

Natalia Hahn  
Katja Reinecke (Hrsg.)

# Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion

2012  
Freiburger  
Tandem-  
Tagung 2012

Beiträge der Freiburger  
Tandem-Tagung 2012



Natalia Hahn · Katja Reinecke (Hrsg.)

# Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion

Beiträge der Tandem-Tagung  
an der Pädagogischen Hochschule  
Freiburg/Br. 2012

Pädagogische Hochschule Freiburg  
2013

Der Sammelband erscheint als Online-Publikation auf dem **Online-Publikations-Server** der Pädagogischen Hochschule Freiburg (OPUS-PHFR). Der Server dient als Hochschulschriftenserver der elektronischen Veröffentlichung von wissenschaftlichen Arbeiten der Hochschule. Es wird als Dienst der Bibliothek in Kooperation mit dem Bibliotheksservice-Zentrum Baden-Württemberg (BSZ) angeboten. OPUS-PHFR ist der Beitrag der PH Freiburg zum gemeinsamen Publikationsserver der Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg OPUS-PHBW. Die Pädagogische Hochschule Freiburg folgt damit Empfehlungen von Wissenschaftsrat und Hochschulrektorenkonferenz zum Aufbau eines elektronischen wissenschaftlichen Publikationssystems.

Hahn, Natalia; Reinecke, Katja (Hrsg.) (2013): *Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion*. Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012. [online]. Freiburg: Pädag. Hochsch.

Satz und Layout: Natalia Hahn (unter Mitarbeit der Studierenden des Masterstudiengangs Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache der PH Freiburg)  
Umschlaggestaltung: Ulrich Birtel  
Foto: Pressestelle der PH Freiburg, Tandembüro der PH Freiburg.

© 2013 Pädagogische Hochschule Freiburg ([www.ph-freiburg.de](http://www.ph-freiburg.de))

TANDEM® ist eine eingetragene Marke der Stiftung Tandem Fundazioa in Donostia / San Sebastián ([www.tandemcity.info](http://www.tandemcity.info))

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
------------------	---

## TEIL I

### Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012

Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem – Am Beispiel des Bochumer Tandem-Logbuchs – <i>Jessica Böcker (Ruhr-Universität Bochum)</i> .....	7
Einsatz von Spielfilmen im Sprachlerntandem <i>Natalia Hahn (Pädagogische Hochschule Freiburg)</i> .....	31
Kulturreflexion und Grammatikerwerb im Sprachlerntandem <i>Lingyan Qian (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg)</i> .....	63
Erfahrungen von und mit Studierenden in der Tandemberatung <i>Katja Reinecke (Pädagogische Hochschule Freiburg)</i> .....	77

## TEIL II

### Lehr-/Lernmaterialien DaZ und Poster DaF

Erfahrungen im Tandemlernen in der individuellen Lehr-/Lernbetreuung <i>Marianne Schöler (Pädagogische Hochschule Freiburg)</i> .....	111
DaZ-Materialien zum selbstständigen Üben der Personalpronomen <i>Antje Aulbert (Pädagogische Hochschule Freiburg)</i> .....	117
DaZ-Fördermaterial zum Thema „Wortschatzerwerb“ <i>Alexandra Hermey &amp; Anna Müller (Pädagogische Hochschule Freiburg)</i> ..	123
Tandemvielfalt an der Pädagogischen Hochschule Freiburg <i>Luisa Echeverría &amp; Katja Gromes (Pädagogische Hochschule Freiburg)</i> ..	127
Arbeit mit Materialien des Tandem-Servers Bochum <i>Eva Hodapp &amp; Evgeniya Kabanova &amp; Irina Karmazina (Pädagogische Hochschule Freiburg)</i> .....	137
Hotspots im Sprachlerntandem <i>Haruko Sakaguchi-Weber &amp; Katerina Tsasi &amp; Joanna Zdzichowska (Pädagogische Hochschule Freiburg)</i> .....	141

**TEIL III**

**Lerntagebücher ..... 145**

Lerntagebuch für Sprachlerntandems: Sprachen lernen im Austausch

(52 Seiten)

*Hans-Werner Huneke (Pädagogische Hochschule Freiburg)*

Lerntagebuch für DaZ - Individuelle Lernbetreuung

(104 Seiten)

*Marianne Schöler (Pädagogische Hochschule Freiburg)*

## Einleitung

Wer ist Lehrer(in), wer ist Lerner(in)? Beim Lernen im Tandem wechseln diese Rollen laufend: A hilft B etwas zu lernen, was A gut kann, B macht das reziproke Angebot. Die Lernform des Tandems ermöglicht dabei zusätzliche Erfahrungen über die eigentlichen *Lerngegenstände* hinaus – die Partner lernen auch etwas über die Gegenstände, die sie *unterrichten* (sie strukturieren und dimensionieren sie neu), über erfolgreiche Lehr- und Lernstrategien, über das Lernen überhaupt und über den Nutzen und die Herausforderungen einer zuverlässigen und erfolgreichen Zusammenarbeit. Dabei werden die Lernenden vor eine doppelte Herausforderung gestellt. Einerseits müssen sie ihr eigenes Lernen thematisieren und können nur durch das Reflektieren der gewonnenen Erfahrungen dahin gelangen, ihr Vorgehen im Tandem angemessen zu gestalten. Andererseits ist es beim Zusammentreffen von Lernenden aus unterschiedlichen Sprachen und Kulturen – auch aus unterschiedlichen Lernkulturen – und manchmal mit unterschiedlichen Lerninteressen unabdingbar, regelmäßig Lernwege und -ziele gemeinsam auszuhandeln.

Das gezielte Anstoßen der individuellen und gemeinsamen Reflexion und die Unterstützung bei der Bewusstmachung der ablaufenden Lernprozesse und ihrer Steuerung sind notwendig, um das ganze Potenzial auszuschöpfen, das sich den Partner(inne)n bietet. Die notwendigen Anstöße können dabei aus einer professionellen Begleitung von Sprachlertandems stammen. Gezielte Sprachlernberatung und strukturierende Materialien zur Lernbegleitung (Lerntagebücher) bieten dabei wertvolle Hilfestellung.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen vereint der vorliegende Sammelband unterschiedlich geartete Beiträge zu Beratung, Begleitung und Reflexion von Sprachlerntandems. Hervorgegangen sind die hier präsentierten Aufsätze und Materialien aus der Freiburger Tandemtagung 2012.

**Teil I** beginnt mit dem Beitrag von **Jessica Böcker**, die den *Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem* eine verhaltenssteuernde Funktion zuspricht. Anhand des Bochumer Tandem-Logbuchs wird untersucht, in welchem Umfang und in welcher Form Tandemlerner(innen) ihre Aktivitäten in den drei Phasen Planung, Durchführung und Evaluation einer Tandemsitzung reflektieren. Dabei geht die Autorin zunächst auf die verschiedenen Dimensionen metakognitiver Lernstrategien ein und schlägt abschließend praktische Konsequenzen für die Begleitung und Anregung von Reflexionen durch Tandembetreuer(innen) vor.

Ausgehend von der Erhebung, inwiefern Tandempaare an der PH Freiburg bereits unter *Einsatz von Spielfilmen im Sprachlerntandem* lernen, liefert der Beitrag von **Natalia Hahn** eine Grundlagendarstellung zur fremdsprachendidaktischen Filmauswahl und methodisch-didaktischen Einbindung von Spielfilmen in die Tandempraxis. Im Anschluss werden Lösungsvorschläge für konkrete Umsetzungsprobleme diskutiert und ein umfangreicher Fundus von Filmportalen vorgestellt.

Anhand von Gesprächsausschnitten analysiert **Lingyan Qian** *Kulturreflexion und Grammatikerwerb im Sprachlerntandem* zwischen deutschen und chinesischen Lerner(inne)n. Die Autorin zeigt dabei auf, wie die Erwartungen an die Erklärung kultureller Phänomene seitens der deutschen Muttersprachlerinnen und der chinesischen Lernerinnen auseinandergehen. Als ebenso unbefriedigend wird angesehen, dass in derselben Lerner(innen)konstellation Grammatikfehler unkommentiert bleiben.

**Katja Reinecke** beschreibt in ihrem Beitrag die *Erfahrungen von und mit Studierenden in der Tandemberatung* an der PH Freiburg. Dabei werden drei verschiedene Ebenen der Betrachtung – die theoretischen Grundlagen von Beratung, die institutionellen Anforderungen sowie die Erwartungen und Einstellungen der Lernenden – untereinander abgeglichen und mögliche praktische Konsequenzen vorgeschlagen, mit welchen die verschiedenen Ebenen zu einer größeren Übereinstimmung geführt werden können.



**Teil II** des Tagungsbandes beginnt mit einer Auswertung der *Erfahrungen im Tandemlernen in der Individuellen Lehr-Lernbetreuung* von **Marianne Schöler**. Hier stellt die Autorin eine Tandemkonstellation vor, in welcher ein(e) kompetentere(r) Lernpartner(in) (Studierende der PH Freiburg) einer in der Zielsprache schwächeren Person (DaZ-Schüler(innen) an Freiburger Schulen) Unterstützung leistet. Der reziproke Lerngewinn der zukünftigen DaZ-Lehrpersonen besteht dabei darin, Erfahrungen in der Sprachstandserhebung sowie der selbständigen Konzeption und Auswertung von sprachfördernden Maßnahmen zu gewinnen.

Im Anschluss an diesen Überblicksartikel finden sich eben diejenigen Materialien, die im Rahmen dieser Sprachförderung erstellt und in der Sektion „Individuelle Lehr-/Lernbetreuung“ vorgestellt wurden sowie die Präsentationen von Lernenden in Sprachlerntandems aus der Postersektion.

Im **Teil III** des Sammelbandes befinden sich zwei Lerntagebücher, die von **Hans-Werner Huneke** für das *Sprachlerntandem* an der PH Freiburg und von **Marianne Schöler** für die *Individuelle Lehr-Lernbetreuung* von DaZ-Schüler(inne)n zusammengestellt wurden, womit die Reflexion der Lernenden angeregt und eine für die begleitende Beratung transparent gemachte Grundlage zur Verfügung gestellt werden sollen.

Die Gesamtheit der in diesem Band vorgelegten Diskussionsbeiträge, Ansätze, Fragen und Erfahrungen weist darauf hin, dass es nicht ausreichend sein kann, Sprachlerntandems bloß zu vermitteln, sie dann aber sich selbst zu überlassen. Erfolgreiches Sprachenlernen im Tandem erfordert Begleitung und Beratung. Lernende müssen zur Reflexion angeregt werden und sind dabei zu unterstützen, aus den eigenen Erfahrungen gezielt Entscheidungen für das weitere selbstgesteuerte Vorgehen zu treffen. Dabei gilt es, insbesondere im Bereich der Begleitung und Beratung von Lernenden noch zielgruppenspezifische Konzeptionen zu entwickeln und zu erproben.

*Freiburg im Breisgau, Juni 2013*

*Hans-Werner Huneke & Katja Reinecke*



**TEIL I**

**Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012**



# **Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem – Am Beispiel des Bochumer Tandem-Logbuchs –**

*Jessica Böcker (Ruhr-Universität Bochum)*

## **1 Einleitung**

In der aktuellen Diskussion um selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie wird der Reflexion ein bedeutender Stellenwert zugesprochen. Es wird davon ausgegangen, dass mithilfe der Reflexion selbstgesteuertes Lernen effektiver gestaltet werden kann, da Lernende Kontrolle über den Lernprozess ausüben (Benson 2001; Tassinari 2010).

Interessierte Fremdsprachenlehrende und Fremdsprachenforschende erhalten daher in zahlreichen Veröffentlichungen erste Hinweise und Möglichkeiten darauf, wie Reflexionen angeregt werden können (Stork 2010: 2011). Der interessierte Leser erfährt allerdings nicht, mit welchen Merkmalen Reflexionen beschrieben werden können, d.h. woran man Reflexionen erkennen kann und somit auch nicht, wie man sie von einer bloßen Beschreibung oder Dokumentation unterscheiden kann. Auch wird weitestgehend auf einen gesicherten Begründungszusammenhang zwischen Reflexion und der Steuerung von bzw. der Kontrolle über Lernprozesse verzichtet. Es wird hier meistens von einem Kausalzusammenhang zwischen Reflexion und Selbststeuerung des Lernprozesses ausgegangen, ohne detailliert auf die Wechselbeziehung zwischen den beiden Konzepten einzugehen.

Den wissenschaftlichen Diskurs um Reflexion und Fremdsprachenlernen zusammenfassend kann man sagen, dass der Begriff „Reflexion“ einerseits inflationär verwendet wird, während andererseits in den meisten Fällen darauf verzichtet wird zu definieren, welches Konstrukt diesem Begriff zugrunde liegt.

Besonders im Kontext des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens im Tandem sollte, diesen Annahmen zufolge, das Reflektieren über den Lernprozess sowohl grundsätzlich stattfinden als auch von Bedeutung für den Lernerfolg im Tandem sein. Vor diesem Hintergrund wird in dem vorliegenden Beitrag eine Studie vorgestellt, die Tandem-Logbücher im Hinblick auf Reflexionsmerkmale untersucht.

Die in diesem Beitrag definierten Reflexionsmerkmale können in der Entwicklung von unterstützenden Materialien für Tandem-Lernende berücksichtigt werden, während die Ergebnisse der empirischen Untersuchung Handlungsempfehlungen für Tandemberater oder Begleiter liefern.

## 2 Reflexion und Lernen

Aus unterschiedlichen Reflexionsmodellen, die hauptsächlich aus Modellen des erfahrungsbasierten Lernens abgeleitet wurden (Boud/Keogh/Walker 1985a; Kolb 1984; Schön 1983), konnten Merkmale definiert werden, anhand derer man Reflexionen erkennen kann. Grundlegend für jegliche Auseinandersetzung mit dem Begriff „Reflexion“ ist das frühe Werk von John Dewey (1933) „How we think“. Dewey bezeichnet die Reflexion als die Basis logisch-rationalen Denkens. So definiert er das reflexive Denken als:

Active, persistent and carefull consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends constitutes reflective thought.[...] It includes a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of evidence and rationality. (Dewey 1933: 6)

Ausgehend von dieser Definition und unter Berücksichtigung des ganzheitlichen Reflexionsmodells von Tobias Jenert (2008) lassen sich drei zentrale Merkmale der Reflexion identifizieren.

### 2.1 Erfahrungs- und Problemorientierung

Eine reflexive Auseinandersetzung weist das Merkmal einer Orientierung an Lernerfahrungen, bzw. an zurückliegenden Lernproblemen auf. Durchgeführte Prozesse der Problemlösung werden erinnert und in der Gegenwart zu Lerner-

fahrungen umgewandelt, die dafür genutzt werden können, aktuelle Lernwiderstände zu lösen. Wenn sich ein Lernender mit einem aktuellen Problem konfrontiert sieht, rekurriert er auf bereits gemachte Erfahrungen, um es zu lösen. Als „Problem“ kann auch verstanden werden, dass eine aktuelle Situation nicht vollständig interpretiert werden kann, oder dass eine durchgeführte (Lern-)Aktivität nicht das gewünschte Ergebnis mit sich bringt (vgl. ebd.).

Die Reflexion der Lernerfahrung trägt hier also dazu bei, eine dauerhafte Erweiterung der Handlungskompetenz in einer bestimmten Domäne zu entwickeln. Lernen kann somit als Wechselspiel zwischen einer Erfahrung und der Bewältigung einer neuen unbekannteren Situation verstanden werden, indem metakognitive Wissensbestände kontinuierlich erweitert werden (vgl. ebd.).

## 2.2 Lern- und Verhaltensorientierung

An dieser Stelle reflektiert der Lernende das eingesetzte (Lern-)Verhalten in einer bestimmten Situation, um es ggf. verändern zu können. Im Gegensatz zur Problem- und Erfahrungsorientierung liegt der Gegenstand der Reflexion hier im Lernenden selbst. An dieser Stelle bezieht sich der Lernende auf seine Vorstellungen und Grundannahmen über das Lernen von Fremdsprachen (vgl. ebd.). Subjektive Theorien über das Fremdsprachenlernen und metakognitive Wissensbestände<sup>1</sup>, werden an dieser Stelle in Betracht gezogen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen. Hier soll ein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen dem Lernverhalten und den langfristigen Konsequenzen für die Kompetenzentwicklung geschaffen werden (vgl. ebd.).

Die Veränderung des Lernverhaltens führt dazu, bestimmte individuelle Lernziele zu erreichen. Lernende sollen sich in diesem Sinne bewusst für bestimmte Lernziele entscheiden, um somit die Richtung der eigenen Kompetenzentwicklung aktiv gestalten zu können (vgl. ebd.).

## 2.3 Zielorientierung

Innerhalb dieser Orientierung entscheidet sich der Lernende für zu erreichende Lernziele. Hier stellt er fest, welche „Probleme“ gelöst werden sollen und in welchen Bereichen er einen tieferen Einblick wünscht (vgl. ebd.).

---

<sup>1</sup> Zu Metakognition s. Punkt 4.

Das Lernverhalten muss auf die zu erreichenden Lernziele abgestimmt werden. Dieses Abstimmen von inneren und äußeren Strukturen bedeutet, dass individuelle Lernziele mit passendem Lernverhalten d.h. Lernaktivitäten verbunden werden (vgl. ebd.).

Die unterschiedlichen Orientierungen stehen nicht in Konkurrenz zueinander, d.h. eine Reflexion auf einer bestimmten Ebene ist nicht tiefer oder besser, als eine Reflexion auf einer anderen Ebene. Als Qualitätsmerkmal von Reflexionen soll an dieser Stelle wohl eher das Kriterium der Vollständigkeit genannt werden. Insofern weisen Reflexionen, die möglichst vollständig alle genannten Orientierungen beinhalten, die höchste Qualität auf.

### 3 Reflexion im selbstgesteuerten Lernkontext Tandem

Dass die Arbeit im Tandem in einem originär selbstgesteuerten Kontext angesiedelt ist, muss an dieser Stelle nicht extra erwähnt werden. Wenn man allerdings davon ausgeht, dass bei der Arbeit im Tandem „jeder der beiden Partner [...] für sein eigenes Lernen verantwortlich [ist]“ (Brammerts 2001: 14) und des Weiteren, dass „[der Lernende] bestimmt, was er wie und wann lernen will und welche Hilfe er von seinem Partner haben möchte“ (Brammerts 2001: 14), dann stellt sich die Frage, wie Lernende diese Entscheidungen treffen, auf welcher Informationsgrundlage sie getroffen werden und aus welcher Quelle die entscheidungsrelevanten Informationen stammen.

Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen wird auch als eine lernerinhärente Fähigkeit bzw. lernerexterne Möglichkeit verstanden, Kontrolle über das eigene Fremdsprachenlernen auszuüben (vgl. Benson 2001: 47ff.). Besonders im Lernkontext Tandem scheint die Fähigkeit der Kontrolle von besonderer Bedeutung zu sein, da aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive heraus bestätigt werden kann, dass Lernende das Potenzial des Tandems häufig nicht ausschöpfen (können) (Brammerts 2006; Schmelter 2004). Insofern ist es m.E. sinnvoll, sich genauer mit den Kontrollebenen im Tandem zu beschäftigen und diese mit reflexiven Auseinandersetzungen über den Gegenstandsbereich Fremdsprachenlernen im Tandem zu verknüpfen.

Kontrolle über das Fremdsprachenlernen kann u.a. auf der Ebene der Lernorganisation bzw. des Lern-Managements und der Ebene der kognitiven Prozesse ausgeübt werden (Benson 2001: 77ff.). Im Sinne der Lernorganisation



und des Lernmanagements wird hier die Anwendung metakognitiver Lernstrategien wie z.B. Ziele setzen und Planen, Überwachen und Evaluieren verstanden, wobei diese Bereiche direkt mit dem definierenden Autonomieprinzip des Tandems korrespondieren.

Kontrolle über kognitive Prozesse meint vor dem Hintergrund der *noticing*-Hypothese (Schmidt 1990) vor allem die Notwendigkeit der gezielten Aufmerksamkeitslenkung auf die Form des fremdsprachlichen Inputs, bevor es zu einer weiteren Verarbeitung des Inputs kommen kann.

Als weitere kontrollausübende Instanz wird auf der Ebene der kognitiven Prozesse die Reflexion genannt. Das Verhältnis zwischen Reflexionen und selbstgesteuertem Lernen stellt sich wie folgt dar: Lernmanagement findet auf der Grundlage reflexiver Auseinandersetzungen statt, da die Reflexion die nötigen Informationen liefert, um bestimmte Handlungen durchzuführen. In diesem Zusammenhang kann auch von reflexiver Praxis gesprochen werden, da Aktivitäten auf der Grundlage einer bewussten Entscheidung durchgeführt werden und somit als direkt beobachtbares Resultat der Reflexion betrachtet werden können.

Die beiden Ebenen stehen in einem Verhältnis der gegenseitigen Abhängigkeit zueinander. Die effektive Lernorganisation findet auf der Grundlage kontrollierter kognitiver Prozesse statt, wobei die Ergebnisse dieser Auseinandersetzungen Konsequenzen für eben jene Lernorganisation haben. Dieser Zusammenhang wird deutlich, wenn man den selbstgesteuerten Lernprozess, wie auch die Reflexion und die Genese reflexiver Praxis als ein zyklisches Phasenmodell betrachtet.

Selbstgesteuertes Lernen, auch im Tandem, kann als ein zyklisches Phasenmodell verstanden werden, in dem „eigene Planungen, das eigene Handeln und Verhalten sowie die Beobachtung und Bewertung des Ganzen die Grundlage für neues Handeln bilden“ (Fink 2010: 87). Dieser Prozess, in dem die Rückmeldungen vom Lerner selbst erfolgen, fördert die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung bzw. *Self-Monitoring* der Lernenden, wobei „die gesichteten Beobachtungen und die bewerteten Erfahrungen die Grundlage für die Entwicklung von selbstgesteuertem Lernen [bilden]“ (Fink 2010: 88). Allen genannten selbstgesteuerten Aktivitäten zugrunde liegt die Reflexion. Die Reflexion bildet den zyklischen Charakter des selbstgesteuerten Lernprozesses, da es auf der

Grundlage der Reflexion möglich ist, gemachte Erfahrungen in ein verändertes Verhalten zu überführen. Der Reflexion kann somit eine verhaltenssteuernde Funktion zugesprochen werden.

#### 4 Metakognition und der Einsatz metakognitiver Lernstrategien im Tandem

Metakognition kann als weitere kontrollausübende Instanz im selbstgesteuerten Lernprozess verstanden werden.

Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them, e.g., the learning relevant properties of information or data. For example, I am engaging in metacognition (metamemory, metalearning, metaattention, metalinguage, or whatever) if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double check C before accepting it as a fact. (Flavell 1976: 232)

Das Konstrukt der Metakognition kann selbstverständlich auch auf das Fremdsprachenlernen bezogen werden. In diesem Zusammenhang wird die Metakognition beschrieben als:

Metacognitive knowledge refers to the general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning and about the nature of language learning and teaching. (Victori/Lockhart 1995: 224)

Anhand dieser Definition wird deutlich, dass die Metakognition eines Lerners nicht nur Wissen über die eigenen Kognitionen beinhaltet, sondern auch epistemisches Wissen und Einstellungen über das Fremdsprachenlernen bezeichnet. Daher kann metakognitives Wissen in verschiedene inhaltliche Bereiche unterteilt werden.

*Personal knowledge* bezeichnet die eigene Wahrnehmung als Lernender (vgl. Flavell 1979: 907). Dieses Wissen ist ein Bewusstsein darüber, welche individuellen Faktoren das eigene Lernen positiv beeinflussen oder behindern (vgl. Wenden 1998: 518). *Personal knowledge* beinhaltet außerdem das Wissen über Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Ein weiterer Bestandteil des *personal knowledge* sind Annahmen über die Effizienz als Lernender und in diesem Sinne die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit (vgl. ebd.).

*Group or culture knowledge* bezieht ein Bewusstsein über die Werte und Erwartungen der eigenen Kultur und der Zielkultur ein (vgl. Oxford 2011: 19).

*Task knowledge* wird in zweifacher Bedeutung als Komponente der Metakognition angesehen. Der Lernende führt eine Aufgabenanalyse durch, die einerseits Wissen um die Zielsetzung einer Aufgabe beinhaltet, d.h. inwiefern eine Aufgabe dem Lernenden dabei helfen kann, bestimmte Lernbedürfnisse zu befriedigen (vgl. Wenden 1998: 518). Andererseits bezeichnet *task knowledge* das Wissen um die Anforderungen einer Aufgabe d.h. welche Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernende braucht, um die Aufgabe zu lösen.

*Whole-process knowledge* geht über die Anforderungen des *task-knowledge* hinaus. Das Bewusstsein in diesem Bereich bezieht sich nicht auf die aktuelle Herausforderung, sondern es wird das Fremdsprachenlernen als langwieriger Prozess angesprochen. Besonders für Lernende, die hohe und differenzierte Kompetenzniveaus erreichen wollen/müssen, ist das Prozess-Wissen von besonderer Bedeutung.

*Strategic knowledge* beschreibt das Wissen darüber, dass es bestimmte Lernstrategien gibt und dass sie grundsätzlich nützlich sind. Es umfasst auch das Wissen darüber, welche Lernstrategien der Lernende selbst benutzt oder zumindest glaubt zu benutzen (vgl. Wenden 1998: 519).

*Conditional knowledge* kann als eine Ergänzung des *strategic knowledge* verstanden werden. In diesem Bereich besteht ein Bewusstsein über Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen (Oxford 2011: 19).

Metakognitive Wissensbestände helfen Lernenden dabei, Entscheidungen in Bezug auf die Gestaltung des Lernprozesses zu treffen. Dabei ist anzunehmen, dass diese Entscheidungen umso bewusster und vor allem effizienter getroffen werden, je umfassender das metakognitive Wissen in allen Inhaltsbereichen angelegt ist. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Reflexion das metakognitive Wissen generiert und beständig erweitert. Reflexionen sind in diesem Verständnis gleichzusetzen mit dem Ausüben reflexiver Aktivitäten resp. metakognitiven Lernstrategien, die ebenfalls als kontrollausübende Instanzen verstanden werden können.

Metakognitive Lernstrategien beziehen sich auf den Gebrauch kognitiver Prozesse und helfen Lernenden dabei, diesen Bereich zu kontrollieren (vgl. Raabe 2000, Oxford 1990; 2011, O'Malley/Chamot 1990, Cohen 2011). Sie sind übergeordnete und ausführende Strategien, die den Lernprozess indirekt

steuern, d.h. den Fremdsprachenlernprozess unterstützen und organisieren, ohne direkt mit der Fremdsprache in Berührung zu kommen, und somit auf eine Vielzahl von Aufgaben angewendet werden können.

Das Verhältnis von Reflexion, Metakognition und metakognitiven Lernstrategien stellt sich wie folgt dar: Die Reflexion des Lernprozesses findet auf der Grundlage von Lernerfahrungen statt. Es ist davon auszugehen, dass metakognitives Wissen durch Selbstbeobachtung und weitere metakognitive Lernstrategien resp. das Reflektieren über den eigenen Lernprozess erworben werden kann (vgl. Wenden 1998: 515). Die Aufmerksamkeitslenkung auf die metakognitive Dimension des Lernprozesses führt dazu, dass „intuitive metakognitive Erfahrungen [...] also zu deklarativem metakognitivem Wissen werden [können]“ (Meißner/Morkötter 2009: 54). Im Folgenden sollen die bedeutsamen metakognitiven Lernstrategien dargestellt werden.

#### 4.1 Planen und Ziele setzen

Besonders im Tandem ist diese reflexive Aktivität von besonderer Bedeutung, denn in diesem Lernkontext setzen sich Lernende originär selbst Lernziele. Zunächst ist anzumerken, dass kompetentes Handeln, in jeglicher Domäne, mit der Genese persönlich sinnvoller und realisierbarer Ziele beginnt. Im Anschluss an das Setzen eines möglichst konkreten Lernzieles folgt die Planung von Handlungs- und Lernschritten. Diese Planung beinhaltet die Bewusstmachung des Ziels und die Auswahl der Mittel, die zur Zielerreichung notwendig sind (vgl. Berthold 2006: 207).

Eine Voraussetzung für die effiziente Planung von passgenauen Handlungs- und Lernschritten ist ein möglichst konkretes Lernziel (vgl. Locke 1996: 118). Nur mit genau umrissenen Lernzielen kann der Lernende das einzusetzende Lernverhalten zielorientiert planen. Die Spezifikation, d.h. ein hoher Konkretisierungsgrad des Lernziels, wird mittels Quantifizierung und Qualifizierung erreicht, indem überprüfbare Eigenschaften des Ziels festgestellt oder Teilziele definiert werden (vgl. ebd.). Mit einem konkreten Ziel gewinnt der Lernende eine stärkere Kontrolle über Handlungs- und Lernschritte, da Handlungsabweichungen erkannt werden und somit reduziert werden können (vgl. ebd.).

Als weitere Voraussetzung für die effiziente Planung des Lernverhaltens kann die Bedeutung des Lernziels genannt werden. Die Verbindlichkeit der Ziel-

Erreichung ist am höchsten, wenn das Ziel von besonderer persönlicher Bedeutung ist und der Lernende außerdem davon überzeugt ist, das Ziel auch erreichen zu können, d.h. wenn es für den Lernenden realistisch ist, das Ziel in der verbleibenden Zeit mit den vorhandenen Ressourcen zu erreichen (vgl. Dörnyei 2001: 26).

Im Hinblick auf weitere Funktionen eines konkreten Lernziels innerhalb des Lernprozesses sind eine insgesamt gesteigerte Leistungsbereitschaft aufgrund der Fokussierung von Aufmerksamkeit und Anstrengung sowie eine gesteigerte Ausdauer und Beharrlichkeit, mit denen zieldienliche Aktivitäten durchgeführt werden, zu nennen (vgl. Dörnyei 2001: 25ff.).

## 4.2 Selbstüberwachung

*Monitoring* oder *Selbstüberwachung* bezeichnet die Kontrolle der eigenen kognitiven Prozesse. Selbstüberwachung kann sich sowohl auf struktureller Ebene auf die sprachliche Form beziehen als auch auf den Lernprozess im Sinne einer Überwachung der Ausführung von Lernplänen (Oxford 1990: 140).

Im Hinblick auf formale Aspekte der Fremdsprache bezieht sich die Selbstüberwachung vor allem auf Fehler. Lernende analysieren die Korrektheit der eigenen Sprachproduktion während diese stattfindet (vgl. Weskamp 1996: 406). Die Kontrolle der kognitiven Prozesse führt zu einer Identifikation von Fehlern, die bei der Sprachproduktion und -rezeption in der Fremdsprache auftreten (vgl. Oxford 1990: 140). Auch die qualitativen Merkmale der fremdsprachlichen kommunikativen Äußerung, wie Angemessenheit, Flüssigkeit oder Komplexität können Gegenstand des Monitorings werden und nach eigenen Maßstäben überwacht und bewertet werden (vgl. Raabe 2000: 183).

Auf einer metakognitiven Ebene hingegen bezieht sich Selbstüberwachung auf die Effektivität der ausgewählten und eingesetzten Lernstrategien (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 139), wobei in diesem übergeordneten Zusammenhang davon ausgegangen werden kann, dass Selbstüberwachung die Fähigkeit bezeichnet, die Anforderungen einer Aufgabe zu analysieren und angemessen darauf zu reagieren, d.h. die Lernsituation zu erkennen und zu organisieren (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 48).

### 4.3 Selbstevaluation

Der Begriff der Selbstevaluation, der besonders im Kontext des Lernens im Tandem von Bedeutung ist, wird in der Fachliteratur unterschiedlich verwendet. Bezeichnungen wie Selbsteinschätzung, Selbstkontrolle und Selbstbeurteilung werden häufig nicht definitorisch genau voneinander abgegrenzt und äquivalent verwendet (vgl. Kleppin 2005: 107). Der gemeinsame Nenner dieser unterschiedlichen Bezeichnungen lässt sich allerdings an zweierlei Ausprägungen erkennen. Zum einen bezieht sich Selbstevaluation auf „[die] eigenverantwortliche Überprüfung des Lernergebnisses mit Blick auf die selbst gesetzten Lernziele und die eingeschlagenen Wege“ (Kleppin 2005: 107). Zum anderen wird der Bezug zu Außenkriterien, d.h. zur externen Evaluation nicht ausgeschlossen, denn der individuelle Lernprozess kann auch kontrolliert werden, wenn die zu erreichenden Lernziele vorgegeben werden. Lernende organisieren selbstverantwortlich den Lernprozess und schätzen dann ein, ob sie das vorgegebene Lernziel erreicht haben (vgl. ebd.). In dieser Hinsicht trifft die Selbstevaluation genau die Bedürfnisse von Lernenden im Tandem, denn hier findet eine externe Evaluation originär nicht statt, wobei aber durchaus externe Lernziele berücksichtigt werden können.

Selbstevaluation, nicht nur im Tandem, deckt eine breite Skala unterschiedlicher Bezugspunkte ab. Selbstbeurteilung kann sich auf die Feststellung fremdsprachlicher Kompetenzen summativen Typs beziehen, aber auch die Beurteilung von Lernfortschritten formativen Typs einbeziehen. Darüber hinaus ist eine Evaluation des individuellen Lernprozesses möglich, die eine Anpassung des Prozesses an eigene Bedarfe und Bedürfnisse ermöglicht (vgl. ebd.). An dieser Stelle wird deutlich, dass Selbstbeurteilung innerhalb der problemorientierten, verhaltensorientierten und zielorientierten Reflexion stattfindet. Mithilfe der Evaluation soll am Ende einer Handlungssituation eine Beurteilung des vollzogenen Prozesses und des erzielten Produktes vorgenommen werden. Dies bedeutet, dass der Lernende nicht nur bewertet, ob und in welchem Ausmaß ein Ziel erreicht wurde, sondern auch prüft, wie erfolgreich die eingesetzten Strategien beim Erreichen dieses Ziels waren. Bei der Evaluation bringt der Lernende sein Lernziel, seinen Lernplan und die eingesetzten Aktivitäten zusammen und beurteilt ganzheitlich deren Zusammenspiel.

Besonders beim Fremdsprachenlernen im Tandem nimmt die Selbstbeurteilung einen zentralen Stellenwert ein. Um eine nachhaltige „Tandemlernkompetenz“ zu entwickeln ist es nötig, in regelmäßigen Abständen zu überprüfen, ob die eingesetzten Lernaktivitäten und Kommunikationsstrategien im Tandem dem Lernziel gegenüber dienlich sind.

## 5 Die empirische Untersuchung

Das Tandem-Logbuch als eine Erprobungsfassung wurde entwickelt, um Tandemlernern eine Möglichkeit zu geben, den selbstgesteuerten Lernprozess im Tandem zu dokumentieren, zu reflektieren und somit auch zu kontrollieren. Das Tandem-Logbuch sollte den Lernenden dabei helfen, begründete und bewusste Entscheidungen in Bezug auf den Lernprozess zu treffen.

Neben zahlreichen Hinweisen zu Lern- und Kommunikationsstrategien wurden die drei zu untersuchenden Teile mit einer Leitfrage eingeleitet. Die Leitfragen in Bezug auf die Bereiche Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Tandem-Sitzung lauteten:

- Auf die Tandem-Sitzung habe ich mich vorbereitet, indem ich ...
- Während der Tandem-Sitzung habe ich besonders darauf geachtet, dass ...
- Damit ich möglichst viel aus dieser Tandem-Sitzung für mich mitnehmen kann, habe ich nach der Sitzung ...

Im Rahmen der Untersuchung wurde der besagte Teil der Dokumentation einer Tandem-Sitzung von zehn ausschließlich deutschen Muttersprachlern mit unterschiedlichen Zielsprachen analysiert. Jeder Lernende hat zehn Tandem-Sitzungen dokumentiert, was insgesamt zu einem Korpus von 300 Kodiereinheiten führte.

Im Sinne einer ersten Bestandsaufnahme über reflexive Aktivitäten und um einen allgemeinen Einblick in vorherrschende reflexive Aktivitäten und Reflexionsanlässe im Tandem-Logbuch zu erhalten, sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

Wie reflektieren Lernende über ihren Lernprozess im Tandem?

- In welchem Umfang reflektieren Lernende über ihren Lernprozess im Tandem?
- Lassen sich die Merkmale der Erfahrungs- bzw. Problem-, Verhaltens- und Zielorientierung nachweisen?
- In welchem Umfang finden die reflexiven Aktivitäten wie z.B. Ziele setzen und Planen, Selbstüberwachung und Evaluation statt?

### 5.1 Analyse der Daten mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Qualitative Inhaltsanalyse „will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise, mit einem theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet“ (Mayring 2002: 114). Die Qualitative Inhaltsanalyse umfasst drei inhaltsanalytische Techniken: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. In dieser Untersuchung werden sowohl die Techniken der Zusammenfassung als auch der Strukturierung angewendet, wobei das Material so reduziert werden soll, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Es soll eine induktive Kategorienbildung vorgenommen werden und ein Korpus entstehen, der noch immer ein Abbild des Grundmaterials ist. Darüber hinaus sollte es möglich werden, aus dem Material heraus bestimmte Typen zu definieren.

Innerhalb der einzelnen Kodiereinheiten sollte im weiteren Verlauf der Untersuchung nach den vorgestellten Reflexionsmerkmalen gesucht werden. Mithilfe der Analyse sollten realistische Beschreibungsmerkmale der Reflexion entstehen, die auf das Lernen im Tandem angewendet werden können. Somit sollte es möglich werden, eine „echte“ Reflexion von einer bloßen Beschreibung der erlebten Situation zu unterscheiden.

## 6 Untersuchungsergebnisse

Auf eine vollständige Darstellung aller Kategorien in den einzelnen Analyseeinheiten muss hier aus Platzgründen verzichtet werden, so dass ausschließlich die Ergebnisse mit den vermutlich größten Konsequenzen für die Praxis dargestellt werden.



## 6.1 Planung/Vorbereitung einer Tandemsitzung

Innerhalb dieser Analyseeinheit konnten verschiedene Kategorien gebildet werden. Auffällig ist, dass die Einträge im Hinblick auf die bereits dargestellten Reflexionsmerkmale stark variieren.

### ➤ Implizite oder fehlende Schwerpunktsetzung

Die Darstellung der Aktivitäten zur Vorbereitung ist ausschließlich deskriptiver Natur. In diese Kategorie fallen alle Logbucheinträge, die eine Aktivität zur Vorbereitung auf eine Tandemsitzung beschreiben, ohne dass eine explizite Begründung für diese Aktivität, also das Ziel der Vorbereitung genannt wird. Es findet ebenfalls keine Auseinandersetzung mit der angestrebten Lösung eines festgestellten Problems oder ein Rückbezug auf eine Lernerfahrung statt.

Ich habe in einer Grammatik die indirekte Rede geübt.

Ich habe Vokabeln, Ausdrücke und Grammatik wiederholt.

Ich habe die Notizen der letzten Sitzung wiederholt.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Merkmale der Reflexion können die Einträge innerhalb dieser Kategorie nicht als reflexiv bezeichnet werden.

### ➤ Vorbereitung als Steuerung der Sitzung

In diese Kategorie fallen Logbucheinträge, die explizit auf ein zu erreichendes Lernziel verweisen. Durch die dargestellten Aktivitäten entstehen Produkte, die den Verlauf der Sitzung steuern und/oder sicherstellen, dass bestimmte Ergebnisse innerhalb des Schwerpunktes erarbeitet werden.

Da ich bei meiner Partnerin zum Essen eingeladen war, suchte ich dazu passend das Thema Esskultur heraus. Auch weil ich mich in Bezug auf bestimmte Lebensmittelbezeichnungen und Zubereitungsarten nicht gut ausdrücken kann. Ich habe eine Liste angefertigt, auf die ich alle Begriffe geschrieben habe, die ich auf jeden Fall lernen wollte.

In dem genannten Themenkomplex „Esskultur“ erhofft sich der Lernende, seine Ausdrucksweise zu erweitern. Maßnahmen zur Steuerung der Sitzung werden ergriffen, indem bereits im Vorfeld festgelegt wird, an welchen Kompetenzen gearbeitet werden soll.

Ich habe in Stichpunkten Aspekte aus der vergangenen Sitzung notiert, um sie in einem flüssigen Gespräch über das letzte Thema wiedergeben zu können.

Die notierten Stichpunkte können einen inhaltlichen Schwerpunkt aufweisen oder sie beziehen sich auf sprachliche Mittel, die in der kommenden Sitzung

benötigt werden. An diesem Beispiel erkennt man deutlich das Merkmal der Erfahrungsorientierung, da sich der Lernende bei der Vorbereitung auf die kommende Sitzung auf die Erfahrungen der vergangenen Sitzung zurück bezieht. Es treten nicht nur die Merkmale der Erfahrungs- und Zielorientierung in diesem Beitrag auf, die Funktion der Steuerung der Sitzung wird ebenfalls deutlich.

➤ Mentale Pläne zur Steuerung der Sitzung

Neben der Darstellung von vorbereitenden Aktivitäten, die ein konkretes Produkt generieren, weisen zahlreiche Logbucheinträge auch mentale Pläne zur Vorbereitung und Steuerung einer Sitzung auf. Im Logbuch wird die gedankliche Genese eines Planes für die kommende Sitzung dargestellt. Alle dargestellten mentalen Pläne tragen ein reflexives Merkmal, da sie sich immer an einem explizitem Lernziel, einer Erfahrung oder dem eingesetzten Verhalten orientieren.

Ich habe mir vorgenommen das folgende Spiel regelmäßig einzubauen, um Vokabeln anschaulicher lernen zu können: Ich bin am Strand und sehe...Ich bin am Bahnhof und sehe..., etc.

Kategorien	Zugeordnete Kodiereinheiten in %
Vorbereitung als Steuerung	43%
Implizite oder fehlende Schwerpunktsetzung	30%
Mentale Pläne zur Steuerung der Sitzung	17%
Vorbereitung mit Ziel und Strategiedarstellung <sup>2</sup>	5%
Vorbereitung für den Partner <sup>3</sup>	5%

Tab. 1: Verteilung der Kodiereinheiten in der Analyseeinheit Vorbereitung.

<sup>2</sup> Beschreibung der Lernaktivität mit Zielbezug unter gleichzeitiger konkreter Darstellung der eingesetzten Strategien.

<sup>3</sup> Die Aktivitäten zur Vorbereitung werden für die Profilierung des Partners vollzogen.

## 6.2 Durchführung/Überwachung einer Tandemsitzung

Innerhalb dieser Kategorie konnten unterschiedliche Subkategorien induktiv gebildet werden.

### ➤ Selbstüberwachung der sprachlichen Äußerung

Dieser Kategorie wurden Logbucheinträge zugeordnet, in denen beschrieben wird, dass der Lernende seine fremdsprachliche Äußerung im Hinblick auf bestimmte Kriterien überwacht. Der Lernende kontrolliert dementsprechend gezielt die Form und den Inhalt einer sprachlichen Äußerung.

