



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

## Zur Multimodalität bilingualer Messenger-Interaktion im virtuellen Austausch

Diana Feick  
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Petra Knorr  
Universität Leipzig

## Zusammenfassung

Multimodale Aspekte der Messenger-Interaktion stellen ein nicht zu unterschätzendes Steuerungsinstrument der Teilhabe an mehrsprachigen Paar- oder Gruppenarbeitsprozessen im virtuellen Raum dar. Dieser Beitrag präsentiert Befunde zur Multimodalität der Messenger-Interaktion von bilingualen Teams (N=73) in zwei virtuellen Austauschprojekten. Diese wurden 2020 und 2022 zwischen neuseeländischen DaF- und deutschen Englisch-Lehramtsstudierenden durchgeführt. Dafür nutzten die Teilnehmenden verschiedene Kommunikationswege, u.a. Messenger-Nachrichten. Der Beitrag geht der Frage nach, welche multimodalen Aspekte der Messenger-Kommunikation bei dieser bilingualen Interaktion von Bedeutung sind, welche Besonderheiten die multimodale Messenger-Interaktion von Sprachenlernenden aufweist und welche Funktionen die Multimodalität innerhalb dieser Interaktionen erfüllt. Dafür greift die Studie auf den Ansatz der interaktionalen Multimodalitätsanalyse zurück und adaptiert ihn für die Fremdspracheninteraktionsforschung. Das Datenkorpus bildet die Messenger-Interaktion von drei Fokusteams, welches insgesamt 570 Interaktionsereignisse umfasste. Aus den Ergebnissen der Studie lassen sich Schlussfolgerungen für die stärkere Bewusstmachung multimodaler Aspekte innerhalb interaktionaler Sprachlernaktivitäten im virtuellen Raum und deren Potenziale für die Beschäftigung mit Sprache ableiten.

**Schlagwörter:** Multimodalität; Mobile Messenger-Interaktion; bilingual; virtueller Austausch; mobile instant messaging (MIM)

## Abstract

The integration of multimodal elements in messenger interactions plays a significant role in enabling participation in multilingual virtual collaboration. This paper presents findings on the multimodality of messenger interactions among bilingual teams in two virtual exchange projects conducted in 2020 and 2022. These projects involved New Zealand-based German as a Foreign Language students and German English teacher students, who utilized various communication channels such as messenger services. The study's focus is on relevant multimodal aspects of bilingual messenger communication, the multimodal messenger interaction of language learners, and the functions that multimodality serves within these interactions. The data corpus consists of messenger interactions from three focus teams, comprising a total of 570 turns. Data were analysed using interactional multimodal analysis adapted for foreign language interaction research. Findings underscore the importance of recognizing and harnessing multimodal dimensions within virtual language learning activities for language development.

**Keywords:** multimodality; bilingual; virtual exchange; mobile instant messaging (MIM); mobile messenger interaction



## 1 Einführung

Wenn es um die Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen DaF-Unterricht und der Lebenswelt der Lernenden geht, gelten virtuelle Austauschprojekte als prädestiniert dafür, authentische Interaktionen zu initiieren und auch über den Klassenraumunterricht hinaus wertvolle und authentische Einblicke in die Zielkultur und -sprache zu erhalten. Ebenso wie physische haben auch virtuelle Austauschprojekte das Ziel, durch die projektbezogene Kommunikation und Kollaboration geografische, soziale und kulturelle Grenzen zu überwinden und Teilnehmenden, etwa durch das Erkunden von urbanen Sprachlandschaften an den beteiligten Standorten, Erfahrungen jenseits der eigenen Lebenswelt zu ermöglichen. Virtueller Austausch (VA) wird als Oberbegriff für „the engagement of groups of students in sustained online intercultural interaction and collaboration with international partners under the guidance of their teachers“ (O’Dowd & Dooly 2022: 21) verwendet. Etablierte Konzepte wie beispielsweise E-Tandem, Telekollaboration oder *Cooperative Online International Learning (COIL)* werden darunter subsumiert und haben dabei die aufgabengeleitete, digital vermittelte Kommunikation zum Zwecke des sprachlichen und/oder kulturellen Lernens von Angehörigen verschiedener Sprachen und Kulturen in selbst- oder lehrendengesteuerten Lernumgebungen zum Inhalt. VA wurde bereits umfangreich aus der Perspektive der beteiligten Lehrenden und Lernenden sowie in Bezug auf deren Lernprozesse z.T. auch mit Fokus auf mündlichen und schriftlichen Interaktionen untersucht (s. Forschungsüberblick bei Dooly & Vinagre 2021). Im DaF-Kontext existieren eine Reihe von Untersuchungen zu Lernendeninteraktionen innerhalb von Chats oder *Mobile Instant Messaging (MIM)*, welches wir im Folgenden synonym zum Begriff der mobilen Messenger-Interaktion verwenden werden. In diesen Studien standen bisher Aspekte von Mündlichkeit (Biebighäuser & Marques-Schäfer 2017), das kulturelle Lernen (Biebighäuser & Marques-Schäfer 2020), Sprachlernpotenziale (Biebighäuser & Marques-Schäfer 2009; Kaminski 2022), der Beziehungsaufbau (Kampen Robinson & Liebscher 2019), die Formen von Interaktion (Sablotny 2017) sowie die Entwicklung von grammatischer und strategischer Kompetenz (Zink 2019) im Zentrum des Forschungsinteresses. Im Gegensatz zur *Face-to-Face*-Interaktion wurde bei der MIM-Kommunikation innerhalb von VAs jedoch noch nicht betrachtet, inwiefern diese auch von zunehmend bedeutsamen Aspekten der Multimodalität geprägt sind, welche Spezifika sich dabei für Sprachlernende feststellen lassen und welche Funktionen diese multimodalen Gestaltungselemente in der bilingualen MIM-Interaktion einnehmen. Der Beitrag gibt im Theorieteil (Abschnitt 2) zunächst eine begriffliche Klärung sowie einen Forschungsüberblick zur Multimodalität in der Fremdspracheninteraktionsforschung, beschreibt vertiefend die Funktionen und Multimodalität der MIM-Kommunikation und vergleicht diese systematisierend mit der multimodalen *Face-to-Face*-Interaktion im VA. Im empirischen Teil wird das Design und die Fragestellung der Studie vorgestellt (Abschnitt 3) und es werden die Ergebnisse der Untersuchung in drei Unterabschnitten präsentiert (Abschnitt 4). Abschließend diskutieren wir die Ergebnisse, ziehen ein Fazit und stellen erste (Praxis-)Implikationen der Untersuchung vor.

## 2 Multimodale Interaktion im Fremdsprachenkontext

### 2.1 Multimodale (Fremdsprachen-)Interaktionsforschung

Unter Multimodalität verstehen wir in dieser Untersuchung mit Rückgriff auf Kress & Van Leeuwen (2001: 20): „the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined“. Dazu gehören Bilder, geschriebener Text, Video, Audio u.v.a., welche miteinander interagieren, um digitale Texte in verschiedenen Umgebungen oder auf verschiedenen Kanälen, wie z.B. soziale Netzwerke (Instagram, TikTok etc.) oder MIM zu erschaffen (Espejel et al. 2022). Digitale Texte gehen über das monomodale Konzept von statischen Texten hinaus, indem sie zunehmend durch Bilder, Töne und Videos angereichert oder auch ersetzt werden und die Interaktion dieser semiotischen Modi miteinander als distinktives Gestaltungsmerkmal von digitalen Texten gilt (ebd.). In der Schreib- und Diskursforschung wird daher auch von einem *visual turn* gesprochen (Thurlow & Dürscheid 2020), nach dem (digitale) Texte unter einer visuellen Perspektive betrachtet und auch Bilder als Texte behandelt werden. Schriftliche Online-Interaktion wird unter Einbezug von geschriebenem Text, Bildern, Fotos, Audios und Videos entsprechend als „multimodal composing“ verstanden (Li & Storch 2017: 1). Von diesem Textverständnis ausgehend und zur Präzisierung der Modi unterscheiden wir Textnachrichten innerhalb des MIM entsprechend in geschriebene Textnachrichten, gesprochene Sprachnachrichten (Audios) sowie Videonachrichten. In der MIM-Interaktion kann der Modus prinzipiell frei gewählt werden, was in der Video-Chat-Interaktion auch als *mode-switching* bezeichnet wird (Jucker et al. 2018: 20). Zu den Einflussfaktoren auf *mode-switching* innerhalb des MIM liegen u.W. nach jedoch noch keine Forschungsbefunde vor.

