

**„DAS FAND ICH JA AUCH LUSTIG, WIE DU IN DER E-MAIL
GEFRAGT HAST, OB WIR ALLERGIEN HABEN.“
INTERKULTURELLE LERNGESPRÄCHE IN EINER
TANDEMÄHNLICHEN LERNSITUATION. EINE EMPIRISCHE
FALLSTUDIE.**

Tiina Rautiainen
Universität Tampere
Fakultät für Informationstechnologie und Kommunikation
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit
Juni 2019

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Saksan kieli ja kulttuuri

RAUTIAINEN, TIINA: „*Das fand ich ja auch lustig, wie du in der E-Mail gefragt hast, ob wir Allergien haben.*“ Interkulturelle Lerngespräche in einer tandemähnlichen Lernsituation. Eine empirische Fallstudie.

Pro gradu -tutkielma, 65 sivua

kesäkuu 2019

Tässä sivuaineen pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan tandemoppimisen kaltaista vieraan kielen oppimista pienryhmässä. Ryhmä koostui kahdesta suomenkielisestä ja yhdestä saksankielisestä yliopisto-opiskelijasta. Tutkimuksen tavoitteena on tarjota havainnollistava esimerkki kulttuurienvälisistä oppimiskeskusteluista. Empiirisessä tapaustutkimuksessa tarkastelun kohteena on erityisesti näkökulman vaihtaminen ja itselle vieraan näkökulman omaksuminen. Tarkastelua tehdään sekä kielen että sisällön tasolla.

Tutkimuksen teoriaosassa esitellään tandemoppimisen pääperiaatteita sekä tandemia itseohjautuvan ja ohjatun kielen oppimisen välimuotona. Lisäksi näkökulman vaihtoa ja oman näkökulman sopeuttamista tarkastellaan siltä kannalta, miten se vaikuttaa kulttuurienvälisen ymmärryksen kehittämiseen vieraan kielen oppimisessa.

Tutkimusaineisto koostuu kolmesta keskustelukatkelmasta, joita verrataan tutkittavan pienryhmän kirjoittamiin oppimispäiväkirja- ja loppureflektointeihin. Analyysiote on laadullinen, ja kyseessä on keskusteluanalyysin sekä sisällönanalyysin periaatteita soveltava, kuvaileva ja havainnoiva analyysi.

Tutkimuksessa havaittiin, että oppimiskeskusteluissa tapahtuu vaihtelua oman ja vieraskulttuurisen näkökulman välillä. Tarkemmin pystyttiin erottamaan aiemmissa tutkimuksissakin todetut minä-, yleis- ja referoitu näkökulma. Tutkimusmateriaali antaa viitteitä osallistujien pyrkimyksestä ymmärtää syvällisemmin sekä kohdekulttuurisia että oman kulttuurin ilmiöitä ja tehdä vertailua kulttuurien välillä. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota osallistujien rooleihin ja teeman käsittelyyn. Keskustelun avasi tyypillisesti saksalaisen oppijan esittämä kysymys tai havainto, johon asiantuntijaroolissa olleet suomenkieliset opiskelijat pyrkivät vastaamaan yhteisvastuullisesti kulttuurisista merkityksistä neuvotellen.

Avainsanat: kulttuurienvälinen viestintä, tandemoppiminen, empiirinen tapaustutkimus

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Lernen im Tandem.....	4
2.1	Tandem als Sprachlernsituation.....	5
2.2	Tandemorganisation und Sprachenwahl.....	9
3	Lerngespräche im Tandem als Möglichkeit für interkulturelles Lernen.....	10
3.1	Ziele des interkulturellen Sprachenlernens.....	11
3.2	Interkulturelle Begegnungen und interkulturelles Lernen im Tandem.....	12
3.3	Fremdwahrnehmung und -verstehen beim Sprachenlernen.....	14
3.4	Perspektivenübernahme und -wechsel.....	14
4	Material und Methode.....	18
4.1	Organisation des Kurses <i>Interkulturelles Training</i>	18
4.2	Untersuchungsmaterial und -methode.....	19
5	Analyse der Lerngespräche.....	22
5.1	Stricken.....	22
5.2	Allergien.....	33
5.3	Valentinstag.....	43
6	Lernreflexion der Teilnehmerinnen.....	46
6.1	Was habe ich gelernt.....	46
6.2	Allgemeine Bewertung des Programms hinsichtlich des interkulturellen Lernens.....	51
7	Diskussion.....	55
8	Schlusswort.....	61
	Literaturverzeichnis.....	63

1 Einleitung

Aus dem Sprach- und Kulturaustausch zwischen deutschen und französischen Schülern in den 60er Jahren hat sich eine international weit verbreitete Form des Sprachenlernens entwickelt, das *Tandem* (vgl. z.B. Bechtel 2003: 20). Unter Tandem versteht man eine Sprachlernform, bei der zwei Individuen, mit unterschiedlichen Muttersprachen, zusammen arbeiten, um jeweils die Sprache und Kultur des Anderen zu lernen (Brammerts 2005: 10). Als hauptsächliche Ziele des Tandemlernens nennt Brammerts (2005: 10) die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit in der Muttersprache des anderen Lerner, das Lernen über die Person und ihren kulturellen Hintergrund sowie das Profitieren von Wissen, Kenntnissen oder Erfahrungen, die der Partner, zum Beispiel durch seinen Beruf, seine Ausbildung oder Aktivitäten in der Freizeit, besitzt.

Im Tandem nehmen die Lernpartner abwechselnd die Rolle des Lerners und Lehrers ein (Bechtel 2003: 27). Mein eigenes Interesse für das Sprachenlernen durch die Tandemmethode stammt aus der Zeit, als ich am deutsch-finnischsprachigen Programm *Interkulturelles Training* am Sprachenzentrum an der Universität Tampere teilnahm. Das Ziel des Kurses war in Kleingruppen Gespräche über Kulturen zu führen und dadurch Kontakte mit finnisch- beziehungsweise deutschsprachigen Studierenden zu knüpfen. Später erprobte ich tandemähnliches Lernen auch während meines Austauschsemesters in Deutschland. Im Jahre 2013 nahm ich als Teil meines Lehramt-Studiums an der Koordinierung des Interkulturellen Trainings teil und durfte gleichzeitig Material für meine eigene Studie sammeln. Die Ergebnisse dieser Studie werden in der vorliegenden Magisterarbeit präsentiert.

Traditionell wird das Tandem als eine Sonderform oder Mischform des informellen und formellen Sprachenlernens gesehen und zwischen *gesteuertem* und *ungesteuertem* Lernen platziert (siehe z.B. Rost-Roth 1991: 31). Unter *selbstgesteuertem Lernen* versteht man Lernen, bei dem der Lerner seine Ziele selbst ausformuliert, den Inhalt und die Fortschritte definiert, die Entscheidung über die Methoden und Techniken trifft, mit denen die Ziele zu erreichen sind, den eigenen Lernprozess überprüft und das Gelernte evaluiert (Holec 1980: 10). Die Tandemrelation an sich fordert

Autonomie (Little 2005: 21). Nach dem *Autonomieprinzip* übernehmen beide Teilnehmer am Tandem Verantwortung für das eigene Lernen. Dadurch verbleibt die Entscheidung sowohl über den Inhalt, die Art und Weise als auch den Zeitpunkt und die Hilfen des Lernens bei jedem Lerner. (Brammerts 2005: 10.) Durch Reflexion erfordert das Lernen im Tandem auch metakognitive Fähigkeiten (Little 2005: 22).

Im Tandem setzen die beiden Partner ihre eigenen Ziele, aber weder Unterschiede in Lernzielen, Lerngewohnheiten oder -bedürfnissen, noch in Niveaus der Sprache verhindern eine erfolgreiche Zusammenarbeit (Brammerts 2005: 14). Es kann sein, dass der Lerner zum ersten Mal die eigene Wahl hat zu bestimmen, wo, wann und wie das Lernen stattfindet (Künzle et al. 1990: 13). Ein guter Tandempartner unterstützt den Lernpartner in seiner Autonomie und stellt seine Art und Weise zu lernen nicht in Frage. Es handelt sich um eine Lernpartnerschaft, wo die beiden Teilnehmer sich auch die Verantwortung für das Lernen des Anderen teilen. (Brammerts 2005: 13.) Das zweite Grundprinzip, die *Gegenseitigkeit* bedeutet, dass „beide Tandempartner im gleichen Maße zur gemeinsamen Arbeit beitragen und von der Zusammenarbeit profitieren sollen“ (Bechtel 2003: 15). Die Regelmäßigkeit des Lernens wird im Tandem ebenso betont: die Fähigkeit sich zu verpflichten wird von den Tandempartnern erwartet (Künzle et al. 1990: 13).

Die Popularität des Sprachenlernens im Tandem ist auf die leicht verständlichen Prinzipien, die Vorstellung über das Lernen als „lebenslang“, „offen“, „selbstgesteuert“ und „kooperativ“ wie auch zur Fähigkeit zum Lernen in authentischer, interkultureller Kommunikation, und zur Anpassbarkeit zu unterschiedlichen Curricula und Lernbedingungen und Einsetzbarkeit eben in virtuellen Lernumgebungen zurückzuführen (Brammerts 2005: 9–10). Meine eigene „Tandemreise“ brachte mich neulich noch nach Vaasa, wo ich Erfahrung von unterschiedlichen Realisationsformen des Tandems im finnisch-schwedischen Kontext sammelte, sowohl als Lernerin in der freien Erwachsenenbildung als auch durch Mitarbeit an einem Entwicklungs- und Forschungsprojekt über Tandem in einer virtuellen Lernumgebung für den schulischen Kontext. Ich finde, dass Tandem sowohl meine Erfahrung als Lernerin von Fremdsprachen als auch meine methodischen Kenntnisse als Fremdsprachenlehrerin erweitert und bereichert hat.

Seitdem ich mich für Tandem interessiere, ist Tandem für mich persönlich nicht nur wegen der Erweiterung meiner Sprachkenntnisse sondern vor allem wegen der

interkulturellen Begegnungen und des Austauschs von besonderem Interesse. Meiner Meinung nach bietet das Tandem eine vielseitige Sprachlernform und eine beachtliche Möglichkeit zum Beantworten der aktuellen Herausforderungen der jetzigen Welt und des Bedarfs an interkulturelles Verstehen. Buttjes (1991: 9) sieht die interkulturelle Kompetenz sowohl als Fähigkeit zum Interagieren als auch zum Informieren, und als etwas, das einen Blick des „Insiders“ und die Verhandlung über Bedeutungen ermöglicht. Zu den zentralen Themen des interkulturellen Lernens, die Bredella und Delanoy (1999: 20) aufgelistet haben, gehören unter anderem die Innen- und Außenperspektiven beim Verstehen fremder Kulturen. Im Fremdsprachenunterricht beschäftigt man sich „mit Fremdem und mit Eigenem“, und in einer idealen Situation schafft das Gelegenheiten nicht nur für das Sprachenlernen, sondern auch für die *Perspektivenübernahme* und den *Perspektivenwechsel* (Bredella & Christ 1995: 17).

Der Perspektivenwechsel erfüllt zwei Zwecke: durch die Innenperspektive lernt man mit der fremden Kultur umzugehen, die aber gleichzeitig aus der Außenperspektive kritisch betrachtet wird. Zusätzlich ändert sich die Außenperspektive durch die Innenperspektive, und es entsteht ein neuer Ort für das Verstehen, „eine dritte Kultur“ (Bredella & Christ 1995: 16.) Byram und Zarate (1997: 11) sehen den Lerner als „cultural mediator“, zu dessen Rolle es gehört zwischen der eigenen Umgebung und der zielsprachigen Umgebung zu relativieren. Wenn man den Anderen nicht versteht, liegt das nicht nur an der Unzugänglichkeit der Andersheit des Fremden, sondern auch daran, dass man nicht bereit ist, „sich auf andere Sichtweisen einzustellen und den eigenen Standpunkt zu relativieren“ (Bredella & Delanoy 1999: 14). Das Relativierungsvermögen unserer Weltsicht gehört zu den Fähigkeiten, die in unserer multikulturellen Gesellschaft heute mehr und mehr nötig erscheinen (Bredella & Delanoy 1999: 17).

Meine zentralen Forschungsfragen sind:

- Wie geschieht eine Perspektivenübernahme oder ein Perspektivenwechsel in einer tandemähnlichen Lernsituation? Welche sprachlichen Mittel werden verwendet?
- Wie reflektieren die Teilnehmerinnen über ihre Gespräche und die besprochenen kulturellen und interkulturellen Sachverhalte?

Für diese Studie beobachtete ich eine tandemähnliche Lerngruppe von drei Personen, einer Repräsentantin der deutschsprachigen Kultur und zwei Repräsentantinnen der finnischsprachigen Kultur. Es handelt sich um eine deskriptive Analyse der ausgewählten Gesprächssequenzen aus zwei aufgenommenen Lerngesprächen, und deren diskursiven und inhaltlichen, zum Teil auch sprachlichen Merkmale. Damit der zugrunde liegende Lernprozess sich besser öffnen lassen würde, werden die hervorgehobenen Merkmale mit Lerntagebucheinträgen und Abschlussberichten der Informantinnen verglichen. Das *Tridem* als Sozialform des tandemähnlichen Lernens (siehe Bechtel 2003: 17) bietet einen ausführlichen Punkt für die vorliegende Studie, weil, zum Beispiel, Brammerts (2005: 12) stark der Meinung ist, dass wegen der Verringerung individueller Sprechzeit und der Konkurrenzsituation zwischen gleichsprachigen Partnern nur das Tandemlernen in der traditionellsten Form zwischen zwei Personen überhaupt nützlich sei und, dass alles Andere nur als eine Notlösung betrachtet werden sollte.

Im Kapitel 2 biete ich einen Überblick zum Tandem als Lernkonzept und beschreibe das Tandem als eine Lernumgebung. Im darauffolgenden Kapitel 3 werden sowohl der interkulturelle Aspekt, die Rolle des interkulturellen Lernens im Sprachenlernen als auch die interkulturellen Begegnungen im Kern des Tandemlernens sowie das Tandemlernen als eine interkulturelle Lern- und Gesprächssituation diskutiert. Im Kapitel 4 beschreibe ich das Material und die Analysemethode. Im Kapitel 5 präsentiere ich die Ergebnisse der Analyse der Lerngespräche und im Kapitel 6 die Ergebnisse der Lernreflexionen. Die Ergebnisse meiner Analysen werden im abschließenden Teil meiner Arbeit weiter diskutiert und kommentiert.

2 Lernen im Tandem

Als primäre Lernziele des Tandems nennen Brammerts und Calvert (2005) „die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache, der Muttersprache des Partners“, „die Fähigkeit, sich kompetent in einem kulturellen Kontext zu bewegen, in dem der Partner zu Hause ist“ und „berufliche oder andere Kompetenzen, über die der Partner sicher verfügt“. Sekundäre Lernziele sind „die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen (von Fremdsprachen)“, „die Fähigkeit zur (interkulturellen) Kommunikation“, und „die Fähigkeit zur (mehrsprachigen) Kooperation“. (Brammerts und Calvert

2005: 31.) Das folgende Kapitel bietet einen Überblick über das Lernen im Tandem. Im ersten Teil dieses Kapitels, im Unterkapitel 2.1 wird das Tandem als eine Sprachlernsituation im Vergleich zum traditionellen, gesteuerten Unterricht beschrieben. Im Unterkapitel 2.2 bespreche ich die Organisation und die Sprachenwahl im Tandem.

2.1 Tandem als Sprachlernsituation

Das Ziel des Fremdsprachenlernens ist dem Lerner die Kommunikation in der Zielsprache zu ermöglichen. Dies erfordert Unabhängigkeit und Selbstvertrauen und wird von dem situativen Wissen, der Sensibilisierung für die unterschiedlichen psychologischen Beziehungen mit verschiedenen Menschen sowie von dem Vermögen zum Ergreifen von Initiativen und zum Reagieren auf die Initiativen der Anderen ermöglicht. (Little 1991: 27.) Die folgende Definition der Gesprächsfähigkeit unterstreicht die methodischen Kenntnisse, die im Allgemein in einer erfolgreichen Kommunikationssituation von den Gesprächspartnern verlangt werden:

Gesprächsfähig ist, wer in jeweils spezifischen Sprechsituationen aktuell notwendige kommunikative Handlungsentscheidungen treffen und sprechsprachlich angemessen handeln kann. Er muß in der Lage sein, situationsangemessen die Gesprächsorganisation zu regeln, das Thema zielbezogen zu bearbeiten und die Beziehung so zu gestalten, daß Verständigung erreicht werden kann. (Lepschy 1999: 53.)

In anderen Worten wird in dieser Definition einerseits die Situationsverbundenheit jeder Kommunikation und andererseits die Flexibilität des Lernalters und die Fähigkeit zum Treffen der aus jeweiliger Situation entstehenden Entscheidungen hervorgehoben. Bemerkenswert ist, dass die Verständigung als kein Synonym für Einigung dargestellt wird. Heinemann (2008: 127) zufolge folgen Gespräche gewöhnlich einer dreiteiligen Grundstruktur der Initiative, Reaktion und Ratifizierung, in der von der Reaktion wieder auf Initiative zurückgekehrt werden kann. Aus der Sicht dieser Untersuchung mit einem Fokus auf dem Verhandlungsprozess und der Arbeit im Tridem, ist es aber besonders interessant, dass der Prozess entweder in eine Übereinstimmung oder eine Realisierung, dass so eine Übereinstimmung nicht herzustellen sei, resultiert. Von Heinemann (2008: 127)

anerkannte Zeichen für Gesprächssteuerung sind zum Beispiel Sprechersignale und Hörsignale sowie Sprecherwechsel.

Kramersch (1981) kontrastiert zwischen einem natürlichen Diskurs und dem traditionellen Diskurs im Klassenraum: die Wendungen des Gesprächs, deren innere Organisation und die Verhandlung über die Bedeutung. Für die vorliegende Studie ist die Verhandlung über die Bedeutung von besonderem Interesse. Während sowohl im traditionellen Unterricht als auch im natürlichen Diskurs entweder der Lehrer bzw. der Diskurspartner die Antwort bestätigt oder sich um weitere Informationen bittet, wird im traditionellen Unterricht typischerweise die Antwort von dem Lehrer evaluiert und korrigiert. Im natürlichen Diskurs findet dagegen ein Prozess des Vorhersagens, der Kontrollierung und der Übereinstimmung sowie auch einer der kooperativen Fehlerkorrektur vor den Prozessen der Wiederholung, der Refrainfragen, der Zusammenfassung und der Umschreibung statt. (Kramersch 1981: 23–26.)

Das Lernen im Tandem ist von seiner Natur interaktiv und geschieht oft in Form eines Dialogs (Brammerts & Calvert 2005: 32). Als Beispiel für in Lerndialogen im Tandem vorkommende Phänomene nennen Brammerts und Calvert sowohl das Bitten um Erläuterungen und Hintergrundinformationen als auch das Fragen nach Ausdrücken, um das Verhalten des Tandempartners oder anderer Vertreter der Zielkultur besser zu verstehen. Der Vergleich zwischen Kulturen spielt dabei eine zentrale Rolle. Holstein und Oomen-Welke (2005: 35–36) schreiben, dass das Tandemlernen eine bi- oder interkulturelle Tiefendimension in Gesprächen, zum Beispiel, durch Nachfragen, allmähliche Verständnissicherung, Konkretisierung, flexiblere Zeitgrenzen und spätere Wiederaufnahme eines Gedankens ermöglicht. Von einer authentischen interkulturellen Kommunikationssituation unterscheidet sich die Situation im Tandem dadurch, dass das Ziel dabei das Lernen ist (Brammerts 2005: 10). Im Tandem handelt es sich um

Lernen durch authentische Kommunikation, wo die Kommunikation durch die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit und Anwendung des Gelernten sowohl als Ziel als auch Mittel des Lernens funktioniert (Brammerts 2005: 11).

Brammerts (2005: 11) unterscheidet zwischen einem Kommunikationsmedium und einem Kommunikationsgegenstand: beim Tandem lernt man nicht nur vom Modell des Partners, sondern auch, zum Beispiel, aus Korrekturen und sprachlichen Erklärungen. Rost-Roth (1991) erläutert, dass Verständnisprobleme und Korrektur im

Kern des Tandemlernens stehen. Laut Rost-Roth manifestieren sich die Verständnisprobleme sowohl als Schwierigkeiten den Muttersprachler zu verstehen als auch als Mangel an Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache. Rost-Roth differenziert noch zwischen ‚interkulturellen‘ und ‚interlingualen‘ Verständnisschwierigkeiten. (Rost-Roth 1991: 33, 35.)

