



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ  
ZIAF 2024, Band 4, Heft 1

# Lebensweltorientierung in der (a)synchronen WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen und jordanischen DaF-Lernenden

Themenwechsel und Themenverschiebungen in the wild

Matthias Prikoszovits  
Universität Paderborn

## Zusammenfassung

(A)Synchrone schriftliche Interaktion über Messengerdienste steht in DaF-bezogenen Studien immer noch selten im Fokus. In diesem Beitrag wird ein Setting ins Zentrum gerückt, das es universitären DaF-Lernenden aus Brasilien und Jordanien im Rahmen eines virtuellen Austauschprojekts erlaubte, sich über einige Wochen hinweg in WhatsApp-Tandems über lebensweltlich relevante Themen zu unterhalten, die sie teils selbst bestimmten. Der Beitrag fragt danach, wie DaF-Lernende aus zwei unterschiedlichen Erdregionen in WhatsApp-Tandems ihre eigenen Lebenswelten anhand von Themenwechseln/-verschiebungen in ihre Interaktionen einbinden und wie dadurch Wechselwirkungen zwischen universitärem DaF-Unterricht und Lebenswelten entstehen können. Dafür werden aus den Tandems resultierende Interaktionsdaten sowie sich aus einer Projektevaluation in Form einer Online-Befragung ergebende Daten herangezogen. Die Interaktionsdaten werden mittels einer qualitativen Gesprächsanalyse ausgewertet.

**Schlagwörter:** (a)synchrone schriftliche Interaktion; WhatsApp-Tandems; Lebensweltorientierung; Themenwechsel/-verschiebungen; Brasilien und Jordanien

## Abstract

(A)Synchronous written interaction via messenger services is still rarely the focus of GFL-related studies. This article focuses on a setting that allowed university GFL learners from Brazil and Jordan, as part of a virtual exchange project, to talk in WhatsApp tandems over a few weeks about topics relevant to their everyday lives, some of which they themselves determined. The article asks how GFL learners from two different regions of the world integrate their own lifeworlds into their interactions in WhatsApp tandems using topic changes/shifts and how this can create interactions between university GFL lessons and lifeworlds. For this purpose, interaction data resulting from the tandems as well as data resulting from a project evaluation in the form of an online survey are used. The interaction data is evaluated using qualitative conversation analysis.

**Keywords:** (a)synchronous written interaction; WhatsApp tandems; lifeworld orientation; topic changes/shifts; Brazil and Jordan



Matthias Prikoszovits (2024)

Lebensweltorientierung in der (a)synchronen WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen und jordanischen DaF-Lernenden

ZIAF 4(1): 143–163. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8635>

## 1 Einleitung

Interaktion bzw. interaktive Übungsformate sind für den (Fremd-/Zweit-)Spracherwerb seit jeher von großer Bedeutung. Seitens der Forschung haben sie vor allem ab den 1980er Jahren unter anderem durch die Arbeiten Michael H. Longs (z.B. 1980, 1983) verstärkt Zuwendung erfahren, wobei diese Zuwendung in den letzten Jahrzehnten durch (teils überwundene) Ungleichgewichte gekennzeichnet ist: So stand der Erstspracherwerb durch Interaktion lange vor dem Fremd-/Zweitspracherwerb durch Interaktion im Fokus des Interesses (vgl. Aguado 2010: 817; Prikoszovits 2020: 124) – eine Schiefelage, der mittlerweile beizukommen gesucht wurde. Den Fremdsprachenbereich inspirierte und bereicherte das Internet nachhaltig; in DaF-Forschungskontexten konzentrierte man sich zunächst auf die schriftliche und somit asynchrone Interaktion (z.B. per E-Mail) (vgl. Bahlo et al. 2014: 56). Erst ab den 2000er Jahren widmete man sich der fremdsprachlichen Interaktion in ihrer mündlich-synchronen Ausprägung, auch überwiegend per Internet (z.B. Skype oder Zoom) (z.B. Schlickau 2000, 2001; El-Hariri & Jung 2015; Hoshii & Schumacher 2021; Prikoszovits 2020, 2022). Für die Online-Interaktion gab es in der ersten Version des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) bzw. in *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2005) noch keine Skalen bzw. Kann-Beschreibungen; diese wurden erst in seinen Begleitband (GeR 2020) aufgenommen. Somit stand generell erst die reale und später die virtuelle Interaktion im Zentrum der Spracherwerbsforschung. Während die fremdsprachliche wie auch mehrsprachige Interaktion in virtuellen Sphären mittlerweile – also bis zur Mitte der 2020er Jahre – aus diversen Perspektiven beforscht wurde (z.B. e-Tandems, El-Hariri & Jung 2015; Interaktionskompetenz bei DaF-Lernenden/-Lehrenden, Hoshii & Schumacher 2021; Mehrsprachigkeit in transmodaler Kommunikation, König 2021; digitale DaF-Lehrkompetenzen, Prikoszovits 2022), wird hingegen die virtuelle Interaktion in Zweitsprachenkontexten bis heute kaum diskutiert (Würffel & Schumacher 2022: 142).

Wie nun deutlich geworden ist, prägen die Thematik Spracherwerb durch Interaktion verschiedene Dichotomien bzw. Untergliederungsmöglichkeiten, welche sie zu einem breit zu erschließenden Feld machen. Es gibt neben Mündlichkeit/Schriftlichkeit, Synchronität/Asynchronität, real (physisch)/virtuell, Erst-/Fremd-/Zweitsprache bzw. Mehrsprachigkeit noch weitere, für diesen Beitrag sehr relevante Unterscheidungslinien – nämlich mit Blick auf die Interagierenden selbst oder auf die unterrichtlich gesteuerte bzw. die außerunterrichtlich ungesteuerte Interaktion. In bisherigen DaF-relevanten Studien zur synchronen wie auch asynchronen Online-Interaktion ist augenfällig, dass die Interagierenden (unabhängig davon, ob in größeren Gruppen oder kleineren Tandems) in der Regel auf der einen Seite DaF-Lernende aus aller Welt und auf der anderen Seite Erstsprachler:innen des Deutschen bzw. Personen (nicht zwingend Erstsprachler:innen des Deutschen) sind, die im amtlich deutschsprachigen Raum an Universitäten oder Hochschulen Ausbildungen zu DaF/DaZ-Lehrkräften durchlaufen (z.B. Biebighäuser & Marques-Schäfer 2017; Hoshii & Schumacher 2021; Prikoszovits 2022). Es handelt sich bei den in bereits durchgeführten Studien betrachteten Formierungen demnach hauptsächlich um Noviz:innen-Expert:innen-Settings in kollaborativer (synchroner oder asynchroner) Konstellation (vgl. Aguado 2010: 821). In der Regel gibt es im virtuellen Interaktionsraum demnach einerseits stets (angehende) Lehrkräfte bzw. Erstsprachler:innen einer bestimmten Zielsprache sowie andererseits Sprachlernende. Obschon in solchen in entsprechenden Studien fokussierten Formierungen auf beiden Seiten Studierende interagieren

und somit das Kriterium „Gleichheit“ (Aguado 2010: 821) als erfüllt gelten kann, ist das Verhältnis zwischen den beiden Seiten dennoch ein anderes bzw. ist die Ausgangslage dennoch eine andere als in der in diesem Beitrag fokussierten Konstellation.

Im hier relevanten Setting interagierten DaF-Lernende mit DaF-Lernenden aus zwei Ländern des Globalen Südens über einige Wochen hinweg in Tandems miteinander. Es ist als ein interaktives Austauschprojekt zu betrachten, das mittels des Messengerdienstes WhatsApp durchgeführt wurde. Gemäß den bisherigen Ausführungen ist die folgende Verortung möglich: Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch haben im Rahmen des Projekts überwiegend asynchron schriftlich in der Fremd- bzw. in dem Fall auch Brückensprache oder Lingua Franca Deutsch (Prikoszovits & Uphoff i. D.) interagiert. Es handelte sich um außerunterrichtlich ungesteuerte, den Regelunterricht flankierende Interaktionen, in welchen die Lebenswelten der Studierenden prominent ins Zentrum rückten bzw. Raum dafür zur Verfügung stand.

In diesem Beitrag werden Interaktionsdaten sowie Projektevaluationsdaten dafür verwendet, zu erkennen, wie DaF-Lernende aus zwei unterschiedlichen Erdregionen in WhatsApp-Tandems ihre eigenen Lebenswelten in die Interaktion einbinden und wie dadurch ferner Wechselwirkungen zwischen universitärem DaF-Unterricht und Lebenswelten entstehen können. In Kapitel 2 wird das WhatsApp-Austauschprojekt vorgestellt. In Kapitel 3 werden Lebensweltorientierung als unterrichtliches Konzept (3.1) sowie bisherige DaF-relevante Studien zum Einsatz sozialer Medien in Spracherwerbs-/gebrauchskontexten (3.2) diskutiert. In Kapitel 4 werden die Daten vorgestellt, es erfolgen methodische Überlegungen und die Daten werden ausgewertet. In Kapitel 5 wird ein Fazit gezogen.