Innerhalb der Forschung zu menschlichen Interaktionen hat sich die Disziplin der Multimodalen Interaktionsforschung etabliert (u.a. Norris 2004), die sich vornehmlich der *Face-to-Face* (FTF)-Interaktion widmet und zwischen *embodied modi* und *disembodied modi* unterscheidet (ebd.: 76-77). Zu erstgenanntem zählen Sprache, Proxemik, Körperhaltung, Gestik, Kopfbewegungen, Blickverhalten und die Positionierung im Raum, da Bedeutung auch über nichtsprachliche Modi transportiert wird, welche soziale Praxen, Identitäten und soziale Beziehungen kreieren. Zu den *disembodied modi* zählt Norris (ebd.) Objekte, das Setting, Printprodukte und auch Musik. Diese Modi sind auch in der mündlichen Online-Interaktion wiederzufinden, werden jedoch von den technischen Rahmenbedingungen beeinflusst und gesteuert. In der mündlichen Online-Interaktion ergänzen sich verschiedene Modi gegenseitig, da die Körpersprache technologiebedingt nicht so umfangreich wie in der FTF-Kommunikation verwendet bzw. repräsentiert werden kann. Entsprechend kompensieren verschiedene Modi (z.B. Text und Video) einander und stehen ggf. auch miteinander im Wettbewerb (Hampel & Stickler 2012; Melchor Couto et al. 2016; Jucker et al. 2018). Dürscheid (2021) spricht dabei von einer „sekundären Audiovisualität“ der Online-Interaktion. Sie ist multimodal, aber digital vermittelt, d.h. sie ist durch den fehlenden Blickkontakt und eine eingeschränkte Raumwahrnehmung beeinträchtigt. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten wesentlicher Modi in der FTF- und der MIM-Interaktion sind in der folgenden Tabelle gegenübergestellt, auch wenn dabei funktional keine 1:1-Entsprechungen vorliegen und die Modi des MIM noch umfassender sind (s. Abschnitt 2.2).

FTF-Interaktion	Mobile Messenger-Interaktion
Redebeitrag	Textnachricht, Sprachnachricht, Links, Textdateien
Mimik	ASCII-Icons ;-), Emoticons 😞
Gestik	Emojis 👍👉
Blickverhalten	z.T. Emoticons (😞)
Kopf- und Körperpostur	-
Proxemik	-
-	Bilder (Fotos, bildliche Emojis)
-	Video

**Tabelle 1:** Spezifika der Multimodalität FTF- vs. MIM-Interaktion

Innerhalb der fremdsprachlichen Interaktionsforschung wurde Multimodalität vorrangig im Kontext von mündlichen Tandem- bzw. VA-Interaktionen mittels der multimodalen Konversations- bzw. Interaktionsanalyse untersucht (u.a. Schmitt 2015). Dabei stand beispielsweise die multimodale Organisation von Reparatur und Reflexion zur Rekonstruktion von wechselseitiger Bearbeitung und Lösung von Sprachproblemen in den Zielsprachen Deutsch und Chinesisch im Forschungsfokus (Zhang 2020). Außerdem beschäftigte sich Drixler (2022) mit der multimodalen Ausgestaltung von Videokonferenzen, um darüber Rückschlüsse über die Interaktionskompetenz der Teilnehmenden zu ziehen. Aus der FTF-Interaktionsforschung ist außerdem bekannt, dass v.a. das auf Gleichheit und Gegenseitigkeit beruhende kollaborative Interaktionsmuster sprachlernförderlich ist (Storch 2012). Ähnliche sprachlernförderliche Muster konnten auch für die schriftliche Interaktion in einer virtuellen Lernumgebung, z.B. Wikis, festgestellt werden (Li & Zhu 2013; 2017a; 2017b). Jedoch wurde dabei durch den Fokus auf geschriebene Textdaten die Multimodalität dieser Interaktionen, wie sie in Tabelle 1 zusammengefasst sind, nicht berücksichtigt. Daher wird im folgenden Abschnitt genauer auf die Charakteristika, Funktionen und die (fremdsprachendidaktische) Forschung zur Mobilien Messenger-Interaktion eingegangen.

## 2.2 Charakteristika, Multimodalität und Funktionen der (fremdsprachigen) Mobilien Instant Messenger-Kommunikation (kontrastiv)

Die Kommunikation über Messenger-Dienste mobiler Endgeräte gilt als quasi-synchron (Dürscheid 2016: 456), ist allgegenwärtig sowie zeit- und ortsabhängig (Dürscheid 2003; Kukulska-Hulme 2009; So 2016). Der am häufigsten genutzte Instant-Messaging Dienst ist WhatsApp (Kaminski 2022: 39), sodass der Begriff der WhatsApp (WA)-Kommunikation häufig synonymisch für die Kommunikation von MIM verwendet wird, u.a., da die technischen Funktionen der verschiedenen kostenfreien Messenger-Apps auf dem Markt weitgehend identisch sind. Dazu zählen das Versenden von Text- und Sprachnachrichten, GIFs, Stickers, Memes, Emojis, Fotos, Audio-Dateien, Videos, Kontaktinformationen, Dokumenten oder GPS-Standorten, welche somit die technologische Basis für die Multimodalität der MIM-Kommunikation bilden. Die personalisierbaren, internetbasierten Messenger-Apps verfügen über eine (de)aktivierbare Autokorrekturfunktion, eine automatische Wortvervollständigung sowie eine Zitierfunktion und gehen damit deutlich über das Funktionspektrum der herkömmlichen Chat-Kommunikation am Computer (CMC) oder per SMS hinaus. Aus

linguistischer Sicht umfasst die MIM-Kommunikation spezifische semiotische Charakteristika, die im Forschungsgebiet der germanistischen internetbasierten interaktionalen Schriftlinguistik (Dürscheid 2016; Dürscheid & Frick 2016; Beißwenger & Pappert 2018; Imo 2019) ausführlich beschrieben wurden. Kennzeichnend sind kurze dauerdialoghafte, sequenzielle Nachrichten-Ketten ohne erkennbaren Anfang und Ende über zeitliche und thematische Brüche hinweg mit hohem Interaktivitätsgrad (Dürscheid 2003: 33; Imo 2015: 15; Dürscheid 2016). Auf stilistischer Ebene beschreiben Dürscheid und Frick (2016) sowie Albert (2013) hinsichtlich der Syntax dialogische und alltagssprachliche Merkmale, wie kurze, parataktische Sätze, Ellipsen, die Weglassung von Verb- und Kasusendungen, die Reduktionen von Infinitiven im Wordinneren, unbestimmten Artikeln und Pronomen, „weil“ mit Verbzweitstellung, Ausklammerungen sowie Fortsetzungsstrukturen. Im Bereich der Lexik dominieren Umgangssprache, Dialekte, Anglizismen, Kurzschreibungen, anaphorische und deiktische Ausdrücke, Gesprächspartikeln (z.T. durch Emojis ersetzt) sowie Interjektionen (Dürscheid & Frick 2016: 75f.; Beißwenger 2018: 7f.). Bezüglich der Orthografie lässt sich der Verzicht auf Großschreibung und Interpunktion feststellen sowie häufige Tippfehler, welche z.T. nachträglich korrigierbar sind. Auf grafischer Ebene ist hinsichtlich der Schriftgestaltung eine Kompensation parasprachlicher Merkmale festzustellen, wie z.B. durch Majuskeln oder die Iteration von Buchstaben und Interpunktionsformen zur Emphase bzw. Emotionalität. Hierfür kommen auch Bildzeichen bzw. *Graphicons* (Herring & Dainas 2017), also Emojis, Emoticons und ASCII-(Strichpunkt)-Smileys (Siebenhaar 2018) zum Einsatz, wobei diese in jüngeren Publikationen oft unter dem Begriff Emojis zusammengefasst werden (Dürscheid & Siever 2017). Dürscheid & Frick (2016) unterscheiden zwischen einer grafischen Funktion von Emojis, z.B. in Form von Ideogrammen, wo das Emoji ein Wort ersetzt und der kommunikativen Funktion, für die sie zur Illustration, als Kommentar oder Referenz Verwendung finden. Weiterhin dienen sie der Kontextualisierung, Strukturierung und Abgrenzung von Äußerungen (Imo 2015: 144f.) und neben dem Ausdruck von Emotionen und Solidarität auch dem Identitätsmanagement (Siebenhaar 2018). Laut Pappert (2017: 188f.) erfüllen Emojis neun kommunikativ-pragmatische, sich z.T. überlagernde Funktionen, die verallgemeinernd der Herstellung und Sicherung von Verstehen („Lesbarmachen“) und der Beziehungspflege („Sichtbarmachen“) dienen. Bisher gibt es unseres Wissens jedoch keine linguistischen Studien zur Multimodalität, insbesondere zu den Merkmalen der gesprochenen Anteile des MIM, welche mittels der Sprachnachrichtfunktion produziert werden. Diese Audionachrichten stellen in einigen Kulturräumen ein zentrales Gestaltungselement der MIM-Kommunikation dar und sollen daher in der vorliegenden Studie besondere Berücksichtigung finden.

Aus sprach- und kulturkontrastiver Perspektive wurde deutschsprachiges MIM bisher im Vergleich mit Chinesisch (Günthner 2018), Japanisch (Imo et al. 2020), Spanisch und Schweizerdeutsch (Sampietro et al. 2022) sowie Persisch (Bahrami Sobhani & Dürscheid 2021) untersucht. Dabei wurde beispielsweise gezeigt, dass die Nutzung von Kuss-Emojis im spanischen Kontext am häufigsten vorkommt, aber nur bei der digitalen Verabschiedung und dies somit nicht notwendigerweise das FTF-Verhalten in diesem Kulturraum imitiert (Sampietro et al. 2022). Imo et al. 2020 beschreiben, dass japanische Studierende Emojis häufiger in der Dekorationsfunktion und deutsche Studierende mehr zur Meinungsmarkierung verwenden. Auch hier stellt die MIM-Kommunikation einen Kontrast zur multimodalen FTF-Kommunikation dar, indem Emojis stark zum Ausdrücken von Gefühlen genutzt werden, was in der nonverbalen FTF-Kommunikation in Japan eher vermieden wird (ebd.).