Im Tandem hört der Lerner dem Muttersprachler zu und fragt nach, wenn er oder sie etwas nicht versteht. Der Fremdsprachenlerner ist im Tandem dafür verantwortlich, dass er oder sie auch um Hilfe bittet, wenn Formulierungsprobleme auftauchen. Der Muttersprachler hört zu, korrigiert und bietet Formulierungsalternativen. Es ist wichtig, dass der Muttersprachler sich dem Sprachenniveau des Lerners anpasst und mit Aufmerksamkeit und Geduld dem Lerner hilft. (Bechtel 2003: 27.) Bechtel (2003: 35) zufolge sind erkennbare Nebensequenzen, kommunikative Störungen und Reparaturen, während deren das Gespräch unterbrochen wird, für die Kommunikation im Tandemlernen kennzeichnend. Erst nach der Reparatur wird die Hauptsequenz wieder aufgenommen und mit dem Gesprächsthema weitergemacht. In der Behandlung der Störungen kann laut Bechtel auch unterschieden werden, von wem die Reparatur initiiert und von wem der Reparaturversuch vorgenommen wird. (Bechtel 2003: 35.) Andererseits ist es tandemtypisch, dass das Gespräch trotz der Schwierigkeiten des Lerners beim Ausdrücken oder nach den vom Muttersprachler initiierten Korrekturen ohne den Erzählfluss zu unterbrechen weitergeht (Rost-Roth 1995: 54). Dabei entsteht manchmal aber die Gefahr, dass das inhaltliche Lernen für die Tandemteilnehmer ausreicht und das sprachliche Lernen sekundär wird, solange sie „verstehen, verstanden werden und inhaltlich angemessen reagieren“ (Brammerts & Calvert 2005: 28). Die Rolle des Muttersprachlers als Feedbackgeber ist hier von großer Bedeutung (Little 2005: 21). Wenn der Lerner nicht nach Präzision des Ausdrucks mit Hilfe des Modells des Partners strebt und nicht äußert, wenn er oder sie Hilfe benötigt, wächst andererseits auch die Fehlertoleranz des helfenden Partners, und auf die Bitten um Korrekturen und Ausdrucks- und Verständnisprobleme wird nicht angemessen reagiert (Brammerts & Calvert 2005: 28). In anderen Worten verlangt das Tandemlernen eine aktive Teilnahme von beiden Parteien.

Was die Lerngespräche im Tandem vom traditionellen Sprachunterricht auch unterscheidet, ist die Möglichkeit der Tandem-Partner selbst einen Themenwechsel zu initiieren, dadurch den Gesprächsverlauf zu beeinflussen und die für die Lerner

interessantesten Themen zu besprechen. Demnach entwickelt sich „eine thematische Vielfalt, die weit über das im traditionellen Gruppenunterricht Übliche hinausgeht“. (Rost-Roth 1995: 39, 42–43.) Das bedeutet, dass die besprochenen Themen oft die Interessen oder Beobachtungen der Lerner entsprechen oder sie zumindest teilweise widerspiegeln. Sie können in dem Maße diskutiert werden, wie die Lernpartner entscheiden, und danach wird ein neues Thema eingeführt. Mit der Spontanität der Gesprächsthemen wird von den Lernern „eine gute persönliche Beziehung zwischen den Tandem-Partnern“ verknüpft, die als eine „entscheidende Voraussetzung für gute und konstante Zusammenarbeit angesehen wird“ (Rost-Roth 1995: 31–33). Im Vergleich zum traditionellen Unterricht sei es tandemtypisch „die Möglichkeit, gemeinsam etwas zu unternehmen“ und „lebensnahe Sprechanlässe und Gesprächssituationen, wie sie in der Unterrichtssituation so nicht vorkommen“ zu schaffen (Rost-Roth 1995: 63). Dass eine Tätigkeit sich oft im Kern des Tandemlernens befindet, ist auch in dieser Studie zu sehen. Damit wird lockere Unterhaltung verbunden, die eine tandemtypische Gesprächsform darstellt, wobei laut Rost-Roth „zwanglos zwischen praktischer Tätigkeit (Zucker anbieten bzw. annehmen), Vokabular-Erläuterung und anderen Themen gewechselt werden kann“. Die Interaktionsformen variieren sich, zum Beispiel von Frage-Antwortsequenzen bis zum Erzählen einer Geschichte in situativen Kontexten wie, zum Beispiel, Kaffee trinken. (Rost-Roth 1995: 53.)

Rost-Roth (1991: 36) beschreibt das Tandem als eine Kommunikations- und Unterrichtsform, bei der auf die normalen Höflichkeitsregeln verzichtet wird, damit das Lehren und Lernen ermöglicht wird. Holstein und Oomen-Welke (2005: 28) bezeichnen das Tandemlernen als eine „sozio-kulturelle Interaktion in einer spezifischen Situation“, in der die Kooperations- und Gesichtswahrungsprinzipien für das Lernen gelten. Der Lehrer-Schüler-Rollenwechsel im Tandem ermöglicht einen „Einblick in die Probleme des Lehrenden und des Lernenden zugleich“ (Künzle et al. 1990: 13). Der Rollenwechsel kann nach Verabredung erfolgen, oder spontaner auftreten (Bechtel 2003: 27). Verglichen mit dem traditionellen Sprachunterricht sei Rost-Roth (1991: 37) zufolge die Gruppengröße beim Tandem günstiger, und sie behauptet, dass es in einem funktionierenden Tandem weder einen Konkurrenz- oder Bewertungsdruck noch eine Rollendistanz oder autoritäres Lehrverhalten gäbe. Die fachliche Unterstützung der Lerner in ihrer Autonomie und die Begleitung von

Lernberatern erfordern jedoch die Entwicklung der Lernstrategien (Brammerts 2005: 15).

2.2 Tandemorganisation und Sprachenwahl

Bei der Organisation des Tandems wird zwischen *Präsenz-* und *Distanztandem* unterschieden (vgl. Bechtel 2003: 16; die beiden Begriffe stammen ursprünglich aus Brammerts & Little: 1996). Im Präsenztandem treffen die Lerner sich vor Ort, während als Mittel des Distanztandems zum Beispiel die E-Mail funktioniert. Eine weitere Differenzierung betrifft die Steuerung. Das *Einzeltandem* findet außerhalb des Unterrichts statt. Es wird selbstständig, beinahe ohne didaktisch-methodische Steuerung gearbeitet, obwohl die Tandem-Vermittlungsstelle neben der Auswahl und der Vermittlung der Tandempartner auch Gesprächsthemen vorschlagen kann und in Problemsituationen die Lerner unterstützt. Im Einzeltandem „...obliegt es allein den Tandempartnern zu entscheiden, wo, wann, wie lange sie sich treffen, auf welche Weise und worüber sie sich unterhalten wollen“. (Bechtel 2003: 16.) Für einen *Tandemkurs* sei es charakteristisch, dass es zwei zahlenmäßig ähnliche Gruppen gibt, die an der Tandemarbeit teilnehmen und der Kurs von der Kursleitung geleitet und didaktisch geplant wird. Als Beispiele für so einen institutionellen Rahmen gibt Bechtel die Feriensprachbegegnung, den Schüleraustausch und die universitäre Sprachpraxisveranstaltung an. Es gibt auch Mischformen: ein Tandemkurs kann mit kursbegleitendem Einzeltandem verbunden werden. Im Modell von Bechtel können in einem Tandemkurs neben den Lernpaaren Kleingruppen von vier bis sechs Personen gebildet werden, und die Arbeit kann manchmal die Form eines Plenums annehmen. Einzelarbeit kann in Frage kommen und als Teil des Kurses können die Teilnehmer nach ihrer Zielsprache in zwei Gruppen unterrichtet werden. (Bechtel 2003: 16–17.) Im Fall des Tandemprojektes *Interkulturelles Training* wurde die Paar- und Gruppenbildung von der Kurskoordination gepflegt, und obwohl es zwei gemeinsame Treffen gab, nahm die hauptsächliche Arbeit die Form eines Einzeltandems an.

Für die *Sprachenwahl* können drei alternative Modelle identifiziert werden: 1) „beide kommunizieren in einer der beiden Sprachen“, 2) „jeder Tandempartner kommuniziert in der Fremdsprache“ und 3) „beide Tandempartner kommunizieren in ihrer Muttersprache“, wovon die erste Alternative am häufigsten vorkommt. Die Kommunikation läuft in diesem Modell einsprachig, was den beiden Tandempartnern

eine zeitlich ähnliche Anwendung der Fremdsprache ermöglicht. (Bechtel 2003: 28.) Jedoch kann es geschehen, dass eine Sprache die Gespräche dominiert, wenn, wie zum Beispiel im Fall der untersuchten Lerngruppe, die Fremdsprachenniveaus sehr unterschiedlich sind, und in solchen Fällen kann es manchmal für den Anfänger zu anstrengend sein, eine ebenso lange Zeit in der Fremdsprache zu kommunizieren. Die zweite, zweisprachige Alternative bietet dem Lerner die Möglichkeit die Fremdsprache so viel wie möglich anzuwenden (Bechtel 2003: 28–29.) Andererseits fehlt dem Lerner ein Vorbild, wenn beide in ihrer Fremdsprache kommunizieren, und beim Lernen wird sich hauptsächlich auf die Sprachproduktion konzentriert. Das Hörverstehen wird in diesem zweiten Modell nicht gleichermaßen wie im ersten Modell berücksichtigt. Bei dem dritten Modell, bei dem beide in ihrer Muttersprache kommunizieren, liegt der Schwerpunkt dagegen auf Hörverstehen und auf den rezeptiven Kenntnissen. (Bechtel 2003: 30.)

Im Tandem handelt es sich um „Lernen im Austausch“ (Brammerts 2005: 12), obwohl eine ähnliche Zeitinvestierung in beide Sprachen nicht immer realisierbar ist (Bechtel 2003: 15). Danach wird auch nicht immer gesucht, wie die vorhandene Studie zeigt. Bechtel (2003: 89) unterscheidet zwischen einer muttersprachlichen und einer fremdsprachlichen Umgebung. Üblicherweise sei die Zielsprache des Einen die Muttersprache des Anderen. Dies müsse aber nicht immer der Fall sein. Oft kann Tandemlernen auch stattfinden, wenn einer die Zielsprache des anderen fließend spricht und ausreichende Kulturkenntnisse erworben hat. Zentral beim Lernen im Tandem ist die beiderseitige Unterstützung des Lernens. (Bechtel 2003: 15.)

3 Lerngespräche im Tandem als Möglichkeit für interkulturelles Lernen

In diesem Kapitel werde ich die interkulturelle Dimension des Tandemlernens, die interkulturellen Begegnungen und das Fremdverstehen als Ziel des interkulturellen Sprachenlernens diskutieren. Schließlich bespreche ich die Perspektivenübernahme und den Perspektivenwechsel als zentrale Prozesse für die Entwicklung eines Fremdverstehens oder einer Fremdwahrnehmung.

3.1 Ziele des interkulturellen Sprachenlernens

Byram und Risagers (1999) Beschreibung der „kulturellen Dimension“ weist auf eine enge Beziehung von Sprache, Kultur und Kommunikation beim Sprachenlernen. In der Mitte steht die kommunikative Kompetenz. Zentral zur kulturellen Dimension im Sprachenlernen ist das Kulturbewusstsein, unter dem man nicht nur das Wissen über andere Kulturen sondern sowohl eine positive Einstellung zu deren Sprechern als auch eine Sensibilisierung für das „Andere“ versteht. (Byram & Risager 1999: 3–4.) Das interkulturelle Lernen hat den Charakter eines Prozesses, in dem die Vorstellungen des Lerners über eine fremde Kultur modifiziert und durch neue ersetzt werden können (Bredella & Delanoy 1999: 12). Rösler (2012: 82) spricht dabei von einer Toleranzfähigkeit und von einem Dialog zwischen den „Wahrnehmungen und Werten der Lernenden“ und den „zielkulturellen Normvorstellungen“. Andererseits kommt die Kommunikationsperspektive ins Spiel, wenn die Lerner über ihre eigenen Kulturen, die Vorstellung, die die Anderen von ihnen haben und die Verknüpfungen zu anderen Kulturen reflektieren (vgl. z. B. Byram & Risager 1999: 3). In anderen Worten wird hier erörtert, dass es nicht nur um das Fremdbild geht, sondern auch um das Eigenbild. Kaikkonen macht eine klare Differenzierung zwischen der „Eigenkultur“ und der „Fremdkultur“. Wenn diese in Kontakt kommen, entsteht eine „Interkultur“ oder „interkulturelle Kommunikation“ (Kaikkonen 1991: 50). Tatsächlich bezeichnet zum Beispiel Bechtel (2003: 89) die Lernsituation im Tandem als eine interkulturelle Kommunikationssituation, in der die Vertreter unterschiedlicher Orientierungssysteme ein beiderseitiges Interesse zum Lernen über die Kulturen besitzen und miteinander in einer direkten, sprachlichen und kulturellen Überschneidungssituation in Kontakt kommen. Laut dem Europäischen Referenzrahmen (GER) werden die Ziele des interkulturellen Lernens in folgenden Prinzipien gewidmet:

- Offenheit für und Interesse an neuen Erfahrungen, anderen Menschen, Ideen, Völkern, Gesellschaften und Kulturen;
- Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle Wertesystem zu relativieren;
- Bereitschaft und Fähigkeit, sich von konventionellen Einstellungen gegenüber kulturellen Unterschieden zu distanzieren.

Durch den Prozess des interkulturellen Lernens sollte der Lerner sich zu einem „intercultural speaker“ entwickeln (vgl. Byram & Zarate 1997: 10), anstatt zu

versuchen, sich einem Muttersprachler anzunähern. Wie Byram und Zarate erläutern, hat das im Blick auf die Bewertungskriterien im Sprachenunterricht einen Einfluss, und sie erwähnen insbesondere den Referenzrahmen, der ihrer Meinung nach auf diesem Prinzip basieren sollte. (Byram & Zarate 1997: 10.) Es ist jedoch zu bemerken, dass diese Definitionen aus den letzten Jahren des letzten Jahrhunderts stammen. Meine Meinung nach hat es in den vergangenen 20 Jahren in diesem Bereich schon einige bedeutende Weiterentwicklungen gegeben, obwohl über das „richtige Modell“ immer noch aktiv diskutiert wird. In Bezug auf das Tandemmodell bietet das natürlich eine interessante Diskussion über die Rolle des Muttersprachlers und die wichtigsten Ziele für das Lernen.

3.2 Interkulturelle Begegnungen und interkulturelles Lernen im Tandem

Laut Herfurth (1993: 29) ist es für eine interkulturelle Begegnungssituation typisch, dass „kulturell unterschiedlich determinierte Verhaltensmuster und Diskursstrategien“ aufeinander treffen. Herfurth (1993: 29) zufolge sind in so einer Begegnung die entstehenden Sprach- und Kommunikationsprobleme und deren Aushandlung von besonderem Interesse. Um in interkulturellen Zusammenhängen kommunizieren zu lernen wäre es Kaikkonen (1991: 50–51) zufolge für den Lerner wesentlich persönliche Kontakte zu knüpfen, was laut ihm aber ohne einen Auslandsaufenthalt schwierig zu schaffen ist. Im Tandem ist der interkulturelle Aspekt stark miteinbezogen, und die Tandemarbeit bereitet den Lerner auf weitere interkulturelle Begegnungen vor, wie auch das folgende Zitat von Brammerts (2005: 11) illustriert:

Die Informationen, Ansichten und das Verhalten des Partners können dabei helfen, den kulturellen Hintergrund des Partners besser zu verstehen und sich in diesem kulturellen Kontext adäquater zu verhalten.

Die Expertenrolle wird im Tandem entweder eingenommen oder zugewiesen (Bechtel 2003: 322). In diesem Zusammenhang diskutiert Bechtel (2003: 323) die Frage um die „Richtigkeit, Repräsentativität und Vollständigkeit“ der vermittelten Information. Dabei sind Brammerts zufolge die Verantwortung und das Vertrauen auch wichtige Themen im Tandemlernen:

ihr Partner muss davon ausgehen können, dass sie „ihre Informationen nach bestem Wissen geben und dass sie klar stellen, wo sie nicht sicher fühlen oder

wo ihre Aussagen persönliche Meinungen oder Erfahrungen widerspiegeln (Brammerts 2005: 13).

Bechtel (2003) sieht die Gespräche im Plenum in einem Tandemkurs als Möglichkeit zum Vergleichen und Überprüfen der Informationen und der Repräsentativität der Aussagen. Andererseits diskutiert Bechtel auch den Lerner als Experten und das Wissen des Lerners, wozu sowohl der Schulunterricht als auch ein längerer Aufenthalt beigetragen haben kann. (Bechtel 2003: 323–324.)

Aus der Sicht des Tandemlernens ist Bechtels (2003: 67) Bemerkung zur realen Begegnung konkreter Personen von besonderem Interesse. Als Stärke des Tandemlernens benennt Bechtel (2003) nämlich die Authentizität und die Subjektivität der Alltagserfahrungen (Bechtel 2003: 322). Wie Bredella & Delanoy (1999: 15) konstatieren: „Wir dürfen deshalb Menschen nicht auf ihre Kultur festlegen und müssen ferner erkennen, dass viele von ihnen bi- oder multikulturelle Identitäten besitzen.“ Dies würde vielleicht dem Lerner das Problem einiger Generalisierungen ersparen und ihm helfen zu erkennen, dass es sich bei interkulturellen Begegnungen immer um Individuen handelt. Wie schon zuvor erwähnt wurde, ist das Lernen im Tandem Interaktion zwischen zwei Individuen. Diese persönliche Ebene und die Begegnung der zwei Individuen werden auch explizit von Brammerts (2005) im Folgenden hervorgehoben:

Wenn man einem echten Kommunikationspartner etwas erklären, ihn von etwas überzeugen, von ihm etwas erfahren oder Missverständnisse aufklären will, ist man gezwungen, sich auf seine Persönlichkeit, seine Bedürfnisse, seine Gewohnheiten, sein Wertesystem, seine Meinungen, sein (immer begrenztes) Wissen und seine Art zu kommunizieren einzustellen (Brammerts 2005: 11)

Brammerts hebt auch hervor, dass es zum Tandemlernen gehört, dass „die Fähigkeiten und Fertigkeiten der beiden Partner [miteingebracht sind] (Brammerts 2005: 13). Das Ziel ist nämlich „die Person und den kulturellen Hintergrund des Partners zu erfahren“ und auch „von anderen Kenntnissen und Erfahrungen des Partners zu profitieren, zum Beispiel in den Bereichen Beruf, Ausbildung oder Freizeit“ (Brammerts 2005: 11). In anderen Worten wächst die Bewusstheit über die eigenen und die fremden Kulturen durch die Begegnung der Individuen. Laut Bredella & Christ (1995: 13) helfen diese Begegnungen im Tandem das Gelernte zu relativieren, weil es immer um „ein Individuum mit einer eigenen Biografie“ geht.

3.3 Fremdwahrnehmung und -verstehen beim Sprachenlernen

Das Verstehen des Fremden ist unvermeidbar mit dem Verstehen der eigenen Kultur verbunden (vgl. z.B. Kaikkonen 2000: 52). Durch das Erkennen des aus der eigenen Kultur stammenden Wahrnehmungsmusters mit Interpretationen und Wertungen entwickelt sich eine *Fremdwahrnehmung*, die eine detailliertere Art und Weise die Fremdkultur zu beschreiben ermöglicht (Bechtel 2003: 61). In diesem Prozess steht der Kulturvergleich im Vordergrund und dabei die Suche nach zwei kulturspezifischen Phänomenen, die „...auf der abstrakten Ebene die gleiche Funktion haben“, zum Beispiel die Schulsysteme (Bechtel 2003: 61–62). Der Vergleich und die Differenzierung der Kulturphänomene kann auf unterschiedlichen Ebenen geschehen, wie Bechtel zufolge die drei Kategorien von Spillers zeigen: zum Ersten die „landeskundlichen Sachverhalte“, zum Beispiel die praktische Organisation einer Funktion, zum Zweiten die „rein sprachliche Realisierung“, zum Beispiel ein Telefongespräch, und zum Dritten eine „Handlungskomplexe“, zum Beispiel die Höflichkeit bei Begrüßungen (Bechtel 2003: 61–62). Vom allgemeinen, abstrakten Niveau und vom Erkennen der gemeinsamen Vergleichspunkte wird zu Spezifika und zur Differenzierung erarbeitet. Am zentralsten beim Kulturvergleich sind die Fähigkeit des Lerners zum Einordnen des Fremdkulturellen im fremdkulturellen Kontext, die Fähigkeit zur Betrachtung der kulturellen Norme und daraus resultierend die Nuancierung der Ausdrücke. (Bechtel 2003: 61–64.)

Bechtel (2003: 67) sieht das *Fremdverstehen* als ein oberes Ziel des Fremdsprachenlernens, wobei sich sowohl das Bild vom Fremden als auch vom Eigenen durch die Differenzierung und Erweiterung des Erfahrungs- und Verstehenhorizonts ändern. Außerdem wird eine Verschiebung der Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden durch die persönliche Veränderung begegnender Parteien notiert (Bredella & Christ 1995: 13). Wie Bechtel (2003: 70) beurteilt, ist es für die Fremdwahrnehmung und das Fremdverstehen wichtig, dass man sich von der fremden Kultur distanziert und sie auch kritisch betrachten kann.

3.4 Perspektivenübernahme und -wechsel

Als Merkmale oder konkrete Maßnahme für die Entwicklung eines Fremdverstehens sehen sowohl Bredella & Christ (1995) als auch Bechtel (2003) das Übernehmen von

und den Wechsel zwischen *Innen-* und *Außenperspektiven*, oder wie Bredella und Christ (1995: 16) es erläutern: die Welt mit den Augen der anderen zu sehen. Bechtel (2009: 146) unterscheidet zwischen einer Darstellung aus einer Außenperspektive bzw. aus einer Innenperspektive der Tandempartner dementsprechend, ob der besprochene Sachverhalt für je Tandempartner die eigene Kultur oder die andere Kultur repräsentiert. Bei der *Perspektivenübernahme* stellt man eine fremde Perspektive dar (Bechtel 2003: 337). Bechtel definiert die Perspektivenübernahme folgendermaßen:

Eine Perspektivenübernahme liegt vor, wenn die Tandempartner den Versuch unternehmen, sich in die Innenperspektive oder Außenperspektive des Gegenübers bzw. eines anderen Mitglieds der fremden Kultur zu versetzen. (Bechtel 2003: 364.)

