



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ

ZIAF 2025, Band 5, Heft 1

Zur Kooperation in informellen L2-Lernsettings

Funktionen von Code-Switching in Sprachtandems und Peer-Interaktionen

Alexandra Gubina

Leibniz-Institut für Deutsche Sprache

Sophia Fiedler

Leibniz-Institut für Deutsche Sprache

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag widmet sich Code-Switching im DaFZ-Erwerb in *conversations-for-learning* (Kasper & Kim 2015) bzw. in informellen L2-Lernsettings – konkret in Sprachtandems zwischen L1- und L2-Sprechenden sowie in L2-Alltagsinteraktionen zwischen DaFZ-Lernenden (teilweise mit L1-Sprechenden). Wir zeigen, dass Code-Switching in unseren Daten zur Ausführung von vier Funktionen eingesetzt wird: (1) Einholung sprachbezogener Hilfestellung bei Wortsuchen, (2) Rückversicherung, (3) Verständnissicherung bzw. Worterklärungen, und (4) didaktisch-kontrastive Erklärungen durch Analogiebildung zwischen dem Deutschen und einer weiteren Sprache. Abschließend diskutieren wir, inwiefern Code-Switching als kooperative Praktik gelten kann, wie der Wechsel in andere Sprachen Gelegenheiten zum Sprachenlernen schaffen kann; zudem skizzieren wir mögliche Fragestellungen für zukünftige Forschung.

Schlagwörter: Code-Switching; Kooperation; *conversations-for-learning*; Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Konversationsanalyse für den Zweitspracherwerb; Interaktionale Linguistik

Abstract

This study focuses on the use of code-switching in the acquisition of German as a foreign and second language (GFSL) in *conversations-for-learning* (Kasper & Kim 2015), specifically, in language tandems between L1 and L2 speakers, as well as in everyday L2 peer interactions among GFSL learners (sometimes involving L1 speakers). Our data show that code-switching is used to perform four major functions: (1) soliciting language-related assistance during word searches, (2) confirmation checks, (3) ensuring shared understanding and providing an explanation, and (4) providing didactic, contrastive explanations through analogy between German and another language. We conclude by discussing to what extent code-switching can be considered a cooperative practice, how switching to other languages can create opportunities for language learning, and outline possible questions for future research.

Keywords: code-switching; cooperation; *conversations-for-learning*; German as a foreign and second language; conversation analysis for second language acquisition; interactional linguistics



Alexandra Gubina und Sophia Fiedler (2025)

Zur Kooperation in informellen L2-Lernsettings. Funktionen von Code-Switching in Sprachtandems und Peer-Interaktionen

ZIAF 5 (1): 77–102. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2025.5.1.8907>

1. Einleitung

Kooperation ist eine wesentliche Grundlage für das Lernen einer Zweit- oder Fremdsprache in unterschiedlichen Lehr- und Lernsettings. Dabei kann es sich wie beim Kooperativen Lernen (Oxford 1997; Bleck & Lipowsky 2021) um Kooperation unter Lernenden handeln. Diese äußert sich sowohl in praktischer Zusammenarbeit, etwa in Form von Partner-, Gruppen- oder Projektarbeit, als auch in kooperativen Phasen der Aufgabenlösung. Solche Formen der Zusammenarbeit werden durch spezifische Basiselemente definiert und konstituiert, darunter „(a) unterstützende Interaktion, (b) das Verfolgen gemeinsamer Ziele, (c) positive gegenseitige Abhängigkeit, (d) individuelle Verantwortlichkeit [für Gruppenprozesse], (e) der Erwerb und Einsatz sozialer Kompetenzen sowie (f) die Reflexion über Gruppenprozesse“ (Bonnet & Hericks 2018: 225; vgl. Bonnet & Hericks 2020; spezifisch für den Fremdsprachenunterricht siehe Würffel 2007, 2008). Kooperation in Lehr- und Lernsettings betrifft jedoch nicht nur die Interaktion unter Lernenden, sondern auch die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden. Sie umfasst reziproke Unterstützung beim Verfolgen gemeinsamer Ziele, effektive und erfolgreiche Interaktion sowie die Orientierung an etablierten Normen und Erwartungen.

Während sich die oben skizzierten Konzepte kooperativen Lernens sowie die damit verbundenen didaktischen Prinzipien vorrangig auf die Makrostruktur von Unterricht und institutionellen Lernarrangements beziehen, richten wir unseren Fokus im Folgenden auf die Mikroebene der sozialen Interaktion. Denn Kooperation beim Lernen – ebenso wie das Lernen selbst – ist ein sozialer Prozess, der durch Interaktion mit anderen entsteht (vgl. Gerlach 1994; siehe bereits Vygotsky 1978). Diese Perspektive bildet den Ausgangspunkt für unsere Untersuchung kooperativen Handelns in informellen L2-Interaktionen.

In unserem Beitrag betrachten wir daher, wie Interaktionsteilnehmende in und durch soziale Interaktion kooperativ handeln. Unsere Konzeptualisierung der Kooperation basiert auf Ansätzen der Konversationsanalyse und der Interaktionalen Linguistik, wonach Handlungen und Praktiken als kooperativ gelten, wenn sie den Fortschritt der laufenden Aktivität unterstützen, das Vorhaben oder Interaktionsprojekt der vorherigen Sprechenden fördern (Levinson 2013) oder generell mit der normativen Ordnung und den Erwartungen eines bestimmten interaktionalen Settings, Kontexts oder einer Aktivität übereinstimmen (Clayman 2002). Kooperatives Handeln steht somit im Einklang mit der Aktivität der vorherigen Sprechenden – beispielsweise durch die Unterstützung der vorgeschlagenen Sequenz, die Akzeptanz von Voraussetzungen bzw. Präsuppositionen oder durch die Übernahme des präferierten Turn-Designs (Stivers et al. 2011; siehe auch Du Bois 2007; Steensig 2013; Stivers 2022). Eine weitere Möglichkeit, kooperativ zu handeln, besteht darin, sich mit den vorherigen Sprechenden zu affiliieren (Stivers et al. 2011; Lindström & Sorjonen 2013) – etwa durch das Erkennen deren kommunikativen Projekts (Imo 2013) oder durch Zustimmung bzw. die Übernahme deren (oft affektiver) Haltung (Pomerantz 1984; Stivers 2008).

Die bisherige Forschung zu Kooperation im Sprachlernkontext hat sich vor allem auf institutionelle Settings konzentriert, etwa auf Unterrichtskommunikation. Im Gegensatz dazu widmet sich der vorliegende Beitrag informellen Lernkontexten, insbesondere Sprachtandems und spontansprachlichen L2-Interaktionen. Charakteristisch für diese Settings sind Momente, in denen L2-Sprechende auf sprachbezogene Probleme stoßen, etwa bei der Bedeutung oder Verwendung eines Ausdrucks, einer grammatischen Regel oder bei der Wortfindung. Eine der häufigsten Praktiken zur Bearbeitung solcher sprachlichen Schwierigkeiten ist Code-Switching, das im Fokus des vorliegenden Beitrags liegt.

Unsere Studie konzentriert sich auf Code-Switching, das der kollaborativen Intersubjektivitätssicherung und der lokalen Bedeutungsaushandlung dient. Dabei handelt es sich um Code-Switching, das entweder von L2-Lernenden genutzt wird, um sprachbezogene Unterstützung

bei Ausdrucksproblemen einzuholen, oder das von Gesprächspartner:innen eingesetzt wird, um diese Unterstützung zu geben. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, herauszuarbeiten, welche interaktionale Arbeit solches Code-Switching in informellen L2-Lernsettings je nach sequenziellem Kontext leistet und wie Code-Switching Gelegenheiten zum Sprachenlernen in informellen Lernsettings ermöglicht. Dazu erfolgt in Abschnitt 2 zunächst eine begriffliche Einordnung von Code-Switching im Vergleich zum Translanguaging sowie ein Überblick über bisherige Forschungsarbeiten zu Code-Switching in der Interaktion. Abschnitt 3 stellt die Datenbasis und das methodische Vorgehen vor. In Abschnitt 4 präsentieren wir die von uns festgestellten Funktionen von Code-Switching in beiden Settings. Abschließend diskutieren wir, wie der Wechsel in andere Sprachen Gelegenheiten zum Sprachenlernen schaffen kann, und skizzieren mögliche Fragestellungen für zukünftige Forschung (Abschnitt 5).

2. Code-Switching in der sozialen Interaktion

Eine prototypische Form von Mehrsprachigkeit ist das Code-Switching, d. h. der gleichzeitige Gebrauch mehrerer Codes innerhalb eines Sprecherbeitrags und/oder einer Konversation (siehe auch Filipi & Markee 2018 sowie Musk & Cromdal 2018 zu dem verwandten Begriff „Sprachalternation“). Unter Codes versteht man dabei linguistische Systeme, die von Sprechenden als voneinander unterscheidbar wahrgenommen werden (z. B. Sprachen, regionale oder soziale Dialekte, Varietäten) sowie mehr oder weniger habitualisierte Sprechstile (Auer 1984, 1998, 2011; Gafaranga 2005; Gumperz 1982).

Code-Switching kann unterschiedliche Funktionen in der Interaktion übernehmen. Eine der ersten, noch vorläufigen Typologien stammt von Gumperz (1982) und umfasst Funktionen wie das Zitieren, die Hervorhebung durch Wiederholung (d. h. die Wiederholung von Wörtern in beiden Sprachen) sowie die Markierung eines bestimmten Adressaten. Im weiteren Verlauf der Forschung haben sich zwei grundlegende theoretische Perspektiven herausgebildet: ein interaktionaler Ansatz und ein identitätsorientierter Ansatz (Stroud 1998: 321–322; Musk & Cromdal 2018; vgl. Gafaranga 2007: 308). Da der vorliegende Beitrag einem sequenziellen und interaktionalen Verständnis von Code-Switching folgt, wird im Weiteren nur auf den interaktionalen Ansatz näher eingegangen.

Der organisatorische bzw. interaktionale Ansatz betrachtet Code-Switching als sequenziell organisierte Praktik zur Durchführung sozialer Handlungen (z. B. Auer 1984, 1995, 2009; Cromdal 2004; Gafaranga 2007; Wei & Milroy 1985; Wei 1994; Filipi & Markee 2018). Peter Auer, einer der zentralen Vertreter:innen des interaktionalen Ansatzes, unterscheidet zwischen zwei grundlegenden Arten von Code-Switching, denen spezifische Funktionen zukommen (Auer 1984, 1995, 2009): Einerseits kann Code-Switching diskursbezogen sein, indem es als Hinweis auf die Struktur der Interaktion oder auf die Organisation des Gesprächs gilt (z. B. Hinweis auf die Änderung des *footings*; vgl. auch Auer 1988, zu *footing* allgemein siehe Goffman 1979); andererseits kann es teilnehmendenbezogen sein und eine Präferenz der Sprechenden für die eine Sprache gegenüber der anderen anzeigen (z. B. um sich von anderen abzugrenzen oder um andere miteinzubeziehen). Im Zentrum der Forschung zu Code-Switching steht dabei die Annahme, dass ein Wechsel in eine andere Sprache gerade dadurch eine Funktion erhält, dass er einen erkennbaren Unterschied zwischen zwei sprachlichen Systemen herstellt und somit auf dem Kontrast zwischen Sprache A und Sprache B beruht (Gumperz 1982; Auer & De Stefani 2023). Für die Interaktions teilnehmenden und die Analyse lautet die zentrale Frage deshalb: „Why that, in that language, right now?“ (Üstünel & Seedhouse 2005: 310).