In der allgemeinen Fremdsprachenlehr- und -lernforschung wurde MIM-Interaktion bereits bezüglich diverser Forschungsgegenstände untersucht (z.B. verzögertes korrekatives Feedback (Murphy et al. 2023), Lehrendenpräsenz (Naghdi-pour & Manca 2023), reaktive Partizipation (Vogiatzis et al. 2022), Entwicklung der Sprechfertigkeit (Akkara et al. 2020)). Die vielfältigen Befunde zeugen davon, dass sich MIM positiv auf die fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeiten auswirkt. Obwohl dieses Forschungsfeld nicht zuletzt seit der Covid-19-Pandemie ein gesteigertes Interesse erfährt, sind nur wenige dieser Studien im Kontext virtueller Austausche angesiedelt oder fokussieren auf die Multimodalität der virtuellen Interaktionen. Espejel et al. (2023) konnten im Rahmen eines VAs zwischen isländischen Spanischstudierenden und spanischen Spanischlehramtsstudierenden zeigen, wie die kreative Nutzung von multimodalen Elementen in WA zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beiträgt. Insbesondere die Verwendung von Emojis habe dabei zum Generieren von Konversationsthemen, zum Etablieren einer freundlichen und sicheren Lernatmosphäre, zur Kommunikationserleichterung und zum Herstellen von Sprachlerngelegenheiten beigetragen (ebd.: 46). In der für den vorliegenden Beitrag zentralen Referenzstudie wurden vier Funktionen der genutzten Emojis identifiziert (ebd.: 52), die z.T. die Befunde der germanistisch-linguistischen WA-Studien widerspiegeln (s. Abschnitt 2.1):

- (1) *reinforcement* – zum Aufbau von Nähe und Empathie, zur Ermutigung und zur Beziehungspflege
- (2) *mitigatory* – als Begleitung einer Entschuldigung, einer Anfrage, einer Beschwerde o.ä. oder einer Fehlermarkierung
- (3) *metonymy* – als Ersatz von Worten oder Text
- (4) *playfulness* – für Sprachlernspiele mit Emojis

Diese Funktionen erweisen sich dabei als hoch kontextabhängig, da eines der Projektziele für die angehenden Lehrkräfte war, mittels der WA-Interaktion Sprachlerngelegenheiten für die Zielsprache zu kreieren und somit Emojis auch gezielt für diese Zwecke eingesetzt wurden.

Im Fach Deutsch als Fremdsprache liegen erst wenige multimodalitätsbezogene Interaktionsstudien zur Chat- oder MIM-Kommunikation im Kontext von virtuellen Austauschen vor. Biebighäuser und Marques-Schäfer (2017) stellen im Rahmen eines Austauschprojektes zwischen brasilianischen Deutsch-Studierenden und deutschen DaF-Studierenden fest, dass einerseits die konzeptionelle Mündlichkeit in den Daten der WA-Interaktionen besonders durch Abkürzungen, Akronyme, Ellipsen, Emojis oder Emoticons belegbar war. Andererseits wurde jedoch in einem Team vorwiegend konzeptionell schriftlich kommuniziert. Zudem blieb die von den Forscherinnen antizipierte mediale Mündlichkeit mittels Audio-nachrichten als multimodales Element der MIM-Interaktion weitgehend aus. Dies führen die Forschenden auf den Projektkontext, das Rollenverständnis und die daraus resultierende Normorientierung der deutschen DaF-Studierenden zurück. Kaminski (2022) arbeitet in ihrer in der interaktionalen Schriftlinguistik verorteten Untersuchung von neun Deutsch-Spanisch-Tandempaaren heraus, dass die fremdsprachige schriftliche WA-Interaktion viele Parallelen zu Merkmalen erstsprachiger Messenger-Kommunikation aufwies. Dennoch trat im Korpus dieser Studie der Einsatz multimodaler Elemente ebenfalls nur eingeschränkt auf, wobei dies im Zusammenhang mit dem ausschließlichen Fokus der Untersuchung auf die schriftliche MIM-Interaktion stehen könnte. Emojis erfüllten dabei die Funktionen der Diskursstrukturierung und der Beziehungspflege.

### 3 Forschungsfragen, -kontext und -design der Studie

Aus den vorangegangenen Ausführungen lässt sich die leitende Forschungsfrage für diese Studie ableiten, welche durch drei Teilfragen konkretisiert wird:

Was charakterisiert die multimodale Peer-Interaktion im bilingualen virtuellen Austausch?

- (1) Welche multimodalen Aspekte der Messenger-Kommunikation sind im Rahmen eines virtuellen Austausches von Bedeutung?
- (2) Welche Funktionen erfüllen sie?
- (3) Welche Spezifika weist die multimodale Messenger-Interaktion von L2-Lernenden auf?

Den Untersuchungskontext der Studie bilden zwei VE-Projekte (2020 und 2022, Feick & Knorr 2021a; 2021b; 2022) zwischen Deutschstudierenden der Universität Auckland sowie Lehramtsstudierenden für das Fach Englisch der Universität Leipzig, die in binationalen, zweisprachigen 2-er oder 3-er-Teams (N=73) zusammenarbeiteten. Konzeptionell wurde ein projektbasierter Ansatz gemäß des *technology-enhanced project-based language learning* (Dooly & O'Dowd 2018) verfolgt, wobei auch Prinzipien des E-Tandems (O'Rourke 2007), wie z.B. Zweisprachigkeit, Lernendenautonomie und Reziprozität zur Anwendung kamen. Die Projektaufgabe bestand darin, den Themen Diversität, Mehrsprachigkeit und Nachhaltigkeit in urbanen Sprachlandschaften (*linguistic landscapes*) nachzugehen und damit verbundene sozio-kulturelle Praktiken vergleichend zu untersuchen. Dabei sollten die Interaktionen gleichermaßen in beiden Zielsprachen (Deutsch und Englisch) stattfinden, wobei es den Studierenden überlassen wurde, die Sprachverwendung im Team selbst zu koordinieren (s. dazu auch Feick & Knorr 2021b sowie Feick & Knorr, in Vorb.). Die Projektarbeit hatte die Erstellung eines interaktiven, multimedialen Posters zum Ziel, welches im Projekt von 2022 für die Lehramtsstudierenden zusätzlich als Vorlage für die Erstellungen einer *Open Educational Resource* (OER) diente. Das Projekt sollte Studierenden fremdsprachlicher Fächer internationale Erfahrungen ermöglichen und sie in ihrer Entwicklung interkultureller, fremdsprachlicher, fremdsprachendidaktischer, digitaler sowie telekollaborativer Kompetenzen unterstützen. Die Kommunikations- und Kollaborationsmedien waren den Studierenden freigestellt, sodass in den verschiedenen Teams vielfältige Medienrepertoires beobachtbar waren. Diese setzten sich in unterschiedlicher Verteilung und Gewichtung aus Messenger-Diensten (z.B. WhatsApp, Facebook Messenger, iChat), Videokonferenztools, Online-Telefonie und E-Mails zusammen. Projektbegleitend wurden die Studierenden aufgefordert, drei Mal während des Projektverlaufs Einträge in VA-Tagebüchern anzufertigen, in denen der Arbeitsprozess dokumentiert und reflektiert werden sollte. Hierzu wurden u.a. Screenshots und/oder Audioaufnahmen der Messenger-Kommunikation von den Studierenden ausgewählt und geteilt.

Die Erstsprachen der deutschen Studierenden waren v.a. Deutsch und die der neuseeländischen Studierenden Englisch; mehrsprachige Teilnehmende hatten zudem (herkunftssprachliche) Kompetenzen u.a. in Mandarin, Kantonesisch, Koreanisch, Polnisch, Russisch und Hindi. Die Kompetenzen in den Zielsprachen Deutsch und Englisch variierten zwischen B1- und C1-Niveau, wobei die Studierenden aus Deutschland tendenziell eine fortgeschrittenere Sprachkompetenz in ihrer Zielsprache aufwiesen als die neuseeländischen.



