übersicht der Analyse-Codes.

Code-Ebene 1	
Gesprächsteilnehmende: Studierende, T1-T3, Lehrperson	
Code-Ebene 2	
Kommunikative Strategien	Rollenverteilung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lachen</li> <li>• Alternative Sprache</li> <li>• Alternative Medien bzw. Hilfsmittel</li> <li>• Nachfragen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unsicherheit</li> <li>• Steuern und Unterstützen</li> <li>• Korrektur und Feedback</li> <li>• Anpassen des eigenen Sprechens</li> </ul>

Kommunikative Strategien, die in den Tonaufnahmen ausgemacht werden konnten, sind in Tabelle 2 aufgeführt. Kategorien, die induktiv aus den Daten selbst hervorgingen, waren dabei die Verwendung alternativer Hilfsmittel wie etwa die Google-Bildersuche sowie Nachfragen zu Sprache oder Kulturspezifika sowohl bei den Tutor:innen und der Lehrperson als auch bei anderen Studierenden. Kommunikative Strategien kommen in den analysierten Daten bei allen Beteiligten vor, wenngleich in unterschiedlicher Form. Obwohl andere Forschungen außerdem Mimik und Gestik in den Blick nehmen, wurden diese Kategorien in der vorliegenden Untersuchung ausgelassen, da nicht von allen Gruppen das dafür notwendige visuelle Material vorlag.

Kategorien, die sich auf die Rollenverteilung unter den Teilnehmenden der untersuchten Gespräche bezogen, sind ebenfalls in Tabelle 2 abgebildet. Neben der Lehrperson handeln in den untersuchten Gesprächen auch die Tutor:innen steuernd und unterstützend. Dies geschieht unter anderem über Nachfragen, die in dem Sinne keine kommunikativen Strategien sind, sondern, ausgehend von Tutor:innen und Lehrperson, versuchen den Bedarf an Unterstützung der Lernenden zu erörtern („Was hast du nicht verstanden?“, „Wie weit sind Sie?“). Diese Kategorien der Rollenverteilung sind bei den Beteiligten insgesamt weniger gut untereinander vergleichbar als die oben beschriebenen kommunikativen Strategien bzw. sind sie eindeutiger auf einzelne Teilnehmende an der Gesprächssituation aufgeteilt: Während Unsicherheit vor allem bei Lernenden vorkommt, zeigt sich eine relative Dominanz der Lehrperson und der Tutor:innen, die vor allem bei Letzteren häufig mit dem Anpassen des eigenen Sprechens und der Initiierung von sprachlichen Korrekturen bezüglich Äußerungen der Lernenden einhergeht. Neben Tutor:innen initiieren aber auch Lernende selbst Korrekturen. Insgesamt ist keine eindeutige Dominanz der deutschsprachigen Tutor:innen oder der Lehrperson festzustellen, was daran liegen könnte, dass Finnisch die Sprache ist, die die Mehrheit der Anwesenden im Raum als Erstsprache sprechen. Die Lehrperson scheint bemüht, die Studierenden durch Fragen zum Sprechen auf Deutsch zu motivieren. Die Tutor:innen tun es ihr gleich. Die Studierenden antworten zwar auf die Fragen, wechseln aber häufig ins Finnische, wenn sie wissen, dass das Gegenüber auch das versteht. Dies ist immer der Fall außer in der Interaktion mit den Tutor:innen.

Zu den Einschränkungen der Studie sei festgehalten, dass die Ergebnisse ausschließlich zwei Unterrichtskontexte an einer finnischen Universität betreffen. Das Klassenzimmer an sich ist als Untersuchungsgegenstand allerdings komplex. Das wirkt sich wiederum

darauf aus, dass Forschung, die im Klassenzimmer stattfindet niemals statisch oder ver\_allgemeinerbar und außerdem niemals abgeschlossen ist (vgl. Tudor 2003: 1-2, 6-8).

## **4. Ergebnisse: Peer-Peer-Interaktion im kulturbezogenen Lernen**

### **4.1 Rollenverteilung**

#### **4.1.1 Redebeiträge und Gesprächsverlauf**

Insgesamt zeigt sich, dass die finnischen Lernenden mehr Finnisch sprechen. Deutsch sprechen sie vor allem auf Nachfrage der Lehrperson oder der Tutor:innen. Im Gespräch mit diesen wird dann auch Deutsch gesprochen, in den Gesprächen unter den Lernenden selten. Dennoch sind die Lernenden sowohl untereinander als auch mit der Lehrkraft und den Tutor:innen ständig über die Bearbeitung der Aufgabe im Austausch. Beispielsweise werden in den Gesprächen kulturspezifische Vokabeln zusammen erarbeitet, indem bisher unbekannte Wörter gemeinsam konstruiert und ihre Bedeutung erarbeitet wird. In solchen Situationen ist es oft die Lehrperson, die auf Deutsch umschreibt oder erklärt, um die Bedeutungskonstruktion zu erleichtern, während die Lernenden auf ihrer eigenen Erstsprache, hier Finnisch, kommentieren. Mitunter sagt die finnischsprachige Lehrkraft auch das Wort selbst auf Finnisch (Bsp. 1). Da die Lehrperson außerdem wohl aus Erfahrung über mögliche Schwierigkeiten der Lernenden mit Artikel und Pluralform des Wortes weiß, ergänzt sie außerdem auch diese.