## 2 Das virtuelle Austauschprojekt

Das in diesem Kapitel vorzustellende virtuell-interaktive Austausch- und Begegnungsprojekt (Legutke 2016: 352), aus dem sämtliche Daten für den vorliegenden Beitrag resultieren, vollzog sich zwischen DaF-Lernenden der German Jordanian University (GJU) in Amman (Jordanien) sowie der Universidade de São Paulo (USP) (Brasilien)<sup>1</sup>. Es sollte in der jungen postpandemischen Zeit die Sprachgebrauchsgelegenheiten für die Lernenden, die ihren Deutscherwerb während der Corona-Pandemie aufgenommen hatten, vervielfachen. Biebighäuser und Marques-Schäfer (2017: 77) sprechen in einem vergleichbaren Setting mit Blick auf DaF-Lernende (s. Abschnitt 3.2) von „eine[r] authentische[n] und spontane[n] Sprache [...], der sie im unterrichtlichen Kontext nicht begegnen“.

Die Studierenden beider Universitäten – zusammen insgesamt 41 Personen – besuchten Kurse auf dem A2-Niveau und waren auf der jordanischen Seite zwischen 18 und 20 Jahre alt, auf der brasilianischen Seite sogar zwischen 20 und 40 Jahre alt – in Amman handelte es sich um einen Vormittags-, in São Paulo um einen Abendkurs. Sie waren überwiegend in Studiengänge der Germanistik, Sozialarbeit, Geschäftskommunikation sowie Translationswissenschaften eingeschrieben und werden somit künftig nicht zwangsläufig als DaF-Lehrkräfte arbeiten. In den Monaten Mai und Juni 2022 interagierten sie im Wochenrhythmus einen Monat lang in insgesamt 15 WhatsApp-Tandems, die von den Dozierenden der beiden Kurse festgelegt worden waren. Ebenso wurden die Interaktionsthemen durch die Dozierenden

---

<sup>1</sup> Detailliertere Informationen zum Projekt finden sich bei Prikoszovits & Uphoff (i.D.), welche die Dozierenden in den Kursen waren.

bestimmt, wobei eine Berücksichtigung der Lebenswelten der Studierenden maßgeblich war. Über Essen und Trinken (siehe Tabelle 1) wurde auch im regulären Unterricht gesprochen. Bewusst wurden keine Themenkreise ausgewählt, die das Leben im amtlich deutschsprachigen Raum abbilden. Die DaF-Lernenden sollten viel eher über ihren eigenen Alltag und ihre eigenen Realitäten ins Gespräch kommen – wohl aber in der Fremd-/Brückensprache Deutsch. Gelegentlich wurde auch kurz ins Englische gewechselt, wie die Interaktionsdaten zeigen. Bei der Einteilung der Tandempartner:innen wurde auf eine Durchmischung der individuellen Sprachkenntnisstände der Studierenden geachtet. Alternierend setzten die Studierenden der beiden Universitäten wöchentliche Austausche über folgende Themen in Gang:

12.05.2022: GJU beginnt	Wer ich bin und wie ich die Pandemie (an der Universität) erlebt habe
19.05.2022: USP beginnt	Die Stadt, in der ich lebe
26.05.2022: GJU beginnt	Typisches Essen und Trinken in meinem Land
02.06.2022: USP beginnt	Beliebte Musik und Musiker:innen in meinem Land

**Tabelle 1:** Termine und Themen der vier Austausche

Am 12.05.2022 etwa bekamen die Studierenden in São Paulo die ersten WhatsApp-Nachrichten aus Amman. Wesentlich vor allem mit Blick auf das Erkenntnisinteresse im vorliegenden Beitrag ist, dass die DaF-Lernenden diese Themenkreise in den Tandems nach Belieben erweitern konnten, um so noch mehr lebensweltliche Relevanz zu erzielen sowie zu noch mehr Kulturreflexion angeregt zu werden. Auf dieselben Themenkreise wurde also fortwährend aus brasilianischer wie auch jordanischer Perspektive geblickt. Um die Interaktionen mehrperspektivisch werden zu lassen, teilten die Dozierenden den Tandems überwiegend drei Studierende zu (zwei Studierende mit der Erstsprache Arabisch und eine:n mit der Erstsprache Portugiesisch bzw. zwei mit der Erstsprache Portugiesisch und eine:n mit der Erstsprache Arabisch). Die Ausnahme stellten Zweiertandems dar (eine:r mit der Erstsprache Arabisch, eine:r mit der Erstsprache Portugiesisch; Zweiertandempartner:innen mit derselben Erstsprache gab es nicht). Die Tandemzusammensetzungen blieben über die Projektlaufzeit hinweg identisch; die Studierenden lernten im Rahmen der Austausche also lediglich eine bis max. zwei Personen des jeweils anderen Landes kennen. Die Vorgabe war, dass die Austausche mindestens zweimal wöchentlich stattfinden sollen. In einigen Tandems wurden die Kontakte auch öfter pro Woche aufgenommen, in einigen jedoch auch seltener (s. Abschnitt 4.2).

Die beiden Universitätsstandorte liegen nahezu 11.000 Kilometer (Luftlinie) voneinander entfernt. Sechs Stunden beträgt die Zeitverschiebung das ganze Jahr über; an beiden Orten erfolgt keine Umstellung auf die Sommer- bzw. Winterzeit (Stand 2024). Somit haben die Studierenden überwiegend, jedoch nicht ausschließlich, asynchron und außerhalb der regulären Unterrichtszeit schriftlich interagiert. Zusätzlich zum schriftlichen Text wurden jedoch auch Bilder und Videos verschickt, die teils von den Studierenden selbst aufgenommen worden waren. Was es nicht gab, waren Aufgabenstellungen, die gemeinsam in der Großgruppe (41 Studierende) gelöst werden sollten. Durch die Zeitverschiebung und die unterschiedlichen Kurszeiten gab es keine Möglichkeit zu einem synchronen Online-Gesamttreffen.

Obgleich ungesteuert und außerunterrichtlich, berührte das Projekt auch die Leistungsbeurteilung, was verdeutlicht, dass außerunterrichtliche und un gelenkte Aktivitäten wiederum auf den Unterricht wirken können. Freiwillig konnten die DaF-Lernenden an der USP nach dem Projektende mithilfe einer PowerPoint-Präsentation über das Projekt, die Erfahrungen und die Lerngelegenheiten sprechen. Im Falle der Erbringung dieser Leistung wurde sie auch benotet. An der GJU in Amman ließ sich der Dozierende nach Projektende von jedem/jeder Studierenden eine Interaktionssequenz zuschicken. Diese wurde als eine benotete Schreibaufgabe gewertet, wobei es im Semester mehrere solcher benoteten Schreibaufgaben gab. Den Studierenden wurde zu Beginn des Projekts zwecks Transparenz in der Leistungsbeurteilung kommuniziert, dass eine Interaktionssequenz bewertet werden würde. Sie konnten sich die aus ihrer Sicht erfolgreichste für den Versand an den Dozierenden aussuchen.

Nach Abschluss der vierten und letzten Interaktionsphase waren die Studierenden beider Universitäten dazu angehalten, das Projekt unter anderem mit Blick auf die Interaktionsthemen und auf die von ihnen angewandten Lese-/Schreibstrategien zu evaluieren. Hierfür bekamen sie einen durch die Dozierenden erstellten Online-Fragebogen übermittelt, wobei die Teilnahme an der Evaluation nicht verpflichtend war. Die durch diese Fragebögen entstandenen Daten werden in diesem Beitrag für eine Datentriangulation genutzt.