Im Gegensatz dazu plädiert der Ansatz des *Translanguaging*, der vor allem in der Pädagogik, der Angewandten Linguistik und der Soziolinguistik Anklang findet, für die Auflösung solcher

klaren Grenzen zwischen Sprachsystemen (García & Wei 2014). Mehrsprachige Praktiken werden dabei nicht als Wechsel zwischen getrennten Sprachen oder Codes verstanden, sondern als flexibles Nutzen aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen, um Bedeutung herzustellen (vgl. zur Kritik Auer 2022, vgl. auch MacSwan 2022; Treffers-Daller 2025).

Ein besonderer Fokus dieser Forschung liegt auf den interaktionalen Funktionen von Code-Switching in verschiedenen institutionellen und informellen Settings. Hier stehen vor allem verständnissichernde Funktionen im Vordergrund, z. B. um Verständigungsprobleme nach fehlender oder fehlerhafter Rezeption zu bearbeiten oder fehlende Alignierung und Affiliation auszuhandeln (z. B. Heller 1982; Auer 1984; Zentella 1997; Üstünel & Seedhouse 2005: 313–314; Fasel Lauzon 2014; Deppermann et al. 2024; Kupetz & Becker 2024). Darüber hinaus fungiert Code-Switching in L2-Interaktionen häufig als Mittel zur Einleitung von Wortsuchen, d. h. also prospektiven Reparatursequenzen, wenn Sprechende auf lexikalische Lücken stoßen (Auer 1984: 55–61; Kurhila 2006; Greer 2008, 2013; Pekarek Doehler & Berger 2019; Duran et al. 2022). Überdies kann auch in L1-L2-(Lern)Interaktionen Code-Switching gezielt eingesetzt werden, um bestimmte Teilnehmende miteinzuschließen (Greer 2008, 2013; siehe auch Gumperz 1982: 77 zu *addressee specification*) oder eine bilinguale Identität aufzurufen (Musk 2006, 2010; Greer 2013). Während sich die bisherige Forschung zu Code-Switching in L2-Lernkontexten vor allem mit institutionellen Settings beschäftigt hat, zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, die Funktionen von Code-Switching in informelleren L2-Lernkontexten zu analysieren und aufzuzeigen, wie der Wechsel in andere Sprachen Gelegenheiten zum Sprachenlernen schaffen und somit den L2-Erwerb fördern kann.

3. Daten und Methoden

Die vorliegende Studie basiert auf zwei Korpora informeller L2-Lernsettings mit erwachsenen Lernenden, sogenannten *conversations-for-learning* (Kasper & Kim 2015).

Das erste Korpus umfasst ca. 36 Stunden Videoaufnahmen von Sprachtandems, die im Rahmen einer selbst durchgeführten Datenerhebung der Erstautorin entstanden sind, und setzt sich aus folgenden Interaktionen zusammen:

- zwölf aufeinanderfolgende Treffen eines deutsch-spanischen Tandems (C1-Niveau in Deutsch bei L2-Sprecherin) über einen Zeitraum von vier bis fünf Monaten,
- dreizehn aufeinanderfolgende Treffen eines deutsch-italienischen Tandems (B1/B2-Niveau in Deutsch beim L2-Sprecher) im selben Zeitraum,
- elf aufeinanderfolgende Treffen eines deutsch-englischen Tandems (B1/B2-Niveau in Deutsch), aufgenommen über bisher sechs Monate hinweg.

Das zweite Korpus enthält ca. neun Stunden Audioaufnahmen von ko-präsenten Alltagsinteraktionen zwischen einer L2-Sprecherin des Deutschen und ein bis drei weiteren L1- oder L2-Sprechenden des Deutschen über einen Zeitraum von elf Monaten (B1-Niveau in Deutsch zu Beginn des Aufenthalts). Insgesamt liegen 14 Aufnahmen vor, die von der Sprecherin während ihres Studienaufenthalts an einer deutschen Universität selbst initiiert und durchgeführt wurden. Alle in den Transkripten erscheinenden Namen wurden anonymisiert. Eine schriftliche, informierte Einwilligung zur wissenschaftlichen Nutzung der Daten liegt von allen Teilnehmenden vor.

Unter Sprachtandems wird ein dyadisches, informelles Setting verstanden, das von den Lernenden selbst im Sinne des autonomen Lernens organisiert und durch flexible Teilnehmendenrechte und -pflichten gekennzeichnet ist (Bechtel 2003; Böcker et al. 2017; Renner 2016; Sabbah-Taylor 2021; Spänkuch et al. 2019). In Sprachtandems lernen zwei Personen mit unterschiedlichen

Erstsprachen (L1) voneinander, indem sie die L1 des Partners/der Partnerin als eigene Zielsprache (L2) nutzen, was eine Besonderheit dieser *conversation-for-learning* darstellt.

Die Gespräche des zweiten Korpus wurden unter der Vorgabe geführt, ausschließlich Deutsch zu sprechen, um spontane Konversation in der Fremdsprache zu üben. Dieser ‚Zwang‘ beeinflusst die Interaktion insofern, als die Interagierenden außerhalb dieses Aufnahmekontextes meist überwiegend Englisch miteinander sprechen. Deutsch kontinuierlich zu verwenden, auch wenn dies längere Verzögerungen oder Einschübe durch ausgedehnte Wortsuchen nach sich zieht (siehe dazu u. a. Brouwer 2003), wird als gemeinsame Agenda verstanden und durch Sanktionierungen von Wechseln ins Englische gestützt. Aus diesem Grund fassen wir diesen Interaktionstyp genauso wie Sprachtandems als *conversations-for-learning* und bezeichnen die Daten im Folgenden als Peer-Interaktionen.

Beide Lernkontexte weisen Gemeinsamkeiten in der Organisation und in der Teilnehmendenkonstellation auf:

- **Organisation, Rechte und Pflichten:** Sie sind selbstorganisiert und zeichnen sich durch flexible Teilnehmendenrollen aus.
- **Dauer:** Sie finden über einen längeren Zeitraum hinweg in mehreren Sitzungen statt.
- **Ziel:** Ziel ist es, in der Zielsprache (d. h. Deutsch in Peer-Interaktionen und Deutsch oder Spanisch, Italienisch, Englisch in Sprachtandems) zu kommunizieren in der Erwartung, dass dies dem L2-Erwerb der L2-Lernenden förderlich ist und dass wiederholte Teilnahme langfristig zur Sprachentwicklung beiträgt.

Gleichzeitig unterscheiden sich die beiden Kontexte in mehreren Punkten:

- **Teilnehmendenanzahl:** Während Sprachtandems in dyadischer Konstellation stattfinden, können Peer-Interaktionen mehr als zwei Beteiligte umfassen.
- **Agenda:** Die Tandemtreffen können thematisch offen oder strukturiert mit konkreten Aufgaben geplant sein. In den Peer-Interaktionen hingegen gibt es keine übergeordnete Agenda außer der spontanen Konversation auf Deutsch.
- **Institutionelle Konsequenzen:** Zwar findet in beiden Kontexten keine Bewertung der Leistungen statt, jedoch können Teilnehmende der Tandems bei Abgabe eines Sitzungsprotokolls oder Tagebuchs Leistungspunkte für ihre Teilnahme erhalten.
- **Epistemische (A)symmetrie:** Sprachtandems bestehen typischerweise aus einem oder einer L1- und einem oder einer L2-Sprechenden, wodurch eine epistemische Asymmetrie entsteht: L1-Sprechende verfügen über eine sprachliche Autorität in ihrer Erstsprache und werden von L2-Sprechenden häufig als Expert:innen wahrgenommen, insbesondere bei sprachbezogenen Themen. Diese Asymmetrie ist jedoch jeweils reziprok, d. h. jede/-r ist Expert/-in in der jeweiligen Zielsprache des/der Anderen. In den Peer-Interaktionen hingegen wird die Gesprächsorganisation lokal ausgehandelt; asymmetrische Strukturen entstehen, wenn überhaupt, situativ und sind nicht an die Anwesenheit von L1-Sprechenden gebunden.
- **Orientierung an grammatischen Phänomenen:** Während Sprachtandems oft durch eine starke Orientierung an grammatischen Phänomenen, normativen Sprachverwendungen und systematischen Erklärungsformaten gekennzeichnet sind, stehen in Peer-Interaktionen eher die inhaltliche Progression und der soziale Austausch im Vordergrund.
- **Erklärungssequenzen:** In Sprachtandems wird sprachbezogene Hilfe meist explizit eingefordert und in langen Erklärungssequenzen ausgehandelt, während in Peer-Interaktionen nur punktuell und situativ sprachbezogene Unterstützung stattfindet.

- **Kooperation:** In Sprachtandems zeigt sich eine klare gegenseitige Verpflichtung, d. h. die Partner:innen teilen die Interaktionszeit gleichmäßig zwischen beiden Sprachen auf und unterstützen sich dabei gegenseitig beim Sprechen, Verstehen und Lernen, während in Peer-Interaktionen die Kooperation meist zugunsten der L2-Sprechenden verläuft, ohne dass Sprachlernen selbst im Fokus steht.

Für die Analyse wurden die Videoaufnahmen gesichtet und die Audioaufnahmen angehört, um systematisch nach Fällen von Code-Switching zu suchen. Zur Erstellung der Sammlung wurden ca. zehn Stunden Videomaterial aus allen drei Tandemaufnahmesätzen gesichtet. Das zweite Datenset wurde vollständig gesichtet. Dabei wurden gezielt Situationen identifiziert, in denen entweder L1- oder L2-Sprechende in eine andere Sprache wechseln (z. B. ins Deutsche, Englische, Spanische oder Italienische). Fälle, in denen Code-Switching nicht funktional ist (z. B. bei der routinierten Verwendung von Diskursmarkern aus der L1 durch L2-Sprechende; vgl. auch Auer 1999, 2011 zu *code mixing*), wurden nicht berücksichtigt. Die entstandene Sammlung umfasst 213 Fälle. Jeder dieser Fälle wurde einer detaillierten sequenziellen Analyse unterzogen, mit dem Ziel, ein differenziertes Verständnis der Verwendung von Code-Switching zu gewinnen. Die Studie stützt sich auf die Methoden der Multimodalen Konversationsanalyse für den Zweitspracherwerb (CA-SLA; Kasper & Wagner 2011) und der Interaktionalen Linguistik (Couper-Kuhlen & Selting 2018; Imo & Lanwer 2019). Beide Ansätze sind datengesteuert und beschreiben das verbale sowie körperliche Verhalten der Beteiligten auf Grundlage von Transkripten natürlicher Interaktion, die auf Audio- und Videoaufnahmen natürlicher Interaktion basieren (Birkner et al. 2020; Couper-Kuhlen & Selting 2018; Imo & Lanwer 2019; Robinson et al. 2024). Ziel ist es, den L2-Gebrauch und die Entwicklung der Interaktionskompetenz auf Basis kollektionsbasierter Analysen und auf Grundlage der beobachtbaren Orientierungen der Teilnehmenden in der Interaktion zu untersuchen. Unter interaktionaler Kompetenz wird die Fähigkeit von L2-Lernenden verstanden, alltagspraktische, nachvollziehbare Methoden (Garfinkel 1967: vii) anzuwenden, mit denen soziale Handlungen in der Interaktion erkennbar und erfolgreich vollzogen werden können (Hall & Pekarek Doehler 2011; Becker-Mrotzek & Brünner 2009). In der Konversationsanalyse und der Interaktionalen Linguistik liegt der Fokus somit darauf, wie sich interaktionale Kompetenz in alltäglichen und unterrichtlichen Kontexten aneignen, weiterentwickeln und fördern lässt. Die Interaktionale Linguistik untersucht dabei unter Berücksichtigung des genauen sprachlichen Aufbaus (z. B. Grammatik, Wortstellung, Prosodie) detailliert, wie sprachliche Strukturen, Formulierungen und Muster in der Interaktion eingesetzt werden, um soziale Handlungen zu realisieren. Damit ergänzt sie die konversationsanalytische Perspektive um eine sprachsystematische Dimension. Alle Transkripte folgen GAT2 Transkriptionskonventionen (Selting et al. 2009), mit zusätzlichen Anmerkungen zum leiblichen Verhalten, wenn erforderlich (gemäß den Konventionen von Mondada 2018).