#### Beispiel 1

LP: Aber jetzt die Szene, in Deutschland sagen wir oft die Szenekneipe, die Szenebar, das Szeneviertel. Das Viertel heißt (-- ) Hier meine ich den (-) Stadtviertel, also kaupunginosa [Stadtteil]<sup>1</sup>. Und Charlottenburg ist ein Stadtteil. (T1\_Germanistik\_T)

Neben der Lehrperson nehmen auch die Tutor:innen eine steuernde Rolle in den Gesprächen ein. Insgesamt war die Rolle von Lehrperson und Tutor:innen in den Gesprächen dominant. Meist initiieren die Tutor:innen in der Arbeit mit den Kleingruppen Themenwechsel, sprechen aber im Gegensatz zur Lehrperson kein Finnisch, weswegen sie bei Kommunikationsschwierigkeiten ebenfalls auf eine andere Sprache, hier allerdings auf Englisch, ausweichen. Während die Lernenden zwar die Lehrperson hin und wieder von sich aus um Hilfe bitten, sind es im Gespräch mit den Tutor:innen meist

---

<sup>1</sup> Übersetzungen aus dem Finnischen durch die Autorinnen.

diese selbst, die sich in das oft finnischsprachige Gespräch der Lernenden auf Deutsch einbringen und beispielsweise fragen, woran die Studierenden gerade arbeiten. Oft werden die Lernenden von den Tutor:innen gebeten, etwas zu sagen, bleiben ansonsten aber in Anwesenheit der Tutor:innen größtenteils still. Häufig äußern die Lernenden, wenn sie angesprochen werden, Zögern mit *ähm* oder durch längere Pausen. Dies kommt am häufigsten in Gesprächssequenzen vor, in denen Tutor:innen anwesend sind und in denen deswegen hauptsächlich Deutsch gesprochen werden sollte. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden ohne die Anwesenheit der Tutor:innen leichter in die eigene Erstsprache wechseln würden (Maijala et al. 2018: 48-50).

Die Tutor:innen experimentieren mit unterschiedlichen Möglichkeiten, um die Lernenden zum Sprechen anzuregen. Unter anderem fragen sie im Gespräch über kulturspezifische Begriffe nach den entsprechenden Konzepten in Finnland, sodass die Lernenden diese erklären müssen. Dafür fehlt den Lernenden aber häufig das entsprechende Vokabular (Bsp. 2). In anderen Fällen wird dafür sehr deutlich, dass die Lernenden dem Inhalt der zu bearbeitenden Aufgabe folgen können und relevante Informationen verstanden haben. Dies äußern sie im folgenden Beispiel durch eine Wiederholung der Kernaussage.

#### Beispiel 2

T2: Man möchte nicht nachts schlafen, man möchte feiern. Die Nachbarn wollten schlafen, sie haben die Polizei gerufen. (-) Ja.

St. 1: Ja.

T2: Aber diese Leute.

St. 1: Zieht nach Charlottenburg, wenn ihr Ruhe wollt. ((Liest den Text des Aushangs vor.))

T2: Charlottenburg ist eine Gegend in Berlin, wo es viele reiche Menschen gibt. Also dort ist es nachts sehr ruhig. Keine Party.

St. 1: Okay.

St. 2: Die Nachbarn benehmen sich nicht gut. (T2\_G3\_Sprachenzentrum\_T)

### 4.1.2 Anpassen des eigenen Sprechens

Wenn die Tutor:innen am Gespräch der Lernenden teilnehmen und sie unterstützen, geschieht dies oft dadurch, dass sie komplizierte Formulierungen oder kulturspezifische Ausdrücke auf den Aushängen des Unterrichtsmaterials mit eigenen Worten so erklären, dass sie für die Lernenden leichter verständlich werden. So ist es beispielsweise beim Begriff *Bulle*, den T1 mit „umgangssprachlich für Polizist. So abwertend ein bisschen“ (T1\_Germanistik\_T) beschreibt. T2 beschreibt außerdem in eigenen Worten, was aus Versehen bedeutet, wie das Beispiel 3 zeigt.

### Beispiel 3

T2: <<liest vermutlich>> Eine fremde Brille (-) aus Versehen (-) aus Versehen mitgenommen. Also aus Versehen bedeutet: Ich wollte die Brille nicht mitnehmen. Aber es ist passiert. ((liest)) Bitte um Rücktausch mit meiner eigenen Brille. Also ein (-) eine Person war an diesem Ort, an diesem Platz und hat eine falsche (-) eine fremde Brille mitgenommen, von einer anderen Person.