### 3 Hintergründe

#### 3.1 Lebensweltorientierung

Die WhatsApp-Interaktionen in deutscher Sprache zwischen den Studierenden aus Brasilien und Jordanien können als lebensweltlich orientiert gelten. In den 1970er und 1980er Jahren wird in den Sozialwissenschaften und vor allem in der Sozialpädagogik zunächst die „Alltagsorientierung“ zu einer wichtigen Maßgabe, woraufhin durch „Lebensweltorientierung“ als ein zentrales Paradigma der Jugendhilfe“ ab den frühen 1990er Jahren „ein regelrechter Boom lebensweltorientierter Überlegungen“ einsetzte (Kraus 2006: 117). Festzuhalten ist also, dass die Lebensweltorientierung nicht ausschließlich das Sprachenlernen betrifft. In der Fachliteratur wird sie in sehr unterschiedlichen Disziplinen wie der Sozioökonomie (Oeftering et al. 2018), der Ergotherapie (Marotzki 2004), der Theologie (Faber 2012), der Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Sozialphilosophie sowie vor allem der Sozialarbeit (Kraus 2006; Grunwald et al. 2018) diskutiert und generell als ein „fachdidaktische[r] Code“ (Oeftering et al. 2018: 165), eine „normative Leitlinie“, ein „didaktische[s] Prinzip“ begriffen, das jedoch „oft unhinterfragt“ bleibt (ebd.: 163). Es handelt sich zugleich um ein vielschichtiges, anspruchsvolles Konzept, das unterrichtlich mitunter nicht einfach umzusetzen und nicht inflationär als „didaktisches Allerweltsgütesiegel“ (ebd.: 165) anzusehen ist. Zudem lässt Lebensweltorientierung Fragen hinsichtlich möglicher Anknüpfungspunkte an „Alltagsvorstellungen und -erfahrungen“ der Lernenden oder hinsichtlich der Konzipierung von „Lehr-Lern-Arrangements“ offen (ebd.: 164).

Lebensweltorientierung ist demnach für mehrere Wissenschaften ein wesentlicher, aber bis in die Gegenwart nicht klar konturierter Bezugsrahmen (vgl. auch Kraus 2006: 121), dessen unterrichtspraktische Implikationen darüber hinaus nicht eindeutig zu erschließen sind.

In jedem Fall sucht man durch Lebensweltorientierung zu erreichen, „Lernende von ihrem Objektstatus in Lernprozessen zu befreien und sie zu den Subjekten, sozusagen zu den Autorinnen und Autoren ihrer eigenen Bildungsbiographien zu machen“ (Oeftering et al. 2018:

165). Zentral ist zudem, dass die Lernenden die Lebenswelt, in der sie zu einer bestimmten Zeit gemeinsam handeln, selbst und somit individuell erschaffen: „Es gibt keine ‚Bühne‘ *Lebenswelt*, die von Subjekten betreten wird – die Lebenswelt ist selbst Teil und Ergebnis subjektiver Konstruktionen und Selbstkonstitutionen“ (ebd.: 165, Kursivdruck im Original). Man muss letztlich jedes WhatsApp-Tandem, jede Interaktionskonstellation, separat, einzigartig und durch hohe Eigendynamik geprägt betrachten: „Denn auch wenn es Gegenstände gibt, die an die Lernenden herangetragen werden, so kommt es bei der Aneignung immer zu einer individuellen (Ver-)Formung des Gegenstands“ (ebd.: 167). Diese Besonderheit der Lebensweltorientierung ist im vorliegenden Beitrag zentral; es soll ausgemacht werden, wie die Lernenden es in der Interaktion organisieren, dass es zu erweiterten Themen kommt, um noch mehr Bezug zu den eigenen Lebenswelten herzustellen.

### 3.2 Sprachgebrauch in WhatsApp als Forschungsfokus

Würffel (2020: 222) erläutert, dass die Fremdsprachendidaktik früh das Potenzial digitaler Medien nicht ausschließlich als „Informationsmedien“, sondern eben auch als „Kommunikations-, Interaktions-, Produktions- und Publikationsmedien“ ausgemacht hat, und beschreibt WhatsApp als „kontaktunterstützend bzw. profilbildend“, anderes (Foren, Blogs) als „informationsorientiert[.]“ (ebd.: 218). Zu den Zwecken des Einsatzes sozialer Medien im DaF-Unterricht merkt Würffel an (ebd.: 223), dass dadurch beispielsweise „kooperative[s], kreative[s] oder identitätsbildende[s]“ Schreiben gefördert werden kann oder – und dies ist für den vorliegenden Beitrag von großer Bedeutung – formales und informelles Lernen miteinander verbunden werden können.

Wie bereits betont, vollzog sich in der bisherigen DaF-relevanten Forschung die Online-Interaktion, so auch die WhatsApp-Interaktion, überwiegend zwischen Erstsprachler:innen des Deutschen bzw. (angehenden) Lehrkräften einerseits und DaF-Lernenden andererseits. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Würffel (2020: 222), indem sie mit Blick auf „eine[s] der ersten größeren Projekte zum Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht DaF“ über „die Begegnung von Sprachlernanfängern und -anfängerinnen mit Zielsprachensprechenden bzw. -lernenden“ spricht. Aus diesem Zitat geht jedoch hervor, dass damals durchaus auch bereits Lernende mit Lernenden interagierten, wie es auch bei den Studierenden in Brasilien und Jordanien der Fall war. Der Forschungsfokus in entsprechenden Studien lag allerdings auf gänzlich anderen Aspekten als in diesem Beitrag. Wie stark sich also allein Studien voneinander unterscheiden können, die DaF bzw. generell Deutsch in WhatsApp ins Zentrum stellen, sei kurz veranschaulicht:

Biebighäuser und Marques-Schäfer (2017) betrachten in einem WhatsApp-Kontext etwa, „ob schriftliche Äußerungen eher konzeptionell mündlich oder schriftlich sind und wie sich das Medium auf die Kommunikation auswirkt“ (ebd.: 76). Interagiert haben brasilianische DaF-Lernende mit angehenden DaF-Lehrenden aus Deutschland. Nach anfänglichen Mailkontakten in Paaren zwecks gemeinsamer Aufgabenbearbeitung blieben die Paare per WhatsApp im informellen, auch lebensweltlich relevanten Austausch (ebd.: 80). Es hat sich gezeigt, dass die WhatsApp-Nachrichten stark ans Schriftliche, nicht Mündliche angelehnt waren (vgl. ebd.: 83). Auch hier gab es zwecks Datenanreicherung bzw. -triangulation eine abschließende Befragung der Beteiligten per Fragebogen. Es gab in jüngerer Vergangenheit auch Forschung zu mehrsprachiger Interaktion in WhatsApp bzw. zur „Dialogizität von Text- und Sprachnachrichten“ (König 2021: 45): Anhand mehrsprachiger Gruppenchats deutsch-libanesischer Schwestern und Cousinen zu lebensweltlich relevanten Themen („All-





Mit „newcomers“ bezieht sich Wagner auf Isländischlernende, die in Island gezielt Möglichkeiten erhalten, Isländisch *in the wild* zu erwerben. So hat sich dort eine Reihe von Geschäften/Lokalen dazu bereit erklärt, nicht ins Englische zu wechseln, wenn Menschen mit anderer L1 als Isländisch sie besuchen (ebd.: 92, 95). Generell wird deutlich, dass in the wild ausdifferenzieren ist. In jedem Fall – so beschreiben es Wagner und auch Sauro und Zourou – gehören digitale Welten bzw. soziale Medien dazu, was im virtuellen Austauschprojekt genutzt wurde.

## 4 Studie

### 4.1 Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung und -analyse

Die für diese Studie verwendeten Daten ergeben sich zum einen aus den Interaktionen in den WhatsApp-Tandems und zum anderen aus der Evaluation des Austauschprojekts. Bei 15 Tandemgruppen (24 Studierende an der USP sowie 17 Studierende an der GJU) ist eine Fülle an WhatsApp-Daten entstanden, die dem Verfasser des Beitrags nicht vollständig vorliegen. Die Interaktionssequenzen, die dem Dozierenden übermittelt wurden und in die Leistungsbeurteilung einfließen (s. Kap. 2), werden für den vorliegenden Beitrag verwendet, wobei auch hier eine Auswahl zu treffen war. Wie bei der Auswahl vorgegangen wurde, ist in Abschnitt 4.3 beschrieben. An der Evaluation haben sich Studierende aus beiden Ländern beteiligt, wenn auch nicht alle. Letztlich gab es für das Korpus der WhatsApp-Interaktionen keine Datenerhebungsphase im eigentlichen Sinne, wohl aber für das Korpus der Evaluationsdaten.

Die Datenaufbereitung bzw. -bereinigung fällt bei beiden Korpora gering aus. Äußerungen in portugiesischer Sprache aus den Evaluationsdaten wurden ins Deutsche übersetzt. Aus den Evaluationsdaten werden nur qualitative herangezogen, obgleich sich durch die Projektevaluation auch quantitative Daten ergeben haben.