4. Funktionen von Code-Switching in L1-L2-Interaktionen

Die detaillierte kollektionsbasierte sequenzielle Analyse aller Fälle hat zwei Gruppen von Code-Switching ergeben, die auf Basis der kollektionsbasierten Analyse in unseren Daten festgestellt werden konnten: Einerseits nutzen L2-Sprechende das Code-Switching selbst, um Hilfe von anderen einzuholen (Abschnitt 4.1), andererseits wechseln andere Interaktionsteilnehmende die Sprache, um L2-Sprechende zu unterstützen (Abschnitt 4.2). Zu der ersten Gruppe von Code-Switching, das zur Einholung von sprachbezogener Unterstützung eingesetzt wird, gehören Funktionen wie Einholung von Hilfestellung bei der Wortsuche (Abschnitt 4.1.1) oder Rückversicherungen (Abschnitt 4.1.2). Zur zweiten Gruppe gehört einerseits Code-Switching zur Verständnissicherung bzw. zu Worterklärungen (Abschnitt 4.2.1) sowie Erklärungen durch Analo-

giebildung zwischen Deutsch und einer anderen Sprache (Abschnitt 4.2.2). Tabelle (1) gibt einen Überblick über die Verteilung der Funktionen in unserer Kollektion:

	Sprachandems	Peer-Interaktionen
Einholung sprachbezogener Unterstützung von anderen		
Einholung der Hilfe bei Wortsuchen	46	64
Rückversicherung bei Wortsuchen	12	28
Bereitstellung sprachbezogener Unterstützung durch andere		
Verständnissicherung bzw. Worterklärungen	28	14
Didaktisch-kontrastive Erklärungen	4	4
andere	6	7
GESAMT	96	117

Tabelle 1: Übersicht über die Funktionen von Code-Switching und ihre Häufigkeit in den Datensätzen

In folgenden Abschnitten werden diese Kategorien näher erläutert.

4.1 Code-Switching zur Einholung sprachbezogener Unterstützung von anderen

4.1.1 Einholung von Hilfestellung bei der Wortsuche

Wenn Code-Switching zur Einholung der Hilfestellung bei der Wortsuche eingesetzt wird (vgl. Gubina i. Dr. zu weiteren Methoden zur Einholung von Hilfestellung in Sprachandems), findet es innerhalb eines Turns des oder der L2-Sprechenden statt, weil ein Wort auf Deutsch im Moment der Produktion nicht verfügbar ist. Dieses turninterne Code-Switching kann entweder explizit erfolgen, z. B. durch Fragen wie *Was heißt x* oder *Was bedeutet x* (siehe z. B. Günthner 2015; Deppermann 2023) oder implizit, indem ein Wort statt auf Deutsch in der L1 der Deutschlernenden oder auf Englisch gesagt wird. Die Wortsuche wird daraufhin kooperativ gelöst, indem andere Teilnehmende eine passende Übersetzung des Wortes anbieten. Die folgende Grafik stellt das typische Sequenzmuster von einem solchen Code-Switching dar:

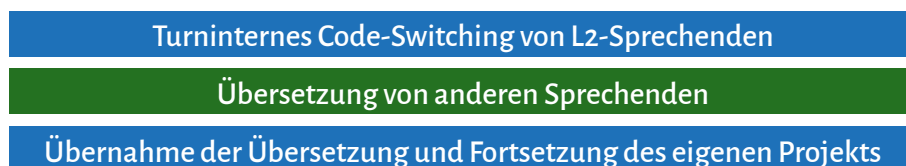


Abbildung 1: Sequenzmuster, in denen Code-Switching zur Einholung der Hilfestellung bei Wortsuchen eingesetzt wird

Transkriptauszug 1 illustriert dieses Muster des Code-Switchings. Hier fehlt der L2-Sprecherin Ella ein Wort auf Deutsch für ihre Erzählung, nämlich das deutsche Wort für *freshmen's week*. Das Code-Switching ist Teil einer expliziten Bedeutungsnachfrage in Zeile 01. Die zwei anderen Gesprächsteilnehmenden, Dan und Nina, produzieren in Antwort darauf eine kooperative Wortsuche, deren Lösung wenig später erfolgt:

Transkriptauszug 1: Erstiwoche (2019.11.05, 19min19)

01 => ELL: im ähm (1.0) was: heißt das <<all>FRESHmen's week>;
 02 (--)
 03 ELL: ähm: -
 04 NIN: ä::h-

11 Jemand hat etwas (0.6) KOMisch gema mit de FEUerwerk;
 12 =und
 12 (0.3)
 13 MAT: °h
 14 LIS: hm_HM;
 15 (0.5)
 16 MAT: so:::;

In Zeile 01 initiiert Mathias eine Wortsuche: Der Artikel *ein*, der ein Substantiv in Maskulin oder Neutrum projiziert, wird mit einer finalen Dehnung produziert und von einer Mikropause gefolgt, bevor Mathias das in diesem Moment fehlende Wort mithilfe von Code-Switching nennt, womit er potenzielle Probleme mit der Realisierung des projizierten Wortes anzeigt. Das Code-Switching-Element *ambulance* wird mit steigender bzw. *try-marked* Intonation gesprochen (vgl. Brouwer 2003), gefolgt von einer Pause. Auffällig ist auch, dass Mathias währenddessen seinen Zeigefinger an den Kopf hält, geradeaus schaut und in dieser eingefrorenen Position verharrt (vgl. z. B. Oloff 2018 zu *freeze displays*), bis Lisa das gesuchte Wort auf Deutsch sagt. Diese Körperhaltung deutet zusätzlich auf seine Erwartung einer Reaktion von Lisa hin. Nach einer 0.9-sekündigen Pause (Z. 02) bietet Lisa *Krankenwagen* als gesuchtes Wort an (Z. 03), welches Mathias annimmt (Z. 06). Anschließend setzt er seine Erzählung fort (ab Z. 08).

Im Unterschied zum vorherigen Beispiel wird hier deutlich, dass die Reparaturinitiierung nicht nur mit typischen Wortsuchformaten (*Wie sagt man ...?*, *Was bedeutet ...?*) erfolgt, sondern auch durch indexikalische Mittel: etwa den Blick zur Rezipientin, die ausbleibende Fortsetzung, finale steigende Intonation oder problematisierende Mimik (z. B. zusammengezogene Augenbrauen). Entscheidend ist dabei, dass das Code-Switching ins Englische hier im geteilten Projekt „Deutsch sprechen“ als Teil einer Wortsuche verstanden wird: Der Wechsel wird nicht als beiläufiges Code-Switching gesehen, sondern als Hinweis auf eine Lücke im Deutschen, die gemeinsam geschlossen wird. Zugleich indexikalisiert die Wortsuche selbst den Kontext „Lerninteraktion“, indem sie den Anspruch, auf Deutsch zu kommunizieren, sichtbar macht und für beide Teilnehmenden relevant hält.

4.1.2 Rückversicherungen bei Wortsuchen

Code-Switching, das zur Rückversicherung bei Wortsuchen eingesetzt wird, folgt einem anderen Sequenzmuster, wie in der folgenden Abbildung zu sehen ist:

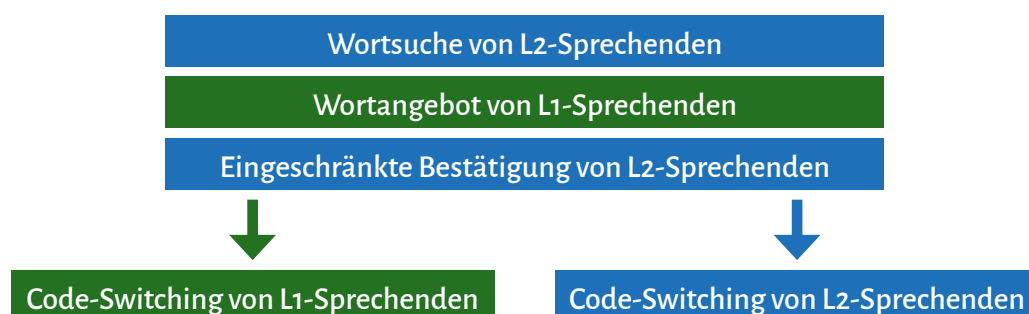


Abbildung 2: Sequenzmuster, in denen Code-Switching zur Rückversicherung eingesetzt wird

Hierbei ist der oder die L2-Sprechende in eine Wortsuche involviert, woraufhin von anderen Teilnehmenden ein Wortvorschlag gemacht wird. Dieser Vorschlag wird jedoch nur eingeschränkt von der oder dem L2-Sprechenden bestätigt. Wenn Präzision für das weitere Gesprächsgeschehen relevant ist, zeigen L2-Sprechende wiederholt, dass sie auf Wortvorschläge keine uneingeschränkte Zustimmung geben. Besteht also weiterhin Unsicherheit in Bezug auf das Signifikat

(de Saussure 1967), erfolgt seitens der L2-Sprechenden lediglich eine zögerliche Reaktion. Erst wenn Klarheit über die exakte Bedeutung des vorgeschlagenen Wortes hergestellt ist, wird die Wortsuche als abgeschlossen behandelt. Nach einer ersten eingeschränkten Bestätigung durch die oder den L2-Sprechenden ergeben sich zwei Möglichkeiten, die in den folgenden Transkriptauszügen 3 und 4 illustriert werden: Entweder übernimmt die L1-Sprechende (Ausschnitt 3) oder der L2-Sprechende (Ausschnitt 4) die Initiative und setzt Code-Switching ein, um so geteiltes Verständnis wiederherzustellen.