(...) ich beim Sprechen, wenn möglich, den Konjunktiv Präsens verwende. Zusätzlich habe ich, wenn meine Partnerin gesprochen hat, auf Konjunktivauslöser geachtet und mir diese notiert.

In diesem Beispiel kann die Selbstüberwachung zunächst als eine gelenkte Aufmerksamkeit verstanden werden. Mithilfe der Tandemstrategie *Aktives Zuhören* achtet der Lernende zunächst auf die Konjunktivkonstruktionen, die der Tandempartner in seiner Muttersprache verwendet. Daneben überwacht der Lernende seine eigene fremdsprachliche Produktion. Der gesetzte Schwerpunkt der Sitzung wird gezielt überwacht und somit gesteuert. Ein ähnliches Beispiel findet sich auch bei einem anderen Lernenden.

(...) ich die Begriffe aus meinen Stichpunkten in meine Formulierungen einbaue. Wenn meine Partnerin Begriffe, die ich nicht kannte oder nicht benutzen würde, verwendet hat, habe ich sie auf meine Liste mit dem passiven Vokabular notiert.

Auch hier erkennt man gleichzeitig die Aufmerksamkeitslenkung im Sinne des aktiven Zuhörens wie auch die Überwachung der eigenen Produktion im Hinblick auf die Verwendung des neuen Vokabulars.

### ➤ Fehlermonitoring

In dieser Kategorie beschreiben die Lernenden ein klassisches Fehlermonitoring. Sie achten darauf, keine Performanzfehler in einem bestimmten Bereich zu machen. Auffällig ist, dass sich das Fehlermonitoring immer dann auf einen bestimmten Fehler konzentriert, wenn sich die Lernenden auf eine vergangene Tandemsitzung zurückbeziehen, in der es zu einem Bewusstsein für diesen Fehler gekommen ist. Das bedeutet, dass Fehlermonitoring umso konkreter gestaltet wird, desto eher Lernende aus ihrer Erfahrung schöpfen und eine vergangene Sitzung als Vergleichspunkt heranziehen. In diesem Sinne weisen die

Logbucheinträge in dieser Kategorie die reflexiven Merkmale der Problem- und Erfahrungsorientierung auf.

(...) das Sprachregister erneut erhöht wird. Dies habe ich durch die Vokabelauswahl versucht zu steuern. Ich habe mir vorher das erste und zweite Gespräch über dieses Thema vor Augen geführt und konnte durch meine alten Fehler und die gestellten Ziele während der Sitzung genauer darauf achten. Dementsprechend habe ich auf die alten Artikelfehler und Unsicherheiten bei der Anwendung des Subjuntivo geachtet.

In diesem Beitrag kann man erkennen, dass der Lernende besonders auf Fehler und die Verwendung von Vokabular aus den letzten Sitzungen achtet. Das reflexive Merkmal der Rückbezüglichkeit auf ein festgestelltes Problem oder eine gemachte Lernerfahrung kann eindeutig festgestellt werden. Daneben findet sich auch ein Monitoring des verwendeten Registers. Hier kann eine Verbindung zur Vorbereitung auf die Sitzung festgestellt werden. Bereits während der Vorbereitung wurden Maßnahmen zur Steuerung der Sitzung ergriffen, die während der Sitzung überwacht werden.

➤ Kein Monitoring

Die Einträge in dieser Kategorie weisen keinerlei Formen der Selbstüberwachung der sprachlichen Äußerung oder des eingesetzten Verhaltens auf. Eine gesteuerte Aufmerksamkeit konnte in dieser Kategorie ebenfalls nicht nachgewiesen werden. In dieser Kategorie wurden Einträge eingeordnet, die ausschließlich den Ablauf oder die Inhalte der Sitzung schildern. Somit können die Einträge dieser Kategorie nicht als reflexiv bezeichnet werden.

Während der Sitzung haben wir einen Text in das Französische übersetzt. Es hat mir sehr viel Spaß gemacht, dies mit einem Muttersprachler zu tun.

Kategorien	Zugeordnete Kodiereinheiten in %
Selbstüberwachung der sprachlichen Äußerung	50%
Überwachung des Ertrages der Sitzung <sup>4</sup>	20%
Kein Monitoring	15%
Überwachung des Gegenseitigkeitsprinzips <sup>5</sup>	9%
Fehlermonitoring	6%

Tab. 2: Verteilung der Kodiereinheiten in der Analyseeinheit Durchführung.

### 6.3 Untersuchungsergebnisse Evaluation

Auch in dieser Analyseeinheit konnten unterschiedliche Kategorien induktiv gebildet werden. Allen Einträgen gemein ist die nachträgliche Auseinandersetzung mit Inhalten aus der vergangenen Sitzung.

➤ Beschreibung von wiederholenden Aktivitäten

In dieser Kategorie beschreibt der Lernende durchgeführte Aktivitäten zur Nachbereitung. Die durchgeführten Aktivitäten werden ohne eine Begründung d.h. ohne Bezug auf ein intendiertes Ziel und ohne Bezug auf die Erfahrung aus der vergangenen Sitzung durchgeführt. Als Folge der fehlenden Reflexionsorientierungen können die Einträge in dieser Kategorie nicht als reflexiv bezeichnet werden.

Ich habe neue Worte ins Vokabelheft übertragen. Das Thema war sehr interessant.

Ich habe Auffälligkeiten und Besonderheiten notiert. Grammatikregeln wiederholt und meine Unterlagen abgeheftet.

➤ Evaluation der Fehler

Hier führt der Lernende eine nachträgliche Fehleranalyse durch. Dabei bezieht er sich auf die Korrekturen seines Partners während der Tandemsitzung und erinnert sie. Die Analyse soll verhindern, dass die korrigierten Fehler in der nächsten Sitzung wieder auftreten.

Diese Form der Fehleranalyse kann somit auch als Vorbereitung auf die nächste Sitzung im Sinne einer gezielten Aufmerksamkeitslenkung verstanden

<sup>4</sup> Der Lernende ergreift bestimmte Maßnahmen, die dazu führen, dass am Ende der Sitzung bestimmte Ergebnisse erarbeitet wurden. Das Ergebnis kann ein konkretes Produkt sein oder aber das tiefere Verständnis eines Zusammenhangs.

<sup>5</sup> Der Lernende steuert Maßnahmen, die dazu führen, dass der Partner von der Sitzung profitiert bzw. beide Partner gleichermaßen von der Sitzung profitieren.

werden. Im Sinne einer Bestandsaufnahme verschaffen sich Lernende einen Überblick darüber, welche Fehler sie gemacht haben.

Ich habe versucht herauszufinden, warum ich diese Fehler gemacht habe, um sie das nächste Mal zu vermeiden.

Ich habe die gelernten Regeln, die mir in schriftlicher Form vorlagen wiederholt. Meine abschließende Beurteilung ergab, dass mir mein Partner kleinere Verwechslungen und Aussprachefehler korrigiert hat.

➤ Evaluation des Lernfortschritts

Auch hier wird eine wiederholende Aktivität zur Nachbereitung beschrieben. Im Gegensatz zur ersten dargestellten Kategorie führt die Wiederholung hier allerdings zu einer Evaluation des Lernfortschritts. Die Wiederholung bietet hier die Gelegenheit, die eigenen Kompetenzen vor und nach der Hilfestellung des Partners miteinander zu vergleichen. Dabei bemerken sie den Lernzuwachs, den sie innerhalb der Sitzung ausgebaut haben.

Ich habe versucht, meiner eTandempartnerin von der Sitzung zu berichten. Dabei musste ich in der Vergangenheit sprechen und konnte das Gelernte direkt umsetzen. Mir ist aufgefallen, dass ich weniger nachdenke, um nach der passenden Zeit zu suchen. Ich habe mir vorgenommen viele Texte, die in der Vergangenheit geschrieben sind, z.B. Märchen, zu lesen.

An diesem Beispiel erkennt man sehr deutlich, wie der Lernende seine Fortschritte mithilfe einer Wiederholung sichtbar macht. Neben der Evaluation des Fortschritts werden außerdem weiterführende Handlungspläne dokumentiert.

Die Evaluation des Fortschritts kann außerdem durch eine externe Evaluation erweitert werden, wie das nächste Beispiel zeigt.

Ich habe den Text nochmal alleine gelesen und die verschiedenen Betonungen der unterschiedlichen Wörter nochmal verinnerlicht. Dabei habe ich bemerkt, dass es mir nun leichter fällt, ein Wort richtig zu betonen, was sich vor Allem in meinem Übersetzungskurs bemerkbar macht, da mich mein Professor nun viel weniger häufig korrigiert.

Kategorien	Zugeordnete Kategorien in %
Beschreibung von wiederholenden Aktivitäten	41%
Begründete Nachbereitung <sup>6</sup>	30%
Evaluation der Fehler	12%
Evaluation der eingesetzten Strategien <sup>7</sup>	10%
Evaluation des Lernfortschritts	4%
Evaluation des Gegenseitigkeitsprinzips <sup>8</sup>	3%

Tab. 3: Verteilung der Kodiereinheiten in der Analyseeinheit Nachbereitung.

## 7 Hypothesen und Ausblick

Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse können Konsequenzen für die weitere Praxis abgeleitet werden.<sup>9</sup> An dieser Stelle wird deutlich, in welche Richtung ein *Support* für Tandemlerner gehen sollte bzw. an welchen Stellen im Reflexionsprozess am meisten Unterstützung nötig ist.

- Vorbereitete Redemittel bewirken ein gezieltes Monitoring und somit eine Evaluation der Tandemsitzung

Auffällig ist, dass die Tandemlerner, die zur Vorbereitung auf eine Tandemsitzung Vokabeln und Redemittel bereit gestellt haben, ein konsequentes *Monitoring* des Gebrauchs dieser Redemittel und auch eine konsequente Evaluation ihrer Fortschritte in diesen Bereichen durchführen. Zur Verfügung stehende Redemittel bereiten das planvolle Handeln vor, welches konsequent überwacht und auch evaluiert wird.

Das zur Darstellung der Reflexionsmerkmale herangezogene Modell von Boud et al. (1985b) beschreibt den Zusammenhang zwischen den reflexiven Phasen der Zielsetzung und der Evaluation. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Phase der Evaluation häufig aufgrund einer wenig konkreten Zielsetzung ausgelassen wird. Auf der Basis der Untersuchungsergebnisse kann diese Hypothese unterstützt werden, denn den Logbucheinträgen, die keine reflexive

<sup>6</sup> Der Lernende beschreibt eine Aktivität zur Nachbereitung. Zusätzlich erklärt er entweder, mit welchem Ziel er diese Aktivität durchgeführt hat oder er hat eine Auswahl von nachzubereitenden Elementen getroffen und begründet diese.

<sup>7</sup> Der Lerner beurteilt den Einsatz und die Effektivität der in der Sitzung eingesetzten Strategien.

<sup>8</sup> Der Lerner evaluiert das Einhalten des Gegenseitigkeitsprinzips oder die eigene Helferrolle bzw. die Helferrolle des Tandempartners.

<sup>9</sup> Insgesamt ist anzumerken, dass das Tandem-Logbuch in dieser hier vorgestellten Version am Zentrum für Fremdsprachenausbildung (ZFA) der Ruhr-Universität nicht mehr eingesetzt wird. Die Ergebnisse dieser Studie sind in eine Überarbeitung des Logbuches eingeflossen. Das aktuelle Tandem-Tagebuch unterstützt die reflexive Komponente des Lernens im Tandem.

abschließende Evaluation aufweisen, fehlt die Grundlage einer ausreichend definierten und konkreten Zielsetzung.

Betreuer und Berater in Tandemprojekten sollten in diesem Sinne spezifische Hilfestellungen für das Setzen konkreter und realistischer Lernziele im Tandem anbieten.

- Fehlermonitoring findet durch einen Rückbezug auf die Erfahrung statt

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Fehlermonitoring durch den Rückbezug auf eine Lernerfahrung ausgelöst wird. Das Bewusstwerden eines Fehlers kann als Bedingung für das nachgestellte Fehlermonitoring genannt werden. Dieser Zusammenhang deutet auf die Problemorientierung der Reflexion hin, denn wenn Lernende nicht erfahren, in welchen Bereichen sie Schwierigkeiten haben, kommt es in späteren Sitzungen nicht zu einem gezielten Fehlermonitoring.

Dieses Ergebnis bestätigt empirisch fundiert die Annahmen über die lernfördernde Funktion von Korrekturen im Tandem in doppelter Weise. Im Sinne des zyklischen Reflexionsprozesses sollten Tandemlernende dazu ermutigt werden, sich gegenseitig zu korrigieren, da auf der Grundlage gemachter Erfahrungen Entscheidungen getroffen werden und die Aufmerksamkeit eines Lernenden gezielt ausgerichtet wird.

- Eine Wiederholung als nachbereitende Aktivität führt zu einer Evaluation des Lernzuwachses

Tandemlernende bemerken in der Regel dann, dass sie Fortschritte gemacht haben, wenn sie die Inhalte einer vergangenen Sitzung wiederholen. Diese Evaluation einer Sitzung bleibt allerdings aus, wenn Lernende auf wiederholende Aktivitäten verzichten. Dieses Phänomen wird bereits in dem Reflexionskreislauf von Boud et al. (1985b) beschrieben, in dem die Wiederholung einen zentralen Bestandteil der Evaluation bildet. Die Autoren stellen die Evaluation als wichtigste Phase im Reflexionsprozess dar und weisen auch darauf hin, dass sie häufig ausgelassen wird, was sich nachhaltig negativ auf den Lernprozess auswirken kann. So sehen sich Betreuende in Tandem-Projekten häufig mit frustrierten Lernenden konfrontiert, die ihre Fortschritte im Tandem nicht sichtbar machen können und das Gefühl haben, nichts dazuzulernen. Mit Bezug auf wiederholende Aktivitäten liefern die Autoren Hinweise für Betreuende



in Tandem-Projekten. Auch die Ergebnisse dieser Untersuchung deuten darauf hin, dass Tandemlernende stärker dazu ermutigt werden sollten, wiederholende Aktivitäten einer Tandem-Sitzung durchzuführen. Diese Aktivitäten können den Transfer des Lernzuwachses bzw. die Anwendung der entwickelten Kompetenzen in anderen Lernkontexten einschließen. Der Transfer ermöglicht einen Vergleich zwischen der Leistung während der Tandem-Sitzung und der Leistung außerhalb der Tandem-Sitzung, wodurch Fortschritte wahrgenommen werden können. Hier ist außerdem zu vermuten, dass Tandemlernende das Potenzial des Tandems mit geeigneten Tandemstrategien umso mehr ausschöpfen können, je mehr Bewusstsein sie für ihre Lernfortschritte entwickeln.

## Literatur

- Benson, Phil (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Berthold, Kirsten (2006): Handlungskompetent durch Reflexion im Lerntagebuch: Fünf Thesen. In: *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 205-213.
- Boud, David; Keogh, Rosemary; Walker, David (1985a): What is Reflection in Learning? In: Boud, David; Keogh, Rosemary; Walker, David (Hrsg.): *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 7-17.
- Boud, David; Keogh, Rosemary; Walker, David (1985b): Promoting Reflection in Learning: A Model. In: Boud, David; Keogh, Rosemary; Walker, David (Hrsg.): *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 18-40.
- Brammerts, Helmut (2001): Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 9-16.
- Brammerts, Helmut (2006): Tandemberatung. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 16 pp. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Brammerts1.htm>) (25.03.2013).
- Cohen, Andrew D. (2011): *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Dewey, John (1933): *How we think*. Chicago: Regney.
- Dörnyei, Zoltán (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Longman.
- Fink, Matthias C. (2010): *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Flavell, John H. (1976): Metacognitive Aspects of problem solving. In: Renick, L.B. (Hrsg.): *The nature of intelligence*. New York: Erlbau, 231-236.

- Flavell, John H. (1979): Metacognition and cognitive Monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. In: *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Jenert, Tobias (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: *Bildungsforschung* 5: 2, 1-17. ([www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/selbstorganisation](http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/selbstorganisation)) (15.07.2012).
- Kleppin, Karin (2005): Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Solmecke, Gert. (Hrsg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen, 107-118.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Locke, Edwin A. (1996): Motivation through conscious goal setting. In: *Applied & Preventive Psychology*, 5, 117-124.
- Mayring, Phillip (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph; Morkötter, Steffi (2009): Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. In: *Strategien im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38, 51-69.
- O'Malley, Michael; Chamot, Anna (1990): *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, Rebecca (2011): *Teaching and Researching Learning Strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Raabe, Horst (2000): Strategien beim Fremdsprachenlernen – tour d'horizon. In: Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Festschrift für Karl-Richard Bausch. Tübingen: Stauffenburg, 173-192.
- Roche, Jörg (2010): Fremdevaluation und Selbstevaluation. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett und Kallmeyer, 228-231.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stork, Antje (2010): „Um sich vielleicht auch selber widerzuspiegeln“. Reflexion über das eigene Fremdsprachenlernen mit Hilfe von Lerntagebüchern. In: Myczko, Kazimiera (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 97-108.

- Stork, Antje (2011): Was? Wie? Warum? – Reflexionen anleiten. In: *Fremdsprache Deutsch* 45, 27-30.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Victori, Mia; Lockhart, Walter (1995): Enhancing Metacognition In Self-Directed Language Learning. In: *System*, 23 (2), 223-234.
- Wenden, Anita L. (1998): Metacognitive Knowledge and Language Learning. In: *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-535.
- Weskamp, Ralf (1996): Selbstevaluation: Ein zentraler Aspekt des schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts. In: *Fremdsprachenunterricht*, 40/49 (6), 406-411.



# Einsatz von Spielfilmen im Sprachlerntandem

*Natalia Hahn (Pädagogische Hochschule Freiburg)*

## 1 Gründe für den Einsatz von Spielfilmen im Sprachlerntandem

Das Medium Film ist aus der modernen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken. Die Bedeutung dieses Mediums beim Sprachenlernen und sein Lernpotenzial ist und bleibt unumstritten. Auf die Wichtigkeit des Videoeinsatzes im Fremdsprachenunterricht deuten zahlreiche Publikationen hin: von der Übungstypologie bei der Arbeit mit Filmsequenzen bis hin zu Didaktisierungen und Arbeitsmaterialien zu einzelnen Filmen und Verfilmungen (vgl. z.B. Schwerdtfeger 1989; Bechtold/Gericke-Schönhagen 1991; Raasch 1992; Brandi 1996; D'Alessio 2000; Fuß 2001; Raabe 2003; Schwerdtfeger 2003; Nünning/Surkamp 2006; Sass 2007; Surkamp 2007; Thaler 2007; Blell/Lütge 2008; Leitzke-Ungerer 2009b; Welke/Faistauer 2010; Lütge 2012 u.a.).

Es gibt zahlreiche Argumente für den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht. Henseler/Möller/Surkamp (2011: 15) zählen z.B. folgende auf:

Filme eignen sich für den Fremdsprachenunterricht, weil sie

- ein großes Motivationspotenzial besitzen,
- zur kreativen Mitwirkung an der Sinnbildung auffordern, zum Nachfragen, Reagieren und Stellungnehmen reizen,
- authentische Sprech- und Schreibanlässe liefern,
- die affektiv-emotionale Seite des Fremdsprachenlernens unterstützen,
- zur Entwicklung von Vorstellungskraft und Kreativität beitragen,
- Einblicke in andere Länder und Kulturen vermitteln,
- neue Einsichten in das Selbst- und Weltverständnis ermöglichen,
- zum Perspektivenwechsel anregen,
- zur Entfaltung der kritischen und ethischen Urteilskraft beitragen,

- die Ausbildung des Hör-Seh-Verstehens in der Fremdsprache fördern,
- das Verstehen audiovisueller Formate schulen,
- handlungs- und produktionsorientierte Zugangsformen ermöglichen,
- durch Einbeziehung des Vorwissens und der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler dem Prinzip der Lernerorientierung Rechnung tragen.

Zu den wichtigsten Zielen des Filmeinsatzes gehört u.a. die Förderung folgender Kompetenzen und Fertigkeiten: der vier sprachlichen Grundfertigkeiten sowie der fünften Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens (vgl. Schwerdtfeger 1989); der interkulturellen Kompetenz, der (film-)ästhetischen Kompetenz und der allgemeinen Bildungs- und Medienkompetenz. Eine große Bedeutung wird auch der Entwicklung der Filmkompetenz / film literacy beigemessen, die von Nünning/Surkamp (2006: 245) als „*Fähigkeit, bewegte Bilder zu lesen und bewusst mit dem Medium Film umzugehen*“ definiert wird.

Die Arbeit mit Filmen im Sprachlerntandem wird für beide Tandempartner(innen) zu einem sehr persönlichen, emotionalen Erlebnis: zum Einsatz werden in vielen Fällen Lieblingsfilme ausgewählt, die Vor-/Nachbesprechung der Filme findet in einem Gespräch unter vier Augen statt und ist oft mit vertraulichen Momenten (Erinnerungen, individuelle Ereignisse, Beispiele aus dem privaten Leben) verbunden.

Der Filmeinsatz im Sprachlerntandem ist hochmotivierend: Tandempartner(innen) können bei der Auswahl von Filmen auf gegenseitige Interessen und Wünsche eingehen. Es besteht kein Druck, mit Filmen unmittelbar in Tandemsitzungen zu arbeiten (vgl. z.B. gemeinsamer Kinobesuch vor/nach der Sitzung, individuelle Filmschau zu Hause usw.). Dies schafft eine lockere Situation des Sprachenlernens mit Filmen in der Freizeit. So wird hier *Film-based Language Learning* (zum Begriff FBLL s. Thaler 2007, 2008, 2010a) zu einer Freizeitaktivität, die nach Wunsch durch didaktische Übungen in den einzelnen Tandemsitzungen ergänzt werden kann.<sup>1</sup>

Tandemlehrende übernehmen bei der Filmarbeit nicht nur die Rolle der Expert(inn)en der Ausgangssprache, sondern auch der Ausgangskultur. Sie sind Fremdenführer(iinnen) und Begleiter(innen) in die – für Fremde nicht immer verständliche – (Film-)Welt ihrer Heimatkultur. Sie sind diejenigen, die

---

<sup>1</sup> Unter Film-based Language Learning versteht Thaler „Fremdsprachenlernen mit Filmen als Unterrichtsmedium und/oder Unterrichtsthema“ (Thaler 2010a: 105).

landeskundliche und interkulturelle Filmgeschehnisse deuten, bestätigen oder widerlegen können. Bei einer Filmschau werden beide Tandempartner(innen) in eine Welt hineinversetzt, die nicht immer mit der sprachlichen und kulturellen Umgebungssituation identisch ist. Spielfilme stellen immer eine Filmrealität dar und bieten dadurch eine gute Möglichkeit, eine Reflexion darüber anzustellen, welche der im Film gezeigten Vorfälle bloß kulturelle Stereotype sind und welche im wirklichen Leben doch vorzufinden sind.

Die oben dargestellte Aufzählung von Argumenten für den Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht kann bezüglich des Filmeinsatzes im Sprachlerntandem auf folgende Punkte erweitert werden:

- Motivationspotenzial: Persönliches emotionales Filmerlebnis bei der Arbeit mit Lieblingsfilmen;
- gegenseitige Interessen und Wünsche;
- Film-based Language Learning im Sprachlerntandem als Kombination von Freizeit & Lernen;
- Tandemlehrende als Expert(inn)en der Ausgangssprache und -kultur, als Fremdenführer(innen) und Begleiter(innen) in der (Film-)Welt;
- Reflexionspotenzial über eigene in Spielfilmen dargestellte Heimatlandkultur.

Neben den angeführten Überlegungen für den Filmeinsatz im Sprachlerntandem gibt es auch problematische Stellen. Vor allem ist die Vermittlung der Filmkompetenz zu nennen. Nicht alle Tandempaare sehen sich in der Lage, Filme als Gesamtkunstwerk<sup>2</sup> zu interpretieren und haben eine gewisse Unsicherheit bei der methodisch-didaktischen Filmarbeit.

---

<sup>2</sup> Nach dem Freiburger Filmcurriculum und der Integrativen Filmdidaktik der Pädagogischen Hochschule Freiburg wird Film als Gesamtkunstwerk aus Bild, Text und Ton betrachtet (s. dazu Fuchs u.a. 2008).

## 2 Arbeit mit Spielfilmen im Sprachlerntandem: Lehr-/Lernerfahrungen einer Kohorte

Die Studienordnung des Masterstudiengangs Deutsch als Zweitsprache/ Fremdsprache (MA DaZ/DaF) der PH Freiburg sieht das Sprachenlernen im Tandem vor. Die Studierenden müssen drei Semester lang eine Fremdsprache im Tandem lernen und dabei ihre Lehr-/Lernerfahrungen dokumentieren.

Im WiSe 2012/2013 wurde unter 15 Studierenden des dritten Fachsemesters des MA DaZ/DaF eine Umfrage zum Einsatz von Spielfilmen beim Sprachenlernen im Tandem durchgeführt. Die Umfrage fand mithilfe eines Fragebogens statt (s. Anhang). Der Fragebogen bestand aus drei Teilen mit insg. 20 offenen bzw. MC-Fragen. Im ersten Teil wurde Allgemeines und Organisatorisches ermittelt: Sprachen im Tandem, Zahl der Tandemsitzungen, Intensität des sprachlichen Inputs usw. Im zweiten Teil wurden die Fragen zu „Kino und Freizeit“ gestellt: Interesse an Kino allgemein, Lieblingsfilme und Filmregisseure aus der Heimat- und Zielsprachenkultur. Der dritte Teil befasste sich unmittelbar mit dem Einsatz von Spielfilmen im Sprachlerntandem: Anhand welcher Kriterien wurden Filme ausgewählt? Mit welchen Lernzielen wurden Filme vorgeführt? Wie ging man dabei methodisch und didaktisch vor?

Die zwölf eingegangenen und ausgefüllten Fragebögen wurden anonym ausgewertet.<sup>3</sup> Die Sprachen in Sprachlerntandems waren keine selten gelernten Sprachen (Deutsch, Italienisch, Spanisch, Türkisch, Französisch, Japanisch und Rumänisch). Dementsprechend sind geeignete Filme in diesen Sprachen problemlos zu finden. Ebenso kann man mit einem größeren Filmbestand in diesen Kulturen rechnen. Die meisten der Tandempaare haben sich je ein bis zwei Mal pro Woche zwei Semester lang getroffen und hatten insg. bis zu 60 Tandemsitzungen. Solch eine relativ hohe Anzahl an Tandemsitzungen könnte u.a. für einen Filmeinsatz Zeit bieten.

Fast alle Proband(inn)en (92%) gaben an, dass sie gern ins Kino gehen und sich gern Spielfilme daheim ansehen. 67% der Befragten konnten Lieblingsfilme (bis zu fünf Titel) und Regisseure (bis zu 13 Namen!) aus der Heimatlandkultur<sup>4</sup> nennen, was zeigt, dass Tandemlernernde Spielfilme mögen, sich

---

<sup>3</sup> Diese Fallstudie hat aufgrund der geringen Zahl der Befragten keinen Anspruch auf vollständige wissenschaftlich belegte Ergebnisse und stellt lediglich einen (Kohorten-)Fall dar.

<sup>4</sup> Im Folgenden als L1-Kultur genannt. Unter L1 ist hier lediglich die zu lehrende Sprache zu verstehen, die nicht immer mit der Erstsprache der Lernenden identisch ist.



mit der Filmkultur des Heimatlandes gut genug auskennen, um die vorhandenen Kenntnisse aus dem Filmbereich ausbauen und weiter vermitteln zu können. Problematischer war es, Lieblingsfilme und Regisseure aus der Kultur der Zielsprache<sup>5</sup> zu nennen – nur ein Drittel der Studierenden konnten diese Fragen beantworten.

Die Ergebnisse des dritten Teils der Umfrage scheinen (im Vergleich zu den im zweiten Teil erhaltenen Angaben) unerwartet inkonsequent zu sein. Lediglich zwei Tandempaare haben je einmal mit Spielfilmen gearbeitet. Dabei wurden keine zusätzlichen Materialien bzw. Filmportale genutzt. Als Grund für den Einsatz von Spielfilmen wurde Zufall bzw. gemeinsames Interesse oder Interesse eines/einer Tandempartners/Tandempartnerin genannt.

Überraschend ist der erste Grund für den Nicht-Einsatz von Spielfilmen:

- Nicht auf die Idee gekommen (33%).

Zu weiteren Gründen werden gezählt:

- Fehlende Technik (Cafe, PH, nicht zuhause) (33%);
- Ein niedriges Sprachniveau (GER A1) (33%);
- Eine geringe Stundenzahl sowie begrenzte Zeit einzelner Sitzungen (17%).

Die angeführten Argumente zeigen, dass in erster Linie eine gründliche bewusste Überlegung zum Filmeinsatz fehlte und dass die Studierenden in Hinblick auf eine Filmarbeit nicht sensibilisiert wurden.

Dieser Beitrag wurde mit dem Ziel verfasst, Tandemlernende für die Möglichkeit des Filmeinsatzes beim Sprachenlernen zu sensibilisieren und unterschiedliche Vorschläge für die Filmarbeit zu unterbreiten, die lediglich als Inspiration und nicht als Dogma bei der selbständigen Arbeit genutzt werden können.

---

<sup>5</sup> Im Folgenden als L2-Kultur genannt. Unter L2 ist hier lediglich die zu lernende Sprache zu verstehen, die nicht immer mit der Zweitsprache oder mit der ersten Fremdsprache der Lernenden identisch ist.

### 3 Mögliche Formen der Filmarbeit im Sprachlerntandem

Welche Lernräume stehen Tandemlernenden zur Filmschau und -arbeit zur Verfügung? Wie kann Filmarbeit in einzelne Tandemsitzungen eingebettet werden?

Als erstes sind *reguläre Tandemsitzungen* zu nennen, in deren Rahmen Filme bzw. Filmfragmente gezeigt werden können. Wenn sich Lernende zu Hause treffen, erübrigt sich die Frage nach den benötigten technischen Mitteln: Fernseher (und evtl. internationale Fernsehsender), Rechner und Internet gehören in Deutschland mittlerweile zur Standardausstattung einer Wohnung. Die Filme selbst kann man entweder kaufen (DVDs oder Internet-Filmanbieter) oder ausleihen (Stadtbibliotheken<sup>6</sup>, Universitätsbibliotheken; Medienzentren<sup>7</sup>, Handapparate einzelner Sprachlehrinstitute<sup>8</sup>, Internet-Filmanbieter). Internetseiten wie Youtube oder Internetpräsenzen internationaler Fernsehsender mit Live-Übertragungen, die keine zusätzlichen Kosten verursachen, können auch als Filmquelle genutzt werden. Finden Tandemsitzungen nicht zu Hause statt, könnte man u.a. mit einem Laptop im Café arbeiten bzw. eine Sitzung in einer Bibliothek oder in einem Sprachlabor veranstalten. An der PH Freiburg gibt es die Möglichkeit, Notebooks und Beamer im Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie<sup>9</sup> auszuleihen und z.B. in der sprachdidaktischen Mediothek<sup>10</sup> zu arbeiten.

Hat man keine technischen Mittel, um mit Spielfilmen während der Tandemsitzungen zu arbeiten, wäre auch *eine individuelle Filmschau vor oder nach der Tandemsitzung* denkbar. In der Tandemstunde selbst kann man über den Film sprechen oder sich mit ausgewählten Filmthemen, Filmplakaten, Filmszenen auseinandersetzen.

---

<sup>6</sup> S. z.B. Stadtbibliothek Freiburg: [www.freiburg.de/stadtbibliothek](http://www.freiburg.de/stadtbibliothek) (11.03.2013).

<sup>7</sup> S. z.B. Kreismedienzentrum Freiburg: [kmz-freiburg.de](http://kmz-freiburg.de) (11.03.2013); Medienzentren in Baden-Württemberg: [www.lmz-bw.de/medienzentren.html](http://www.lmz-bw.de/medienzentren.html) (11.03.2013); Medienzentrum Medienwerkstatt Freiburg: [www.medienwerkstatt-freiburg.de](http://www.medienwerkstatt-freiburg.de) (11.03.2013).

<sup>8</sup> Vgl. z.B. Sprachlehrinstitut der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: [www.sli.uni-freiburg.de](http://www.sli.uni-freiburg.de) oder das Goethe-Institut Freiburg: [www.goethe.de/ins/de/ort/fre/deindex.htm](http://www.goethe.de/ins/de/ort/fre/deindex.htm) (11.03.2013).

<sup>9</sup> Zentrum für Informations- und Kommunikationstechnologie PH Freiburg: [www.ph-freiburg.de/zik](http://www.ph-freiburg.de/zik) (11.03.2013).

<sup>10</sup> Sprachdidaktische Mediothek PH Freiburg: [www.ph-freiburg.de/deutsch/organisation-und-personal/einrichtungen/sprachdidaktische-mediothek-sdm.html](http://www.ph-freiburg.de/deutsch/organisation-und-personal/einrichtungen/sprachdidaktische-mediothek-sdm.html) (11.03.2013).

Eine alternative Möglichkeit wäre ein gemeinsamer *Kinobesuch*. Gewerbliche große Kinos haben fortlaufend ein breites Filmangebot.<sup>11</sup> Neben überregionalen Kinobetreibern gibt es in jeder Stadt Deutschlands nicht-gewerbliche kleinere Kinos. In Freiburg ist z.B. das Kommunale Kino im alten Wiehrenbahnhof<sup>12</sup> zu empfehlen. Der Verein „Arbeitsgemeinschaft Kommunales Kino Freiburg“ präsentiert sich als Kino, wo „*Unbekanntes und Vernachlässigtes, Wiederzuentdeckendes und Zukunftsweisendes*“<sup>13</sup> im Vordergrund steht. So gehören zum regulären Kinoprogramm Filmreihen zu bestimmten Themen oder Ländern (z.B. „Mittwochskino“ mit Themen aus/über Afrika, Asien, Lateinamerika; italienisches Kino) und Filme in der Originalfassung mit Untertiteln. Ein anderer Tipp für Freiburger Fans von interkulturellen Spartenfilmen wäre der Kandelhof: Freiburgs Studio für Filmkunst<sup>14</sup>. Außerdem lohnt es sich, sich bei den eigenen Universitäten und Hochschulen umzuschauen: die Pädagogische Werkstatt der PH Freiburg veranstaltet z.B. alle zwei Wochen kostenfreie Filmvorführungen mit anschließenden moderierten Gesprächen (Pädagogisches Kino)<sup>15</sup>.

#### 4 Filmauswahl für das Sprachlerntandem

Anhand welcher Kriterien wählt man Spielfilme für die Arbeit im Sprachlerntandem aus? Man könnte denken, dass bei der Arbeit mit Lieblingsfilmen diese Frage an Bedeutung verliert: schließlich ist das mein Lieblingsfilm und ich will den Film unbedingt meinem (meiner) Tandempartner(in) zeigen. Die Lösung ist aber nicht so einfach. Es gibt eine Reihe von Kriterien, die bei der Filmauswahl eine entscheidende Rolle spielen.

Bei der Wahl eines Films im Rahmen des Sprachlerntandems gelten vorerst die allgemeinen Kriterien wie für einen traditionellen Fremdsprachenunterricht.

Üblicherweise wird mit *authentischen Spielfilmen* der jeweiligen Kultur gearbeitet. Im DaF-Unterricht werden z.B. Spielfilme in Originalsprache Deutsch gezeigt. Deutschland oder ein deutschsprachiges Land ist dabei meistens ein

---

<sup>11</sup> Z.B. CinemaxX Gruppe: [www.cinemaxx.com](http://www.cinemaxx.com) (13.03.2013).

<sup>12</sup> Kommunales Kino im alten Wiehrenbahnhof Freiburg: [www.koki-freiburg.de](http://www.koki-freiburg.de) (11.03.2013).

<sup>13</sup> [www.koki-freiburg.de/ueberuns.php](http://www.koki-freiburg.de/ueberuns.php) (11.03.2013).

<sup>14</sup> Kandelhof Freiburg: [www.freidrichsbau-freiburg.de](http://www.freidrichsbau-freiburg.de) (11.03.2013).

<sup>15</sup> Pädagogische Werkstatt PH Freiburg: [www.ph-freiburg.de/zwh/paedagogische-werkstatt.html](http://www.ph-freiburg.de/zwh/paedagogische-werkstatt.html) (11.03.2013).

(Co-)Produktionsland. Bekannte deutsche Schauspieler(innen), berühmte deutsche Regisseur(inn)e(n) oder deutsche Autor(inn)en von Buchvorlagen, wenn es um Literaturverfilmung geht, runden das authentische Filmprofil ab.

Ein anderes wichtiges Kriterium bei der Filmauswahl ist die *Zielgruppe*. Wie alt ist die Zielgruppe? Welche Themen sprechen diese *Altersgruppe* an? Was interessiert die Zielgruppe? Das *Sprachniveau* der Zielgruppe ist äußerst relevant für die Filmauswahl. Nicht alle Filmformate und -themen sind z.B. für Lernende mit geringen fremdsprachlichen Kenntnissen auf dem GER Niveau A geeignet. *Vorkenntnisse und Kompetenzen* der Kursteilnehmer(innen), u.a. bei einer produktiven bzw. rezeptiven Filmarbeit, müssen berücksichtigt werden. Achtgegeben werden muss bei den Filmen auch auf *kulturelle, politische und religiöse Aspekte*. Kursteilnehmer(innen) (besonders in mehrsprachigen und -kulturellen Gruppen) dürfen mit gezeigten Spielfilmen in ihren kulturellen Ansichten, politischen Überzeugungen und religiösen Werten nicht verletzt werden (z.B. strittige historische oder politische Filmthemen bzw. Filmszenen, die in einigen Ländern verboten werden können).

Zusätzlich müssen Filme auf die *Wichtigkeit und Aktualität des Filmthemas und Bezug zum jeweiligen Land* überprüft werden (Geschichte, Literatur, Kultur des Landes, landeskundliche Wissensvermittlung, interkulturelle Inhalte). In einigen Fällen hat der Faktor der vorhandenen literarischen Vorlagen eine wichtige Bedeutung. *Positive Filmkritiken oder Filmauszeichnungen* können ebenso die Filmauswahl erleichtern.

Bei der Filmauswahl im Rahmen vom Sprachlerntandem gibt es von Anfang an einen gewaltigen Unterschied: die Filmauswahl wird durch die Lernenden selbst getroffen. Eine solche eigenständige Filmauswahl bringt sowohl Vorteile als auch Unsicherheiten mit sich.

*Eigene Interessen* stehen selbstverständlich im Vordergrund. Werden im Fremdsprachenunterricht manchmal Filme gezeigt, die Lehrkräfte (mit welchen die Schülermeinung nicht immer übereinstimmt) für wichtig halten, sind sich beide Tandempartner(innen) in der Filmauswahl einig und wollen den Film sehen. Ist das Ziel bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht – u.a. Wissensvermittlung, muss die Filmschau in einem Sprachlerntandem mit *Unterhaltung, Humor und einer angenehmen Freizeitbeschäftigung* verbunden werden.

Das *thematische Film-Spektrum*, das ein Tandempaar interessieren könnte, ist – im Vergleich zu großen Kursgruppen und zu mehrsprachigen Klassen mit einer kulturellen Vielfalt im Klassenraum – begrenzter und präziser. Filme, in denen *politische und/oder geschichtliche Konstellationen* beider Tandemkulturen und -länder zur Vorschau kommen, bieten einen interessanten Inhaltsstoff und eine spannende Diskussionsgrundlage. Selbstverständlich darf hier eine gewisse gegenseitige politische und kultur-historische Sensibilisierung nicht fehlen. So wären z.B. für ein deutsch-arabisches Sprachlerntandem u.a. Themen wie *politische Verfolgung* und *Asyl* relevant. Die Frage der *Arbeitsmigration* könnte ein deutsch-italienisches, deutsch-spanisches und deutsch-türkisches Sprachlerntandem ansprechen. Im deutsch-polnischen Sprachlerntandem könnten u.a. historische Inhalte wie *Der zweite Weltkrieg* behandelt werden. Partner(innen) aus dem deutsch-russischen Tandem lernen bestimmt bei Themen wie *Deutsche Minderheiten in Russland*, *Russlanddeutsche in Deutschland* oder *Migration & Nachzug* neue überraschende Fakten und Tatsachen.

Außerdem eignen sich *interkulturelle Filme* generell sehr gut für die sprachliche und kulturelle Arbeit im Sprachlerntandem. Bei der Auswahl von interkulturellen Filmen ist es wichtig, auf ein offenes Interkulturalitätskonzept Rücksicht zu nehmen (es gibt nicht nur Schwarz oder Weiß, sondern auch graue Farbtöne).

Zudem sollte auf genügend vorhandenen Spielraum für eigene Reflexionen und Perspektivenwechsel und auf ausreichend gebotene Möglichkeiten der Überschreitung von eigenen Wahrnehmungsmustern geachtet werden. Solche Filme liefern lediglich inhaltliche Impulse und geben einen Anstoß zu einer gemeinsam auszuhandelnden offenen Interkulturalität. Einen umfassenden interkulturellen Input können z.B. Culture-Clash-Komödien geben. Das Genre der *Culture-Clash-Komödie* wird wie folgt verstanden:

Mit Culture Clash wird der Kampf der Kulturen umschrieben, wobei es hier nicht um Kriege im eigentlichen Sinne geht, sondern um Differenzen, die sich aus dem alltäglich gewohnten Lebensbild herausentwickeln, wenn zwei verschiedene Kulturen aufeinander treffen. (Culture Clash-Komödie 2012: o.S.).

Kulturelle Differenzen werden in Culture-Clash-Komödien humorvoll und unterhaltsam präsentiert, was eine gemütliche entspannte Atmosphäre für eine gemeinsame interkulturelle Reflexion bietet.

Thematisch betrachtet (politische und/oder geschichtliche Konstellationen sowie Culture-Clash-Komödien) können z.B. folgende Spielfilme für den Einsatz im Sprachlerntandem<sup>16</sup> empfohlen werden:

Deutsch-Arabisches Sprachlerntandem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Angst essen Seele auf</i> (Regie: Rainer Werner Fassbinder; Deutschland 1974)</li> <li>- <i>Göttliche Intervention (Divine intervention)</i> (Regie: Elia Suleiman; Palästina/Marokko/Frankreich/Deutschland 2002)</li> </ul>
Deutsch-Italienisches Sprachlerntandem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Maria, ihm schmeckt's nicht!</i> (Regie: Neele Vollmar; Deutschland/Italien 2009)</li> <li>- <i>Willkommen im Süden</i> (Regie: Luca Miniero; Italien 2010)</li> </ul>
Deutsch-Polnisches Sprachlerntandem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Am Ende kommen Touristen</i> (Regie: Robert Thalheim; Deutschland 2007)</li> <li>- <i>Polnische Ostern</i> (Regie: Jakob Ziemnicki; Deutschland/Polen 2011)</li> <li>- <i>Schindlers Liste</i> (Regie: Steven Spielberg; USA 1993)</li> </ul>
Deutsch-Russisches Sprachlerntandem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ausgerechnet Sibirien</i> (Regie: Ralph Huettner; Deutschland 2012)</li> <li>- <i>Good Bye, Lenin!</i> (Regie: Wolfgang Becker; Deutschland 2003)</li> <li>- <i>L'auberge espagnole – Wiedersehen in St. Petersburg</i> (Regie: Cédric Klapisch; Frankreich 2005)</li> <li>- <i>Russendisko</i> (Regie: Oliver Ziegenbalg; Deutschland 2012)</li> </ul>
Deutsch-Spanisches Sprachlerntandem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>L'Auberge espagnole - Barcelona für ein Jahr</i> (Regie: Cédric Klapisch; Frankreich/Spanien 2002)</li> </ul>

<sup>16</sup> An der PH Freiburg werden regulär Sprachkurse in sechs Fremdsprachen angeboten: Arabisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Spanisch und Türkisch. Deswegen beschränkt sich die Empfehlungsliste auf diese sechs Sprachkombinationen (vgl. [www.ph-freiburg.de/sprachen](http://www.ph-freiburg.de/sprachen)) (14.03.2013).