Für Online-Interaktion in Messenger-Applikationen gibt es bislang keine Ablaufmodelle für die Auswertung entsprechender Daten. Heller und Morek (2016: 231) halten diesbezüglich fest: „Dafür, wie Konversationsanalytiker bei der Auseinandersetzung mit den Daten vorgehen, lässt sich kein ‚Rezept‘ in Form einer strikten Abarbeitung vorgegebener methodischer Schritte angeben“. Strömungen bzw. Analyseverfahren wie z.B. die interaktionale Linguistik (Imo 2015), die interaktionale Schriftlinguistik (Imo & Lanwer 2019), die ethnomethodologische Interaktionsanalyse (Vom Lehm 2018), die Konversationsanalyse (Ayaß 2021), die Diskursanalyse (Schwab & Schramm 2022) oder die Gesprächsanalyse (Heller & Morek 2016) haben sich in großer Zahl herausgebildet. Zwar werden in der Fachliteratur, die Interaktion in Messengerdiensten ins Zentrum rückt (z.B. König 2021), detaillierte, überwiegend explorative Analysen vorgenommen, doch bei Analyse-, Auswertungs- und Interpretationsschritten scheint überwiegend individuell vorgegangen zu werden. Dies erscheint jedoch durchaus zulässig, denn „[a]nders als andere qualitative Verfahren (das Interview etwa) hat sie [die Konversationsanalyse, MP] keinen Regelkatalog entwickelt, dessen Anwendung vorgeschrieben wäre“ (Ayaß 2021: 3).

WhatsApp-Chatverläufe unterscheiden sich wesentlich von anderen (Online-)Interaktionsdaten. Im Gegensatz zur heute als eher obsolet beschriebenen SMS-Interaktion erfolgt der Sprecherwechsel in WhatsApp-Chats deswegen schneller, da eine WhatsApp-Nachricht im Gegensatz zu einer SMS nichts kostet (Biebighäuser & Marques-Schäfer

2017: 78). Während man sich bei einer SMS um möglichst viel Text pro einzelne Nachricht bemüht, bestehen WhatsApp-Nachrichten teils aus nur wenigen Wörtern, vielleicht sogar nur einem Emoticon. So entstehen häufig temporeiche, durch Rückbezug auf ältere Nachrichten teils unübersichtliche Interaktionen mit häufigem Sprecherwechsel.

## 4.2 Evaluationsdaten: Präsentation und Interpretation

Begonnen wird hier mit den Evaluationsdaten, da so die Bezüge zwischen den Evaluations- und Interaktionsdaten unmittelbarer hergestellt werden können, bzw. bildet die Interpretation der Evaluationsdaten eine Grundlage zum besseren Verständnis der Interaktionen in Abschnitt 4.3. Die Online-Befragung wurde deswegen zur Generierung dieses Korpus gewählt, da die zeit- bzw. raumunabhängige, internetbasierte Datenerhebung, für welche kein:e Interviewer:in benötigt wird (Wagner-Schelewsky & Hering 2022: 1052-1053) im hier relevanten Setting vorteilhaft ist. Raum und Zeit waren im Rahmen des Projekts immer wieder hinderlich und durch die Online-Befragung konnte eine Unabhängigkeit von sowohl Raum als auch Zeit erreicht werden. Bei nicht computergestützten Erhebungsmethoden kann es zu „Fehler[n] durch manuelle Datenerfassung“ kommen, was bei internetgestützten Verfahren nicht passieren kann, da die Daten unmittelbar auf einem Server gespeichert werden (Wagner-Schelewsky & Hering 2022: 1053, Kursivdruck im Original).

Bei Interviews als Evaluationsinstrument wäre die sprachliche Barriere allzu groß gewesen. Der Dozierende in Jordanien, der Verfasser des Beitrags, hat weder Arabisch noch Englisch als Erstsprache. Generell waren viele Studierende involviert, die nicht alle hätten interviewt werden können; es hätte sich die Frage nach der Auswahl ergeben. Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden auf beiden Seiten hätten wiederum wegen der Zeitdifferenz kaum durchgeführt werden können und die Diskussionssprache wäre unklar gewesen. Die meisten Studierenden erreicht man also durch die Online-Befragung. Durch die Wahl der Online-Befragung kam es auch zu keinen unerwünschten Interviewer-Effekten (vgl. Wagner-Schelewsky & Hering 2022: 1053), also zu keinen „allgemein systematische[n] Unterschiede[n] zwischen den Befragten, die durch die wahrgenommenen Eigenschaften oder das Verhalten des Interviewers entstehen“ (Glantz & Michael 2014: 313).

Bei der anonymen Online-Befragung wurden den Studierenden beider Universitäten 13 Fragen gestellt, wobei sich die zweite Frage in zwei Teilfragen untergliederte. Es gab sowohl geschlossene Fragen, bei denen man Vorgegebenes ankreuzen musste, als auch offene Fragen mit Textfeldern für die Antworten. Den Online-Fragebogen, ein Google-Formular, haben 29 Studierende ausgefüllt, zehn von der GJU und 19 von der USP (insgesamt waren es in den Kursen 17 Studierende auf jordanischer, 24 Studierende auf brasilianischer Seite). Die zwölfte Frage aus dem Online-Fragebogen erscheint für das Erkenntnisinteresse in vorliegendem Beitrag besonders ertragreich:

*How did the weekly topics work out? Were they interesting? Did you also talk about other things? Tell us more. / Como funcionaram os temas semanais? Eles eram interessantes? Vocês também conversaram sobre outras coisas? Conte.*

Die Antworten auf Englisch stammen von den Studierenden aus Jordanien, jene auf Portugiesisch von den Studierenden aus Brasilien. Zwar ist Englisch nicht die L1 der jordanischen Studierenden, doch ähnlich wie etwa in Marokko das Französische, dient in Jordanien das Englische als relativ weit verbreitete Umgangssprache in Städten und vor allem auch an Universitäten. Studierende bringen in der Regel gute Englischkenntnisse aus der Schule an

die Universitäten mit. Die englischsprachigen Antworten bleiben hier unübersetzt, an die portugiesischsprachigen Antworten schließen in Klammern die Übersetzungen ins Deutsche an. Zwecks einfacherer Bezugnahme auf die einzelnen Aussagen sind die Antworten nummeriert. Es werden hier nur jene Antworten angeführt, die für das Erkenntnisinteresse der Studie relevant sind. Orthographische und andere Bereinigungen wurden nicht vorgenommen.

1. „the topics were good. we sometimes talked about other things and strayed off form the original topic. we also had comical exchanges and felt more comfortable as it went on.“
2. „What we were supposed to talk about is important for knowing each other's cultures and lifestyles.“
3. „We talked about the assigned topics and other topics outside the assigned ones.“
4. „surely, We talked about matches and the Brazilian team and Real Madrid, also sent me some cute pictures of his family.“
5. „We've discussed chosen topics by the professors and sometimes we may have side tracked to different topics such as politics and geography.“
6. „All of the topics were great, except the pandemic one. That was not so good as the others to understand the cultural differences and similarities between us.“
7. „They were interesting, but very demanding, which is perfectly expectable. Sometimes, we talked about other stuff, like at an informal conversation, and even laughed. One topic leads to another.“
8. „Gostamos muito dos temas, mas não saímos deles.“ (Die Themen haben uns sehr gut gefallen, aber wir sind nicht davon abgewichen.)
9. „Não achei os tópicos semanais muito interessantes. Conversamos apenas brevemente sobre os temas, apenas respondendo às perguntas.“ (Ich fand die wöchentlichen Themen nicht sehr interessant. Wir haben nur kurz über die Themen gesprochen, gerade so eben, dass wir die Fragen beantwortet haben.)
10. „Os temas semanais foram muito legais e interessantes. Infelizmente não conversamos muito sobre outras coisas, pois tínhamos nossas obrigações com a faculdade e muitos de nós trabalhamos e estudamos. O fuso-horário também atrapalhou um pouquinho, mas nada absurdo.“ (Die wöchentlichen Themen waren wirklich cool und interessant. Über andere Dinge haben wir leider nicht viel geredet, weil wir unsere universitären Verpflichtungen hatten und viele von uns arbeiteten und lernten. Auch der Zeitunterschied störte ein wenig, aber nicht schlimm.)
11. „Sim, as vezes saíamos um pouco do tema e falávamos de coisas do cotidiano, impressões e opiniões pessoais.“ (Ja, manchmal sind wir ein wenig vom Thema abgekommen und haben über alltägliche Dinge, Eindrücke und persönliche Meinungen gesprochen.)
12. „Conversei apenas sobre o primeiro tópico na primeira semana, depois não tive mais contato. Foi interessante e não conversamos sobre outras coisas.“ (Über das erste Thema habe ich nur in der ersten Woche gesprochen, dann hatte ich keinen Kontakt mehr. Es war interessant und wir haben nicht über andere Dinge gesprochen.)