Die Datenbasis für diese Studie bildeten die von drei Teams nach Projektabschluss zur Verfügung gestellten Interaktionsdaten, die in Fall 1 und 2 aus dem gesamten Chat-Verlauf während des Projekts (Team 1 und Team 2) sowie in Fall 3 aus den im Rahmen der Reflexionsaufgabe geteilten Screenshots der deutschen Teilnehmerin sowie einer weiteren Sequenz von Chat-Sprachnachrichten (Team 3) bestanden. Die Messenger-Interaktionen dieser drei Teams stellen daher im Sinne eines *Gelegenheitssamplings* die Datengrundlage für die hier vorgestellten drei Fallstudien dar. Deren Mitglieder waren alle weiblich, die pseudonymisierten Gruppenkonstellationen sind im Folgenden dargestellt:

- **(T1)** ELLIE (NZ), HANNA (D) und NORA (D)
- **(T2)** MARY (NZ) + EMMA (D)
- **(T3)** SALLY (NZ) + JUDITH (D)

Das Datenkorpus der drei Teams bestand aus 570 Interaktionsereignissen, welche in der Gesprächsanalyse auch als Turn bezeichnet werden und im Fall von MIM aus einer abgesendeten Nachricht, welche Text-, Bild-, Audio- oder Videomodi umfassen kann, besteht. Als erste Stufe der Fallstudien galt es in dieser Untersuchung zunächst, einen quantifizierenden Blick auf die Interaktionsdaten bezüglich des Vorhandenseins verschiedener Modi und Bildzeichen zu werfen, um diese dann vertiefend und fallspezifisch multimodalitäts- und interaktionsanalytisch zu untersuchen. Einschränkend muss dabei angemerkt werden, dass von Team 3 kein kompletter Datensatz vorliegt, sondern lediglich die Text- und Sprachnachrichten von einer kürzeren Interaktionssequenz. Somit können die Befunde also nicht als repräsentativ für dieses Team betrachtet werden. Auf die Daten wird im Text mit T für das jeweilige Team und mit BF für das entsprechende durchnummerierte Bildschirmfoto im Korpus verwiesen. Die mündlichen Daten wurden als Minimaltranskript mittels der Software F4 (Dresing & Pehl 2015) und mit Unterstützung der Spracherkennungssoftware f4x transkribiert, wobei gesprochen- und lernendensprachliche Phänomene beibehalten wurden. Die Daten wurden anschließend zunächst im Hinblick auf die quantitative Verteilung der verschiedenen Modi sowie der Arten von Bildzeichen (Emoticon, Emoji, ASCII-Icons, s. Forschungsfrage 1) analysiert und danach multimodalitätsanalytisch hinsichtlich der Gegenstände in Forschungsfragen 2 und 3 untersucht. Dies basiert auf dem Plädoyer von Dürscheid (2016) zum Einsatz von Methoden der Multimodalitätsforschung auch für die bisher meist nur text- und interaktionslinguistisch untersuchte Messenger-Kommunikation.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Multimodalität der Online-Interaktion: quantitative Perspektive

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse sind in der folgenden Übersicht dargestellt:

Interaktionsereignis	Vorkommnisse
(Schriftliche) Textnachrichten	472
Bildzeichen ( <i>graphicons</i> ) (gesamt)	151
- Emoticons	116
- Emojis	41
- ASCII-Icons	38
(Mündliche) Sprachnachrichten	16
Bildnachrichten (gesamt)	69
- Fotos	50
- Bildschirmaufnahmen	19
Videonachrichten	5
Dateien & Links	8

**Tabelle 2:** *Quantitative Analysebefunde*

Fallübergreifend ist festzustellen, dass medial schriftliche Nachrichten gegenüber den medial mündlichen in der Chat-Interaktion mit 472 Textnachrichten vs. 16 Sprachnachrichten deutlich überwiegen. Fallspezifisch betrachtet ist zudem auffällig, dass in Team 2 insgesamt nur 2 Sprachnachrichten von der deutschen Partnerin EMMA versendet wurden und die neuseeländische Partnerin MARY ausschließlich schriftlich kommuniziert. In den beiden anderen Teams werden von allen Mitgliedern Sprachnachrichten versendet. Dabei kommt es häufig vor, dass die sprechende Person sich gerade in einer Situation befindet, in der das Tippen von Textnachrichten weniger bequem ist (z.B. auf dem Nachhauseweg) (s. vertiefend auch Abschnitt 4.3). Bildnachrichten als weitere Modalität des multimodalen Schreibens stellen mit 69 Vorkommnissen ein wesentliches Element der Chat-Interaktion in allen drei Teams dar. Fotos (50) dominieren gegenüber Bildschirmaufnahmen (19), vermutlich auch deshalb, weil sie ein zentrales Element der Projektaufgabe (Dokumentation und Analyse von Sprachlandschaften) darstellten. Videonachrichten sind mit fünf Vorkommnissen mit nur sehr geringer Häufigkeit im Korpus vertreten. Sie wurden v.a. von EMMA an MARY versendet, um Ereignisse und Landschaften in ihrem Heimatort sowie soziokulturelle Praktiken zum Thema Nachhaltigkeit (z.B. Bedienung eines Pfandautomaten) zu dokumentieren. Vereinzelt wurden auch aufgabenrelevante Dateien oder Links (8) versendet, die wir als eigenständige Modalität in Abgrenzung zu Textnachrichten klassifiziert haben. Bildzeichen waren sehr stark im Korpus repräsentiert (151 Vorkommnisse) und wurden sowohl als eigenständige Interaktionsereignisse als auch als integriert in Textnachrichten vorgefunden, wobei die letztgenannte Variante deutlich überwog. Im Durchschnitt waren ca. 30% der Textnachrichten mit Bildzeichen versehen, wobei Team 1 diese sehr viel häufiger nutzte als Team 2, und dort nur die deutsche Partnerin EMMA davon Gebrauch machte. Emoticons waren mit 116 Vorkommnissen die häufigste Art der verwendeten Bildzeichen, wobei die drei häufigsten (I) das lachende Gesicht mit lachenden Augen (😄), (II) das lachende Gesicht mit Freudentränen (😂) sowie (III) das lächelnde Gesicht mit drei Herzen (😍) darstellten.

Auch hier sind individuelle Präferenzen festzustellen, so verwendete EMMA mehrheitlich das grinsende Gesicht mit Schweißtropfen (😓). Emojis (41) und ASCII-Icons (38) kamen annähernd gleich häufig vor, wobei ASCII-Zeichen nur bei den deutschen Studentinnen NORA, EMMA und JUDITH zum Einsatz kamen. Das am häufigsten verwendete Emoji war das rote Herz (❤️), weitere häufige Emojis umfassten zwei pinkfarbene Liebesherzen (💕) und Daumen hoch (👍). In den vorliegenden Daten ist somit eine ähnliche Frequenz der häufigsten Emoticons und Emojis wie in den deutsch-spanischen Tandemdaten von Kaminski (2022: 135) und im mehrsprachigen Schweizer Korpus des What's up Switzerland?-Projektes (Dürscheid & Siever 2017: 276) vorzufinden. Im Gegensatz zur Studie von Espejal et al. (2023: 57) kamen im vorliegenden Korpus jedoch keine Sticker oder GIFs vor und Emojis wurden auch nicht in ihrer grafischen Funktion in Form von Ideogrammen genutzt. Dies ist vermutlich auf individuelle oder kulturelle Präferenzen zurückzuführen und soll daher in der fallspezifischen Betrachtung in den folgenden beiden Unterkapiteln noch detaillierter dargestellt werden. Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass im Korpus auch gelöschte Nachrichten vorkamen, die nicht als separate Kategorie in die quantitative Analyse aufgenommen wurden. Sie bieten aber durchaus unter Einbezug von emischen Lernendendaten Potenzial für die Erforschung des fremdsprachigen „multimodal composing“ (Li & Storch 2017) und damit verbundenen Korrekturprozessen.

### 4.2 Multimodalität der Online-Interaktion: interaktional-funktionale Perspektive

Die ausgeprägte Multimodalität der Chat-Interaktion lässt sich durch die multimodale Analyse der MIM-Interaktion nachzeichnen. Auffallend ist dabei, dass beim Modalitätswechsel einer Person nicht alle Interaktantinnen auch vom schriftlichen in den mündlichen Modus wechselten, sondern die Interaktion vielmehr als multimodaler Mix mit scheinbar beliebigen Abfolgen von mündlichen und schriftlichen Nachrichtenketten charakterisiert werden kann.



Abbildung 1: Multimodaler Mix, Team 1

In Abbildung 1 initiiert die deutsche Partnerin HANNA die Interaktionssequenz in Form einer deutschsprachigen Sprachnachricht, in der sie ihre Sprachwahl mit dem Beginn der deutschsprachigen Woche erklärt und danach die neuseeländische Partnerin ELLIE nach dem Link für das anstehende Zoom-Meeting fragt. An den Hintergrundgeräuschen der Aufnahme ist zu erkennen, dass sich HANNA dabei im Freien fortbewegt. ELLIE antwortet daraufhin von zu Hause mit einer Sprachnachricht, die hier in transkribierter Form einsehbar ist:

#### Transkriptauszug 1: Die deutschsprachige Woche

Hallo, ja, du hast dich richtig erinnert, das ist die deutschsprachige Woche, (lacht) ähm, ja ich esse nur gerade Abendessen, aber ich sollte ähm also nur ein paar Minuten spät äh sein. Ähm ich werde euch ein/eine Nachricht schicken, wenn ähm wenn ich bereit bin. Und der Link sollte ähm das Gleiche wie das letzte Mal sein, aber ich kann es ähm auf jeden Fall nochmal schicken, wenn ihr's braucht. Ja, sagt mir einfach Bescheid. (ELLIE, 12/10/20,19:51)

HANNA antwortet umgehend in einer weiteren Sprachnachricht von unterwegs:

#### Transkriptauszug 2: Kein Stress

Alles gut, kein Stress. Dann lass dir dein Essen schmecken. Liebe Grüße an deine Eltern und ähm, wenn das derselbe ist, brauchste den nicht nochmal schicken. Bis gleich. (HANNA, 12/10/20,19:52)