---

Deutsch- Türkisches Sprachlerntandem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Almanya – Willkommen in Deutschland</i> (Regie: Yasemin Şamdereli; Deutschland 2011)</li> <li>- <i>Auf der anderen Seite</i> (Regie: Fatih Akin; Deutschland/Türkei 2007)</li> <li>- <i>Evet, ich will</i> (Regie: Sinan Akkus; Deutschland 2010)</li> <li>- <i>Gegen die Wand</i> (Regie: Fatih Akin; Deutschland/Türkei 2004)</li> <li>- <i>Im Juli</i> (Regie: Fatih Akin; Deutschland/Ungarn/Türkei 2000) (Vorsicht: offenes Interkulturalitätskonzept fraglich).</li> <li>- <i>Kanak Attack</i> (Regie: Lars Becker; Deutschland 2000)</li> <li>- <i>Kebab Connection</i> (Regie: Anno Saul; Deutschland 2005)</li> <li>- <i>Türkisch für Anfänger</i> (Regie: Bora Dağtekin; Deutschland/Tailand 2012)</li> </ul>
--	---

---

Abhängig von Lernzielen und Lernmethoden ist die Verfügbarkeit der Bestandteile eines Filmkomplexes nicht zu unterschätzen. Will man zweisprachig mit dem Filmvergleich arbeiten und sprachliche Übersetzungslösungen eines Films in beiden Tandemsprachen analysieren, so ist darauf zu achten, dass der Film in beiden Sprachen verfügbar ist, evtl. auch mit Untertiteln. Wenn man Buchvorlagen vergleichen und analysieren möchte, muss man zuerst klären, ob eine professionelle Übersetzung in beiden Sprachen vorhanden ist bzw. ob der Text in Originalsprache und in einer Übersetzung vorliegt. Der ökonomische Preisfaktor bei der Anschaffung eines Films trägt selbstverständlich zu der Filmauswahl bei und setzt in extremen Fällen alle anderen Kriterien außer Kraft.

Spannende Möglichkeiten bei der Filmarbeit eröffnen sich mit einem *gemeinsamen – mehreren Kulturen und Sprachen zugehörigen – Filmfond*. So ist z.B. der Märchenfilm „Drei Haselnüsse für Aschenbrödel“ wohl allen Kindern in Russland, Tschechien und Deutschland sehr gut bekannt und bringt sowohl landesspezifische kulturelle Identität als auch unerwartete transkulturelle Gemeinsamkeiten.

*Drei Haselnüsse für Aschenbrödel*  
(Regie: Václav Vorlíček; ČSSR/DDR 1973)

Faszinierend ist die Filmarbeit mit *parallelen Verfilmungen in zwei Kulturen/Sprachen*. Solche Verfilmungen basieren in der Regel auf einer Original-Textvorlage. Aufgrund der sprachlichen und/oder kulturellen Differenzen entstehen teilweise sehr unterschiedliche Verfilmungsversionen. Vgl. z.B. einen (einst) in Deutschland sehr beliebten Zeichentrickfilm „Das Dschungelbuch“ und einen sowjetischen Zeichentrickfilm „Mowgli / Maugli“, mit dem alle Kinder in Russland groß wurden/werden (Erzählungen und Geschichten „The Jungle Book“ von R. Kipling).

*Das Dschungelbuch*

(Regie: Wolfgang Reitherman; USA 1967)

*Mowgli / Maugli*

(Regie: Roman Davydov; UdSSR 1967-1971/1973)

Unterschiede in den visuellen Darstellungsweisen, in der musikalischen Begleitung sowie in der sprachlichen und thematischen Gestaltung lassen hier beide Lernende des deutsch-russischen oder englisch-russischen Tandems bestimmt nicht kalt.

Eine aktuelle Verfilmung des gleichnamigen Romans von Lew Tolstoi „Anna Karenina“ bietet viel Potenzial für Vergleiche mit dutzenden internationalen Verfilmungen und für die Suche nach den besten, schönsten und wahrsten tolstoischen Kino-Annas:

*Anna Karenina*

(Regie: Joe Wright; Vereinigtes Königreich/Frankreich 2012)

Kulturgrenzüberschreitend und bereichernd ist die Arbeit mit *kulturspezifischen Filmgenres und -gattungen* (vgl. z.B. amerikanische Western, indische „Bollywood-Filme“, japanische Kampffilme). Neben einer solchen partikularen Filmarbeit ist generell auf eine *Vielfalt von Filmgenres und -formen* zu achten (Stummfilme, Kurzfilme, Filme aus unterschiedlichen Zeitepochen, parallele Verfilmungen in mehreren Kulturen usw.).

Thematisierte Kriterien für die Filmauswahl sowohl im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts als auch im Rahmen des Sprachlerntandems sind zusammenfassend und kontrastiv in der Tabelle 1 dargestellt.



Kriterien der Filmauswahl für den Fremdsprachenunterricht	Kriterien der Filmauswahl für das Sprachlerntandem
<b>Authentizität der Filme</b>	
<b>Zielgruppe</b>	
<b>Altersstufe</b>	
<b>Sprachniveau</b>	
<b>Motivation und ansprechende Thematik</b>	
bei einer größeren Teilnehmerzahl nicht immer möglich	nicht problematisch, da es um Interessen und Wünsche einer/zweier Person/-en geht
<b>Vorkenntnisse (z.B. Filmarbeit, Film- und Medienkompetenz usw.)</b>	
unterschiedliche Vorkenntnisse → Binnendifferenzierung nötig	leicht zu ermitteln und auf die vorhandenen Kenntnisse zurückzugreifen
<b>kulturelle / politische / religiöse Sensibilität in Bezug auf Lernende</b>	
eine kulturelle Diversität in einer größeren Lerngruppe erschwert die Filmauswahl	individuelle Lernerorientierung ist nicht problematisch
<b>Thematik</b>	
<b>Wichtigkeit / Aktualität des Filmthemas und Bezug zum L2-Land</b>	
<p>Thematisierung der Lieblingsfilme aus der L1-Kultur kaum möglich.</p> <p>Thematisierung der Lieblingsfilme aus der L2-Kultur evtl. im Rahmen einzelner Stunden bzw. Projekte möglich.</p>	<p>Kombination mit Humor, Unterhaltung und einer angenehmen Freizeitaktivität.</p> <p>Wichtigkeit und Aktualität des Filmthemas für sowie Bezug zu Tandemlernenden (vgl. Lieblingsfilme aus der L1- und L2-Kultur).</p>
<b>geschichtliche und politische Konstellationen</b>	
in mehrsprachigen Lerngruppen stehen geschichtliche und politische Ereignisse der L2-Kultur im Vordergrund, kein Bezug zu L1-Kultur	geschichtliche und politische Konstellationen zwischen zwei jeweiligen L1- und L2-Kulturen des Sprachlerntandems → direkter Bezug zu Lernenden
<b>offenes Konzept der Interkulturalität &amp; interkulturelle Filme</b>	
<p>L2-Kultur wird im Fremdsprachenunterricht präsentiert;</p> <p>die Reflexion über kulturelle Diversitäten in L1- und L2-Kultur ist vor allem in mehrsprachigen Lerngruppen den Lernenden selbst überlassen;</p> <p>Culture-Clash-Filme sprechen in mehrsprachigen Gruppen nicht alle Lernenden an.</p>	<p>die Interkulturalität muss gemeinsam von beiden Tandemlernenden ausgehandelt werden → intensive aktive bewusste Reflexion über zwei Kulturen</p> <p>Culture-Clash-Filme sprechen beide Tandemlernenden an → direkter Bezug zu Lernenden</p>

<b>u.a. kulturspezifische Filmgenres und -gattungen</b>	
Bezug zu L2-Kultur	Filmgenres und -gattungen aus der L1- und L2-Kultur des Sprachlerntandems
<b>u.a. gemeinsamer Filmfond aus der L1- und L2-Kultur</b>	
bei mehrsprachigen Lerngruppen evtl. als Projekt- oder selbständige Arbeit möglich	direkte Betroffenheit der beiden Tandemlernenden, kooperative Suche nach einem gemeinsamen Filmfond im Sinne des entdeckenden Lernens
<b>evtl. Vorhandensein einer literarischen Filmvorlage</b>	
Arbeit mit literarischen Vorlagen in L2 möglich	evtl. Vorhandensein der literarischen Filmvorlagen in beiden Sprachen des Tandems: Arbeit mit literarischen Vorlagen in L1 und L2 möglich
<b>evtl. gute Kritikbewertungen und Auszeichnungen</b>	
Kritikbewertungen in mehrsprachigen Lerngruppen in L2-Sprache und in erster Linie aus der L2-Kultur	spannend ist Vergleich der authentischen Filmkritiken aus der L1- und L2-Kultur
<b>evtl. Vorhandensein von parallelen Verfilmungen in unterschiedlichen Kulturen</b>	
für den Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen kaum relevant	ausschlaggebend für Filmvergleiche (Interpretation, kulturelle Unterschiede, Filmsprache usw.)
<b>evtl. Vorhandensein von professionellen Übersetzungen in anderen Sprachen</b>	
für den Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen nicht relevant	ausschlaggebend für Filmvergleiche (Sprachanalyse und -vergleich)
<b>evtl. filmästhetische Kriterien, Film als Kunstwerk</b>	
Fremdsprachenlehrende können aufgrund ihrer Qualifikationen eine filmästhetische Auswahl leichter treffen als Tandemlernende	Arbeit mit Film als einem Gesamtkunstwerk und die Auswahl von Filmen anhand filmästhetischer Kriterien fällt Tandemlernenden nicht immer leicht

Tab. 1: Kriterien für die Filmauswahl im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts und im Rahmen des Sprachlerntandems.

## 5 Methodisch-didaktische Anregungen für die Filmarbeit im Sprachlerntandem

In der Fachliteratur sind zahlreiche Beiträge, Sammelbände und Handbücher zu Methoden des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht zu finden.

Übersichtlich und praxisbezogen stellt Brandi (1996) eine traditionelle Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen Filmsequenzen im Fremdsprachenunterricht dar. Die Autorin teilt Übungen und Aufgaben in drei Gruppen auf: „*vor dem Sehen*“, „*während des Sehens*“, „*nach dem Sehen*“ und demonstriert dieses methodisch-didaktische Vorgehen an einzelnen Filmbeispielen.

Leitzke-Ungerer (2009a: 17ff.) stellt ausgewählte praxisorientierte Verfahren zum Filmeinsatz vor. Mit Hinweis auf entsprechende Methodiker(innen) und Didaktiker(innen) werden z.B. folgende Zugangsweisen erwähnt: *Bild ohne Ton – Ton ohne Bild; analytische und kreative Verfahren; Blockverfahren – Sequentielles Verfahren – Sandwichverfahren*.

Ein breites Spektrum von *analytischen, handlungs- und produktionsorientierten Methoden* bei der Filmarbeit bietet die Sammelmonographie von Henseler/Möller/Surkamp (2011). Es geht zwar in erster Linie um die Arbeit mit dem Medium Film im Englischunterricht, der Inhalt des Bandes (allgemeine methodische Hinweise und Präsentationsformen bei der Arbeit mit dem Medium Film, grundlegende Verfahren bei der Filmarbeit, Arbeit mit unterschiedlichen Filmgenres sowie zusätzliche Downloadmaterialien) lässt sich aber problemlos auf andere Fremdsprachen übertragen.

Unter dem Motto „*Learning by Viewing*“ gibt Lütge (2012: 49-96) eine Übersicht über die häufig genutzten schülerorientierten Film-Verfahren und -Methoden. Dabei fokussiert sich die Filmdidaktikerin u.a. auf wahrnehmungsschulende Verfahren, bei denen „*das Auge `mithört`*“ (ebd. 68-75).

Thaler skizziert in seinem Beitrag zur Filmdidaktik mögliche Formate und Präsentationsformen bei der Arbeit mit dem Medium Film im Fremdsprachenunterricht (2010b: 143f.) und fasst sie in einer Tabelle zusammen (s. Abb. 1).

Präsentationsmodus	Vorteile	Nachteile
<b>Block-Präsentation:</b> Vorführung des gesamten Films, Sehen an einem Stück	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ natürliches Sehverhalten</li> <li>▶ außerschulische Medienwirklichkeit</li> <li>▶ Spannung, Unterhaltung</li> <li>▶ wenig Zeit- und Vorbereitungsaufwand</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ passiver Konsum</li> <li>▶ Fehlen didaktischer Aufbereitung</li> <li>▶ Mangel an Lerneffizienz (kein <i>noticing/focussing</i>)</li> <li>▶ Bonbondidaktik</li> </ul>
<b>Intervall-Präsentation:</b> Unterteilung des Films in einzelne Sequenzen (ca. 15 Min.), sukzessives Sehen in mehreren Unterrichtsstunden	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Möglichkeiten didaktischer Aufbereitung</li> <li>▶ <i>pre-, while-, post-viewing tasks</i> pro Stunde</li> <li>▶ Sehen des gesamten Films</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Fragmentierung</li> <li>▶ Spannungsverlust</li> <li>▶ Zeitaufwand (6–10 Unterrichtsstunden)</li> <li>▶ unnatürliches Sehmuster</li> </ul>
<b>Sandwich-Präsentation:</b> Vorführung ausgewählter Sequenzen, Überspringen anderer Szenen, Verbalisierung ausgelassener Teile	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ didaktische Aufbereitung (<i>pre-/while-/post-stages</i>)</li> <li>▶ geringerer Zeitaufwand als bei Intervall-Verfahren</li> <li>▶ Auslassen unwichtiger Passagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Zerstückelung</li> <li>▶ Verständnisprobleme durch Unvollständigkeit</li> <li>▶ höherer Zeitaufwand als bei Segment-Verfahren</li> </ul>
<b>Segment-Präsentation:</b> Vorführung und Bearbeitung nur einer Szene oder Sequenz (z. B. Eröffnungsszene)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Fokussierung einer wesentlichen Sequenz</li> <li>▶ geringster Zeitbedarf</li> <li>▶ didaktisch-methodische Flexibilität</li> <li>▶ wiederholte Darbietung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Isolierung einer Szene</li> <li>▶ Vernachlässigung wichtiger Filmaspekte</li> <li>▶ Reduzierung des Unterhaltungswerts</li> </ul>

Abb. 1: Präsentationsformen für Filme. (Quelle: Thaler 2010b: 144).

Doch auf welche zusätzlichen Zugangsweisen kann bei der Filmarbeit im Sprachlerntandem zurückgegriffen werden?

Tandemlernende vermitteln eine Sprache und erlernen parallel eine andere. Diese zwei- bzw. mehrsprachige Ausgangssituation (und gleichzeitig Lernziel) eines Sprachlerntandems bietet eine günstige Plattform für die Verwendung *zwei- bzw. mehrsprachiger Methoden*, u.a. bei der Filmarbeit. Von solchen bilingualen Arbeitsformen und damit verknüpften Werkzeugen profitieren gleichermaßen beide Lerner(innen).

Günstig in dieser Hinsicht wäre z.B. *eine sprachkontrastive Arbeit an einem Film in zwei Sprachen*. Die Variationsformen sind dabei vielfältig:

- Arbeit an einem Film in seiner Originalsprache und in einer Übersetzung;
- Arbeit an einem Film in seiner Originalsprache und mit Untertiteln zu diesem Film in einer Übersetzung;
- Arbeit an einem Film in seiner Originalsprache und z.B. mit Filmkritiken in einer anderen Sprache;
- Arbeit an einem Film in seiner Originalsprache und z.B. mit literarischer Vorlage in einer anderen Sprache oder mit literarischen Vorlagen in beiden Sprachen;
- ...

Eine intensive aktive Beschäftigung mit filmischen Sprachkontrasten zwischen L1 und L2 führt zu einer tiefen sprachlichen Reflexion und entwickelt Sprachaufmerksamkeit, welche das Lernen einer fremden Sprache fördert. Bei den o.g. Vorschlägen kann es sich sowohl um rezeptive (Filme in L1 und L2 sehen, Textvorlagen in L1 und/oder L2 lesen usw.) als auch um produktive (Filmfragmente mit Untertiteln in einer anderen Sprache ansehen, eine Filmkritik in einer anderen Sprache verfassen, eine eigenständige Übersetzung von einem Filmauszug wagen) sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten handeln.

Neben der mehrsprachigen Arbeit an einem Film bietet sich die Betrachtung von *parallelen Verfilmungen in zwei bzw. mehreren Sprachen* an. Zu einer Sprachanalyse kommt hier noch eine vergleichende Auseinandersetzung mit visuellen Darstellungsmitteln, geprägt durch eine bestimmte kulturelle Spezifik, hinzu. Wenn durch Sprachvergleiche zur Entwicklung der Sprachaufmerksamkeit beigetragen wird, werden durch Bildkontraste visuelle Aufmerksamkeit, das Bildbewusstsein, ein bewusster Umgang mit (laufenden) Bildern sowie die Reflexionsfähigkeit über visuelle Darstellungsweisen und visuelle Wahrnehmungsgewohnheiten geschult. Dabei kann man komplette Verfilmungen, in ihrer vollen Länge, in L1 und L2, einzelne ausgewählte Filmszenen oder lediglich nur Filmbilder und -plakate analysieren.

Produktiv und spannend ist *das Kontrastieren von unterschiedlichen Filmen* der L1- und L2-Kultur, aus der Perspektive der Darbietung eines bestimmten Themas, eines bestimmten Ereignisses oder der kulturellen Werte. So

kann man sich z.B. die Frage stellen, ob die Themen wie 'Mobbing'<sup>17</sup>, 'Patchworkfamilie'<sup>18</sup>, politische Themen und Filmsatiren<sup>19</sup> usw., die gegenwärtig die deutsche Gesellschaft bewegen, auch in der Filmwelt der anderen Kultur thematisiert werden und auf welche Art und Weise.

Hilfreich für das interkulturelle Verständnis ist *der Vergleich von Kultfilmen*, die zu bestimmten Anlässen in den jeweiligen Kulturen gezeigt werden. Beispiele für einen Kultfilm in Deutschland und einen Kultfilm in den Ländern der ehemaligen UdSSR inkl. Russland, die in den jeweiligen Kulturen regulär in der Silvesternacht seit 1963 bzw. 1975 ausgestrahlt werden, sind:

*Dinner for One*

(Regie: Heinz Dunkhase; Deutschland 1963)

*Die Ironie des Schicksals oder Genieße dein Bad!*

(Regie: Eldar Rjazanov; UdSSR 1975)<sup>20</sup>

Ein großes Lernpotenzial verbirgt sich *in kreativer mehrsprachiger produktionsorientierter Arbeit*. Die Filmschau kann z.B. als Anlass und Inspiration für die Arbeit mit anderen Medienformaten genutzt werden: kurze mehrsprachige Animationsfilme mit Filmfiguren produzieren, mehrsprachige Comics nach den Filmmotiven zeichnen oder mehrsprachige Filmkritiken verfassen.

In der Tabelle 2 wird eine Übersicht der zusätzlichen mehrsprachigen Methoden dargestellt, die in einem Sprachlerntandem, neben den Verfahren zum Filmeinsatz im traditionellen Fremdsprachenunterricht, eingesetzt werden können.

---

<sup>17</sup> Vgl. z.B. den deutschen Fernsehfilm „Mobbing“ (Regie: Nicole Weegmann), Deutschland 2013 (nach der gleichnamigen Buchvorlage von Annette Pehnt).

<sup>18</sup> Vgl. z.B. Teil 1 und Teil 2 des aktuellen Films „Kokowääh“ (Regie: Til Schweiger), Deutschland 2011/2013.

<sup>19</sup> Vgl. z.B. den aktuellen deutschen satirischen Fernsehfilm „Der Minister“ (Regie: Uwe Janson), Deutschland 2013.

<sup>20</sup> Originaltitel: „Ирония судьбы или с лёгким паром!“ (Режиссёр: Эльдар Рязанов), СССР 1975.

<b>Mehrsprachige Verfahren zum Filmeinsatz im Sprachlerntandem</b>	<b>Vorgang</b>	<b>Zielsetzungen<sup>21</sup></b>
Arbeit mit <i>einem</i> Film in L1 und L2	Sprachkontraste: sprachkontrastive Arbeit an Filmszenen bzw. an einzelnen Film-Aussagen in L1 und L2	Förderung der Sprachaufmerksamkeit
Arbeit mit parallelen authentischen Verfilmungen aus der L1- und L2-Kultur	Sprachkontraste & Bildkontraste: - sprachkontrastive Filmarbeit allgemein; - in erster Linie jedoch bildkontrastive Arbeit an visuellen (evtl. kulturspezifischen) Darstellungsformen im Film der L1- und L2-Kultur	Entwicklung der Wahrnehmungskompetenz: - Schulung der visuellen Aufmerksamkeit, Bildbewusstsein; - Entwicklung der Reflexionsfähigkeit über kulturspezifische filmische Interpretation und Darbietung eines Themas; - Förderung der Sprachaufmerksamkeit.
Arbeit mit unterschiedlichen authentischen Filmen dergleichen Thematik aus der L1- und L2-Kultur	Themenfilmkontraste: - das Kontrastieren von unterschiedlichen Filmen der L1- und L2-Kultur aus der Perspektive der Darbietung eines bestimmten Themas, eines bestimmten Ereignisses oder kultureller Werte in Filmen der jeweiligen Kultur	Entfaltung der interkulturellen Kompetenz: - ggf. Sensibilisierung auf kulturelle Unterschiede in der inhaltlichen sowie in der visuellen Darstellung eines bestimmten Themas in zwei Filmen; - bei fehlenden Filmentsprechungen dergleichen Thematik in einer der Kulturen: Reflexion über die Gründe der fehlenden Themenfilmäquivalenz.
Arbeit mit authentischen Kultfilmen der L1- und L2-Kultur	Kultfilm-Kontraste: - Vergleich von Kultfilmen, die in der jeweiligen Kultur z.B. zu gleichen Anlässen ausgestrahlt werden	Förderung der interkulturellen Kompetenz: - Reflexion über Kulturparallelen und -unterschiede in der L1- und L2-Kultur

<sup>21</sup> Die Entwicklung der fremdsprachlichen Handlungskompetenz ist als übergeordnete Zielsetzung bei allen Methoden zu nennen.

Kreative produktionsorientierte Arbeit	Nutzung der Spielfilme als Anlass für die Beschäftigung mit anderen Medienformaten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung der produktiven Medienkompetenz;</li> <li>- Förderung der kommunikativen Handlungskompetenz in der L2 bzw. in beiden Sprachen des Sprachlerntandems.</li> </ul>
--	--	--

Tab. 2: Mehrsprachige Verfahren zum Filmeinsatz im Sprachlerntandem.

## 6 Mögliche Probleme beim Filmeinsatz im Sprachlerntandem und Lösungsvorschläge

Wie oben bereits dargestellt, haben Studierende in der durchgeführten Umfrage zum Filmeinsatz im Sprachlerntandem folgende Gründe zum Nicht-Einsatz von Spielfilmen angegeben:

- Nicht auf die Idee gekommen (33%);
- Fehlende Technik (Café, PH, nicht zu Hause) (33%);
- Ein niedriges Sprachniveau (GER A1) (33%);
- Eine geringe Stundenzahl sowie begrenzte Zeit einzelner Sitzungen (17%).

Der erste Grund wird/wurde (zumindest für die Studierenden des MA DaZ/DaF an der PH Freiburg) durch die zwei an der Freiburger Tandem-Tagung angebotenen Workshops<sup>22</sup> zum Filmeinsatz und diesen Beitrag im Sammelband vermutlich beseitigt. Darüber hinaus werden im Anhang Hinweise auf weitere Publikationen zum Thema gegeben. An der PH Freiburg werden zahlreiche Film-Seminare für Studierende angeboten. Außerdem steht das Tandembüro der PH Freiburg allen Interessierten zur Verfügung und unterstützt Tandemlernende bei der Filmarbeit mit praktischen Tipps.

Das Problem der fehlenden Technik und des ungünstigen Lernortes wurde bereits im dritten Abschnitt angesprochen (s. Punkt 3) und ist relativ einfach zu lösen.

<sup>22</sup> Hahn, Natalia (2012): Einsatz von Spielfilmen im Sprachlerntandem (Teil 1: Theorie).

Workshop an der Freiburger Tandem-Tagung 2012. PH Freiburg, 07.12.2012.

Hahn, Natalia; Spaney, Gerhard (2012): Einsatz von Spielfilmen im Sprachlerntandem (Teil 2: Praxis). Workshop an der Freiburger Tandem-Tagung 2012. PH Freiburg, 07.12.2012.



Zur Behebung der zwei letzten Schwierigkeiten (Sprachniveau- und Zeitproblem) findet man bei Thaler (2010b: 145) zahlreiche Lösungsansätze. Der Filmdidaktiker fokussiert auf vier Konflikte: den Zeit-, den Kommunikations-, den Rezeptions- und den Zielkonflikt und unterbreitet Vorschläge zu deren Milderung (s. Abb. 2). Hilfreiche Ratschläge für die Auswahl von leicht(er) verständlichen Filmen findet man z.B. bei Lütge (2012: 38f.): u.a. wird auf reduzierte Sprachgeschwindigkeit, einfache(re) sprachliche Varietäten, klare Storyline und Zahl der Charaktere hingewiesen.

Probleme	Lösungsansätze
<b>Zeit-Konflikt:</b> langer Film vs. kurze Unterrichtsstunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ zeitsparende Präsentationstypen</li> <li>▶ <i>independent film study</i></li> </ul>
<b>Kommunikations-Konflikt:</b> Sprachniveau Film vs. Lernende	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Abschied vom Alles-verstehen-Wollen</li> <li>▶ auf Lernniveau abgestimmte Filmauswahl</li> <li>▶ einfache <i>plots</i></li> <li>▶ viele Wort-Bild-Kongruenzen</li> <li>▶ langsame, deutliche Standard-Aussprache</li> <li>▶ Segmentverfahren</li> <li>▶ (mehrmalige) Wiederholungen</li> <li>▶ vorentlastende Aktivitäten</li> </ul>
<b>Rezeptions-Konflikt:</b> visueller vs. auditiver Kanal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ zielorientierter Einsatz der verschiedenen Kombinationsmodi von Ton und Untertitel</li> <li>▶ Dosierung der Untertitel (sukzessive Zurücknahme nach anfänglichem <i>tuning in</i>)</li> </ul>
<b>Ziel-Konflikt:</b> Lernwert vs. Unterhaltungswert	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Balance zwischen Lernen und Lust</li> <li>▶ Gleichgewicht Spracharbeit – Spannung</li> <li>▶ Beschränkung der Verwendung der Pause-Taste</li> <li>▶ Vermeidung zu häufiger Wiederholung</li> <li>▶ dosierter Einsatz von Wortschatz- und Grammatikarbeit</li> </ul>

Abb. 2: Probleme und Lösungsansätze beim Filmeinsatz im Unterricht.  
(Quelle: Thaler 2010b: 145).

Außer von Studierenden selbst erkannten und explizit genannten Problemen, kommt beim Filmeinsatz im Sprachlerntandem noch ein weiterer Aspekt hinzu: (i.d.R.) *fehlende filmanalytische Kompetenz* der Lernenden und die hiermit verbundene Unsicherheit bei der Filmarbeit. Was lässt sich in diesem Zusammenhang empfehlen? Tandemlernende können und müssen nicht Allround-Expert(inn)en sein. Wenn man über keine filmanalytischen Kompetenzen verfügt, kann man sich bei der Filmarbeit auf andere Schwerpunkte konzentrieren, z.B.

auf interkulturelle Inhalte. Oder man nimmt eine Filmanalyse als Herausforderung und versucht gemeinsam, im Tandem, über filmanalytische Elemente nachzudenken und zu diskutieren, von gemeinsamen Beobachtungen zu profitieren sowie explorativ und handlungsorientiert mit Filmen zu lernen.

## 7 Spielfilme im Sprachlerntandem: Filmportale und Filmhefte

Obwohl es zahlreiche Filmportale und Informationsplattformen mit Tipps zum Einsatz von Filmen im (fremdsprachlich-)pädagogischen Kontext gibt, hat keines der befragten Tandempaare auf diese Angebote zurückgegriffen. Der Grund dafür ist wahrscheinlich Unkenntnis. Die Studierenden waren sich der Möglichkeiten nicht bewusst, dass zu zahlreichen Filmen vollständige Filmdokumentationen, ausführliche Filmbesprechungen und -beschreibungen und methodisch-didaktische Filmhandreichungen oder Filmhefte vorhanden sind. Die Datenbanken dieser Portale bieten insg. ein sehr umfassendes Angebot von Filmmaterialien für die schulische und außerschulische Filmarbeit und gewähren hiermit eine enorme Unterstützung für Lehrkräfte, Eltern und alle Filmfans.

Im Weiteren werden ausgewählte Filmportale vorgestellt und kurz in Hinblick auf pädagogische Materialien beschrieben.

- Filmportale für Lernende mit Deutsch als Erstsprache:<sup>23</sup>

*www.kinofenster.de*

Das Online-Portal für Filmbildung

(Kooperationsprojekt der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und der Vision Kino gGmbH – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz)

→ über 1500 filmpädagogische Begleitmaterialien und Filmhefte, Themen-Dossiers, Methoden der Filmarbeit

---

<sup>23</sup> Das letzte Abrufdatum bei allen angegebenen Internetseiten ist der 17.03.2013.

<i>www.filmportal.de</i>	<p>Zentrale Internet-Plattform zum deutschen Film (Abteilung des Deutschen Filminstituts, DIF e.V.)</p> <p>→ Filmbeschreibungen zu ca. 80000 deutschen Filmen</p>
<i>www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung</i>	<p>Rubrik „Gesellschaft: Film und Politik“ (Bundeszentrale für politische Bildung, bpb)</p> <p>→ Filmbildung, Filmkanon, Filmhefte</p>
<i>www.visionkino.de</i>	<p>Internetpräsenz des Netzwerks für Film- und Medienkompetenz</p> <p>(Vision Kino gGmbH, gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung der Film- und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen)</p> <p>→ alphabetische Filmtipps mit Links zu didaktischen Materialien, Informationen zu Film und Lehrplan</p>
<i>www.film-kultur.de</i>	<p>Internetpräsenz des Instituts für Kino und Filmkultur e.V., IKF</p> <p>→ alphabetisch geordnete Filmhefte und nach Erscheinungsdaten geordnete Kino &amp; Curriculum-Hefte</p>
<i>http://clubfilmothek.bjf.info/listeh.php</i>	<p>Filme für Kinder und Jugendliche (Bundesverband Jugend und Film e.V., BJF)</p> <p>→ Arbeitshilfen für die Filmarbeit mit Kindern und Jugendlichen</p>
<i>www.kinomachtschule.at</i>	<p>Projektinternetseite zu Film im Unterricht (Filmladen. Verein zur angewandten Medienforschung und Medienförderung, Wien)</p> <p>→ pädagogische Filmmaterialien nach Themen und Sachgebieten bzw. nach Alters- und Schulstufen geordnet</p>

<a href="http://www.mediamanual.at">www.mediamanual.at</a>	Interaktive Plattform des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für die aktive Medienarbeit an der Schule, Österreich → Basiswissen Film
<a href="http://www.filmernst.de/Filme/Filmdatenbank.html">www.filmernst.de/Filme/ Filmdatenbank.html</a>	Das Kompetenzzentrum für Film – Schule – Kino im Land Brandenburg, Filmernst-Kinobüro im LISUM (Initiative des Filmverbandes Brandenburg e.V. und des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, LISUM) → Filmdatenbank mit Suchmöglichkeiten nach Schulfächern, Themen und Klassenstufen
<a href="http://www.kjk-muenchen.de">www.kjk-muenchen.de</a>	Online-Ausgabe der Kinder- und Jugendfilm Korrespondenz (KJK) (Kinderkino München e.V.) → die einzige deutschsprachige Fachpublikation mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendfilm; Filmgespräche, Interviews, Kinderfilm-Kritiken
<a href="http://www.kinderfilm-online.de">www.kinderfilm-online.de</a>	Kinderfilm-Internetplattform (Förderverein Deutscher Kinderfilm e.V.) → Informationen über Kinderfilme
<a href="http://www.kinderfilmwelt.de">www.kinderfilmwelt.de</a>	Angebot des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Deutschland (KJF) → Zielgruppe: Kinder zwischen 6 bis 12 Jahren

In allen Tandems, in denen mithilfe der durchgeführten Umfrage Informationen erhoben wurden, war Deutsch eine der Tandemsprachen. Leider gibt es wohl (noch) kein spezielles Filmportal für Deutsch als Fremdsprache sowie kein Filmportal für Tandemlernende. Das bedeutet, dass vorhandene Unterrichtsvorschläge und Filmmaterialien für Tandemsitzungen oder für Lernende mit Deutsch als Fremdsprache meistens angepasst werden müssen (z.B. dem Umfang nach, dem Anspruch nach usw.).

Im Weiteren werden ausgewählte Angebote (z.B. Filmrubriken) für den DaF-Bereich mit einer kurzen Beschreibung und Hinweisen auf pädagogische Materialien vorgestellt.

➤ Filmportale für Lernende mit Deutsch als Fremdsprache:<sup>24</sup>

<a href="http://www.kinofenster.de">www.kinofenster.de</a>	Das Online-Portal für Filmbildung (ein Kooperationsprojekt der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und der Vision Kino gGmbH - Netzwerk für Film- und Medienkompetenz) → über 1500 filmpädagogische Begleitmaterialien und Filmhefte, Themen-Dossiers, Methoden der Filmarbeit; Suchmöglichkeit nach Herausgebern, z.B. gibt das Goethe-Institut Filmhefte für DaF-Lernende heraus
<a href="http://www.oesterreichinstitut.at/daf-filmdidaktisierungen.html">www.oesterreichinstitut.at/daf-filmdidaktisierungen.html</a>	Aktuelle deutschsprachige Filme im DaF-Unterricht (Österreich Institut Wien) → DaF-Filmhefte zu 18 Filmen
<a href="http://www.goethe.de/kue/flm/deindex.htm">www.goethe.de/kue/flm/deindex.htm</a>	Rubrik „Künste: Film“ (Goethe-Institut e.V.)
<a href="http://www.goethe.de/uun/www/ffh/deindex.htm">www.goethe.de/uun/www/ffh/deindex.htm</a>	→ allgemeine Informationen zur Filmszene in Deutschland, leider keine Unterrichtsmaterialien und Filmhefte für den DaF-Unterricht

Filmrubriken auf Internetseiten der Goethe-Institute in einzelnen Ländern:

[www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/cal/arc/deindex.htm](http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/cal/arc/deindex.htm)

[www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/cal/arb/deindex.htm](http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/cal/arb/deindex.htm)

(das Goethe-Institut Frankreich) → Projekt Ciné Allemand

[www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/acv/mat/de203692.htm](http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/acv/mat/de203692.htm)

(das Goethe-Institut Italien) → Projekt Film-Rucksack I

[www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/mat/flm/de2621898.htm](http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/mat/flm/de2621898.htm)

(das Goethe-Institut Italien) → Projekt Film-Rucksack II

---

<sup>24</sup> Das letzte Abrufdatum bei allen angegebenen Internetseiten ist der 17.03.2013.

[www.goethe.de/ins/be/bru/lhr/mat/dkt/de2015915.htm](http://www.goethe.de/ins/be/bru/lhr/mat/dkt/de2015915.htm)

(das Goethe-Institut Belgien)

Wiederholend lässt sich sagen, dass die in diesem Beitrag aufgezeigten Möglichkeiten des Filmeinsatzes lediglich als Vorschläge zu interpretieren sind. Sie sollen als Input und Inspiration dienen, aber auf keinen Fall als Dogma bei der selbständigen Arbeit gelten. Auch ein blindes, intuitives, (selbst-)entdeckendes und kreatives Erkunden und Ausprobieren bei der Filmarbeit im Sprachlerntandem, ohne Kenntnisse der professionellen Methoden des Filmeinsatzes, ohne Vorerfahrungen und ohne filmanalytisches Wissen ist förderlich für die Entwicklung der Sprachkenntnisse, der interkulturellen Kompetenzen und des Fremdverstehens. Selbstverständlich ist das ganze Arsenal von Film-Werkzeugen und Arbeitsformen unterstützend, das bunte Kaleidoskop von Film-Begleitmaterialien helfend und Sicherheit verleihend, ansonsten gilt: keine Angst haben, Spaß und Lernen bei der Filmarbeit verbinden und die für das konkrete Tandempaar passenden (evtl. auch neue) Filmarbeitsformen verwenden.

## Literatur

Bechtold, Gerhard; Gericke-Schönhagen, Detlef (1991): *Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Kursprogramm für Fortgeschrittene. Reihe Videomaterialien für den Deutschunterricht*. München: Goethe-Institut.

Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele. Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 124-140.

Brandi, Marie-Luise, unter Mitarbeit von Dieter Arnsdorf (1996): Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. *Fernstudieneinheit 13*. München: Langenscheidt.

Culture Clash-Komödie: Kampf der Kulturen (2012). In: *Film ABC*. ([www.wissenswertes.at/index.php?id=film-culture-clash](http://www.wissenswertes.at/index.php?id=film-culture-clash)) (01.12.2012).

D'Alessio, Germana (2000): Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre. *Arbeitsheft für den Unterricht*. Goethe-Institut.

Fuchs, Mechtild; Klant, Michael; Pfeiffer, Joachim; Staiger, Michael; Spielmann, Raphael (2008): Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts „Integrative Filmdidaktik“. In: Pfeiffer, Joachim; Staiger, Michael (Hrsg.) (2008): *Der Deutschunterricht. Fimdidaktik*. Heft 3, 84-90. (<http://cineschool.ph-freiburg.de/Filmcurriculum.255.0.html>) (25.06.2012).

- Henseler, Roswita; Möller, Stefan; Surkamp, Carola (2011): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2009a): Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2009b): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 11-32.
- Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2009b): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem.
- Lütge, Christiane (2012): *Mit Filmen Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Nünning, Ansgar; Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur unterrichten*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Raabe, Horst (2003): Audiovisuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, 423-426.
- Raasch, Albert (1992): Arbeiten mit Video. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M.: Lang, 189-198.
- Sass, Anna (Hrsg.) (2007): *Fremdsprache Deutsch. Sehen(d) lernen*. Heft 36.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen/Basel: Francke, 299-302.
- Surkamp, Carola (2010): Filmkompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimer: Verlag J.B. Metzler, 64-65.
- Thaler, Engelbert (2007): Film-based Language Learning. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 01/2007, 9-14.
- Thaler, Engelbert (2008): *MAFF. Offene Lernarrangements im Englischunterricht*. München: Langenscheidt.
- Thaler, Engelbert (2010a): Film-based Language Learning – im und außerhalb des Klassenzimmers. In: Gehring, Wolfgang; Stinshoff, Elisabeth (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Schroedel/ Diesterweg/Klinkhardt, 105-112.
- Thaler, Engelbert (2010b): Filmdidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 142-146.

Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.) (2010): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag.

### **Erwähnte Spiel-, Fernseh- und Animationsfilme**

- Almanya – Willkommen in Deutschland* (Regie: Yasemin Şamdereli), Deutschland 2011.
- Am Ende kommen Touristen* (Regie: Robert Thalheim), Deutschland 2007.
- Angst essen Seele auf* (Regie: Rainer Werner Fassbinder), Deutschland 1974.
- Anna Karenina* (Regie: Joe Wright), Vereinigtes Königreich/Frankreich 2012.
- Auf der anderen Seite* (Regie: Fatih Akin), Deutschland/Türkei 2007.
- Ausgerechnet Sibirien* (Regie: Ralph Huettner), Deutschland 2012.
- Das Dschungelbuch* (Regie: Wolfgang Reitherman), USA 1967.
- Der Minister* (Regie: Uwe Janson), Deutschland 2013.
- Die Ironie des Schicksals oder Genieße dein Bad!* (Regie: Eldar Rjazanov), UdSSR 1975. (Original: *Ирония судьбы или с лёгким паром!* (Режиссёр: Эльдар Рязанов), СССР 1975.)
- Dinner for One* (Regie: Heinz Dunkhase), Deutschland 1963.
- Drei Haselnüsse für Aschenbrödel* (Regie: Václav Vorlíček), ČSSR/DDR 1973.
- Evet, ich will* (Regie: Sinan Akkus), Deutschland 2010.
- Gegen die Wand* (Regie: Fatih Akin), Deutschland/Türkei 2004.
- Good Bye, Lenin!* (Regie: Wolfgang Becker), Deutschland 2003.
- Göttliche Intervention (Divine intervention)* (Regie: Elia Suleiman), Palästina/ Marokko/ Frankreich/Deutschland 2002.
- Im Juli* (Regie: Fatih Akin), Deutschland/Ungarn/Türkei 2000.
- Kanak Attack* (Regie: Lars Becker), Deutschland 2000.
- Kebab Connection* (Regie: Anno Saul), Deutschland 2005.
- Kokowääh* (Teil 1 und 2) (Regie: Til Schweiger), Deutschland 2011/2013.
- L'auberge espagnole – Wiedersehen in St. Petersburg* (Regie: Cédric Klapisch), Frankreich 2005.
- L'Auberge espagnole - Barcelona für ein Jahr* (Regie: Cédric Klapisch), Frankreich/ Spanien 2002.
- Maria, ihm schmeckt's nicht!* (Regie: Neele Vollmar), Deutschland/Italien 2009.
- Mobbing* (Regie: Nicole Weegmann), Deutschland 2013.
- Mowgli / Maugli* (Regie: Roman Davydov), UdSSR 1967-1971/1973.
- Polnische Ostern* (Regie: Jakob Ziemnicki), Deutschland/Polen 2011.
- Russendisko* (Regie: Oliver Ziegenbalg), Deutschland 2012.
- Schindlers Liste* (Regie: Steven Spielberg), USA 1993.



*Türkisch für Anfänger* (Regie: Bora Dağtekin), Deutschland/Tailand 2012.

*Willkommen im Süden* (Regie: Luca Miniero), Italien 2010.