Schon Kramersch (1993) hat in ihrem *Perspektivenmodell* die Idee von einem Austausch, von einem Perspektivenwechsel und einem „dritten Ort“, in dem dies stattfindet, eingeführt:

The only way to start building a more complete and less partial understanding of both C1 and C2 is to develop a third perspective, that would enable learners to take both an insider's and an outsider's view on C1 and C2. It is precisely that third place that cross-cultural education should seek to establish. (Kramersch 1993: 210.)

Bei der weiteren Differenzierung von Bechtel zwischen unterschiedlichen Perspektiven handelt es sich darum, ob die Tandempartner ihre persönliche Meinung, eine Meinung, die sie allgemein finden, oder sogar die Meinung einer Gruppe oder bestimmter Mitglieder zu bestimmtem Phänomen erläutern, in anderen Worten eine Ich-Perspektive, Man-Perspektive oder eine referierte Perspektive (vgl. z.B. Bechtel 2009: 146 & 2003: 364). Die Ich-Innenperspektive kann unterschiedlichen Zwecken dienen: einerseits den eigenen Erfahrungsbereich erklären, die Außenperspektive bestätigen oder ihr widersprechen, andererseits ermöglichen sich von den eigenen Landleuten abzugrenzen (Bechtel 2003: 325). Dagegen handelt es sich bei der Darstellung einer Ich-Außenperspektive um das Widerspiegeln der eigenkulturellen Normen aus der persönlichen Sicht (Bechtel 2003: 328). In der Man-Innenperspektive handelt es sich laut Bechtel um eine Einschätzung der Einheimischen über ihre eigene Kultur und das allgemein übliche Verhalten für sie, und je nachdem ob „sich die Tandempartner in die Perspektive einbeziehen“ oder

„sich von ihr ausschließen“ können die Unterkategorien der inkludierenden bzw. exkludierenden Perspektive identifiziert werden (Bechtel 2003: 326). In seiner Untersuchung hat Bechtel herausgefunden, dass die inkludierende Man-Innenperspektive unter anderem dazu dient, „ein Verhalten zu beschreiben, das sie in Bezug auf die eigene Kultur für charakteristisch halten“, „ein Verhalten in der eigenen Kultur als kulturelle Norm zu beschreiben“ und als „Insider eine Annahme des Gegenübers über die „Man-Innenperspektive“ der Zielkultur zu bestätigen“. Für diese Man-Innenperspektive fungieren als Zeichen zum Beispiel sowohl ein lokaldeiktischer Ausdruck als auch die Pluralform, mit der auf die „eigenen Landsleute“ hingewiesen wird, und auch kurzen Zustimmungen. Die exkludierende Innenperspektive manifestiert sich, zum Beispiel durch die „Verwendung des Subjekt- und Objektpronomens der 3. Person Plural“. In der exkludierenden Perspektive distanziert man sich von den eigenen Landsleuten. (Bechtel 2003: 326–327.) Bechtel konzentriert sich in seiner Untersuchung auf unterschiedliche Perspektivendarstellungen und identifiziert insgesamt sieben verschiedene Typen der Perspektivenübernahmen und vier Typen der Perspektivenwechsel. Auf Basis dieser Kategorien entwickelt er ein Perspektivenmodell. (Bechtel 2003: 365.) Die vorliegende Studie beschränkt sich aber auf die Oberkategorien von einerseits der Innen- und Außenperspektiven, der Ich-, Man- und der referierten Perspektiven und andererseits auf die Übernahme von diesen Perspektiven. Aus diesem Grund wurden oben nur einige Beispiele für die Unterkategorien hervorgehoben.

Laut Bechtel bleibt es an den Tandempartnern in der Tandemarbeit zwischen Kulturen und den unterschiedlichen Perspektiven zu vermitteln. Bechtel hat herausgefunden, dass die drei typischen Auslöser dieser Vermittlertätigkeit „die Darstellung einer Außenperspektive (in Form eines Heterostereotyps oder einer Fremderfahrung), „die Perspektivenübernahme, d.h. eine Annahme über die Innenperspektive eines Mitgliedes der Zielkultur, und „die Aufforderung, einen Kulturvergleich vorzunehmen“ sind. Im ersten Fall wird mit der dargestellten Außenperspektive entweder zugestimmt oder sie wird abgelehnt und damit werden die Teilnehmer des Fremdbilds bewusst. Bei der Gegendarstellung wird die Perspektive differenziert. In ähnlicher Weise wird bei der Perspektivenübernahme die Annahme des Lerners bestätigt oder widersprochen, damit sie richtig gestellt werden kann. (Bechtel 2003: 351.) Wenn ein Kulturvergleich eingefordert wird, werden die

Kulturen in Beziehung gesetzt und kulturelle Unterschiede besprochen (Bechtel 2003: 352). Bechtel (2003: 332) hat herausgefunden, dass eine Innenperspektive entweder explizit als eine Bitte um Bestätigung oder Ablehnung einer Aussage über die Zielkultur oder implizit durch unterschiedliche Verfahren im Tandem aufgefordert werden kann. Diese Verfahren sind die Übergabe des Rederechts durch Senken der Stimme, das Abbrechen einer Aussage, damit der Partner sie inhaltlich vervollständigt, einen Experten zu referieren oder durch eine kritische Bemerkung zur Kultur des Partners oder eine Bitte um Übersetzen eines Begriffes in die eigene Muttersprache oder die Unterstellung, dass die Außenperspektive des Sprechers und die Innenperspektive des Gegenübers sich in Bezug auf ein Phänomen unterscheiden.

Bechtel merkt an, dass es für den Prozess des Kulturvergleichs auch natürlich ist, dass stereotypenhafte Formulierungen auftauchen, aber dies sollte im Kontext des Kulturvergleichs gesehen werden. Auf intrakulturellen Unterschiede kann vorübergehend verzichtet werden, wenn es, zum Beispiel zur Beschreibung der schon festgestellten interkulturellen Unterschiede. (Bechtel 2003: 363.) In seiner Studie betont Bechtel die Wechselseitigkeit in der Perspektivendarstellung und dass „ein gleichgerichtetes thematisches Interesse“ vorhanden sein muss (Bechtel 2003: 365, 332).

In Bezug auf die vorliegende Untersuchung ist von besonderem Interesse Bechtels (2003: 360) Bemerkung zur Lehrer- und Lernerrollen in Lerngesprächen im Tandem. Das Rollenverhältnis der Tandemteilnehmer kann auf der sprachlichen und inhaltlichen Ebene unterschiedlich sein, und die Lehrer- und Lernerrollen sollten auch auf der inhaltlichen Ebene betrachtet werden, „je nachdem, ob sich die Tandempartner auf die eigene Kultur oder die Zielkultur beziehen“ (Bechtel 2003: 260). In dem untersuchten Tridem, in dem die hauptsächliche Sprache der Kommunikation Deutsch war, bedeutet dies, dass zum Beispiel die finnischen Muttersprachler gleichzeitig auf der Ebene der Sprache die Lernerrolle und auf der Ebene des Inhalts die Lehrerrolle einnehmen, wenn sie über die finnische Kultur berichten. Auf der inhaltlichen Ebene kann ein schneller Rollenwechsel innerhalb einer Diskussion durch einen Fokuswechsel stattfinden, während die Rollen auf der sprachlichen Ebene unverändert bleiben (vgl. Bechtel 2003: 363). Auf beiden Ebenen kann auch die gleiche Rolle eingenommen werden (Bechtel 2003: 360).

4 Material und Methode

Dieses Kapitel dient zur Beschreibung des Rahmens für das Programm *Interkulturelles Training*, der Arbeitsmethoden und der Kriterien zur Gruppenbildung. Schließlich werden das Untersuchungsmaterial und die Untersuchungsmethode beschrieben.

4.1 Organisation des Kurses *Interkulturelles Training*

Der Kurs *Interkulturelles Training* wurde im Frühjahr 2013 als Teil des Kursangebots im Fach Deutsch am Sprachenzentrum an der Universität Tampere organisiert. An diesem Programm nahmen sowohl finnische als auch ausländische Studierende teil. Sie studierten entweder in Bachelor- und Master-Studiengängen der Universität Tampere oder absolvierten ihr Austauschsemester. Für die Kursleitung sowie für die Planung und Durchführung des Kurses waren zwei im Sprachenzentrum tätige Deutschlehrerinnen verantwortlich. Ihnen halfen zwei Lehramtsstudierende als Koordinatorinnen.

Das Programm bestand aus zwei großen Treffen mit der Gesamtgruppe und acht Treffen in Kleingruppen. Das erste Treffen in der Gesamtgruppe fand am Anfang des Kurses und das zweite am Ende des Kurses statt. Bei dem ersten gemeinsamen Treffen wurden die Teilnehmer über den Kursinhalt und die Arbeitstechniken informiert. Sie hatten auch die erste Gelegenheit ihre Lernpartner zu treffen und kennen zu lernen. Während dieses Treffens wurde nach einer freiwilligen Kleingruppe gesucht, die an der Untersuchung teilnehmen möchte.

Zwischen den zwei gemeinsamen Treffen sollten die Kursteilnehmer selbst die Orte und die Zeiten für ihre weiteren Treffen in Kleingruppen vereinbaren. Den Gruppen wurde empfohlen sich regelmäßig zu treffen, damit der Kontakt sich halten würde. Ein Treffen sollte etwa 90 Minuten dauern. Je nach Dauer konnten längere Treffen gegen mehrere Treffen gerechnet werden. Dadurch wurden die Teilnehmer ermutigt vielseitige Aktivitäten mit ihren Lernpartnern einzuplanen. Im Anschluss an das erste gemeinsame Treffen mit allen Kursteilnehmern wurde eine Liste zu möglichen Aktivitäten und Gesprächsthemen zur Verfügung gestellt. Diese Liste war auf der Moodle-Kursplattform erhältlich. Diese Plattform sowie die Facebook-Seite des Kurses wurden für das Informieren über aktuelle Ereignisse und weitere Tipps

verwendet. Den Teilnehmern wurden Gesprächsthemen, die einen Kulturvergleich ermöglichen, empfohlen. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass die Arbeitsprache entweder Deutsch oder, wenn möglich, sowohl Deutsch als auch Finnisch sein sollte. Um die Studienleistung von 2 ECTS zu erhalten sollten die Teilnehmer ein Lerntagebuch führen und einen Abschlussbericht verfassen. Beim Abschlusstreffen des Kurses wurde Feedback von Kursteilnehmern gesammelt und ein Spiel zur interkulturellen Kommunikation durchgeführt.

Insgesamt wurden neun Gruppen gebildet. Das Ziel war möglichst viele Dreiergruppen zu bilden zu denen immer ein deutschsprachiger Teilnehmer oder eine deutschsprachige Teilnehmerin gehören würde. Diese Entscheidung beruhte erstens auf der geringeren Anzahl deutschsprachiger Muttersprachler im Kurs, und zweitens auf der Idee, dass die finnischen Teilnehmer beziehungsweise Lerner der deutschen Sprache einander auf dieser Art und Weise unterstützen könnten. Ein Lernpaar wurde gebildet und während des Programms bekam eine Dreiergruppe ein viertes Mitglied durch eine Spätmeldung. Als ein weiteres, entscheidendes Kriterium fungierten die Deutschkenntnisse der finnischen Muttersprachler oder anderssprachigen Lerner der deutschen Sprache. Dagegen wurden die deutschsprachigen Teilnehmer nach ihren Finnischkenntnissen nicht gefragt. Der Schwerpunkt des Programms lag nämlich auf dem Kulturaustausch und auf der deutschen Sprache, wofür ein ähnliches Niveau in beiden Sprachen nicht erwartet wurde. Aus diesem Grund konnten als Sonderfälle eben Gruppen mit Sprecher anderer Muttersprachen gebildet. Außerdem wirkte in der Gruppenbildung die hauptsächliche Motivation einiger Lerner für die Kursteilnahme mit ein, nämlich sich für ein Auslandssemester vorzubereiten. In diesem Fall wurde es versucht einen Muttersprachler aus dem jeweiligen Land oder sogar der jeweiligen Region zu finden. Nach Möglichkeit wurden auch ähnliche Hobbys und Interessen berücksichtigt, wenn die Teilnehmer diese mitgeteilt hatten. Alle Kriterien konnten in allen Fällen nicht berücksichtigt werden.

4.2 Untersuchungsmaterial und -methode

Außer der zwei gemeinsamen Treffen in der Großgruppe wurden die Treffen einzeln von jeder Lerngruppe organisiert und Gespräche zu selbstgewählten Themen geführt. Ich habe eine Gruppe mit drei Teilnehmerinnen, zwei finnischsprachigen Lernerinnen und einer deutschsprachigen Lernerin, beobachtet, einmal relativ am Anfang des

Kurses (siehe Gesprächssequenzen *Stricken* und *Valentinstag*, Kapitel 5.1 und 5.3) und einmal gegen die Mitte des Programms (siehe *Allergien*, Kapitel 5.2), und ihre Lerngespräche während dieser beiden Sitzungen aufgenommen. Die Gesamtdauer der Aufnahme in beiden Sitzungen war ca. 50 Minuten. Das hauptsächliche Material für die vorhandene, empirische Studie besteht aus drei transkribierten Gesprächssequenzen, jeweils mit einer Dauer von beinahe zwei Minuten bis vier Minuten und 36 Sekunden. Die Auswahlkriterien für die transkribierten Gesprächssequenzen waren erstens nach Möglichkeit Gesprächsausschnitte mit unterschiedlichen Themen, und zweitens Sequenzen, in denen ein Verhandlungsprozess oder zumindest ein Sprecherwechsel zu beobachten war, für eine nähere Analyse auszuwählen.

Es handelte sich um eine begrenzte Fallstudie. Eine größere Anzahl aufgenommener und analysierter Sequenzen hätte andere Resultate hervorbringen können. In dieser Fallstudie wurden der Perspektivenwechsel und der Kulturvergleich durch die Analyse der Struktur der Dialoge und der Themenbehandlung, in erster Linie auf dem Niveau des Wortschatzes, der Ausdrücke und der Grammatik, insofern sie für den kulturellen und interkulturellen Aspekt relevant sind, betrachtet. Es ist zu bemerken, dass es sich um Grobtranskriptionen handelte, die hauptsächlich zur Vermittlung eines inhaltlichen Überblicks über das untersuchte Phänomen dienten.

In der ersten Phase der Analyse wurden die Gesprächssituationen und -themen identifiziert. Dabei war es sehr hilfreich, dass ich die Gelegenheit hatte, die Gespräche selbst aufzunehmen und die Gruppe persönlich zu beobachten. Dadurch war es mir schon vorher bekannt, welches Gespräch in welchem Zusammenhang geführt wurde und wie die Stimmung während des Gespräches war. In dieser Phase der Analyse habe ich mich auf die Struktur der Gesprächssequenzen konzentriert, und zum Beispiel analysiert, wie ein neues Thema eingeführt und wie danach fortgesetzt wird, wie ein Gesprächsthema beendet wird, und welches Interaktionsmuster sich zwischen den Teilnehmerinnen in den analysierten Gesprächssequenzen identifizieren lässt. Neben der Analyse des Gesprächsmusters achtete ich in dieser Phase auf die schon erwähnten, von Heinemann (2008: 127) anerkannten Zeichen für Gesprächssteuerung.

Nach der Festlegung der Auswahlkriterien und einer präliminären Analyse wurde in der darauf folgenden Phase analysiert, welche sprachlichen Merkmale sich zu Perspektivenwechsel oder zu -übernahme identifizieren lassen. Dieser Teil der

Analyse beruht auf den von Bechtel (2003) verwendeten Kategorien der Ich-, referierten und Man-Perspektiven und der Innen- und Außenperspektiven. Während Bechtel (2003: 365) mit seiner systematischen Kategorisierung in die Tiefe der detaillierten Perspektivenanalyse geht, aber gleichzeitig die Beschränkung des rein diskursanalytischen Ansatzes zugibt, liegen der Fokus und die Stärke der vorliegenden Studie eher bei dem Vergleich zwischen unterschiedlichen Materialien. Henrici (1995: 149) zufolge sei es für eine fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse typisch, dass nicht nur die Analyse der Interaktionssequenzen als Primärdaten ausreicht, sondern dass Retrospektionen in variierender Form als ergänzende Sekundärdaten verwendet werden. Zur Kursleistung meiner Informantinnen gehörten ein Lerntagebuch und ein Abschlussbericht. Als sekundäres Material für diese Studie durfte ich die Lerntagebucheinträge und Abschlussberichte der untersuchten Lerngruppe verwenden. Die transkribierten Gesprächssequenzen wurden mit den respektiven Lerntagebucheinträgen und Teilen der Abschlussberichte verglichen. In der Inhaltsanalyse der Lernreflexionen habe ich mich darauf konzentriert, was von den Teilnehmerinnen selbst hervorgehoben wurde, wie sie das Gelernte beschreiben und die Lernform aus der Sicht des interkulturellen Lernens gefunden haben.

Insbesondere wollte ich herausfinden, ob oder wie viel die von den Kulturphänomenen in Gesprächssequenzen und die in den Lernerinterpretationen vermittelten Bilder sich ähneln oder von einander unterscheiden, in anderen Worten, ob und wenn ja, wie die Lerner das Gelernte relativieren und andererseits, wie der Muttersprachler selbst über das gleiche Thema reflektiert. Die Analyse der Gesprächssequenzen folgt einer Struktur, in der zuerst die Gesprächssituation beschrieben wird und danach jede gesamte Gesprächssequenz in kleineren transkribierten Teilen Zeile für Zeile analysiert wird. Am Ende jeder Gesamtanalyse des besprochenen Beispiels werden die zentralen Analysepunkte zusammengefasst. Die Analyse der Lernreflexionen besteht aus zwei Teilen: „Was habe ich gelernt“ der ursprünglichen Reflexionsfrage folgend und eine Analyse der Gesamtrezeption der Lerner zum Thema des interkulturellen Lernens im Rahmen des Programms. In der Analyse der Reflexionen werden Vergleichspunkte zur Analyse der Gesprächssequenzen hervorgehoben. Dadurch ergibt sich sowohl eine Gesprächsanalyse als auch eine Inhaltsanalyse.

Die allgemeinen Prinzipien der qualitativen Forschung gelten auch für die vorliegende Studie und als eine Fallstudie war das Ziel dieser Untersuchung keine Verallgemeinerungen zu schaffen. Bechtel (2003) behauptet auch, dass eine Tandeminteraktion als Begegnung zwischen zwei Individuen in ihrer Form nicht wiederholbar sei. Außerdem war ich auch von dem Risiko bewusst, dass wenn die Gespräche von einer Beobachterin aufgenommen wurden, könnte dies die Resultate beeinflussen. Natürlich gibt es auch bei der Analyse der schriftlichen Retrospektionen Beschränkungen, weshalb auf starke Verallgemeinerungen im Allgemeinen im Fall dieser beschränkten Fallstudie verzichtet werden sollte.

5 Analyse der Lerngespräche

In diesem Unterkapitel werde ich sowohl den interkulturellen Inhalt als auch die sprachlichen Merkmale und die Struktur in den ausgewählten Gesprächssequenzen diskutieren. Wie bei Bechtel (2009: 146), dient auch meine Analyse zur Identifikation verbaler Indikatoren für unterschiedliche Gesprächsperspektiven in interkultureller Kommunikation. Wie die folgende Analyse zeigt, unterscheidet sich das Lernen in einem Tridem von einer tandemtypischen Lernsituation dadurch, dass das Verhandeln über das Gelernte nicht nur zwischen dem Lerner und dem Vertreter der Zielkultur, sondern auch zwischen zwei Vertretern der gleichen Nationalkultur stattfindet. Alle Gesprächsteilnehmer bringen ihre persönlichen Erfahrungen und den eigenen kulturellen Hintergrund mit in den „dritten Raum“ des interkulturellen Lernens hinein.

5.1 Stricken

Die ganze Gruppe sitzt im Wohnzimmer der Lernerin F2. Vor der Gesprächssequenz *Stricken* bringen die Lernerinnen F1 und F2 der Lernerin D das Stricken bei. Vor der ausgewählten Gesprächssequenz hatte die Lernerin D das Thema Handarbeit zum ersten Mal ins Gespräch eingeführt, indem sie über ihre Freundin in Deutschland erzählte, die mit Hilfe von YouTube-Videos Stricken gelernt hatte. Später befragte sie noch ihre Lernpartnerinnen F1 und F2 über finnische Blogs zum Handarbeitslehren und -lernen und erzählte ihnen, dass solche Blogs in Deutschland populär seien.

Die Gesprächssequenzen wechseln, während gestrickt wird. Nach Sequenzen, die sich auf die Handlung „das Stricken beibringen“ konzentrieren, wird das Thema im Allgemein besprochen. Die folgende ausgewählte Sequenz, die zwei Minuten und 52 Sekunden dauert, ist schon die dritte Gesprächseröffnung zum Thema Handarbeit. Diesmal führt die Lernerin D das Unterthema „Stricken lernen in der Schule“ ein.