Zehn Minuten später steigt das dritte Teammitglied NORA in die Interaktion ein, begrüßt ihre Partnerinnen mit einer geschriebenen Textnachricht (Turn 4) und fragt anschließend, ob diese sich schon im Zoom-Meeting befänden (Turn 5). ELLIE antwortet daraufhin ebenfalls mit einer Textnachricht, dass das Meeting noch nicht begonnen habe, aber sie jetzt mit dem Essen fertig sei. In ihrer unmittelbar anschließenden Textnachricht verabschiedet sie sich mit einer Abschiedsformel, welche HANNA nun auch in den anderen Modus wechselnd schriftlich und mit dem Emoticon „Lächelndes Gesicht mit lachenden Augen“ erwidert. Dann fügt sie noch einmal in schriftlicher Form hinzu, dass kein Anlass für Stress bestünde und beendet diesen Turn mit einem ASCII-Ikon, das einen Kuss symbolisiert. In dieser Sequenz fällt auf, dass ELLIE sich dem Modus ihrer jeweiligen Turnvorgängerin anpasst und daraufhin auch HANNA in den schriftlichen Modus wechselt. In anderen Sequenzen mit Sprachnachrichten lässt sich dieses Muster jedoch nicht wiederfinden, z.T. wird ebenfalls mit einer mündlichen Sprachnachricht auf eine gesprochene Nachricht reagiert, zum Teil aber auch mit einer geschriebenen Textnachricht. Dies scheint in Team 1 vor allem situativ gehandhabt zu werden. In einer Sequenz nutzt ELLIE auch den medial mündlichen Modus, um eine Mitteilung zu erklären, die im schriftlichen Modus zunächst missverstanden wurde.

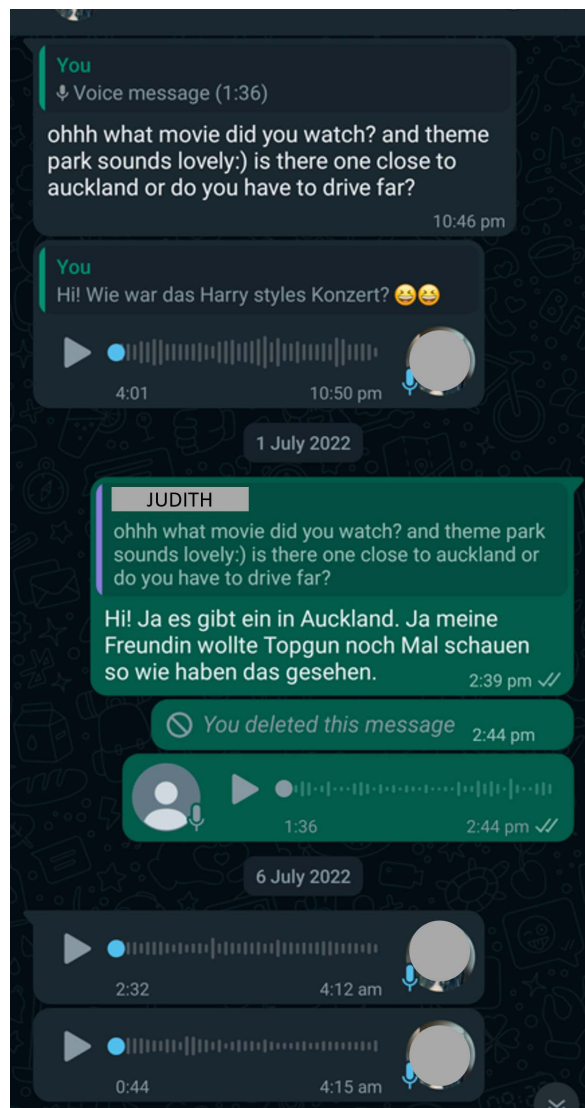


Abbildung 2: Multimodaler Mix, Team 3

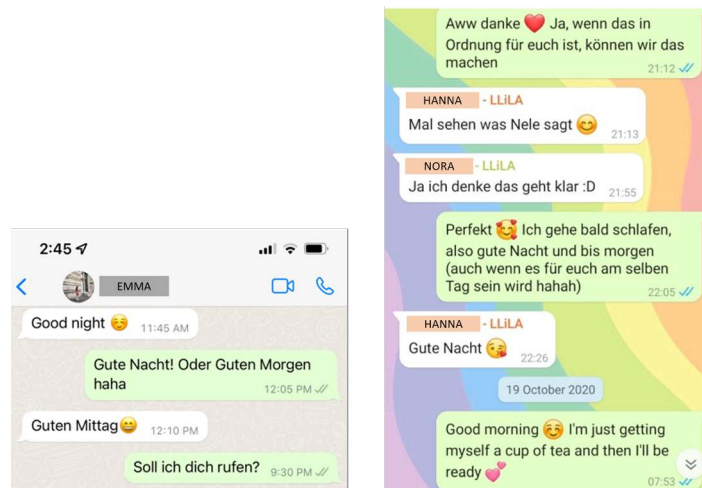
In der Interaktionssequenz in Abbildung 2 ist bemerkenswert, dass der multimodale Mix auch innerhalb der durch die Zitatfunktion ermöglichten direkten Bezugnahme auf vorangegangene Nachrichten stattfindet, wobei der hier abgebildete eher informell geartete Austausch erst nach dem offiziellen Projektende stattfand. JUDITH antwortet auf eine Sprachnachricht von SALLY in schriftlicher Form aber direkt im Anschluss auf eine weitere Textnachricht mittels einer längeren Sprachnachricht von unterwegs, in der sie vier Minuten lang von einem Konzertbesuch berichtet. SALLY verbleibt in ihrer Antwort am vermutlich nächsten Tag (1. Juli, 02:39pm) im Textmodus und ergänzt diese um eine weitere Sprachnachricht, in der sie auf verschiedene Aspekte von JUDITHs mündlichem Bericht eingeht, z.B. die Hitzewelle in Deutschland und die Prüfungszeiten in Neuseeland. Fünf Tage später reagiert JUDITH darauf mit zwei weiteren Sprachnachrichten, in denen sie über ihre Pläne während der Semesterpause und Neuigkeiten zur Hitzewelle berichtet. Während Team 1 in der ausgewählten Sequenz situationsbedingt also quasi-synchron kommuniziert, kann die Interaktionssequenz von Team 3 in Abbildung 2 als vornehmlich asynchron bezeichnet werden, da keine Ko-Präsenz der Interagierenden ersichtlich ist.

Was die Funktionen der verschiedenen Modalitäten betrifft (Forschungsfrage 2), dienen die Text- und Sprachnachrichten in erster Linie der Projektkommunikation und -organisation, z.B. hinsichtlich des Informationsaustausches oder der Terminabsprache (s. Abb. 1 und 3).



**Abbildung 3:** *organisierend, Team 2*

Des Weiteren wurde die Chat-Interaktion zum Herstellen sozialer Präsenz (Walker 2010) und zum Beziehungsaufbau und zur -pflege genutzt, was durch den Austausch persönlicher Themen oder informellerer Grußsequenzen in Form von Nachbarschaftspaaren (Imo et al. 2020) ersichtlich ist (s. Abb. 2 und 4).



**Abbildung 4:** *beziehungspfliegend, Team 2 (links), Team 1 (rechts)*

Die Funktionen der Bildzeichen entfalten sich ebenfalls sowohl auf der Projektkommunikations- als auch auf der Beziehungsebene. Während Emojis in der projektbezogenen Kommunikation gelegentlich auch als Ersatz für Handgesten der Zustimmung (z.B. OK-Geste oder Daumen hoch, s. Abb. 3) oder Emoticons in illokutiver Funktion zum Ausdruck des Zweifels bzw. der Unsicherheit (nachdenkendes Gesicht 🤔) verwendet werden, traten sie deutlich häufiger in Zusammenhängen der Beziehungspflege auf, v.a. um Textnachrichten als eine Art Metakommentar eine emotionale Färbung oder Hinweise zur intendierten Lesart der Nachricht (z.B. ironisch, scherzhaft) zu geben. Solche Emotionen umfassen in unseren Daten Sympathiebekundungen, Freude, Motivation, Humor, Amüsement, Erleichterung, Traurigkeit oder auch Peinlichkeit. Dieses Spektrum wird hier jedoch nur aus der etischen Perspektive auf Basis westlich geprägter Interpretationsformen dieser Bildzeichen gedeutet, ohne die tatsächliche, intro- oder retrospektive Validierung durch die Interaktantinnen. Wie Abbildung 4 zeigt, nutzt Team 1 die Bildzeichen in der beziehungsgestaltenden Funktion am intensivsten. Insbesondere ELLIE gibt ihren Sympathiebekundungen durch das häufige Verwenden von Emoticons mit Herz(en) oder verschiedenen Varianten von Herz-Emojis Ausdruck, welche ihre deutschen Partnerinnen kaum bis gar nicht nutzten. Auch hier könnten sich individuelle Präferenzen oder kulturelle Unterschiede darin manifestieren, was letztendlich nur durch eine Befragung der Teilnehmenden abschließend verifiziert werden könnte.

### 4.3 Bilinguale Online-Interaktion: Konzeptionalität L1 vs. L2

Der dritte Aspekt der Untersuchung betrifft die mehrsprachige Komponente der Interaktion und das Interaktionsverhalten aus der Sprachlernendenperspektive. Zunächst ist festzustellen, dass die Teams unterschiedliche Sprachverwendungsmodelle in ihrer Chat-Kommunikation umsetzten.