### **Ausgewählte Links zum Filmeinsatz**

Goethe-Institut Belgien/Brüssel:

[www.goethe.de/ins/be/bru/lhr/mat/dkt/de2015915.htm](http://www.goethe.de/ins/be/bru/lhr/mat/dkt/de2015915.htm)

Goethe-Institut Deutschland:

[www.goethe.de/kue/flm/deindex.htm](http://www.goethe.de/kue/flm/deindex.htm)

[www.goethe.de/uun/www/ffh/deindex.htm](http://www.goethe.de/uun/www/ffh/deindex.htm)

Goethe-Institut Frankreich, Projekt Ciné Allemand:

[www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/cal/arc/deindex.htm](http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/cal/arc/deindex.htm)

[www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/cal/arb/deindex.htm](http://www.goethe.de/ins/fr/lp/prj/cal/arb/deindex.htm)

Goethe-Institut Italien, Projekt Filmrucksack:

[www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/acv/mat/de203692.htm](http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/acv/mat/de203692.htm) (Film-Rucksack I)

[www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/mat/flm/de2621898.htm](http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/mat/flm/de2621898.htm) (Film-Rucksack II)

<http://clubfilmothek.bjf.info/listeh.php>

[www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung](http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung)

[www.film-kultur.de](http://www.film-kultur.de)

[www.filmernst.de/Filme/Filmdatenbank.html](http://www.filmernst.de/Filme/Filmdatenbank.html)

[www.filmportal.de](http://www.filmportal.de)

[www.kinderfilm-online.de](http://www.kinderfilm-online.de)

[www.kinderfilmwelt.de](http://www.kinderfilmwelt.de)

[www.kinofenster.de](http://www.kinofenster.de)

[www.kinomachtschule.at](http://www.kinomachtschule.at)

[www.kjk-muenchen.de](http://www.kjk-muenchen.de)

[www.mediamanual.at](http://www.mediamanual.at)

[www.oesterreichinstitut.at/daf-filmdidaktisierungen.html](http://www.oesterreichinstitut.at/daf-filmdidaktisierungen.html)

[www.visionkino.de](http://www.visionkino.de)

## Anhang: Fragenkatalog

### **Umfrage zum Thema „Arbeit mit (Spiel-)Filmen im Sprachlerntandem“**

Zielgruppe: Studierende des MA und des BA DaZ/DaF an der PH Freiburg

Dr. Natalia Hahn

WiSe 2012/2013

#### **Allgemeines**

1. Welche Sprache haben Sie Ihrem Tandempartner / Ihrer Tandempartnerin unterrichtet?  
Welche Sprache hat Ihnen Ihr(e) Tandempartner(in) unterrichtet?
2. Wie viel Tandemsitzungen hatten Sie?

#### **Kino & Freizeit**

3. Gehen Sie gern ins Kino?
4. Sehen Sie sich gern (Spiel-)Filme daheim an?
5. Haben Sie Lieblings(-spiel-)filme aus Ihrer Heimatkultur?  
Wie lauten ihre Titel?
6. Haben Sie Lieblings(-spiel-)filme aus der Kultur der Zielsprache, die Sie im Tandem lernen? Wie lauten ihre Titel?
7. Kennen Sie Filmregisseure aus Ihrer Heimatkultur? Welche?
8. Kennen Sie Filmregisseure aus der Kultur der Zielsprache, die Sie im Tandem lernen? Welche?

#### **Einsatz von (Spiel-)Filmen im Sprachlerntandem**

9. Haben Sie bzw. Ihr(e) Tandempartner(in) beim Sprachenlernen im Tandem mit Filmen gearbeitet?  
 ja → bitte beantworten Sie weitere Fragen!  
 nein → Warum nicht?

→ vielen Dank für die Teilnahme an dieser Umfrage!

10. Wie oft haben Sie mit (Spiel-)Filmen gearbeitet?

11. Mit welcher/-n Filmgattung/-en haben Sie gearbeitet?

- Dokumentarfilm
- Reportage
- Spielfilm
- Unterrichtsfilm
- Wissenschaftlicher Film
- Privataufnahmen
- Werbefilm
- Animationsfilm
- Kinder- und Jugendfilm
- andere:

12. Mit welchen Filmgenres haben Sie gearbeitet?

- Tierfilm
- Kriminalfilm
- Horrorfilm
- Komödie
- Heimatfilm
- Fantasyfilm
- Katastrophenfilm
- andere:

13. In welcher Lernumgebung haben Sie sich die ausgewählten Filme angeschaut?

- im Kino, zusammen mit dem Tandempartner /der Tandempartnerin
- während der Tandemsitzung
- vor/nach der Tandemsitzung
- anderes:

14. Wie heißen diese Filme?

15. Mit welchem (Lern-)Ziel haben Sie diese Filme eingesetzt?

16. Wie sind Sie methodisch vorgegangen?

17. Haben Sie dabei Filmhefte/Arbeitsblätter/Lehrwerke/ methodisch-didaktische Materialien benutzt? Welche?

18. Haben Sie pädagogische Filmportale oder Informationsplattformen benutzt? Welche?

19. Wie sind Sie auf die Filmauswahl gekommen?

20. Würden Sie weiterhin Filme in Ihrem Sprachlerntandem einsetzen?

Vielen herzlichen Dank für die Teilnahme an dieser Umfrage!



# **Kulturreflexion und Grammatikerwerb im Sprachlerntandem**

*Lingyan Qian (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg)*

## **1 Einleitung**

In der wissenschaftlichen Literatur zum Fremdsprachenlernen im Tandem ist immer wieder die Rede davon, dass gerade die Vermittlung kultureller Wissensbestände im Tandem gut möglich sei. Ausgehend von der Grundthese, dass die Tandempartner als Expert(inn)en ihrer Alltagskultur und ihrer Lebenswelt fungieren, hat Bechtel das interkulturelle Lernen im Tandem untersucht (Bechtel 2003).

Außerdem geht die Forschung davon aus, dass die Interagierenden auch die defizitäre Grammatik des Lerners bearbeiten. Apfelbaum (1993) unterscheidet „Selbsthilfe“ von „Fremdhilfe“ im Tandem. In dem Korpus von Apfelbaums Untersuchung treten alle drei Typen der Fremdreparatur (konversationsanalytisch gesehen) wesentlich häufiger auf, als die analogen Verfahren der Selbstreparatur. Nach Rost-Roth (1995) zeigen die Muttersprachler(innen) im Tandem eine in jeder Hinsicht große Kooperationsbereitschaft. Nicht-Muttersprachler(innen) lassen die Muttersprachler(innen) durch Zeichen wie Pausen, Zögern usw. wissen, dass ihnen der/die muttersprachliche Tandempartner(in) beim Formulieren helfen soll.

Erste Analysen einiger transkribierter Tandemgespräche zwischen chinesischen Deutschlernenden und deutschen Chinesischlernenden zeigen, dass die Chines(inn)en die Deutschen mitunter mit folkloristischen Vorstellungen von deutschem Brauchtum konfrontieren. In der Rolle der Lehrenden bagatellisieren

die Deutschen mitunter diese Vorstellungen. Kulturelle Fragen, die die Laien ohne fachliches Wissen nicht genau beantworten können, halten deutschen Muttersprachler(innen) eigene Praktiken entgegen ohne dies näher zu thematisieren.

Viele Grammatikfehler bleiben unkommentiert. Gründe dafür können beispielsweise sein, dass man eine funktionierende Unterhaltung nicht stören möchte. Mein Beitrag thematisiert die beiden Bereiche und zeigt mit transkribierten Tandemdaten die Defizite im Tandem auf.

## 2 Daten

Die Untersuchung bezieht sich auf die Daten von sechs chinesisch-deutschen Tandems. Die Teilnehmer sind chinesische Studenten, die in Deutschland Germanistik, Wirtschaft, Psychologie oder Jura studieren. Ihre deutschen Tandempartner(innen) sind Sinologiestudierende. Alle Daten sind 2012 in Deutschland erhoben worden. Methodologisch habe ich die aufgezeichneten Gespräche nach GAT 2 transkribiert.

## 3 Kulturreflexion im Tandem

In den wissenschaftlichen Studien zur interkulturellen Kommunikation richtet sich der Blick in den letzten Jahren auf den dynamischen Prozess der Kultur. Kulturen werden nicht mehr als stabile Bezugssysteme, die voneinander abgegrenzt sind, behandelt. Die Kulturosoziologen Hörning und Reuter haben darauf hingewiesen:

Im Gegensatz zu früheren Ansätzen, die einer Substanzialisierung, Totalisierung und Territorialisierung von Kultur Vorschub leisteten, wird jetzt Kultur als Prozess, als Relation, als Verb verstanden. (Hörning/ Reuter 2004: 9)

Nach Straub (2008) ist Kultur vielmehr ein komplexes Gewebe aus zahllosen aufeinander bezogenen und verweisenden, wissensbasierten, dynamischen Praktiken und Praxisfeldern. Kultur als Praxis ist eine Forschungsperspektive. Sie richtet sich auf die Dynamik der Kultur und die Vielfalt kulturellen Wandels. Es ist vor allem das Handeln der Akteure, das Kultur vorantreibt. Die Zuschreibungen der Kulturalität werden produziert, bestätigt, relevant oder irrelevant gesetzt, indem die Akteure sie in sozialen Aktivitäten praktizieren.

Aufgrund der dynamischen und sozialen Eigenschaften der Kultur wird in der sprachwissenschaftlichen Forschung über interkulturelle Kommunikation auf die Interaktionsanalyse der diskursiven Praktiken fokussiert. Die Rekonstruktion der diskursiven Praktiken durch sprachwissenschaftliche Methoden dient dazu, zu veranschaulichen, wie die Zuschreibungen der Kulturalität interaktiv erzeugt werden.

In der Forschung, die sich mit Deutsch als Fremdsprache befasst, gewinnt das kulturbezogene Lernen zunehmend an Bedeutung. Statt der früheren einseitigen Vermittlung der Kulturgegenstände wird vermehrt der landeskundlich-kulturelle Lehr- und Lernprozess beachtet. Altmayer (2008) hat darauf hingewiesen, dass Fremdsprachenlernende in der Lage sein sollten, die ihnen verfügbaren Deutungsmuster zu verschiedenen Themen des alltäglichen Lebens zu reflektieren, zu artikulieren und sich darüber mit anderen auszutauschen.

Ausgehend von diesen Theorien habe ich in der Tandemarbeit zwischen chinesischen und deutschen Studierenden zwei Ebenen der Kulturalität analysiert, nämlich kulturelle Konzepte im Tandemgespräch und Gesprächsstile. Allerdings ist das nur meine bisherige Beobachtung. Andere mögliche Ebenen sind nicht auszuschließen.

Die beiden Ebenen der Kulturalität möchte ich in diesem Beitrag anhand drei transkribierter Tandemgespräche erörtern. Zum einen werde ich einen Gesprächsausschnitt über ein religiöses Fest in Deutschland präsentieren, der zeigt, wie die deutsche Muttersprachlerin für religiöse Fragen alltägliche Erklärungen liefert. Zum anderen wird veranschaulicht, wie die deutsche Tandempartnerin die folkloristische Vorstellung der chinesischen Studentin bagatellisiert. Die dritte Sequenz skizziert, wie die deutsche Muttersprachlerin gegen kulturelle Fragen eigene Praktiken hält.

## Beispiel 1: Allerheiligen

((Tandemgespräch, 03:50-04:36 Sek.))

[03:50]	01	Ting:	was (.) was ist der der FEIertag gestern?
	02	Linda:	allerHEIligen,
	03	Ting:	wofür?
→	04	Linda:	irgendwas reliGIÖses.
→	05		<<lachend> keine AHnung>
	06	Ting:	hm-
	07		gib=gibt es vielleicht zusammenHANG mit hm °h ähm- halloween?
	08	Linda:	ähm:-
	09	Ting:	[weil die zwei tage sind zuSAMmen; ]
→	10	Linda:	[<<pp> weiß ich NICHT> ja. ]
	11		ja.
→	12		ich glaub allerHEIligen is ähm- (-)
→	13		irgendwas mit den (-) verSTORbenen oder so;
→	14		also ich glaub an aller=also mit den=mit den menschen die geSTORben sind.
→	15		ich glaub da geht man dann hm; auf den FRIEDhof und zündet dort_ne KERze an.
	16		
	17	Ting:	achSO;
[04:36]	18	Linda:	aber (.)also halloween ist ja (-) was ameriKANisches;

\*Namen sind geändert.

In diesem Gesprächsausschnitt sprechen Ting (China) und Linda (Deutschland) über Allerheiligen. Ting hat einen Tag frei gehabt, weiß aber nicht, was für ein Feiertag es war. Beim Tandemtreffen fragt sie ihre deutsche Tandempartnerin. Es handelt sich um ein religiöses Fest. Für die Chinesin, die keine Religion hat, ist das fremd und kulturell spezifisch. Es wird das Thema ihres Tandemgesprächs.

Es ist offensichtlich zu beobachten, dass Linda, konfrontiert mit der religiösen Frage der Chinesin, mehrmals Modalisierungsstrategien benutzt. Auf Tings Frage „wofür?“ (Zeile 03) antwortet Linda mit einem modalisierten Ausdruck „irgendwas reliGIÖses.“ (Zeile 04), wobei ihre Unsicherheit gezeigt wird. Die Unsicherheit wird durch die Sätze „<<lachend> keine AHnung>“ (Zeile 05) und „[<<pp> weiß ich NICHT> ja.“ (Zeile 10) daraufhin verstärkt. In Zeile 12 versucht Linda, eine Erklärung zu liefern. Der Ausdruck „ich glaub“ (Zeile 12) veranschaulicht, dass das, was sie erzählt, in gewissem Maße subjektiv ist. Lindas Erläuterung für Allerheiligen wird durch ihre Ausdrücke „irgendwas“, „oder so“ (Zeile 13) und „ich glaub“ (Zeile 14 und Zeile 15) weiter modalisiert.



Die Analyse der Modalisierungsstrategien veranschaulicht, wie Linda die religiöse Frage ihrer chinesischen Tandempartnerin beantwortet. Sie liefert jedoch nur eine alltägliche Erklärung. Es stellt sich die Frage: Ist Lindas Erklärung defizitär oder ist sie schon genug für die Chinesin?

Beispiel 2: Schwarzwaldtracht  
(Tandemgespräch, 08:48-10:21 Sek.)

[08:48]	323	Ping:	ich habe heute auch äh nachricht ähm ge=gelesen in-
	324		morgen gibt es in dem waldkirch eine (.) FEST.
	325		tra=tragen die deutschen auch traditionelle SCHWARZwälder [kleider- ]
	326	Nina:	[ach:: schwarz-]
	327	Ping:	hm,
	328	Nina:	a:chso;
	329		TRACHtenfest (.) <<p> ja des kann sein>
	330		auf jeden fall.
	331	Ping:	ach TRACHtenfest.
	332	Nina:	trachtenfest;
	333		des nennt=ma TRACHT.
	334	Ping:	hm,
	335		das finde ich auch äh sehr interesSANT.
	336	Nina:	ja finde ich;
	337		diese schwarzwald hut mit den rot[en (-) kugeln,]
	338	Ping:	[ja ja ]
	339		roten KUgel.
	340		und ich habe es erFAHren.
	341		rote kugel bedeutet UNverheiratet.
	342		und äh schwarze kugel [verHEIratet. ]
	343	Nina:	[is verHEIratet ja (.) ja]
→	344		ich weiss auch nicht geNAU=
	345		=aber (.) die farbe ähm_äh ist ein=ein ZEichen für.
→	346		ich glaub WEISS ist witwe oder so,
	347	Ping:	achso: oh::
→	348	Nina:	[ich glaub_s gibt auch WEISS- ]
	349	Ping:	[ich habe meistens ROT kugel gesehen.]
	350	Nina:	ja ja.
	351	Ping:	und in dieser sch=äh kaiserJOsef straße gibt auch so=solche dekoraTION[en.]
	352	Nina:	[hm,]
	353		[hm: ja_ja. ]
	354	Ping:	[in solche geSCHäfte.]
	355	Nina:	hm: ja_ja.
	356		hm stimmt.
	357		ja die=die farben haben verschiedene beDEUtung ja.
	358	Ping:	oh::?
	359	Nina:	das STIMMT.
	360	Ping:	ist sehr interesSANT,
	361	Nina:	<<lachend> ja_ja.> des_is=
→	362		=ich finde sie sehen auch ein BISSchen lustig aus.

	363		und diese HÜte nennt man Bollenhut.
	364		weil die KUGel heisst (.) bollen.
	365	Ping:	was bedeutet Bollen,
	366	Nina:	bollen bedeutet KUGel.
→	367		[im prinZIP aber- ]
	368	Ping:	[ah: ach BALL (-) BALL.]
→	369	Nina:	is so ähnlich wie BALL [ja.]
	370	Ping:	[hm,]
→	371	Nina:	aber im=ja ähm im SÜDdeutschen dialekt SCHWARZWälder dialekt sagt [man Bolle.]
	372	Ping:	[bollen. ]
	373	Nina:	deswegen heißt_s ja Bollenhut.
	374	Ping:	ah:
	375	Nina:	hehe
	376	Ping:	und das=diese (.) also wie heisst diese KLEIde?
	377		krach?
	378	Nina:	tracht.
	379	Ping:	tracht.
	380	Nina:	tracht.
	381	Ping:	das ist auch in verschiedenen regionen verschie=unter[SCHIEDlich,]
	382	Nina:	[ja (.) ]
	383		ja=ja.
	384		ja im schwarzwald ist das ANders als zum beispiel:(-)
[10:21]			NORden bei HAMBurg oder so.

*\*Namen sind geändert.*

In der vorliegenden Sequenz konfrontiert die chinesische Deutschlernende Ping ihre deutsche Tandempartnerin Nina mit ihren folkloristischen Vorstellungen vom deutschen Brauchtum. Ping interessiert sich für die traditionelle Kultur im Schwarzwald und initiiert das Thema über die Schwarzwälder Trachten in der Tandemarbeit.

Es ist auffällig, dass Nina ihre Erklärung für den Bollenhut mehrmals modalisiert. Von Zeile 340 bis Zeile 342 erzählt Ping ihre Kenntnisse über die Bedeutungen der Kugeln in verschiedenen Farben. Ninas Äußerung wird durch ihre Ausdrücke „ich weiss auch nicht geNAU=“ (Zeile 344), „ich glaub“ (Zeile 346) und „oder so“ (Zeile 346) modalisiert. Ihre Ungewissheit bezüglich dieses Themas ist hier zu beobachten. Allerdings finden Pings Kenntnisse über die Bedeutungen der Kugeln bei ihrer deutschen Tandempartnerin doch Bestätigung. Nina sagt nämlich, „ja die=die farben haben verschiedene beDEutung ja.“ (Zeile 357). Auf die Bedeutungen der Kugeln in verschiedenen Farben gehen sie aber nicht ein. Stattdessen wird das Gespräch auf das Thema über den Namen des Hutes gelenkt. Nach einer Lehr-Lern Aktivität in Zeile 361 bis Zeile 362 wird eine selbstinitiierte Fremdreparatur geliefert. Auf Pings Frage „was

bedeutet Bollen,“ (Zeile 365) antwortet Nina „bollen bedeutet KUGel.“ (Zeile 366) und mit einer Modalisierungsstrategie durch den Ausdruck „[im prinZIP aber–]“ (Zeile 367), wobei die grundsätzliche Bedeutung von Bollen zwar erklärt wird, aber der Grund, warum man in diesem Fall die Kugeln als Bollen nennt, wird nicht thematisiert, da dieses kulturelles Fachwissen erfordert. In einem deutlich erhöhten Tonfall spricht die Chinesin „[ah: ach BALL (-) BALL.]“ (Zeile 368). Sie denkt offensichtlich, dass Bollen die Pluralform von Ball ist und sie die Erklärung gefunden hat. Der modalisierte Satz von Nina „is so ähnlich wie BALL [ja.]“ (Zeile 369) verdeutlicht ihre Ungewissheit, wie man den Unterschied zwischen Ball, Bollen und Kugel im Zusammenhang mit dem deutschen Brauchtum im Schwarzwald erklären sollte. Mit einem Zögern „aber im=ja ähm“ (Zeile 371) sagt sie schließlich, dass man Bollen im Schwarzwälder Dialekt sagt (Zeile 371). Ein weiteres Erläutern der folkloristischen Kultur im Schwarzwald erfolgt nicht.

**Beispiel 3: Freund & Freundin in der deutschen Sprache**  
 ((Tandemgespräch, 09:44-10:34 Sek.))

[09:44]	01	Nina:	aber freund oder freundin ist ein bisschen (-) ähm (-- ) ein (-) ähm ja,= =ein ambiVAientes wort. es kann [VIEles(-)] bedeuten
	02		
	03		
	04	Ping:	[ja:geNAU,]
	05		waRUM gibt es in deutschland [kein]-
→	06	Nina:	[ich ] weiss nicht.
	07		denn FRÜher gab es nur (---)
	08		freunde und verwandte;
	09		dazwischen gab es NICHTS.
	10	Ping:	he[hehe ]
	11	Nina:	[sofort] heiRaten
	12	Ping:	hehe[hehehe ]
	13	Nina:	[verlobt] hei[RAten.]
	14	Ping:	[hehehe]
→	15	Nina:	vielleicht is es tatsÄCHlich deswegen;
→	16		ich WEISS nicht;
	17		((schnieft))
	18	Ping:	(xx)
→	19	Nina:	oder es gab tatsÄCHlich nur also freunde so;
	20		im KINdergarten in der schule;=
	21		=und dann hei-
	22		EHEmann und EHEfrau und;
→	23		und verLOBte vielleicht auch.
	24		aber freunde zur liebesbeZIEHUNG(-)
	25	Ping:	hm:
	26	Nina:	ohne=ohne verlobungsring ohne heiraten.

	27	Ping:	hm::
	28	Nina:	gab es FRÜher nicht.
	29	Ping:	ja.
	30		früher gab es NICHTS.
→	31	Nina:	nicht offiziELL;
	32	Ping:	hm:
→	33	Nina:	auf jeDEN fall.
→	34		vielleicht HEIMlich,
	35	Ping:	hm,
→	36	Nina:	aber offiziELL nicht.
	37		((schnieft))
→	38		vielleicht DESwegen;
→	39		ich WEISS nicht.
	40	Ping:	hm,
[10:34]	41		kann SEIN (.) ähm-

*\*Namen sind geändert.*

In diesem Gesprächsausschnitt zwischen Ping und Nina geht es um die Ambivalenz der Begriffe „Freund“ und „Freundin“ in der deutschen Sprache. Nachdem die beiden vorher über den Unterschied zwischen Freunden und Bekannten in Deutschland gesprochen haben, thematisieren sie jetzt „Freund und Freundin“ im Sinne eines festen Freundes und einer festen Freundin.

In dieser Sequenz sind viele Modalisierungsstrategien von der deutschen Muttersprachlerin zu beobachten. Ninas Äußerung mit mehrmaligem Zögern wie „ähm“ und Pausen (Zeile 01 und 02) verdeutlicht, dass sie sich nicht ganz sicher ist, wie man die ambivalenten Bedeutungen der deutschen Begriffe „Freund und Freundin“ erklären kann. Mit dem Ausdruck „ein bisschen“ in Zeile 01 modalisiert sie ihre Erklärung. Das stellt eine Herabsetzung ihrer Gewissheit dar. Pings Frage im erhöhten Tonfall „waRUM gibt es in deutschland [kein]–“ (Zeile 05) konfrontiert Nina mit einer kulturell fachlichen Herausforderung, die Fachwissen verlangt. Nina praktiziert dagegen weitere Modalisierungsstrategien. Mit „[ich] weiss nicht.“ (Zeile 06) erklärt sie zuerst ihren Wissensstand darüber. Dann benennt sie die ihrer Meinung nach mögliche Gründe dafür (Zeile 07 bis 09). Pings Lachen in Zeile 10 zeigt, dass sie das lustig findet. Sie passt sich also schon an die von Nina eingeführte Modalität (Spaß/Scherz-kommunikation) des Gesprächs an. Ninas Ungewissheit bezüglich ihrer subjektiven Erklärung wird durch „vielleicht“ (Zeile 15), „ich WEISS nicht;“ (Zeile 15), „so;“ (Zeile 19) und „vielleicht auch.“ (Zeile 23) stärker modalisiert. Auf Ninas subjektive Erklärung reagiert Ping nur mit einem Rezeptionssignal „hm:“ (Zeile 25) und ratifiziert sie wiederholend mit der Äußerung „ja. früher gab es

NICHTS.“ (Zeile 29 und Zeile 30), ohne sie zu kommentieren. Vermutlich aus dem Grund, dass Nina Ping nicht mit ihrer subjektiven Erklärung irreführen wollte, modalisiert sie ihren folgenden Redebeitrag weiter, indem sie erklärt, dass es „nicht offiziELL;“ (Zeile 31) sei. Während Ping mit einem Rezeptionssignal „hm“ (Zeile 28) reagiert, setzt Nina ihre Modalisierungsstrategien fort. Der Ausdruck „vielleicht HEIMlich,“ in Zeile 34 verdeutlicht einerseits Ninas persönlich eingeschränkte Stellungnahme zum Ausgesagten, andererseits zeigt er, dass der Gesprächsverlauf lustig ablief. Die drei Ausdrücke von Nina am Ende dieser Diskussion „aber offiziELL nicht.“ (Zeile 36), „vielleicht DESwegen;“ (Zeile 38) und „ich WEISS nicht.“ (Zeile 39) modalisieren ihre Erklärung noch stärker. Auffallend ist, dass Ping am Ende ihre Rede auch modalisiert, indem sie sagt: „kann SEIN (.) ähm–“ (Zeile 35). Offensichtlich nimmt Ping Ninas Erklärung nicht ernst und versteht sie als Spaß. Eine richtige Kulturvermittlung gelingt nicht.

Die drei Beispiele der Tandemgespräche zeigen, wie die Kulturreflexion im Tandem funktioniert. Es ist zu beobachten, dass die erste Ebene, – das kulturelle Konzept im Tandemgespräch – leicht zugänglich ist. Die Themen im Tandemgespräch kommen aus dem alltäglichen Leben, durch Reiseführer, lokale Werbungen, beim Fremdsprachenlernen, usw. Das ist explizit und bleibt im Alltagsrahmen. Es veranschaulicht, dass es im Tandemgespräch um eine große Bandbreite von Kulturen geht. Allerdings sehen die Muttersprachler(innen) die Themen als nicht relevant und wissen wenig über die Themen.

Die zweite Ebene – Gesprächsstil – ist dagegen nicht gut zugänglich und implizit. Laienlehrpersonen entgeht dieser Phänomenbereich. Es wird auf dieser Ebene deutlich, dass die kulturellen Vorstellungen der Nicht-Muttersprachler(innen) nicht mit denen der Muttersprachler(innen) angeglichen werden.

Durch die beiden Ebenen ist zu beobachten, dass die Kulturreflexion im Tandem nicht so erfüllt wird, wie sie erwartet wird. Die Gründe liegen einerseits vermutlich darin, dass die fremde Kultur für die Ausländer interessant ist (wie z.B. die folkloristischen Elemente), für die Einheimischen hingegen normal. Andererseits verlangt es fachliches Wissen, um spezifische kulturelle Fragen beantworten zu können. Das können nicht alle deutschen Studierenden leisten.

## 4 Grammatikerwerb im Tandem

Innerhalb der Fremdsprachenerwerbsforschung ist seit langem das Interesse auf die Interaktion gerichtet worden. Nach Henrici (1995) ist von prominenten Vertreterinnen und Vertretern der Disziplin die Frage aufgeworfen worden, welche Rolle Interaktionen für den Erwerb von Fremdsprachen spielen. Zahllose Forschungen darüber beschränken sich allerdings auf den gesteuerten Fremdsprachenerwerb. In dem Tandem-Konzept geht man davon aus, dass das Tandem eine ungesteuerte Gelegenheit für das Fremdsprachenlernen eröffnet. Die Muttersprachler(innen), die als Sprachexpert(inn)en im Tandem fungieren, sind aber Laien im Bereich der Fremdsprachdidaktik. Die transkribierten Daten in meiner Untersuchung zeigen, dass viele Grammatikfehler im Tandem zwischen chinesischen Deutschlernenden und deutschen Chinesischlernenden unkommentiert durchgehen.

Im Folgenden möchte ich anhand transkribierter Gesprächsausschnitte zwei Typen davon veranschaulichen:

- unkommentierte Grammatikfehler,
- gescheiterte Selbstreparatur ohne Kommentar.

Beispiel 1: unkommentierte Grammatikfehler  
 ((Tandemgespräch, 05:23-06:18 Sek.))

[05:23]	01	Zihan:	bei uns gibt es sehr;
	02		regierungsuniversitäten werden (-) in DREI <<p> fünf> klassen unterteilt.
	03		ich habe dir schon erZÄHLT.
	04	Anna:	hm ja.
	05	Zihan:	aber die universi-
→	06		unter der ersten klasse?
	07		diese universitätEN,
	08		daRIN gibt auch-
	09		äh: zwei eins eins,
	10		und HUNdert(.)drei nee,
	11		neunhundert (-) ähm fünfundachzig.
	12	Anna:	hm,
	13	Zihan:	neunhundertfünfundachzig.
	14		diese universitäten sind am BESTen.
	15	Anna:	hm,
	16	Zihan:	diese uni=diese uni=diese uni,
	17		(---)
	18		ich glaube,
→	19		in den neunzigern jahREN (-) vom staat anerKENNT.
	20	Anna:	hm,
	21	Zihan:	als BESTe universitäten.

	22	Anna:	ach :: okay,
	23		aber das verÄNdert sich aber auch,
	24	Zihan:	anSCHEInend nicht.
	25	Anna:	ach :: okay;;
	26		bei UNS verändert sich jedes jahr.
	27	Zihan:	ich glaube;
[06:18]	28		das ist gut.

*\*Namen sind geändert.*

In Zeile 06 ist die von Zihan benutzte Präposition „unter“ in der Äußerung „unter der ersten klasse?“ falsch. Stattdessen sollte hier die Präposition „in“ benutzt werden. Anna kommentiert das nicht, sie lässt Zihan einfach weitererzählen, bis Zeile 11, wo Zihan wegen der Zahl zögert und eine kurze Pause macht. Anna reagiert wieder mit einem Rezeptionssignal „hm,“ (Zeile 12), was sich auf Zihans zögernde Formulierung der Zahl bezieht. In Zeile 19 „in den neunzigern jahREN (-) vom staat anerKENNT.“ ist ein Grammatikfehler beim „Partizip II“ deutlich zu sehen. Die falsche Bildung der Perfektform des unregelmäßigen Verbs „anerkennen“ wird nicht von Anna korrigiert. Hier liefert Anna wieder ein kurzes Rezeptionssignal „hm,“ (Zeile 20) und Zihan setzt ihre Rede einfach fort und vervollständigt ihren Satz (Zeile 21). Annas Redebeitrag „ach :: okay, aber das verÄNdert sich aber auch,“ in Zeilen 22 und 23 veranschaulicht, dass sie sich hauptsächlich auf den Inhalt konzentriert und den Grammatikfehler von ihrer chinesischen Tandempartnerin übersieht. Die Rolle der Lehrperson wird daher nicht erfüllt.

Beispiel 2: gescheiterte Selbstreparatur ohne Kommentar  
(Tandemgespräch, 08:36-09:41 Sek.)

[08:36]	01	Wei:	ich habe einen (.) einen-
	02		这 个 叫 什么? das stück heißt was? wie heißt das?
	03		witze 对 吧, richtig PTCL, richtig,
	04	Li:	hm,
	05	Wei:	einen wITZE: ge=geseh.
	06		von der handy,
	07		es gibt einen-
	08		牙签 怎么 说, yaqian wie sagen, was heißt yaqian?
	09		ar=[arz-]
	10	Li:	[zahn] ähm; (-) [zahn] STÜcken.
	11	Wei:	[zahn]-

	12	Li:	zahn=zahnSTÜCK.
	13	Lukas:	zahnSTÜCK.
	14	Wei:	zahnSTÜCK.
	15		ist ein zahnSTÜCK.
	16		ähm::äh-
	17		laufen an der strASSE?
→	18		und sie (.) er hat einen-
	19		刺猬 怎么说, 刺猬? ciwei wie sagen, ciwei? was heißt ciwei, ciwei?
	20	Li:	ä [hm: ]
	21	Lukas:	[igel.]
	22	Li:	igel.
	23	Wei:	einen igel geSEhen.
→	24		und sie (.) ähm sie: (.) er sagt.
	25		hey bus.
	26	Li:	hehehe
	27	Wei:	听懂了吗? verstanden? verstanden?
	28	Li:	ja.
	29		[hehehehe]
	30	Wei:	[hehehehe]
	31	Lukas:	ach: [:: ]
	32	Wei:	[sie] hat einen BUS [ge- ]
	33	Lukas:	[muss] man zuerst ein bisschen nachdenken
	34	Wei:	<<lachend>ja=ja=ja.>
→	35	Lukas:	das wort dazu gesagt.=
→	36		=das war ähm zahnSTÜCK oder zahnSTICK.
→	37		aber (.) das heißt zahnSTOcher.
	38	Li:	<<f> oh zahnSTOcher.>
	39		ja.
	40	Wei:	[oh::]
	41	Li:	[zahn]STOcher.
	42	Wei:	zahnSTOcher,
	43		jajaja.
	44		hehe-
	45	Lukas:	ich habe das geHÖRT.
	46		das war ein stück ZAHN.
[09:41]	47	Wei:	jajaja.

*\*Namen sind geändert.*

In dieser Sequenz erzählt der chinesische Deutschlerner Wei seinem deutschen Tandempartner Lukas einen chinesischen Witz. Seine chinesische Freundin Li, die gerade auch deutsch lernt, ist auch anwesend.

In Zeile 18 korrigiert der chinesische Student Wei das Personalpronomen von dem Wort „Zahnstück“ in der dritten Person Singular von „sie“ auf „er“. Diese Selbstreparatur gelingt aber nicht. Statt „sie“ und „er“ sollte hier „es“ sein.



Der deutsche Student Lukas lässt ihn weitererzählen, ohne diese gescheiterte Selbstreparatur zu kommentieren. Wei setzt seine Rede fort. Eine selbstinitiierte Fremdreparatur entsteht durch Weis direkte Frage „刺猬怎么说, 刺猬? *ciwei wie sagen, ciwei?* was heißt *ciwei, ciwei?*“ (Zeile 19). Die lexikalische Lücke von Wei wird dann in der Nebensequenz durch eine Fremdreparatur überbrückt. In Zeile 24 liefert Wei wieder eine Selbstreparatur bezüglich des Personalpronomens vom „Zahnstück“. Gleich wie in Zeile 18 korrigiert er von „sie“ auf „er“. Obwohl diese Selbstreparatur noch einmal aus dem gleichen Grund scheitert, sagt der Muttersprachler dazu nichts. Weis Erzählung bringt seine chinesische Freundin Li sofort zum Lachen (Zeile 29), während Lukas schweigt. Erst in Zeile 31 reagiert Lukas mit einem gedehnten Verstehenssignal „ach: [::]“. In Zeile 33 ist zu sehen, dass Lukas über die Bedeutung von Weis Witz nachgedacht hat. Auffällig ist, dass Lukas am Ende eine Reparatur in Bezug auf das vorher gesprochene Wort „Zahnstück“ initiiert, indem er erklärt „das wort dazu gesagt.= =das war ähm zahnSTÜCK oder zahnSTICK. aber (.) das heißt zahnSTOcher.“ (Zeile 35 bis 37). Die zweimal gescheiterte Selbstreparatur von Wei wird dabei nicht erwähnt. Es ist offenkundig, dass die Laienlehrperson sich auf den Gesprächsinhalt fokussiert. Sie korrigiert das Wort „Zahnstück“, das sich durch das ganze Gespräch zieht und inhaltlich eine wichtige Rolle spielt, während dem Grammatikfehler beim Personalpronomen keine Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Die beiden Beispiele skizzieren, wie die Grammatikfehler der Nicht-Muttersprachler unkommentiert bleiben. Viele Grammatikfehler werden nicht korrigiert. Bei gescheiterten Selbstreparaturen der chinesischen Studierenden werden keine Reparaturen seitens der deutschen Muttersprachler(innen) geliefert. In dieser Hinsicht wird die Rolle des Lehrenden im Tandem nicht erfüllt. In den oben genannten Beispielen ist festzustellen, dass im Tandem hauptsächlich auf den Gesprächsinhalt fokussiert wird.

## 5 Schlussfolgerungen

Die exemplarischen Analysen der Gesprächssequenzen sollten veranschaulichen, wie Kulturreflexion und Grammatikerwerb im Tandem funktionieren. In den beiden Bereichen werden die gewünschten Ziele der Tandemarbeit – die

Kulturvermittlung einerseits und die sprachliche Korrektur durch die muttersprachlichen Tandempartner(innen) andererseits – nicht erreicht.

Mögliche Gründe dafür liegen darin:

- Kulturelle Vorstellungen der Nicht-Muttersprachler(innen) werden nicht an die der Muttersprachler(innen) angeglichen.
- Kulturelle Wissenstände, die Fachwissen verlangen, können die Muttersprachler(innen) nicht richtig vermitteln.
- Als Laienlehrpersonen können die Muttersprachler(innen) die Lehraktivitäten nicht richtig leisten.

Aufgrund der Analyse in diesem Beitrag ergeben sich zwei Fragen. Erstens: Warum ist das Fremdsprachenlernen im Tandem trotzdem so beliebt? Zweitens: Wie werden das interkulturelle Lernen und der Spracherwerb im Tandem gefördert? Dies könnten Perspektiven für weitere Forschungen sein.

## Literatur

- Altmayer, Claus (2008): Von der „interkulturellen Kompetenz“ zum „kulturbezogenen Deutungslernen“. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating across borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 28-40.
- Apfelbaum, Birgit (1993): *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (2004): Doing Culture: Kultur als Praxis. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 9-15.
- Rost-Roth, Martina (unter Mitarbeit von Oliver Lechlmaier) (1995): *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol*. Meran: Alpha & Beta.
- Straub, Jürgen (2007): Kultur. In: Straub, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, 7-23.

## **Erfahrungen von und mit Studierenden in der Tandemberatung**

*Katja Reinecke (Pädagogische Hochschule Freiburg)*

In diesem Beitrag geht es um die Beratung von Sprachlerntandems für Studierende des Masterstudiengangs Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache (MA DaZ/DaF) an der PH Freiburg. Das Anliegen ist es, die bisherigen Erfahrungen in Hinblick auf die Zielsetzungen der Studienordnung zu beurteilen. Dabei soll insbesondere der Zusammenhang zwischen selbstgesteuertem Lernen und Lernberatung theoretisch und praktisch überprüft werden. Denn, so Schmelter (2006: 1),

Beratungs- und Autonomiekonzept sowie das Verständnis des selbstgesteuerten Lernens [sollten zusammen genommen] ein möglichst widerspruchsfreies theoretisches wie praktisches Ensemble bilden.

Bei dieser Überprüfung wird einerseits die Sichtweise der Institution und andererseits die der zu beratenden Studierenden berücksichtigt. Im Anschluss werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Tandemlernen und -beratung an der Hochschule weiter entwickelt werden können.

Zunächst werden darum die curriculare und institutionelle Einbindung des Tandemlernens und die konzeptionellen Grundlagen des dazu gehörigen Beratungsangebots an der Hochschule vorgestellt sowie die Beratungserfahrungen der Studierenden im WiSe 2012/13 ausgewertet.

Während sich dabei einerseits sehr positive Tendenzen abzeichnen – das Tandem wird von den Studierenden gut angenommen und engagiert durchgeführt – weisen die bisher erhaltenen Ergebnisse und Rückmeldungen

aber auch auf ein nicht untypisches Problem von Beratungsangeboten hin: Sie werden von Betroffenen theoretisch für sinnvoll erachtet, aber nicht unbedingt genutzt. Wie können also die Ziele des Tandems im Studiengang und die Erwartungen der Teilnehmer so in Einklang gebracht werden, dass die vorhandenen Ressourcen besser von den Studierenden genutzt werden?

## 1 Tandemlernen und -beratung im MA DaZ/DaF: der institutionelle Rahmen

Im MA-Studiengang DaZ/DaF ist das Sprachenlernen im Tandem in vier von insgesamt zehn Modulen curricular verankert. Das Tandem gehört dabei zum Studienprofil Deutsch als Fremdsprache.<sup>1</sup>

Das Curriculum sieht vor, die Studierenden schrittweise mit dem Tandemlernen vertraut zu machen und stellt vom ersten Semester an Beratungsangebote bereit, bis die Studierenden schließlich im vierten Fachsemester in der Lage sein sollen, selbst Mitstudierende aus dem zweiten Semester zu beraten. Tabelle 1 enthält eine kurze Übersicht zur Progression im Tandemlernen im Laufe der vier Fachsemester und dazu die jeweils geforderte Prüfungsleistung.

Der Verbund der Veranstaltungen, die zu den Lehr-/Lernerfahrungen DaF gehören, nimmt mit 5 SWS fast den Umfang eines kleinen Moduls an und hat ein entsprechendes Gewicht in der Studienordnung. Da die Tandemangebote sich aber modulübergreifend auf vier Semester erstrecken, gibt es keine eigene, nur auf das Tandem bezogene Prüfung. Stattdessen fließt das Tandem in den vier beteiligten Modulen unterschiedlich stark in die jeweilige Modulprüfung mit ein. Der Prüfungsschwerpunkt liegt dabei bereits im ersten Semester, da das Portfolio im vierten Semester nicht benotet wird und sich auf die eigene *Beratererfahrung* bezieht. Als Teil der Studienleistung wird erwartet, dass drei Semester lang das Tandemlerntagebuch<sup>2</sup> geführt wird (vgl. Huneke, in diesem Band).

---

<sup>1</sup> Im alternativen Studienprofil Deutsch als Zweitsprache führen die Studierenden anstelle des Tandems individuelle Lernbetreuungen mit DaZ-Schüler(inne)n durch (vgl. Schöler, in diesem Band, Teil II). Die Studierenden haben theoretisch bis Ende des ersten Studienjahres die Möglichkeit, das Profil zu wechseln. Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, dass die meisten Studierenden das einmal gewählte Profil beibehalten und damit die große Mehrheit der DaF-Studierenden alle vier entsprechenden Module im Wahlbereich Tandemlernen absolviert.

<sup>2</sup> Das Lerntagebuch stellt jedoch keine Prüfungsleistung dar (vgl. Degenhardt/Karagiannakis 2008).

Angebote und Anforderungen zum Tandemlernen	Fachsemester			
	1.	2.	3.	4.
Seminar zum Tandemlernen	X <sup>3</sup>			
Durchführung des Tandems <sup>4</sup>	X	X	X	
Beratung durch Studierende des 4. FS		X		
Beratung für Studierende des 2. FS				X <sup>5</sup>
Hospitation im Tandem durch hauptamtlich Lehrende	X	X	X	
(Freiwillige) Abrufberatung durch hauptamtlich Lehrende	X	X	X	X
Eigenständige Teilleistung in der Modulprüfung?	eine Teilleistung von vier	evtl. möglich	evtl. möglich	eine Teilleistung von zwei

Tab. 1: Übersicht über Tandem- und Beratungselemente im Studiengang lt. Modulkatalog.