Lerndiskussion 1:

Stricken (17:23 – 20:15)

- 1 D: ich habe das heute auch noch einem finnischen
 2 Freund erzählt dass wir stricken (.) er war auch
 3 ganz beeindruckt
 4 (Lachen)
 5 D: und er hat gesagt (.) er kann nicht stricken (.)
 6 dann habe ich gesagt aber du hast das doch auch in
 7 der Schule gelernt weil ihr gemeint habt (.)
 8 dass es hier jeder in der Schule lernte (.) und er
 9 hat gemeint (.) er hat das nicht in der Schule
 10 gelernt (.)
 11 (Lachen)
 12 dann irgendwann (.) irgendwann hat herau- hat sich
 13 herausgestellt (.) er hätte es lernen sollen
 14 (Lachen)
 15 F1: o-kei
 16 D: er hat sich nur so schlecht daran angestellt
 17 (.) dass er es nie gelernt hat (.)
 18 F2: okei

Die Gesprächssequenz *Stricken* öffnet sich mit einer ausführlichen Anmerkung der Lernerin D (Z. 1–13), mit der sie sich sowohl auf ein Gespräch mit einem finnischen Freund als auch auf ein früheres Gespräch über das gleiche Thema mit ihren Lernpartnerinnen bezieht. Das Gespräch mit dem finnischen Freund hat ihr eine neue,

ergänzende Perspektive zum Thema „Handarbeit in der Schule“ gebracht, die sie mit ihren Tandempartnerinnen diskutieren will.

Die Lernerin D leitet das Gespräch ein: *ich habe das heute auch noch einem finnischen Freund erzählt dass wir stricken* (Z. 1–2). Mit der adjektivischen Spezifikation *finnischen* weist die Lernerin D darauf hin, dass die Nationalität dieses Freundes für das Darauffolgende bedeutend ist. Seine Nationalität ist nämlich dieselbe wie ihrer Lernpartnerinnen F1 und F2. Am Äußerungsende benennt die Lernerin D, was sie dem Freund erzählt hat: *dass wir stricken*. Mit dem Personalpronomen *wir* verweist sie auf sich und ihre Gesprächspartnerinnen. Die Lernerin D gibt danach die Reaktion des finnischen Freundes wieder: *er war auch ganz beeindruckt*. Dies führt zu spontanem Lachen sowohl bei der Lernerin D als auch bei den Lernerinnen F1 und F2 (Z. 4).

Hiernach (Z. 5) präsentiert die Lernerin D das Problem, nämlich den Widerspruch, der in ihrem Gespräch mit dem finnischen Freund aufgetaucht ist: *er kann nicht stricken*. In diesem ersten Teil der Äußerung referiert sie den finnischen Freund, während sie im zweiten Teil sich selbst direkt zitiert: *aber du hast das doch auch in der Schule gelernt* (Z. 6–7). Mit dem Personalpronomen *du* weist sie auf den finnischen Freund und mit dem Demonstrativpronomen *das* auf das Stricken hin. Mit adversativen Konjunktionen *aber* und *doch* bezweifelt die Lernerin D die Behauptung ihres finnischen Freundes, dass er nicht stricken kann, weil das mit ihrem Vorverständnis von dem Sachverhalt nicht übereinstimmt. In der darauffolgenden Äußerung fordert die Lernerin D den finnischen Freund auf, zu erklären, weshalb er nicht stricken kann. Die Lernerin D erklärt nämlich ihren Gesprächspartnerinnen, warum sie die Behauptung des finnischen Freundes nicht direkt akzeptiert hatte: *weil ihr gemeint habt dass es hier jeder in der Schule lernte* (Z. 7–8). Diese MannInnenperspektive hatte sie von ihren Tandempartnerinnen übernommen. Das Personalpronomen *ihr* bezieht sich auf die finnischen Lernpartnerinnen. Das Adverbial *hier* lokalisiert das Thema in Finnland, während das Indefinitpronomen *jeder* zeigt, dass es den finnischen Tandempartnerinnen zufolge eine allgemeine Wahrheit sei, dass alle Finnen in der Schule Handarbeit lernen (Z. 8).

Danach wird die frühere Behauptung „er kann nicht stricken“ erweitert: *und er hat gemeint er hat das nicht in der Schule gelernt* (Z. 9–10). Wie die Erklärung der Lernerin D nach dem darauffolgenden, befreienden Lachen (Z. 11) zeigt, fand die

Lernerin D jedoch heraus, dass es sich um etwas handelte, was hätte laut Norm stattfinden müssen: *dann irgendwann (.) irgendwann hat herau- hat sich herausgestellt (.) er hätte es lernen sollen* (Z. 12–13). Die Lernerin D kehrt gleichzeitig zur referierten Innenperspektive des finnischen Freundes und zur Man-Innenperspektive zurück. In anderen Worten wird die Man-Innenperspektive mit der persönlichen, referierten Innenperspektive des finnischen Freundes kontrastiert. Das Pronomen *er* behält den Sachverhalt auf dem individuellen Niveau. Das Modalverb *sollen* und der Konjunktiv II -Form vom Verb haben, *hätte*, zeigen, dass es sich jedoch um eine verbreitete Norm handelt, von der man in Finnland annimmt, dass auch der erwähnte finnische Freund hätte in der Schule stricken lernen müssen. Dieser Bemerkung folgt der Diskussionspartikel *o-kei* (Z. 15), die entweder als eine vorsichtige, akzeptierende Reaktion von der Lernerin F1 auf die vorausgegangene Information, oder als ein Aufmerksamkeitssignal analysiert werden kann. Ein ähnliches, obwohl deutlicheres Signal für Verständnis, *okei* (Z. 18), wird nach einer Weile von der Tandempartnerin F2 geäußert. Davor präzisiert die Lernerin D den besprochenen Sachverhalt durch die Erklärung aus der referierten Innenperspektive des finnischen Freundes: *er hat sich nur so schlecht daran angestellt dass er es nie gelernt hat* (Z. 16–17). Das Pronomen *es* bezieht sich hier auf das Stricken oder die Handarbeit im Allgemeinen: er hatte zwar Strickunterricht, aber Stricken hat er nie gelernt.

- 19 D: aber er hatte das in der Schule und die Lehrer-
 20 F1: die Prinzipien
 21 D: ja ja genau genau und die Lehrerin hat irgendwann
 22 einen Sinn und hat gesagt oke leg das weg und mach
 23 was anderes

Hiernach bestätigt die Lernerin D noch mal durch die referierte Innenperspektive des finnischen Freundes (Z. 19) das, was sie vorher von ihren finnischen Gesprächspartnerinnen über das Stricken und den Handarbeitsunterricht in den finnischen Schulen gelernt hatte: *aber er hatte das in der Schule*. Das Demonstrativpronomen *das* bezieht sich wieder auf das Stricken. Der zweite Teil ihrer Äußerung beginnt mit *und die Lehrer-*. An dieser Stelle unterbricht die Lernerin F1 sie und ergänzt diese Äußerung mit *die Prinzipien* und greift dadurch die

Innenperspektive auf. Die Lernerin D bestätigt schnell, was die Lernerin F1 geäußert hat *ja ja genau genau*. Es bleibt aber offen, ob die Lernerin D unter „die Prinzipien“ genau dasselbe verstand, was Lernerin F1 meinte, oder ob ihre Bestätigung in diesem Fall mehr als eine Art und Weise um weiter mit der eigenen Äußerung zu kommen funktionierte. Sie ergänzt nämlich kurz danach ihre ursprüngliche Äußerung: *und die Lehrerin hat irgendwann einen Sinn und hat gesagt oke leg das weg und mach was anderes* (Z. 21–23) und illustriert damit noch mal durch eine weitere Bestätigung aus der referierten Innenperspektive des finnischen Freundes, dass Strickunterricht tatsächlich stattgefunden hatte, aber in diesem Fall ohne Erfolg.

- 24 F2: aber er ist ein Junge
- 25 D: ja
- 26 F2: vielleicht man bringt Jungen nicht so viel Stricken
- 27 bei
- 28 D: ja
- 29 F1: genau bei uns in der Schule es war wirklich so (.)
- 30 ein Muss und die Jungen haben auch irgendwas
- 31 gestrick-
- 32 F2: ja vielleicht etwas aber nicht so
- 33 F1: ja nicht vielleicht Strümpfe oder
- 34 F2: nein nein
- 35 F1: Handschuhe wie wie wir aber dann mm ich habe später
- 36 gehört es kann möglich sein dass die ää die Jungen
- 37 können das wählen irgendwie ob sie dann Textilarbeit
- 38 machen oder (0.) diese (0.5) Puutyö (0.2) Holz-
- 39 F2 & D: Holzarbeit

Die Lernerin F2 führt hiernach das Gespräch fort, indem sie eine weitere Erklärung für den erkannten Widerspruch aus der Man-Innenperspektive anbietet (Z. 24; 26). Mit der adversativen Konjunktion *aber* wird darauf hingewiesen, dass es nach der Meinung der Lernerin F2 hinter dem Widerspruch sich noch mehr versteckt. Durch die spezifizierende Frage über das Geschlecht des Informanten schlägt die Lernerin

F2 nämlich vor, dass es sich um einen geschlechtsspezifischen Unterschied handelt: *aber er ist ein Junge* (Z. 24). Ihre steigende Intonation zeigt, dass sie eine Frage stellt, worauf die Lernerin D *ja* antwortet (Z. 25). Mit der darauffolgenden Äußerung versucht die Lernerin F2 den strittigen Sachverhalt geschlechtsspezifisch zu erklären: *vielleicht man bringt Jungen nicht so viel Stricken bei* (Z. 26–27). Durch Gebrauch des Heckenausdrucks *vielleicht* äußert sie jedoch Unsicherheit und deutet darauf hin, dass es auch andere Gründe geben könnte. Andererseits kann damit statt inhaltlicher Unsicherheit allgemeine Unsicherheit in der Sprache ausgedrückt oder Zeit zum Nachdenken verschafft werden. Die Lernerin D antwortet *ja*, was als ein Zeichen dafür interpretiert werden kann, dass sie diese geschlechtsspezifische Erklärung als triftig akzeptiert (Z. 28).

Hiernach übernehmen die Lernerinnen F1 und F2 das Wort, und durch beiderseitiges Verhandeln diskutieren sie den Sachverhalt weiter, um den Widerspruch zu erklären (Z. 29–38). Im leichten Gegensatz zur geschlechtsspezifischen Erklärung der Lernerin F2, gibt die Lernerin F1 ein konkretes Beispiel aus ihrer Schulzeit daran, dass auch Jungen Stricken beigebracht wurden: *genau bei uns in der Schule es war wirklich so ein Muss und die Jungen haben auch irgendwann gestrick-* (Z. 29–31). Auf Stricken wird durch das Pronomen *es* hinbezogen. Durch das Adverbial *wirklich* verstärkt die Lernerin F1 ihre Behauptung, dass es obligatorisch, *so ein Muss* für alle war, inklusive Jungen. Durch den Heckenausdruck *irgendwann* äußert die Lernerin F1, dass es ihr unmöglich ist, genauere Information über das Alter oder die Klassenstufe, oder in welchem Maße die Jungen Stricken beigebracht wurden, zu geben ist. Ihre Äußerung kann sowohl als ein Beispiel für Ich-Innenperspektive als auch für Man-Innenperspektive analysiert werden, weil die Lernerin F1 einerseits nach Verallgemeinerung strebt (*die Jungen, in der Schule, es war so ein Muss*). Andererseits macht sie es klar, dass sie ihre eigene Erfahrung teilt (*bei uns*).

Beim Verhandeln unterbrechen und ergänzen die Lernerinnen F1 und F2 sich. Nicht nur bestätigen sie, sondern auch widersprechen, was die Andere gesagt hat: *ja vielleicht etwas aber nicht so* (Lernerin F1, Z. 32). Auf diese Art und Weise fordern sie die Andere auf, die vorhergegebene Information zu präzisieren: *ja nicht vielleicht Strümpfe oder* (Lernerin F2, Z. 33). In beiden Äußerungen geschieht das Verhandeln durch Anwendung der Modalpartikel *vielleicht*. Entweder ist man nicht ganz derselben Meinung, aber will Respekt für die andere Expertin durch Heckenausdrücke

zeigen, oder man ist selbst auch nicht ganz sicher. Die Lernerinnen F1 und F2 bemühen sich um einen Konsens zu erreichen. Überschneidungen sind aber auch häufig: *nein nein* (Lernerin F2, Z. 34). Nach einer Unterbrechung wird normal fortgeführt:

Handschuhe wie...aber dann mm ich habe später gehört es kann möglich sein dass die ää die Jungen können das wählen irgendwie ob sie dann Textilarbeit machen oder diese Puutyö Holz- (Z. 35–38). (Lernerin F1)

Die große Anzahl der Unsicherheitsmarkierungen, zum Beispiel, *es kann möglich sein* und *irgendwie* kann wieder zurück zur Expertrolle und zur Tridemsituation beziehungsweise zu den Tandemprinzipien geführt werden. Die Lernerinnen F1 und F2 diskutieren den Sachverhalt aus der Man-Innenperspektive und sind vorsichtiger etwas als Wahrheit zu erklären, weil es zwei Expertinnen gibt und dadurch mehrere Ich-Innenperspektiven. In diesem Verhandlungsprozess wird gleichzeitig das Lernen über die eigene Kultur besonders deutlich.

Der Verhandlungsprozess zwischen den Lernerinnen F1 und F2 nimmt einen großen Teil des Gespräches, während dessen die Lernerin D am Gespräch nicht teilnimmt. Auf diese Art und Weise gibt sie Raum für das Verhandeln zwischen den zwei Expertinnen. Sowohl das Verhandeln als auch der Rücktritt können als charakteristisches Benehmen für ein Tridem analysiert werden. Es ist jedoch bemerkenswert, dass das ganze Gespräch bis auf eine Vokabularfrage auf Deutsch geführt wird, in anderen Worten, in der Zielsprache der finnischen Lernerinnen. Es ist wahrscheinlich, dass auch aus diesem Grund die Lernerin D ihre Lernpartnerinnen den Widerspruch gerne ausführlich diskutieren lässt ohne selbst aufzugreifen. Das Zurücktreten ist auch natürlich, weil gleichzeitig gestrickt wird, was auch von ihr als Anfängerin Konzentration verlangt. Die Lernerin D greift erst wieder auf, als ein sprachliches Problem oder eine Suche nach einem Wort oder einer Wortergänzung auftaucht (Z. 38, Lernerin F1): *--diese Puutyö Holz-*. In diesem Fall wird eine Ergänzung gleichzeitig sowohl von dem Muttersprachler, der Lernerin D, als auch von der anderen finnischen Lernerin F2 angeboten: *Holzarbeit* (Z. 39, Lernerin D, Lernerin F2). Diese sprachliche Hilfe von zwei Parteien kann wieder als tridentypisch analysiert werden.

-
- 41 F2: okei
- 42 F1: es freiwillig oder
- 43 D: mm
- 44 F2: tja
- 45 F1: als Wahlbereich oder so (.) die können wählen
- 46 entweder oder
- 47 D: mm
- 48 F1: kann sein
- 49 F2: ja später in der Grundschule können wir könnten
- 50 wir auch wählen
- 51 F1: mm mm

Nachdem das sprachliche Problem mit der Unterstützung der Lernerinnen F2 und D erklärt worden ist, wird das Gespräch zwischen F1 und F2 wieder fortgeführt (40–51). Die Lernerin F1 bietet noch eine zusätzliche Erklärung an und schlägt vor, dass der geschlechtspezifische Unterschied daran liegen kann, dass Handarbeit als ein Wahlfach unterrichtet wird. Sie wendet den Heckenausdruck *es kann sein* (Z. 40) an. Die Lernerin strebt nach Präzision in ihrem Ausdruck und äußert *es freiwillig oder* (Z. 42); danach *Wahlbereich oder so* (Z. 45) und schließlich *die können wählen entweder oder* (Z. 45–46).

Die Diskurspartikeln *okei* (Z. 41), *tja* (Z. 44) und *mm mm* (Z. 51) der Lernerin F2, die als Überschneidungen die Lernerin F1 unterbrechen, können als entweder Bestätigungen oder Aufmerksamkeitssignale interpretiert werden. Während die Lernerin F1 nach einem präzisen Ausdruck sucht, tauchen in ihrem Gespräch Unsicherheitsmarkierungen *oder, oder so* (Z. 45 & 46) und noch eine vorsichtige Bestätigung *kann sein* (Z. 48) auf.

Die Lernerin D nimmt wieder durch Signale für das Zuhören oder Akzeptierung am Gespräch teil: *mm* (Z. 47 & 51). Von einer Man-Innenperspektive wird hiernach reibungslos in eine Ich-Innenperspektive gewechselt. Die Lernerin F2 teilt mit ihren Gesprächspartnerinnen eine eigene Erfahrung, die die Innenperspektive der Lernerin F1 unterstützt: *ja später in der Grundschule können wir könnten wir auch wählen* (Z. 49–50). Es wird nicht klar, wer *wir* sind, aber das Personalpronomen deutet

wahrscheinlich entweder auf alle Schüler ihrer Schule hin, nur ihre damaligen weiblichen Klassenkameraden, oder alle finnischen Frauen hin. Bedeutend ist, dass die Lernerin F2 sich mit hineinzählt. Die Lernerin F1 bestätigt: *mm mm* (Z. 51).

52 (Pause)

53 D: so früh lernt ihr das schon in der Grundschule

54 schon

55 F1: ja ja höchste oder sechste Klasse

56 F2: ja vielleicht und in vielleicht achten Klasse

57 könnten wir

58 F1: ja

59 F2: entscheiden

60 F1: ja

61 F2: was wir tun wollen

62 F1: ganz klein ganz klein wenn wir das wählen

Die kleine Pause (Z. 52) signalisiert für die Lernerin D, dass das Verhandeln zwischen den Lernerinnen F1 und F2 zu Ende ist. Als Reaktion darauf, was die Lernerinnen F1 und F2 besprochen haben, stellt die Lernerin D ihren Lernpartnerinnen eine verständnissichernde Frage. Durch die steigende Intonation wird die Behauptung als eine Frage von ihren Gesprächspartnerinnen wahrgenommen: *so früh lernt ihr das schon in der Grundschule schon* (Z. 53–54). Der Gebrauch des Personalpronomens *ihr* zeigt einen weiteren Perspektivenwechsel, diesmal zur Man-Außenperspektive. Die Lernerin D fragt nach Präzisierung des Alters, in dem die Finnen stricken lernen. Sie zählt ihre Tandempartnerinnen zur Gruppe der Finnen. Die Gegenwartsform *lernt* verrät, dass mit *ihr* das typische, normative Alter allgemein gemeint ist. Die Lernerin D bietet ihren Gesprächspartnerinnen eine Man-Innenperspektive an. Die Antwort folgt dem schon bekannten Modell, in dem zwischen den zwei finnischen Teilnehmerinnen über die Antwort verhandelt wird (Z. 55–62). Die Antwort wird zusammen ausformuliert. Die Lernerin F1 fängt an zu beantworten: *ja ja höchste oder sechste Klasse* (Z. 55) aber wird bald unterbrochen. Die Lernerin F2 ergänzt die Antwort: *ja vielleicht und in vielleicht achten Klasse*. Bemerkenswert hier ist auch die Verdopplung des

Heckenausdrucks *vielleicht*. Das erste ist aber eine vorsichtige Bestätigung darauf, was F1 gerade erläutert hat, während der zweite zu der eigenen Äußerung der Lernerin F2 gehört und Unsicherheit markiert. Später auch die Verdopplung des Ausdrucks *ganz klein* bei der Lernerin F1 *ganz klein ganz klein wenn wir das wählen* bestätigt den verhandelten Sachverhalt.

- 63 D: (Lachen)
 64 und in welcher Klasse lernt ihr Langlauf
 65 Schilanglauf
 66 F2: schon vor der Schule
 67 Alle: (viel Lachen)
 68 D: weil in der Schule wird es ja hier auch gemacht
 69 (Lachen)
 70 F2: ja ich erinnere mich
 71 F1: also
 72 F2: wie immer in der Grundschule
 73 was heißt diese Langlaufs equipment
 74 D: Zubehör Schie Stöcke
 75 (es wird weitergestrickt, die Lernerin F1 hilft der Lernerin D)
 76 D: ja ja ja
 77 (alle stricken weiter, die Lernerin F1 hilft der Lernerin D)

Nachdem die Sache erklärt worden ist, und das Gespräch über Stricken sich mit Lachen beendet hat, folgen eine Erweiterung der Thematik zu einem anderen Phänomen und ein weiteres Frage-Antwort-Paar: (Z. 64–66): *und in welcher Klasse lernt ihr Langlauf Schilanglauf*. Hierbei beachtet die Lernerin D darauf, dass ihre Gesprächspartnerinnen die kürzere Form *Langlauf* mit dem richtigen Sachverhalt nicht unbedingt verbinden können und bietet noch die Komposition *Schilanglauf* an (Z. 65). Durch Verwendung des Personalpronomens *ihr* in der obengenannten Äußerung, die nach Verallgemeinerung strebt, fordert sie ihre Gesprächspartnerinnen auf, eine Man-Innenperspektive zu übernehmen. Die Lernerin F2 beantwortet *schon*

vor der Schule (Z. 66), und als Reaktion darauf wird gemeinsam gelacht (Z. 67), weil diese Antwort offensichtlich mit der Fragestellung der Lernerin D im Widerspruch steht. Die Lernerin D begründet ihre Frage folgendermaßen: *weil in der Schule wird es ja hier auch gemacht* (Z. 68). Sie sucht nach Bestätigung von ihren Lernpartnerinnen zu etwas, was sie entweder vom finnischen Freund oder von anderen Finnen schon erfahren, beziehungsweise während ihres Aufenthalts in Finnland selbst beobachtet hat. Sie zeigt dadurch, dass sie nach Erweiterung ihres Verständnisses und Übernahme der Man-Innenperspektive der Finnen strebt.