**Abbildung 5:** *Monoguale (Team 1, links) und bilinguale Interaktion (Team 2, rechts)*

Team 1 dokumentierte in ihren Lerntagebüchern, dass die Mitglieder sich auf ein monoguales Sprachwechselmodell geeinigt hatten, bei dem im wöchentlichen Wechsel je nur eine der beiden Zielsprachen für die Kommunikation verwendet wurde (s. Abb. 5, links). Team 2 und 3 verwendeten vorwiegend das Zielsprachenmodell (s. Abb. 5, rechts), in dem beide Partnerinnen ausschließlich in ihrer jeweiligen Zielsprache kommunizierten, welches zu einer durchgängigen Zweisprachigkeit in der Interaktion führte (s. auch Feick & Knorr 2021; Feick & Knorr, in Vorb.). Aus sprachlerntheoretischer Sicht hat dies den Nachteil, dass kein Input in der L2 erfolgt, somit nur die produktiven, aber nicht die rezeptiven Fertigkeiten in der Zielsprache trainiert werden und die Interaktion dadurch ggf. als künstlicher erachtet wird. Was die zielsprachliche Sprachverwendung betrifft, fällt für die DaF-Lernenden auf, dass sie konzeptionell eher schriftsprachlich interagieren, wenngleich sie versuchen, konzeptionell mündliche Elemente der Chat-Kommunikation zu übernehmen. So greift ELLIE gegen Ende des Projektes die elliptische und daher konzeptionell mündliche Formel „kein Stress“ (s. Abb. 5) auf, welche NORA zu Beginn des Projektes verwendet hatte („kein stress :\*“, s. Abb.1), jedoch unter der Verwendung der korrekten Großschreibung des Nomens. Während für die Deutsch-L1-Sprecherinnen einige typische linguistische Charakteristika der MIM-Kommunikation feststellbar sind, z.B. der Wegfall von Punkten als Satzzeichen, die Kleinschreibung von Nomen („doofe bambusleitung“, T1BF31<sup>1</sup>), durchgängige Großschreibung („WE MADE IT“, T2BF74), die Wiederholung von Buchstaben („Yess :\*, T1BF25; „Ohhhh“, T3BF1), Interjektionen („Haha“, T2BF38), Rebuschreibungen (z.B. 4U) oder die Verwendung von Umgangssprache („Können auch um 9 machen“, T1BF28), sind an-

<sup>1</sup> Im verwendeten Referenzsystem steht T für das Team (1-3) und BF für die Nummer des Bildschirmfotos im Datenkorpus.



dere konzeptionell mündliche MIM-Phänomene wiederum nicht in den Daten vorzufinden. So halten sich alle bei der Verwendung ihrer Erstsprache an die Standardorthografie, behalten Kasusendungen bei, verwenden kaum Ellipsen und keine Abkürzungen. Neben der als eher formell wahrgenommenen Projektsituation und damit -kommunikation geschieht dies bei einigen Teilnehmenden vermutlich auch vor dem Hintergrund der Zweisprachigkeit, indem versucht wird, zur Erleichterung für die sprachlernenden Partnerinnen, eine möglichst normgerechte und somit leichter verständliche Sprache zu verwenden.

Ein weiteres Spezifikum ist zu beobachten, wenn die DaF-Lernerinnen ihre Zielsprache verwenden. Sie orientieren sich vornehmlich an der formellen Standardsprache und repräsentieren in ihrer MIM-Interaktion somit nicht nur eine mediale, sondern auch eine konzeptionelle Schriftlichkeit. Dies wird abgesehen von sprachniveaubezogenen Merkmalen der Lerner Sprache lexikalisch durch die Wahl eines formelleren Registers deutlich („Ich wünsche dir gute Besserung“, T2BF22; „eines Tages“, T2BF18; „Ausschau halten“, s. Abb. 6, links; „beschäftigt sein“, s. Abb. 6, rechts) und nur in wenigen Ausnahmefällen wird der Versuch unternommen, auch Umgangssprache zu verwenden („Es war cool!“, T2BF21). Auf morpho-syntaktischer Ebene kommen häufiger komplette Satzkonstruktionen sowie Genitiv- und Nebensatzkonstruktionen (s. Abb. 6, links) zum Einsatz („leider konnte ich wegen der Zeitverschiebung nicht dabei sein“; „Ich habe ein paar andere Aufträge, die ich nächste Woche abgeben muss.“).

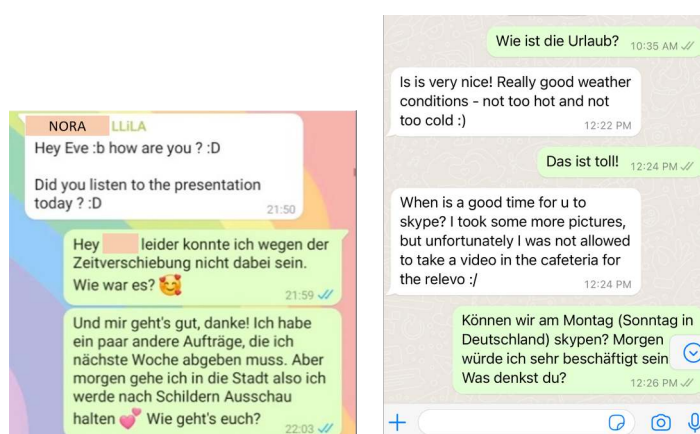


Abbildung 6: Konzeptionelle Schriftlichkeit (Team 1, links; Team 2, rechts)

Auch auf eine korrekte Interpunktion achten die DaF-Lernerinnen mehr. Dies kann, wie bereits erwähnt, darauf zurückgeführt werden, dass die Projektarbeit als formellere Situation wahrgenommen wird, das nötige Vertrauen zwischen den Partnerinnen für die Verwendung von Umgangssprache zumindest zu Beginn noch fehlt oder den Sprachlernenden die relevanten sprachlichen Mittel der MIM-Kommunikation sowie der konzeptionellen Mündlichkeit (noch) nicht bekannt sind bzw. in den von ihnen verwendeten (Online-) Wörterbüchern nicht abgebildet werden. Dies wird auch daran deutlich, dass MARY in ihrer ersten Chat-Nachricht noch die Höflichkeitsform „Sie“ und die informelle Variante „Du“ undifferenziert verwendet. Die einzige Ausnahme bildet die Nutzung von Bildzeichen, von denen alle Teilnehmerinnen mehr oder weniger in verschiedenen Formen Gebrauch machen, abgesehen von MARY, die gänzlich darauf verzichtet und als einziges Mündlichkeitsmerkmal in ihren Nachrichten manchmal die Interjektion „Haha“ zur emotionalen Färbung ihrer Beiträge verwendet. Bildzeichen werden somit als einziger durchgängiger Marker der konzeptionell

mündlichen MIM-Interaktion sowohl in der L1 als auch in der L2 verwendet. Die Konklusion, die wir aus diesen Analyseergebnisse ziehen, sowie die daraus resultierenden Implikationen für die Lehr-/Lernpraxis mit mobilen Messenger-Diensten, werden im kommenden Abschnitt präsentiert.

## 5 Fazit und Implikationen

Der Beitrag präsentiert eine Studie zur Multimodalität der *Mobilen Instant Messenger*-Interaktion von deutsch-englisch bilingualen Teams innerhalb eines virtuellen Austauschprojektes. Die Befunde tragen zur Erforschung von Lernendeninteraktionen in sozialen Medien bei, wobei diese durch den tandembasierten Sprachverwendungsansatz auch Einblicke in zweisprachige, multimodale Interaktionen erlauben. Forschende im Bereich des *computer*- bzw. *mobile assisted language learning* (CALL/MALL) und Deutsch als Fremdsprache verweisen auf die Sprachlehr- und -lernpotenziale der multimodalen Chat- und Messenger-Interaktion und den dazu existierenden Forschungsbedarf (Biebighäuser & Marquez-Schäfer 2009; Guichon & Cohen 2016; Biebighäuser & Feick 2020). Eine Voraussetzung zur Untersuchung der Messenger-Interaktion im Sprachlernkontext im Hinblick auf seine Lernförderlichkeit ist zunächst die Beschreibung ihrer Beschaffenheit. Daher fokussierte die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Studie auf die Charakteristika der multimodalen Peer-Interaktion im bilingualen virtuellen Austausch. Dieser Frage wurde unter Bezugnahme auf die drei Schwerpunkte Formen von multimodaler MIM-Interaktion, Funktionen von multimodalen Elementen der MIM-Interaktion und Spezifika der multimodalen MIM-Interaktion von Sprachlernenden nachgegangen. Deutlich zeigte sich, dass multimodale Elemente ein fester Bestandteil von zweisprachigen MIM-Interaktionen sind. Quantitativ wurde ein deutlich höherer Anteil an geschriebenen Textnachrichten als an gesprochenen Sprachnachrichten festgestellt. Mündliche Nachrichten nehmen aber anders als in Biebighäuser und Marques-Schäfer (2017) durchaus einen Platz in der bilingualen MIM-Interaktion ein, wobei diese primär per Audio- und nicht per Video-Nachricht vermittelt und oft in lokalen Übergangssituationen genutzt werden. Es ist davon auszugehen, dass das Erstellen von gesprochenen Nachrichten aufgrund ihrer Unmittelbarkeit und mangelnder digitaler Korrekturmöglichkeiten in der App für (v.a. weniger fortgeschrittene) Sprachlernende eine größere Hürde darstellt als das Verfassen einer schriftlichen Nachricht. Ein weiterer wichtiger Modus ist die Kommunikation mithilfe von Bildnachrichten, welche meist als Fotos oder Screenshots sowie in Form von Bildzeichen (*graphicons*), nicht jedoch über GIFs und Sticker wie bei Espejel et al. (2023) auftraten. Dadurch wurde deutlich, dass die verwendeten multimodalen Elemente von der Art des virtuellen Austauschprojektes, den individuellen Präferenzen sowie von weiteren situativen, kontextuellen und möglicherweise auch kulturellen Faktoren abhängen.