In Transkriptauszug 3 initiiert die L1-Sprecherin des Deutschen (Susa) einen Code-Switch ins Englische (die L1 der DaFZ-Sprecherin), um sich rückzuversichern, dass ihr Vorschlag für ein fehlendes deutsches Wort korrekt ist. Nina erzählt Susa von einem künstlichen Berg nahe ihrer Heimatstadt, bei dem im Sommer Turmspringen stattfindet. Nina fehlt für ihre Erzählung jedoch das Wort *Turmspringen*, das in der folgenden Sequenz kooperativ erarbeitet wird.

Transkriptauszug 3: Turmspringen (2019.09.18, 33 min 10)

01 NIN: ein künstlichen BERG,=
 02 =<<all>ja genau->
 03 °h un:d ahm (0.3) von (.) Oben? (0.5)
 04 ah gibt es imme:r (.) in: sommer ahm die professionel
 (0.6) tau TAUscher,
 05 (0.7)
 06 NIN: TÄUscher?
 07 ((schmatzt)) <<h>↑fiu:> <<breathy> TSCHU:.>
 08 <<p, all>pliu pliu pliu pliu>
 09 SUS: hä-
 10 NIN: nich\ nich SCHWImmen,
 11 abe:r (0.5) <<pp>plopp:->
 12 (0.8)
 13 SUS: °h ↑A:H [ähm;]
 14 NIN: [yeah.]
 15 (1.0)
 16 NIN: ((sniffs))
 17 SUS: turmSPRINGen?
 18 (0.3)
 19 NIN: tu\ [glau\] GLAUB ich?
 20 SUS: [nee,]
 21 NIN: ja==
 22 =zie: zie:_ahm=
 23 => SUS: =you JUMP?
 24 NIN: yeah?
 25 [ahm-]
 26 => SUS: [in]to WAtEr.
 27 NIN: yeah;=
 28 SUS: =an make (.) l[ike]
 29 NIN: [li]ke
 30 SUS: SA1[to:s-]
 31 NIN: [aCRO]baties-
 32 [yeah-]
 33 SUS: [m]HM?

34 NIN: ah\ <<:-)>aCRO[bat]ies.>
 35 SUS: [tsk]
 36 [also <<len>TURM]springn.>
 37 NIN: [<<pp>hehehe>]
 38 TURMspringen;
 39 =ahm-

In Zeilen 04 und 06 verwendet Nina zunächst ein Wort, das ähnlich wie *Taucher* klingt – möglicherweise, weil das englische Verb *dive* sowohl *tauchen* als auch *in Wasser springen* bedeuten kann. Diese beiden Vorschläge bleiben jedoch unratifiziert, obwohl *täuscher* durch *try-marking* (Brouwer 2003) eine Antwort relevant setzt. Daraufhin ändert Nina ihre Erklärung ab und greift auf mehrere Vokalisierungen zurück (Z. 07 und 08). Auf diese Darstellungen reagiert Susa mit einem dispräferierten *hā* (Z. 09), welches als *open-class* Reparaturinitiator (Drew 1997) ihr Nichtverstehen von Ninas Erklärungen anzeigt, ohne zu spezifizieren, wo genau das Problem für ihr Unverständnis liegt. Nina liefert darauf in ihrem responsiven Turn eine Erklärung mit *nicht schwimmen* und eine erneute Vokalisierung.

Daraufhin produziert Susa den Erkenntnisprozessmarker *ah* (vgl. Imo 2009) in Zeile 12 und liefert nach einer weiteren Pause ein *candidate understanding*, nämlich *turmspringen*. Die steigende finale Intonation markiert Susas Unsicherheit in Bezug auf die Richtigkeit des Wortes und Ninas Antwort *glaub ich*, ebenfalls mit steigender Intonation, ratifiziert den Vorschlag nur eingeschränkt. Dass der Bedeutungsvorschlag nicht vollständig angenommen wird, verdeutlicht auch Ninas erneuter Erklärungsansatz in Zeile 22, nachdem Susa ihren eigenen Vorschlag sogar explizit mit *nee* retrospektiv zurücknimmt (Z. 21; Imo 2017).

Nach dieser längeren, zwar kooperativen, aber erfolglosen Sequenz, das gesuchte Wort zu finden und als geeignet anzuerkennen, erfolgt in Zeile 23 ein Code-Switching. Susa liefert nun, in Ninas L1, nämlich Englisch, eine in einzelne Einheiten aufgebrochene Erklärung, welche nach jeder kleinen Einheit von Nina ratifiziert wird (Z. 23 bis 30). Die Ko-konstruktion zwischen Zeilen 28 und 31 verdeutlicht, dass nun Intersubjektivität wiederhergestellt wird und Turmspringen wird letztendlich als das tatsächlich gesuchte Wort von beiden Teilnehmerinnen angenommen (Z. 36 und 38).

Der nächste Transkriptauszug 4 zeigt, wie Code-Switching in der Funktion der Rückversicherung von L2-Sprechenden in Sprachtandems eingesetzt wird. Der Ausschnitt stammt aus der Tandemsitzung zwischen Marie, einer L1-Sprecherin des Deutschen, und dem Deutschlernenden Antonio, dessen L1 Italienisch ist. Bevor dieser Ausschnitt beginnt, unterhalten sich die beiden über die deutsche Tastatur und Antonios Schwierigkeiten, sich an diese zu gewöhnen. In diesem Zusammenhang erzählt Antonio, dass es für ihn verwirrend wäre (wegen der Tastatur, nicht im Transkript gezeigt), wenn er Notizen auf seinem Laptop machen würde (Z. 01–04). Allerdings sagt er statt *Notizen* das Wort *Noten* (Z. 04) und äußert danach ein *question tag* oder, das seine Unsicherheit signalisiert und eine mögliche Alternative projiziert (Drake 2015):

Transkriptauszug 4: DE_IT_01_01_noten

01 ANT: =weil:: für meine:: ich (.) arbeite mit meine comPUter,=
 02 =mit meine LAPtop,=
 03 =zum beispiel ich lese meine DEUtsche buche,=
 04 =und dann mache ich n zum beispiel NOten;=oder(.)
 05 *NOten?=ja?*

ant *zusammengezogene Augenbrauen + einseitiges Schulterzucken*

06 (1.1)

07 ANT: od[e];

08 MAR: [no]Tizen,
 09 ANT: noTizen,=ja,
 10 => ANT: <<p>a (.) *apPUNti>*.#
 ant *palm-up *
 abb #1



Abbildung 1: ANT produziert eine Palm-Up-Geste

12 (1.5)
 13 MAR: ich KENN das wort GAR nicht,=
 14 MAR: =aber (.) is wahrscheinlich noTiz[en.]
 15 ANT: [zum] bEispiel wenn: wenn
 ich ah in die uh uh während des unter während der Unterrichte (.)
 mache ich (.) WAS.
 16 MAR: ja;
 17 ANT: noTizen,
 18 MAR: noTizen;
 19 ANT: [ja;]
 20 MAR: [nee] weil noten (0.6) sind zum beispiel °h wenn du (.) in der
 schule eine schlechte NOte bekommst.

In Zeile 05 wiederholt Antonio das Wort *Noten* in Form einer Bestätigungsfrage mit dem *question tag* *ja*, wodurch er nochmal seine Unsicherheit hinsichtlich der Korrektheit des Wortes signalisiert. Seine Äußerung wird von einem Schulterzucken und Stirnrunzeln begleitet, was auf Skepsis bzw. Zweifel an seiner Wortwahl hindeuten könnte (Debras 2017; Heller et al. 2023; zum Schulterzucken vgl. Betz & Gubina 2025). Nach einer Pause (Z. 06) und in Überlappung mit einer *response pursuit* (Stivers & Rossano 2010) in Zeile 07 bietet Marie das Wort *Notizen* an, das sie jedoch mit steigender finaler bzw. *try-marked* Intonation äußert, was auf Unsicherheit in ihrem Wortvorschlag hinweist.

In Reaktion darauf wiederholt Antonio das Wort zwar (Z. 09), wechselt jedoch in Zeile 10 in seine Erstsprache (L1), also ins Italienische. Das Wort *appunti* wird mit fallender Intonation und in leiserer Lautstärke gesprochen. Damit rahmt Antonio seine Nachfrage als etwas Nebensächliches, als die Einleitung einer Seitensequenz. Mit dem Code-Switching rückversichert er sich, ob er korrekt verstanden wurde und ob das von Marie angebotene Wort tatsächlich dem entspricht, was er ausdrücken möchte. Das italienische Wort wird mit einer Palm-Up-Geste begleitet, die das Gesagte als offensichtlich bzw. zum geteilten Wissensbereich der Rezipierenden gehörig rahmt (Kendon 2004).

Marie reagiert mit einer *non-answer* (Z. 13; Stivers 2022), indem sie fehlende Italienischkenntnisse einräumt, gleichzeitig aber ihren vorherigen Vorschlag als wahrscheinlich einstuft (Z. 14). Ihre Antwort führt dazu, dass Antonio erklärt, was er meint, und in der Folge das Wort *Notizen* als genau das bestätigt, was er gesucht hat (Z. 16/18). Während im vorherigen Beispiel das Code-Switching von einer L1-Sprecherin genutzt wurde, um zu überprüfen, ob sie der L2-Sprecherin korrekt und hilfreich antworten konnte, geht es dem L2-Sprecher in diesem Fall eher um seine eigenen Lernziele, d. h. darum, ob er das passende Wort für seine Intention erhalten hat.

4.2 Code-Switching zur Bereitstellung sprachbezogener Unterstützung durch andere

4.2.1 Verständnissicherung bzw. Worterklärungen

Eine zentrale Funktion, für die Code-Switching zur Bereitstellung sprachbezogener Hilfestellung durch andere herangezogen wird, ist Verständnis- bzw. intersubjektivitätssicherung. Die folgende Grafik veranschaulicht das Sequenzmuster, in dem ein solches Code-Switching auftritt:

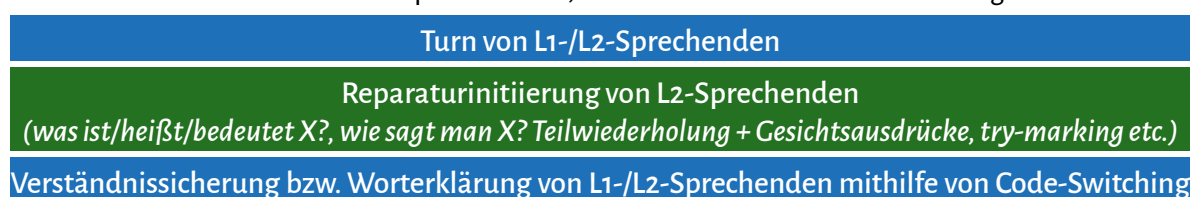


Abbildung 3: Sequenzmuster, in denen Code-Switching zur Verständnissicherung eingesetzt wird

Zunächst wird ein Turn von einer oder einem (L1- oder L2-) Sprechenden auf Deutsch produziert. In zweiter Position initiiert ein/-e L2-Sprecher/-in dann eine Reparatur, weil der vorangehende Turn eine unbekannte deutsche Struktur (z. B. ein Wort oder einen verfestigten Ausdruck) enthält. In der Antwort darauf wird eine Wort- bzw. Begriffserklärung gegeben, die eine Übersetzung enthält.