**13.** „Nos mantemos apenas nos tópicos, mas achei todos bem interessantes.“ (Wir sind bei den Themen geblieben, aber ich fand sie alle sehr interessant.)

**14.** „Os Temas foram muito interessantes, porém não xonsegui desenvolvê-los com minha colega. Ela não iniciou os temas dela, e os meus temas foram respondidos de forma rápida e simples.“ (Die Themen waren sehr interessant, aber ich konnte sie nicht zusammen mit meiner Kollegin entfalten. Sie hat nicht mit ihren Themen begonnen, und meine Themen wurden schnell und oberflächlich beantwortet.)

**15.** „Ficamos apenas nos temas e usamos bastantes fotos para melhor passar nossas trocas culturais.“ (Wir haben uns an die Themen gehalten und viele Fotos verwendet, um unseren kulturellen Austausch besser zu gestalten.)

**16.** „Os temas semanais foram ótimos, pois era muito simples de desenvolver uma conversa bem completa tendo eles como base. Graças à isso até conversamos um pouco sobre temas fora da programação.“ (Die wöchentlichen Themen waren großartig, da es sehr einfach war, rund um sie ein umfassendes Gespräch zu entwickeln. So haben wir uns sogar ein wenig über Themen außerhalb der Vorgaben unterhalten.)

**17.** „Os primeiros funcionaram e conversamos bastante. Nos últimos 2 não tive resposta.“ (Die ersten haben funktioniert und wir haben viel geredet. Auf die letzten beiden habe ich keine Antwort mehr erhalten.)

**18.** „Achei interessante e adicionei mais algumas coisas durante a conversa.“ (Ich fand es interessant und habe im Laufe des Austauschs noch ein paar Dinge hinzugefügt.)

**19.** „Todos foram interessantes, menos o sobre o covid. Uma única vez conversamos sobre outro tema, literatura.“ (Sie waren alle interessant, bis auf das über Covid. Nur einmal haben wir über ein anderes Thema gesprochen, Literatur.)

**20.** „Achei os tópicos interessantes, nos dar parâmetros do que deveríamos falar sobre na semana foi melhor que simplesmente esperar que soubéssemos como puxar o assunto. Também conversamos de outras coisas, mas ainda nos mantendo nos tópicos estabelecidos.“ (Ich fand die Themen interessant. Uns Vorgaben zu machen, worüber wir in der jeweiligen Woche sprechen sollten, war besser, als einfach zu hoffen, dass wir wissen, wie wir auf ein Thema kommen. Wir haben auch über andere Dinge gesprochen, uns aber trotzdem an die vorgegebenen Themen gehalten.)

**21.** „Sim, conversamos sobre outras coisas além do proposto. Falamos sobre futebol e quão importante isso é para mim, e também falamos sobre nossas famílias.“ (Ja, wir haben neben den Vorschlägen auch über andere Dinge gesprochen. Wir redeten über Fußball und darüber, wie wichtig er für mich ist. Wir unterhielten uns auch über unsere Familien.)

Hieran soll nun unmittelbar eine Interpretation der ausgewählten Evaluationsdaten anschließen, denn einer qualitativen Inhaltsanalyse wurden sie nicht eigens unterzogen, da es sich um eine geringe Datenmenge handelt und darin kaum latente Inhalte zu erwarten sind, die durch eine entsprechende Analyse zutage zu befördern wären. Sehr deutlich wird, dass die zwei Seiten die Interaktionen bzw. die Themen(erweiterungen) äußerst unterschiedlich wahrnehmen bzw. beschreiben. Auf der jordanischen Seite lässt sich in 1, 3, 4, 5 und 7 erkennen, dass Themenerweiterungen bemerkt bzw. auch geringere Abschweifungen als solche Erweiterungen erachtet wurden. Auf der brasilianischen Seite ist dies zwar auch in 11, 16, 18, 19, 20 und 21 erkennbar, doch betonen vier brasilianische Studierende eigens, dass

sie nur wenig von den Themen abweichen (10, 11, 16, 19). Die brasilianischen Studierenden haben es also eher so wahrgenommen, dass bei den vorgegebenen Themen geblieben wurde (8, 9, 12, 13, 15) und sich somit weniger Raum für die tatsächlichen Lebenswelten ergab.

Auf brasilianischer Seite (9, 12, 14, 17) wird teils eine gewisse Stille von jordanischer Seite her wahrgenommen bzw. berichtet sie von im Sande verlaufenden Austauschen. Dass zwei Personen, eine von jeder Seite, die Pandemie als kein gutes Gesprächsthema ansahen, kann bedeuten, dass die Pandemie zum Zeitpunkt des Austauschs keine allzu große lebensweltliche Relevanz mehr hatte (6, 19).

Die Themenvorgaben seitens der Dozierenden werden von einer Person geschätzt (20), da sich ohne die Vorgaben mitunter keine Gesprächsthemen entwickelt hätten. Die Themen werden als anspruchsvoll beschrieben, doch führten diese augenscheinlich auch zu humorvollen Passagen (7). Die Studierenden bringen die Themen etwa mit „Lifestyles“ (2) oder dem Alltag (11) in Verbindung, was zeigt, dass sie darin eine gewisse Orientierung an den Lebenswelten ausmachen.

Weitere „neue“ Themen sind: Politik, Geographie, Literatur; allgemeiner auch alltägliche Dinge, Eindrücke und persönliche Meinungen. Fußball und Familie werden in zwei Antworten erwähnt. Es handelt sich wohl um die Antworten zweier Personen, die miteinander interagiert haben (4, 21).

Nicht außer Acht zu lassen ist, dass nicht alle Studierenden an der Evaluationsbefragung teilgenommen haben und diejenigen, die teilgenommen haben, mitunter nicht alle besprochenen Themen in der Evaluation erwähnen. Bis auf eine Ausnahme (9) wurden die vier vorgegebenen Themen durchweg als interessant empfunden.

### 4.3 Interaktionsdaten: Präsentation, Analyse und Interpretation

Hier wird nun zur Datenauswertung die qualitative Gesprächsanalyse (s. Abschnitt 4.1) herangezogen, die von Nam (2022: 1344) neben einigen anderen Verfahren explizit zur Auswertung usergenerierter Kommunikation vorgeschlagen wird. Heller und Morek, die die „[m]ikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen“ fokussieren (2016: 223), und dafür ebenso die Gesprächsanalyse vorschlagen, machen „grundlegende Prinzipien konversationsanalytischer Arbeitsweise“ aus (ebd.: 231). Sie führen Schritte an, wie bei einer entsprechenden Analyse vorzugehen ist, was in der vorliegenden Untersuchung gleichsam als Ablaufmodell für die Analyse der WhatsApp-Interaktionen genutzt wird:

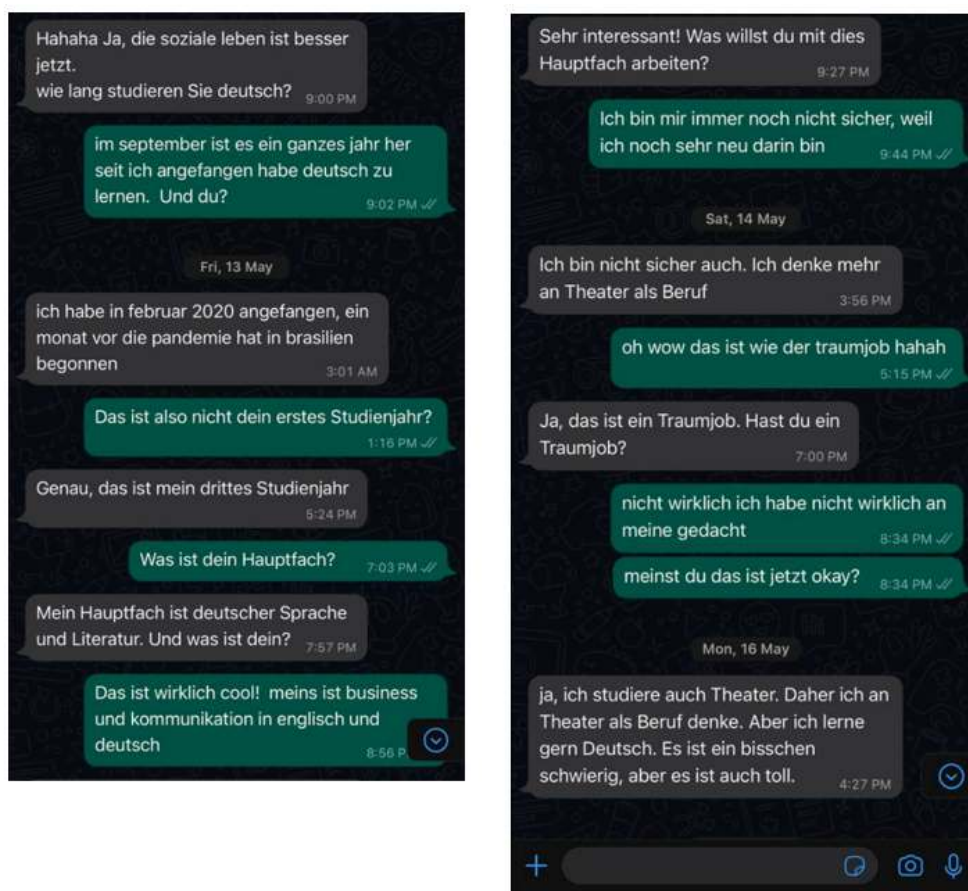
- „Identifikation eines analytisch interessanten Phänomens und dessen detaillierte Analyse anhand eines Einzelfalls, der dieses Phänomen bestmöglich repräsentiert“ (ebd.: 231-232)
- Auswahl eines Analyseausschnitts als „eine thematisch bzw. handlungslogisch abgeschlossene Einheit“ (ebd.: 232)
- sinnvolle Berücksichtigung des „*sequenziellen Kontext[s]*, d.h. die umgebenden Gesprächszüge“ (Kursivdruck im Original) sowie Betrachtung des „interessierende[n] Phänomen[s] in seinem konversationellen Zusammenhang“ (ebd.: 232)
- Erfassen der Gesprächssequenz („Zug-um-Zug“) „in ihrem interaktiven Zustandekommen“ (ebd.: 232)