Was die Funktionen der multimodalen Elemente betrifft, dienen die mit sprachlichen Modi vermittelten Nachrichten dem Kennenlernen, dem Informationsaustausch und vor allem der Projektorganisation und können mit Kaminski (2022: 245) als zweckorientiert charakterisiert werden. Die nicht-sprachlichen Modi der Bild(zeichen)kommunikation fungierten neben dem Aufbau und der Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen, dem projektbezogenen Informationsaustausch (Fotodokumentation, Screenshots) sowie als Deutungshilfe der intendierten Lesart und bestätigten damit Befunde vorangegangener Studien (Kaminski 2022;

Espejel et al. 2023), wonach MIM im Kontext des virtuellen Austausches weniger durch Alltagskommunikation, sondern vornehmlich durch aufgabenbezogene Kommunikation geprägt ist.

Hinsichtlich der Spezifika der multimodalen Messenger-Interaktion von Sprachlernenden ließ sich feststellen, dass diese vornehmlich konzeptionell schriftlich in ihrer Zielsprache interagieren und nur gelegentlich konzeptionell mündliche multimodale Elemente des MIM aufgreifen. Auch bei der Verwendung der jeweiligen Erstsprache war hinsichtlich der Orthografie und Morpho-Syntax eine größere Nähe zur Schriftsprachnorm als im Kontext von MIM festzustellen. Dies kann neben der Rücksichtnahme auf die Sprachlernendenperspektive auf den Schreibanlass (und die damit verbundene Schreibhaltung) zurückgeführt werden (s. auch Dürscheid & Rödel 2022), welcher bei einem VA-Projekt meist eine Mischform von (eher formeller) digitaler Unterrichts- und (informellerer) persönlicher Alltagskommunikation darstellt. Diese Form der Kommunikation ist dem interaktionsorientierten Schreiben (in Abgrenzung zum textorientierten Schreiben) (Storrer 2018) bzw. laut Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) der schriftlichen Online-Interaktion zuzuordnen, welche je nach Schreibsituation sowohl konzeptionell mündliche als auch schriftliche Elemente enthalten kann. Auffällig war weiterhin, dass ähnlich wie bei Kaminskis E-Tandem-Daten (2022) im Korpus bis auf wenige Ausnahmen kaum sprachlernbezogene Episoden aufzufinden waren und somit wertvolle Potenziale der Sprachreflexion, welche Espejel et al. (2023) in ihrem auf Sprachlernen ausgerichteten VA eindrücklich nachweisen konnten, ungenutzt blieben. Es ist also v.a. in formgeleiteten Unterrichtsphasen erforderlich, die MIM-Interaktion in Hinblick auf die optimale Nutzung des Sprachlernmehrwerts multimodaler Elemente stärker anzuleiten, zu steuern und ggf. auch einzuüben. Dabei sollten die für MIM-charakteristischen schriftsprachlichen Normabweichungen nicht als Kompetenzverlust, sondern als Kompetenzerweiterung (Dürscheid & Brommer 2022) für das sprachliche Handeln in einem digitalen Kommunikationsmedium betrachtet werden.

Die Implikationen dieser Studie betreffen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Lehrende und -Lernende. Die fremdsprachliche Kommunikation mittels mobiler Messengerdienste erfordert die Förderung der Interaktionskompetenz (Aguado & Thaller 2023), welche die Kompetenz zur Online-Interaktion einschließen muss. Diese stellt nicht nur auf rezeptiver (Fandrych 2023), sondern auch auf produktiver Ebene ein wichtiges Lernziel von Sprachunterricht im Zeitalter der Digitalisierung (Fandrych 2019) dar. Lehrenden und Lernenden müssen die situationsspezifischen Konventionen der interaktionsorientierten multimodalen Messenger-Kommunikation, die über das bloße schriftsprachliche Handeln hinausgeht und als multimodaler Mix aus mündlichen und schriftlichen Nachrichtenketten aufzufassen ist, vermittelt werden, indem sie diese anhand authentischer MIM-Interaktionsdaten (er)kennen lernen. Des Weiteren ist für Schreibsituationen und -anlässe zu sensibilisieren, die unterschiedliche Formalitätsgrade des MIM erfordern. Hierzu existieren erste Konzepte und Unterrichtsentwürfe in der Deutschdidaktik (Bonderer & Dürscheid 2019; Fladrich & Imo 2019; Dürscheid & Brommer 2022; Dürscheid & Rödel 2022), welche für den Zweit- und Fremdsprachenkontext entsprechend adaptiert werden können. In diesem Zusammenhang außerdem relevant ist die Kulturspezifika der mehrsprachigen MIM-Interaktion, sodass die Online-Interaktionskompetenz auch den Aspekt der Kultursensibilität enthalten muss, welcher beispielsweise durch kontrastive Analysen von mehrsprachigen MIM-Lernendeninteraktionen gefördert werden kann. Multimodale Elemente der Messenger-Interaktion könnten außerdem noch gezielter als Sprachlernegelegenheiten in virtuellen Austauschen wahrgenommen werden. Für *graphicons* etwa zeigten Espejel et al. (2023), wie diese als Kommunikationsstrate-

gie zur Bedeutungsaushandlung gewinnbringend zum Einsatz kamen. Virtuelle Austausche stellen dabei ein hervorragendes Erprobungs- und Erfahrungsfeld für zukünftige Sprachlehrende dar, um die auch von Guichon und Cohen (2016: 517) als *semio-pedagogical competence* bezeichnete multimodale Messenger-Interaktionskompetenz zu fördern. Als Desiderat bleibt die Schaffung einer Forschungsdatenbank mit mehrsprachiger MIM-Interaktion zur Untersuchung von Lernendensprache und MIM-gesteuerten Lehr-Lernprozessen.

## 6 Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin; Thaller, Florian (2023): Interaktionskompetenz in DaFZ: Einführung in die dritte Ausgabe der ZIAF. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ* 3 (1), 1–9.
- Akkara, Sherine; Anumula, Venkata Surya Seshagiri; Mallampalli, Mallikarjuna Sastry (2020): Impact of WhatsApp Interaction on Improving L2 Speaking Skills. *International journal of emerging technologies in learning* 15 (3), 250–259.
- Albert, Georg (2013): *Innovative Schriftlichkeit in digitalen Texten*. Syntaktische Variation und stilistische Differenzierung in Chat und Forum. Berlin: Akademie Verlag.
- Bahrami Sobhani, Kaveh; Dürscheid, Christa (2021): Grammatische Nonstandard-Phänomene in deutschen und persischen Textnachrichten. *Deutsche Sprache* 1, 46–63.
- Beißwenger, Michael; Pappert, Steffen (2020): Small Talk mit Bildzeichen. Der Beitrag von Emojis zur digitalen Alltagskommunikation. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 50, 89–114.
- Bonderer, Larissa; Dürscheid, Christa (2019): What's up, students? Beschäftigung mit WhatsApp im Deutschunterricht - Pro und Contra. In: Beißwenger, Michael; Knopp, Matthias (Eds.): *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 145–164.
- Biebighäuser, Katrin; Marques-Schäfer, Gabriela (2009): DaF-Lernen online. Die Chat-Angebote des Goethe-Instituts in JETZT Deutsch lernen und Second Life. *InfoDaF* 36 (5), 411–428.
- 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.
- Biebighäuser, Katrin; Marques-Schäfer, Gabriela (2020): Mobile narrative Landeskunde – kulturelles Lernen in WhatsApp-Tandems. In: Biebighäuser, Katrin; Feick, Diana (Eds.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Beiträge des 1. Mediendidaktischen Symposiums. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 93–113.
- Biebighäuser, Katrin; Feick, Diana (2020): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Dooly, Melinda; Vinagre, Margarita (2021): Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching* 55 (3), 392–406. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Drixler, Nils (2022): Features of Online Second Language Interactional Competence in a German-Israeli Virtual Exchange. *TESOL in Context* 30 (2), 65–95.
- Dürscheid, Christa (2003): *Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme*. Lausanne: Peter Lang.