Transkriptauszug 5 bietet ein Beispiel aus einer Peer-Interaktion. Hier erfolgt das Code-Switching, nachdem es weder dem Sprecher noch einer anderen Teilnehmerin gelingt, das Wort *gießen* auf Deutsch zu erklären. Die drei Gesprächsteilnehmenden – Nina, Ella und Dan – sind Muttersprachler:innen des Englischen. Zu Ella und Dan liegen keine detaillierten Informationen vor, außer dass beide, wie Nina, in Deutschland studieren. Aus den Gesprächsaufzeichnungen kann jedoch entnommen werden, dass Ella und Dan zum Aufnahmezeitpunkt ein höheres Sprachniveau haben als Nina (C1 im Vergleich zu B1).

Dan leitet die Sequenz mit der Frage an Ella ein, welches Wort die beiden vor kurzem gelernt haben (Z. 01). Nach einem ersten Sprechansatz von Ella in Zeile 02, der jedoch nicht zu Ende geführt wird, nennt Dan das mögliche Wort in Zeile 03, *gießen*, welches er in Zeile 07 mit der Partizipialform gegossen weiter erweitert. Ella ratifiziert beide Nennungen durch Wiederholungen (Z. 05 und 08). Bereits in Zeile 06, in Überlappung mit Ellas erster Ratifizierung, initiiert Nina eine Fremdreparatur, indem sie die Bedeutung von *gießen* mit *was bedeutet GIEßEN* erfragt (vgl. Deppermann 2023; Günthner 2015 zu ähnlichen Formaten).

Transkriptauszug 5: Gegossen (2019.11.05, 25 min 36)

01 DAN: oh was war das ANDere wort das wir gelernt haben-
 02 ELL: ge [no\]
 03 DAN: [ver] ähm (.) GIEßen,
 04 (--)
 05 ELL: [GIEßen-]
 06 NIN: [w\ was]bed[eutet GIEßen;]
 07 DAN: [geGOSsen-]

08 ELL: ge<<f>GOSsen>-
 09 DAN: gego-
 10 ELL: jahahaha-
 11 NIN: [was beDEUtet (das)]
 12 DAN: [das war ähm:] mit WASser zu ähm:::-
 13 NIN: (SPUNnen?)
 14 (--)
 15 DAN: tsk ((seufzt))
 16 (1.0)
 17 ELL: f::heiuei::-
 18 NIN: PUTzen-
 19 (---)
 20 DAN: nee nich PUTzen;=
 21 => =to WAtEr something;
 22 NIN: a[h ↑a:]:h ↓JA ;
 23 DAN: [gießen;]
 24 NIN: GIEßen;

Nina erhält auf ihre Bedeutungsnachfrage zu *gießen* von Zeile 06 keine Antwort und wiederholt diese daraufhin in Zeile 11, diesmal in Bezug auf *gegossen*. Die Reparatur(re)initiierung überlappt mit Dans Bedeutungserklärung (Z. 12) in Reaktion auf Ninas Frage mit *das war ähm*. Als seine Erklärung ins Stocken gerät, liefert Nina einen *candidate* bzw. eine potenzielle Lösung – *spunnen* – die jedoch unverständlich bleibt und auf die weder Dan noch Ella eingehen. Nach Pausen (Z. 14 und 16), einer Silbenlängung in *ähm::* und einem Click (Z. 15), die anzeigen, dass Dan in eine Wortsuche involviert ist (siehe z. B. Wright 2005; Trouvain 2016 zu dieser Funktion von Clicks), zeigt Dan schließlich mit einem Seufzen (Z. 15; Hoey 2014) an, dass er seinen Erklärungsversuch aufgibt. Daraufhin selegiert sich Ella selbst und macht durch eine Vokalisierung¹ ebenfalls deutlich, dass sie keine Erklärung liefern kann (Z. 17). In Zeile 18 nennt Nina dann einen weiteren *candidate*, *putzen*, der jedoch nach einer weiteren Pause von Dan in Zeile 20 abgelehnt wird. An die Korrektur (*nee nicht putzen*, Z. 20) schließt Dan mit schnellem Anschluss die Übersetzung des unklaren Wortes ins Englische an. Diese Übersetzung scheint das Verständnisproblem zu lösen, wie Ninas Erkenntnisprozessmarker *ah* mit hohem Tonhöhensprung und ihre Bestätigung mit *ja* in Zeile 22 (Betz & Golato 2008) sowie ihre Wiederholung von *gießen* in Zeile 24 zeigen (Kristiansen et al. 2017).

Dan nutzt das Code-Switching in diesem Ausschnitt als letzten Ausweg, nachdem ein Erklärungsversuch in der L2 Deutsch sowie mehrere potenzielle Lösungsvorschläge von Nina nicht zur Wiederherstellung von Intersubjektivität genügen. Die Wortsuche weist einen hohen Grad an kooperativem Verhalten zwischen den drei L2-Sprechenden auf, die durch ein Hin und Her an Vorschlägen und Lösungsansätzen gemeinsam versuchen, die Bedeutung des unklaren Wortes ohne Code-Switching in der Zielsprache zu erklären.

Während in Transkriptauszug 5 das Code-Switching relativ schnell als Lösungsstrategie angeboten wird, kann es auch erst nach mehreren anderen Erklärungsstrategien eingesetzt werden, wie in Transkriptauszug 6 aus dem Sprachtandem zwischen dem italienischen DaFZ-Lernenden Antonio und der deutschen L1-Sprecherin Marie. In diesem Ausschnitt sprechen die Teilnehmenden auf Deutsch. Bevor der Ausschnitt beginnt, fragt Antonio nach der Bedeutung des Wortes

1 Unter Vokalisierungen werden hier nicht/semi-lexikalische Klangobjekte verstanden, die zwar phonetische Substanz haben, jedoch kaum semantischen Gehalt tragen. Dazu zählen z. B. ‚primäre Interjektionen‘ (wie z. B. *oh, ah*), nicht-lexikalische Geräusche (wie z. B. Clicks oder Pfeifen) oder auch lautmalerische Vokalisationen, die in Gesprächen vergleichbare Funktionen erfüllen (vgl. z. B. Reber 2012:12; Reber 2024; Keevallik & Ogden 2020).

relativ. Daraufhin gibt Marie ein Beispiel in Bezug auf die Wasserqualität: „<<all>aber wenn man] sagt es funktioniert relativ GUT,=dann ist natürlich die frage> <<len>was !IST! die relatiON> ((2 Zeilen ausgelassen)) [vor] allem im WISSenschaftlichen sinne muss man natürlich erklären wie war die wasserqualität [in den] jahren daVOR,“ (Zitat aus dem Originaltranskript). In den Zeilen 01–03 führt Marie ihre Erklärung weiter. Dabei spezifiziert sie das Wort „relativ“ noch einmal in einer Parenthese (Bergmann 2012; vgl. auch Mazeland 2007) in Zeile 02, bevor sie ihre Erklärung in Zeile 03 abschließt:

Transkriptauszug 6: IT_DE_01_bezug

01 MAR: <<all>und dann kann man sagen> und NUN ist es RELativ,=
02 =ebn bezogen auf den KONtext,=
03 =die [jahre] davor [GUT;]
04 ANT: [oKAY:] [in] *beZOgen? (.)
ant *zusammengezogene Augenbrauen*
05 MAR: (in) beZUG;
06 ANT: in beZUG.=
07 =was bedeut[et]
08 MAR: [in] bezug auf
09 (0.2)
10 ANT: in [ä::h]
11 MAR: [so] was wie im verGLEICH,
12 [ich beZIEhe mich auf]
13 ANT: [ah oKAY;=
14 =in bezug] oKAY;
15 MAR: ich betrachte andere [jahre] im [verGLEICH;]
16 ANT: [okAy.] [verGLEIch]en?
17 MAR: im verGLEICH;=
18 =[ja.]
19 ANT: [im] verGLEICH.
20 °h Okay.
21 aber vergleich und bezo be
22 MAR: <<pp>zug>;
30 ANT: bezug ist (äh),
31 (no) bezu beZOgen;
32 (no) be[ZIEhen.]
33 MAR: [(be)ZUG;]
34 MAR: also ich *zum beispiel
mar *wendet Blick von ANT ab-->
35 (.) der bezug is=
36 =ich beZIEhe mich;
37 => MAR: *dife↑RIRsi*? (.)
mar *zusammengezogene Augenbrauen*
38 ↓glaube ich im itaLIEnischen.
39 ANT: wie?
40 => MAR: re rifeRIRsi,
41 ANT: !AH! rifeRIRsi;=
42 =[oKAY;]
43 MAR: [ist] beZIEhen.=

44 =[und (.) verGLEIch][en ist etwas] [ANderes.]
 45 ANT: [beZIEhen;]=
 46 =[JA beZIEhen]:=
 47 =[oKAY;]
 48 oKAY.=
 49 =ich bezie
 50 ↑ah ↓JA.=
 51 =geNAU.=
 52 =stimmt;=
 53 =JA ja ja;
 54 <<creaky>also beZIEhen>.

Als Marie mit ihrer Erklärung von *relativ* fertig zu sein scheint (Z. 03), woran sich auch Antonio mit einem *okay* orientiert (Z. 04; Helmer et al. 2021), initiiert er eine Reparatur mit einer Teilwiederholung von *eben bezogen* aus Zeile 02, nämlich *in bezogen* (Z. 04; vgl. Aldrup 2023) und einem begleitenden Stirnrunzeln, was auf ein Verständnisproblem hindeutet (vgl. Kaukomaa et al. 2014; Hömke 2019). Obwohl Marie in Zeile 03 nicht *in bezogen* gesagt hat, könnte die Äußerung „eben bezogen“ aufgrund der reduzierten Aussprache des Wortes *eben* akustisch falsch wahrgenommen worden sein. Antonios Teilwiederholung wird von Marie mit der Korrektur *in Bezug* (Z. 05) aufgegriffen. Daraufhin wiederholt Antonio Maries Korrektur und initiiert eine weitere Reparatur, die diesmal explizit nach der Bedeutung fragt (Z. 07).

In Reaktion darauf produziert Marie zunächst *in Bezug auf* (Z. 08), gefolgt von der Nennung einer Alternative, nämlich *im Vergleich* (Z. 11). Antonio nimmt diese Erklärung mit einem Erkenntnisprozessmarker *ah* (Imo 2009), einem sequenzabschließenden *okay* (Helmer et al. 2021) und einer Wiederholung (Z. 13–14) an. Nach Maries anschließendem Beispielsatz zur Verdeutlichung der Redewendung *im Vergleich* (Z. 15) bringt Antonio in Zeile 16 ein neues ‚Thema‘ ein, indem er den passenden Infinitiv zu *Vergleich* anbietet. Marie interpretiert dies jedoch anders, indem sie erneut auf ihr Lernobjekt eingeht, nämlich die Wendung *im Vergleich* (Z. 17), die Antonio anschließend aufnimmt (Z. 18–20). Sowohl hier als auch im weiteren Sequenzverlauf zeigt sich, dass Antonio mehrfach versucht, den Zusammenhang zwischen Nomen und Verb herzustellen bzw. die passende Infinitivform zu finden, während Marie zunächst nur auf die Nominalform im Rahmen der festen Wendung eingeht. In Zeile 21 greift Antonio erneut die Bedeutung von *bezogen* auf (siehe *aber* in Z. 21), diesmal jedoch in Relation zu *Vergleich*, was darauf hindeutet, dass er mit der bisherigen Lösung noch nicht vollständig zufrieden ist.