- Nach der Rekonstruktion eines Einzelfalls erfolgt die Sammlung vergleichbarer Fälle aus den Daten (vgl. ebd.: 232)
- Fallvergleich: „Der Fallvergleich ermöglicht es, sowohl kontextübergreifend gültige Strukturmuster zu identifizieren als auch kontextspezifische Realisierungen herauszuarbeiten.“ (ebd.: 233)

Das Phänomen ist, wie weiter oben beschrieben, das Abkommen von der eigentlichen, vorgegebenen Thematik hin zu einer weiteren lebensweltlich relevanten Thematik. Tiittula (2001: 1368) nennt dies „die Fähigkeit, eigene Foki einzuführen und in den jeweiligen Kontext zu plazieren (sic)“. Dabei ist vor allem zentral, wie dieser Themenwechsel bzw. diese Themenerweiterung organisiert sind und wie lange dies dauert. Die zu beantwortende Frage lautet: *Wie vollziehen die Studierenden in bereits lebensweltlich orientierter Interaktion Themenwechsel bzw. Themenverschiebungen hin zu weiteren lebensweltlich relevanten Themen?*

Tiittula (ebd.: 1368) beschreibt den Themenwechsel als „Etablierung eines neuen Gesprächsgegenstandes“, bei der Themenverschiebung hingegen [wird] ein neuer Aspekt, eine neue Perspektive des laufenden Themas o. ä. zum Gesprächsgegenstand“.

Der erste identifizierte Fall bzw. Analyseausschnitt zur Thematik „Wer ich bin und wie ich die Pandemie (an der Universität) erlebt habe“ ist der folgende<sup>2</sup>:



**Abbildung 2:** Traumjob – Themenverschiebung innerhalb einer Themenerweiterung (Woche 1)

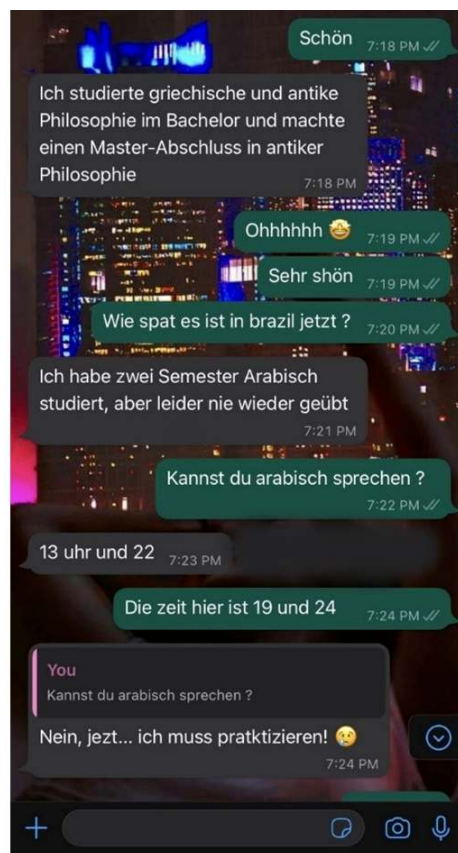
<sup>2</sup> In den Abbildungen 2 bis 4 kommen die linksbündigen Nachrichten stets von der brasilianischen, die rechtsbündigen von der jordanischen Seite.

Zum sequenziellen Kontext ist hier anzumerken, dass die vorangehenden und nachfolgenden Gesprächszüge nichts mit der von den Studierenden realisierten Themenverschiebung zu tun haben. Unmittelbar vor der Verschiebung, also vom Studium hin zur Arbeit bzw. zum Traumjob (gesamte rechte Spalte), geht es um den pandemiebedingt virtuellen Unterricht bzw. um die Dauer des Deutschlernens und danach noch darum, ob Englisch oder Deutsch schwerer zu erlernen ist.

Hier zeigt sich zunächst schon eine Themenerweiterung. Es war nämlich nicht vorgegeben, sich über Studienfächer zu unterhalten (linke Spalte, Z. 12-17), doch beim ersten der vier vorgegebenen Themen liegt es nahe, darüber ins Gespräch zu kommen. Dann findet eine Themenverschiebung statt, eingeleitet durch eine Frage von brasilianischer Seite: „Was willst du mit dies Hauptfach arbeiten?“ (rechte Spalte, Z. 1-2). Tiittula (2001: 1369) bezeichnet eine Fragestellung als „[e]in effektives Mittel, das Gespräch in eine neue thematische Richtung zu lenken“, wovon in dieser Interaktion auch Gebrauch gemacht wird.

Von jordanischer Seite wird diese Themenverschiebung zwar nicht abgelehnt, doch werden zur künftigen Arbeit bzw. zum Traumjob keinerlei Auskünfte gegeben. Die Person aus Brasilien benennt hingegen beides („Theater als Beruf“, rechte Spalte, Z. 6). Vermutlich, weil diese Person wahrnimmt, dass die Thematik Beruf eher ihrer als der Lebenswelt ihres virtuellen Gegenübers entspricht, geht sie wieder zum Deutschlernen über (rechte Spalte unten, Z. 14-16) und beendet die kurze Themenverschiebung.

Nachdem dieser Fall rekonstruiert ist, folgen nun zwei weitere vergleichbare Interaktionssequenzen.



**Abbildung 3:** *Wie spät? – Themenwechsel ohne Vorlaufelemente (Woche 1)*

Die Uhrzeit ist hier als „Nullthema“ zu begreifen, denn es geht nicht „um [die] Sache selbst“, sondern um die „Herstellung, Aufrechterhaltung und Pflege der sozialen Beziehung“ (Brinker & Hagemann 2001: 1255). Dieser Interaktionsausschnitt weist mehrere gleichberechtigte Themen auf, was auf Small Talk hindeutet (ebd.: 1255). Es erfolgt ein Themenwechsel, eingeleitet durch die Frage „Wie spat es ist in brazil jetzt?“ (Z. 8). Themenverschiebungen werden in Alltagsgesprächen Themenwechseln eigentlich vorgezogen (Tiittula 2001: 1368), was hier nicht der Fall ist. Es gibt zudem keinerlei Vorlaufelemente („pre-closings“, ebd.: 1369), die auf den Wechsel hindeuten. In diesem Ausschnitt wurde, wie an den Uhrzeiten deutlich wird, synchron geschattet und so vermischen sich die eingehenden Nachrichten. Zwar kann das Arabischsprechen als eine Themenverschiebung (ausgehend vom Philosophiestudium) angesehen werden, doch diese wird nicht durch eine Frage eingeleitet. Die Frage „Kannst du arabisch sprechen?“ (Z. 11) folgt auf die Äußerung „Ich habe zwei Semester Arabisch studiert, aber leider nie wieder geübt“ (Z. 9-10). Auf die Frage „Kannst du arabisch sprechen?“ folgen aufgrund der Schnelle der Interaktion zunächst die Nennungen der Uhrzeiten und erst dann antwortet die brasilianische Studierende, dass sie Praxis braucht. Das Lebensweltliche ist hier das Sprachenlernen, nicht die Uhrzeit.