Folgend wird wieder gelacht (Z. 69). Bei der Antwort teilen die Lernerinnen F1 und F2 wieder die Verantwortung. Die Lernerin F2 beginnt zu erzählen: *ja ich erinnere mich* (Z. 70). Diese Eröffnung deutet darauf hin, dass was folgt, sich auf eine eigene Erfahrung beruht und dadurch eine Ich-Innenperspektive repräsentiert. Die Lernerin F1 unterbricht die Lernerin F2 und ihren Bericht mit *also* (Z. 71). Diese Unterbrechung zeigt, dass die beiden Teilnehmerinnen sich gleichzeitig nach einer Antwort streben. Die Lernerin ergänzt ihre Äußerung: *wie immer in der Grundschule* (Z. 72). Sie initiiert danach aber eine Wortsuche *was heißt diese Langlaufs equipment* (Z. 73). Sie wendet das englische Wort *equipment* an. Die Lernerin D interpretiert *was heißt* und den englischen Ausdruck als eine Bitte um Hilfe und beantwortet *Zubehör Schie Stöcke* (Z. 74). Die Lernerin bietet also nicht nur eine direkte Übersetzung an sondern auch Beispiele. Die Gesprächssequenz endet hiermit, und es wird weitergestrickt.

Fazit

Da die Lernerin D einen Widerspruch präsentiert und die Muttersprachler, die Lernerinnen F1 und F2 sich bemühen, um den so gründlich wie möglich zu erklären und auch gleichzeitig den eigenen Informationsmangel anzuzeigen, kann diese Gesprächssequenz aus der Sicht des interkulturellen Lernens im Tandemlernen als tandemtypisch beschrieben werden. In einer Tridemsituation, wo zwei Teilnehmerinnen aus derselben Herkunftskultur stammen, wird die Verantwortung für das Erklären der Phänomene verteilt, wie das vorhandene Beispiel zeigt. Obwohl beide finnischen Teilnehmerinnen sicherlich Raum brauchen, um sich äußern zu können, haben sie akzeptiert, dass sie die Expertenrolle teilen. Diese Herausforderung

beantworten sie durch das Verhandeln. Sie ergänzen sich und unterstützen einander sowohl inhaltlich als auch sprachlich. Gleichzeitig behält ihre deutsche Tandempartnerin die Rolle als das hauptsächliche sprachliche Modell. Der Verhandlungsprozess, der Respekt der Anderen als Expertin und Schätzung der Wahrheit der vermittelten Information zeigen sich als Heckenausdrücke. Die große Anzahl der Heckenausdrücke kann aber auch als Zeichen für sprachliche Schwierigkeiten oder eine etwas unklare Rollenverteilung zwischen den finnischen Lernerinnen interpretiert werden. Die Verantwortung für das eigene Lernen zeigt sich zum Beispiel als Verständnis sichernde Fragen, die aber auch teilweise fehlen.

Diese Sequenz ist von einem vielseitigen Wechsel zwischen unterschiedlichen Perspektiven charakterisiert. Die Lernerin D prüft nochmal ihre Auffassung, die sie auf Basis ihrer übernommenen Innenperspektive über den Sachverhalt formuliert hat, und dabei lädt sie ihre Gesprächspartnerinnen ein, die Rolle als Expertinnen einzunehmen. Sowohl die zwei individuellen Ich-Innenperspektiven der finnischen Teilnehmerinnen F1 und F2, die auf ihre eigenen Erfahrungen beruhen, als auch die von der Lernerin D referierte Innenperspektive des finnischen Freundes, die respektiven Man-Perspektive, sowie die Man-Außenperspektive und die von der Lernerin D selbst übernommene Man-Innenperspektive auf die finnische Kultur tragen zum Gesamtbild bei. Wie die unterschiedlichen Perspektiven variieren, manifestiert sich auf dem Niveau der Sprache, zum Beispiel als Verwendung der respektiven Personal- oder Indefinitpronomina.

5.2 Allergien

Zur Zeit des Gesprächs sitzen die Gesprächsteilnehmerinnen in der Küche um einen Tisch herum, wenn die Vorbereitungen des Treffens zur Sprache kommen. Die Lernerin F1 hat ihre Lernpartnerinnen zum Kaffee eingeladen und wegen des Gebäcks sich vor dem Treffen über mögliche Nahrungsmittelallergien erkundigt. Das Gesprächsthema *Allergien* ist dadurch mit der Situation „Kaffee trinken“ verknüpft. Diese Gesprächssequenz dauert vier Minuten und 36 Sekunden.

Lerndiskussion 2:

Allergien (14:49 – 19:25)

1 D: aa das fand ich ja auch lustig wie du in der E-Mail

-
- 2 gefragt hast ob ob wir Allergien haben weil das das
 3 ist ja mir hier öfters aufgefallen dass es
 eigentlich
 4 jeder fragt wann wo eingeladen wird
 5 F2: mm
 6 F1: mm
 7 (Lachen)
 8 D: und
 9 ?: mm
 10 D: in Deutschland bin ich jetzt noch nie gefragt worden
 11 F1: (Lachen)
 12 D: ein paar Leute die die Allergien haben aber
 13 ja das sind wirklich Ausnahmen aber hier ich glaub
 14 das ist auch wirklich wichtig weil die Leute so
 15 viele Allergien haben

Die Lernerin D leitet die Gesprächssequenz ein, indem sie eine von ihrer Lernpartnerin vor dem Treffen gestellte Frage und ihre eigene Reaktion darauf wiedergibt (Z. 1–2): *aa das fand ich ja auch lustig wie du in der E-Mail gefragt hast ob ob wir Allergien haben*. Das Personalpronomen *du* bezieht sich auf Lernerin F1 und *wir* auf sowohl Lernerinnen F2 und D als auch die Beobachterin, die auch eingeladen und anwesend war. Die Lernerin D fand es *lustig*, als die Lernerin F1 in der Rolle der Gastgeberin sich über mögliche Allergien im Voraus erkundigte. Die Lernerin D behauptet, dass die gleiche Frage immer wieder von unterschiedlichen Menschen bei Einladungen in Finnland gestellt sei: *weil das das ist ja mir hier öfters aufgefallen dass es eigentlich jeder fragt wann wo eingeladen wird* (Z. 2–4). Durch das Personalpronomen *mir* zeigt sie, dass es sich um ihre eigene Beobachtung handelt, während das Indefinitpronomen *jeder* zeigt, dass es nach Verallgemeinerung gestrebt wird. Das Adverbial *hier* bezieht sich auf Finnland. Hier wird von einer persönlichen Ich-Außenperspektive (Z. 1–2) in eine Man-Außenperspektive übergegangen (Z. 4).

Beide Lernerinnen F1 und F2 signalisieren durch die Diskussionspartikel *mm* (Z. 5–6), dass sie zugehört haben, beziehungsweise die Beobachtung der Lernerin D

bestätigen. Es wird gelacht (Z. 7). Die Lernerin D setzt danach fort und erklärt, dass sie in ihrer Heimat in einer ähnlichen Situation nach Nahrungsmittelunverträglichkeiten nie befragt worden ist: *in Deutschland bin ich jetzt noch nie gefragt worden* (Z. 10). Durch diesen Kontrast macht sie einen Vergleich zwischen *hier* (Finnland) und *Deutschland*; *jeder fragt – noch nie*. Obwohl die Lerngruppe sich in Finnland trifft, und die Lernerin D auf ihre eigene Heimat deshalb mit *Deutschland* bezieht, lässt dies sich jedoch als ein Wechsel zur Innenperspektive über Deutschland von der Außenperspektive über Finnland zu analysieren. Ihre Innenperspektive beruht auf ihrer eigenen Erfahrung und ist dadurch eine Ich-Innenperspektive.

Die Lernerin D wird schon am Anfang ihres Berichtes von entweder Lernerin F1 oder F2 unterbrochen (Z. 9). Beim zweiten Mal unterbricht ein lautes Lachen der Lernerin F1 sie (Z. 11). Hiernach beschreibt die Lernerin D die Situation in Deutschland: *ein paar Leute die die Allergien haben aber* (Z. 12). Die Lernerin D betrachtet den Sachverhalt hier aus der Man-Innenperspektive. Die Seltenheit der Nahrungsmittelunverträglichkeiten in Deutschland illustriert sie durch den unterschätzenden Ausdruck *ein paar Leute*. Sie unterstreicht noch ihre Auffassung, indem sie die Deutschen, die Allergien haben danach als *Ausnahmen* beschreibt und das noch durch die Verwendung des Adverbs *wirklich* betont: *ja das sind wirklich Ausnahmen* (Z. 13). Anschließend kontrastiert sie dies mit ihrer Auffassung, dass in Finnland dagegen sehr viele Menschen von diesen Unverträglichkeiten betroffen sind, und deswegen wird darauf bei Einladungen beachtet: *aber hier ich glaub das ist wirklich wichtig weil die Leute so viele Allergien haben* (Z. 13–15). Mit dem Adverbial *hier* deutet sie wieder auf den derzeitigen Aufenthaltsort, Finnland, hin. Die Lernerin D rationalisiert, dass die Situation dazu geführt hat, dass es in Finnland in Ordnung, sogar erwartet, *wirklich wichtig* (Z. 14) sei, dass man sich als Gastgeber über die Allergien der Gäste vorher erkundigt, weil es *so viele Allergien* (Z. 15) gibt. Sowohl mit dem Adverb *wirklich* als auch mit dem Ausdruck *so viele* unterstreicht sie dies. Laut der Lernerin D ist es in Finnland also Regel, dass man Allergien hat und dass man als Gastgeber sich deswegen darüber im Voraus erkundigt. Sie zeigt jedoch mit dem Ausdruck *ich glaub* (Z. 13), dass es sich um ihre persönliche Beobachtung handelt, und mit dem Verb „glauben“ drückt sie Unsicherheit aus. Der Ausdruck *die Leute* deutet auf das finnische Volk hin. Die Lernerin D übernimmt hiermit die Man-

Innenperspektive der Finnen und zeigt Verständnis für etwas, das ihr in ihrem eigenen kulturellen Kontext als seltsam vorkommen würde.

- 16 F1: das war so schade dass ich so spät dass ich so
 17 F2: ich mache das auch
 18 F1: notiert habe aa ich hätte das schon fragen sollen
 19 und so warum bin ich ein Idiot ich habe das gar
 20 nicht gefragt und so
 21 D: ja ja ja das ist

Es handelt sich um unterschiedliche Höflichkeitsregeln. Die Antwort der Lernerin F1 zeigt nämlich, dass sie es im finnischen Kontext ganz normal findet, dass man als Gastgeberin sich über Allergien erkundigt. Sie bereut sogar, dass sie daran nicht früher gedacht hatte (Z. 16, 18–20): *das war so schade dass ich so spät dass ich so notiert habe aa ich hätte das schon fragen sollen und so warum bin ich ein Idiot ich habe das gar nicht gefragt und so*. Die andere finnische Tandempartnerin F2 unterbricht sie und bestätigt, dass es für sie auch eine Gewohnheit ist: *ich mache das auch* (Z. 17). Das Demonstrativpronomen *das* bezieht sich auf sich über Allergien zu erkundigen. Die Aussage der Lernerin F1 ist eine persönliche Erfahrung aus der Ich-Innenperspektive, in der aber gleichzeitig das normative Benehmen durch Konjunktiv II *hätte fragen sollen* gewidmet wird, und sie demnach sich einer Man-Innenperspektive nähert. Die Lernerin F2 unterstützt die Auffassung der Lernerin F1 durch ihre eigene Erfahrung aus der Ich-Innenperspektive. Diese beiden persönlichen Perspektiven stimmen mit der von der Lernerin D übernommenen Innenperspektive überein. Die Lernerin D signalisiert mit einer Diskurspartikel, die dreimal auftauchenden *ja*, gefolgt von *das ist*, dass sie die Aussagen ihrer Gesprächspartnerinnen verstanden, beziehungsweise zumindest mitbekommen hat: *ja ja ja das ist* (Z. 21).

- 22 F2: hast du [Lernerin D] gesagt dass man in Deutschland
 23 man Allergi- Allergien habt aber man nur nicht fragt
 24 da
 25 D: najaa also ich weiß nicht ich weiß nicht wie da so
 26 prozentual ist aber ich glaube hier hat viel mehr

27 Leute Allergien und in Deutschland gibt's natürlich
 28 auch ein paar Leute die Allergien haben aber das
 29 sind ja schon eher Ausnahmen einfach nicht so viele
 30 und man geht einfach davon aus dass derjenige der
 31 der man einlädt keine Allergie hat

Die Lernerin F2 stellt danach der Lernerin D eine Verständnis sichernde Frage: *hast du [Lernerin D] gesagt dass man in Deutschland man Allergi-Allergien habt aber man nur nicht fragt da* (Z. 22–24). In ihrer Antwort (Z. 25–31) versucht die Lernerin D noch mal den Unterschied zwischen den Situationen und Einstellungen in beiden Ländern zu erklären und zu präzisieren. Sie beginnt ihre Antwort mit Diskurspartikeln *najaa also* und signalisiert Unsicherheit mit unter anderem Verdopplung der Äußerung *ich weiß nicht* und Anwendung des Verbs „glauben“: *ich glaube hier hat viel mehr Leute Allergien*. In ihrer Äußerung *in Deutschland gibt's natürlich auch ein paar Leute die Allergien haben aber das sind ja schon eher Ausnahmen einfach nicht so viele* gibt die Lernerin D zu, dass es in Deutschland auch Allergien gibt. Statt „wirklich Ausnahmen“ äußert sie *schon eher Ausnahmen*. Die Modalpartikel *einfach* wiederholt sich. Diese können als Zeichen für Unsicherheit und Relativierung der eigenen Perspektive analysiert werden. Es lässt sich zu analysieren, dass die Lernerin D das gleiche nochmal gefragt wird. So kontrolliert sie selbst, dass ihre Antwort so nah wie möglich an der Wahrheit liegt. Sie lässt ihre Gesprächspartnerinnen wissen, dass sie keine exakte Informationen besitzt, obwohl sie die Man-Innenperspektive repräsentiert.

32 F1: wenn jemand dann hat dann sagt er das
 33 D: also wenn er da ist und es problematisch für ihn
 34 ist oh das aber mit Nüssen was weiß ich vertrage ich
 35 nicht so gut dann ist das es ein bisschen kritisch
 36 ja klar in der Familie weiß man meistens wenn jemand
 37 eine Allergie hat aber sonst kann das schon
 38 kritische Situation
 39 ?: mm

Die Lernerin F1 stellt der Lernerin D eine Zusatzfrage darüber, ob der Gast in Deutschland eine Unverträglichkeit überhaupt dem Gastgeber mitteilt: *wenn jemand dann hat dann sagt er das* (Z. 32). Das Indefinitpronomen *jemand* deutet auf eine Man-Außenperspektive hin. In ihrer Antwort (Z. 33–38) erklärt die Lernerin D, dass die eigene Familie über Allergien meistens weiß, aber sie gibt zu, dass sonst eine Nahrungsmittelunverträglichkeit *ein bisschen kritisch* (Z. 35) ist, oder *schon kritische Situation* (Z. 38) sein kann. Eine von ihren Gesprächspartnerinnen signalisiert mit der Diskurspartikel *mm* (Z. 39), dass sie zumindest zugehört hat. Es bleibt hier trotzdem wieder offen, ob die Zuhörer dieselbe Idee davon haben, was gemeint ist. In anderen Worten, ob es ihnen gelungen ist oder nicht, die Innenperspektive zu übernehmen.

- 40 D: gibt's da eigentlich irgendeine Erklärung Ansätze
 41 Theorien warum hier so viele Leute Allergien
 42 haben weil ich finde es schon aufwendig dass jeder
 43 dass fast jeder irgendwas hat
 44 F2: aber es ist komisch weil meine Mutter hat schlecht
 45 diese Laktose-Intoleranz und sie hat sie kann nicht
 46 vāhälaktoosinen oder so
 47 D: mit wenig Laktose
 48 F2: ja ja das kann sie nicht essen aber wenn sie zum
 49 Beispiel in die Türkei oder so fährt dann kann sie
 50 alle Joghurten und so essen
 51 F1: ist das behandelt irgendwie das verursacht oder ich
 52 weiß es nicht

Die Lernerin D fragt danach nach einer Erklärung für die große Anzahl Unverträglichkeiten in Finnland: *gibt's da eigentlich irgendeine Erklärung Ansätze Theorien warum hier so viele Leute Allergien haben* (Z. 40–42). Sie bezieht sich auf Finnland mit *hier*. Die Beobachtung macht sie aus der Man-Außenperspektive und fragt ihre Gesprächspartnerinnen nach Erklärung aus der Man-Innenperspektive. Ihre Frage begründet sie durch ihre Beobachtung: *weil ich finde es schon aufwendig dass jeder dass fast jeder irgendwas hat* (Z. 42–43). Die Lernerin D äußert hier deutlich, dass es sich um ihre eigene Beobachtung handelt: *ich finde es schon aufwendig dass*.

Dies wird aber von einer Verallgemeinerung gefolgt, und ihre Beobachtung kann deshalb gleichzeitig als Ich- und Man-Außenperspektiven analysiert werden. Sie verwendet zuerst das verallgemeinernde Indefinitpronomen *jeder* aber dämpft ihren Ausdruck kurz danach mit dem Adverbial *fast* ab.

Interessanterweise lehnt die Lernerin F2 die von der Lernerin D angebotene Einnahme der Man-Innenperspektive ab. Um das Phänomen weiterzudiskutieren und zu illustrieren, berichtet die Lernerin F2 jedoch ihre eigene Erfahrung über ihre Mutter, die in Finnland nur ganz laktosefreie Produkte essen kann: *aber es ist komisch weil meine Mutter hat schlecht diese Laktose-Intoleranz und sie hat sie kann nicht vähälaktoosinen oder so* (Z. 44–46). Die Lernerin D bemerkt an dieser Stelle eine Wortsuche *vähälaktoosinen oder so* und bietet eine Übersetzung für das Wort „vähälaktoosinen“ an: *mit wenig Laktose* (Z. 47). Die Lernerin F2 signalisiert durch eine verdoppelte Diskurspartikel, dass sie die Übersetzung akzeptiert *ja ja* (Z. 48), aber sie wiederholt den deutschen Ausdruck jedoch nicht. Statt dessen ergänzt sie ihre vorherige Äußerung inhaltlich und präzisiert, was sie meinte, indem sie ein Beispiel gibt: *ja ja das kann sie nicht essen aber wenn sie zum Beispiel in die Türkei oder so fährt dann kann sie alle Joghurten und so essen* (Z. 48–50). Sie beginnt mit einer verdoppelten Diskurspartikel *ja ja*, die hier als Zustimmung interpretiert kann. Der Inhalt dieser Äußerung ist in leichtem Widerspruch damit, was vorher besprochen worden ist. Die finnische Mutter von der Lernerin F2 hatte nämlich im Ausland bemerkt, dass sie da einige Produkte besser verträgt als in Finnland. Es ist nicht problemlos zu analysieren, ob es hier sich um eine Ich-Innenperspektive oder eine referierte Innenperspektive handelt, weil die Lernerin F2 ihre Mutter im Ausland auch beobachtet haben kann.

Die Lernerin F1 strebt nach einer weiteren Erklärung aus der Man-Innenperspektive (Z. 51–52): *ist das behandelt irgendwie das verursacht*. Mit dem Indefinitpronomen *irgendwie* äußert sie jedoch ihre Unsicherheit darüber, was die Unverträglichkeiten verursacht. Sie gibt zum Schluss zu, dass sie keine Antwort kennt: *oder ich weiß es nicht* (Z. 51–52).