In den Zeilen 30–32 sucht Antonio gezielt nach der Grundform bzw. Nennform *beziehen*, was ein typisches Verhalten von Lernenden aufgrund von Aufschreiben der Grundform von Vokabeln in formalen Unterrichtssituationen ist. Sobald ihm dies gelingt, beginnt Marie, Wörter aus dem dazugehörigen lexikalischen Feld zu nennen (Z. 35–36). Außerdem ergänzt sie sofort das Reflexivpronomen, das für die grammatisch korrekte Verwendung wichtig ist. In Zeile 37 formuliert sie schließlich die Übersetzung von *sich beziehen* ins Italienische. Dieses Code-Switching-Element wird jedoch mit Unsicherheit präsentiert, erkennbar an mehreren Merkmalen: einer steigenden finalen Intonation, einem suchenden Blick auf Antonio in Kombination mit einem turninitialen Stirnrunzeln, einer Mikropause sowie der sprachlichen Abschwächung der epistemischen Haltung durch den Zusatz *glaube ich* (Imo 2006). Antonio erkennt das italienische Wort zunächst nicht, was sich durch die von ihm initiierte Reparatur in Zeile 39 zeigt. Daraufhin äußert Marie die korrekte Wortform (Z. 40), was zur Ratifikation durch Antonio führt.

Im Unterschied zum vorherigen Beispiel zeigt sich somit ein deutlich ausgeprägteres Festhalten auf einer vollständigen Klärung (und das über einen Zeitraum von etwa einer Minute),

was im Kontext von den für diese Studie untersuchten Peer-Interaktionen seltener zu beobachten ist (28 Fälle in Sprachtandems vs. 14 Fälle in Peer-Interaktionen).

4.2.2 Didaktisch-kontrastive Erklärungen

Die letzte Funktion von Code-Switching, die in unseren Daten systematisch beobachtet werden kann, besteht darin, grammatische Regeln, bestimmte lexikalische Einheiten oder formale Muster der Sprachbildung zu erklären und tritt in folgenden Sequenzmustern auf:

Fehlendes Verstehen einer grammatischen Regel oder Konstruktion von DaF-Lernenden

Erklärung mit Bezugnahme auf die L1 von den DaF-Lernenden

Abbildung 4: Sequenzmuster, in denen Code-Switching für didaktisch-kontrastive Erklärungen eingesetzt wird

Sprachlernende signalisieren in diesen Fällen zunächst ein fehlendes Verständnis oder Wissen in Bezug auf ein sprachliches Phänomen im Deutschen. Dabei handelt es sich nicht nur um Situationen, in denen eine lexikalische Einheit nicht bekannt oder verständlich ist. Vielmehr wird deutlich, dass Lernende ein tiefergehendes Verständnis dafür anstreben, warum ein bestimmter Ausdruck oder eine bestimmte Konstruktion auf genau diese Weise gebildet wird – etwa im Hinblick auf die Verwendung von Präfixen, Präpositionen oder den korrekten Kasus (aber nicht nur). In zweiter Position, also als Reaktion auf das angezeigte Unverständnis, auf Problemanzeigen oder auf explizite Nachfragen, liefern Gesprächspartner:innen daraufhin Erklärungen, die häufig unter Rückgriff auf eine andere Sprache – zumeist die Erstsprache der oder des Lernenden – erfolgen.

In Transkriptauszug 7 äußert Dan sein Unverständnis in Hinblick auf reflexive Verben und stellt nach einer Prä-Frage bzw. Ankündigung (Z. 01; Schegloff 1980) die tatsächliche Frage danach, weshalb reflexive Verben existieren.

Transkriptauszug 7: reflexive verben ‚reflexive verbs‘ (NIN_2019-12-16, 6 min 30)

01 DAN: ICH habe noch eine frage;
 02 ELL: j[o:,]
 03 NIN: [mHM,]
 04 DAN: !WA!rum-
 05 !E!xistIERen-
 06 rEflexive VERben;
 07 (2.0)
 08 NIN: weil du könntest (.) ein:- (0.4)
 09 <<all>ah no>;
 10 weil du (.) ein aktion zu eine andere (.) machen KÖNNtest?
 11 oder zu !DIR! (.) <<p>machen>-=
 12 => =also in spanisch (.) **bañar**SE is es
 => unterschiedlich von (.) **bañar** ETwas (--) you [know;]
 13 DAN: [hehe]he ja;
 14 ja;

Auf Dans Frage folgt zunächst eine lange Pause von zwei Sekunden (Z. 07), welche, insbesondere unter Berücksichtigung der zögernden Antwort von Nina in den Folgezeilen, als ‚doing thinking‘ seitens der zwei Gesprächspartnerinnen gedeutet werden kann (vgl. Heller 2021). Ninas responsiver Turn wird mit *weil* initiiert, womit sie früh projiziert, dass eine Begründung für die Existenz re-

flexiver Verben folgen wird (zu *weil* siehe z. B. Gohl & Günthner 1999). Nach einer selbstinitiierten Selbstreparatur hin zu Verbletzstellung im *weil*-Satz (Z. 08 bis 10), liefert Nina zunächst eine Erklärung für den Unterschied zwischen reflexiven und nicht-reflexiven Verben (Z. 10 und 11). Diese Erklärung zielt darauf ab, dass das Patiens – also der oder die Betroffene der Handlung – bei den zwei Varianten desselben Verbs verschieden ist.

In Zeile 12 folgt dann mit schnellem Anschluss ein *unpacking*, hier ein konkretes Beispiel, das mit *also* signalisiert wird (Schirm 2024: 14–15). Das Code-Switching in Zeile 12 ist Teil dieses *unpackings*. Nina greift dabei auf eine ihrer drei Muttersprachen zurück, nämlich Spanisch. Statt anhand eines deutschen Verbs den Unterschied zwischen dessen reflexiver und nicht-reflexiver Form zu erklären, nutzt die DaFZ-Sprecherin das spanische *bañar* ‚baden‘ – ein potenziell verständliches Wort für Dan und Ella, deren Spanischkenntnisse – wie aus den Daten hervorgeht – zumindest Urlaubswortschatz umfassen. Das Code-Switching erlaubt es Nina deutlich zu machen, dass reflexive und nicht-reflexive Verben sich sowohl formal (*bañar* vs. *bañarse*) als auch in Hinblick auf ihre grammatische Ergänzung unterscheiden (*bañar*SE ‚sich baden‘ mit Reflexivpronomen vs. *bañar* etwas ‚eine Sache/etwas anderes als sich selbst baden‘ mit Akkusativobjekt). Diese formale Beschreibung ergänzt ihre funktionale Erklärung aus Zeile 10, dass das Prädikat je nach Form ein jeweils anderes Patiens besitzt (*eine Aktion zu eine andere machen* vs. *zu dir machen*). Interessant ist dabei, dass Nina eine Art Überblendung vornimmt, indem sie ein grammatisches Phänomen, das – wie aus dem weiteren Kontext des Gesprächs hervorgeht – in Dans Frage spezifisch die deutsche Sprache betrifft, anhand einer anderen Sprache erklärt. Dabei parallelisiert sie die grammatische Form (reflexiv/nicht-reflexiv) im Deutschen und Spanischen, um die Quelle des Unverständnisses zu beseitigen.

Nina führt die Erklärung insgesamt auf Deutsch aus, nutzt gleichzeitig aber zur Exemplifizierung eine andere Sprache als Deutsch. Obwohl die drei Interagierenden nicht die gleichen Sprachkenntnisse im Spanischen besitzen, scheint Code-Switching insofern kooperativ, als Nina die Erklärung auf diese Weise bezüglich formaler und funktionaler Kriterien flüssig formulieren kann. Das Code-Switching ermöglicht Nina die vollständige und weitestgehend flüssige Produktion ihres Redebeitrags. Dan zeigt im Folgenden sein Verständnis ihrer Erklärung an (Z. 13 und 14) und spezifiziert im Anschluss, dass er spezifisch für das Deutsche den Unterschied zwischen *erinnern* und *sich erinnern* nicht versteht (nicht im Transkript).

5. Schluss und Diskussion

Der vorliegende Beitrag widmete sich der funktionalen Analyse von Code-Switching in informellen L2-Lerninteraktionen, die erst seit jüngster Zeit im Fokus der Forschung stehen, nämlich in Sprachtandems und in Peer-Interaktionen. Die detaillierte Analyse von Code-Switching in solchen Interaktionen zeigt, dass Code-Switching in Tandems und Peer-Interaktionen systematisch genutzt wird, um Lern- und Verständigungsprobleme zu bearbeiten. Dabei lassen sich zwei zentrale Funktionsgruppen erkennen: Zum einen nutzen L2-Sprechende Code-Switching dazu, um sprachbezogene Unterstützung einzuholen (Abschnitt 4.1), etwa bei Wortsuchen (Abschnitt 4.1.1) oder zur Rückversicherung (Abschnitt 4.1.2). Zum anderen setzen L1-Sprechende oder Peers Code-Switching ein, um Unterstützung bereitzustellen (Abschnitt 4.2), insbesondere bei Verständnissicherungen (Abschnitt 4.2.1) oder zur didaktisch-kontrastiven Erklärung sprachlicher Phänomene (Abschnitt 4.2.2).

Unsere Analysen haben gezeigt, dass Code-Switching in wiederkehrende Sequenzmuster eingebettet ist. Die Lernenden gestalten diese Muster dabei aktiv mit: Sie markieren Wissenslücken, initiieren Reparaturen oder fordern explizit Übersetzungen ein. Ihre Gesprächspartner:innen

reagieren kooperativ, indem sie Lösungsvorschläge machen, *candidates* aushandeln und auf eine gemeinsam geteilte Sprache (L1 oder *lingua franca*) ausweichen. Darüber hinaus haben wir aufgezeigt, dass Code-Switching auf vielfältige Weise zur Gestaltung von Lerngelegenheiten in beiden bzw. verschiedenen Sprachen beiträgt (vgl. Kasper 2004; Mori 2004): Es ermöglicht L2-Sprechenden, Wissenslücken zu markieren und Hilfe einzuholen (Transkriptauszüge 1–4), und schafft für L1-Sprechende zugleich Gelegenheiten, sprachliche Strukturen zu erklären oder selbst zu reflektieren (Transkriptauszüge 5–7). Besonders in Interaktionen zwischen L1 und L2-Sprechenden kann Code-Switching auch für L1-Sprechende Lernchancen bieten, beispielsweise wenn sie in ihre eigene L2 wechseln oder wenn sie dem Gegenüber Erklärungen in dessen L1 geben (Transkriptauszüge 6–7).