St. 2: Ah. Okay. (T2\_G2\_Sprachenzentrum\_V)

Dieses Anpassen des eigenen Sprechens setzt bei den Tutor:innen auch ein Bewusstsein darüber voraus, wo die Studierenden Unterstützung brauchen und was ihnen tatsächlich hilft. Sie müssen sich auch über die Besonderheit des jeweiligen Begriffs im Klaren sein beziehungsweise wissen, welche alternativen Ausdrücke den Lernenden eher bekannt sein könnten.

Auch die Lernenden finden alternative Formen der Kommunikation, um unbekannte oder schwierige Begriffe zu umgehen. Sie nutzen dafür, wie im Beispiel 4 im Gespräch mit T1, unter anderem lautmalerische Sprache. Interessanterweise versuchen die Lernenden mit dieser Strategie nicht das lautmalerisch dargestellte Wort zu erfragen, sondern ein anderes, sehr viel abstrakteres.

### Beispiel 4

T1: Was möchtet ihr denn sagen?

St. 1: Ähm (.) die Kinder nicht so einen Zettel aufhängen würden, weil sie zu deinem Haustür kommen und dann ding dong ding dong ((lacht))

T1: Also würden sie eher klingeln als einen Zettel aufhängen?

St. 1: Ja.

T1: Welches Wort suchst du jetzt?

St. 1: Rather.

T1: Ähm ja ((murmelt)) „Vielleicht würden die Kinder...“

St. 1: More likely.

T1: Wahrscheinlich?

St. 1: Onks se w-a-h? [Ist das w-a-h?] ((buchstabiert)) (T1\_Germanistik\_T)

Die Lesbarkeit der Aushänge ist auch an anderer Stelle Thema, da die authentischen Schriftstücke des Unterrichtsmaterials oft von Hand geschrieben oder über längere Zeit dem Wetter ausgesetzt waren und deshalb, vor allem für die Lernenden, nicht immer leicht zu entziffern sind. Die Tutor:innen fungieren deshalb nicht nur als Vermittler:innen der Fremdsprache selbst. Stattdessen helfen sie den Studierenden auch, indem sie bereits beim Dekodieren der Notizen aus Berlin unterstützen und damit deren Sprache für die Lernenden erst lesbar machen. Im folgenden Beispiel erklärt der Tutor zwar keinen unbekanntem Begriff, sondern die schlechte Lesbarkeit des Aushangs. Interessant ist aber, dass er dabei den kulturspezifischen Begriff „Tesafilm“ verwendet. Möglicherweise weiß er nicht, dass dieser Lernenden des Deutschen als Fremdsprache nicht

unbedingt bekannt und deswegen als Synonym für ein anderes unbekanntes Wort nicht hilfreich ist (Bsp. 5).

#### Beispiel 5

St. 2: Warum ist das [--] kadonnut [verschwunden]?

T1: Weils heller ist.

St. 1: Wasser, glaub ich.

T1: Das kann gut sein.

St. 1: Ja.

T1: Oder mit dem Tesafilm

St. 1: Weil es gibt überall ( ) oder es ist die Nummer drei. (-) Ja.

T1: Ach, da auch.

St. 1.: ((lacht)) (T1\_G1\_T)

### 4.1.3 Korrektur und Feedback

Die Tutor:innen geben den Lernenden kontinuierlich Feedback für die mündliche und schriftliche Sprachproduktion während der Aufgabe. Mit positivem Feedback (z. B. *sehr schön*) scheinen sie die Lernenden motivieren zu wollen.

Teilweise geben die Tutor:innen das Feedback nachträglich, wenn beispielsweise die schriftliche Sprachproduktion schon abgeschlossen ist. In anderen Fällen, vor allem bei mündlicher Sprachproduktion in der Gruppenarbeit, intervenieren die Tutor:innen direkt, oft indem sie das Gesagte in der korrekten oder besser in den Kontext passenden Form wiederholen. Dabei ist den Lernenden offenbar nicht immer klar, wo ihr sprachlicher Fehler war oder warum die von den Tutor:innen vorgeschlagene Variante besser wäre. Obwohl die Tutor:innen ihre alternativen Vorschläge meist nicht genauer erklären, reagieren die Studierenden zustimmend (z. B. *ja, okay*). Ob dabei jedoch immer das Ergebnis gegenseitiges Verständnis ist, ist zu bezweifeln. Wie in Beispiel 6 bleibt oft unklar, ob die Studierenden den Inhalt des Feedbacks wirklich verstanden haben oder ob sie einfach die Feedbacksituation und das Gespräch mit den Tutor:innen meistern wollen.

#### Beispiel 6

T1: Genau, das hatte er jetzt wieder gefunden. Also, jemand hat sein Fahrrad angeschlossen (--) ähm irgendwo gefunden

St. 1: Ja.

T1: Und deshalb einen Zettel an das Fahrrad gehängt.

St. 1: Ja.

T1: Dass das Schloss bitte entfernt werden soll oder

St. 1: Ja.

T1: oder sie die Polizei nicht rufen möchte. Ist doch ganz witzig, oder?