- 53 D: also ein finnischer Freund hat mal erzählt er hatte
 54 mal das gelesen so wenige Finnen gibt das immer so
 55 weitervererbt hat

-
- 56 F2: ha
- 57 D: aber ja
- 58 F1: ja das kann eine Theorie sein aber aber das wird so
- 59 komisch wenn F2 das was du sagst
- 60 F2: mm
- 61 F1: dass deine Mutter im Ausland dann diese
- 62 Milchprodukte essen kann
- 63 F2: ja
- 64 F1: nicht verträgt
- 65 F2: nicht überall aber
- 66 F1: das ist dann schon komisch

Die Lernerin D gibt danach eine weitere Theorie wieder, die ihr *ein finnischer Freund* präsentiert hatte: *also ein finnischer Freund hat mal erzählt er hatte mal das gelesen so wenige Finnen gibt das immer so weitervererbt hat* (Z. 53–55). Die adjektivische Spezifikation *finnischer* weist auf die Nationalität des referierten Freundes hin und ist hier bedeutend auch, weil sie damit darauf hinweist, dass sie eine persönliche Innenperspektive referiert. Andererseits erwähnt die Lernerin D, dass diese Information ursprünglich aus etwas, was der finnische Freund gelesen hatte, stammt: *er hatte mal gelesen*. Die Glaubwürdigkeit der vorgeschlagenen Theorie wird von den Gesprächspartnerinnen aber nicht in Frage gesetzt. Die Lernerin F1 deutet trotzdem auf den Widerspruch mit der Erfahrung der Mutter von der Lernerin F2 hin und äußert ihre Meinung aus der Ich-Innenperspektive: *ja das kann eine Theorie sein aber aber das wird so komisch wenn [Lernerin F2] das was du sagst dass deine Mutter im Ausland dann diese Milchprodukte essen kann* (Z. 58–59, 61–62). Die Lernerin F1 bestätigt, dass die vorgeschlagene Theorie stimmen kann aber sie konzentriert sich danach darauf, was sie unlogisch oder *komisch* findet; dass jemand mit einer Laktoseintoleranz in anderen Ländern jedoch Milchprodukte essen kann. Mit der Diskurspartikel *ja* (Z. 63) bestätigt die Lernerin F2 entweder die Bewertung der Lernerin F1, dass es seltsam scheint oder die von der Lernerin F1 wiedergegebene Information über ihre Mutter.

Danach wiederholt die Lernerin F1 inhaltlich noch den Sachverhalt, sie sieht aber auch einen Bedarf für ihren Ausdruck sprachlich zu präzisieren und verwendet das Verb ‚vertragen‘: *nicht verträgt* (Z. 64), mit dem sie sich auf die Produkte hindeutet, die die Mutter ihrer Lernpartnerin normalerweise nicht essen kann. Die Wiederholung und die offensichtliche Verwunderung führen dazu, dass auch die Lernerin F2 ihre Behauptung noch präzisiert: *nicht überall aber* (Z. 65). Die Lernerin F1 befestigt zum Schluss noch mal ihre Bewertung, dass es sich um etwas Seltsames oder Unerklärbares handelt: *das ist dann schon komisch* (Z. 66).

- 67 D: wir haben keine große Auswahl Milchprodukten Laktose
 68 Fettgehalt verschiedenen das ist manchmal so eine
 69 ganz kleine Ecke mit Produkten für Allergiker aber
 70 F2: heutzutage immer steht v^äh^älaktoosinen laktoositon
 71 D: oder man muss in ein Farmhaus gehen Öko- oder aber
 72 D: traditional Supermarkt eher wenig

In ihrer darauffolgenden Äußerung kommentiert die Lernerin D die Auswahl für Allergiker in Deutschland im Allgemein aus der Man-Innenperspektive (Z. 67–69). Sie erklärt, dass das Angebot laktosearmer oder laktosefreier Produkte in deutschen Supermärkten gering ist. Die Lernerin F2 unterbricht sie an dieser Stelle und erwähnt, dass eine Vielfalt von Produkten in Finnland heute als laktosearm *v^äh^älaktoosinen* oder laktosefrei *laktoositon* markiert sind (Z. 70). Danach berichtet die Lernerin D weiter, wie man in Deutschland vielleicht mehr Glück mit der Suche an Farmhäusern oder in Ökoläden als in normalen Supermärkten hat (Z. 71–72). Diese Äußerung beendet die Gesprächssequenz über Nahrungsmittelunverträglichkeiten. Das Gespräch wird danach fortgesetzt, indem die Tridemgruppe ihre Erfahrungen über die Auswahl von Milchprodukten in beiden Ländern im Allgemein miteinander teilt.

Fazit

Als Ausgangspunkt dieser Gesprächssequenz dient die frühere Kommunikation per E-Mail in der Planungsphase des Treffens. Die Frage nach Allergien hat bei der Lernerin D Verwunderung verursacht. Das Gespräch über das Ereignis und Nahrungsmittelunverträglichkeiten im Allgemein beweist, dass es sich um einen

Unterschied in finnischen und deutschen Höflichkeitsnormen handelt. Der Lernerin D zufolge seien Nahrungsmittelallergien in Finnland verbreiteter als in Deutschland, und während in Finnland auf sie bei Einladungen besonders geachtet wird, wird es in Deutschland nicht als notwendig gesehen. Die Lernerin D fordert ihre finnischen Lernpartnerinnen darauf, die Expertenrolle einzunehmen. Sie fragt sie nach möglichen Ursachen für die Vielfalt an Unverträglichkeiten in Finnland und präsentiert danach eine referierte Theorie, die sie von dem finnischen Freund gehört hat. Die finnischen Teilnehmerinnen zeigen jedoch durch ihre Beispiele und Vorschläge, dass es keine lineare Antwort gibt. Hier wird gezeigt, dass nicht immer eine direkte Einnahme der angebotenen Innenperspektive folgt, sondern es zeigte sich leichter für die Lernerinnen zu sein, das Phänomen aus ihren persönlichen Perspektiven zu behandeln. Ohne mehr über mögliche Ursachen zu diskutieren, wird das Gespräch zum Schluss zur Auswahl laktosefreier oder laktosearmer Lebensmittel in beiden Ländern erweitert.

Diese Gesprächssequenz über Allergien zeigt, wie man in einem tandemähnlichen Lerngespräch durch konkrete Beispiele das besprechen kann, was aus der Außenperspektive als sehr seltsam oder fremd gefunden wird. Die tandemähnliche Lernsituation stellt einen sichereren Ort für so einen Austausch dar. Von einer Ich-Perspektive wird zu einer Man-Perspektive, und von einer Außenperspektive zu einer Innenperspektive gewechselt. Die Lernerin D, zum Beispiel, strebt nach Annahme der Man-Innenperspektive. Gleichzeitig behält sie trotzdem ihre Außenperspektive. Der abwesende finnische Freund nimmt als eine referierte Innenperspektive auch an diesem Gespräch teil.

Außer einer Wortergänzung wird wieder hauptsächlich auf den Inhalt konzentriert. Der beiderseitige Kulturvergleich und die Kontrastierung stehen im Kern dieser Gesprächssequenz, und deswegen werden auch Übertreibungen und Unterschätzungen zum Beispiel in Form der Adverbien verwendet. Da bleibt mehr Verantwortung für den Lerner für die Relativierung des Gelernten. Verständnis sichernde Fragen tauchen auf. Es zeigt sich jedoch auch in diesem Beispiel deutlich, wie die Teilnehmerinnen nachdenken und sich bemühen, ihre Antworten zu präzisieren, damit die von ihnen vermittelte Information nach ihrem besten Wissen die Wahrheit treffen würde. Sie erläutern deutlich, dass sie immer noch persönliche Beobachtungen und Meinungen sind. Auf der sprachlichen Ebene manifestiert dies

sich als Heckenausdrücke. Im Vergleich zu der ersten Gesprächssequenz nimmt hier die deutsche Teilnehmerin auch aktiver teil. Das Verhandeln zwischen den Lernerinnen F1 und F2 ist kürzer.

5.3 Valentinstag

Die Gesprächssequenz *Valentinstag* unterscheidet sich von den vorher analysierten Gesprächen dadurch, dass das Gesprächsthema nichts mit der aktuellen Tätigkeit, in diesem Fall wieder Stricken, zu tun hat. Es handelt sich jedoch um ein aktuelles Thema, weil das Gespräch an einem Valentinstag statt findet. Vorausgehend wurde das neue Gesprächsthema schon vorsichtig von der Lernerin F2 eingeführt, indem sie berichtete, dass ihr Bruder sich von ihr eine Karte zum Valentinstag gewünscht hatte. Nach einer Sequenz, während der wieder gestrickt wurde, greift die Lernerin D das Thema Valentinstag zu neu auf, indem sie ihre Gesprächspartnerinnen über Valentinstags-Feier in Finnland fragt. Die Dauer ist eine Minute 56 Sekunden.

Lerndiskussion 3:

Valentinstag (27:19 - 29:15)

- 1 D: wie feiert ihr hier den Valentinstag
- 2 F1 so
- 3 F2: jo
- 4 D: weil es hat mir aufgefällt
- 5 F2: okei
- 6 F1: bei uns ist es auch ziemlich neu
- 7 F2: warum nicht
- 8 F1: zum Beispiel viele Restaurants bieten heute
- 9 D: ohj ja
- 10 F1: alles so viel
- 11 F2: an diesem Tag

Die Sequenz fängt damit an, dass die Lernerin D die einleitende Frage über Valentinstagsfeier in Finnland aus der Man-Außenperspektive stellt: *wie feiert ihr hier den Valentinstag* (Z. 1). Das Personalpronomen *ihr* bezieht sich auf Finnen, inklusive die Gesprächspartnerinnen der Lernerin D, und das Adverbial *hier* auf

Finnland. Die Lernerin D bekommt zunächst keine direkte Antwort auf ihre Frage. Ihre Lernpartnerinnen signalisieren jedoch, dass sie zugehört haben (Z. 2–3): *so; jo*. Es ist aber nicht ganz sicher, ob ihre Gesprächspartnerinnen es zuerst als Forderung zur Annahme der Man-Innenperspektive verstehen, oder ob sie mehr Zeit zum Nachdenken brauchen. Die Lernerin D beginnt ihre Frage zu begründen *weil es hat mir aufgefällt* (Z. 4) aber sie wird bald von der Lernerin F2 unterbrochen (Z. 5): *okei*. Die Lernerin F1 signalisiert die Annahme der Man-Innenperspektive durch *bei uns: bei uns ist es auch ziemlich neu* (Z. 6). Hier bezieht sich *bei uns* auf die Bewohner Finnlands. Die Lernerin F2 äußert dazu *warum nicht* (Z. 7.) möglicherweise im Sinne „warum nicht, man kann es gerne feiern“. Die Lernerin F1 gibt dann ein Beispiel dafür, wie man den Valentinstag in Finnland feiert und berichtet über die Angebote der Restaurants *zum Beispiel viele Restaurants bieten heute* (Z. 8). Sie wird aber an dieser Stelle von der Lernerin D abgebrochen, als sie bestätigt *oh ja*. Die Lernerin F1 äußert noch, dass es ein großes Angebot gibt *alles so viel*, und die Lernerin F2 ergänzt die Äußerung mit *an diesem Tag*.

- 12 F1: gut wir wollten...Kino gehen aber dann habe ich
 13 gesagt die sind so voll
 14 F2: yhym stimmt
 15 F1: wir gehen morgen ins Kino habt ihr schon diese
 16 Vuonna 85
 17 F2: ja
 18 F1: wollt ihr dahin gehen
 19 D: also ich bin nicht so multitaskfähig (das Gespräch
 20 stört die Lernerin)
 21 F2: gut sieht gut aus ja

Die Lernerin F1 gibt noch ein zweites Beispiel für Programm aus ihrer persönlichen Innenperspektive und erwähnt das Kino: *gut wir wollten..Kino gehen aber dann habe ich gesagt die sind so voll* (Z. 12–13). Die Lernerin F2 bestätigt, was die Lernerin F1 geäußert hat: *yhym stimmt*, wonach die Lernerin F1 hinzufügt: *wir gehen morgen ins Kino* (Z. 15–16). Sie führt das Gespräch weiter zum Thema „ins Kino gehen“, indem sie ihre Gesprächspartnerinnen fragt, ob sie den Film schon kennen oder gesehen

haben: *habt ihr schon diese Vuonna* 85. Die Lernerin F2 unterbricht sie und antwortet *ja* (Z. 17). Die Lernerin F1 fragt noch, ob die Lernerinnen F2 und D den Film sehen wollen: *wollt ihr dahin gehen* (Z. 18). Dazu äußert die Lernerin D etwas, was mehr mit der Tätigkeit und der Gesprächssituation zu tun hat: *also ich bin nicht so multitaskfähig* (Z. 19). Es ist schwierig zu analysieren, ob das Gespräch ihre Konzentration stört, oder ob sie nicht mehr zugehört hat und will oder kann deswegen auf die Frage nicht antworten. Folgend wendet sich auf jeden Fall die Lernerin F2 an sie und kommentiert: *gut sieht gut aus ja* (über die Strickarbeit der Lernerin D) (Z. 21). Das Gespräch über den Valentinstag ist damit zu Ende.

Fazit

Die Analyse dieser dritten Gesprächssequenz zeigt, dass eine Gesprächseröffnung nicht immer zu einem angeregten Gespräch führt. Verglichen mit den zwei anderen Beispielen hat dieses Gespräch einen langsamen Start. Es ist möglich, dass dies auch teilweise zur Unklarheit darüber zurückzuführen ist, ob eine persönliche oder verallgemeinernde Perspektive zum Thema gewünscht ist. Andererseits ist es möglich, dass die Teilnehmerinnen nur nicht so viel zu diesem Thema zu äußern haben oder wegen der Tätigkeit abgelenkt sind. Wie das Ende der Gesprächssequenz zeigt, kann auch die Konzentration der Lernerin, die das Thema eingeleitet hat, in diesem Fall die Lernerin D, auf die Tätigkeit in einigen Fällen dazu führen, dass sie kein Interesse mehr hat, das Thema weiter zu besprechen, oder sie ist schon mit der Antwort zufrieden und hat nichts hinzufügen.

Angebote zum Valentinstag werden trotzdem kurz zusammen besprochen, aber im Vergleich zu den zwei anderen Beispielen werden keine Widersprüche oder Überraschungen festgestellt oder solche kulturelle Information vermittelt, die zu längeren Erklärungen führen würden. Bemerkenswert ist es, dass die finnischen Lernerinnen keine Fragen zum Valentinstag in Deutschland stellen. Entweder ist das Thema schon sehr bekannt, oder sie nehmen an, dass dieser Tag ähnlich in Deutschland wie zum Beispiel in den USA gefeiert wird und interessieren sich für keine detailliertere Information. Es bleibt offen, ob auch aus diesem Grund die deutsche Teilnehmerin das Gespräch beendet und die Erweiterung zum Thema Kino gehen abbricht. Auf jeden Fall findet in dieser Gesprächssequenz kein

Kulturvergleich statt. Das Gespräch folgt dem Modell Frage-Antwort-Beispiel-ein weiteres Beispiel. Von einer Man-Innenperspektive wird auf eine persönliche Ich-Innenperspektive gewechselt. Bemerkenswert beim Verhandlungsprozess ist es diesmal, dass die Lernerin F2 sogar innerhalb einer Äußerung die Antwort der anderen finnischen Teilnehmerin Lernerin F1 ergänzt.

6 Lernreflexion der Teilnehmerinnen

Die Teilnehmerinnen des Kurses *Interkulturelles Training* haben als Teil ihrer Seminarleistung ein Lerntagebuch über ihre Treffen in der Lerngruppe erstellt und einen Abschlussbericht geschrieben. Diese Beiträge der Untersuchungsgruppe wurden zur Verfügung gestellt, und ich habe die respektiven Teile der Lerntagebücher analysiert, die die gleichen Treffen und Gesprächssequenzen behandelten wie das aufgenommene und transkribierte Material. Dazu wurde mit der Hilfe der Abschlussberichte untersucht, wie die drei Informantinnen das interkulturelle Lernen im Rahmen des Programms im Allgemein erlebten.

6.1 Was habe ich gelernt

Die Lerntagebucheinträge und Abschlussberichte der untersuchten Lerngruppe machen das sekundäre Material für diese Studie aus. Für diesen Teil der Analyse habe ich nach Erwähnungen in den Gesprächssequenzen vorkommenden Themen „Handarbeit“, „Allergien“ und „Valentinstag“ gesucht. Sie wurden mit den respektiven Gesprächssequenzen verglichen.

Die Analyse zeigt, dass die Teilnehmerinnen am meisten über das Thema „Allergien“ reflektierten. Andererseits wurde das Gespräch über den Valentinstag in Lerntagebüchern gar nicht und das Gespräch über „Stricken“ nur von einer Teilnehmerin erwähnt. Bemerkenswert bei dieser einmaligen Aussage war, dass die Lernerin F2 „Unterschiede“ benennt: *Wir haben noch über Unterschieden in Handarbeitsunterricht gesprochen (Beispiel 1)*. In anderen Worten ist ihre Auffassung nach den Lerngesprächen also, dass es in diesem Bereich kulturelle Unterschiede zwischen den beiden Ländern gibt. Auf das Thema Handarbeit in der Schule wird einmal in den Abschlussberichten von der Lernerin F1 hingedeutet (siehe

Kapitel 6.2), wenn die Lernerin über Unterschiede in Schulsystemen zwischen den beiden Ländern spricht.

Das Gespräch über Nahrungsmittelunverträglichkeiten und die dabei gelernten Sachverhalte werden in den Lerntagebüchern ausführlich beschrieben. Im Beispiel 1 zusammenfasst die Lernerin F1 das Gespräch mit ihren Lernpartnerinnen folgendermaßen:

Beispiel 2.

[Die Lernerin D] sagt, dass die Allergien in Finnland ihr auffällig ist: es gebe vielleicht mehr in Finnland als Deutschland. In Deutschland fragt keiner im Voraus, ob jemand sie hätte (ich habe letzte Woche gefragt, als ich die Vorbereitungen für unser Treffen machte). Wir haben uns überlegt, woran es liegen kann. [Die Lernerin F2] erzählte über ihre Mutter, wie ihre Mutter Milch in Finnland nicht verträgt, aber sie hat keine Probleme im Ausland. In Deutschland gibt es keine Milchprodukte mit weniger Laktose in Supermärkten zu kaufen, sondern nur in Öko-Laden. (Lernerin F1)

In der ersten Äußerung ihrer Aussage (Beispiel 2) stellt die Lernerin F1 die referierte Innenperspektive der Lernerin D dar, und um zu verdeutlichen, dass es sich um eine Aussage ihrer deutschen Gesprächspartnerin und nicht um ihre eigene handelt, verwendet sie Konjunktiv I *es gebe*: *[Die Lernerin D] sagt, dass die Allergien in Finnland ihr auffällig ist: es gebe vielleicht mehr in Finnland als Deutschland*. Später wird aber auf Konjunktiv I verzichtet. Wenn das Ende dieser schriftlichen Wiedergabe mit der transkribierten Gesprächssequenz verglichen wird, kann es festgestellt werden, dass der Heckenausdruck *vielleicht mehr* nicht direkt von der Lernerin D stammt, sondern es handelt sich um eine Interpretation der Lernerin F1 davon, was die Lernerin D berichtet hat. Die Anwendung der Modalpartikel *vielleicht* deutet auf eine Relativierung des Gelernten hin. Es ist bemerkenswert, dass die Lernerin F1 das Kommentar der Lernerin D mehr für eine persönliche Schätzung als eine allgemeine Wahrheit hält, trotz der starken Kontrastierung (*jeder - nur wenig*) als die Lernerin D ihre Auffassung mitteilte.

Die Lernerin F1 hatte bei ihrer Einladung sich nach Allergien erkundigt, was sie in ihrer nächsten Äußerung benennt: *In Deutschland fragt keiner im Voraus, ob jemand sie hätte (ich habe letzte Woche gefragt, als ich die Vorbereitungen für unser Treffen machte)*. Hier ist bemerkenswert, dass sie *keiner* schreibt. Sie verwendet keine Heckenausdrücke, sondern die Reaktion und Erklärung ihrer Tandempartnerin haben

sie offensichtlich davon überzeugt, dass es in Deutschland niemand sei, der bei Einladungen nach Nahrungsmittelallergien seiner Gäste fragt. Die von der Lernerin D angebotene Man-Innenperspektive wird von der Lernerin F1 auch direkt angenommen: *In Deutschland gibt es keine Milchprodukte mit weniger Laktose in Supermärkten zu kaufen, sondern nur in Öko-Laden.* Diese Auffassung beruht sich wahrscheinlich nicht nur auf die Behauptung der Lernerin D sondern auch teilweise auf die eigene Erfahrung der Lernerin F1, was die Aussage der Lernerin D ihr glaubwürdiger macht. In der darauffolgenden Gesprächssequenz, die für diese Studie nicht näher analysiert wurde, vergleichen die Teilnehmerinnen nämlich die Auswahl von Milchprodukten im Allgemeinen in Finnland und Deutschland, und die Lernerin F1 berichtet da auch über ihre Erfahrung von deutschen Supermärkten.

Im Eintrag der Lernerin F1 geht es um eine Wiedergabe der Handlung und was die Gruppe über den Sachverhalt gelernt und gesprochen hat, aber auf die Vermittlung der eigenen Gedanken und Reflexionen wird verzichtet, obwohl die Lernerin F1 sich selbst in der Mittelposition der Handlung befand und es angenommen werden kann, dass sie auch nach dem Treffen darüber reflektierte. Wegen längerer Aufenthalte in Deutschland hatte die Lernerin F1 möglicherweise Erfahrung von ähnlichen Situationen der interkulturellen Kommunikation. Dies kann zu einem Bedarf geführt haben, den Sachverhalt möglichst neutral zu behandeln und auf starke Kontrastierungen in der Wiedergabe des Gesprächs zu verzichten.