Unsere Analysen zeigen, dass Code-Switching eine kooperative Praktik ist, da es mehreren kooperativen Funktionen dient, wie z. B. der (Wieder-)Herstellung von Intersubjektivität (z. B. Transkriptauszüge 3–6), der Aufrechterhaltung von Progressivität und der gemeinsamen Orientierung am Projekt ‚Deutsch sprechen‘ (z. B. Transkriptauszüge 1–2). Darüber hinaus bietet Code-Switching eine Möglichkeit zur Positionierung als wissende (z. B. Transkriptauszüge 5–7) oder unwissende Teilnehmende (z. B. Transkriptauszüge 1–2, 4). Trotz ihrer kooperativen Natur kann Code-Switching jedoch auch *unkooperativ* wirken, z. B. wenn Gesprächspartner:innen fälschlich Wissen zugeschrieben wird oder wenn man eigenes Unwissen sichtbar macht (z. B. Transkriptauszug 4).

Künftige Studien könnten aus longitudinaler Perspektive untersuchen, inwiefern sich solche Praktiken mit wachsender Interaktionskompetenz der Sprachlernenden verändern und wie sie institutionell gezielt gefördert werden können. Darüber hinaus sollte die Rolle körperlicher Ressourcen stärker berücksichtigt werden: Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass Code-Switching häufig von Gesten begleitet wird – etwa problemsignalisierende Gesten bei von L2-Sprechenden initiiertem Code-Switching (Transkriptauszüge 2, 6) im Vergleich zu Palm-Up-Gesten bei von L1-Sprechenden initiiertem Code-Switching (Transkriptauszug 4). Schließlich wäre es wichtig, Code-Switching mit weiteren Praktiken der Einholung sprachbezogener Hilfe durch L2-Sprechende (z. B. explizite Formeln wie „Wie sagt man ...?“ oder bestimmte Arten von *candidates*) sowie mit anderen Praktiken der Bereitstellung sprachbezogener Unterstützung (z. B. Beispielsätze, Definitionen, Synonyme) zu vergleichen. Durch einen solchen vergleichenden Ansatz ließe sich die interaktionale Leistung von Code-Switching noch präziser beschreiben.

6. Danksagung

Wir bedanken uns bei den Gutachter:innen für ihre sehr hilfreichen und wertvollen Rückmeldungen, die den vorliegenden Beitrag wesentlich verbessert haben. Darüber hinaus danken wir den Teilnehmenden der Online-Konferenz „Kooperation und Interaktion in DaFZ“, die vom 8. bis zum 9. November 2024 online stattfand, für ihre hilfreichen Kommentare und Anmerkungen zu dem Vortrag, auf dem dieser Beitrag beruht. Wir danken auch Marie Sophie Ritter für ihre wertvolle Hilfe bei der Aufbereitung der Sprachtandem-Daten. Ein großer Dank gilt außerdem Sam Schirm für die Nutzungsrechte der Peer-Interaktionsdaten, die er im Rahmen seines Dissertationsprojekts erhoben hat. Die Publikation entstand mit der freundlichen Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds, Projektnummer 10001F_200539, als Teil des Projekts „Developing an L2 grammar-for-interaction: elaborations on interactional competence“ (2021–2025).

7. Literaturverzeichnis

- Aldrup, Marit (2023): Asking the obvious: Other-repeats as requests for reconfirmation. *Contrastive Pragmatics* 5 (1–2), 274–306. DOI: [10.1163/26660393-bja10088](https://doi.org/10.1163/26660393-bja10088).
- Auer, Peter (1984): *Bilingual conversation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Auer, Peter (1988): A conversation analytic approach to Code-Switching and transfer. In: Heller, Monica (Ed.): *Code-Switching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin, New York: de Gruyter, 187–213. DOI: [10.1515/9783110849615.187](https://doi.org/10.1515/9783110849615.187).
- Auer, Peter (1995): The pragmatics of Code-Switching: A sequential approach. In: Milroy, Lesley; Muysken, Pieter (Eds.): *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 115–135.
- Auer, Peter (1999): From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism* 3 (4), 309–332.
- Auer, Peter (2009): Bilingual conversation. In: Coupland, Nikolas; Jaworski, Adam (Eds.): *The New Sociolinguistics Reader*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 490–511.
- Auer, Peter (2011): “Code-switching/mixing.” In: Ruth Wodak, Barbara Johnstone, Paul Kerswill (Eds.): *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Los Angeles: Sage, 460–478.
- Auer, Peter (2022): ‘Translanguaging’ or ‘doing languages’? Multilingual practices and the notion of ‘codes’. In: MacSwann, Jeff (Ed.): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 126–153.
- Auer, Peter (Ed.) (1998): *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity* (1st ed.). Routledge. DOI: [10.4324/9780203017883](https://doi.org/10.4324/9780203017883).
- Auer, Peter; De Stefani, Elwys (2023): Code-Switching. In: Gubina, Alexandra et al. (Eds.): *Encyclopedia of Terminology for Conversation Analysis and Interactional Linguistics*. International Society for Conversation Analysis (ISCA). DOI: [10.17605/OSF.IO/B5K8E](https://doi.org/10.17605/OSF.IO/B5K8E).
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Eds.) (2009): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (Vol. 43). Frankfurt: Peter Lang.
- Bergmann, Pia (2012): The prosodic design of parentheses in spontaneous speech. In: Bergmann, Pia; Jana Brenning, Martin Pfeiffer, Elisabeth Reber (Eds.): *Prosody and embodiment in interactional grammar*. Berlin: de Gruyter, 103–141.
- Betz, Emma; Golato, Andrea (2008): Remembering relevant information and withholding relevant next actions: The German token *achja*. *Research on Language and Social Interaction* 41 (1), 58–98. DOI: [10.1080/08351810701691164](https://doi.org/10.1080/08351810701691164).
- Betz, Emma; Gubina, Alexandra (2025): On stance-taking with one-sided vs. two-sided shoulder lifts in German talk-in-interaction. *Frontiers in Psychology* 16, 1509988.
- Birkner, Karin, Auer, Peter, Bauer, Angelika, & Kotthoff, Helga. (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Bleck, Victoria; Lipowsky, Frank (2021): Kooperatives Lernen – Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Konsequenzen für die Implementierung. In: Hascher, Tina et al. (Eds.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böcker, Jessica; Ciekanski, Maud; Cravageot, Marie; Jardin, Anne; Kleppin, Karin; Lipp, Kay-Uwe (2017): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung*. OFAJ/DFJW: Arbeitstexte Nr. 29.
- Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe (2018): Kooperativ Lernen. In: Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Eds.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt, 223–239.

- Bonnet, Andreas; Hericks, Uwe (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Brouwer, Catherine E. (2003): Word searches in NNS–NS interaction: Opportunities for language learning?. *The Modern Language Journal* 87 (4), 534–545. DOI: [10.1111/1540-4781.00206](https://doi.org/10.1111/1540-4781.00206).
- Clayman, Steven E. (2002): Sequence and solidarity. In: Lawler, Edward J.; Thye, Shane R. (Eds.): *Group cohesion, trust and solidarity*. Bingley, U.K.: Emerald, 229–253.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth; Selting, Margret (2018): *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cromdal, Jakob (2004): Building bilingual oppositions: Code-Switching in children's disputes. *Language in Society* 33 (1), 33–58. DOI: [10.1017/S0047404504031021](https://doi.org/10.1017/S0047404504031021).
- de Saussure, Ferdinand (1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (2nd ed.). Berlin, New York: De Gruyter.
- Debras, Camille (2017): The shrug: Forms and meanings of a compound enactment. *Gesture* 16 (1), 1–34. DOI: [10.1075/gest.16.1.01deb](https://doi.org/10.1075/gest.16.1.01deb).
- Deppermann, Arnulf (2023): Meta-semantic practices in social interaction: Definitions and specifications provided in response to *Was heißt X* ('what does X mean'). *Interactional Linguistics* 3 (1–2), 13–39. DOI: [10.1075/il.23002.dep](https://doi.org/10.1075/il.23002.dep).
- Deppermann, Arnulf; Cindark, Ibrahim; Kotilainen, Lari; Kurhila, Salla; Lehtimaja, Inkeri (2024): Self-translations in multilingual workplace interaction. *Intercultural Pragmatics* 21 (4), 507–540. DOI: [10.1515/ip-2024-4002](https://doi.org/10.1515/ip-2024-4002).
- Drake, Veronika (2015): Indexing uncertainty: The case of turn-final *or*. *Research on Language and Social Interaction* 48 (3), 301–318.
- Drew, Paul (1997): 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of pragmatics* 28 (1), 69–101.
- Du Bois, John W. (2007): The stance triangle. In: Englebretson, Robert (Ed.): *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 139–182. DOI: [10.1075/pbns.164.07du](https://doi.org/10.1075/pbns.164.07du).
- Duran, Derya; Salla Kurhila; Olcay Sert (2022): Word search sequences in teacher-student interaction in an English as medium of instruction context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25 (2), 502–521. DOI: [10.1080/13670050.2019.1703896](https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703896).
- Fasel Lauzon, Virginie (2014): *Comprendre et apprendre dans l'interaction: Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bern: Peter Lang.
- Filipi, Anna; Markee, Numa (Eds.) (2018): *Conversation analysis and language alternation: Capturing transitions in the classroom*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Gafaranga, Joseph (2005): Demythologising language alternation studies: Conversational structure vs. social structure in bilingual interaction. *Journal of pragmatics* 37 (3), 281–300.
- Gafaranga, Joseph (2007): *Talk in Two Languages*. Wiesbaden: Springer VS.
- García, Ofelia; Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gerlach, Jeanne M. (1994): Is this collaboration?. *New Directions for Teaching and Learning* 59, 5–14.
- Goffman, Erving (1979): Footing. *Semiotica* 25 (1–2), 1–30.
- Gohl, Christine; Günthner, Susanne (1999): Grammatikalisierung von *weil* als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 18 (1), 39–75. DOI: [10.1515/zfs.1999.18.1.39](https://doi.org/10.1515/zfs.1999.18.1.39).
- Greer, Tim (2008): Accomplishing difference in bilingual interaction: Translation as backwards-oriented medium repair. *Multilingua* 27 (1–2), 99–127. DOI: [10.1515/MULTI.2008.006](https://doi.org/10.1515/MULTI.2008.006).