St. 1: Ja. ((lacht)). (T1\_Germanistik\_T)



Besonders interessant ist eine Gesprächssituation, in der der Tutor das von den Lernenden gebildete Partizip eines Verbs korrigiert und dabei selbst eine abweichende Form bildet. Obwohl die ursprüngliche Äußerung der Lernenden, die sie außerdem in der Gesprächssequenz mehrmals gebrauchen und die mehrmals korrigiert wird, hier sprachlich korrekt gewesen wäre, passt sich die Gruppe hier dem Tutor, nach mehrmaliger Korrektur, als sprachlichem Vorbild an und übernimmt seine Form. Sie scheinen davon auszugehen, dass der Tutor, dessen Erstsprache Deutsch ist, sprachliche Formen im Deutschen korrekt bildet und verwendet. Besonders groß wird deshalb die Verwirrung, als die Lehrperson dazukommt und die neu übernommene Partizipform der Gruppe auf Neue durch die ursprünglich gebrauchte Form der Lernenden korrigiert (Bsp. 7).

#### Beispiel 7

T1: Wer hat den Zettel aufgehangen?

St. 1: XX und XX haben einen Zettel auf (---)

T1: Zwei Kinder oder zwei Freundinnen?

St. 1: Es ist aufgehängt, weil sie möchten die Natur schützen.

[...]

T1: Genau. Oder konkret: Sie möchten, dass ein Baum im Hof oder im Garten gepflanzt wird.

St. 1: Ja. Ja. Okay.

T1: Wollt ihr das aufschreiben, oder?

[...]

St. 2: Jemand hat ein Zettel aufgehängt

T1: aufgehangen

St. 2: aufgehangen <<unsicher>> und ähm es gibt kein Name da.

T1: Kann man sagen: Jemand Anonymes (-) hat einen Zettel (-) ich schätz mal, das war im Treppenhaus ( ) im Treppenhaus des Wohnhauses aufgehangen ähm

[...]

St. 1: Also jemand hat einen Zettel aufgehangen

T1: Ja.

St. 1: Weil

LP: <<korrigiert>> aufgehängt.

T1: Aufgehängt, ja.

St. 1: ((lacht))

LP: Ist ganz regelmäßig. (T1\_Germanistik\_T)

Die Tutor:innen legen ihren Fokus anscheinend vor allem auf die Sprachproduktion der Studierenden und geben dazu Feedback und Korrekturen. Für andere Aspekte, wie beispielsweise den kreativen Umgang der Lernenden mit unbekanntem Begriffen, geben die Tutor:innen sehr viel weniger Rückmeldung. Der Fokus auf Sprache und vor allem auf Richtigkeit ist zwar natürlich gerade im Fremdsprachenunterricht angebracht, kann aber gerade dann hinderlich sein, wenn Ziel des Unterrichts ein Austausch über kulturelle Aspekte ist. Das zeigt sich unter anderem, wenn sich die Korrekturen der Tutor:innen auf Äußerungen der Lernenden beziehen, die sprachlich zwar richtig sind, den Tutor:in-

nen zufolge aber wohl nicht gut in den gegebenen Kontext passen. Dann geben die Tutor:innen eine für den jeweiligen Kontext besser passende sprachliche Alternative (z. B. *wollen* und *mögen*, *er* oder *sie* bzw. *er* oder *sie*), erklären diese aber nicht weiter. Gerade an diesen Stellen könnten allerdings fruchtbare Gespräche über sprachlich kulturelle Besonderheiten entstehen. Korrekturen wurden neben den Tutor:innen auch von den finnischsprachigen Lernenden selbst initiiert. Oft schienen sie dies zu tun, um zu signalisieren, dass sie Hilfe mit sprachlichen Problemen brauchten (vgl. Grasz 2012: 40-43).

## 4.2. Kommunikative Strategien

### 4.2.1 Nachfragen

Die Tutor:innen versuchen, mit den Lernenden ins Gespräch zu kommen (vgl. Rost 1989: 123). Die geschieht oft durch Fragen unterschiedlicher Art, die sie an die Kleingruppe aus Lernenden oder an einzelne Lernende gezielt stellen. Einerseits scheinen die Tutor:innen mit den Fragen die Lernenden zum Sprechen anregen zu wollen. Solche Nachfragen beziehen sich oft auf kulturspezifische Besonderheiten zu Finnland, auch im Vergleich zu Deutschland (siehe 4.1.1). Andererseits scheinen die Fragen auch dazu zu dienen, den Fortschritt der Lernenden beim Bearbeiten der Aufgabe zu erfragen. Vor allem auf Letzteres sind die Antworten der Lernenden zwangsläufig nur begrenzt möglich. Trotzdem könnte gerade diese zweite Art der Nachfragen als eine Art Erklären im Dialog verstanden werden: Um möglichst gut unterstützen zu können, erörtern die Tutor:innen zunächst den Erklärungs- und Unterstützungsbedarf der Lernenden, bevor sie ein allgemeines oder spezifisches Hilfsangebot machen. Oft fragen die Tutor:innen außerdem direkt im Zuge von Erklärungen, was die Lernenden schon wissen, wahrscheinlich um möglichst passende Unterstützung leisten zu können, wie Beispiel 8 zeigt.