Außerdem zeigt der Eintrag der Lernerin F1 (Beispiel 2), wie in einem Tridem zwei Repräsentantinnen der gleichen Nationalkultur durch Austausch der Erfahrungen auch voneinander lernen. Wie sich in diesem wiedergegebenen Fall zeigt, kann die zweite Innenperspektive durch weitere Beispiele die zuerst vermittelte Auffassung unterstützen oder ergänzen, wenn die Kultur dem Lerner beigebracht soll. Die Lernerin F1 berichtet folgendermaßen: *Die Lernerin F2 erzählte über ihre Mutter, wie ihre Mutter Milch in Finnland nicht verträgt, aber sie hat keine Probleme im Ausland.* Zwischen zwei Innenperspektiven könnte natürlich auch ein Widerspruch entstehen. Die Lernerin F1 berichtet, wie in dem Gespräch nach einer gemeinsamen Auffassung gesucht wurde. In dieser Reflexion stellt sie sowohl den nachdenkenden Charakter beim Tandemlernen und durch die Anwendung des Personalpronomens *wir* auch den Aspekt des kooperativen Lernens heraus: *wir haben uns überlegt, woran es liegen*

kann. Diese Äußerung stellt gleichzeitig eine Art und Weise dar, einen Widerspruch zu besprechen und aufzulösen.

Beispiel 3.

[Die Lernerin F1] hat uns früher gefragt, ob wir Allergien haben (für das Gebäck). Das hat [die Lernerin D] komisch gefunden, weil in Deutschland nur wenig Leute Allergien hat. [Die Lernerin D] hat aber schon seit ihre Jahr in Finnland bemerkt, dass Allergien üblich hier sind. Wir haben darüber diskutiert, aber haben keine richtige Antworten gefunden. (Lernerin F2)

Die Lernerin F2, als eine Teilnehmerin, die nicht im Zentrum der Handlung war, versucht in ihrer Aussage (Beispiel 3) die beiden, kontrastiven Perspektiven zu vermitteln. Die Lernerin F2 teilt ihre Auffassung davon, was vor dem Treffen passiert ist: die Lernerin F1, die ihre Tandempartnerinnen zum Kaffee eingeladen hatte, hatte sich per E-Mail erkundigt, ob es Allergien gäbe, die zu beachten sind. Die Aussage von der Lernerin F2 unterscheidet sich von der Lernerin F1 dadurch, dass da auch Gefühle oder Reaktionen vermittelt werden. Laut der Lernerin F2 hat die Lernerin D die Frage der Lernerin F1 *komisch* gefunden. Obwohl die vorgehende Handlung sich zwischen den Lernerinnen F1 und D stattgefunden hatte und die Lernerin F2 in der Gesprächssituation auch stärker die Perspektive einer Beobachterin annahm, entspricht der ausgewählte Ausdruck der Verwirrung, die in der transkribierten Gesprächssequenz klar zu beobachten ist.

Unterschiede in der Üblichkeit der Nahrungsmittelunverträglichkeiten werden auch von der Lernerin F2 etwas gedämpft wiedergegeben. Sie verwendet Ausdrücke *nur wenig Leute* und *üblich*. Die Lernerin F2 erläutert, dass nach Ursachen für das Phänomen gesucht wurde. Sie beendet ihre Aussage mit etwas für interkulturelle Gesprächssituationen Kennzeichnendem, indem sie feststellt, dass die Lerngruppe darüber diskutiert hat, *aber haben keine richtige Antworten gefunden*, in anderen Worten, dass keine eindeutige Erklärung gefunden war.

Beispiel 4.

Bei der Planung dieses Treffens per E-Mail ist mir wie schon bei einigen anderen Einladungen aufgefallen, dass der Gastgeber vorab klärt, ob die Gäste gegen bestimmte Lebensmittel / Inhaltsstoffe allergisch sind. Diese direkt mit der Einladung verbundene Frage empfand ich immer als verwunderlich, denn in Deutschland stellt man diese so nicht. Da aber in Finnland so viele Menschen gegen bestimmte Stoffe im Essen allergisch sind, ist es natürlich wichtig, sich

danach zu erkundigen. So können von vorneherein unangenehme Situationen verhindert werden, z.B. dass der Gast die ihm angebotene Speise ablehnen muss, weil er sie nicht verträgt. In Deutschland haben meines Erachtens weit weniger Menschen Unverträglichkeiten gegen Lebensmittel, diese stellen eine Minderheit dar. Dies zeigt sich auch im Warenangebot der Supermärkte: Während es in Finnland eine große Auswahl an Produkten für Allergiker gibt, die direkt neben den 'normalen' Produkten stehen, ist das Angebot in Deutschland außer in Reformhäusern ziemlich beschränkt und zudem wesentlich teurer als die 'normalen' Produkte. (Lernerin D)

In ihrem Eintrag (Beispiel 4) drückt die Lernerin D mit *wie schon bei einigen anderen Einladungen* aus, dass das Phänomen, der kulturelle Unterschied ihr schon von vorher bekannt war. Die tandemähnliche Lernkooperation scheint trotzdem als ein sicherer Ort zu funktionieren, damit auch solche feineren Höflichkeitsregeln diskutiert werden können. Was die Lernerin D zum Gesprächsthema eingeführt hat, hatte sie schon früher *verwunderlich* empfunden, nur weil es ihr anders und fremd war: *denn in Deutschland stellt man diese so nicht*. Die Lernerin D wendet den Ausdruck *meines Erachtens* an: *In Deutschland haben meines Erachtens weit weniger Menschen Unverträglichkeiten gegen Lebensmittel, diese stellen eine Minderheit dar*. In ihrer schriftlichen Aussage macht sie dadurch es sichtbar, dass es sich um ihre eigene, persönliche Auffassung handelt.

Die Reflexion der Lernerin D (Beispiel 4) deutet darauf hin, dass auch solche kulturspezifischen Normen durch Übernahme der Innenperspektive besser verstanden werden können, die aus der Außenperspektive zuerst als sehr fremd scheinen. Die Lernerin D zeigt in ihrer Aussage nämlich, dass sie verstanden hat, dass so eine *direkt mit der Einladung verbundene Frage* in Finnland normal ist. Sie übernimmt die Innenperspektive, wenn sie erklärt: *Da aber in Finnland so viele Menschen gegen bestimmte Stoffe im Essen allergisch sind, ist es natürlich wichtig, sich danach zu erkundigen*. Danach versucht die Lernerin D auch die dahinterliegende fremdkulturelle Logik aus pragmatischer Sicht zu verstehen: *So können von vorneherein unangenehme Situationen verhindert werden, z.B. dass der Gast die ihm angebotene Speise ablehnen muss, weil er sie nicht verträgt*. Schließlich erweitert die Lernerin D den Kontext noch zu Supermärkten und zur Produktauswahl:

Dies zeigt sich auch im Warenangebot der Supermärkte: Während es in Finnland eine große Auswahl an Produkten für Allergiker gibt, die direkt neben den 'normalen' Produkten stehen, ist das Angebot in Deutschland außer in

Reformhäusern ziemlich beschränkt und zudem wesentlich teurer als die ‘normalen‘ Produkte. (Lernerin D)

Im Vergleich zu der respektiven, transkribierten Gesprächssequenz fügt die Lernerin D in ihrem schriftlichen Beitrag über die Auswahl an Produkten für Allergiker hinzu, dass die Produkte mit wenig Laktose in Deutschland auch teurer sind als die normalen Produkte.

6.2 Allgemeine Bewertung des Programms hinsichtlich des interkulturellen Lernens

In ihren Abschlussberichten haben alle drei Teilnehmerinnen das Programm hinsichtlich des interkulturellen Lernens positiv bewertet. Dabei wurde besonders der persönliche Kontakt hervorgehoben. Sowohl das Lehren und das Lernen durch Austausch als auch der direkte Kontakt zum Vertreter der anderen Kultur werden von der Lernerin F1 benannt: *[Die Lernerin D] hat uns ihre Bemerkungen zum Beispiel über Finnland erzählt und [die Lernerin F2] und ich unsere Erfahrungen über deutschsprachige Länder (Beispiel 5).* In dieser Aussage betont die Lernerin F1, dass es sich um etwas Persönliches, in anderen Worten Subjektives handelt: dass man als Lerner über seine eigenen Erfahrungen und Bemerkungen aus der Außenperspektive über die andere Kultur sich austauschen kann. Die Lernerin D reflektiert über das Gelernte folgendermaßen:

Beispiel 6.

Außerdem freue ich mich, dass ich einiges Neues über Finnland gelernt habe. Ich würde sagen, dass ich vorher schon ziemlich viel über Finnland wusste, weil ich mich seit vielen Jahren für das Land interessiere. In dem Tandemprogramm habe ich jedoch vieles gelernt, was man nicht unbedingt in Büchern liest, so z.B. persönliche Erfahrungen und Einschätzungen zu bestimmten Themen. (Lernerin D)

In ihrem Beitrag (Beispiel 6) berichtet die Lernerin D ihre Kenntnisse während des Programms erweitert zu haben. Sie schreibt, dass dabei besonders *persönliche Erfahrungen und Einschätzungen zu bestimmten Themen* dazu beigetragen haben, und dass sie etwas gelernt hat, *was man nicht unbedingt in Büchern liest*. Dies unterstreicht den Bedarf für persönliche Kontakte für die Erweiterung der Kenntnisse. Obwohl es nicht explizit geäußert wird, unterstützt ihre Bewertung die Analyse, dass es den Teilnehmerinnen gelungen ist, die Innenperspektive zu übernehmen, und dabei

hat der persönliche Kontakt zu Vertretern des Zielkulturs eine wesentliche Rolle gespielt. Schwieriger ist es einzuschätzen in welchem Maße dies gelungen ist und, ob, oder in welche Wirkungen auf die Denkweisen es resultiert hat.

Die Bedeutung des persönlichen Kontakts zu einem Vertreter der Zielkultur auch hinsichtlich des Bewusstseins über Stereotypen kommt in folgender Anmerkung der Lernerin F1 deutlich vor: *Ich denke, dass uns allen aufmerksam geworden ist, dass es doch keine Stereotypen „sehr typische Menschen in jedem Land“ gibt (oder wenn ja, nur sehr wenig) (Beispiel 7)*. Ein konkretes Beispiel in ihrer anderen Äußerung deutet jedoch darauf hin, dass die Stereotypen nicht unbedingt völlig abgebaut werden. Während die Lernerin F1 die von der Lernerin D angebotene Innenperspektive übernimmt, scheint sie ihre früheren Auffassung vom Karneval aus der Außenperspektive vorsichtig behalten zu wollen: *Jetzt kenne ich zumindest eine Deutsche, die nicht so sehr Karneval mag (Beispiel 8)*. In anderen Worten impliziert sie mit dieser Äußerung, dass sie trotzdem immer noch glaubt, dass die Mehrheit der Deutschen den Karneval jedoch mag. Die Lernerin F1 analysiert selbst das Gelernte über Stereotypen und wie sie entstehen folgendermaßen weiter: *Alle Länder haben eigene Sitten und eigene Sprache (Dialekte) - sie werden oft übertrieben und vielleicht bildet man Stereotypen daher (Beispiel 9)*. Außerdem fasst sie noch ihre Auffassung von Kulturen zusammen: *Alle Länder haben kulturelle und sprachliche Ähnlichkeiten, Unterschiede und Herausforderungen (Beispiel 10)*. Laut die Lernerin F1 diskutierte die Lerngruppe auch Eigenstereotype der Finnen: *Die Frage in unsere Diskussion war: Sind die Finnen wirklich scheu, oder nehmen sie die Einstellung, dass sie scheu sind (Beispiel 11)*.

Das Eigenbild wurde auch im Abschlussbericht der Lernerin D diskutiert. Der zweite Teil des Eintrags der Lernerin D (Beispiel 12) beweist, dass das Programm auch auf ihre Bewusstheit über die eigene Sprache und Kultur stark eingewirkt hat. Besonders hat ihre Erfahrung vom Deutschlandbild in Finnland eine Wirkung darauf gehabt, wie sie erlebt, dass ihre Heimat in anderen Ländern angesehen ist:

Beispiel 12.

Zudem bin ich mir meiner Muttersprache und der deutschen Kultur bewusster geworden. Auch habe ich viel über die Wahrnehmung Deutschlands in Finnland hinzugelernt. Auch im Kontakt zu anderen Finnen und zu Studenten aus anderen Ländern habe ich während meines einjährigen Aufenthalts in Tampere gemerkt,

dass die Wahrnehmung von Deutschland im Ausland wesentlich positiver ist, als ich vorher angenommen hatte. Zuvor hatte ich immer das unterschwellige Gefühl, Deutschland rechtfertigen und meine Nationalität irgendwie „ausgleichen“ zu müssen. (Lernerin D)

In diesem Prozess übernahm sie die Außenperspektive ihrer Lerngruppe auf die deutsche Kultur. Jedoch erläutert sie, dass das tandemähnliche Lernen nur ein Teil dieses Prozesses gewesen ist; auch der Kontakt zu anderen Finnen und Personen aus anderen Ländern hat dazu beigetragen. Was jedoch das tandemähnliche Lernen und das interkulturelle Lernen besonders betrifft, ist, dass die schon entstandenen Auffassungen in der Lerngruppe nochmal getestet werden.

Das Erzählen und das Lernen über die eigene Kultur werden von den Lernerinnen positiv bewertet. Die Lernerin F1 hebt im folgenden Beispiel hervor, dass es ihr Freude gemacht hat, über ihre Heimat zu berichten: *Ich wohne seit 1990 in Tampere und es war schön, dass ich etwas mehr über Tampere, meine Heimatstadt an [Lernerin D] und [Lernerin F2] erzählen konnte (Beispiel 13)*. Die Lernerin F1 scheint die Tridem-Konstellation positiv gefunden zu haben, auch weil sie nicht nur der deutschen Partnerin sondern auch der Vertreterin ihrer eigenen Nationalkultur etwas Neues über die Stadt und die Lokalkultur beibringen konnte. Die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz wurde ebenfalls hervorgehoben:

Beispiel 14.

Auch für den Bereich der interkulturellen Kompetenz war das Programm förderlich. Zwar gab es in meiner Gruppe keinerlei critical incidents, in denen Konzepte zweier Kulturen kollidieren, dennoch sind Besonderheiten der zwei Kulturen immer wieder deutlich geworden, z.B. im Gesprächsverhalten. (Lernerin D)

In ihrem Eintrag (Beispiel 14) schreibt die Lernerin D, dass sie, obwohl sie in der Arbeit der Gruppe keine Probleme erlebt hat, ihr jedoch *Besonderheiten der zwei Kulturen*, zum Beispiel *im Gesprächsverhalten*, bewusst geworden sind. Sie präzisiert nicht, was für Besonderheiten sie erlebt hat. Es ist schwierig zu wissen, ob sie über besondere Ereignisse nachdenkt, oder nur im Allgemeinen Unterschiede im Gesprächsverhalten zwischen Deutschen und Finnen im Laufe des Programms beobachtet hat. Jedoch scheint es, dass der Kontakt zu ihren Lernpartnerinnen für sie Verständnis aufgebaut hat. Es ist auch wahrscheinlich, dass es für sie nützlich gewesen ist, zu beobachten, wie zwei Finnen mit einander kommunizieren, obwohl

sie dies nicht explizit benennt, und das Benehmen von zwei gleichsprachigen Lernerinnen natürlich etwas anders sein kann, wenn keine Ausländer anwesend sind.

Wie die folgenden Beiträge der drei Lernerinnen zeigen, wurde der interkulturelle Lernkontext dadurch erweitert, dass ihre Gespräche nicht nur bestimmte Zielkulturen behandelten, sondern auch die Nachbarländer oder einen weiteren europäischen Kontext:

Beispiel 15.

Wir haben uns mehrmals über Kulturunterschiede zwischen Länder gesprochen. Nicht nur zwischen Deutschland und Finnland, auch betreffend Schweden, Russland und Frankreich. (Lernerin F1)

Dies hat die Lernerin F1 zur einen allgemeinen Realisierung geführt: *Das Alltagsleben und auch Feste sind in jedem Land anders (Beispiel 16)*. Die Feststellung, dass die Systeme auch ‚anders‘ sind, wird in der folgenden Bewertung hervorgehoben:

Beispiel 17.

Unser Schulsystem ist doch ziemlich anders als in Deutschland. Was wir hier vermuten und für Selbstverständlichkeit halten, kann völlig anders in Deutschland sein, wie zum Beispiel was Handarbeit betrifft. (Lernerin F1)

In diesem Eintrag zeigt die Lernerin F1, dass sie sich durch den Vergleich ihrer eigenen Kultur bewusster geworden ist. Die vergrößerte Wertschätzung der eigenen Kultur und des eigenen Systems ist in dem Folgenden zu sehen:

Beispiel 18.

Ich höre es als Finnin gern, dass auch Lernerin D unser System besser findet, obwohl man hier viel mehr Arbeit machen muss – aber man lernt einfach mehr. (Lernerin F1)

Man muss nicht alles in der Zielkultur, Fremdkultur akzeptieren oder gut finden, wie auch der folgende Eintrag der Lernerin F1 (Beispiel 19) zeigt. Obwohl man die Innenperspektive teilweise übernimmt, kann man jedoch die andere Kultur von der Außenperspektive auch kritisch bewerten.

Beispiel 19.

Es war sehr interessant zu hören, was Lernerin D uns über Sprachunterricht in Deutschland erzählte. Ich kann es kaum glauben, noch verstehen, dass Fremdsprachen an der Universität auf Deutsch unterrichtet werden. Meiner Meinung nach kann man eine Fremdsprache nicht so studieren und die Sprache auf dieser Weise lernen. (Lernerin F1)

Das Bedarf an Kulturvergleich und Bewerten des Fremdkulturellen scheint hier so groß zu sein, dass in diesem Fall nicht differenziert wird, sondern die etwas stereotypische Behandlung des Themas reicht für die Lernerin aus, um den kulturellen Unterschied deutlicher zu äußern. In ihrem letzten Punkt (Beispiel 20) will die Lernerin F1 jedoch an ihre deutsche Tandempartnerin Anerkennung für die finnische Sprache geben: *Gleichzeitig muss ich unbedingt nennen, dass Lernerin D ein Beweis dafür ist, dass ein Ausländer die Finnische Sprache gut lernen kann (Beispiel 20)*. Bemerkenswert hier ist die Wortwahl „Ausländer“, die als kennzeichnend für eine Innenperspektive bewertet werden kann.

7 Diskussion

Die Analyse der untersuchten Gesprächssequenzen und der Reflexionsbeiträge der Teilnehmerinnen beweist eine erfolgreiche tandemähnliche Zusammenarbeit. Das gezeigte relativ hohe Kenntnissniveau des untersuchten Tridems ermöglichte Diskussionen über Spezifika. Die Gruppe nutzte die Gelegenheit solche Themen zu besprechen, die im normalen Sprachunterricht nicht unbedingt auftauchen. Die Sachverhalte, die diskutiert wurden, waren tendenziell Fragen, für die sich die Teilnehmerinnen persönlich interessierten, zum Beispiel etwas, das sie sich gewundert hatten. Das tandemähnliche Lernen außerhalb des Klassenzimmers schien eine gute Möglichkeit zum Behandeln unterschiedlicher Themen aus unterschiedlichen Perspektiven zu bieten, die entweder vorgeplant waren, oder auch spontan, situationsgebunden auftauchten. Eine Verbindung zwischen der aktuellen Tätigkeit der Gruppe und dem Gesprächsthema ist in zwei der drei analysierten Gesprächssequenzen zu erkennen. Das tandemähnliche Lernen ermöglichte Gesprächsthemen, die auf gemeinsamen Erfahrungen, Aktivitäten und Kommunikationen beruhten, zum Beispiel mit der Einladung verbundene

Normvorstellungen über die Erkundigung nach Nahrungsmittelunverträglichkeiten. In der Litteratur erwähnten, tandemtypischen Nachfragen, Konkretisierungen durch Beispiele und Vermittlung der persönlichen Erfahrungen und Wiederaufnahme eines Gedankens oder Themas wurden auch alle beobachtet. Tandemähnlich spielte das Bitten um Erklärungen und Hintergrundinformationen auch eine wesentliche Rolle.

Auf der Ebene der Sprache war es möglich in dieser Fallstudie keinen deutlichen Rollenwechsel zu beobachten. Für die deutsche Lernerin schien kein nennenswerter sprachlicher Nutzen vorhanden zu sein, da während der analysierten Gesprächssequenzen kaum Finnisch gesprochen wurde. Die von der deutschen Lernerin gestellten Fragen deuteten aber darauf hin, dass sie diesen Mangel auch teilweise durch eine aktive Teilnahme auszugleichen versuchte. In den analysierten Gesprächssequenzen wurde ein neues Thema am häufigsten von der deutschen Muttersprachlerin durch eine Frage oder einen Hinweis initiiert. Gleichzeitig muss hier aber bemerkt werden, dass die aufgenommenen Gespräche nur ein Teil des Gesamtprojektes ausmachten. Als deutsche Austauschstudentin in Finnland bot die Erfahrungen und Beobachtungen der deutschen Teilnehmerin jedoch einen natürlichen Ausgangspunkt für Diskussionen. Während die Lerngruppe hauptsächlich auf Deutsch kommunizierte, dominierte inhaltlich die muttersprachliche Umgebung der Finninnen die Gespräche.