Parallel zu den im Studiengang vorhandenen Angeboten existiert das Tandembüro an der PH Freiburg, wo zwei studentische Tutorinnen eine ebenfalls freiwillige Peer-Beratung anbieten.

## 2 Selbstgesteuerte Lernens im Tandem und Tandemberatung – theoretische Grundlagen

Die von der Autorin im Sommersemester 2012 und im Wintersemester 2012/13 durchgeführte Tandemberatung orientiert sich inhaltlich an den durch die Studienordnung vorgegebenen Qualifikationszielen. Die theoretischen und methodologischen Grundlagen der Lernberatung sollen im Folgenden diskutiert werden. Ausgangspunkt ist dabei ein verbreiteter Ansatz innerhalb der Sprachlernberatung:

Wir stützen uns auf das Konzept einer nicht-direktiven, Autonomie fördernden, individuellen Sprachlernberatung, die ein Mittel zur Unterstützung Lernender in konkreten Lernprozessen ist. (Claußen/Peuschel 2006: 1, vgl. auch Kleppin 2010, Schmelter 2004, Brammerts/Calvert/Kleppin 2001)

<sup>3</sup> Eine strukturierte Anleitung erhalten die Studierenden nur ein Semester lang im Umfang von 1 SWS in Form des einführenden Seminars zum Tandemlernen.

<sup>4</sup> Das Tandem wird in einem eigens dafür entwickelten Veranstaltungstyp namens „Studentische Übung“ durchgeführt und ist mit den Hospitationen und der Abrufberatung verknüpft.

<sup>5</sup> Ein Seminar zur Einführung in die Beratungstätigkeit ist nicht vorgesehen.

Dabei beziehen sich die Autorinnen auf ein Verständnis nicht-direktiver Beratung wie Mehlhorn et al. (2009)<sup>6</sup> es im Rahmen der Studienbegleitung für ausländische Studierende darstellen.

Von den drei genannten Merkmalen scheint die Bezugnahme auf die individuellen Lernerfaktoren der am wenigsten strittige Punkt innerhalb der Forschungsdiskussion. Für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags ist es insbesondere notwendig, das konzeptionelle Verständnis von nicht-direktiver Beratung und Autonomieförderung in Hinblick auf die an der beschriebenen Institution bestehenden Praxis zu problematisieren

## 2.1 Die Qualifikationsziele für das Tandemlernen und die Tandemberatung

Die Qualifikationsziele, welche die Studierenden im Bereich „Sammlung von Lehr-/Lernerfahrungen“ durch das eigenen Lernen im Tandem erreichen sollen, werden für das 1. Semester grundlegend beschrieben. Zu den Kann-Beschreibungen gehört hier:

Die Studierenden:

- sind in der Lage, Lehr-Lern-Erfahrungen zu formulieren, zu dokumentieren, aspektgeleitet auszuwerten, kritisch zu reflektieren und zu nutzen;
- sind in der Lage, den individuellen Lernbedarf eines Lernpartners und auch der eigenen Person festzustellen, passgenaue Maßnahmen zur Unterstützung des Lernprozesses zu erproben und zu evaluieren. Sie [...] führen [dazu] ein Sprachlerntandem durch. (Modulkatalog mit Stand vom 2.11.2012, S. 48)

Hier fällt nicht der Begriff Autonomie, die Beschreibung passt aber erkennbar zu Kleppins Darstellung (2010: 1162), wenn sie schreibt, dass durch

[...] Lernbegleitung und Lernberatung [...] bei Lernenden *Reflexionen* über den Lernprozess angeregt werden, damit sie *Kontrolle* über das eigene Lernen (*Steuerung, Überwachung und Evaluation*) ausüben und sich ihren *individuellen Voraussetzungen* gemäß weiterentwickeln können. (Kleppin 2010: 1162, Hervorhebungen K.R.)

---

<sup>6</sup> Interessanterweise sprechen Mehlhorn et al. (2009: 161) dabei selbst von einem „**eh**er nicht-direktiven“ Konzept von Lernberatung.

Die lt. Studienordnung freiwillig angebotene Beratung kann damit als Instrument verstanden werden, das integrativ zum Erreichen der Qualifikationsziele und der Entwicklung der Lernerautonomie beiträgt. Im zweiten bzw. dritten Fachsemester sollen die im Tandem lernenden Studierenden die jeweiligen Lerninhalte aus dem Studium in Hinblick auf das Lernen im Tandem reflektieren.

## 2.2 Selbstgesteuertes Lernen für und durch Tandem lernen

Der Erwerb der Fähigkeiten zur Selbststeuerung ist Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen im Tandem und gleichzeitig das Ziel des Tandemlernens lt. Prüfungsordnung. Der eigene *Lernbedarf* kann dabei nur im Abgleich zwischen dem eigenen Sprachstand und den für das Tandem selbst definierten Lernzielen ermittelt werden. Ein zweiter Schritt, der für Lernende im Tandem ebenfalls eine große Herausforderung darstellt, besteht darin, aus diesen Lernzielen konkrete Vorgehensweisen abzuleiten (Schmelter 2010: 1189). Um diese Selbststeuerung der Lernprozesse im Tandem übernehmen zu können, muss außerdem die Umgebung dem Lernenden Freiraum für eigene Entscheidungen lassen (Brammerts 2006: 1).

Diese beiden Bedingungen stecken gewissermaßen das Feld ab und verorten die (beratende) Unterstützung beim selbstgesteuerten Lernen zwischen Lernstrategietraining und Autonomieförderung.

Der Grad, in welchem Lerner über die notwendigen Strategien zur Selbststeuerung des Fremdsprachenlernens im Tandem verfügen, variiert generell und so auch bei der in diesem Beitrag analysierten Zielgruppe (vgl. Claußen/Peuschel 2006). Grundsätzlich reicht es für den Erwerb von Lernstrategien nicht aus, wenn die Lehrenden die Lernenden im Sinne eines „Laissez-faire“ sich selbst überlassen (vgl. Little 1995, zitiert nach Nodari/Steinmann 2010: 1159). Denn dass der Erwerb der Lern- und Selbststeuerungsstrategien sich von selbst aus der Durchführung eines Tandems ergibt, wird nicht angenommen. Holec (1996: 87) betont die Notwendigkeit: [...] *learning to learn a language and learning a language by self-directed learning requires the intervention of agents other than the learner* [...] [Hervorhebung K.R.] Nodari und Steinmann (2010) greifen Weskamp (1999: 16) auf, der darauf hinweist, wie weitgehend Lernende häufig bereits durch ihre Lernerfahrungen im gesteuerten

Fremdsprachenunterricht „sozialisiert“ wurden und dass sie erst für neue Formen des Lernens „gewonnen“ werden müssen.

Brammerts benennt die Maßnahmen, die typischerweise als Hilfestellung von Tandemlernen angeboten werden:

- Bereitstellung von Informationen (Erklärungen, Anleitungen, Grundregeln, Tipps)
  - Arbeitsvorschläge für die Tandemarbeit
  - Anregungen zur Reflexion für den einzelnen Lerner oder innerhalb der Tandempaare
  - Gelenkte Reflexion in Gruppen
  - Paarberatung und individuelle Beratung
- (2006: 6-8)

Innerhalb dieser Formate ist die Vermittlung von lernstrategischem Wissen dabei in einem Seminar (wie z.B. im ersten Semester im MA DaZ/DaF) relativ problemlos. Allerdings kann eine Beratung mit dem oben formulierten Ziel, Autonomie zu fördern, sich nicht bloß auf die technischen Aspekte des selbstgesteuerten Lernens beschränken. Schmelter (2004 und 2006) weist auf zwei Widersprüche hin, die sich bei der Zielsetzung ergeben, Lerner in ihrer Entwicklung zu einer stärken Selbstlernkompetenz zu fördern oder gar zu unterrichten. Holec (1979), so Schmelter (2006: 4), versteht unter „[...] *selbstgesteuert*, [...] dass die verantwortliche Kontrolle **für alle zentralen Entscheidungen** im Verlaufe des Lernens beim Lerner verbleibt und dass er diese Kontrolle sanktionsfrei ausüben kann.“ [Hervorhebung fett K.R.] Unter diesem Blickwinkel stellt sich die Frage, inwiefern ein Subjekt, das (noch?) davon abhängig ist, dass ihm die Fähigkeit, selbst strategisch über sein eigenes Lernen zu entscheiden, zuerst vermittelt wird, diese Kontrolle tatsächlich ausüben kann. Und ob ein tatsächliches Ausüben der Kontrolle nicht bedeuten würde, von evtl. vorgegebenen Lernzielen abzuweichen. Littles (1995) Autonomiebegriff hingegen erstreckt sich in Schmelters Leseweise darauf, „dass zu gegebener Zeit die Absichten und Ziele des offiziellen Lehrplans die persönlichen Absichten des Lerners werden [müssen.]“ (Little 1997: 237, zit. nach Schmelter 2006: 7). Auch in Bezug auf den in diesem Beitrag untersuchten Studiengang muss die Frage diskutiert werden, inwieweit die Lernenden frei sind in der Bestimmung ihrer Lernziele



und inwieweit diese vom offiziellen Lehrplan vorgegeben sind<sup>7</sup>. Damit zusammenhängend soll dann die Frage diskutiert werden, ob Beratungsangebote ausschließlich freiwillig oder auch obligatorisch gemacht werden sollen oder können.

Problematisch ist ein mögliches Auseinanderklaffen der individuellen und institutionellen Ziele des Tandemlernens, da die Selbststeuerung des Lernens „bei weitem nicht immer zu den Hauptzielen“ (Brammerts 2006: 2) der Tandempartner gehört. Vor diesem Hintergrund fragt Brammerts:

Ist nun Tandem, wenn es [...] im institutionellen Rahmen stattfindet, gemessen an dem Ziel, dem Lerner möglichst die volle Verfügungsgewalt über sein Lernen zu geben, minderwertig gegenüber dem Ideal eines ‚freien‘ Tandems, möglicherweise nur eine Vorstufe dazu? (2006: 5)

Die Idee der Lernstrategienvermittlung als Vorstufe der eigentlichen Lernerautonomie soll weiter unten wieder aufgenommen werden, auch wenn bei Brammerts diese Frage eher als rhetorisch zu verstehen ist, zeichnet der Autor doch im selben Artikel ein durchaus optimistisches Bild der Lernerautonomie auch innerhalb institutioneller Grenzen. Doch auch nach Brammerts Ansicht müssen zusätzlich „steuerungsfreie oder steuerungsarme“ Lernkontexte geschaffen werden, damit selbstgesteuertes Lernen „auch in Kontexten mit institutionellen Zwängen (vorgegebene allgemeine Lernziele, Lernbedingungen, Prüfungen) möglich und sinnvoll“ ist.

Wenn also die nicht Vermittlung von Lernstrategien, z.B. in Seminaren, sondern die Förderung der Autonomie das eigentlich komplexere Problem darstellt, muss überlegt werden, welche Rolle Beratungsangebote dabei spielen können.

### 2.3 Ziele und Formen der Tandemberatung

Im Kontext der Autonomieförderung soll die Beratung in erster Linie leisten, „was der Fremdsprachenunterricht in [...] Gruppen [...] nicht leisten kann; nämlich das Eingehen auf den individuellen Lerner“ (Schmelter 2006: 2). Sprachlernberatung, so Mehlhorn und Kleppin (2006: 1), hat eben nicht nur zum Ziel,

---

<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach dem übergeordneten Ziel des selbstgesteuerten Lernens interessant. Geht es um einen Ansatz, der die Mündigkeit und Selbstbestimmung des Subjekts unterstützt oder geht es um einen „verdeckten Effizienzbegriff“, den Schmelter (2004: 264) in der Gleichsetzung von Autonomie mit strategischem Handeln erkennt.

„effiziente Lernwege“ zu finden, sondern u.a. auch, den Lernenden zu helfen „sich ihre Motive und Einstellungen zum Lernen bewusst [zu] machen“ und „Selbstwirksamkeit aufzubauen“.

Diese von Beraterseite aus als steuerungsarm in Brammerts Sinne konzipierten Angebote stoßen aber auf zwei grundlegende, miteinander eng verknüpfte Probleme im Moment der Übertragung der theoretischen Konzepte auf die Praxis. Zugespitzt kann man diese Probleme in Form zweier Fragen darstellen:

- Kann oder soll diese Form von Beratung ausschließlich freiwillig angeboten werden oder lohnen bzw. rechtfertigen sich auch Pflichtberatungen?<sup>8</sup>
- Inwieweit ist eine nicht-direktive Beratung wünschenswert und erfolgreich?

Mehlhorn und Kleppin vertreten eine in der aktuellen Lernberatungsforschung repräsentative Position, wenn sie schreiben: „Sprachlernberatung sollte grundsätzlich freiwillig sein.“ Dabei gehen die Autorinnen davon aus, dass man Lernende, die potenziell eine Sprachlernberatung aufsuchen könnten, von den Zielen und dem Vorgehen der Lernberatung überzeugen kann, wenn transparent gemacht wird,

[...] was ihnen geboten wird (u.a. eine professionelle Begleitung ihres Lernens, konstruktives Feedback eines Lernexperten<sup>9</sup>) und was im Gegenzug von ihnen erwartet wird (die Einhaltung der Selbstverpflichtung). (Mehlhorn/Kleppin 2006: 5)

Grundlegend besteht aber die Gefahr, dass Berater vielleicht „mehr wollen“ könnten als die zu Beratenden (Schmelter 2006: 7). Nicht zuletzt deswegen wird auch aus erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Sicht vor Formen der Zwangsberatung gewarnt (vgl. Nestmann/Sickendiek/Engel 2007: 602).

---

<sup>8</sup> Insbesondere wie in dem in diesem Beitrag diskutierten Fall des Beratungsangebots für Tandemlerner(innen), die das Tandem im Curriculum vorgeschrieben haben.

<sup>9</sup> Die Expertenrolle in der Beratung wird in Hinblick auf die nicht-direktive Beratung im Anschluss diskutiert.

Trotz der hier dargelegten Gründe für ausschließlich freiwillige Beratungsangebote lässt sich ein gewisser Widerspruch zu dem oben postulierten Bedarf an Strategieinstruktion nicht übersehen. Brammerts sieht einen dringenden Handlungsbedarf aufgrund von Beobachtungen, die zeigen:

- Tandemler erkennen Potenzial von Tandem nicht
- Tandemler wissen nicht, wie sie eigene Lernziele verfolgen können
- Tandemler treffen sogar lernhemmende Entscheidungen.

(2006: 6f.)

An dieser Stelle zeigt sich aber bereits das zweite genannte Problem innerhalb einer sich als nicht-direktiv verstehenden Beratung<sup>10</sup>. Wie weit darf ein Lernberater gehen und wie geht er damit um, wenn die zu Beratenden aus Sicht des Beraters Entscheidungen treffen, die ihrem Lernen nicht förderlich sind?

Man könnte meinen, dass [die Vorbereitung der konkreten Lernerentscheidungen im Beratungsgespräch] am besten dadurch geschieht, dass der Berater als Lernexperte sich im Gespräch einen Überblick über die aktuellen Ziele und Voraussetzungen des Lerners verschafft, um dann [...] Handlungsempfehlungen zu geben. Doch das könnte bedeuten, dass der Lerner auch in Zukunft bei jeder Einzelentscheidung den Experten benötigt. [...] Selbst in den Augen des Beraters nicht optimale Lösungen können sich für den einzelnen Lerner schon allein dadurch bewähren, dass sie durch eine hohe Motivation getragen werden. (Brammerts/Calvert/Kleppin 2001: 54f.)

Kleppin (2010: 1163) betont in ihrem Überblicksartikel jedoch, dass die Frage, an welchem Punkt Sprachlernberater „klare Empfehlungen geben“ können oder sollen, noch offen sei. In der Praxis, so kann angenommen werden, wird es sicher regelmäßig Beratungssituationen geben, die man präziser als „eher“ nicht-direktiv im Sinne von Mehlhorn et al. (2009) bezeichnen kann. Zeigt doch z.B. Schmid auf, welche große Gruppe von Sprachhandlungen in einer nicht „verwässerten“ (1989: 97) Sichtweise bereits zu den „direktiven Verhaltensweisen“ zählen. Unter den leichter als direktiv erkennbaren Verhaltensweisen befinden sich (Schmid 1989: 54ff.):

- Dogmatisieren; Moralisieren; Suggestieren („Haben Sie schon mal darüber nachgedacht, ob...?“); Dramatisieren; Drängen.

---

<sup>10</sup> Im Sinne von Rogers 1985, vgl. Claußen/Peuschel 2006; Mehlhorn/Kleppin, 2006; Brammerts 2006.

Direktive Verhaltensweisen, die evtl. von einem nicht speziell geschulten Berater nicht immer konsequent vermieden werden:

- Generalisieren; Trösten; Partei ergreifen; Bemitleiden.

Sprachhandlungen, die evtl. doch häufig Teil eines Beratungsgesprächs sind:

- Interpretieren; Diagnostizieren; Identifizieren; Nachforschen (Detektivarbeit); Ratschläge erteilen (gute Tipps).

Brammerts diskutiert ein anschauliches Beispiel für eine deutlich nicht-direktive Beratung. Eine spanischsprachige Ratsuchende verfügt aus Sicht des Beraters über eine sehr schlechte deutsche Aussprache, möchte aber (derzeit) nicht daran arbeiten. Der Berater belässt die Entscheidung darüber bei ihr und versucht nicht, sie zu überzeugen. Im Anschluss an das Beispiel und die Frage, ob ein Berater Lernziele vorschlagen darf, reflektiert Brammerts (2006: 11f.)

[Der Berater findet] Silvias Entscheidung unglücklich. Ihre Aussprache ist wirklich sehr schlecht, und er hat beobachtet, dass viele Spanier in den letzten Jahren ähnlich argumentiert haben wie Silvia und am Ende des Studienjahres in Deutschland [...] wegen ihrer schlechten Aussprache [...] meist schwer zu verstehen waren. Vielleicht, so hofft er, merkt sie ja selbst bald, dass sie ihre Prioritäten etwas verändern sollte.

An dieser Stelle wäre es sehr interessant gewesen zu erfahren, ob die Ratsuchende hinsichtlich der Ziele der Beratung aus ihrer Sicht Interesse daran geäußert hätte, eine fachlich fundierte Meinung zu erhalten. Auch thematisiert Brammerts nicht, ob der Berater hier nicht auf Brammerts, Calverts und Klepins Vorschlag hätte zurückgreifen können, den Lerner schrittweise „in zunehmende[m] Maße“ (2001: 54) Entscheidungen selbst treffen zu lassen. Damit wäre die Entscheidungsverantwortung nicht bereits in der ersten Beratungssitzung<sup>11</sup> komplett auf der Seite der Lernenden gewesen. Hier bleibt also eine beratende Person zurück, die nur „hoffen“ kann, dass ihre Klientin von selbst etwas an ihren Prioritäten etwas ändert. Auf der anderen Seite wurde der Ratsuchenden durch dieses Vorgehen eben nicht die „verantwortliche Kontrolle für alle zentralen Entscheidungen im Verlaufe des Lernens“ (Holec 1979 zit. nach Schmelter 2006: 4, vgl. oben) abgenommen.

Das aus der Erziehungswissenschaft stammende Beratungsmodell von Siebert (2006) bietet einen Mittelweg innerhalb des Spannungsfeldes Experten-

---

<sup>11</sup> Wobei aus Brammerts Kontext nicht eindeutig ersichtlich wird, ob es sich um die erste Beratungssitzung gehandelt hat.

beratung vs. autonome Lernentscheidung. Siebert verortet den Berater eindeutig als Experten und beruft sich nicht explizit auf nicht-direktive Beratungsansätze. Er weist dem Berater aber ebenfalls eindeutige Grenzen hinsichtlich der erlaubten und nicht erlaubten kommunikativen Vorgehensweisen zu. Er schreibt:

1. Berater sind Experten für den Lerninhalt<sup>12</sup>. [...] 2. Gute Lernberater reden nicht zuviel selber, sondern sind aufmerksame Beobachter und aktive Zuhörer. [...] [und] reagieren auf die emotionalen Tönungen [...] [und darauf], welche „Grundüberzeugungen („beliefs“) [die] Wirklichkeitskonstruktionen [der Lerner] prägen. 3. [...] Der Lernberater stellt behutsame und produktive Fragen. (2006: 106ff.)

In Anschluss an Mutzeck (2002) nennt Siebert (2006: 107) dabei zunächst Beraterinterventionen, die nicht unbedingt den Grundsätzen Rogers (1985) widersprechen, nämlich: Spiegeln, Paraphrasieren, Resümieren und Strukturieren. Unter dem Aspekt des Beraters als Trainer, verortet sich Siebert dann aber in einem Bereich kommunikativer Verhaltensweisen, die über den nicht-direktiven Ansatz weit hinausgehen.

Der Trainer sollte Übungen empfehlen und besprechen. [...] [Er] ist Modell und Vorbild für den Ratsuchenden. Er sollte seine eigenen Lern-techniken und Coping-Strategien darstellen und begründen. Der Lernberater kann dem Ratsuchenden seine Beobachtungen mitteilen und Lösungen vorschlagen, auch neue Techniken mit ihm üben. [...] *Er sollte aber folgendes vermeiden*: Bagatellisieren, Kategorisieren, Belehren, Bewerten, Moralisieren. (Siebert 2006: 109, Hervorhebungen K.R.)

Auf dieser Grundlage wurde die Beratung der Tandemlerner(innen) im für diesen Beitrag untersuchten Zeitraum vorgenommen.

### 3 Erfahrungen von und mit Studierenden in der Tandemberatung

Die hier dargestellten Erfahrungswerte beziehen sich auf das SoSe 2012 und das WiSe 2012/13. In einer zuvor durchgeführten Evaluation hatte sich angedeutet, dass die Studierenden nur teilweise das selbstverantwortlich zu organisierende Tandem durchführten und dass darüber hinaus die Beratung durch Studierende im höheren Fachsemester kaum stattgefunden hatte. Die freiwilligen Beratungsangebote seitens der Lehrenden und auch seitens des Tandembüros waren nicht in Anspruch genommen worden.

---

<sup>12</sup> Aus Sicht der Lernberatung, kann sich das Expertentum, wie auch bei Brammerts, Calvert und Kleppin (2001) genannt, nur auf Sprachlernstrategien und Tandemlernen im Allgemeinen beziehen. Wofür der Tandemberater nicht Experte sein kann, sind die Systeme der vielfältigen Zielsprachen und genauso wenig für die individuell am besten geeigneten Strategien.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen wurde im WiSe 2012/13 der Versuch gestartet, die Studierenden bei der Durchführung ihrer Tandems enger zu begleiten. Im Rahmen des Seminars „DaF Sprachlerntandem“ wurden die Teilnehmer(innen) verpflichtet, an mindestens einer Beratung zum Tandemlernen teilzunehmen. Im Folgenden werden die Erfahrungen mit diesem – von der Studienordnung und den theoretisch beschriebenen Grundlagen der Freiwilligkeit – abweichenden Vorgehen beschrieben.

Die im WiSe 2012/13 durchgeführte „Pflicht“-Beratung war wie folgt strukturiert. Die Studierenden mussten mindestens einmal für ca. 60 Minuten in die individuelle Beratung kommen. Nach Möglichkeit sollte vorher eine Hospitation erfolgt sein. Wenn dies aus organisatorischen Gründen nicht zu bewerkstelligen war, sollten die Studierenden eine Audioaufzeichnung einer Tandemsitzung mitbringen, anhand derer gemeinsam die Inhalte und Vorgehensweisen im Tandem exemplarisch analysiert werden könnten. Tandempartner, die nicht der PH Freiburg angehören, waren eingeladen, aber nicht verpflichtet, an der Beratung teilzunehmen. In den Fällen, in denen Studierende des ersten Semesters untereinander Tandems durchführten, war eine Beratungssitzung mit beiden Partner(inne)n im Umfang von 120 Minuten vorgesehen.

Im Vorfeld wurden die Studierenden auf die entsprechenden Seiten im Lerntagebuch hingewiesen, mit welchen die Beratung seitens der Lernenden vorstrukturiert werden kann, indem diese ein eigenes Anliegen oder Fragen formulieren (vgl. Huneke, in diesem Band). Die Inhalte dieser einmaligen Pflicht-Beratung richten sich demnach nach den Anliegen der Studierenden. Seitens der Lehrkraft wurde darüber hinaus eingangs eine Abfrage und Besprechung der Lernziele und der Angemessenheit der Passung der entsprechenden Lernstrategien und Vorgehensweise im Tandem geplant.

### 3.1 Auswertung der Umfrage: Teilnehmerinnen und Tandemkonstellationen

Um die studentische Erfahrung mit der Tandemberatung auszuwerten, wurde ein einfacher Fragebogen (s. Anhang) benutzt, der sich auf die Erfahrungen im Sprachlerntandem und in der Beratungssituation bezieht. Der Fragebogen ist in drei Fragegruppen unterteilt: 1. Die Grunddaten zum Tandem 2. Die Zufriedenheit mit der Tandemerfahrung und 3. Die Erwartungen an und die Erfahrungen mit der Tandemberatung.

Zuletzt wurde die Evaluation der Beratungserfahrung angesprochen.<sup>13</sup> Der Fragebogen wurde an 18 Studierende verschickt und von 15 Studierenden ausgefüllt.

Die Teilnehmerinnen an der Beratung haben dabei in Tandems mit folgenden Sprachenkonstellationen gelernt:

- Chinesisch-Deutsch (3x)
- Englisch-Russisch (2x)
- Spanisch- Russisch (2x)
- Japanisch-Deutsch (2x)
- Indonesisch-Deutsch (1x)
- Rumänisch-Deutsch (1x)
- Deutsch-Spanisch (1x)
- Ukrainisch-Georgisch (1x)
- Deutsch-Italienisch (1x)
- Polnisch-Deutsch (1x)

Bei 13 der Teilnehmerinnen handelt es sich um Bildungsausländerinnen, die mehrheitlich erst nach dem ersten Studienabschluss im Heimatland nach Deutschland gekommen sind und nach eigenen Angaben Deutsch auf dem GER-Sprachniveau B2/C1 (teilweise höher) beherrschen. Dabei haben nicht alle Lernerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, unbedingt Deutsch als Zielsprache im Tandem gewählt. Im Begleitseminar zum Tandemlernen war diskutiert und empfohlen worden, eine Tandemkonstellation zu wählen, in denen beide Partner sich mindestens auf dem Sprachniveau B1 befinden. Insbesondere wurde auf die Schwierigkeit hingewiesen, Tandems mit zwei Anfänger(inne)n ohne Vorkenntnisse durchzuführen.

Dazu ist zu erläutern, dass die Studienordnung ab dem ersten Semester den Erwerb einer Kontrastsprache vorsieht. D.h., dass die Studierenden zeitgleich zum Tandem einen Sprachkurs in einer ihnen bisher nicht bekannten Sprache auf dem GER-Niveau A1 aufnehmen müssen. In vielen Fällen ist das Tandem eine vorteilhafte Ergänzung zur im Sprachkurs erlernten Sprache, wird

---

<sup>13</sup> Da in dieser Situation, in welcher die Lehrperson, die die Daten erhebt, aus den Antworten Rückschlüsse auf die Person stellen kann und somit keine anonyme Auswertung der Antworten möglich ist, wurde bewusst darauf verzichtet zu fragen, wie die Studierenden die Beratung als solche beurteilen.

aber dann zwangsläufig auf dem Niveau A1 begonnen. Umgekehrt gibt es einige Teilnehmerinnen, die mit ihren Muttersprachen in Deutschland seltener gewählte Fremdsprachen anbieten. Um für Chinesisch, Japanisch oder Indonesisch einen Lernpartner zu finden, besteht häufig keine andere Wahl, als das Tandem mit einem/einer Anfänger/-in ohne Vorkenntnisse aufzunehmen. In den o.g. Tandems verteilt sich das Sprachniveau in den Zielsprachen nach Selbsteinschätzung ungefähr wie folgt:

- Anfänger(innen) ohne Vorkenntnisse: 14, Tandems mit zwei Anfänger(innen) ohne Vorkenntnisse: 2
- GER-Niveau A2: 5
- GER-Niveau B1 oder höher: 15
- k.A.: 2

### 3.2 Bisherige Tandemerfahrungen der Teilnehmerinnen

In den meisten Fällen wurde das Tandem lange und ausdauernd geführt. Der Umfang der Tandems reichte von sieben Sitzungen à 120 Minuten am untersten Ende bis zu 22 Sitzungen à 90 Minuten. Bei den Teilnehmerinnen, die ihr Tandem schon im zweiten Semester hintereinander führten, reichte der Umfang bis zu ca. 40 Sitzungen à 150 Minuten. Zumindest in dieser Studierendengruppe scheint das Tandemlernen den Lernerinnen durchaus ein eigenes, nicht nur eins von der Studienordnung abverlangtes Anliegen zu sein<sup>14</sup>. Die Organisation, also erst einmal das reine Aufrechterhalten eines regelmäßigen Tandemrhythmus, funktioniert in dieser Lernendengruppe gut, sogar bei gänzlich unerfahrenen Tandemlernerinnen.

In Hinblick auf die Zufriedenheit mit den bisherigen Tandemerfahrungen antworten die Teilnehmerinnen unter Angabe von folgenden Gründen:

→ Gründe für uneingeschränkte Zufriedenheit:

- habe im Tandem (in beiden Tandems) die wichtigsten Lernziele erreicht (Fragebögen Nr. 2, 11)
- gutes Verhältnis zu Tandempartnern (Nr. 3, 11, 12, 13)
- Treffen haben regelmäßig geklappt / Partner ist schnell erreichbar (Nr. 3, 8)
- Tandem hat mich sehr motiviert / hat Spaß gemacht (Nr. 3, 6)

---

<sup>14</sup> Wobei durch die angeordnete Beratung evtl. auch die extrinsische Motivation stärker war.



- traue mich im Tandem mehr, etwas zu sagen oder zu fragen / Angst vor dem Sprechen abgebaut (Nr. 3, 5, 8, 10)
- konnte mich in die Lage des Lerners versetzen (Nr. 4)
- Kenntnisse über die Kultur und Alltag der Zielsprache gewonnen (Nr. 5, 6, 8)
- ich bekomme Hilfe bei der Korrektur meiner schriftlichen Arbeiten, die brauche ich für das Studium (Nr. 7, 9)
- ich bekomme immer volle Aufmerksamkeit (Nr. 8)
- ich habe Lehrerfahrung gesammelt (Nr. 14)

→ Einschränkungen der Zufriedenheit im aktuellen oder früheren Tandem

- aktuelles Tandem ist zufriedenstellender als vorherige Tandems (Fragebögen Nr. 1, 7)
- mit einem meiner Tandems war ich sehr unzufrieden, weil ich das Tandemlernen als Zwang empfunden habe und nicht als Chance, eine Sprache zu verbessern, in diesem Tandem war es mir nicht leicht gefallen, überhaupt einen Partner zu finden (Nr. 7)
- meine Fortschritte waren nicht so gut, wie ich erwartet oder geplant habe (Nr. 14)
- ich weiß nicht genau, wie ich meine Muttersprache unterrichten soll (Nr. 15)
- ich hatte Schwierigkeiten, Materialien zu finden (Nr. 15)
- es war für mich und meinen Partner schwierig, Lernziele zu formulieren (Nr. 15)
- in einem früheren Tandem fehlte beidseitig etwas die Motivation, weil wir die jeweilige Sprache des anderen nicht wirklich brauchten (Nr. 7)

Vor dem Hintergrund der hier überwiegend positiv geschilderten Erfahrungen und dem großen Umfang der Tandemsitzungen bei den meisten Paaren, stellt sich natürlich die Frage, ob *zufriedene* Tandemlerner eine Tandemberatung aufsuchen möchten. Einerseits könnte argumentiert werden, dass ein gut laufendes Tandem keinen großen Beratungsbedarf aufweist. Andererseits könnten durch die Menge und durch die gute Qualität der Tandemerfahrungen der Wunsch nach Reflexion und einem tieferen Verständnis der Vorgänge evtl. überhaupt erst entstehen. 14 Befragte gaben aber an, vor der Pflichtberatung noch nie an einer anderen Beratung teilgenommen zu haben. Eine Befragte wurde im vorangegangenen Semester einmalig von einer Mitstudierenden aus dem vierten Fachsemester beraten.

### 3.3 Erwartungen der Teilnehmerinnen an die Tandemberatung

Die Antworten auf die Frage, wie die Teilnehmerinnen sich im Vorfeld eine Tandemberatung vorgestellt hatten, werden hier vorschlagsweise in vier Gruppen eingeteilt, die etwas vereinfacht einen aufsteigenden Grad an Problembewusstsein und vorheriger Reflexion über den Sinn der Tandemberatung widerspiegeln.

#### 1. Keine spezifische Vorstellung:

- ich hatte keine Ahnung, was eine Beratung macht (Fragebogen Nr. 13)
- keine Vorstellung möglich (Fragebogen Nr. 10)

#### 2. Kontrollfunktion

- als Kontrolle der Lehrkraft (Nr. 1)
- Kontrollfunktion (wie oft durchgeführt) (Nr. 15)
- es wird sehr ernst (war es dann nicht) (Nr. 8)

#### 3. Tipps und Tricks zu Tandemproblemen

- über Probleme im Tandem sprechen (Nr. 2)
- Problemlösung (Nr. 4)
- [ich dachte,] es würde im Tandem hospitiert werden und Tipps [gegeben] (Nr. 3)
- Hilfe und Hinweise (Nr. 6)
- Ratschläge und Lösungen erhalten (Nr. 8)

#### 4. Grundlage für Diskussion

- Fragen stellen, diskutieren, Tipps bekommen (Nr. 5)
- dadurch zu lernen, besser und effizienter Sprache zu lernen (Nr. 7)
- man muss viele Fragen stellen, kann aber auch mit nur einer Frage kommen (Nr. 8)
- eher abstrakt, nicht so lösungsorientiert (Nr. 12)
- wir stellen unser Tandem vor und bekommen Kommentare vom Berater, danach Fragen stellen und darüber diskutieren (Nr. 14)

Natürlich überschneiden sich die Antworten aus Gruppe 4 noch teilweise mit den Antworten aus Gruppe 3, hier soll aber darauf hingewiesen werden, dass erst in der letzten Gruppe mit „(viele) Fragen stellen“ und „diskutieren“ die Aktivität der Ratsuchenden deutlich hervortritt. Eine Antwort fällt völlig aus dem Raster heraus und betrifft auch einen Einzelfall. Die Studentin hatte im SoSe 2012 im zweiten Fachsemester offensichtlich eine der wenigen Tandemberatungen erhalten, die von den Studierenden aus dem vierten Semester durchzuführen waren. Sie nennt als Vorstellung hinsichtlich dieser speziellen Beratungssituation: „ich wusste, dass meine Beraterin diese Beratung braucht, um sie in ein Portfolio einzufügen. Ich dachte daran, dass sie den Ist-Stand des

Tandems kennen möchte.“ In diesem Fall wird das Beratungsanliegen als Anliegen der Beratenden betrachtet, der die zu Beratende praktisch zur Verfügung stehen musste. Eine Erwartung an einen eigenen Zugewinn aus der Beratungssitzung wird nicht geäußert.

Zu den Erwartungen von Studierenden, die an einer Tandemberatung teilnehmen, gehört einerseits die Vorstellung davon, wie so eine Beratung ablaufen könnte, welche Themen vorkommen und welche Funktion das Gespräch haben könnte. Allerdings waren die Teilnehmerinnen im Begleitseminar explizit dazu aufgefordert worden, sich selbst ein eigenes Anliegen in der Beratungssitzung zu überlegen. Acht Teilnehmerinnen haben zu ihrer Beratungssitzung kein vorformuliertes eigenes Anliegen mitgebracht (wobei sich meistens im Gespräch doch sehr bald eigene Fragen ergaben). Die übrigen Anliegen deckten eine typische Bandbreite von Tandem- und Sprachlernproblemen ab.

#### A) Fragen zum Material:

- Wie finde ich Material für den Unterricht meiner Muttersprache? (Nr. 9)
- Welche Literatur zur Vorbereitung? (Nr. 6)
- Welche Lernmaterialien sind geeignet? (Nr. 8)

#### B) Fragen zum Organisatorischen im Tandem

- Ist die Art, wie wir die Sitzungen planen, sinnvoll? (Nr. 8)
- Partner will sich nicht auf festen Termin festlegen: Was tun? (Nr. 12)

#### C) Fragen zum Nullanfängertandem

- Wie verteilt sich der Gebrauch der Sprachen im A1-A1-Tandem? (Nr. 14)
- Wie Sprache vermitteln für Nullanfänger? (Nr. 15)

#### D) Fragen zu Lernzielen und Lernstrategien

- Ist die gewählte Tandemkonstellation „Sprache – Landeskunde“ sinnvoll? (Nr. 5); Was soll mein Partner tun, um mir beim (Wortschatz)lernen zu helfen über C1 hinaus? (Nr. 13, 15)
- Wie kann ich mein Lernen effektiver machen? (Nr. 14)
- Welche Lernformen sind sinnvoll für die Phonetik? (Nr. 8)
- Wie kann ich gezielt mein Leseverstehen verbessern? (Nr. 10)
- Sind meine Lernziele richtig gesetzt? (Nr. 12)
- Wie flüssig sprechen üben ohne Korrekturunterbrechung? (Nr. 3)

#### E) Fragen zur Lehrerrolle

- Wie grammatische Regeln erklären? (Nr. 6)
- Wie schwierige Fragen beantworten? (Nr. 6)
- Die Zielsprache meines Partners ist nicht meine Muttersprache: Wie gehe ich damit um, Regeln zu erklären? (Nr. 12)
- Wann und wie Fehler korrigieren? (Nr. 3)

## F) Fragen zur Evaluation

- Wie überprüft man sich gegenseitig im Tandem? (Nr. 15)
- Wie kann ich prüfen, ob ich selbst Lernfortschritte gemacht habe? (Nr. 10)

Dieser Antwortenkatalog bleibt so nah wie möglich am Wortlaut der Studierenden<sup>15</sup>. An ihm lässt sich ablesen, dass einige Teilnehmerinnen an der Beratung sich selbst schon weiter in die Tandemproblematik eingedacht haben („Ich erkläre zu viele Regeln, weil ich die Zielsprache meines Partners selbst als Fremdsprache gelernt habe und mein Zugang über Regeln ist. Mein Tandempartner erwartet aber von mir, dass ich ihm eher ein Sprachgefühl vermittele.“ (Fragebogen Nr. 12). Während einige Lernerinnen Fragen formulieren, die darauf hinweisen könnten, dass die Betreffenden gerade erst beginnen, die Thematik und die damit verbundenen Probleme zu durchdringen. („Wie kann ich schwierige Fragen beantworten?“ Nr. 8).

### 3.4 Ergebnisse und Bewertung der Beratung aus Sicht der Studierenden

Drei Fragen im Fragebogen betreffen Ergebnisse und Bewertung der Beratung:

- Welche Erkenntnisse hatten Sie über das Tandemlernen durch die Beratung? Was hat Ihnen die Tandemberatung persönlich gebracht?
- Würden Sie erneut/öfter Tandemberatung in Anspruch nehmen, so lange Sie im Tandem lernen? ja \_\_, nein \_\_ Gründe:\_\_\_
- Finden Sie, dass die Tandemberatung im MA-Studiengang im ersten Semester freiwillig oder obligatorisch angeboten werden soll? freiwillig:\_\_\_ obligatorisch:\_\_\_, Gründe:\_\_\_

Wie oben schon erwähnt, war es aufgrund der fehlenden Anonymisierbarkeit nicht möglich, direkt nach der Meinung über die Qualität der Beratung zu fragen. Mit der zweiten und der dritte Frage aus diesem Abschnitt wird versucht, sich indirekt der Meinung der Studierenden über die Beratung anzunähern.

---

<sup>15</sup> Hier und im Folgenden gilt: Wortlautanpassungen wurden vorgenommen, um Sätze syntaktisch einzupassen, teilweise, um Rückschlüsse auf die betreffende Person zu verhindern (z.B. wenn Muttersprache genannt wurde) oder bei Zusammenfassungen von mehreren, ziemlich ähnlichen Formulierungen.

Wie schon oben an den unterschiedlichen Vorstellungen von Tandemberatung abzulesen, zeigt sich auch in den Antworten auf die Frage nach den Erkenntnissen eine Bandbreite von Vereinfachung bis Vertiefung von Aspekten.

#### A) Tipps und Tricks erhalten

- Problem gelöst, Literatur bekommen, konkrete Vorschläge erhalten (Nr. 6, 9, 10)
- keine großen Erkenntnisse aber hilfreiche Unterstützung bei Schwierigkeiten, Tipps und Tricks (Nr. 11)

#### B) Grundlegende Aspekte im Vorgehen / Sprachen lernen im Tandem

- Vorgehen muss an Lernziele angepasst werden (Nr. 1)
- Sinn von Lernformen hinterfragen (Nr. 3)
- ich muss meine Lernziele konkreter festlegen (Nr. 12, 15)
- Partnerin soll Ziele konkretisieren und reflektieren, damit Interesse nicht verloren geht (Nr. 5)
- sich für jede Tandemsitzung konkretes Ziel setzen (Nr. 3)
- ich kann Lernmaterialien für MICH selbst vorbereiten, dann weiß Partnerin besser,
- was ich lernen will (Nr. 8)
- ich muss meine Hemmungen überwinden, meine Partnerin zu korrigieren (Nr. 3)

#### C) Spezifische Lernbereiche

- Wortschatz kann ich mit einem Thema in jeder Sitzung lernen (Nr. 13)
- Phonetik muss mit System vermittelt werden, nicht nach eigener Methode (Nr. 8)
- für A1 Wortschatz mehr Alltagsbezug, Chunks lehren (Nr. 15)
- neues Vorgehen mit Grammatik und Vokabeln (Nr. 12)
- muss besonders auf Mündlichkeit achten (Nr. 2)

#### D) Zur Reflexion angeregt

- Reflexion über Tandem im Verhältnis zu Schüler-Lehrerrolle (das Tandem war wie Unterricht aufgebaut), aber die Beraterin hat gesagt, dass die Rollenverteilung o.k. ist, wenn sie beiden Partnern bewusst ist und diese damit einverstanden (Nr. 4)
- ich muss mein Lehrerwissen über die vermittelte Sprache etwas zurückhalten (Nr. 1)
- eigenes Tandem ist Laienlehrerintandem, ich "muss" nicht die perfekte Lehrerin sein (5)
- wie wichtig ist der Anteil der Zeit, in der Lerner oder Lehrer spricht (Nr. 7, 14)

An den Antworten der Gruppe 1 lässt sich erkennen, dass bestimmte Erwartungshaltungen, nämlich „Tipps und Tricks“ zu erhalten, aus Sicht der betroffenen Studierenden von der Beratung eingelöst wurde.