#### Beispiel 8

T1: Ähm, im Späti am Schlesier darf nur Chuck Norris gleich losbestellen, alle anderen müssen erst Hallo sagen. Ähm, also Späti, das sind (-- ) ähm, so heißen quasi (-) Wisst ihr was ein Kiosk ist? (T1\_Germanistik\_T)

### 4.2.2 Alternative Sprachen und Medien

Wenn die Kommunikation trotz aller Bemühungen der Beteiligten nicht zu gegenseitigem Verständnis führt, ist Codeswitching bzw. Benutzung von mehrsprachigen

Praktiken zu beobachten (vgl. Grasz 2015: 248-249; 2021: 135-146) und sowohl von Seiten der Tutor:innen als auch der Lernenden wird Englisch als Vermittlersprache herangezogen. Die Lernenden erfragen mithilfe des Englischen häufig unbekannte Wörter auf Deutsch. Dabei geht es beispielsweise um Begriffe wie *Hexe*, *Ostern*, *des-halb* oder *klauen*. Aber auch die Tutor:innen verwenden Englisch, um den Studierenden die Aufgabe oder einzelne Begriffe darin zu verdeutlichen (Bsp. 9).

#### Beispiel 9

T3: Also (-) ich sag's jetzt mal auf Deutsch und wenn du es dann nicht verstehst, mach ich's auf Englisch. Ähm (-) die zweite Person hat das Fahrrad und hat ein Schloss drum gemacht (-) damit es sicher ist. Aber die erste Person, der das Fahrrad gehört, findet das Fahrrad wieder. Aber es ist abgeschlossen.

St. 1: Aaah. <<denkt noch nach>>.

T3: Soll ich's nochmal auf Englisch sagen?

St. 1: Ja, bitte. (T3\_G1\_Sprachenzentrum\_V)

Die Lernenden verwenden untereinander und im Gespräch mit der Lehrkraft außerdem Finnisch als Vermittlersprache. Damit unterstützen sie sich gegenseitig oder vergewissern sich der Richtigkeit ihrer Lösungsvorschläge und Gedanken bezüglich der Aufgabe (vgl. Grasz 2015: 253). Gerade bei der Bedeutungserschließung kann es hilfreich sein, unterschiedliche Sprachen in der Kommunikation zu nutzen. Es kann der Eindruck entstehen, dass man so schneller vorankommt. (Grasz 2021: 115).

Da die Tutor:innen kein Finnisch sprechen und die Lernenden, vor allem wenn auch die Lehrperson anwesend ist, anscheinend lieber auf Finnisch als auf Englisch ausweichen, versucht die Lehrperson in einigen Fällen zu vermitteln. Dazu nutzt sie dann Deutsch. Das führt dann oft dazu, dass Tutor:in und Lehrperson sich unterhalten, die Lernenden aber weiter unter sich und bei Finnisch bleiben. Gerade diese Unterhaltungen zwischen Tutor:in und Lehrperson könnten allerdings hilfreich für das Unterrichtsziel sein und den Lernenden Einblicke in die thematisierten Kulturspezifika bieten. Meist nehmen die Lernenden aber an dieser Unterhaltung nicht teil und es entsteht, wahrscheinlich unabsichtlich, eine Situation, in der Tutor:in und Lehrperson das Gespräch dominieren, die Lernenden sich aber nicht in der Lage oder nicht berechtigt fühlen, am Gespräch teilzunehmen.

## 5. Diskussion

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass der Sprechanteil der Lernenden vor allem auf der Zielsprache begrenzt ist. Möglicherweise trauen sich die Studierenden die Kommu-

nikation auf der Zielsprache nicht zu oder ihnen fällt die Anwendung des Deutschen generell schwer. Gleichmaßen wurden Wendungen in den Gesprächen selten von finnischen Studierenden kontrolliert. Initiativen seitens der finnischen Studierenden waren in beiden Klassenzimmern begrenzt (vgl. Guerrettaz & Johnston 2013: 786-787). Es lässt sich sagen, dass in Diskussionen zwischen den deutschsprachigen Tutor:innen und finnischsprachigen Studierenden ein asymmetrisches Verhältnis herrscht (vgl. Hänni 1994: 113). Englisch wird als Vermittlersprache verwendet (vgl. Grasz 2021: 100).