Wie schon erwähnt wurde, funktionierte als Ausgangspunkt in allen drei Gesprächssequenzen die finnische Kultur. Dies bedeutete, dass während die finnischen Lernerinnen sich hauptsächlich auf der Ebene der Sprache in Lernerpositionen befanden, nahmen sie auf der inhaltlichen Ebene dagegen die Lehrerrollen ein. Im Fall der deutschen Teilnehmerin waren diese Rollen entsprechend getauscht. Sie nahm am häufigsten auf der Ebene des Inhalts die Rolle der Lernerin ein, während auf der sprachlichen Ebene als Muttersprachlerin sie die Lehrerrolle behielt. Dies verhinderte nicht die finnischsprachigen Teilnehmerinnen einander beiderseitig neben dem Inhalt auch in der Fremdsprache zu unterstützen, was als kennzeichnend für das Lernen in einem Tridem analysiert werden kann. Eine interessante weitere Beobachtung war, dass noch eine weitere Rollenverteilung während der Tätigkeit „Stricken lernen“ stattfand, in der die finnischen Teilnehmerinnen als Lehrerinnen der deutschen Teilnehmerin als Lernerin das Stricken beibrachten. Dies könnte auch als Zeichen für das Treffen des dritten

Lernziels, die Erweiterung der Kenntnisse der Lernerin in den persönlichen Expertebereichen der anderen Partei gesehen werden.

Ein aktiver Kulturvergleich, die Wechselseitigkeit in den Perspektiven sowie der Rollenwechsel auf der inhaltlichen Ebene manifestierten sich am deutlichsten im Gespräch über Nahrungsmittelunverträglichkeiten. In dieser Gesprächssequenz zeigten sich das beiderseitige inhaltliche Lehren und Lernen, nachdem die deutsche Teilnehmerin die Vermittlerrolle durch einen Vergleich zwischen den finnischen und deutschen Kulturen einnahm und damit einen Fokuswechsel initiierte. Im Vergleich zu den anderen analysierten Gesprächssequenzen nahmen hier auch die finnischen Teilnehmerinnen die Lernerrollen ein, indem sie Verständnis sichernde Fragen und Zusatzfragen über die deutsche Kultur stellten. Andererseits befand sich die deutsche Lernerin während dieses Gesprächs in einer doppelten Rolle der Lehrerin sowohl auf der sprachlichen als auch den inhaltlichen Ebenen. Dass über den gleichen Sachverhalt, Nahrungsmittelunverträglichkeiten, von allen drei Teilnehmerinnen in Lerntagebucheinträgen relativ umfassend reflektiert wurde zeigt, dass es sich um ein bedeutungsvolles Gespräch handelte. Andererseits, verglichen mit den zwei anderen Themen, Handarbeit in der Schule und Valentinstag, handelte es sich hier um beinahe subtile Normen der Höflichkeit und um eine unsichtbare, tief verankerte, und wie es im Gespräch vorkommt, von vielen Einheimischen als selbstverständlich gesehene Denkweise, weshalb das Thema stärkere Reaktionen hervorrufen haben kann.

Ein anderes Beispiel, die Gesprächssequenz über den Valentinstag beweist jedoch, dass nicht alle Gesprächseröffnungen in längeren Gesprächen resultieren. Dieses Beispiel illustriert gleichzeitig aber auch die Flexibilität der Lernform: bei Bedarf ist es allen teilnehmenden Personen möglich das Gesprächsthema zu beenden und auf ein Neues zu wechseln, beziehungsweise eine Pause zu initiieren, was eine tandemähnliche Art und Weise das eigene Lernen zu steuern darstellt. Im Allgemeinen ist es in den Gesprächssequenzen erkennbar, dass der Themenwechsel reibungslos und spontan auch in diesen Lerngesprächen initiiert wurde.

Der Fokus dieser Untersuchung lag auf den Gesprächsmechanismen beim interkulturellen Lernen: insbesondere auf dem Wechsel und der Übernahme der unterschiedlichen Perspektiven und auf dem Kulturvergleich. Es wurde eine gesprächsanalytische Untersuchung durchgeführt um herauszufinden, wie sich diese Prozesse auf der Ebene der Sprache feststellen lassen. Die Resultate unterstützen die

früheren Ergebnisse von Bechtel (2003). Jedoch wurden unterschiedliche Schwerpunkte beobachtet. In den analysierten Gesprächssequenzen ist die Rolle der referierten Perspektive des finnischen Freundes als Vergleichspunkt bedeutend. Das Gefühl der Verwirrung, das von dem anerkannten Widerspruch hervorgerufen wurde, funktioniert als Gesprächsöffner. Die Kommunikation in der Lernsituation hat ein hauptsächliches Ziel: man will sein Fremdverständnis verbessern. Der Verhandlungsprozess des Tridems hat zur Authentizität der vermittelten Informationen gedient. Es konnte nämlich analysiert werden, dass die gleichsprachigen Gesprächspartner sich besonders bemüht haben, miteinander zu verhandeln, um so präzise wie möglich Antwort zu liefern. Die Heckenausdrücke ermöglichten auch eine höfliche Art und Weise persönliche Meinungen zu äußern, Unsicherheiten auszudrücken und Widersprüche aufzulösen.

Die Behandlung der Gesprächsthemen manifestierte eine detaillierte Art und Weise Kulturen zu vergleichen und die Perspektive zu wechseln. Dies zeigte sich unter anderem als Wechsel zwischen Personalpronomen *ihr – wir / bei uns, wir* (inkl. Sprecher) und *man*, oder durch Adverbial-Vergleichspaare *hier – in Deutschland*. Die finnischen Lernerinnen teilten ihre persönlichen Erinnerungen mit ihren Lernpartnerinnen aus ihren Ich-Innenperspektiven (*bei uns*), aber gleichzeitig übernahmen sie die von der deutschen Lernerin angebotene, verallgemeinernde Mann-Innenperspektive (*die Jungen, in der Schule, es war wirklich so ein Muss*). Die inkludierende Perspektive kann eben den nationalen Kontext bedeuten: *bei uns* (in Finnland). Es manifestierte sich hier wie bei Bechtel, dass man leicht auch die Innenperspektive übernimmt, wenn man als Lerner in der Zielkultur schon seit einer Weile lebt und die Kultur observiert (*weil in der Schule wird es ja hier auch gemacht*).

Es konnte festgestellt werden, dass die Lernpartnerinnen sich bemühten, ein möglichst realistisches Bild von ihren Kulturen zu vermitteln, obwohl sie auch gleichzeitig ihre persönlichen Meinungen und Erfahrungen darstellten. Dies manifestierte sich auf der sprachlichen Ebene, zum Beispiel, durch Modalpartikeln und andere vorsichtige Ausdrücke. Die Verständnis sichernden Fragen aus der Seite des Lerners zeigten, dass Verantwortung für das eigene Lernen übernommen wurde. Andererseits konnten diese Fragen auch als ein Versuch gesehen werden das Gelernte zu relativieren. Wegen Mangel an Verständnissicherung ist es jedoch möglich, dass auch einige inhaltliche

Unklarheiten geblieben sind. In einigen Fällen blieb es zum Beispiel unklar, ob die Bestätigungen als Zeichen für Verständnis interpretiert werden konnten, oder ob die Sprecherin nur schnell mit der eigenen Äußerung fortfahren wollte. Aus einigen Äußerungen der Teilnehmerinnen in ihren Reflexionsbeiträgen geht es auch deutlich hervor, dass es den Lernern gelungen ist die Perspektive zu wechseln und das Gelernte und den eigenen kulturellen Standpunkt zu relativieren. Die eigene Verantwortung für das persönliche Lernen und das Vermögen den Sachverhalt immer noch auch aus der kritischen Außenperspektive des Lerners zu bewerten zeigte sich, zum Beispiel als Abschwächung der von den Partnerinnen verwendeten, übertreibenden Ausdrücke, zum Beispiel der Adverbien (*wirklich, ganz, fast*) in den Reflexionen. Die Mischung von einer Außen- und Innenperspektive ermöglicht einerseits eine vielfältige Diskussion, andererseits bedeutet dies eine Herausforderung für die Expertinnen, wenn jede Antwort eingehend begründet werden sollte. Die Nuancierung der Ausdrücke findet in Lernreflexionen statt.

Die Lernreflexionen beweisen, dass die Teilnehmerinnen das Programm im Allgemeinen nützlich gefunden haben. Die von den Lernerinnen hervorgehobenen Beispiele deuteten darauf hin, dass die Teilnehmerinnen so etwas gelernt haben, worüber in Lerntagebüchern oft nicht berichtet wird: über Höflichkeit, Kommunikation, Begegnung und detailliertere Informationen über kulturbezogenes Benehmen. Die Teilnehmerinnen haben in ihren Reflexionen den persönlichen Kontakt zu einer Muttersprachlerin hervorgehoben. Durch eine vergrößerte Bewusstheit über Stereotypen oder die Präzisierungen, die in Lernreflexionen erwähnt oder in den Gesprächssequenzen analysiert wurden, konnte behutsam festgestellt werden, dass das tandemähnliche Lernen die Art und Weise zumindest einigermaßen verändert hatte, wie die Teilnehmerinnen sowohl über das andere Land als auch ihr eigenes Land und Menschen denken. Eine positive Einstellung auf und Sensibilisierung für das Andere war auf jeden Fall zu erkennen. Außerdem wurde deutlich geäußert, dass die Tandeminteraktionen entweder neue Informationen darüber gab, wie das Land oder die Sitten und Gebräuche aus einer Außenperspektive gesehen wird, oder dass eine Teilnehmerin sich freute, als sie auch der gleichsprachigen Lernpartnerin etwas über die Lokalkultur beibringen konnte. Die Reflexionsbeiträge weisen darauf hin, dass sich die Teilnehmerinnen in diesem Prozess sowohl der zielkulturellen Normvorstellungen als auch ihrer eigenen

Wahrnehmungen und kulturellen Werten im Allgemeinen bewusster geworden sind. Die beiden Kulturen wurden verglichen und nicht nur positiv bewertet sondern auch kritisch betrachtet.

Da die Lerngruppe aus drei Personen bestand und die Gespräche hauptsächlich auf Deutsch geführt wurden, handelte es sich in der untersuchten Lernkooperation nicht um Tandemlernen im traditionellen oder engeren Sinn, sondern um eine Kleingruppe. In den analysierten Gesprächssequenzen konnte trotzdem nicht beobachtet werden, dass die individuelle Sprechzeit der zwei gleichsprachigen Teilnehmerinnen durch die Sozialform Tridem bedeutend reduziert wäre. Bevor zu dieser Frage Stellung genommen werden kann, müsste aber die genaue Sprechzeit jeder Teilnehmerin gemessen und der mögliche Einfluss der Beobachterin auf die Interaktion berücksichtigt werden. Es ließ sich jedoch feststellen, dass die beiden finnischen Teilnehmerinnen am Gespräch aktiv teilnahmen und sogar manchmal in dem Maße entschieden, dass die deutsche Teilnehmerin sich zurückzog und erst bei sprachlichen Fragen wieder eingriff. Dies erlaubte mehr Raum für das Verhandeln zwischen den finnischen Teilnehmerinnen. Die deutsche Teilnehmerin behielt während der Gespräche trotzdem die Verantwortung und die Rolle als der hauptsächlich sprachliche Feedbackgeber, obwohl dies außer einigen Wortergänzungen begrenzt war. Die sprachlichen Korrekturen wurden auch sowohl von der zweiten finnischsprachigen Lernerin als auch Selbstkorrekturen initiiert. Im Allgemeinen wurden die Fehler nicht immer korrigiert und nicht immer wurde das sprachliche Modell übernommen. Für diese Gruppe schien es wichtiger zu sein inhaltlich angemessen zu reagieren. Das Unterstützen des Lernens manifestierte sich jedoch als Formulierungsalternativen.

Das tandemähnliche Lernen in dem untersuchten Tridem baute sich offensichtlich auf beiderseitiges Vertrauen auf. Die Stimmung während den beiden beobachteten Treffen war trotz der Anwesenheit einer Beobachterin entspannt, und wie die transkribierten Gesprächssequenzen bewiesen, konnten auch verwirrende Situationen in der Gruppe besprochen und zusammen geklärt werden. Das gemeinsame Lachen schien eine bedeutende Rolle in der Kommunikation und für eine gute Lernatmosphäre zu spielen. Das Lachen kann als Zeichen für Unsicherheit und Streben nach einer angenehmen Gesprächsatmosphäre interpretiert werden. Das

Team schien ein von der gemeinsamen Tätigkeit verstärktes „Wir“-Gefühl entwickeln.

8 Schlusswort

Das Ziel dieser Fallstudie war eine besondere Situation des autonomen und kooperativen interkulturellen Lernens zu behandeln und die tandemähnliche Interaktion zu beschreiben. Der Fokus dieser Arbeit lag auf zwei Ebenen: auf der linguistischen und auf der damit zusammen hängenden metalinguistischen Ebene des Perspektivenübernehmens und Perspektivenwechsels. Das Primärmaterial diente dazu, mit gesprächsanalytischen Mitteln zu untersuchen, wie zumindest in diesem Einzelfall diese Aspekte in den analysierten Gesprächssequenzen sich manifestierten, während der Vergleich mit dem Sekundärmaterial, den schriftlichen Lernreflexionen, einen Einblick in die Lernprozesse und die Lernerfahrungen ermöglichte.

Es konnte festgestellt werden, dass die Teilnehmerinnen sich tatsächlich in einer tandemähnlichen, interkulturellen Überschneidungssituation, an einem dritten Ort für das gemeinsame Lernen befanden, in dem persönliche Erfahrungen und allgemeine Bewertungen ausgetauscht und Bedeutungen verhandelt werden konnten. Es konnte auch in Ansätzen festgestellt werden, dass das Verhandeln über Bedeutungen und das damit verbundene Streben nach Präzision der vermittelten Information in einem Tridem eine größere Rolle spielten als in einer gewöhnlichen eins-zu-eins Tandemsituation mit jeweils einem Lerner und einem Muttersprachler. Dieses Tridem stellte dadurch ein anschauliches Beispiel für kooperatives und inhaltliches Lernen dar, obwohl es als Einzelfall behandelt werden soll.

Ein deutlicher tandemähnlicher Rollenwechsel konnte in diesem Fall auf der sprachlichen Ebene nicht beobachtet werden, weil die Lerngruppe hauptsächlich auf Deutsch gearbeitet hat. Aufgrund hauptsächlichlicher Sprache der Tandeminteraktion und unterschiedlicher Niveaus in der Fremdsprache ließ sich die Frage stellen, ob der Grad der Nützlichkeit des Austausches für die Lernerinnen unterschiedlich war. Inhaltlich konnten in den analysierten Gesprächssequenzen jedoch einerseits die Neugierde und das Begehren des Lerners die fremdkulturellen Sachverhalte zu verstehen und andererseits die Verpflichtung des Lernpartners die eigenkulturellen Sachverhalte zu erklären sowie die Einnahme einer Vermittlerrolle festgestellt

werden. In den Lernreflexionen konnten Zeichen für die Entwicklung einer allgemeinen Sensibilität für die Kulturverbundenheit der Normen erkannt werden. Die vorhandenen Resultate beruhen jedoch auf relativ begrenzten Untersuchungsmaterialien und sollten deswegen nur hinweisend betrachtet werden. Die Präsenz der Beobachterin kann auch die Resultate beeinflussen haben.

Für die weitere Forschung lassen sich weitere Mechanismen der Perspektivenübernahme und -wechsel als zentrale Prozesse des interkulturellen Lernens besprechen. Die Rolle des Vermittlers zwischen Kulturen könnte noch ausführlicher diskutiert werden. Eine lineare Untersuchung mit Fokus auf den verschiedenen Phasen des tandemähnlichen interkulturellen Lernens würde den Lernprozess und die Entwicklung der für das interkulturelle Verständnis relevanten Kommunikationsstrategien während des Programms noch beleuchten.

Es wäre auch interessant zu untersuchen, wie ein Tridem funktioniert, wenn es sich um ein Gespräch in der Muttersprache der gleichsprachigen Partner handelt, und wie sich in dem Fall die Rolle der Muttersprachler als Vermittler darstellt. Dies könnte noch unter anderem den Verhandlungsprozess der gleichsprachigen Teilnehmerinnen verdeutlichen, in anderen Worten, welche Rollen die geteilte Verantwortung als Experte für den Inhalt beziehungsweise die mögliche sprachliche Unsicherheit spielen.

Mit klarem Fokus auf der inhaltlichen Ebene zeigt die vorliegende Untersuchung mit einer Tridemkonstellation die Erweiterungsmöglichkeiten des Tandemkonzepts für das interkulturelle Lernen und die interkulturelle Kommunikation, insbesondere weil weder im Bereich der Ausbildung noch in der Arbeitswelt in interkulturellen Firmen oder in interkultureller Geschäftskommunikation mit einer Eins-zu-eins-Situation gerechnet werden kann. Es ist auch üblich, dass die sprachlichen Niveaus der Beteiligten in den Lernsprachen unterschiedlich sind, aber dies verhindert kein erfolgreiches, beiderseitiges interkulturelles Lernen, wie die vorliegende Studie gezeigt hat. Auf ähnlicher Weise könnte diese Untersuchung als ein veranschaulichbarer Einzelfall der interkulturellen Lerngespräche als nützlich für andere Bereiche des Lebens und Situationen der interkulturellen Kommunikation betrachtet werden.

Schließlich möchte ich mich noch bei der Organisation des Kurses *Interkulturelles Training* herzlich bedanken. Die Teilnahme an diesem Programm vor mehreren Jahren hat mir persönlich als Fremdsprachenlernerin viel bedeutet. Durch den ersten persönlichen Kontakt zu deutschen Studierenden wurde mein Interesse sowohl an den Kulturen der deutschsprachigen Länder als auch an interkulturellen Begegnungen verstärkt. Das tandemähnliche Lernen ermöglichte dadurch auch die späteren Kontaktknüpfungen und Festigung der Freundschaften, die mein Leben vielseitig bereichert haben. Die Gelegenheit später bei der Kursorganisation zu helfen ermöglichte einen Blick auf das Programm: die Planung, Lernerberatung und die konkrete Durchführung eines tandemähnlichen interkulturellen Sprachlernprogramms, was mir aus Lehrerperspektive eine sehr nützliche Erfahrung war.

Literaturverzeichnis

Bechtel, Mark (2009). „Empirische Untersuchung zu interkulturellem Lernen in deutsch-französischen Tandemkursen mit Hilfe der Diskursanalyse.“ In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. 139–60.

Bechtel, Mark (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Brammerts, Helmut (2005). „Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts.“ In: Brammerts & Kleppin (Hrsg.) (2005). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 9–16.

Brammerts, Helmut & Calvert, Mike (2005). „Lernen durch Kommunizieren im Tandem.“ In: Brammerts & Kleppin (Hrsg.) (2005). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 27–38.

Bredella, Lothar & Christ, Herbert (1995). „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.“ In: Bredella & Christ (Hrsg.) (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. 8–19.

Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (1999). „Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?“ In: Bredella & Delanoy (Hrsg.) (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. 11–31.

Buttjes, Dieter (1991). „Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored.“ In: Buttjes & Byram (Hrsg.) (1991). *Mediating Languages and Cultures*. Multilingual Matters, Clevedon. S. 3–16.

Byram, Michael & Risager, Karen (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures. Multilingual Matters*, Clevedon.

Byram, Michael & Zarate, Geneviève (1997). "Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence." In: Byram & Zarate & Neuner (Hrsg.) (1997). *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Council of Europe, Strasbourg. S. 9–39.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): lernen, lehren, beurteilen. Kapitel 5. Vgl. z.B. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/50103.htm>

Heinemann, Wolfgang (2008). „Textpragmatische und kommunikative Ansätze.“ In: Janich (Hg.) (2008). *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. 113–144.

Henrici, Gert (1995). *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Schneider Verlag, Hohengehren.

Herfurth, Hans-Erich (1993). *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. Iudicium, München.

Holec, Henri (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Council of Europe, Strasbourg.

Holstein, Silke & Oomen-Welke, Ingelore (2005). *Sprachentandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Paare*. Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau.

Kaikkonen, Pauli (1991). *Erlebte Kultur- und Landeskunde*. Tampereen yliopisto, Tampere.

Kaikkonen, Pauli (2000). "Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa." In: Kaikkonen & Kohonen (Hrsg.). *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. S. 49–61.

Kramsch, Claire (1981). *Discourse Analysis and Second Language Teaching*. Center for Applied Linguistics, Washington DC.

Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

Künzle, Beda & Müller, Martin & Wertenschlag, Lukas (1990). „Was will Tandem?“ In: Künzle & Müller (Hrsg.) (1990). *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen. Erste Europäische Tandem-Tage*. Universitätsverlag, Freiburg (CH). S. 13–15.

Lepschy, Annette (1999). „Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit.“ In: Brünner & Fiehler & Kindt (Hrsg.) (1999). *Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Westdeutscher Verlag, Opladen. S. 50–71.

Little, David (2005). „Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie.“ In: Brammerts & Kleppin (Hrsg.) (2005). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 17–26.

Rost-Roth, Martina (1991). „Interkulturell und interlingual bedingte Verständnisschwierigkeiten als Chance für den Lernprozeß im Tandem.“ In: Tandem e.V. (Hg.) (1991). *Tandem – Sprachenlernen im interkulturellen Austausch: Dokumentation der II. Europäischen Tandem-Tage 1990*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Berlin. S. 29–44.

Rost-Roth, Martina (1995). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Alpha & Beta, Bolzano.

Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Springer-Verlag, Stuttgart.