An dieser Stelle soll ein Versuch einer Interpretation des Verhältnisses zwischen Vorerwartungen und Erkenntnisgewinn eingeschoben werden, bevor

auf die abschließenden Items im Fragebogen eingegangen wird. Aus den Antworten von einigen Teilnehmerinnen lassen sich Fälle von unterschiedlichem Grad von Vorbereitung auf die Beratung und Reflexion der Gesprächsinhalte ablesen. Mit Mehlhorn und Kleppin wird davon ausgegangen, dass man

„[...] den `Grad an Autonomie´ [...] in gewissem Maße bereits daran ablesen [kann], wie sich ein Lernender in der Sprachlernberatung verhält. `Eher autonom´ wäre jemand, der sich auf Beratungstermine gründlich vorbereitet und so die Beratungssitzung zu seiner eigenen Kontrolle nutzen kann [...]. (2006: 3)

In Tabelle 2 sehen wir drei Fälle<sup>16</sup>, in denen wenige Angaben zur vorherigen Vorstellung und zum eigenen Anliegen gemacht werden und keine sehr spezifisch geschilderten Angaben zum Erkenntnisgewinn vorliegen.

Nr.	Vorherige Vorstellung	Eigenes Anliegen?	Erkenntnis?
9	k.A.	nein	Problem gelöst, Literatur bekommen,
10	keine Vorstellung möglich	ja: 1. Wie kann ich prüfen, ob ich selbst Lernfortschritte gemacht habe?, 2. wie Lesefähigkeit erhöhen?	Konkrete Vorschläge erhalten.
11	so, wie es dann auch war.	nein	keine großen Erkenntnisse aber hilfreiche Unterstützung bei Schwierigkeiten, Tipps und Tricks

Tab. 2: Übersicht über Antworten zur Vorbereitung und Erkenntnisgewinn in der Tandemberatung aus den Fragebögen 9, 10 und 11.

Zum Vergleich werden die Fragebögen mit denjenigen Antworten herangezogen, die in ihrer Spalte „Erkenntnisse“ Formulierungen erkennen lassen, die auf weitere Reflexion zu der Frage hinweisen. Auch hier nur stellvertretend drei Fälle.

<sup>16</sup> Die Aussagekraft über den Zusammenhang, der mit der Gegenüberstellung in den Tabellen 2 und 3 dargestellt wird, ist als sehr beschränkt zu verstehen und darf auf keinen Fall zu einer Bewertung des Verhaltens der Teilnehmerinnen führen.

	Vorstellung	Anliegen	Ergebnis
4	Problemlösung	nein	Reflexion über Tandem im Verhältnis zu Schüler-Lehrerrolle (das Tandem war wie Unterricht aufgebaut), aber die Beraterin hat gesagt, dass die Rollenverteilung o.k. ist, wenn sie beiden Partnern bewusst ist und diese damit einverstanden
5	Fragen stellen, diskutieren, Tipps bekommen	ja: ist Tandemkonstellation "Sprache im Austausch gegen Kulturkenntnisse" sinnvoll?	1. eigenes Tandem ist Laienlehrerintandem, ich "muss" nicht die perfekte Lehrerin sein 2. Partnerin soll Ziele konkretisieren und reflektieren, damit Interesse nicht verloren geht
14	Wir stellen unser Tandem vor und bekommen Kommentare vom Berater, danach Fragen stellen und darüber diskutieren	ja: 1. Proportion / Verteilung/Nutzung der Sprachen (bei A1-Lernerin), 2. Mein Lernen effektiver machen.	didaktische Erkenntnisse: wie sollen wir die Zeit auf Lehrer- und Lernerrolle verteilen, insbes. bei A1-Lernerin

Tab. 3: Übersicht über Antworten zur Vorbereitung und Erkenntnisgewinn in der Tandemberatung aus den Fragebögen 4, 5 und 14.

Für den nächsten Aspekt waren zwei Items formuliert, die deutlich weniger Spielraum zur Interpretation boten. Auf die Frage: „Würden Sie erneut/öfter Tandemberatung in Anspruch nehmen, so lange Sie im Tandem lernen? ja \_\_, nein \_\_ Gründe:\_\_\_“ antworteten zwölf Befragte mit „ja“ und drei mit „nein“. Dabei differenzieren die Begründungen die nein-Antworten noch sehr:

„nein, nämlich nur, falls (neue) Probleme auftauchen“

- nein, aber doch evtl. in neuem Tandem mit neuen Problemen (Nr. 7)
- 1-2x Beratung pro Semester reicht und ich brauche Zeit, um über Beratungsergebnisse zu reflektieren, aber bei Problemen würde ich gern fragen (Nr. 14)

„nein, weil...“:

- bisher mit Tandem zufrieden (Nr. 13)

Auch bei diesen Fragen ist es in einem nicht-anonym erhobenen Fragebogen natürlich anzunehmen, dass eine gewisse Positivfärbung der Antworten nicht ausbleibt. Allerdings ist auch die Bewertung der Beratungssitzung recht positiv. Die Studierenden sollten ihre Meinung angeben, ob die Tandemberatung im

MA-Studiengang DaZ/DaF im ersten Semester freiwillig oder obligatorisch angeboten werden soll<sup>17</sup>. Auch hier war um die Begründung der Meinung gebeten.

Für eine ausschließlich freiwillig angebotene Beratung im ersten Semester sprachen sich die Teilnehmerinnen mit den folgenden Argumenten aus:

- Beratung sollte freiwillig sein für Ratsuchende und auch Ratgebende (MA, das vierte Semester)! Eigene Bereitschaft für das Ergebnis der Beratung wichtig (Nr. 1)
- freiwillig, weil viele Tandemlerner denken, dass sie keine Probleme / Anliegen haben, die sie in der Beratung besprechen möchten (Nr. 2)
- ja, denn obligatorisch sollte UNTERRICHTEN im MA sein<sup>18</sup>, aber Informationerteilung zum Tandem sehr nützlich (Nr. 12)
- Beratung ist nicht notwendig, wenn Leute zufrieden sind mit dem Tandem.
- Beratung sollte nach Bedarf erfolgen (Nr. 13)

Die übrigen Befragten sprachen sich für eine obligatorische Beratung im ersten Semester aus und argumentierten:

- Studierende würden nicht (wenig) kommen<sup>19</sup> und nicht erkennen, welche Chance in Beratung besteht (und alle müssen Tandem machen) (Nr. 3, 9, 10)
- die Einnahme verschiedener Perspektiven ist für Dozierende und Studierende wichtig und um Feedback zu bekommen. (Nr. 4)
- gibt gute Denkanstöße, auch zu vorher nicht bedachten Aspekten (Nr. 5)
- wenn es obligatorisch ist, kommt jeder sicher zur Beratung und merkt, wie wichtig es ist (Nr. 6)
- 1x für alle ist in Ordnung, möchte [aber] vor allem Tandempartnerin nicht zwingen, zur Beratung mitzukommen. (Nr. 7)
- es ist gut, den Fortschritt des Tandems zu beobachten (Nr. 8)
- Meinungen und Ratschläge sind für Studierende ohne Tandem Erfahrungen besonders wichtig (Nr. 8, 14, 15)

Als letztes gibt es auch in dem Feld „Was ich noch zum Thema Tandemberatung sagen möchte“ zur Bewertung der Beratung einige Kommentare:

- gut, dass die PH Beratung anbietet (Nr. 3, 5)
- kann Tandem jetzt besser organisieren (Nr. 6)
- Beratung hat Tandem deutlich verbessert / war hilfreich (Nr. 8, 10)

---

<sup>17</sup> An dieser Stelle gibt es allerdings einen Fehler im Fragebogen. Ich hatte einen Hinweis mit eingefügt, dass die Beratung „bisher“ obligatorisch wäre, aber korrekt hätte es natürlich lauten müssen, dass in **diesem** Semester die Beratung obligatorisch vorgeschrieben war und die Frage sich darauf bezieht, ob das auch in Zukunft so gehandhabt werden sollte oder nicht. Ich hoffe, dass die Aussagekraft der Antworten durch diese Fehlformulierung nicht allzu stark in Zweifel gezogen wird. [K.R.]

<sup>18</sup> Hervorhebung im Fragebogen. Der eigene Unterricht im MA DaZ/DaF ist im Modul 7 obligatorisch vorgesehen. [K.R.]

<sup>19</sup> Diese Annahme, ein freiwilliges Angebot würde nicht angenommen werden, bestätigte sich im WiSe 2012/13 erneut: Es kam keine einzige Anfrage nach einer freiwilligen Abruflberatung. Weder seitens der MA DaZ/DaF Studierenden aus höheren Fachsemestern noch aus der parallelen Tandemseminargruppe mit Studierenden aus dem Bachelorstudiengang DaZ/DaF, denen die Teilnahme an der Beratung ebenfalls nur freiwillig angeboten wurde.



Zusammenfassend lässt sich über die Antworten aus den 15 Fragebögen Folgendes sagen. Die Studierenden hatten vor Besuch der Tandemberatung sehr unterschiedliche Vorstellungen von Ziel und Funktion der Beratung. Dabei gab es die Vorstellung von einem Kontrollinstrument, die Vorstellung von Tipps und Tricks zum Tandemlernen und auch die Vorstellung von der Möglichkeit, das eigene Lernen zu reflektieren und zu diskutieren. Ca. die Hälfte der Befragten hatte sich kein Anliegen im Vorfeld überlegt, aber alle gaben an, dass ihre Erwartungen erfüllt worden seien. Auch hinsichtlich des Erkenntnisgewinns war eine Bandbreite von unterschiedlich reflektiert formulierten Antworten erkennbar, die große Mehrheit sagte aus, eine Tandemberatung erneut aufsuchen zu wollen<sup>20</sup>. 11 von 15 Befragten sprachen sich dafür aus, die Beratung für das erste Semester weiter obligatorisch anzubieten.

#### 4 Mögliche praktische Konsequenzen

Die Erfahrungen mit den Beratungssitzungen, die im SoSe 2012 und im WiSe 2012/13 in Form einer Pflichtberatung durchgeführt wurden, erlauben eine Momentaufnahme des Tandemlernens, wie es im untersuchten Zeitraum im MA DaZ/DaF an der PH Freiburg abgelaufen ist.

Umfang und Frequenz der abgehaltenen Tandems waren angemessen und gingen in vielen Fällen auch über die institutionellen Mindestanforderungen hinaus. Die große Mehrheit der Befragten sagte aus, mit ihren Tandems zufrieden zu sein. Auch die einmalige Tandemberatung wurde als die Erwartungen erfüllend und hilfreich bewertet. Trotz dieser erfreulichen Grundtendenz sind einige kritische Punkte zu beachten.

Die Beratung hat als Pflichtberatung stattgefunden und hätte als freiwillige Beratung höchstwahrscheinlich gar nicht stattgefunden. Darauf weist die vorherige Erfahrung hin und diese Vermutung wurde auch durch die Antworten in den Fragebögen unterstützt. Auch die als positiv bewerteten Erfahrungen mit der obligatorischen Beratung führten bisher – auch über den Untersuchungszeitraum hinaus – nicht zu einer erneuten Nachfrage nach weiteren Beratungsangeboten. Aus diesem Grund konnte auch über eine punktuelle Intervention

---

<sup>20</sup> Interessant ist dabei vielleicht daran zu erinnern, dass diese positive Bewertung auf *einer einzigen* Beratungssitzung beruht. Nach freiwilliger Beratung gab es über das eine verpflichtende Angebot hinaus keine Nachfrage.

hinaus nicht die notwendige Begleitung der Tandems durch mehrere, aufeinander aufbauende Sitzungen erreicht werden (vgl. Mehlhorn et al. 2009). Im Spektrum zwischen „Lernstrategientraining“ und „Autonomieförderung“ ist die beschriebene Beratung deutlich näher am Strategienpol zu verorten. Auch wurde kein wirklich nicht-direktives Beratungsmodell zugrunde gelegt. Es kann im Sinne Sieberts (2006) eher von einer Trainerrolle seitens der Beraterin gesprochen werden.

Zwischen den auf Beraterinnenseite zugrundeliegenden Zielsetzungen der autonomiefördernden Beratung und den von den Teilnehmerinnen abgefragten Erwartungen an die Beratung kam es notwendigerweise zu Diskrepanzen. Dabei kann insbesondere der Erwartung einiger Teilnehmerinnen, die Beratung diene der Kontrolle des Tandemlernens, nicht die Berechtigung abgesprochen werden, wenn die Pflichtberatung auch in Reaktion auf mangelnde Tandemdurchführung im Vorsemester eingeführt wurde.

Im Hinblick auf die Studienordnung wurde gezeigt, dass der Prüfungsschwerpunkt bereits am Ende des ersten Fachsemesters liegt, wodurch eventuell Anreize zu einer längeren Auseinandersetzung mit den Tandemerfahrungen fehlen. Es scheint, dass bisher auch die Ziele des Tandems aus Sicht von Beraterin und Hochschule nicht ausreichend kommuniziert und begründet worden sind (vgl. Äußerung im Fragebogen 12, statt Tandemberatung solle Unterrichten obligatorisch sein).

Im Folgenden sollen einige Vorschläge gemacht werden, wie das Tandemlernen im Studiengang MA DaZ/DaF grundsätzlich intensiver unterstützt werden kann, während gleichzeitig autonomiefördernde Elemente angeboten und – hoffentlich – von interessierten Studierenden auch angenommen werden können. Die Vorschläge bauen auf zwei Grundüberlegungen auf:

1. Es ist sinnvoll, den Pol des „Lernstrategientrainings“, welches in der gegenwärtigen Situation in Form des Einführungsseminars und in Form von Pflichtberatung bereits durchführbar ist, durch den Pol der „Autonomieförderung“ zu ergänzen.

2. Autonomieförderung kann in einem Curriculum, in denen die semesterweise gemachten Erfahrungen und Prüfungsleistungen deutlicher aufeinander aufbauen und das übergeordnete Ziel erkennbar autonome Lernentscheidungen und Reflexionen notwendig macht, eher funktionieren. Das Strategietraining stellt dabei eine Art „Vorstufe“ (vgl. Brammerts 2006) dar.

Um das Spektrum zwischen Strategietraining und Lernerautonomie tatsächlich auszuschöpfen, sollte dabei angedacht werden, die beiden unterschiedlichen Begleitangebote institutionell-personell voneinander zu trennen. Wenn die Strategielehr-Funktion bei den Lehrenden verbleibt und die autonomiefördernden, freiwilligen Angebote durch eine Instanz wie bspw. das Tandembüro gemacht werden, ergeben sich folgende Vorteile:

- Die Lehrperson wird von ihrer Doppelrolle befreit, Experte zu sein, sich aber im Autonomieprozess nicht zu sehr einmischen zu dürfen.
- Die zu Beratenden werden entlastet, weil die Beratung nicht durch dieselbe Person(-engruppe) geschieht, welche die Konsequenzen der autonom gefällten Lernentscheidungen am Ende benotet.
- Die unterschiedlichen Funktionen und Ziele von Strategietraining und Beratung lassen sich gegenüber den Studierenden besser kommunizieren.
- Die Angebote zum Lernstrategietraining können weiterhin obligatorisch sein.
- Das ohnehin bestehende Tandembüro wird aufgewertet und die Ressource besser genutzt.
- Die Tandemtutor(inn)en werden entlastet, weil sie nicht die Lehr-Lern-Experten Rolle einnehmen müssen.

Wie aber kann erreicht werden, dass die Studierenden ein freiwilliges Angebot seitens des Tandembüros annehmen? Dazu scheint eine Veränderung des bestehenden Curriculums notwendig. Folgende Einzelaspekte sind dabei relevant:

- Die drei Semester Tandemerfahrung und die anschließende Beraterrolle im vierten Semester sollten deutlicher aufeinander aufbauen im Sinne einer sukzessiv stärker zu übernehmenden Eigenverantwortung.

- Das kann durch eine gemeinsame, akkumulative Prüfungsleistung geschehen, z.B. in Form eines studienbegleitenden Portfolios, das durch für jedes Semester differenzierte Leitfragen eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Tandemerfahrungen fördert. Zum Ende des dritten Semesters kann dann eine Leitfrage oder Aufgabenstellung folgen, die den Studierenden Selbststeuerung abverlangt und dabei „steuerungsarm“ (im Sinne Brammerts) den Weg zur Erfüllung der Aufgabe offen lässt.
- Die Erwartungen an die Studierenden und die Leistungen, die verschiedene Instanzen an der Hochschule anbieten, müssen dabei auch transparenter und in größerem Umfang, als es in der Modulbeschreibung steht, kommuniziert werden.
- Die Kommunikation der Erwartungshaltung sollte dabei nicht einseitig geschehen, sondern könnte in Form eines Lernvertrags<sup>21</sup> – oder einer Reihe von Lernverträgen für jedes Semester – als Aushandlungsergebnis mit den Erwartungen der Studierenden abgestimmt werden.

Angelehnt an die bestehenden Strukturen könnte ein solches Curriculum folgendermaßen aussehen. Die Übersicht in Tabelle 4 ist dabei nur als Vorschlag zu sehen, in eine bestimmte Richtung zu denken. Von dieser Grundlage aus sind weiterhin viele Detailfragen zu reflektieren.

Als dringend zu bearbeitendes Desiderat verbleiben an dieser Stelle alle Fragen, die sich mit dem gesamten Bereich beschäftigen, wie die Studierenden und auch die Tandemtutor(inn)en auf ihre Beratungsaufgabe vorbereitet werden.

---

<sup>21</sup> „Auf den ersten Blick mag ein Lernvertrag dem nicht-direktiven Beratungskonzept à la Rogers widersprechen und zu starke externe Kontrolle implizieren. Dies muss nicht so sein. Viele Lernende erkennen selbst, dass bei ihnen Fremdsprachenlernen völlig ohne Vorgaben nicht funktioniert. Sie tragen (häufig unbewusst) die Erwartung an Sprachlernberatende heran, dass diese ihnen bestimmte Vorgaben machen und ihrem Fremdsprachenlernen einen gewissen (organisatorischen) Rahmen geben und so gezieltes Lernen ermöglichen. Der Lernvertrag kommt also dem Wunsch vieler Lernender nach abrechenbaren [?] Ergebnissen und Lernorganisation entgegen.“ (Mehlhorn/Kleppin 2006: 5).

	<b>Angebote</b>	<b>Prüfungsleistung</b>
1	<p>1. Seminar zum Tandemlernen (verbindlich)</p> <p>2. Individuelle Sitzungen zur Verbesserung der Lernstrategien (evtl. mit Hospitation) durch hauptamtliche Lehrperson (verbindlich), die mit einem Lernvertrag gemeinsam geplant werden.</p>	<p>1. Teil des studienbegleitenden Portfolios:</p> <p>a) Auswertung der eigenen Lernerfahrungen, dabei</p> <p>b) Ziele für das zweite Semester festlegen</p>
2	<p>Individueller Lernvertrag zwischen Tandemlerner(inne)n und ihren Betreuer(inne)n (Studierende aus dem 4. Fachsemester) (verbindlich), der Festlegung des eigenen Lernwegs der Tandemlerner(innen) enthält, und regelt, was aus Sicht der Beteiligten die beratende Person der im Tandem lernenden Person zur Unterstützung anbieten kann, dazu Begründung und gemeinsame Überprüfung am Ende des Semesters</p>	<p>2. Teil:</p> <p>a) der Lernvertrag mit Begründung und Reflexion</p> <p>b) die Auswertung des Semesters, inwiefern wurden Inhalte des Vertrags erreicht etc.</p> <p>c) Ziele für das dritte Semester festlegen (Welche Erfahrungen / Kenntnisse fehlen mir noch, damit ich im Anschluss dann selbst zu Tandem beraten kann)</p>
3	<p>Individueller Lernvertrag mit Tandemtutor(in), Lernziele selbst festlegen, Lernweg frei, freiwilliges Angebot für Beratung und Begleitung, z.B. Auswertung der Erfahrungen</p>	<p>3. Teil:</p> <p>a) der Lernvertrag mit Begründung und Reflexion</p> <p>b) Auswertung des Semesters</p> <p>c) Einschätzung: Inwiefern bin ich auf Berater Tätigkeit im vierten Semester vorbereitet, wie haben mich meine Erfahrungen mit Beratung im zweiten und im dritten Semester darauf vorbereitet?</p> <p>→ Abgabe aller drei Teile</p>
4	<p>Beratungsfunktion</p>	<p>Ergänzung zu vorherigen drei Teilen</p> <p>a) Auswertung der Beratungserfahrung</p> <p>b) Auswertung der Erfahrungen mit (gestütztem) selbstgesteuerten Lernen in drei Semestern</p>

Tab. 4: Übersichtsplan eines möglichen Tandemlern- und Tandemberatungscurriculums.

## Literatur

- Bachmair, Sabine; Faber, Jan; Hennig, Claudius (1999): *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 30).
- Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.) (2008): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart: Raabe.
- Brammerts, Helmut (2006): Tandemberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2), 16 S. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Brammerts1.htm>) (27.05.2013).
- Brammerts, Helmut; Calvert, Mike; Kleppin, Karin (2001): Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.), 53-60.
- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.) (2001): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg (Forum Sprachlehrforschung, 1).
- Claußen, Tina; Peuschel, Kristina (2006): Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2), 10 S. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/ClaussenPeuschel1.htm>) (27.05.2013).
- Conseil de l'Europe (Hrsg.) (1996): *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre Européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Degenhardt, Marion; Karagiannakis, Evangelia (2008): Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. Drei Säulen eines persönlichen Lernprozess-Begleiters. In: Berendt, Birgit; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Aktivierende Lehrmethoden*. Abschnitt C 2.13 (ohne Seitenangabe). Stuttgart: Raabe Verlag.
- Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber (Forum Sprache).
- Holec, Henri: L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation. In: Conseil de l'Europe (Hrsg.) (1996), 77-132.
- Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Huneke, Hans-Werner (2013): Lerntagebuch für Sprachlerntandems: Sprachen lernen im Austausch. In diesem Band.
- Kleppin, Karin (2010): Lernberatung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.). 35.1, 1162-1166.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1 und 35.2).

- Little, David (1997): Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* ((8) 2), 227-244.
- Little, David (1995): Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. In: *System Vol. 23, No. 2*, 175-181.
- Mehlhorn, Grit; Kleppin, Karin (2006): Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2), 12 S. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm>) (27.05.2013).
- Mehlhorn, Grit (2009): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. Unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin. 2. Aufl. München: Iudicium-Verlag.
- Modulkatalog des MA-Studiengangs Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache (2009)*. ([www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/masterstudiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/studieninhalte-modulkatalog-und-tabelle.html](http://www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/masterstudiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/studieninhalte-modulkatalog-und-tabelle.html)) (25.06.2013)
- Mutzeck, Wolfgang (2002): *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. 4. Aufl. Weinheim: Betz.
- Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hrsg.) (2004): *Das Handbuch der Beratung*. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Nestmann, Frank; Sickendiek, Ursel; Engel, Frank (2004): Statt einer "Einführung": Offene Fragen "guter Beratung". In: Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung*. Tübingen: Dgvt-Verl, 599-608.
- Nodari, Claudio; Steinmann, Cornelia (2010): Lernerautonomie. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.). 35.2, 1157-1162.
- Rogers, Carl R. (1985): *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes und potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Schmelter, Lars (2006): Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? - Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2), 22 S. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Schmelter1.htm>) (27.05.2013).
- Schmelter, Lars (2010): Tandem-Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.). 35.2, 1188-1192.
- Schmid, Peter F. (1989): *Personale Begegnung. Der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge*. Würzburg: Echter.
- Schöler, Marianne (2013): Erfahrungen im Tandemlernen in der individuellen Lehr-/Lernbetreuung. In diesem Band.

Siebert, Horst (2006): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. 2. Aufl. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).

Weskamp, Ralf (1999): Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber (Forum Sprache), 8–21.



## Anhang: Fragenkatalog

### 1. Grunddaten

1. Name:
2. Sprache, die ich ins Tandem einbringe:
3. Sprache, die ich im Tandem lerne :
4. Sprachstand in meiner Zielsprache nach GER:
5. Sprachstand meines/r Tandempartners/in in dessen/deren Zielsprache nach GER:
6. Tandem lief/läuft von:\_\_\_bis:
7. Geschätzte Anzahl der Sitzungen bisher:
8. Wie regelmäßig treffen Sie sich mit ihrem Partner/ihrer Partnerin:
9. Wie lange dauert normalerweise eine Sitzung:
10. Dieses Tandem ist/war mein erstes Tandem: ja \_\_\_nein:
11. (bitte kurz angeben, wie viel weitere Tandemerfahrung Sie haben:  
Dauer, Anzahl der Treffen, wie viele Partner/Sprachen)

### 2. Ergebnisse des Sprachenlernens im Tandem

1. Wie zufrieden sind Sie grundsätzlich mit den bisherigen Ergebnissen Ihres Tandemlernens? Bitte erläutern Sie, warum:
2. Haben Sie das Tandemlerntagebuch geführt? ja :\_\_ nein \_\_

### 3. Die Tandemberatung

1. Hatten Sie jemals eine andere Tandemberatung als die im WS 12\_13 an der PH Freiburg? nein:\_\_\_ ja:\_\_\_, wo?
2. Wie haben Sie sich eine Tandemberatung vorgestellt, bevor Sie zur Tandemberatung gekommen sind?
3. Hatten Sie sich vorher konkrete Fragen überlegt oder ein spezifisches Anliegen? nein:\_\_\_,ja:\_\_\_welche?
4. Wurden Ihre Erwartungen an die Tandemberatung erfüllt?  
ja:\_\_\_nein:\_\_\_warum nicht

5. Hat ihr Tandempartner/ihre Tandempartnerin an der Beratung teilgenommen? ja:\_\_\_ nein:\_\_\_
6. Gab es eine Hospitation in Ihrem Tandem? ja:\_\_\_ nein:\_\_\_
7. Wurde in der Beratung über beide Sprachen gesprochen? ja:\_\_\_nein:\_\_\_
8. Welche Erkenntnisse hatten Sie über das Tandemlernen durch die Beratung? Was hat Ihnen die Tandemberatung persönlich gebracht?
9. Würden Sie erneut/öfter Tandemberatung in Anspruch nehmen, so lange Sie im Tandem lernen? ja \_\_\_, nein \_\_\_ Gründe:
10. Finden Sie, dass die Tandemberatung im MA-Studiengang im ersten Semester freiwillig oder obligatorisch angeboten werden soll? freiwillig:\_\_\_ obligatorisch:\_\_\_, Gründe:\_\_\_
11. Ergänzungen zum Thema Tandem oder Tandemberatung

## **TEIL II**

### **Lehr-/Lernmaterialien DaZ und Poster DaF**

Den Studierenden des Masterstudienganges „Deutsch als Zweitsprache/ Fremdsprache“ an der PH Freiburg standen bei der Tandemtagung 2012 zwei Möglichkeiten offen, ihre eigenen Erfahrungen und Beiträge einzubringen: zum einen in der *Sektion Individuelle Lehr-/Lernbetreuung*, in welcher die Materialien vorgestellt wurden, mit denen im laufenden Semester in der Sprachförderung gearbeitet worden war. Zum anderen in einer Postersektion, in der Erfahrungen und Fragen aus dem Sprachlerntandem präsentiert wurden. Es handelt sich dabei um Produkte von Studierenden, die zu Beginn des ersten Fachsemesters entstanden sind.

Für die jetzige Herausgabe der aus authentischen Lehr-/Lernzusammenhängen stammenden Materialien wurde den Studierenden die Gelegenheit gegeben, diese nachträglich zu kommentieren. Dadurch gewähren sie einen Einblick in die Werkstattarbeit von Studienanfänger(inne)n und deren anschließende Reflexionen.



## **Erfahrungen im Tandemlernen in der individuellen Lehr-/Lernbetreuung**

*Marianne Schöler (Pädagogische Hochschule Freiburg)*

Lernen im Tandem heißt miteinander und voneinander lernen. Die gemeinsame Lernkonstellation kann verschiedene Ausprägungen haben, es kann sich um Sprachenlernen handeln, aber auch um Lehr-/Lernsituationen, in denen ein(e) kompetentere(r) Lernpartner(in) eine in der Zielsprache schwächere Person darin unterstützt, dass sie ihre sprachliche Kompetenz erweitert. Gleichzeitig verbessert der erfahrenere Tandempartner seine eigenen Kompetenzen im Hinblick auf die Vermittlung von Sprachwissen, Lernwegen und Lernstrategien im stetigen, interaktiven Diskurs. Beide an dieser Konstellation Beteiligten treten überdies in einen Austausch über die Kultur ihres Herkunftslandes.

In diesem Beitrag werden Inhalt und Studienleistung eines Seminars vorgestellt, in dem Masterstudierende im ersten Fachsemester mit einer zu betreuenden Person eine Lehr-/Lernbetreuung durchgeführt haben, die im darauffolgenden Semester weitergeführt wird. Die individuelle Lernbetreuung, Einsichten und Erfahrungen in Lehr-/Lernprozesse, Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation sind Qualifikationsziele des Moduls, in das diese Seminareinheit integriert ist. Die Studierenden sollen lernen, interkulturelle Kommunikation zu analysieren, ihre Probleme, Potentiale zu erkennen und zu gestalten (vgl. Modulkatalog des Master-Studiengangs 2008: 54.) Eine der Kompetenzerwartungen dieses Moduls ist, dass die Studierenden die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf ihre Beobachtungen und Interaktionen in der

„Individuellen Lernbetreuung“ übertragen, in Sprachhandlungen überführen und theoriebezogen reflektieren können (vgl. ebd.).

Der geschützte Lernraum im Tandem bietet Sprachlernern einen geeigneten Rahmen, in dem sie durch die Interaktion mit dem Lernpartner ihren individuellen Bedarf entsprechend ihre Sprach- und Lernkompetenz erweitern können. Besonders in schulischen Kontexten eignet sich die didaktische Rahmung für das Tandemlernen als geeignete Organisationsform für jüngere und eher (fremdsprachen-)lernunerfahrene Personen (Baguette u.a. 2001, zit. in Schmelter 2010: 242). Übertragen auf die hier beschriebene Studienleistung bedeutet das, dass die Studierenden mit ihren Lernpartner(inne)n einerseits ihre individuelle Bedarfslage aushandeln und andererseits parallel und in engem Kontakt mit der jeweiligen Schule die Lernerfordernisse festlegen. Die Tandempartner(innen) stammen aus verschiedenen Ländern, sind ungleichen Alters, besuchen diverse Schulformen und haben eine unterschiedliche Kontaktdauer zur Zielsprache Deutsch.

Es sind Jugendliche im Alter von 6 bis 16 Jahren beteiligt, die entweder eine internationale Vorbereitungsklasse, die Grundschule, Haupt- oder Realschule bzw. das Gymnasium besuchen. Das bedeutet, die Handlungsrahmen sind sehr diversifiziert und erfordern daher eine diskursive Ausgestaltung des Lernens in dieser Konstellation, so dass ein höherer individualisierter Anteil an Erfahrungen der Zweitsprache Deutsch und in der Rolle der Lehrenden/Sprachberatenden entstehen.

Voraussetzung für die Konstruktion eines solchen Bedingungsgefüges ist eine präzise Analyse des sprachlichen Vorwissens und der Lernausgangslage. Um einen erfolgreichen Lernprozess anzuregen, ist eine gute Vorbereitung und Strukturierung des Lerntandems notwendig, denn

Lernen ist ein selbständig zu vollziehender Akt mit starker Situationsbindung, in dessen Verlauf Inhalte, Fähigkeiten etc. nicht eingearbeitet oder „absorbiert“, sondern konstruiert werden. (Terhart 1999: 635)

Im Rahmen des Seminars Individuelle Lehr-/Lernbetreuung – *Erfahrung* sollen die Studierenden jeweils mit einer weniger sprachkompetenten Person ein Tandem bilden und individuell zusammenarbeiten. Durch die Anregung der Studierenden ist daraus eine weitere Lernkonstellation entstanden, sie schlugen vor, das Tandem zwar individuell zu gestalten und zu betreuen, zusätzlich aber wollten sie selbst gerne in einem Tandem tätig sein, um Lehrerfahrungen oder auch

passgenaue Arbeitsmaterialien auszutauschen. Im Sinne des Tandemgedankens wurde dieser Vorschlag aufgegriffen und hat zu einer sehr fruchtbaren und autonomen Zusammenarbeit der Studierenden geführt. Durch die gemeinschaftliche Reflexion der Interaktionen in den Tandemtreffen konnten die Studierenden sehr selbstständig ihre jeweiligen Tandems gestalten. So sind Arbeitsgemeinschaften entstanden, in denen Wissen, Informationen, Erfahrungen und Arbeitsmaterialien ausgetauscht oder gemeinsam erstellt wurden.

Zur erfolgreichen didaktischen Rahmung solcher Lernkonstellationen gehören bestimmte Fähigkeits- und Tätigkeitsmerkmale der Lehrenden und der Lernenden. Die Lehrenden sollten über die Kompetenz verfügen, Lernsituationen zu inszenieren, die an die je individuelle Ausgangslage der Lerner(innen) angepasst sind und die eigenaktive Aneignung von Wissen auf Lernerseite ermöglichen. Lernerseitig sollte die Gelegenheit zur Eigenaktivität in Interaktionen während der Tandemtreffen gegeben werden. Im Sinne des autonomen Lernens sollten Impulse, Materialien und Handlungsformen angeboten werden, die selbsttägige Lernprozesse erfordern und die Vernetzung alten und neuen Wissens ermöglichen.

Die strukturierte und passgenaue Zusammenarbeit zwischen Studierenden und zu betreuenden Lernpartner(inne)n im Kontext eines Lerntandems erfordert die effektive Planung und Strukturierung sowie Reflektion der einzelnen Tandemtreffen. Um die Studierenden auf die Rahmenbedingungen vorzubereiten, wurden sie zunächst in einer Kompaktveranstaltung über Besonderheiten dieses Bedingungsgefüges informiert und diversifizierte Planungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Lerntandems unterrichtet. Parallel zu den im Anschluss daran durchgeführten Tandemtreffen fand jede Woche eine Seminarsitzung statt, in der sowohl weiter theoretische Grundlagen vorgestellt, als auch über den Verlauf der Lehr-/Lernbetreuung berichtet wurde. Die Einführung in die Aufgaben und die Organisation der Lernbetreuung wurde durch die wöchentlichen Seminartreffen ergänzt, um die Möglichkeit der gemeinschaftlichen Besprechung des Verlaufs zu geben und so von den Erfahrungen der anderen zu profitieren.

Für die vorausgeplante und strukturierte Durchführung der Lernbetreuung bedarf es entsprechender gezielter Vorüberlegungen und Erhebungen. Dazu gehört u.a. die Erfassung der aktuellen Sprachkompetenz und des gegen-

wärtigen Lernvermögens. Da die Studierenden über verschiedene Instrumentarien der Sprachstandserfassung informiert waren, konnten sie zunächst diese Erhebung vornehmen und festhalten, um ihre Lernbetreuung auf die individuellen Voraussetzungen des Lernpartners anzupassen. Alter und Kontaktdauer sowie Erstsprache bzw. die Frage der Alphabetisierung im Herkunftsland haben ebenfalls Auswirkungen auf das Erlernen einer weiteren Sprache, so dass auch soziodemographische Daten festgehalten werden sollten.

Um den Studierenden ein Instrumentarium zur Verfügung zu stellen, mit dem sie sowohl die Lernvoraussetzungen wie auch die persönliche Ausgangslage festhalten, als auch ihre jeweiligen Tandemtreffen dokumentieren konnten, wurde eine Dokumentationsvorlage entwickelt, die als Lerntagebuch der Lehr-/Lernbetreuung bezeichnet wird.

Ziel dieser Dokumentationsvorlage ist es, die strukturierte und sprachensible Vorbereitung der Tandemtreffen ebenso zu ermöglichen wie die Reflexion im Nachgang der jeweiligen Lernsituationen.

Dazu gehören die Analyse des Anschauungs- und Arbeitsmaterials sowie die Anknüpfung an das Vorwissen der Schüler(innen) ebenso wie die Planung der Impulse und der bedeutungshaltigen Lerninteraktionen. Die Unterrichtsplanung und Dokumentation von Lehrprozessen wird durch ein Lerntagebuch des Lernpartners bzw. der Lernpartnerin komplementär ergänzt, um die je eigenen Lernprozesse schülerseitig zu protokollieren und in einer Selbstevaluation Lernwege, Lernstrategien und Lernergebnisse zu reflektieren.

Auf Lernerseite soll das Lerntagebuch dazu anregen, zu reflektieren, was gelernt und verstanden wurde bzw., wo es noch offene Fragen gibt. Zielführend ist hierbei die Vorstellung, dass die Selbstevaluation auf Lehrer- wie auf Lernerseite zu einem passgenauen kognitiv aktivierenden Unterricht führt, der unterrichtliche Interaktionen ermöglicht, die im Sinne selbstgesteuerter Lernprozesse zur eigenaktiven Aneignung von Wissen führen. Die Auseinandersetzung mit den individuellen Lernprozessen und die Dokumentation eigener Lernfortschritte bewirken nicht nur ein nachhaltigeres Verständnis und Memorieren des Erlernten, sondern unterstützen auch die Lernmotivation sowie das eigenverantwortliche Handeln und Denken.

Grundlage und didaktische Rahmung der Lernhandlungen bilden das Aushandeln der beidseitigen Lernziele in einem stetigen Diskurs. Für den Lehrpartner



bildet dabei die Orientierung an folgenden Aspekten den Ausgang der Planung und Vorbereitung der einzelnen Treffen:

- Lernstand;
- Lerntyp;
- Lernertradition;
- Ziele;
- Zweck des Sprachenlernens;
- Leistungsfähigkeit;
- Persönliche Interessen;
- lebensweltlicher Bezug;
- die Interaktionsabläufe;
- Bedeutungshaltigkeit der Inhalte;
- Passung.

Die Vorüberlegungen werden auf Seite der lehrenden Betreuer(innen) von folgenden Fragen geleitet:

- Was werden wir besprechen? (Inhalt)
- Wie werde ich den Verlauf des Treffens gestalten? (Methode)
- Wie kann ich den Lernprozess unterstützen? (Material)
- Was weiß und kann der Lerner schon? (Vorwissen)

Die Betreuung von Lernprozessen im Bedingungsgefüge eines Tandems birgt sowohl auf Seite des zu betreuenden Partners als auch auf Seiten des Betreuers Vorteile. Beide machen gemeinsame Erfahrungen in einem interkulturellen und kompetenzübergreifenden Lernprozess, in dem beide Lernpartner(innen) ihre sprachliche und auch fachliche Kompetenz erweitern können. Die diskursive Ausgestaltung des Lernens in dieser Konstellation führt zu einem höheren individualisierten Anteil an Erfahrungen in der Zweitsprache Deutsch bzw. an Erfahrungen in der Rolle des Lehrenden/Sprachberaters/Coaches.

Der im Anschluss dargestellte Verlauf einiger Maßnahmen in den jeweiligen Lernsituationen sowie Beispiele passgenauer eigens erstellter Materialien geben einen Eindruck vom Erfolg dieser Form des Tandemlernens. Sowohl die betreuende als auch die betreute Person konnten ihre Kompetenzen sukzessiv erweitern. Zur Veranschaulichung des Instrumentariums, das einerseits die Organisation der Tandems dokumentierte und andererseits als eine ETCS-

bewertete Studienleistung gilt, ist auch das Lerntagebuch für die Studierenden im Anschluss abgedruckt. Ein Dokumentationsinstrumentarium für die Lerner(innen) wurde bisher nicht entwickelt, da sich dies jeweils an den individuellen Bedarfen ausrichten sollte. Das Lerntagebuch der Studierenden kann allerdings als Vorlage für ein solches Instrument gelten.

## Literatur

- Baguette, Friedhelm; Brammerts, Helmut; Friedelak, Helga; Schlag-Redmond, Mechthild (Hrsg.) (2001): *Sprachenlernen im Tandem. Ein Leitfaden für die Schule*. Bönen. Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Modulkatalog des Master-Studiengangs Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (2009). ([www.ph-frei-burg.de/studium-lehre/studiengaenge/master-studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/studieninhalte-modulkatalog-und-tabelle.html](http://www.ph-frei-burg.de/studium-lehre/studiengaenge/master-studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/studieninhalte-modulkatalog-und-tabelle.html)) (08.04.2013).
- Schmelter, Lars (2010): Tandemlernen. Theoretische Grundlagen und Forschung. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank, G. (Hrsg.), 241-244.
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 45, 629-647.

# **DaZ-Materialien zum selbstständigen Üben der Personalpronomen**

*Antje Aulbert (Pädagogische Hochschule Freiburg)*

## **1 Einführung**

Das Material, das im Folgenden vorgestellt werden soll, entstand im Rahmen des Seminars „DaZ Individuelle Lernbetreuung: Lehr-/Lernerfahrungen“, welches für die Studierenden des Masterstudiengangs „Deutsch als Zweitsprache/ Fremdsprache“ (MA DaZ/DaF) im ersten Fachsemester an der Pädagogischen Hochschule Freiburg angeboten wurde. Im MA DaZ/DaF sind zwei Studienprofile vorgesehen (DaZ und DaF). Die Studierenden, die sich für das Studienprofil DaZ entscheiden, führen studienbegleitend eine wöchentliche Sprachförderung mit Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund durch. Die Sprachförderungen finden im Rahmen der o.g. Lehrveranstaltung statt. Das Seminar wird in erster Linie mit dem Ziel angeboten, Studierende bei ihren individuellen Lehr-/Lernerfahrungen durch theoretische und praktische Hinweise zu unterstützen.

So war bspw. die Vorstellung und Besprechung verschiedener Materialien, welche die Kommiliton(inn)en zum Teil in gemeinsamen Lern-Tandems erstellten und in ihren Sprachförderungen einsetzten, integraler Bestandteil des Seminars. Präsentiert wurden diese Unterlagen außerdem im Rahmen des Workshops „Individuelle Lehr-/Lernbetreuung – Erfahrung“ auf der Freiburger Tandem-Tagung 2012, die von der Stiftung Tandem® Fundazioa in Kooperation mit dem Tandembüro der Pädagogischen Hochschule Freiburg veranstaltet wurde.

Im Weiteren soll nun eines der Materialien dargestellt werden, welches in einer Fördereinheit zum Thema „Tim und Struppi – Das Geheimnis der `Einhorn““ entstand und für das Üben der Personalpronomen (Nominativ, Dativ und Akkusativ) ausgelegt ist. Dieser grammatische Schwerpunkt ergab sich sowohl durch die Resultate einer Sprachstandserhebung (HAVAS 5) im Rahmen der Förderung, als auch in Angleichung an den regulären schulischen Unterricht des Schülers, in dem u.a. Personalpronomen behandelt wurden. Abschließend soll über den Einsatz dieses Materials in der Sprachförderung reflektiert werden. Bei dem Schüler, für den das hier vorgestellte Material konzipiert wurde, handelt es sich um einen zwölfjährigen türkischsprachigen Jungen, der die fünfte Klasse eines Gymnasiums besucht.