Die Tutor:innen ihrerseits initiieren häufig Themenwechsel, indem sie an die Gruppe gerichtet Fragen stellen, wenn neue Aspekte angesprochen werden (vgl. Rost 1989: 123). Mithilfe dieser Fragen erörtern die Tutor:innen außerdem den Hilfebedarf der Lernenden und unterstützen sie dann entsprechend. Es entsteht ein Dialog, innerhalb dessen die Tutor:innen erklären und die Studierenden lernen. Als Hindernis, vor allem für Letztere, stellt sich jedoch die Sprachbarriere dar. Es scheint für die Studierenden leichter zu sein, mit den anderen bekannten und finnischsprachigen Lernenden zu sprechen als mit den Tutor:innen. Deswegen bleibt der Austausch mit den Tutor:innen vor allem auf einem oberflächlichen Niveau. Obwohl im Gespräch zwischen Lernenden und Tutor:innen Kulturvergleiche stattfinden, kommen entsprechende Reflexionen oft zu kurz. Dass es keine weiterführenden Diskussionen gibt, kann einerseits daran liegen, dass nicht eindeutig ist, was die Lernenden verstanden haben. Andererseits bleiben aber auch die Tutor:innen oft während der eigentlichen Diskussion aufgrund ihrer mangelnden Finnischkenntnisse außen vor und treten vorrangig als Unterstützung bei sprachlichen Unsicherheiten in Aktion.

Generell sind die Tutor:innen hilfsbereit, die Lernenden aber möglicherweise zu unsicher, was ihre eigenen Sprachkenntnisse betrifft. Deshalb ist auch die Unterstützung der Lehrperson in den Gesprächen zu kulturspezifischen Begriffen wichtig. Die finnischsprachige Lehrperson wird zwar von den Lernenden meist auf Finnisch angesprochen, antwortet jedoch in der Regel auf Deutsch, manchmal mehrsprachig. Auch Lernende und Tutor:innen agieren mehrsprachig, indem sie im Gespräch untereinander neben Deutsch und Finnisch auch Englisch sprechen. Mitunter wird auch auf andere kommunikative Alternativen wie Lautmalerei und pantomimische Darstellungen zurückgegriffen. Insgesamt unterstützen die Tutor:innen den Lernprozess der Studierenden. Sie zeigen ein Bewusstsein für die Bedürfnisse der Studierenden sowie für Kultur-

spezifika, die den Studierenden möglicherweise fremd sind. Die Tutor:innen agieren allerdings eher als Sprachcoaches, die Feedback geben und motivieren. Sie könnten aber noch mutiger auf die Thematik des Unterrichts eingehen und tiefere Reflexionen über kulturelle Inhalte anregen und moderieren. Ein Grund für die Zurückhaltung in ihrer Rolle als Tutor:innen könnte ihre Unsicherheit bezüglich des Könnens der Lernenden sein: Was kann man fragen und worüber kann man diskutieren, ohne die Studierenden zu überfordern oder sie gar bloßzustellen?

Sowohl Lernende als auch Tutor:innen versuchen aber, durch ihre sprachlichen Handlungen zur Erschaffung einer angenehmen Gesprächssituation beizutragen, die Austausch und Lernen ermöglicht. Besonders in Situationen, in denen Lernende von Tutor:innen korrigiert werden, ist Lachen zu beobachten. Das ist oft dann zu hören, wenn Lernende ihre Fehler selbst bemerkt haben. Es wird aber beispielsweise auch gelacht, wenn Gemeinsamkeiten gefunden wurden beziehungsweise das Gespräch zu einem Ergebnis oder einem Lernerfolg, auf Seiten der Tutor:innen oder der Lernenden, geführt hat. In einigen Fällen wäre anzunehmen, dass das Lachen hier eine sprachliche Handlung zur Freude über diesen Erfolg ersetzt. In Bezug auf die diskursive Landeskunde hat sich vor allem herausgestellt, dass die Lernenden vor allem über Sprache diskutieren. Oft geht es dabei um sprachliche Korrektheit und den Spracherwerb selbst. Mitunter fallen dabei aber auch kulturspezifische Begriffe oder das Gespräch bezieht sich auf grammatische Konzepte, die für das Deutsche prägend sind und gleichzeitig gesellschaftliche Implikationen haben. Immer wieder greifen die Gesprächsbeteiligten bei der Bedeutungskonstruktion auf Kulturvergleiche zurück. Diese Vergleiche mit der eigenen Kultur helfen beim Verständnis der deutschsprachigen Vokabeln.

Abschließend ist zu überlegen, ob es hilfreich für die Vermittlung eines umfassenden Bildes der Kultur des Zielsprachenlandes auch den engen Zusammenhang zwischen Sprache und Landeskunde zu verstehen (Altmayer 2016: 7). Damit ergäben sich außerdem auch mehr Gelegenheiten zu Diskussionen, die ihrerseits als Diskussionen über ein sprachliches Phänomen, das die Lernenden bereits kennen und anwenden (bspw. Siezen und Duzen) wahrscheinlich auch auf dem Sprachniveau der Lernenden wären. Außerdem wäre zu überlegen, welche Auswirkungen die Sprachkenntnisse der Tutor:innen auf die Gespräche im Klassenzimmer haben. Möglicherweise würden sich tiefere Diskussionen über Kulturspezifika ergeben, wenn die Tutor:innen auch die Sprache der Lernenden beherrschen würden oder Finnisch zumindest verstünden. Der

Austausch würde dann wahrscheinlich weniger auf der Zielsprache stattfinden. Die Bedeutung der Kulturspezifika könnte jedoch in mehrsprachigen Gesprächen in den Vordergrund und die Rolle der Tutor:innen als Sprachcoaches in den Hintergrund rücken.