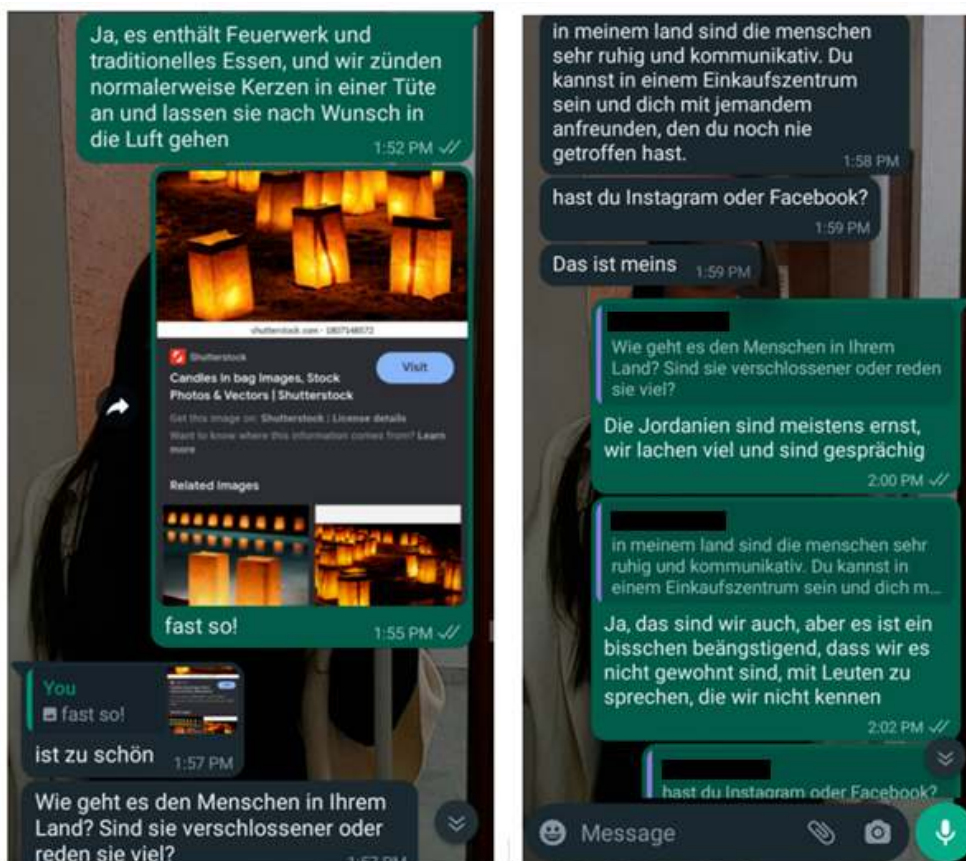


Abbildung 4: Charakterzüge – Themenwechsel durch zwei Fragen (Woche 2)

In dieser Sequenz geht es erst um den Karneval in Brasilien (aus den Ausschnitten noch nicht ersichtlich) und dann auf jordanischer Seite um Tüten, die erleuchtet in die Luft steigen (linke Spalte, Z. 2-5; zur Veranschaulichung werden Fotos verschickt, was zeigt, dass teils auch Multimodalität die Interaktionen kennzeichnet und bereichert). Dann wird kurz auf Charaktereigenschaften eingegangen. Auch hier kommt es demnach zu einem Themen-



wechsel (keine Verschiebung), der durch zwei Fragen von brasilianischer Seite eingeleitet wird (linke Spalte unten). Die erste Frage („Wie geht es den Menschen in Ihrem Land?“) ist auf semantischer Ebene nicht zielführend, denn es geht der Person nicht ums Wohlbefinden. Erst durch die zweite Frage („Sind sie verschlossener oder reden sie viel?“) und die weiteren Ausführungen in der Äußerung (rechte Spalte oben, Z. 1-6) wird deutlich, dass es letztlich um nationale Charakterzüge gehen soll, was aus transkultureller Sicht natürlich als kritisch zu betrachten ist. Ohne eine Antwort abzuwarten, kommt die Frage nach Instagram/Facebook (rechte Spalte, Z. 7). Die Person aus Jordanien antwortet sodann zweimal direkt auf die Nachrichten der brasilianischen Kollegin durch ein Klicken darauf und berichtet über Gewohnheiten von Jordanier:innen im sozialen Umgang. Danach ist die Themenverschiebung beendet.

## 5 Fazit

Durch die drei Sequenzen sind Fallvergleiche und somit Rückschlüsse auf die Interaktionsstrukturen möglich (vgl. Heller & Morek 2016: 231-233). Die in Abschnitt 4.3 aufgeworfene Frage lässt sich wie folgt beantworten: Die von den Studierenden selbst eingebrachten, ihre tatsächlichen Lebenswelten berührenden Sequenzen sind stets kurz und werden abrupt und allesamt durch Fragen oder ein Bündel an Fragen eingeleitet. Der Kürze dieser Sequenzen sind sich die Studierenden, vor allem auf der brasilianischen Seite, in ihren Reflexionen durchaus bewusst (s. Abschnitt 4.2). Der Weg hin zu einer Selbstkonstitution, die Aufgabe des Objektstatus (s. Abschnitt 3.1) *in the wild* gelingen kaum. Letztlich können selbst aufgenommene Fotos oder Videos für die Berücksichtigung tatsächlicher Lebenswelten sorgen; diese wurden in jedem Fall immer wieder in die Interaktionen integriert, doch wird ihr Potenzial für die Etablierung eigener Gesprächsgegenstände augenscheinlich zu wenig erkannt. In den oben angeführten Antworten der Studierenden werden Fotos nur ein einziges Mal erwähnt. Die vordefinierten bzw. von den Dozierenden vorangenen Lebenswelten, die von einer Person gar als unabdingbar für das In-Gang-Halten der Austausch erachtet werden, werden stärker thematisiert als die selbst gewählten, wie sowohl aus den Evaluations- als auch Interaktionsdaten resultiert. Die oben fokussierten Interaktionen zeigen sich teils unübersichtlich bzw. treten mehrere Themen nebeneinander und gleichzeitig auf (z.B. Studium, Sprachkenntnisse, Uhrzeit). Dennoch werden die selbst eingebrachten Themen vom jeweiligen Gegenüber angenommen, wobei es zwar zu keinen Ablehnungen kommt (vgl. Tiittula 2001: 1368), wohl jedoch einmal zu sehr wenig aussagekräftigen Äußerungen (Abbildung 2), was in dem Fall auch zur Beendigung der Themenverschiebung führt. Nicht thematisiert wurde von den Studierenden im oben abgebildeten Teil der Online-Befragung, ob sie die selbst eingebrachten Themen mitunter als problematisch hielten (z.B. nationale Charaktereigenschaften). Letztlich könnte lebensweltlich Relevantes der einen Seite für die andere Seite ein Tabu sein.

Weitere bei den Austauschen verschickte WhatsApp-Nachrichten, die hier aus Platzgründen nicht abgebildet werden können, zeigen sich häufig konzeptionell schriftlich und teils gar monologisch – vermutlich unter anderem deswegen, da die Studierenden oft auch Online-Übersetzungstools verwendet haben, die mitunter eher schriftsprachlich orientierten, kaum interaktional geprägten Output generieren. Bei den in Abschnitt 4.3 betrachteten Sequenzen, die sich durch häufige Sprecherwechsel auszeichnen, ist dies nicht der Fall. Bei den Austauschen handelt es sich letztlich um Alltagsgespräche, in denen Themenverschiebungen üblicher sind als Themenwechsel (vgl. Tiittula 2001: 1368). Auffällig ist also, dass bei

den Austauschen überwiegend Themenwechsel auftreten. Zudem ist augenfällig, dass es zu keinen sonst typischen Interaktionsphänomenen wie z.B. „*comprehension checks*“ (Aguado 2010: 818, Kursivdruck im Original) kommt. Dies mag daran liegen, dass man bei der schriftlichen Interaktion über Messengerdienste die Möglichkeit hat, Passagen, die man in einer Äußerung des Gegenübers nicht versteht, per Übersetzungstool zu übersetzen.