## 2 Beschreibung des Materials

Das Übungsmaterial besteht aus Satzstreifen, auf denen zunächst auf der einen Seite ein Satz aus der Geschichte „Tim und Struppi“ steht. In diesen Sätzen ist jeweils ein Wort (Satzglied) fett gedruckt und unterstrichen:

*Struppi jagt die **Katzen**.*

***Tim** kauft ein Schiff auf dem Flohmarkt.*

Die Aufgabe bestand darin, dieses hervorgehobene Wort durch ein Personalpronomen zu ersetzen. Um die eigene Antwort zu überprüfen, konnte der Schüler daraufhin die Satzkarte umdrehen, wo der richtige Satz mit dem jeweiligen Personalpronomen abgedruckt ist. Die Personalpronomen wurden dabei zusätzlich durch die Farben der verschiedenen Genera bzw. der Pluralform (**der**, **die**, **das**, **die**) visualisiert und hervorgehoben (s. Abb. 1).

*Struppi jagt **sie**.*

***Er** kauft ein Schiff auf dem Flohmarkt.*



Abb. 1: DaZ-Material zum Thema „Personalpronomen“.

In der ersten Anwendung des Materials stand dem Schüler noch keine zusätzliche Hilfestellung zur Verfügung – er sollte die Sätze nach eigenem Wissen und Sprachgefühl bilden.

In der zweiten Anwendung des Materials ging es darum, auf einer metasprachlichen Ebene über die Bildung der Personalpronomen zu reflektieren, wofür weitere Legekarten eingesetzt wurden. Dabei handelt es sich um Karten, bei denen die drei Fälle (Nominativ, Dativ und Akkusativ) den jeweiligen Fragen (WER oder WAS?, WEM oder WAS?, WEN oder WAS?) zugeordnet werden sollen. Um dies auf einer metasprachlichen Ebene zu tun, sollte der Lerner zunächst überlegen, um welchen Genus und Kasus es sich bei den unterstrichenen Wörtern handelt. In diesem Fall sollte der Schüler folgende Fragen bilden:

*Struppi jagt WEN oder WAS?*

*WER oder WAS kauft ein Schiff auf dem Flohmarkt?*

Durch eine zusätzliche Tabelle, in der die Personalpronomen in den verschiedenen Kasus und Genera aufgeführt wurden, konnte der Schüler mit Hilfe dieser Informationen die richtige Form herausfinden und dementsprechend den Satz bilden. Ziel dabei war es, zunächst metasprachlich über die Bildung der Personalpronomen zu reflektieren und dies dann auf die konkreten Sätze des Fördermaterials zu übertragen.

### 3 Reflexion

In der Anwendung stellte sich das Material im Großen und Ganzen als sehr hilfreich heraus. Nachdem der Schüler anfänglich Schwierigkeiten hatte und stark durch die betreuende Person angeleitet werden musste, gelang es ihm nach einiger Zeit, die Sätze selbstständig zu bilden.

Insbesondere die zusätzliche Hilfestellung durch die Pronomentabelle erwies sich dabei als sinnvoll, da der Lerner somit anschauliches Material zur Verfügung hatte, welches ihm die Bildung der Sätze erleichterte. Förderlich war zudem die Anlehnung an das Buch „Tim und Struppi – Das Geheimnis der `Einhorn““. Der Schüler konnte dadurch auch in späteren DaZ-Unterrichtsstunden Satzverknüpfungen durch Pronomen in der Geschichte erkennen und leichter den Text erfassen.

Die Übertragung des Materials auf die Geschichte des Buches war zunächst nicht vorgesehen, sondern ergab sich automatisch bei der weiteren Auseinandersetzung mit der Geschichte. Diese zusätzliche Übung war jedoch von großer Bedeutung, da die Funktion der Pronomen für die Satzverknüpfung innerhalb längerer Texte allein durch das Einüben der Personalpronomen durch das o.b. Material nicht deutlich wurde (s. Abb. 2).

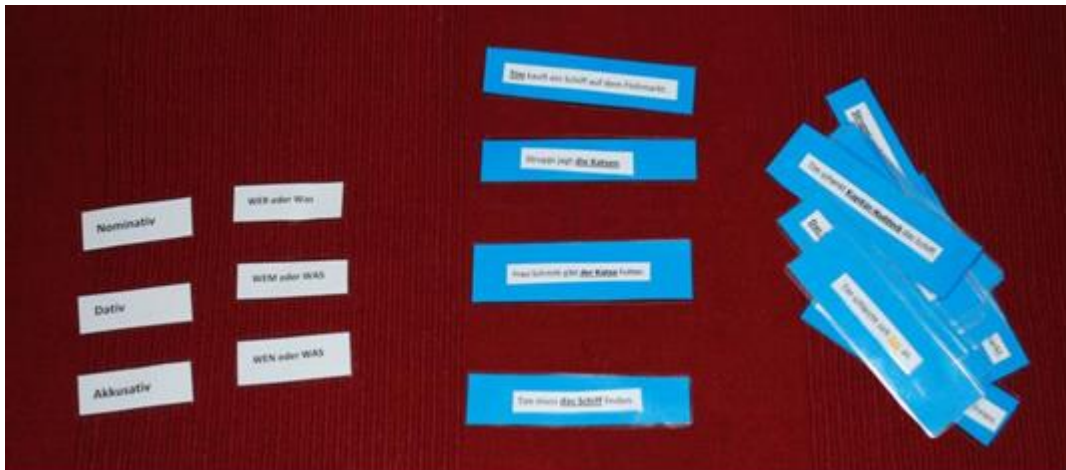


Abb. 2: DaZ-Material, welches auf die Geschichte des Buches „Tim und Struppi“ übertragen wurde.

### Literatur

Hergé (1998): *Tim und Struppi. Das Geheimnis der „Einhorn“*. Hamburg: Carlsen Verlag.





# **DaZ-Fördermaterial zum Thema „Wortschatzerwerb“**

*Alexandra Hermey & Anna Müller (Pädagogische Hochschule Freiburg)*

## **1 Beschreibung des Wortschatzspiels**

Studierende des Masterstudiengangs „Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“ (MA DaZ/DaF) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, die das DaZ-Studienprofil ausgewählt haben, fördern studienbegleitend die Schüler(innen) mit Migrationshintergrund. Diese Förderung findet im Rahmen des Seminars „DaZ Individuelle Lernbetreuung: Lehr-/Lernerfahrungen“ statt und hat die Unterstützung des Lernprozesses von Schüler(inne)n als Ziel.

Wir bieten eine sprachliche Förderung einer Schülerin und einem Schüler an, die aus Tunesien und der Türkei stammen, neun bzw. zwölf Jahre alt sind und eine Vorbereitungsklasse in Freiburg besuchen. Zunächst wurde der Sprachstand der zu fördernden Lernenden mittels des Sprachstandserhebungsinstruments HAVAS 5 festgestellt, um einen Überblick über das Sprachniveau der betreuten Personen zu gewinnen. Nach der Auswertung des Sprachtests der Kinder ergaben sich die Förderschwerpunkte „Wortschatzerwerb“, „Generaverwendung“ und „Verbkonjugation“, da in diesen Bereichen die größten Defizite ermittelt wurden.

Aufgrund dieser Fokusse wurde ein Wortschatzspiel konzipiert, welches auf der Freiburger Tandem-Tagung der Pädagogischen Hochschule am 07.12.2012 dargestellt wurde und im Folgenden erklärt und kommentiert wird.

Das Spiel umfasst vier Spielfeldkategorien und beinhaltet verschiedene Aufgabenbereiche (s. Abb. 1). Zu jedem Feld gibt es passende Kartenstapel, die mit den gleichen Symbolen wie die Spielfelder markiert sind. Das Spiel wird

beendet, wenn der erste Spieler das Spielfeld „Ziel“ erreicht hat. Das Mund-Feld lädt den Spieler ein, den Begriff der Karte seinen Mitspielern zu erklären, ohne den Begriff zu benennen. Das Stift-Feld fordert die Teilnehmer(innen) dazu auf, den Begriff der Karte für die anderen Gruppenmitglieder zu zeichnen, ohne zu sprechen. Betritt ein Spieler das Stern-Feld, muss er das Verb, das sich auf den dazu gehörigen Karten befindet, im Präsens konjugieren. Zuletzt gibt es noch das Fragezeichen-Feld, bei dem die Teilnehmer(innen) den Nomen, die auf den Fragezeichen-Karten stehen, jeweils den richtigen Artikel zuordnen sollen.

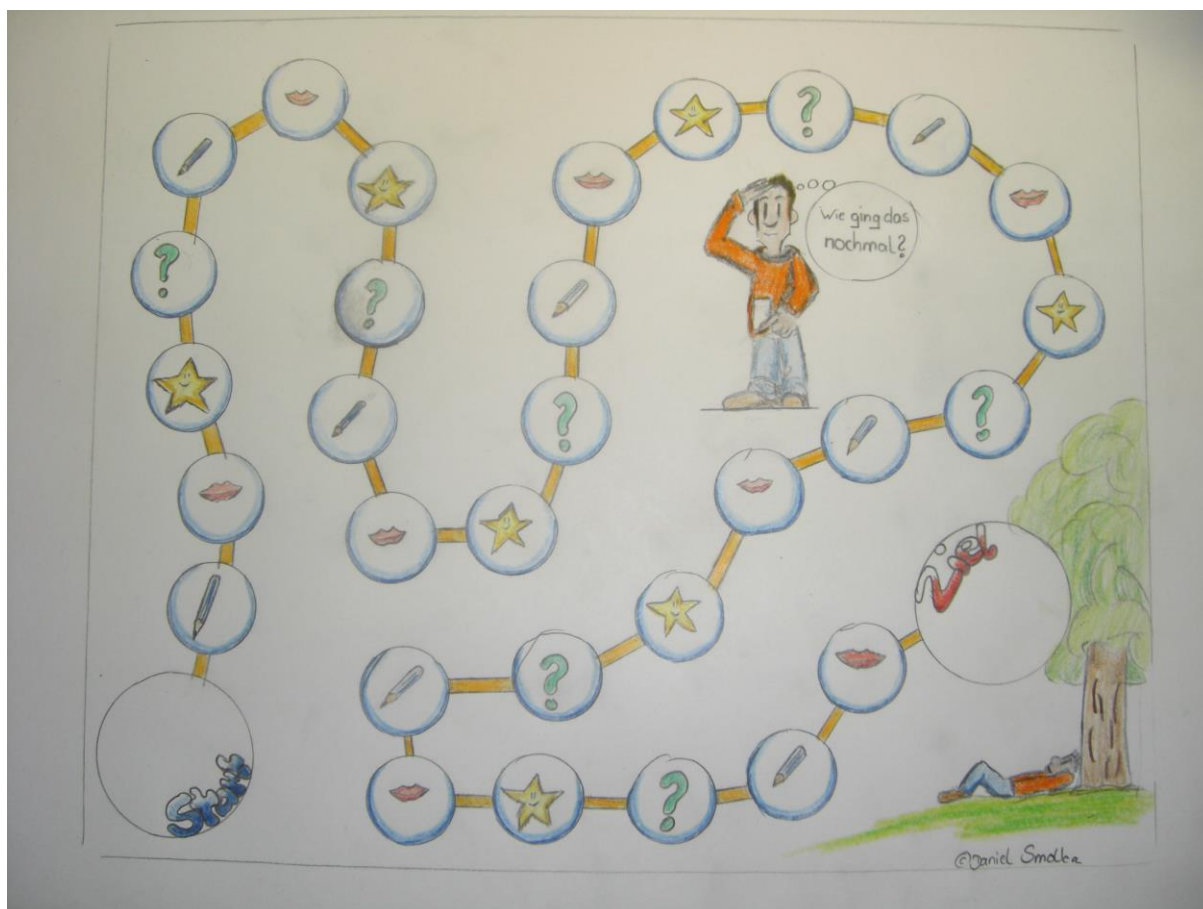


Abb. 1: DaZ-Wortschatzspiel (Zeichnungen: Daniel Smolka).

## 2 Kommentar zum Wortschatzspiel

Die Erstellung des Wortschatzspiels war unsere erste Erfahrung im Bereich DaZ-Materialienentwicklung. Daher möchten wir an dieser Stelle über unseren Lernprozess und Veränderungen am Material reflektieren. Da beide Lernenden sehr jung sind, lag die Idee nahe, die grammatikalischen Themen in Form eines Spiels zu fördern. Hierbei wurde besonders auf abwechslungsreiche Aktivitäten geachtet, damit das Kind seine Konzentration auf den Spielinhalt lenkt und der

Lerngedanke in den Hintergrund tritt. Während des Spiels werden die betreuten Kinder in diverse Problemlöse-Situationen geführt: sie müssen den Substantiven die richtigen Genera zuordnen, Begriffe erklären und zeichnen sowie Verben in der Präsensform konjugieren. Der hierbei benutzte Wortschatz wurde auf den individuellen Lernstand angepasst, das heißt, dass einfaches Vokabular für die vorliegenden Fördereinheiten verwendet wurde. Dies könnte u.U. für andere Lernende abgewandelt werden.

Hinsichtlich der DaZ-Förderung, würden wir retrospektiv einige Veränderungen vornehmen. Bei der Durchführung des Spiels gab es einige kleinere Probleme: die Lernenden kannten die Bedeutung einiger Wörter, die sie beschreiben oder zeichnen sollten, nicht. Diese Komplikation lösten wir bei der zweiten Durchführung durch den Einsatz von Wörterbüchern. Das zweite entstandene Problem war die Unterforderung der Lernenden während der Übung zu Verbkonjugationen im Präsens. Eine alternative Aufgabenbewältigung wäre, dass die Schülerin und der Schüler die Verben im Präteritum konjugieren sollen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Wortschatzspiel im Rahmen der DaZ-Förderung eine gut funktionierende und in Kombination mit anderen Übungen eine sinnvolle Methode zur kontinuierlichen Erweiterung des Wortschatzes ist.



# Tandemvielfalt an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

*Luisa Echeverría & Katja Gromes (Pädagogische Hochschule Freiburg)*

## 1 Forschungsinteresse

Das Sprachenlernen im Tandem wird von uns als der Austausch von Sprachkenntnissen zwischen zwei interessierten, motivierten und kompetenten Sprechern zweier unterschiedlicher Sprachen verstanden. Tandem stellt also eine Möglichkeit dar, gegenseitige Unterstützung zu leisten, um Lernfortschritte in einer Fremdsprache zu erreichen. Da wir sehr gute Erfahrungen im Tandem mit unseren Tandempartnern gesammelt haben, fanden wir es sehr interessant zu erforschen, wie unsere Kommiliton(inn)en ihre Erfahrungen im Sprachlertandem bewerten.<sup>1</sup> Wir sind Studentinnen des Masterstudiengangs Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache (MA DaZ/DaF) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. In der Studienordnung dieses Studiengangs ist vorgesehen, dass die Studierenden ein Tandemmodul absolvieren (Modulkatalog MA 2009). Bei dieser Untersuchung sollten folgende Fragen beantwortet werden:

- Wird ein Sprachlertandem von den Kommiliton(inn)en aufgrund der Vorgabe in der Studienordnung oder aus Interesse an der zu erlernenden Sprache und Kultur durchgeführt?
- Wie wird diese Form des Sprachenlernens von Studierenden bewertet?

---

<sup>1</sup> Die Untersuchung wurde von drei Studentinnen durchgeführt: Luisa Echeverría, Anastasia Fischer und Katja Gromes. Ebenso diese drei Studentinnen haben das Tandem-Poster für die Tandem-Tagung und den Flyer zum Poster entworfen (s. Anhang).

- Welche Sprachen werden im Tandem gelernt/gelehrt und welche Niveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen werden erreicht?
- Welche Art des Tandems wird bei der Umsetzung von den Befragten bevorzugt?

Das Interesse an dieser Untersuchung wurde u.a. dadurch geweckt, dass das Sprachenlernen im Tandem an der PH Freiburg eine große Rolle spielt. Die Tatsache, dass unsere Hochschule über ein Tandembüro verfügt, das von allen Studierenden in Anspruch genommen werden kann, um allgemeine Informationen um das Thema Tandem (z.B. Beratung) zu bekommen, und Tandempartner zu finden, ist sehr wichtig für diejenigen, die ihre Sprachkenntnisse erweitern und regelmäßig ihre Fremdsprache praktizieren möchten. In diesem Sinne wollten wir in der durchgeführten Umfrage ebenfalls der Frage nachgehen, wie und durch welche Kanäle unsere Kommiliton(inn)en ihre Tandempartner(innen) gefunden haben.

## 2 Zielgruppe

Bei der Zielgruppe der befragten Personen handelt es sich um Studierende des MA DaZ/DaF der PH Freiburg. Als eines der Praxiselemente ist in der Studienordnung das Erlernen einer Fremdsprache vorgesehen. Die Studierenden mit dem gewählten DaF-Profil (parallel dazu besteht die Möglichkeit, sich für den DaZ-Schwerpunkt zu entscheiden), erlernen eine Fremdsprache in einem Sprachlerntandem. Ziel ist es, „sich dadurch leichter selbst in die Rolle von Sprachlernenden versetzen [zu] können und die dabei gewonnenen Kenntnisse zur Planung, Gestaltung, Durchführung, Bewertung und Evaluation von Sprachlern- und Sprachlehrsituationen in ihren späteren Berufsfeldern nutzen [zu] können“<sup>2</sup>. Es geht demzufolge darum, den eigenen Lernprozess in Bezug auf die zu erlernende Sprache sowie den Lehrprozess in Bezug auf die zu vermittelnde Sprache zu strukturieren, zu steuern und zu reflektieren. Das Lernen im Tandem ist somit „eine Verbindungsstelle zwischen unterrichtlich gesteuerten Lehr-/Lernkontexten und authentischen Sprachhandlungssituationen in der Fremdsprache“ (Schmelter 2010: 1188).

---

<sup>2</sup> [www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/master-studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/praxiselemente.html](http://www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/master-studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/praxiselemente.html) (19.04.2013).

Bei den befragten Personen handelt es sich um 17 Studierende des ersten, zweiten und dritten Fachsemesters mit dem DaF-Profil. Die relativ geringe Anzahl der befragten Personen lässt sich aus der Auswahl des Studienprofils begründen, bei der ein Teil der Studierenden mit dem DaZ-Profil sich mit einer anderen Form des Lehrens und Lernens auseinandersetzt – der individuellen Lehr-/Lernbetreuung (vgl. Modulkatalog MA 2009: 48, 54 und 61).

### 3 Methode

Als Datenerhebungsmethode wurde eine Umfrage mithilfe eines Fragebogens ausgewählt. Dieser bietet den Vorteil, dass jeder Befragte dieselben Fragen bekommt und niemand durch eventuelle Reaktionen durch den Gesprächspartner beeinflusst wird (vgl. Albert/Koster 2002: 26). Ein weiterer Vorteil dieser Form der Datenerhebung ist der Kostenfaktor, der im Vergleich zu anderen Erhebungsmethoden relativ gering ist. Daneben können schriftliche Befragungen meist in sehr kurzer Zeit und mit wenig Personalaufwand eine große Zahl von Befragten erreichen (ebd.).

Bei dem entwickelten Fragebogen (vgl. Anhang I) handelt es sich zum größten Teil um geschlossene Fragen, jedoch auch um eine offene Frage (vgl. Frage 12 im Fragebogen). Die Auswertung der geschlossenen Fragen ließ sich relativ leicht handhaben, da sich durch das Auszählen der Antworten das Verhältnis bezüglich des gefragten Aspekts in Form von Zahlenverhältnissen aufzeigen ließ. Bei der Auswertung der offenen Frage 12 (Vor- und Nachteile des Sprachenlernens im Tandem) bestand die Schwierigkeit darin, dass sich die Antworten nicht so einfach kategorisieren ließen und einzeln betrachtet werden mussten. Es hat dennoch Überschneidungen unter den befragten Personen gegeben, sodass deckungsgleiche Antworten am Ende nur einmal aufgeführt wurden.

### 4 Ergebnis und Ausblick

Mit der Umfrage konnte zunächst gezeigt werden, wie vielfältig das Sprachangebot im Bereich des Tandemlernens im MA DaZ/DaF ist. Des Weiteren wurde deutlich, dass sich der Großteil der Lernenden bezüglich der Sprachkompetenz noch im Anfängerstadium bewegt. Ungefähr ein Drittel der Befrag-

ten stuft die eigenen Kenntnisse aber bereits auf sehr hohem GER-Niveau (C1) ein. Die meistgelernten Sprachen sind Deutsch, Russisch und Spanisch.

Die Antworten auf die Frage nach der Intensität der Tandemsitzungen sind relativ einheitlich. Die Mehrheit der Befragten gibt an, sich für zwei Stunden pro Woche zum Tandem zu treffen. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Studierenden sich der Tatsache bewusst sind, dass sich Fortschritte in der Fremdsprache nur durch eine gewisse Kontinuität in der Übung und Praktikabilität der zu erlernenden Sprache erzielen lassen. Ein weiterer interessanter Forschungsaspekt ergibt sich aus der Frage nach der Führung eines Tandem-Tagebuches, welches von den meisten Studierenden zur Reflexion der Sprachlernerfahrungen genutzt wird. Im diesem Zusammenhang wäre es wissenswert zu analysieren, wie und welche Erfahrungen die Studierenden darin dokumentieren. Von großem Interesse war u.a. die Erkenntnis, dass die meisten Proband(inn)en ihre Tandempartner nicht durch das Tandembüro an der Hochschule gefunden haben (wie zunächst angenommen wurde), sondern durch sonstige (leider nicht angegebene) Kanäle.

Die Liste mit den genannten Vor- und Nachteilen, Sprachen im Sprachlerntandem zu lernen, hätte sich noch weiter fortführen lassen können, musste aus Platzgründen jedoch auf die am häufigsten genannten Aspekte reduziert werden.

Die Auswertung des Fragebogens hat einen Gesamteindruck ergeben, wie das Sprachenlernen im Tandem in der Praxis von den befragten Studierenden realisiert wird. Es ließen sich jedoch noch viele weitere Details wie bspw. die Wahl von Inhalten und Themen, der Umgang mit der Fehlerkorrektur oder der Einsatz von Lehr-/Lernmaterialien erforschen. Dies bedürfte noch detaillierterer Untersuchungen. In diesem Sinne wäre es interessant zu wissen, welche Rolle die Tandemberatung spielt, die an der PH Freiburg angeboten wird.

Wichtig ist jedoch zu unterstreichen, dass der Lernerfolg im Tandem stark von beiden Partnern und deren Motivation abhängt. Dies beinhaltet, dass Tandemlernende sich

(...) ihrer Lernziele bewusst sind, diese nach Möglichkeit für die Interaktion mit dem Tandempartner in konkrete Vorgehensweisen herunterbrechen können und über Mittel verfügen, die Lernfortschritte zu diagnostizieren, um neue Lernziele festlegen zu können. (Schmelter 2010: 1189)



Resultierend sollen beide Partner „ihr eigenes Lernen stärker planen und die Lernsituation Tandem entsprechend in Absprache mit dem Partner steuern“ (Schmelter 2010: 1189).

## Literatur

Albert, Ruth; Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Gunter Narr Verlag: Tübingen.

*Homepage des Masterstudiengangs DaZ/DaF an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Rubrik Praxiselemente):* [www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/master-studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/praxiselemente.html](http://www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/master-studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/praxiselemente.html) (19.04.2013).

*Modulkatalog des Masterstudiengangs DaZ/DaF an der PH Freiburg (2009):* [www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/studium/deutsch-als-fremdsprache/Anpassung\\_Modulkatalog\\_an\\_%C3%84nderung\\_2012\\_02.11.2012.pdf](http://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/studium/deutsch-als-fremdsprache/Anpassung_Modulkatalog_an_%C3%84nderung_2012_02.11.2012.pdf) (27.05.2013).

Schmelter, Lars (2010): Tandem-Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 35.1. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1188-1191.

## Anhang I: Fragenkatalog

### Umfrage zur Tandemvielfalt

Zielgruppe: Studierende des Masterstudienganges DaZ/DaF an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Luisa Echeverría & Anastasia Fischer & Katja Gromes

WiSe 2012/13

1) Welche Sprachen lernt ihr im Tandem?

2) Welches Niveau hast du in der Fremdsprache?

Anfänger(in)  A1  A2  B1  B2  C1  C2

3) Welches Niveau hat dein Tandempartner?

Anfänger(in)  A1  A2  B1  B2  C1  C2

4) Ist dein(e) Tandempartner(in) ein(e) Muttersprachler(in)?

Ja  Nein

5) Wie hast du deine(n) Tandempartner(in) gefunden?

Tandem-Büro PH-Freiburg  Goethe Institut  Studentenwerk Freiburg

Über den Studiengang  Sonstiges:

6) Wie oft trefft ihr euch?

1x die Woche  2x die Woche  weniger als einmal die Woche  öfter

7) Wie lange dauert eine Tandemsitzung?

1 Stunde  90 Minuten  2 Stunden  mehr als 2 Stunden

8) Welche Form des Tandems übt ihr aus?

Präsenztandem  E-Tandem  Sonstiges:

9) Aus welchem Grund/ welchen Gründen führst du ein Tandem durch? (Mehrfachankreuzungen möglich)

Prüfungsleistung im Studiengang

Zur Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt

Interesse an Sprache und Kultur

Sonstiges:

10) Führt ihr ein Tandem-Tagebuch?

Ja     Nein

11) Wie zufrieden bist du mit deinem Tandem?

(Auf einer Skala von 1 bis 4)

1 Sehr zufrieden     2 Zufrieden     3 Einigermassen zufrieden     4 Unzufrieden

12) Welche Vor- und Nachteile siehst du beim Fremdsprachenlernen im Tandem im Vergleich zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht?

## Anhang II: Tandemposter

# Tandemerfahrungen im MA DaZ/DaF

Luisa Echeverría, Anastasia Fischer, Katja Gromes

Als drei überzeugte Tandemlerinnen hat uns besonders interessiert, inwieweit diese Form des Fremdsprachenlernens von unseren Kommilitoninnen realisiert wird.

Zum Studienprogramm des Master-Studiengangs „Deutsch als Zweit-/ Fremdsprache“ zählt das Erlernen einer Fremdsprache im Tandem zu einem der Praxiselemente des Studiengangs:

vgl. <https://www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/master-studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/praxiselemente.html>

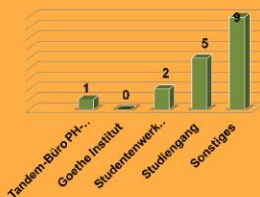
Im Rahmen dessen wollten wir herausfinden, welche Sprachen in unserem Studiengang im Tandem gelehrt und gelernt werden und wie diese Erfahrungen evaluiert werden. Diesen Fragen konnten wir anhand einer Umfrage nachgehen:

Das Diagramm zeigt wie viele Personen welche Sprache im Tandem lernen.

## Sprachenvielfalt im Master DaZ/DaF



### Tandempartner-Suche



### Zufriedenheit im Tandem



### Gründe für ein Tandem



### Von den Befragten genannte Vor- und Nachteile:

#### Vorteile

Entspanntere Atmosphäre im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht  
 1:1 Verhältnis: Lerner ist gleichzeitig Lehrer  
 Förderung der Lernerautonomie  
 Direkter Kontakt zum Muttersprachler  
 Kulturaustausch  
 Persönlicher als Fremdsprachenunterricht  
 Selbstbestimmung der Lernziele

#### Nachteile

Hoher Arbeitsaufwand für beide  
 Materialerstellung und Ideen  
 Schwierige Grammatikerklärungen  
 Benachteiligung einer Sprache  
 Unterschiedliche Motivation  
 Kein vorgegebenes Curriculum:  
 Fortschritt in der Fremdsprache möglich?

#### Ausblick:

Abschließend lässt sich sagen, dass der Erfolg dieser Form des Lernens stark von den beiden Tandempartnern und deren Zusammenarbeit abhängt.

Anhand der Ergebnisse der Umfrage lässt sich erkennen, dass es sich in diesem Masterstudiengang um ein sehr breites Sprachenangebot handelt, von dem die Studierenden gegenseitig profitieren. Es konnte außerdem festgestellt werden, dass die praktizierenden Tandemler zu fast 100% mit dieser Form des Sprachenlernens zufrieden sind. Das Ergebnis spiegelt das gegenseitige Interesse für die Sprachen und Kulturen der Tandempartner wieder. Als fester Bestandteil unseres Studiengangs trägt diese Lernform neben dem autonomen Lernen auch stark zur Förderung des interkulturellen Lernens der Studierenden bei.

## Anhang III: Flyer zum Tandemposter

## Tandemerfahrungen im Master DaZ/DaF

*Luisa Echeverría, Anastasia Fischer, Katja Gromes*

Als drei überzeugte Tandemlerinnen hat uns besonders interessiert, inwieweit die Form des Tandemlernens von unseren Kommilitoninnen realisiert wird. Zum Studienprogramm des Master-Studiengangs „Deutsch als Zweit-/ Fremdsprache“ zählt das Erlernen einer Fremdsprache im Tandem zu einem der Praxiselemente des Studiengangs:

(vgl. <https://www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/master-studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/praxiselemente.html>).

Im Rahmen dessen wollten wir herausfinden, welche Sprachen in unserem Studiengang im Tandem gelehrt und gelernt werden und wie diese Erfahrungen evaluiert werden. Diesen Fragen konnten wir anhand einer Umfrage nachgehen.

**Das Diagramm zeigt, wie viele Personen welche Sprachen im Tandem lernen:**

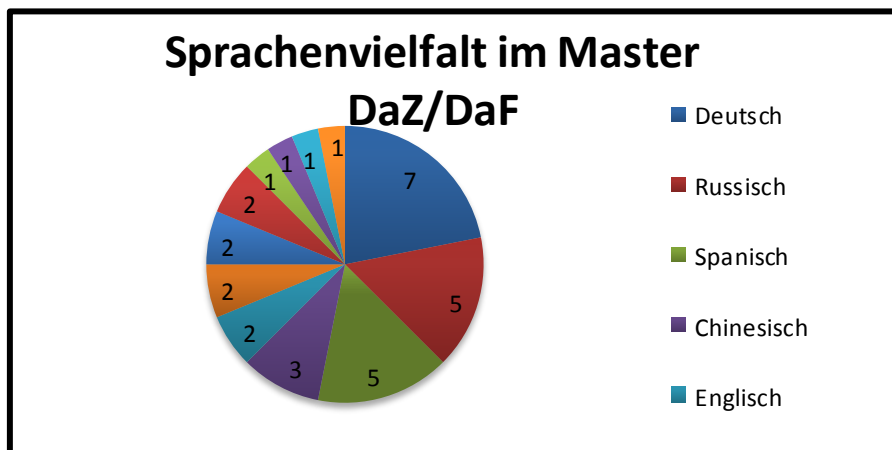
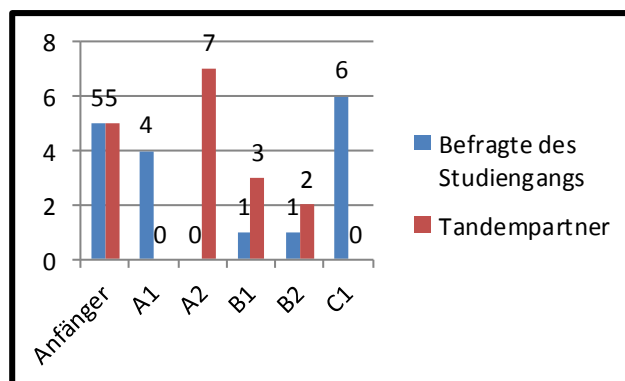


Abb. 1: Prozentuale Verteilung der Sprachenvielfalt im Masterstudiengang.

Die Sprachniveaus bewegen sich zwischen der Stufe **Anfänger** und **C1**. Aus dem Umfragebogen ergibt sich außerdem, dass niemand sein Niveau auf C2 eingestuft hat.



Die **Mehrheit der Sprachlernenden sind Anfänger** in der zu erlernenden Sprache.

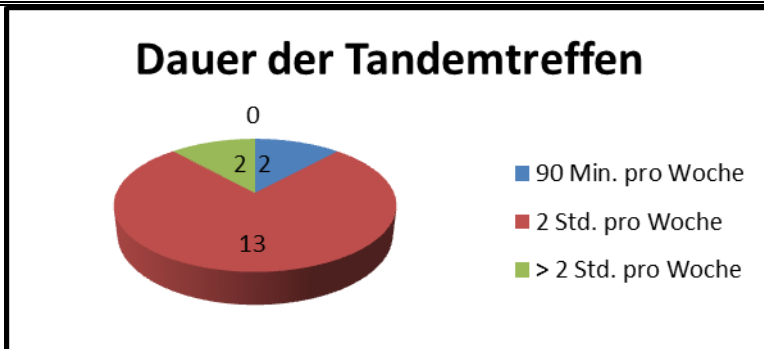
Vier Personen der befragten Gruppe schätzen ihr Niveau in der Stufe A1 ein, wohingegen sich sechs der Befragten zur Stufe C1 zählen. Je ein Teilnehmer der Umfrage stuft sein Niveau auf B1 und B2 ein.

Abb. 2: Übersicht über die Sprachstufen der befragten Tandempartner.

**Die Mehrzahl der Tandempartner bewegen sich auf dem Sprachniveau A2.** Fünf der Befragten sind Anfänger. Drei Befragte befinden sich auf dem Niveau B1. Zwei verfügen über das

Niveau B2.

**13 von 17 Befragten treffen sich für genau zwei Stunden in der Woche zum Tandem.** Nur zwei Studierende treffen sich 90 Minuten pro Woche. Die gleiche Anzahl an Kommilitonen widmen dem Tandemlernen mehr als zwei Stunden wöchentlich.



**Das Präsenztandem ist eindeutig die beliebteste Art des Tandemlernens** innerhalb unseres Studiengangs: 16 von 17 Kommilitonen üben ein Präsenztandem aus. Nur eine Person führt ein E-Tandem durch.

Abb. 3: Übersicht über die Dauer der Tandemtreffen der Befragten.

**14 von 17 Befragten reflektieren in einem Tandemtagebuch über ihre Erfahrungen.**

**Von den Befragten genannte Vor- und Nachteile des Tandemlernens:**

Vorteile	Nachteile
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entspanntere Lernatmosphäre im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hoher Arbeitsaufwand für beide: Materialideen und -erstellung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>1:1 Verhältnis: Lerner ist gleichzeitig Lehrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schwierigkeit Material zu finden</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Förderung der Lernerautonomie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Keine regelmäßigen Treffen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Direkter Kontakt zu einem Muttersprachler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Überforderungen mit Grammatikerklärungen der Muttersprache</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kulturaustausch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterschiedliche Motivation der Tandempartner</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Persönlicher als Fremdsprachenunterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Benachteiligung einer Sprache</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Selbstbestimmung der Lernziele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kein vorgegebenes Curriculum: Fortschritt in der Fremdsprache möglich?</li> </ul>

Tab. 1: Vor- und Nachteile des Tandemlernens

**Ausblick:**

Abschließend lässt sich sagen, dass der Erfolg dieser Form des Lernens stark von den beiden Tandempartnern und deren Zusammenarbeit abhängt.

Anhand der Ergebnisse der Umfrage lässt sich erkennen, dass es sich in diesem Masterstudiengang um ein sehr breites Sprachangebot handelt, von dem die Studierenden gegenseitig profitieren. Es konnte außerdem festgestellt werden, dass die praktizierenden Tandemlerner zu fast 100% mit dieser Form des Sprachenlernens zufrieden sind. Das Ergebnis spiegelt das gegenseitige Interesse für die Sprachen und Kulturen der Tandempartner wieder. Als fester Bestandteil unseres Studiengangs trägt diese Lernform neben dem autonomen Lernen auch stark zur Förderung des interkulturellen Lernens der Studierenden bei.

## **Arbeit mit Materialien des Tandem-Servers Bochum**

*Eva Hodapp & Evgeniya Kabanova & Irina Karmazina  
(Pädagogische Hochschule Freiburg)*

Der Ausgangspunkt für eine gemeinsame Erstellung des Posters für die Freiburger Tandemtagung 2012 war die gleichzeitige Durchführung von drei parallelen Russisch-Sprachlerntandems der drei Autorinnen auf dem GER-Niveau A.1.1. Zwei Autorinnen füllten die Rolle der Russisch-Lehrenden und eine die der Russisch-Lernerin aus. Die Wahl des Themas entstand aus den Bedürfnissen der drei Tandempaare: Zusätzliches Material für die Sitzungen zu bekommen, welches Themenvorschläge anbietet und individuell angewendet, modifiziert oder didaktisch aufbereitet werden kann. Aus diesem Grund wurde beschlossen, ein Experiment mit Material aus dem Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum durchzuführen, da die Webseite (vgl. den oberen Teil der linken Spalte des Posters) in ansprechender Weise übersichtliche und umfassende Information zur Idee des Tandems, seinen Durchführungsformen, weitere nützliche Hinweise sowie Lernhilfen zur Verfügung stellt. Diese Lernhilfen (vgl. den unteren Teil der linken Spalte des Posters) sind thematisch geordnet, wobei die Rubriken schon erkennen lassen, dass zur Bewältigung der Aufgaben unterschiedliche Niveaus an Sprachkenntnissen erforderlich sind.

Die Auswahl des Arbeitsblattes „Kennenlernen“, welches aus der Rubrik „Persönliches Teilen“ stammt, wurde aufgrund des Niveaus der Tandempartner und ihrer aktuellen Situation getroffen. Die drei Sprachenlerner hatten keine Vorkenntnisse im Russischen, alle Paare kannten sich erst seit kurzer Zeit und befanden sich am Anfang ihrer Partnerschaften. Ein und dasselbe Arbeitsblatt

(s. die rechte Spalte des Posters links oben) wurde von den drei Tandempaaren für eine Sitzung benutzt, wobei die drei Muttersprachlerinnen ganz unterschiedlich damit umgegangen sind: Es wurde als Leitfaden für bestimmte Themen benutzt oder auch abgewandelt und ausführlich didaktisiert (vgl. das Beispiel rechts neben dem Arbeitsblatt auf dem Poster). Auch die Arbeitsergebnisse der Lernerinnen fielen sehr unterschiedlich aus: Eine Lernerin (vgl. Poster links) hat anhand der im Arbeitsblatt vorgeschlagenen Fragen „Chunks“ gelernt und die kyrillischen Schriftzeichen geübt, die zweite Lernerin (vgl. Poster rechts) hat einzelne Vokabeln und die Konjugation eines Verbs gelernt.

Im Anschluss an ihre Sitzung haben die Paare über ihre Erfahrungen mit dem Arbeitsblatt reflektiert und die erhaltenen Arbeitsergebnisse analysiert. Die Resultate der Reflexionen sind auf dem Poster einmal aus Sicht der Lernerinnen und einmal aus der Sicht der Lehrerinnen zusammengefasst: Die Lernerinnen hatten es als positiv empfunden, dass durch das Arbeitsblatt nicht nur die mündlichen, sondern auch die schriftlichen Fertigkeiten geübt wurden, besonders die kyrillischen Schriftzeichen. Insgesamt wurde der Inhalt der Sitzung jedoch als schwieriger als erwartet eingestuft und es als Nachteil empfunden, dass auf dem Arbeitsblatt keine Betonungsakzente und keine ë-Zeichen gesetzt wurden, wie es z.B. in Lehrbüchern für Russisch-Anfänger(innen) üblich ist. Aus der Sicht der Lehrerinnen wurde das Arbeitsblatt als guter Leitfaden mit vielseitigen Denkanstößen für eine Sitzung bewertet, die sich je nach Tandempartner(in) in unterschiedlichen Formen aufbereiten lassen. Dennoch erschien der Inhalt für ein GER-Niveau A1.1 zu schwierig, da anhand der Überschrift „Kennenlernen“ davon ausgegangen wurde, dass einfache Frage wie nach dem Namen, dem Alter oder der Nationalität gestellt würden. Deshalb wurden einige Verbesserungsvorschläge gemacht, die auf dem Poster unten zu sehen sind. Aus der Erfahrung mit diesem Experiment soll das Poster drei Schlüsselgedanken vermitteln:

- Der Tandem-Server Bochum bietet vielfältige Unterstützung von Sprachlerntandems;
- Die Arbeit mit dem Material „Kennenlernen“ in drei Russisch-Tandems auf dem GER-Niveau A1.1 hat sowohl positive Reaktionen als auch einige Schwierigkeiten ausgelöst;



- Die Arbeit mit dem Material kann optimiert werden, wenn man es den Bedürfnissen der Nutzer(innen) anpasst.

Die Präsentation des Posters auf der Freiburger Tandem-Tagung 2012 hat interessante Diskussionen angeregt. Die erste Frage bezog sich auf den Schwierigkeitsgrad des Materials. Es wurde von den Gästen aus Bochum darauf hingewiesen, dass die Materialien des Tandem-Servers für Tandems ab dem GER-Niveau B1 konzipiert sind. Das bedeutete, dass das Material für die Anfänger(innen)-Tandems definitiv zu schwer war und es aufgrund der fehlenden Niveau-Angaben falsch eingeschätzt wurde. Es wurde aber gleichzeitig wieder festgestellt, dass die Materialien des Tandem-Servers Bochum vielseitig sind und eine Fundgrube für das Sprachenlernen im Tandem darstellen.

Ein weiterer Diskussionsschwerpunkt entstand über den Gebrauch der Termini „Lehrer(in)“ und „Schüler(in)“ im Kontext des Sprachlerntandems. Die Termini verdeutlichen die Rolle der Tandem-Partner(innen). Es war zwar bekannt, dass die Rollen mit den Lehrer- und Schülerrollen im Fremdsprachenunterricht nicht gleichgestellt werden dürfen und können, da die Idee des Tandems auf dem Gegenseitigkeitsprinzip und dem Autonomieprinzip basiert. Da es sich aber bei allen drei Autorinnen des Posters um Studentinnen des Masterstudiengangs „Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“ handelt, wurden diese Bezeichnungen automatisch im Projekt verwendet. Dies hat zusätzlich bestätigt, wie wichtig der Perspektivenwechsel in der Idee des Tandems ist.

## Literatur

Seminar für Sprachlehrforschung (Hrsg.) (1989): *Aufgaben für Präsenztandem. Zum Kennenlernen. Ruhr-Universität Bochum. Seminar für Sprachlehrforschung.* ([www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/deu/0101-deu.html](http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/deu/0101-deu.html)) (25.11.2012).

Tandem-Server Bochum (Ruhr-Universität Bochum): [www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-deu.html](http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-deu.html) (25.11.2012).