Der (mehrsprachige) niedrigschwellige Austausch mit erstsprachigen Tutor:innen böte außerdem auch die Möglichkeit, Landeskunde bereits auf Anfängerniveau zugänglicher zu machen und die Motivation für Deutsch als Fremdsprache verstärkt zu fördern. Anlass dazu bietet beispielsweise der Rückgang der Zahl der Deutschlernenden in Finnland in den vergangenen Jahren (vgl. Kangasvieri 2019: 188-189). Dieser niedrigschwellige Austausch hätte möglicherweise außerdem zur Folge, dass die Sprechhemmungen der Lernenden reduziert werden und sich ihre Motivation, die Fremdsprache in der Praxis zu gebrauchen, steigert.

## Bibliographie

- Åhlund, Anna; Aronsson, Karin (2015) Corrections as Multiparty Accomplishment in L2 Classroom Conversations. *Linguistics and Education* 30, 66-80.
- Albrecht, Ulrike; Fandrych, Christian; Grüßhaber, Gaby; Henningsen, Uta; Hesselmann, Oliver; Kilimann, Angela; Klötzer, Sylvia; Knaus, Harald; Köhl-Kuhn, Renate; Papendieck, Karen (2008) *Passwort Deutsch 4. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.
- Altmayer, Claus (2006) ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (Hrsg.) (2016) *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Bazeley, Patricia; Jackson, Kristi (2013) *Qualitative Data Analysis with NVivo*. 2. Aufl. London: SAGE.
- Becker, Christine (2018) *Kulturbezogenes Lernen in asynchroner computervermittelter Kommunikation: Eine empirische Untersuchung von Online-Diskussionen im universitären Landeskundeunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Becker Christine; Maijala, Minna (2020) Berliner Zettelwirtschaft. Eine empirische Untersuchung des Einsatzes nichtautorisierter Linguistic Landscapes im Deutschals-Fremdsprache-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 57 (1), 41–51.
- Burwitz-Melzer, Eva; Steininger, Ivo (2016) Inhaltsanalyse. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel; Michael K. Legutke; Karen Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 256-268.
- Byram, Michael (2021) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol: Multilingual Matters.
- Caspari, Daniela (2016) Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke (Hrsg.) *Forschungsmethoden in*

*der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 193–205.

- Christ, Herbert (2000) Die Dimension „Interaktion“ bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Karl-Richard Bausch, K.; Herbert Christ; Frank G. Königs; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* Tübingen: Gunter Narr, 59-67.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2020) *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse, Audiotranskription.* 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag.
- Ellis, Rod (2008) *The Study of Second Language Acquisition.* 2. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2012) *Language Teaching Research and Pedagogy.* Hoboken, NJ, USA: Wiley.
- Europarat (Hrsg.) (2020) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Foster, Pauline; Ohta, Amy Snyder (2005) Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics* 26 (3), 402–430.
- Goh, Christine; Burns, Anne (2012) *Teaching speaking: a holistic approach.* New York: Cambridge University Press.
- Grasz, Sabine (2012) „... als ich Kind war, hatten wir das everywhere.“ Sprachwechsel als Lern- und Kommunikationsstrategie in einem Tandemgespräch. In: Niina Nissilä; Nestori Siponkoski (Hrsg.). *Kielet liikkeessä, Språk i rörelse, Languages in motion, Sprachen in Bewegung. VAKKI symposiumi,* Vaasa: Vakki Publications, 34-45.
- Grasz, Sabine (2014) Korrekturverhalten in Tandemgesprächen: Selbst- und fremdinitiierte Fremdkorrektur. In: Irma Hyvärinen; Ulrike Richter-Vapaatalo; Jouni Rostila (Hrsg.) *Finnische Germanistentagung 2012. Einblicke und Aussichten.* Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.
- Grasz, Sabine (2015) „Mir ist schon aufgefallen beim Lernen, dass es viele ähnliche Wörter gibt.“ Mehrsprachige Strategien bei der Wortschatzarbeit in Tandemgesprächen. In: Sigita Barniškienė; Dzintra Lele-Rozentāle; Mari Tarvas (Hrsg.) *Germanistisches Jahrbuch 2015 für Estland, Lettland und Litauen,* 243-254.
- Grasz, Sabine (2021) *Mehrsprachige Praktiken beim Lernen im Tandem. Eine empirische Untersuchung zu deutsch-finnischen Tandemgesprächen.* Acta Universitatis Ouluensis B: Humaniora 190. Oulu: Universität Oulu.
- Grießhaber, Wilhelm (2007) Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In: Klaus-Michael Köpcke; Arne Ziegler (Hrsg.) *Grammatik in der Universität und für die Schule: Theorie, Empirie und Modellbildung.* Tübingen: Niemeyer, 185-198.
- Guerrettaz, Anne Marie; Johnston, Bill (2013) Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal,* 97 (3), 779-796.
- Hänni, Rolf; Roncoroni, Francesca; Winiger, Elisabeth (1994) Dialoge im Tandem. Empirische Untersuchungen zu Themenverlaufsmuster, Reparatursequenzen und Sprecherwechsel. In: Silvia Kubler; Paul R. Portmann (Hrsg.) *An der Schwelle zur Zweisprachigkeit. Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene.* 60 Bulletin Suisse de linguistique appliqué, 109-137.