Was die Wechselwirkungen zwischen Lebenswelten und Unterricht angeht, so haben die Studierenden *in the wild* (freiwillig) einen Teil der Leistungsbeurteilung erlangen können (s. Kap. 2). Sie könnten die in den WhatsApp-Interaktionen fehlenden sozialen und sprachlichen Bewertungsprozesse in reale Unterrichtskontexte transponieren, Mut zur freien Themeneinbringung auch im physischen Klassenzimmer entwickeln sowie sich beim Interagieren im physischen Klassenzimmer weniger (streng) beobachtet fühlen. Die Austausche und Begegnungen *in the wild* können also auf mehreren Ebenen (sprachlich, kulturell, sozial) auf die Wahrnehmungen der DaF-Lernenden im Unterricht Einfluss nehmen. Die Ergebnisse der in diesem Beitrag realisierten Forschung zeigen jedoch, dass den Lernenden solche positiven Einflüsse eigens verdeutlicht werden müssten und sie aktiv dazu angeregt werden müssten, die *in the wild* gemachten Erfahrungen in den physischen Unterrichtsraum zu übertragen. Dass die Studierenden die WhatsApp-Austausche nämlich eher als separiert vom Unterricht betrachten, zeigt eine Äußerung einer Person in der Projektevaluation: Sie trennt die virtuellen Austausche einerseits von weiteren universitären Verpflichtungen und andererseits von anderem Lernen (10). Auch zeigt sich in derselben Äußerung, dass aufgrund der weiteren universitären Verpflichtungen und dem weiteren Lernen wenig Zeit für die WhatsApp-Interaktionen blieb. Dass die Austausche selbst ein großes Lernpotenzial bergen, wird noch deutlich zu wenig wahrgenommen, wobei hier differenziert werden muss: Die Chancen für kulturelles Lernen werden sehr viel eher erkannt als jene für sprachliches und soziales Lernen. Andere Studierende beschreiben die Interaktionen zudem als überwiegend oberflächlich (9, 14). Solche Defizite müssten die Studierenden den Lehrkräften entweder aktiv kommunizieren oder die Lehrkräfte müssten eben durch projektbegleitende Evaluationen die Schwächen von Begegnungen *in the wild* ausmachen, um im physischen Klassenzimmer derartigen Mängeln entgegenzuwirken – etwa durch ein Anknüpfen an thematische bzw. sprachliche Aspekte, die *in the wild* zu kurz kommen. Gelungene Wechselwirkungen zwischen Lebenswelten und Unterricht bedürfen demnach stets auch der Absprachen zwischen Lernenden und Lehrenden.

## 6 Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin: de Gruyter, 817–826.
- Ayaß, Ruth (2021): Konversationsanalyse. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Eds.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer, 1–7. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4\\_54-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_54-1).
- Bahlo, Nils; Paul, Christine; Topaj, Natalie; Steckbauer, Daniel (2014): Videokonferenzen im DaF-Bereich? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel ‚Skype in the classroom‘. *Info DaF* 41 (1), 55–69. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-0106>.
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (Eds.) (2022): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.

- Biebighäuser, Katrin; Marques-Schäfer, Gabriela (2017): Aspekte der Mündlichkeit in der WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. *Deutsch als Fremdsprache* 54 (2), 76–86. DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2017.02.04>.
- Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Eds.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik*. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110169188.2>.
- Brinker, Klaus; Hagemann, Jörg (2001): Themenstruktur und Themenentfaltung in Gesprächen. In: Brinker et al. (Eds.), 1252–1263. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110169188.2.18.1252>.
- El-Hariri, Yasmin; Jung, Nina (2015): Distanzen überwinden: Über das Potenzial audio-visueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20 (1), 106–139. [<https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/2469>, 22.04.2024].
- Faber, Eva-Maria (2012): *Lebensweltorientierung in Systematischer Theologie*. Universität Tübingen. [[https://ub01.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/103890/Faber\\_Lebensweltorientierung%20in%20Systematischer%20Theologie.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ub01.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/103890/Faber_Lebensweltorientierung%20in%20Systematischer%20Theologie.pdf?sequence=1&isAllowed=y), 31.01.2024].
- GeR (2020): Council of Europe – *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Begleitband. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit Deskriptoren. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Glantz, Alexander; Michael, Tobias (2014): Interviewereffekte. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Eds.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 313–322. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_21).
- Grunwald, Klaus; Köngeter, Stefan; Zeller, Maren (2018): Lebensweltorientierung. In: Böllert, Karin (Ed.): *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer, 1281–1302. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9\\_62](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_62).
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2016): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan M. (Ed.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 223–246.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2021): Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* (1), 13–33. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.1.1>.
- Imo, Wolfgang (2015): Interaktionale Linguistik und die qualitative Erforschung computervermittelter Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Ed.): *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*. Berlin: de Gruyter, 81–108. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110567786-004>.
- Imo, Wolfgang; Lanwer, Jens Philipp (2019): *Interaktionale Linguistik*. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.
- König, Katharina (2021): Mehrsprachigkeit in transmodaler Kommunikation. Praktiken der Sprachalternation in deutsch-arabischen WhatsApp-Chats. *Linguistik Online* 112 (7), 39–64. DOI: <https://doi.org/10.13092/lo.112.8259>.

- Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie* 37 (2), 116–129.
- Legutke, Michael K. (2016): Projektunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, 350–354.
- Lehm, Dirk vom (2018): Ethnomethodologische Interaktionsanalyse. In: Moritz, Christine; Corsten, Michael (Eds.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer, 183-196. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_11).
- Long, Michael H. (1980): *Input, Interaction, and second language acquisition*. Unveröffentlichte Dissertation. Los Angeles: University of California.
- Long, Michael H. (1983): Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4 (2), 126–141. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>.
- Marotzki, Ulrike (2004): *Zwischen medizinischer Diagnose und Lebensweltorientierung*. Eine Studie zum professionellen Arbeiten in der Ergotherapie. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Nam, Sang-Hui (2022): Qualitative Analyse von Chats und anderer usergenerierter Kommunikation. In: Baur und Blasius (Eds.), 1337-1348. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_91](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_91).
- Oeftering, Tonio; Oppermann, Julia; Fischer, Andreas (2018): Gestaltbarkeit aller Lebensbereiche. Der Bildungswert der Lebensweltorientierung für die sozioökonomische Bildung. In: Engartner, Tim; Fridrich, Christian; Graupe, Silja; Hedtke, Reinhold; Tafner, Georg (Eds.): *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 163–184. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_7).
- Prikoszovits, Matthias (2020): „Virtueller Tafelanschrieb“ als potenzierte Lehrersprache in interaktionsbasierten DaF-Online-Videokonferenzen. Charakteristik und Forschungsperspektiven. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 63/2020, 124–137.
- Prikoszovits, Matthias (2022): Potenziale, Herausforderungen und Evaluation virtueller DaF-Videokonferenzen aus der Sicht angehender DaF-Lehrkräfte mit Implikationen für die LehrerInnenausbildung. *German as a foreign language* 1/2022, 98–129.
- Prikoszovits, Matthias; Uphoff, Dörthe (i.D.): Deutsch als Brückensprache im Globalen Süden – Erkenntnisse aus einem brasilianisch-jordanischen WhatsApp-Interaktionsprojekt. In: Baumbach, Stefan; Siebold, Kathrin; Thaller, Florian; Voerkel, Paul (Eds.): *Projektarbeit in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Theoretische Verortung(en) und innovative Ansätze in empirischer Forschung und unterrichtlicher Praxis. Göttingen: Universitätsverlag.
- Sauro, Shannon; Zourou, Katerina (2017): Call for Papers for CALL in the Digital Wilds Special Issue. *Language Learning & Technology* 21 (1), 186. DOI: <https://doi.org/10.125/44603>.
- Schlickau, Stephan (2000): Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5 (2), 1–11. [<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2888>, 22.04.2024].
- Schlickau, Stephan (2001): Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotenziale und Anforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2), 1–19. [<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2859>, 22.04.2024].

- Schwab, Götz; Schramm, Karen (2022): Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Eds.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 302–320.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker et al. (Eds.), 1361–1374. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110169188.2.19.1361>.
- Wagner, Johannes (2015): Designing for Language Learning in the Wild: Creating social infrastructures for second language learning. In: Cadierno, Teresa; Søren Wind Eskildsen (Eds.): *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: de Gruyter, 75–101. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110378528-006>.
- Wagner-Schelewsky, Pia; Hering, Linda (2022): Online-Befragung. In: Baur und Blasius (Eds.), 1051–1065. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_70](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_70).
- Würffel, Nicola (2020): Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. In: Marx, Konstanze; Lobin, Henning; Schmidt, Axel (Eds.): *Deutsch in Sozialen Medien*. Interaktiv – multimodal – vielfältig. Berlin: de Gruyter, 217–232. (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2019) DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110679885-011>.
- Würffel, Nicola; Schumacher Nicole (2022): Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 59 (3), 142–152. DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.03.03>.