- Dürscheid, Christa (2016): Neue Dialoge – alte Konzepte? Die Schriftliche Kommunikation via Smartphone. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 44 (3), 437–468.
- Dürscheid, Christa; Brommer, Sarah (2022): „Wir sind hier nicht bei Facebook.“ Digitales Schreiben in Freizeit und Schule. *Der Deutschunterricht* 4, 18–26.
- Dürscheid, Christa; Frick, Karina (2016): *Schreiben digital: wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Stuttgart: Kröner.
- Dürscheid, Christa; Rödel, Michael (2022): Schreiben im Internet - Schreiben in der Schule. Implikationen für die schulische Förderung. In: Busse, Vera; Müller, Nora; Siekmann, Lea (Eds.): *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Hannover: Klett Kallmeyer, 134–150.
- Dürscheid, Christa; Siever, Christina M. (2017): Jenseits des Alphabets – Kommunikation mit Emojis. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 45 (2), 256–285.
- Espejel, Olivia; Concheiro, Pilar; Pujolà, Joan-Tomàs (2023): Digital Communication Landscapes on Language Learning Telecollaboration. A Cyberpragmatic Analysis of the Multimodal Elements of WhatsApp Interactions. In: Di Sarno-García, Sofia; Montaner-Villalba, Salvador; Gimeno-Sanz, Ana (Eds.): *Telecollaboration Applications in Foreign Language Classrooms*. Hershey: IGI Global, 46–68.
- Fandrych, Christian (2019): Die Transformation sprachlich-kultureller Praktiken. Sprachdidaktische Herausforderungen des digitalen Wandels. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Eds.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Arbeitspapier der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 58–67.
- Fandrych, Christian (2023): Konzepte der Grammatikvermittlung (auch) im Kontext mündlicher und digitaler Kommunikationsformate. In: Demmig, Silvia; Reitbrecht, Sandra; Sorger, Brigitte; Schweiger, Hannes (Eds.): *IDT 2022: \*mit.sprache.teil.haben*. Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd\*Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 59–72.
- Feick, Diana & Knorr, Petra (2021a): Mehrsprachigkeitsbewusstheit in digitalen Lernumgebungen: Das virtuelle Austauschprojekt „Linguistic Landscapes Leipzig – Auckland“. *Language Education and Multilingualism – The Landscape Journal* (3), 135–157.
- Feick, Diana; Knorr, Petra (2021b): Developing Multilingual Awareness Through German-English Online Collaboration. In: Lanvers, Ursula; Thompson, Amy S.; East, Martin (Eds.): *Language Learning in Anglophone Countries*. Cham: Palgrave Macmillan, 331–358.
- Feick, Diana; Knorr, Petra (in Vorb.): Polymedia & VE: Praktiken der Sprach- und Mediennutzung in der bilingualen Online-Kollaboration? In: *Virtuelle Austausche im Fremdsprachenbereich*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Guichon, Nicolas; Cohen, Cathy (2016): *Multimodality and CALL*. London: Routledge.
- Günthner, Susanne (2018): Perspektiven einer sprach- und kulturvergleichenden Interaktionsforschung: Chinesische und deutsche Praktiken nominaler Selbstreferenz in SMS-, WhatsApp- und WeChat-Interaktionen. *Gesprächsforschung–Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19, 478–514.
- Hampel Regine; Stickler Ursula (2012): The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL* 24 (2), 116–137.
- Herring, Susan; Dainas, Ashley (2017): “Nice picture comment!” Graphicons in Facebook comment threads. Proceedings of the Fiftieth Hawai'i International Conference on System Sciences (HICSS-50). Los Alamitos, CA: IEEE.

- Imo, Wolfgang (2015): Vom ikonischen über einen indexikalischen zu einem symbolischen Ausdruck? Eine konstruktionsgrammatische Analyse des Emoticons :-). In: Bücken, Jörg; Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang (Eds.): *Konstruktionsgrammatik V*. Tübingen: Stauffenburg, 133–162.
- Imo, Wolfgang; Hayashi, Akiko; Ogasarawa, Fujiko (2020): Mobile Kurznachrichtenkommunikation im Sprach- und Kulturvergleich: Potenziale für Linguistik und Sprachdidaktik. In: Lipsky, Angela; Degen, Ralph; Niewalda, Katrin; Ogasarawa, Fujiko (Eds.): *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 52–89.
- Imo, Wolfgang; Fladrich, Marcel (2019): Mobile Messengerkommunikation als Gegenstand des Deutschunterrichts. *Der Deutschunterricht* 1, 55–64.
- Jucker, Andreas H.; Hausendorf, Heiko; Dürscheid, Christa; Frick, Karina; Hottiger, Christoph; Kesselheim, Wolfgang; Linke, Angelika; Meyer, Nathalie; Steger, Antonia (2018): Doing space in face-to-face interaction and on interactive multimodal platforms. *Journal of Pragmatics* 134, 85–101.
- Kaminski, Bettina (2021): WhatsApp-Kommunikation im Sprachlerntandem. Eine empirische Untersuchung aus sprachdidaktischer Sicht im spanisch-deutschen Tandem für Deutsch als Fremdsprache. Dissertation. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Kampen Robinson, Christine; Liebscher, Grit (2019): Relationship building in L2 telecollaboration: examining language learner closings in online text-based chats, *Classroom Discourse*, 10 (1), 29–45.
- Kress, Gunther R.; Van Leeuwen, Theo (2001): *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: A & C Black.
- Kukulka-Hulme, Agnes (2009): Will mobile learning change language learning? *ReCALL* 21 (2), 157–165. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202> .
- Li, Mimi; Storch, Neomy (2017): Second language writing in the age of CMC: Affordances, multimodality, and collaboration. *Journal of Second Language Writing* 36, 1–5.
- Li, Mimi; Zhu, Wei (2013): Patterns of computer-mediated interaction in small writing groups using wikis. *Computer Assisted Language Learning* 26 (1), 61–82.
- Li, Mimi; Zhu, Wei (2017a): Good or bad collaborative wiki writing: Exploring links between group interactions and writing products. *Journal of Second Language Writing* 35 (1), 38–53.
- Li, Mimi; Zhu, Wei (2017b): Explaining dynamic interactions in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology* 21 (2), 96–120.
- Melchor Couto, Sabela; Jauregi, Kristi; Calvo-Ferrer, José (2016): Multimodal Environments in CALL. *ReCALL* 28 (3), 247–252.
- Murphy, Bridget; Mackay, Jessica; Tragant, Elsa (2023): 'Ok I think I was totally wrong:) new try!': language learning in WhatsApp through the provision of delayed corrective feedback provided during and after task performance. *Language learning journal* 51 (4), 491–508.
- Naghdipour, Bakhtiar; Manca, Stefania (2023): Teaching presence in students' WhatsApp groups: Affordances for language learning. *E-learning and digital media* 20 (3), 282–299.
- Norris, Sigrid (2004): *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London, New York, NY: Routledge.
- O'Dowd, Robert; Dooly, Melinda (2022): Exploring teachers' professional development through participation in virtual exchange. *ReCALL* 34 (1), 21–36. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344021000215>.

- O'Rourke, Breffni (2007): Chapter 3. Models of Telecollaboration (1): eTandem. In: O'Dowd, Robert (Ed.): *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Bristol: Multilingual Matters, 41–61. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847690104-005>.
- Pappert, Steffen (2017): Zu kommunikativen Funktionen von Emojis in der WhatsApp-Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Ed.): *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*. Berlin: De Gruyter, 175–211.
- Sampietro, Agnese; Felder, Samuel; Siebenhaar, Beat (2022): Do you kiss when you text? Cross-cultural differences in the use of kissing emojis in three WhatsApp corpora. *Intercultural Pragmatics* 19 (2), 183–208.
- Sablotny, Manfred (2017): „Danke für eure Tipps!“ Lernen auf der Basis sozialer Interaktion im DaF-Unterricht mit Facebook. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44 (1), 51–84. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0004>.
- Schmitt, Reinhold (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth; Krafft, Ulrich (Eds.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript, 43–51.
- Siebenhaar, Beat (2018): Funktionen von Emojis und Altersabhängigkeit ihres Gebrauchs in der WhatsApp-Kommunikation. In: Ziegler, Arne (Ed.): *Jugendsprachen. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung*. Berlin, New York: De Gruyter, 749–772.
- Storch, Neomy (2012): Collaborative writing as a site for L2 learning in face-to-face and online modes. In: Kessler, Greg; Oskoz, Ana; Elola, Idoia (Eds.): *Technology Across Writing Contexts and Tasks*. San Marcos: CALICO, 113–129.
- Storrer, Angelika (2018): Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet. In: Deppermann, Arnulf; Reineke, Silke (Eds.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin, New York: De Gruyter, 219–244.
- Thurlow, Crispin; Dürscheid, Christa; Diémoz, Federica (2020): Introduction: Turning to the visual in digital discourse studies. In: Thurlow, Crispin; Dürscheid, Christa; Diémoz, Federica (Eds.): *Visualizing digital discourse: interactional, institutional and ideological perspectives*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1–17.
- Vogiatzis, Dimitrios; Charitonos, Koula; Giaxoglou, Korina; Lewis, Tim; Hampel, Regin; White-lock, Denis; Scanlon, Eileen; Rienties, Bart (2022): Can WhatsApp facilitate interaction? A case study of adult language learning. *Open World Learning* 1, 44–62.
- Walker, Ute (2010): So fern und doch so nah: Präsenz und Interaktion im netzgestützten DaF-Fernunterricht in Neuseeland. *German as a Foreign Language* 2, 38–63.
- Zhang, Xiaoning (2020): *Multimodale Organisation von Reparatur und Reflexion in deutsch-chinesischen Tandemgesprächen*. München: ludicium.
- Zink, Fiona (2019): *Facebook zur Telekollaboration im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.