- Holstein, Silke; Oomen-Welke, Ingelore (2006) *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen: Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrant\*innenbetreuer und autonome Tandem-Paare*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- House, Juliane (2000) Interaktion im Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch, K.; Herbert Christ; Frank G. Königs; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr, 111–118.
- Johnson, Karen E. (1995) *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kangasvieri, Teija (2019) L2 motivation in focus: the case of Finnish comprehensive school students. *The Language Learning Journal* 47 (2), 188-203.
- Koreik, Uwe; Fornoff, Roger (2020) Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), 563-648.
- Kuckartz, Udo (2014) *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software*. Los Angeles: SAGE.
- Krashen, Stephen D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane; Long, Michael H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Long, Michael H. (1983) Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5 (2), 177-193.
- Maijala, Minna (2017) Kulturelles Lernen im universitären fächerübergreifenden DaF-Unterricht – praktische Erfahrungen aus Finnland. *Zielsprache Deutsch* 44 (1), 37-69.
- Maijala, Minna (2019) Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46 (6), 714-735.
- Maijala, Minna; Pagèze, Joanne; Hoskins, Laura (2018) What happens when students do tasks? A comparative, reflective study of student-centred activities in foreign-language classrooms in higher education. *Scottish Languages Review* 34. URL: <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.6882605>. (Abgerufen am 18.4.2023)
- Mayring, Philipp (2015) *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., Überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Nation, Paul (2007) The Four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 1, 2-13.
- Nunan, David (1992) The teacher as decision-maker. In: John, Flowerdew; Mark Newell Brock; Sophie Hsia (Hrsg.). *Perspectives on Second Language Teacher Education*. City Polytechnic of Hong Kong.
- Oxford, Rebecca L. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury house publishers.
- Rost, Martina (1989) *Sprechstrategien in „freien Konversationen“: eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Rost-Roth, Martina (2012) *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol: Eine Fallstudie. Unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.



- Sato, Masatoshi; Ballinger, Susan G. (2016) Understanding peer interaction. Research synthesis and directions. In: Masatoshi, Sato; Susan G. Ballinger (Hrsg.) *Peer interaction and second language learning: pedagogical potential and research agenda*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1-32.
- Schramm, Karen (2014) Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Julia Settineri; Sevilen Demirkaya; Alexis Feldmeier; Nazan Gültekin-Karakoç; Claudia Riemer (Hrsg.) *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 243-254.
- Schwab, Götz (2009) *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Schwab, Götz; Schramm, Karen (2016) Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel; Michael K. Legutke; Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 280-297.
- Tudor, Ian (2003) Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching. *System*, 31(1), 1-12.
- Wolff, Dieter (1998) Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Johannes-Peter Timm; Dieter Wolff (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 70-77.
- Voller, Peter (2014) Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: Phil Benson; Peter Voller (Hrsg.) *Autonomy and independence in language learning*. New York, Routledge, 98-113.
- Vygotsky, Leo (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London, UK: Harvard University Press.

## Kurzbiographien

Minna Maijala promovierte 2003 in Germanistik an der Universität Jyväskylä und 2010 in Pädagogik an der Universität Turku (Finnland). Von 2004 bis 2018 war sie als Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Turku tätig. Ab 2019 arbeitete sie als Juniorprofessorin für Sprachlehr- und lernforschung am Institut für Sprach- und Translationswissenschaften der Universität Turku, seit 2022 als Professorin. Zu ihren DaF-Forschungsschwerpunkten gehören insbesondere Lehrwerkforschung und kulturbezogenes Lernen. Im Rahmen ihres Forschungsprojektes „Ethical and Sustainable Language Teaching“ beschäftigt sie sich z. Zt. mit der Thematik Nachhaltigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neuere Veröffentlichungen: Maijala et al. (2023): Conceptualising Transformative Language Teaching for Sustainability and Why It Is Needed. *Environmental Education Research*, <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2167941>.

Mareen Patzelt hat Fennistik, Skandinavistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Greifswald sowie European Studies an der Universität Passau studiert. Von 2019 bis 2021 war sie als DAAD-Sprachassistentin an der Åbo Akademi Universität in

Turku. 2021/2022 unterrichtete und forschte sie außerdem am Fach Deutsch der Universität Turku. In ihrem Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit dem Gebrauch von Lesestrategien auf der Erst- und Fremdsprache.

### **Schlagwörter**

Diskursive Landeskunde; Peer-Peer-Interaktion; Universitärer DaF-Unterricht

### **Anhang**

Transkriptionszeichen:

(.) Mikropause

(-), (--), (---) kurze, mittlere, längere Pause

((lacht)) außersprachliche Handlungen

( ) unverständliche Passage

<< ??? >> interpretierende Kommentare