- Greer, Tim (2013): Word search sequences in bilingual interaction: Code-Switching and embodied orientation toward shifting participant constellations. *Journal of Pragmatics* 57, 100–117. DOI: [10.1016/j.pragma.2013.08.002](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.002).
- Gubina, Alexandra (i. Dr.): Markierung epistemischer Unsicherheit Im DaFZ-Kontext: Wie DaFZ-Lernende in Sprachtandems sprachbezogene Hilfestellung bei Sprachlücken einholen. Themenheft „Die korpusbasierte Fremd- bzw. Zweitsprachenvermittlung des Zweifelsfalls und anderer sprachlichen Schwierigkeiten“ (Hg. Petra Storjohann). *Korpora Deutsch als Fremdsprache*.
- Gumperz, John J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9780511611834](https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834).
- Günthner, Susanne (2015): Grammatische Konstruktionen im Kontext sequenzieller Praktiken – was heißt x-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch. In: Bückler, Jörg; Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang (Eds.): *Konstruktionen im Spannungsfeld von sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg, 187–218.
- Hall, Joan K.; Pekarek Doehler, Simona (2011): L2 Interactional Competence and Development. In Joan K. Hall, John Hellermann, Simona Pekarek Doehler (Eds.): *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 1–15. DOI: [10.21832/9781847694072-003](https://doi.org/10.21832/9781847694072-003).
- Heller, Monica (1982): Negotiations of language choice in Montreal. In: Gumperz, John (Ed.): *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 108–118.
- Heller, Vivien (2021): Embodied displays of “doing thinking.” Epistemic and interactive functions of thinking displays in children’s argumentative activities. *Frontiers in Psychology* 12, 636671. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.636671](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636671).
- Heller, Vivien; Schönfelder, Nora; Robbins, Denise (2023): Displaying a Critical Stance: Eyebrow Contractions in Children’s Multimodal Oppositional Actions. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 6 (3). DOI: [10.7146/si.v6i3.143027](https://doi.org/10.7146/si.v6i3.143027).
- Helmer, Henrike; Betz, Emma; Deppermann, Arnulf (2021): Coordination of OKAY, nods, and gaze in claiming understanding and closing topics. In: Betz, Emma et al. (Eds.): *OKAY across Languages: Toward a comparative approach to its use in talk-in-interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 364–393. DOI: [10.1075/slsi.34.12hel](https://doi.org/10.1075/slsi.34.12hel).
- Hoey, Elliott M. (2014): Sighing in interaction: Somatic, semiotic, and social. *Research on Language and Social Interaction* 47 (2), 175–200. DOI: [10.1080/08351813.2014.900229](https://doi.org/10.1080/08351813.2014.900229).
- Hömke, Paul (2019): *The Face in Face-to-Face Communication. Signals of Understanding and Non-Understanding*. Dissertation, Radboud University Nijmegen, Nijmegen.
- Imo, Wolfgang (2006): „Da hat des kleine glaub irgendwas angestellt“ – ein construct ohne construction? In: Susanne Günthner & Wolfgang Imo (Eds.): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin: de Gruyter, 263–290. DOI: [10.1515/9783110894158.263](https://doi.org/10.1515/9783110894158.263).
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (change-of-state-token) im Deutschen. In: Susanne Günthner, Jörg Bückler (Eds.), *Grammatik im Gespräch*. Berlin: de Gruyter, 57–86.
- Imo, Wolfgang (2013): Aneinander vorbei reden – Wenn kommunikative Projekte scheitern. *Deutsche Sprache* 1, 52–71.
- Imo, Wolfgang (2017): Über nein. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 45 (1), 40–72. DOI: [10.1515/zgl-2017-0002](https://doi.org/10.1515/zgl-2017-0002).
- Imo, Wolfgang; Lanwer, Jens P. (2019): *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Kasper, Gabriele (2004): Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal* 88 (4), 551–567. DOI: [10.1111/j.0026-7902.2004.t01-18-x](https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-18-x).

- Kasper, Gabriele; Kim, Younhee (2015): Conversation-for-learning: Institutional talk beyond the classroom. In: Markee, Numa (Ed.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 390–408. DOI: [10.1002/9781118531242.ch23](https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch23).
- Kasper, Gabriele; Wagner, Johannes (2011): A conversation–analytic approach to second language acquisition. In: Atkinson, Dwight (Ed.): *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge, 117–142.
- Kaukomaa, Timo; Peräkylä, Anssi; Ruusuvuori, Johanna (2014): Foreshadowing a Problem. Turn Opening Frowns in Conversation. *Journal of Pragmatics* 71, 132–147. DOI: [10.1016/j.pragma.2014.08.002](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.08.002).
- Keevallik, Leelo; Ogden, Richard (2020): Sounds on the margins of language at the heart of interaction. *Research on Language and Social Interaction* 53 (1), 1–18.
- Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristiansen, Elisabeth Dalby; Marstrand, Ann Katrine; El Derbas, Jala (2017): Repeating a searched-for word with an agreement token in “challenged interaction”. *Research on Language and Social Interaction* 50 (4), 388–403. DOI: [10.1080/08351813.2017.1375803](https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1375803).
- Kupetz, Maxi; Becker, Elena (2024): Language alternation in the multilingual classroom: Communicative functions and multimodal gestalts. In: Selting, Margret; Barth-Weingarten, Dagmar (Eds.): *New perspectives in interactional linguistic research*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 378–408. DOI: [10.1075/slsi.36.14kup](https://doi.org/10.1075/slsi.36.14kup).
- Kurhila, Salla (2006): *Second language interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Levinson, Stephen C. (2013): Action formation and ascription. In: Sidnell, John; Stivers, Tanya (Eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 103–130. DOI: [10.1002/9781118325001](https://doi.org/10.1002/9781118325001).
- Lindström, Anna, Marja-Leena Sorjonen (2013): Affiliation in conversation. In: Sidnell, Jack; Stivers, Tanya (Eds.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 350–369. DOI: [10.1002/9781118325001](https://doi.org/10.1002/9781118325001).
- MacSwan, Jeff (2022): Codeswitching, Translanguaging and Bilingual Grammar. In: MacSwan, Jeff (Hrsg.): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, 83–125.
- Mazeland, Harrie (2007): Parenthetical sequences. *Journal of pragmatics* 39 (10), 1816–1869.
- Mondada, Lorenza (2018): Multiple temporalities of language and body in interaction: challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51 (1), 85–106. DOI: [10.1080/08351813.2018.1413878](https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878).
- Mori, Junko (2004): Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal* 88, 536–550. DOI: [10.1111/j.0026-7902.2004.t01-17-x](https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-17-x).
- Musk, Nigel (2006): *Performing bilingualism in Wales with the spotlight on Welsh: A study of the language practices of young people in bilingual education*. Dissertation, Linköping University, Linköping.
- Musk, Nigel (2010): Code-Switching and code-mixing in Welsh bilinguals’ talk: Confirming or refuting the maintenance of language boundaries? *Language, Culture and Curriculum* 23 (3), 179–197. DOI: [10.1080/07908318.2010.515993](https://doi.org/10.1080/07908318.2010.515993).
- Musk, Nigel; Cromdal, Jakob (2018): Analysing bilingual talk: Conversation analysis and language alternation. In: Filipi, Anna; Markee, Numa (Eds.): *Conversation analysis and language alternation: Capturing transitions in the classroom*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. DOI: [10.1075/pbns.295.02mus](https://doi.org/10.1075/pbns.295.02mus).
- Oloff, Florence (2018): “Sorry?”/“Como?”/“Was?” – Open class and embodied repair initiators in international workplace interactions. *Journal of Pragmatics* 126, 29–51. DOI: [10.1016/j.pragma.2017.11.002](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.002).

- Oxford, Rebecca L. (1997): Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal* 81 (4), 443–456. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x).
- Pekarek Doehler; Simona; Berger, Evelyn (2019): On the reflexive relation between developing L2 interactional competence and evolving social relationships: A longitudinal study of word-searches in the 'wild'. In: Hellermann, John et al. (Eds.): *Conversation analytic research on learning-in-action*. Wiesbaden: Springer VS, 63–92. DOI: [10.1007/978-3-030-22165-2_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2_3).
- Pomerantz, Anita (1984). Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes. In Atkinson, J. Maxwell, Heritage, John (Eds.), *Structures of Social Action*, Cambridge: Cambridge University Press, 57–101.
- Reber, Elisabeth (2012): *Affectivity in Interaction: Sound objects in English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Reber, Elisabeth. (2024): Vocalization. In Gubina, Alexandra, Hoey, Elliott M., Raymond, Chase Wesley (Eds.), *Encyclopedia of Terminology for Conversation Analysis and Interactional Linguistics*. International Society for Conversation Analysis (ISCA). DOI: [10.17605/OSF.IO/EZFKJ](https://doi.org/10.17605/OSF.IO/EZFKJ).
- Renner, Julia (2016): A conversation analysis approach to researching eTandems. In: Sake Jager, Malgorzata Kurek, Breffni O'Rourke (Eds): *New directions in telecollaborative research and practice*, 321–326.
- Robinson, Jeffrey D.; Clift, Rebecca; Kendrick, Kobin H.; Raymond, Chase Wesley (Eds.) (2024): *The Cambridge Handbook of Methods in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sabbah-Taylor, Angela (2021): Intercultural competence in a face-to-face tandem language learning. *Language and Intercultural Communication* 21 (2), 304–317.
- Schegloff, Emanuel A. (1980): Preliminaries to Preliminaries: "Can I Ask You a Question?". *Sociological inquiry* 50 (3–4), 104–152.
- Schirm, Sam (2024): From doing work on your own talk to doing work on others' talk: The longitudinal development of *also* 'so' in L2 German. *Interactional Linguistics* 4 (1), 68–96. DOI: [10.1075/il.23008.sch](https://doi.org/10.1075/il.23008.sch).
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung* 10, 353–402.
- Spänkuch, Enke; Dittmann, Tim; Seeliger-Mächler, Bianca; Peters, Heidrun; Buschmann-Göbels, Astrid (2019): *Lernprozess im Tandem-ermöglichen, begleiten, erforschen*. Beiträge zur internationalen wissenschaftlichen Tandem-Tagung in Greifswald 2017.
- Steensig, Jakob (2013): Conversation analysis and affiliation and alignment. In: Chapelle, Carol A. (Ed.): *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester: Wiley Blackwell, 944–948.
- Stivers, Tanya (2008): Stance, alignment and affiliation during storytelling: when nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction* 41 (1), 31–57. DOI: [10.1080/08351810701691123](https://doi.org/10.1080/08351810701691123).
- Stivers, Tanya (2022): *The book of answers: Alignment, autonomy, and affiliation in social interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Stivers, Tanya; Mondada, Lorenza; Steensig, Jakob (2011): Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In: Stivers, Tanya; Mondada, Lorenza; Steensig, Jakob (Eds): *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–24.

- Stivers, Tanya; Rossano, Federico (2010): Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction* 43 (1), 3–31. DOI: [10.1080/08351810903471258](https://doi.org/10.1080/08351810903471258).
- Stroud, Christopher (1998): Perspectives on Cultural Variability of Discourse and Some Implications for Code-Switching. In: Auer, Peter (Ed): *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, 321–348.
- Treffers-Daller, Jeanine (2025): Translanguaging – What is it besides smoke and mirrors? In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* (15) 1, 1–26.
- Trouvain, Jürgen (2016): On clicks in German. In: Leemann, Adrian et al. (Eds.): *Trends in Phonetics and Phonology: Studies from German-Speaking Europe*. Bern: Peter Lang, 22–33.
- Üstünel, Eda; Seedhouse, Paul (2005): Why that, in that language, right now? Code-Switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics* 15 (3), 302–325. DOI: [10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x](https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x).
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wei, Li (1994): *Three Generations, Two Languages, One Family: Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Wei, Li; Milroy, Lesley (1995): Conversational code-switching in a Chinese community in Britain: a sequential analysis. *Journal of Pragmatics* 23, 281–299.
- Wright, Melissa (2005): *Studies of the Phonetics-Interaction Interface: Clicks and Interactional Structures in English Conversation*. Dissertation, University of York, York.
- Würffel, Nicola (2007): Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Schneider, Susanne; Würffel, Nicola (Eds): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 1–32.
- Würffel, Nicola (2008): Kooperatives schreiben im Fremdsprachenunterricht: potenziale des Einsatzes von social-software-anwendungen am Beispiel kooperativer online-editoren. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (1), 1–26.
- Zentella, Ana C. (1997): *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Malden, Massachusetts: Blackwell.