Anhang:  
Poster „Arbeit mit Materialien des Tandem-Servers Bochum“

## Arbeit mit Materialien des



## Tandem – Server Bochum



Tandemformen



10 Sprachen



Prinzipien



Tandemvermittlung



Tipps



Literatur um  
Tandem



Links



Freier Zugang

### Russisch A.1.1

Probelektion: Kennenlernen  
Ein Experiment

**Material**  
Tandem-Server



**didaktische Erweiterung**



**Schülerarbeiten**



**Schülersicht**

- benutzt alle 4 Fertigkeiten
- übt kyrillische Schrift
- schwerer als nach Titel zu erwarten
- fehlende Betonungsakzente
- fehlendes ë-Zeichen

**Lehrersicht**

- gute Denkanstöße
- lässt sich gut aufbereiten
- Diskrepanz Überschriften/Unterpunkte
- Diskrepanz Themeninhalt/Kenntnisse

**Verbesserungsvorschläge**

- > Betonungsakzente setzen
- > ë-Zeichen verwenden
- > Redemittel getrennt behandeln
- > Fragen kulturell anpassen
- > interaktiv konzipieren
- > Niveau angeben
- > Aufbereitungsmöglichkeiten vorschlagen

### Themenbereiche der Aufgaben

- > Persönliches teilen
- > Information austauschen
- > Standpunkte diskutieren
- > kreativ sein
- > über Sprache sprechen

Adressen: Eva Hodapp, Evgeniya Kabanova, Irina Karmazina
Quelle: Tandem-Server Bochum

## Hotspots im Sprachlerntandem

*Haruko Sakaguchi-Weber & Katerina Tsasi & Joanna Zdzichowska  
(Pädagogische Hochschule Freiburg)*

Am 07. Dezember 2012 fand an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die Freiburger Tandem-Tagung statt. Im Rahmen der Veranstaltung „Sprachlerntandem: Lehr-/Lernerfahrungen“ erstellten wir ein Poster (s. Anhang). Die Vorbereitung des Posters kann skizzenhaft in drei Phasen unterteilt werden:

- entsprechende Literatur zu finden und zu lesen,
- mit dem Tandem-Partner über einen Hotspot zu diskutieren,
- die Ergebnisse in Form eines Posters zusammenzufassen.

Hotspots werden von Agar (1997: 100) als Kommunikationsstellen definiert, „an denen in der Kommunikation häufiger Probleme auftreten“ (vgl. auch z.B. Heringer 2010: 161). Die häufigsten Stellen, an denen Hotspots auftreten, werden auf unserem Poster mit Hilfe einer Mindmap präsentiert. Diese Hotspots innerhalb der interkulturellen Kommunikation sind uns aus dem alltäglichen Leben in Europa (Vielfalt der Kulturen) bekannt. Die interkulturellen Unterschiede zwischen den Vertreter(inn)en einzelner Kulturen sind in einigen Fällen so deutlich, dass es zu Missverständnissen in der Kommunikation führen kann.

Damit ein Verständnis für Hotspots beim Tandempartner entwickelt werden kann, ist gegenseitiger Respekt der jeweiligen Zielkultur gegenüber unabdingbar. Außerdem sollten andere Verhaltensweisen nicht beurteilt werden, sondern lediglich auf einer Ebene der gegenseitigen Akzeptanz verdeutlicht werden.

Interkulturelle Kommunikationssituationen werden durch eine hohe Heterogenität der Gesprächspartner(innen) gekennzeichnet. Solche Faktoren der Sprecher(innen) wie Alter, Beruf, sozialer Status, Region, Gender oder der Konversationskontext beeinflussen das Verhalten der Sprecher(innen). Deshalb sind Standards nicht einfach zu definieren. Wichtig ist zunächst die Existenz von Diversität zu betonen.

Um Stereotype zu vermeiden, ist es u.a. wichtig, nicht nur die auffälligsten Verhaltensmuster oder die vorherrschenden Verhaltensweisen zu erklären, die aus der Perspektive einer bestimmten sozialen Gruppe richtig erscheinen. An dieser Stelle sollte man eine übliche Verhaltensweise beschreiben. Dennoch ist es für Nicht-Sprachwissenschaftler(innen) kompliziert. Daher ist es empfehlenswert, Diversität zu zeigen („Man-Innenperspektive“) und zu reflektieren, wie man sich selber in verschiedenen sprachlichen Kontexten („Ich-Innenperspektive“) verhält (Bechtel 2003: 325). Mit dieser Methode können Tandempartner(innen) sensibilisiert werden. So eröffnet der Experte im Tandem zwei oder mehr Perspektiven in Hinsicht auf Hotspots. Der Tandempartner kann dann selbst im Umgang mit Muttersprachler(inne)n beobachten und analysieren, wie sprachliche Variationen mit sozialen Faktoren verbunden werden.

Abschließend kann man sagen, dass Tandemlernen viel mehr als Sprachenlernen bedeutet. Es bedeutet die Welt, die Menschen und sich selbst kennenzulernen.

## Literatur

- Agar, Michael (2007): 7 Kultur in Sprache. In: Heringer, Hans Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 161-173.
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Woodin, Jane (2001): Die Förderung interkultureller Kompetenz beim Sprachenlernen im Tandem. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 45-49.

# Anhang: Poster zum Thema „Hotspots im Sprachtandem“

## Hotspots im Sprachtandem

Harmko Sakaguchi-Weber, Joanna Zdzichowska, Katerina Tsasi



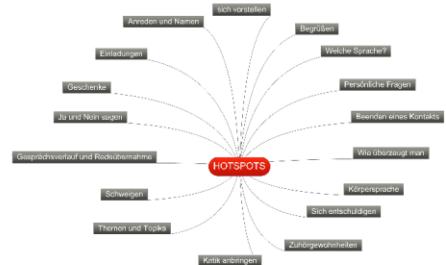
### Was ist unter „Hotspots“ zu verstehen?

Tandemlernen bietet „eine einzigartige Gelegenheit, etwas über Kultur und Weltanschauung des anderen zu lernen“ (Woodin, 2001, S. 46). Obwohl jede Person ihre **eigene Kultur und Identität** besitzt, sorgen eine gemeinsame Sprache und nationale Geschichte unvermeidbar auch für das Entstehen einer **gemeinsamen (oft nationalen) Kultur und Identität**, die wiederum die persönliche Kultur und Identität jedes Einzelnen beeinflusst (Woodin, 2001). In interkultureller Kommunikation, wo Menschen mit verschiedenen sprachlichen und kulturellen Hintergründen miteinander kommunizieren, sind Hotspots „an der Tagesordnung“ (Agar, 2007, S. 161).

Hotspots wurden definiert von Michael Agar als **Kommunikationsstellen** in der interkulturellen Kommunikation, an denen häufig Probleme auftreten können (Agar, 2007). Wenn man nicht weiß, wie man mit diesen Hotspots umgeht, sind Störungen in der interkulturellen Kommunikation wahrscheinlich.

### Wie schafft man also effektiv beim Tandempartner Verständnis für Hotspots?

Wir haben die Diskussion über einige ausgewählte Hotspots mit unseren Tandempartnern aufgezeichnet und untersucht und versuchen auf dieser Grundlage einige Vorschläge zu machen.



Herzogen, Hans-Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. 6. Aufl., Tübingen/Basel, A. Francke Verlag, 2004, S. 161.

### Informationen über uns und unsere Tandempartner

	Joanna	Paul	Harmko	Thomas	Katerina	Philipp
Muttersprache:	Polnisch	Deutsch	Japanisch	Deutsch	Griechisch	Deutsch
Lernende Sprache in Tandem:	Deutsch	Polnisch	Deutsch	Japanisch	Deutsch	Englisch
Selbstgeschätzte Niveau:	Hören: C1 Lesen: C2 Sprechen: C1 Schreiben: C1	Hören: A1 Lesen: A1 Sprechen: A1 Schreiben: A1	Hören: B2 Lesen: B2 Sprechen: B2 Schreiben: B2	Hören: B2 Lesen: B2 Sprechen: C1 Schreiben: B2	Hören: C1 Lesen: B2 Sprechen: B2 Schreiben: B2	Hören: B1 Lesen: B2 Sprechen: B1 Schreiben: B1
Geschlecht:	weltlich	weltlich	weltlich	weltlich	weltlich	weltlich
Alter:	24	24	29	35	25	22
Beruf:	Master Studentin	PhD Student	Master Studentin	Ingenieur	Master Studentin	Student
Dauer der Aufenthalt in Zielkultur:	2 Jahre	2-3 Wochen insgesamt	3 Jahre	3 Jahre	2 Monate	3 Wochen insgesamt
Ausgewählte Themen:	Anrede		Ja & Nein sagen		Themen & Topics (Wirtschaftskrise in Griechenland)	

### Methode

Jeder von uns sucht einen beliebigen Hotspot aus der Liste aus, die im Artikel von Agar (2007) insgesamt 17 Hotspots aufzählt. Wir diskutieren mit unserem Tandempartner über dessen Erfahrungen, jeweiligen Zielsprachen auf unterschiedlichen Niveaus beherrschen. Schließlich analysieren wir zu dritt diese Diskussionen.

Die Diskussion wurde auf Deutsch geführt, da wir alle über ein fortgeschrittenes Niveau auf Deutsch verfügen, was eine Tandem-partner die jeweiligen Zielsprachen auf unterschiedlichen Niveaus beherrschen. Schließlich analysieren wir zu dritt diese Diskussionen.



### Untersuchung und Analyse für jeden Fall

#### Joanna und Paul

J: Erzählt dem Partner, dass es für sie immer merkwürdig war, dass einige deutsche Dozenten an der Uni Freiburg vorschlagen, dass Studenten sie duzen.  
P: Er erklärt wie es in Polen aussieht.  
J: Zeigt kein Interesse daran, etwas über die Anrede Regeln in Polen zu hören und stellt Joannas Vorteile des Duzens an der Uni vor.  
J: Duzen an der Uni passt nicht zu Joannas Vorstellung von Deutschland. Sie hat immer gedacht die Deutschen seien sehr formell – „hat“.  
Sie sagt es teilweise verwendet ist wenn man Dozenten das Duzen vorschlagen und andere nicht und fragt den Partner wo die Grenze liegt. „Wo spricht man hauptsächlich die Substraten an?“  
P: Signalisiert mit seiner Körpersprache, dass er gar nicht weiß wie er das erklären soll. Er versucht das Du-System in Deutschland mit eigenen Erfahrungen zu erklären und danach nicht schnell in Internet was er formuliert aussieht – wie sind die Regeln in Deutschland allgemein.  
J: Stimmt den Aussagen überein – sie hat die Regeln im Daf Unterricht schon vorher gelernt. Sie versucht die Unterschiede mit traditionellen polnischen Verhaltensweisen zu erklären um das Ganze besser zu verstehen.  
P: Versucht das Thema zusammenzufassen und sagt Joannas dass sie mit Duzen an der Uni verspricht sein muss – nur wenn der Dozent das explizit vorschlägt.

#### Analyse & Ergebnis

Durch Unterschiede zwischen den polnischen und deutschen sprachlichen Mitteln und Gewohnheiten der Anrede und bei nur einige Unterschiede entstanden. Aus meiner „Außenperspektive“ (aus der Sicht eines Besachers in einem fremden Land) (Bechtel, 2003, S. 328) habe ich ihm meine Meinung zum Duzen an der Uni dargestellt. Mein Partner war von meiner Aussage überrascht. Ich habe dann versucht ihn zu erklären dass das deutsche Anrede-System für mich neu und mit dem polnischen nicht vergleichbar ist. Er hat jedoch kein Interesse an den Anredeformen in Polen gezeigt und hat sich nur auf die Erklärung des deutschen Sie-System konzentriert. Sein Versuch das Phänomen nur aus „Ich-Innenperspektive“ (Bechtel, 2003, S. 325) zu erklären (mit Hilfe der eigenen Erfahrungen) hat nicht so funktioniert, wie er es erwartet hatte. Deswegen musste er sich weitergehend informieren, um mir die allgemeinen Anrederegeln („Man-Innenperspektive“ (Bechtel, 2003, S. 325)) darzustellen. Ich habe dann nochmal versucht mit meinem Partner die kulturellen Unterschiede zwischen Polen und Deutschland zu verdeutlichen, die zu dem von uns besprochenen Hotspot führen könnten. Am Ende war aber das Ziel der Tandem Sitzung erreicht, da ich die Regeln der Anrede in Deutschland verstanden habe. Der von meinem Tandem Partner angeordnete Perspektivwechsel bei dem Umgang mit Hotspot war eine sehr gute Strategie. Die objektive Darstellung der deutschen Anredeformen war für mich viel leichter zu verstehen als die subjektive Vorstellungen und Bewertungen meines Tandem Partners zu diesem Thema. Obwohl ich am Anfang gedacht habe, dass mein Tandem Partner die polnischen Anredeformen kennen muss, um mir die deutschen zu erklären, war es im Endeffekt nicht notwendig.

#### Harmko und Thomas

H: Harmko fragt Thomas „Du weißt ja, dass „hat“ nicht dem deutschen „Ja“ entspricht. Und eigentlich gibt es so ein „Ja“ nicht wirklich im Japanischen. Hast du deshalb schon Probleme gehabt?“  
T: „Ja, weil mir deshalb manchmal die Antwort gar nicht klar war. Im Deutschen sagt man klar „Ja“ oder „Nein“ als Antwort oder eben „wenn nicht“, wenn man noch keine Meinung hat.“  
H: „Hast Du ein Beispiel?“  
T: „Japaner sagen ja oft „shotto mazakashi desu“ (wrt. „Das ist ein bisschen schwierig“). Am Anfang dachte ich immer, das heißt „manuskild und sich daran kümmern, das Problem zu lösen. Wenn dann nicht passiert, war ich sehr enttäuscht oder habe mich beschwert, weil ich nicht verstanden habe, dass das eigentlich „Nein“ heißt.“  
H: Sie zeigt Überraschung. „Echt? Hast Du keine negative Nuance gespürt?“  
T: „Schon ein bisschen, aber ich habe mir eingebildet, dass es eher eine Fremde gibt, dass man es wenigstens mal probieren will.“  
H: „Ja, stimmt. Wenn ich ein bisschen schwierig“ auf Deutsch höre, denke ich vielleicht auch, dass es Klagen könnte. Aber man sollte sich auf Glück und Mühe verlassen.“  
T: „Aber warum könnt ihr nicht einfach „Ja“ oder „Nein“ sagen?“  
H: Sie denkt kurz nach. „Für uns ist es schwierig. „Nein“ zu sagen, weil wir nicht unhöflich sein wollen und die harmonische Beziehung beachten möchten.“  
T: „Aha, also sagt ihr auch „Nein“, aber auf sprachlich sehr indirekte und höfliche Art. Macht man das auch bei unter Fremden?“  
H: Sie überlegt kurz. „Nicht so wirklich. Unter guten Freunden oder in der Familie sagt man schon deutlicher „Ja“ oder „Nein“. Für uns ist das Konzept von „uchi“ (innen) & „soto“ (außen) sehr wichtig. Wir unterscheiden sehr stark diese beiden Konzepte und verhalten uns entsprechend anders. „Uchi“ ist z.B. in der Familie und unter guten Freunden und „Soto“ ist der Kontakt mit Unbekannten.“  
T: „Das ist interessant. Findest Du dann Deutsche eigentlich sehr unhöflich?“  
H: „Ja, schon oft. Das hat mich oft verletzt oder geirrt. Aber ich habe mir eigentlich keine Gedanken gemacht, warum die Deutschen so direkt sind. Hat das eine Erklärung?“  
T: „Aus dem gleichen Grund wie in Japan, nämlich um nicht unhöflich zu sein. Nur ist es hier unhöflich, wenn man nicht ehrlich ist oder nicht offen sagt, was man wirklich denkt.“  
H: „Oh, das habe ich nie gedacht.“

#### Analyse & Ergebnis

Harmko fragt Thomas, ob er schon bemerkt hätte, dass „Ja“ und „Nein“ sagen auf Japanisch nicht ganz mit dem deutschen Ja/Nein-System übereinstimmt. Er war schon bewusst, dass es diese Unterschiede gibt, wahrscheinlich weil er Japanisch schon auf gutem Niveau beherrscht und mehrjährige Erfahrung in Japan hat. Dennoch war ihm der Grund für solches Verhalten nicht klar. Sie versucht eine gemeinsame Erklärung zu geben. Thomas fragt, ob dieses Verhalten immer gleich ist. Harmko macht sich Gedanken und bemerkt dann, dass dies nicht der Fall ist und versucht, Variationen aufzuzeigen. Er fragt danach, umgekehrt Harmko, ob sie die Deutschen zu direkt findet und sie bejaht diese Frage. In der Diskussion bemerkt sie, dass sie sich nie Gedanken gemacht hat, warum die Deutschen sich so direkt verhalten. Am Ende kommen beide zu dem Schluss, dass der Begriff Höflichkeit in beiden Ländern ganz unterschiedlich sind, und sich die Menschen deshalb sprachlich anders verhalten, d.h. das gleiche Ziel (Höflichkeit) wird auf unterschiedliche sprachliche Weise (indirekt/direkt) erreicht. Das war sowohl für die beiden eine neue Erkenntnis. Die Diskussion ist grundsätzlich gelungen, da beide neue Kenntnisse gewonnen und dadurch die Sensibilität gegenüber der Problematik erhöhen konnten. Obwohl Harmko ein paar Verhaltensvariationen in Bezug auf verschiedene Situationen aufwies, hätte sie noch mehr Variationen, zum Beispiel in Bezug auf Alter, Region und Geschlecht, ergänzen können.

#### Katerina und Philipp

K: „Seit dem Tag, an dem ich nach Deutschland gekommen bin, habe ich immer unangenehme Diskussionen mit den Deutschen, wenn ich mein Herkunftsland erwähne und das wollte ich mir dir besprechen.“ und erklärt weiter, wie viele Deutsche reagieren, wenn sie die Frage „woher kommst du?“ beantwortet.  
P: Er versucht, will aber ein konkreteres Beispiel.  
K: „Ich war auf einer Shadenparty und ein Deutscher fragte mich, ob ich eine Zigarette für ihn hätte. Ich gab ihm eine und danach fragte er mich, woher ich komme und als ich antwortete, sagte er: „Die Griechen sollen sparen und nicht rauchen.“ Und das, nachdem er eine Zigarette von mir bekommen hat.“  
P: Er ist überrascht. Er stellt Fragen über die Person, die dies gesagt hat. „War er jung? War er ein Student? War er auch auf dieser Party oder war ein Vorüberflieger? Hast du ihn danach angesprochen?“  
K: Sie beantwortet alle diese Fragen. Er war ein Student, er war kein Vorüberflieger und sie hat ihn nicht danach angesprochen. Sie beschämte und wandte sich ab.  
P: Er versucht zu erklären, warum sich jemand in dieser Art und Weise verhalten würde. „Die Medien beeinflussen die Massen durch die einseitige Darstellung der Situation. Aber im Moment ist es nicht, was das wichtigste ist. Es gibt überall Menschen, die nicht die Bürger von den Politikern unterscheiden können [...] Das wichtigste ist die Person und nicht ihr Herkunftsland ist. Aber, wie ist die Situation in Griechenland, was die Deutschen betrifft? Ich sah bei der Nachrichtenmeldung die Demonstration in Griechenland mit Plakaten, die Angela Merkel als Hitler zeigten. Ist das nicht das Gleiche?“  
K: Sie denkt kurz darüber. Sie versteht genau, was der Partner meint und sie bejaht.  
P: Er versucht das Thema zusammenzufassen und sagt ihr, dass momentan für beide die Beziehungen zwischen den zwei Ländern ein Hotspot ist. Sie wird, als ob es die Sprache, die sparen soll, und er als Nazi bezeichnet. Natürlich ist das Problem für sie momentan irrelevant, da sie jetzt in Deutschland lebt. „Aber du solltest immer daran denken, dass das Verhalten eines Individuums nicht eine ganze Nation, sondern die Person selbst beschreibt. Wenn du solche Diskussionen vermeiden willst, dann solltest du das einfach sagen und wenn es dein Gesprächspartner nicht versteht, dann lass ihn Links liegen!“  
K: Sie lobt sich nicht mit ihm weiter Kontakt zu haben.“

#### Analyse & Ergebnis

Durch den Verlauf auf der Party ist mir bewusst geworden, dass die wirtschaftliche Situation meines Landes für mich ein Tabu geworden ist. Selteneres ist bei mir eine Problematik entstanden, worüber ich mit meinem Tandempartner diskutieren wollte, was das Auftreten des Hotspots bzw. das Tabu des Herkunftslandes in meinem alltäglichen Leben in Deutschland zu vermeiden. Ich habe ihn den Verlauf auf der Party aus meiner eigenen Perspektive (aus der Sicht der Griechen in Deutschland) geschildert und versuchte den kulturellen Unterschied zwischen den zwei Ländern, hinsichtlich der Wirtschaftskrise besser zu verstehen. Der Partner wollte mehr Informationen über die Person, die mit in den Verlauf involviert war, damit er mir eine potentielle Erklärung geben konnte. Dann versuchte er nach seiner eigenen Meinung und aus der „Ich-Innenperspektive“ (Bechtel, 2003, S. 325) zu erklären, warum das passiert ist. Das hat teilweise funktioniert. Damit er mir die Situation verständlicher machen konnte, hat er weiterhin die Gefegrafie gezeigt, wie die Griechen die Deutschen sehen. Er half mir, meine Perspektive zu wechseln und das war eine erfolgreiche Strategie des Umgangs mit dem Hotspot bzw. Tabu. Am Ende wurde das Ziel der Tandem-Sitzung erreicht und mein Tandempartner hat mir auch einen Ratschlag gegeben, wie ich ähnlichen Situationen gegenüber treten oder vermeiden kann.

### Fazit und Ratschläge

Im Tandem ist es wichtig, dass **Tandempartner sich gegenseitig als „Experten“ betrachten** (Bechtel, 2003, S. 321) und nicht vor allem darüber entscheiden, ob das eigene Verhalten gut oder richtig und das andere schlecht oder falsch ist. Im Tandem muss die Lernbereitschaft für interkulturelle Kommunikation im Prinzip genauso hoch sein wie für Vokabeln. Interkulturelle Fähigkeiten in Bezug auf die verschiedenen Hotspots sind daher prinzipiell wie Vokabeln einer fremden Sprache, die man lernt. Genau wie der Sprachlehrer als Experte der Zielsprache ist im Tandem der Tandempartner für die Zielkultur Experte. **Diese „Expertenrolle“ sollte man respektieren und davon lernen** (Bechtel, 2003, S. 322). Das Problem allerdings ist, dass bei Vokabeln fast immer Standardbedeutungen und verhältnismäßig feste Regeln gibt, wie und wann Vokabeln benutzt werden, um grammatische Sätze zu bilden. Bei der interkulturellen Kommunikation in Bezug auf die Hotspots gibt es solche festen standardisierten Regeln eher nicht. Anders als bei Vokabeln **findet man bei den Hotspots eine viel höhere Diversität auch unter den ver-**

**schiedenen Mitgliedern der Zielgruppe.** Zum Beispiel haben manche Deutsche ein ganz anderes Zeitgefühl als andere Deutsche. Manche Deutsche reden mir per Du und andere benutzen Sie usw. Dafür gibt es eigentlich keine festgesetzten Regeln. Eine Lösung könnte sein, dass **der Tandempartner unterscheidet zwischen dem, was als Standard angenommen wird („Man-Innenperspektive“) und dem was im eigenen Umfeld tatsächlich praktiziert wird („Ich-Innenperspektive“)** (Bechtel, 2003, S. 325). So eröffnet der Experte im Tandem zwei oder noch mehr Perspektiven auf den Umgang mit Hotspots. Dadurch leidet nicht die Kompetenz des Experten als Experte, sondern vielmehr sie wird doch gesteigert, weil der Experte in der Lage ist, verschiedene Perspektiven innerhalb der gleichen Zielgruppe aufzuzeigen. Der Experte könnte abschließende Ratschläge geben, wie man als Lerner einer Fremdsprache Hotspots in verschiedenen Situationen mit verschiedenen Gesprächspartnern möglichst im Einvernehmen lösen kann.

Bechtel, Hans-Jürgen: Interkulturelle Lernende im Sprachtandem. Eine ethnomethodische Untersuchung. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. 160 S. ISBN 3 03 910 410 0  
Woodin, Susan: 2001, 'Culture in the Classroom', in: Interkulturelle Kommunikation, Tübingen: Narr, 145-173.  
Herzogen, Hans-Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. 6. Aufl., Tübingen/Basel, A. Francke Verlag, 2004, S. 161.



## TEIL III

### Lerntagebücher

Im Teil III des Sammelbandes befinden sich zwei Lerntagebücher<sup>1</sup>, die von Hans-Werner Huneke für das *Sprachlerntandem* an der PH Freiburg und von Marianne Schöler für die *Individuelle Lehr-Lernbetreuung* von DaZ-Schüler(inne)n zusammengestellt wurden, womit die Reflexion der Lernenden angeregt und eine für die begleitende Beratung transparent gemachte Grundlage zur Verfügung gestellt werden sollen.

---

<sup>1</sup> Die Lerntagebücher werden in ihrer Originalvorlage belassen veröffentlicht.





**Lerntagebuch für Sprachlerntandems:  
Sprachen lernen im Austausch (52 Seiten)**

*Hans-Werner Huneke (Pädagogische Hochschule Freiburg)*

# Lerntagebuch für Sprachlerntandems

Sprachen lernen im  
**Austausch**  
Austausch  
Sprachen lernen im



**Pädagogische Hochschule Freiburg**  
Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

## Sprachen lernen im Tandem

Sprachen sind Mittel der Verständigung und des Austauschs – was liegt näher, als den Austausch zwischen Sprecherinnen und Sprechern zweier unterschiedlicher Sprachen auch für das Lernen einer fremden Sprache zu nutzen? In Sprachlerntandems treffen sich zwei Personen unterschiedlicher Muttersprache regelmäßig, die die Sprache der/des anderen lernen wollen. Sie unterstützen sich gegenseitig, indem sie miteinander sprechen, zusammen üben, sich wechselseitig korrigieren, Aufgaben lösen und sich Zusammenhänge erklären. Dabei kommen beide Sprachen gleichermaßen zu ihrem Recht. Sie passen den Lernprozess an ihre persönlichen Lernvoraussetzungen, Ziele, Bedürfnisse, Interessen und Lernweisen an. Auch den Zeitplan, die Häufigkeit und Dauer ihrer Treffen sowie den Ort der Treffen bestimmen die Lernpartner selbst. Sie verpflichten sich aber, einige Grundregeln einzuhalten.

Wenn Sie weitere praktische Anregungen zum Sprachenlernen im Tandem suchen oder sich genauer über die Theorie informieren wollen, können Sie hier weiterlesen:

Oomen-Welke, Ingelore / Holstein, Silke (2006): Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Paare. Freiburg: Fillibach.

Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (2001): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg

[www.tandemcity.info](http://www.tandemcity.info)

Tandem® ist eine Marke der Tandemstiftung ([www.tandemcity.info](http://www.tandemcity.info)).

# Lerntagebuch

Dieses Lerntagebuch soll Ihnen Anregungen geben, Ihren Lernprozess im Sprachlerntandem zu strukturieren, zu dokumentieren und zu reflektieren. Es ist günstig, wenn beide Lernpartner ein Lerntagebuch führen.

Wenn das Sprachlerntandem ein Element Ihres Studienprogramms ist, dient das Tagebuch zugleich als Nachweis und ggf. als Voraussetzung für den Erwerb von ECTS-Punkten.

Name:

Kontakt:

Name des Partners:

Kontakt:

Sprachenpaar: ..... / .....

Beginn des Tandems: .....

Ende des Tandems: .....

.....  
Ihre Unterschrift\*

.....  
Unterschrift Ihres Partners\*

\* Nur bei Verwendung als Nachweis von Studienleistungen erforderlich

---

## Ziele des Sprachlerntandems gewinnen

### Eigene Stärken und Lernbedarf

Das fällt uns in der Fremdsprache leicht:

Mir selbst:	Meinem Partner:
-------------	-----------------

Das fällt uns in der Fremdsprache noch schwer:

Mir selbst:	Meinem Partner:
-------------	-----------------

Sprachniveau

Zu Beginn des Sprachlerntandems schätzen wir unsere Kompetenz in der Fremdsprache so ein (vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen GER):

Sie selbst:

Ihr Partner:

A 1

A 2

A 1

A 2

B 1

B 2

B1

B 2

A 1

A 2

C 1

C 2

---

## Ziele

Das sind unsere Ziele für das Sprachlerntandem:

	Meine Ziele:	Ziele des Partners:
Sprachebene*		
Hörverstehen		
Sprechen		
Leseverstehen		
Schreiben		

\* Z. B. Alltagssprache, geschriebene Sprache, Sprache für das Studium, Unterrichtssprache

Lernstile

Welche Erfahrungen machen Sie bisher beim Fremdsprachenlernen?

	Trifft zu?					
	Sie selbst:			Ihr Partner:		
	ja	???	nein	ja	???	nein
Ich habe oft Kontakt zur Fremdsprache (Gespräche, Radio, Filme ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese oft etwas in der Fremdsprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schreibe öfters etwas in der Fremdsprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, auch spontan in der Fremdsprache etwas zu sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir wichtig, möglichst wenig Fehler in der Fremdsprache zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann neue Wörter und Wendungen gut aus dem Zusammenhang verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikerklärungen helfen mir oft weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mir neue Wörter leicht merken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es stört mich manchmal, wenn ich korrigiert werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite gern mit einem Lehr- und Arbeitsbuch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite gern mit Sprachlern-CDs/Audios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...						



---

## **Dokumentation der Tandemtreffen**

**Tandemtreffen 1**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 2**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 3**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 4**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:



---

**Tandemtreffen 5**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 6**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 7**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 8**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:



---

**Tandemtreffen 9**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 10**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 11**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 12**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:



---

**Tandemtreffen 13**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 14**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

**Tandemtreffen 15**

Datum: .....

Thema:

Ziele:

Aufgaben, die Sie zu diesem Treffen bearbeitet haben:

Texte / Medien, mit denen Sie bei diesem Treffen gearbeitet haben:

Inhalte und Ablauf des Treffens, bearbeitete Aufgaben:

Was haben Sie bei diesem Tandemtreffen gelernt?

Sie selbst

Ihr Partner

---

Wortschatz:

Wortschatz:

Grammatik:

Grammatik:

Aussprache:

Aussprache:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben:

Interkulturelle Besonderheiten:

Interkulturelle Besonderheiten:

Inhalte und Themen:

Inhalte und Themen:

Lernformen und Lerntechniken

Lernformen und Lerntechniken

Bemerkungen:

Bemerkungen:

---

## Sprachlernberatung, Hospitation

Der Grundgedanke des Sprachlerntandems ist einfach – die Praxis des Lehrens und Lernens ist es nicht immer. Eine Sprachlernberatung kann Ihnen helfen, typische Probleme zu identifizieren und Lösungswege zu finden, aber auch Sicherheit und Bestätigung zu geben, wenn es gut läuft. Im Tandembüro, in einer Begleitveranstaltung und bei Tandem-erfahrenen Studierenden finden Sie Ansprechpartner hierfür. Besonders konkret kann die Beratung werden, wenn ihr eine Hospitation vorausging. Die folgenden Seiten können Ihnen helfen, die Beratungen zu strukturieren und zu dokumentieren.

### Erste Beratung

Datum der Beratung: ..... Beratende(r): .....

#### Vor dem Beratungstermin: Ihre Beratungsanliegen

- .....
- .....
- .....

#### Verlauf der Beratung:

.....

.....

.....

#### Ergebnis:

### Hospitation zur ersten Beratung

Falls Ihre Tandemsitzung hospitiert wurde, kann die hospitierende Person ihre Beobachtungen hier kurz festhalten:

Verlauf der Tandemsitzung:

Kommentare:

.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Zusammenfassende Hinweise:



---

## Zweite Beratung

Datum der Beratung: ..... Beratende(r): .....

### Vor dem Beratungstermin: Ihre Beratungsanliegen

- .....
- .....
- .....

### Verlauf der Beratung:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### Ergebnis:

### Hospitation zur zweiten Beratung

Falls Ihre Tandemsitzung hospitiert wurde, kann die hospitierende Person ihre Beobachtungen hier kurz festhalten:

Verlauf der Tandemsitzung:

Kommentare:

.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Zusammenfassende Hinweise:

---

### Dritte Beratung

Datum der Beratung: ..... Beratende(r): .....

#### Vor dem Beratungstermin: Ihre Beratungsanliegen

- .....
- .....
- .....

#### Verlauf der Beratung:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### Ergebnis:

Hospitation zur dritten Beratung

Falls Ihre Tandemsitzung hospitiert wurde, kann die hospitierende Person ihre Beobachtungen hier kurz festhalten:

Verlauf der Tandemsitzung:

Kommentare:

.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Zusammenfassende Hinweise:

---

## **Abschlussreflexion**

### Ziele und Ergebnisse

Diese Semesterziele habe ich erreicht:

Diese Ziele habe ich noch nicht erreicht:

Diese Ziele haben sich im Laufe des Sprachlerntandems verändert oder neu ergeben:

Diese Beobachtungen habe ich zu meinem eigenen Lernprozess gemacht:

Diese Beobachtungen habe ich zum Lernprozess meines Partners gemacht:

Haben sich Verknüpfungen mit Lehrveranstaltungen oder Praktika ergeben?

Ihr Fazit: Wie beurteilen Sie die Lernform „Sprachlerntandem“?

Einerseits:

Andererseits:

---

## Materialien

### *Tandem-Fahrplan*

1. Einen Tandempartner suchen (Vermittlung: Tandem-Büro der PH Freiburg)
2. Den eigenen Lernstand bestimmen (Orientierung: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen GER)
3. Die eigenen Ziele festlegen
4. Das Tandem zusammen mit dem Partner planen (Ziele, Arbeitsformen, Zeitplan)
5. Tandemtreffen durchführen, mit kurzer Reflexion beenden
6. Ab und zu Sprachlernberatung nutzen, evtl. Hospitation (Tandem-Büro)
7. Abschließende Auswertung

### *13 Tandem-Tipps*

1. **Halbieren** Sie das Tandem-Treffen zeitlich. Für beide Sprachen wird gleich viel Zeit aufgewendet. Springen Sie nicht zwischen den Sprachen.
2. Tauschen Sie die Rollen. Beide Partner tragen **im gleichen Zeitumfang** zum Treffen bei.
3. **Bereiten** Sie die Treffen **vor**. Verabreden Sie Ziele und Themen, bringen Sie Texte und andere Materialien mit.
4. Sprechen Sie über ein **breites Themenspektrum** (sich kennenlernen, Geschichten aus der eigenen Vergangenheit, Meinungen, Interessen)

5. Beziehen Sie **alle sprachlichen Fertigkeiten** ein – Sprechen, Zuhören, Schreiben, Lesen.
6. Wählen Sie bewusst die **Sprachvarietät** (Alltagssprache, Dialekt, Standardsprache, Fachsprachen zu bestimmten Themenfeldern)
7. Stellen Sie immer sicher, dass die **Verständigung** gelingt. Übergehen Sie die Verstehensprobleme nicht.
8. Versuchen Sie, **Übersetzungen zu vermeiden**. Umschreiben Sie lieber, was Sie meinen, sagen Sie es mit anderen Worten.
9. Verwenden Sie **neuen Wortschatz** bewusst, um sich die Wörter einzuprägen.
10. Lernen Sie aus **Fehlern**. Helfen Sie Ihrem Partner, indem Sie Fehler korrigieren.
11. Entscheiden Sie aber gemeinsam, *wie* Sie mit der Korrektur von Fehlern umgehen wollen: **Welche Fehler** sollen korrigiert werden? Zu welchem Zeitpunkt?
12. Eine andere Sprache ist auch mit anderen **kulturbedingten Konventionen**, Verhaltensweisen und Werten verbunden. Beziehen Sie dies in Ihre Tandem-Treffen ein.
13. Es gibt unterschiedliche **Lerngewohnheiten** – sprechen Sie offen mit Ihrem Partner über Lernerfahrungen, auch wenn es mal Irritationen gibt.

(Nach: Jürgen Wolff u.a. (2001): 13 Tandem-Tipps. Bozen: Alpha Beta)



---

## ***Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)***

### Stufe A: Elementare Sprachverwendung

#### A 1:

- Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.
- Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.
- Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

#### A 2:

- Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).
- Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.
- Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

## Stufe B: Selbständige Sprachverwendung

### B 1:

- Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.
- Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.
- Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.
- Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

### B 2:

- Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.
- Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.
- Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

---

## Stufe C: Kompetente Sprachverwendung

### C 1:

- Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.
- Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.
- Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.
- Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

### C 2:

- Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.
- Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.
- Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

([www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm](http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm))

## Impressum



**Pädagogische Hochschule Freiburg**

Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

Pädagogische Hochschule Freiburg

Institut für deutsche Sprache und Literatur

Verantwortlich: Prof. Dr. Hans-Werner Huneke

Freiburg 2013

Sprachen lernen im  
**Austausch**  
Austausch  
Sprachen lernen im

**Vermittlung und Beratung:**

Tandembüro in der Sprachdidaktischen Mediothek  
Mensajebäude, Untergeschoss  
Öffnungszeiten (Vorlesungszeit): Di 12 – 14 Uhr

[info@tandem-freiburg.de](mailto:info@tandem-freiburg.de)

[www.ph-freiburg.de/tandem](http://www.ph-freiburg.de/tandem)

[www.ph-freiburg.de/sprachen](http://www.ph-freiburg.de/sprachen)

**Lerntagebuch für DaZ – Individuelle Lernbetreuung  
(104 Seiten)**

*Marianne Schöler (Pädagogische Hochschule Freiburg)*

Lerntagebuch für DaZ -  
Individuelle Lernbetreuung

Sprachen lernen im  
**Austausch**  
Sprachen lernen im

Sprachen lernen im  
**Austausch**  
Sprachen lernen im



## **B2 – Selbstständige Sprachverwendung**

Können die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Verfügt über ein breites Themenspektrum.

## **C2- fachkundige Sprachkenntnisse**

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

## **C2 – annähernd native Sprachkenntnisse**

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich mühelos spontan und flüssig äußern

**Quelle:** [www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm](http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm)

## **Impressum**



**Pädagogische Hochschule Freiburg**  
Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

Pädagogische Hochschule Freiburg  
Institut für deutsche Sprache und Literatur  
Verantwortlich: Marianne Schöler, Akademische Mitarbeiterin  
Freiburg 2013



## Lerntagebuch

Bei der individuellen Lernbetreuung arbeiten und lernen Sie in einem Tandem. Sie lernen gemeinsam mit Ihrem Partner, aber auch von ihm. Die Lernkonstellationen in Tandems können jedoch verschiedene Ausprägungen aufweisen. In Ihrem Tandem treffen Sie sich als sprachkompetentere Person mit einer in der deutschen Sprache weniger kundigen Person, um sie beim Erlernen der Zielsprache Deutsch zu unterstützen. Sie selbst können in dieser Lernsituation ihre Kompetenzen erweitern im Hinblick auf ihre Fähigkeit Sprachwissen zu vermitteln, Lernwege zu erkennen und Lernstrategiewissen weiterzugeben. Gleichzeitig treten Sie in einen interkulturellen Austausch, der Ihnen bei der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse hilfreich sein kann.

Zur Gestaltung eines erfolgreichen Lerntandems ist eine gute Vorbereitung und Strukturierung notwendig, denn *„Lernen ist ein selbständig zu vollziehender Akt mit starker Situationsbindung, in dessen Verlauf Inhalte, Fähigkeiten etc. nicht eingearbeitet oder „absorbiert“, sondern konstruiert werden.“* (Ewald Erhart, 1999, S. 635).<sup>1</sup>

Daher gehören zur Rahmung der Lernbetreuung bestimmte Fähigkeits- und Tätigkeitsmerkmale der Betreuerinnen und der zu betreuenden Personen. Die betreuenden, kompetenteren Lernpartner übernehmen in dieser Tandemkonstellation die Aufgabe des/der Lehrenden und sollten über die

---

<sup>1</sup> Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik.45, 1999 . S. 629 -647

Kompetenz verfügen, Lernsituationen zu gestalten, die an die je individuelle Ausgangslage des Lerners angepasst sind. Das erfordert die Ermittlung der Sprachkompetenz, des Lernstandes, der kognitiven Fähigkeiten und des jeweils bereichsspezifischen Vorwissens.

Zur Schaffung und Strukturierung von Lehr-Lernprozessen im Tandem ist im Anschluss an die Erhebung der individuellen Lernerkompetenzen zunächst die Konzentration auf einen Förderschwerpunkt notwendig. Dabei sollten Lernziel und Lernzweck gemeinsam ausgehandelt werden. Lehrangebote sollten sich daran orientieren und zu einem gemeinsam ausgewählten Thema alle vier Grundfertigkeiten, Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben einbeziehen. Um einen erfolgreichen Lernprozess anzuregen, ist eine gute Vorbereitung und Strukturierung der Tandemtreffen notwendig. Sie sollten sich daher bei der Planung der Lernarrangements fragen:

Welches Thema werden wir besprechen?	(Inhalt)
Wie werde ich es meinem Lernpartner darbieten?	(Methode)
Wie kann ich den Lernprozess unterstützen?	(Material)
Was weiß und kann der Lerner schon?	(Vorwissen)

Bei der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse sollten Sie darauf achten, dass der Lerner sich einbringen kann und aktiv an Ihrer Stunde beteiligt ist. Das bedeutet, Sie sollten eine Lernsituation anbieten, in der der Lerner sich neues Wissen aneignen und mit seinem alten verknüpfen kann. Der Aufbau von Wissen als eigenaktiver Prozess erfordert Lernangebote, die eigenständiges Lernen durch entsprechende Interaktionen ermöglichen.

Das hier vorliegende Instrument zur Dokumentation Ihrer Lernbetreuung soll Ihnen Anregungen geben, Ihren Lehr-Lernprozess zu strukturieren, zu reflektieren und zu dokumentieren. Es ist günstig, wenn auch der Lerner ein Lerntagebuch führt, das Auskunft über seine Lernfortschritte gibt.

Da *DaZ - Individuelle Lernbetreuung* ein Element Ihres Studienprogramms ist, dient diese Dokumentation zugleich als Nachweis und ggf. als Voraussetzung für den Erwerb von ECTS-Punkten.

**Deutsch als Fremdsprache.** Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutsch Unterrichts für Ausländer. Langenscheidt Verlag  
**Fremdsprache Deutsch.** Ismaning. Hueber Verlag  
**Frühes Deutsch.** Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Hrsg. Goethe Institut. Bielefeld. Bertelsmann

### **Praxishilfen**

**Pfau, A. et al.** (Hrsg.) 2008 : 22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache  
**Dauvillier, Chr./LÉVY-HILLERICH, D. (2004):** Spiele im Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN für Sprachen (2001). Berlin: Langenscheidt.  
**Deutsch als Zweitsprache - Sprache gezielt fördern,** Ausgabe 2011: Arbeitsheft A , Schroedel Verlag

### **Verfahren zu Ermittlung des Sprachstands**

**Die Fehleranalyse nach Corder, St. P. in: Kniffka, G. (2006):** Workshop. Jedem das Seine - Mit Heterogenität in der Sprachstandsentwicklung professionell umgehen und Begabungen erkennen. Abrufbar unter: <http://talentimland.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Kniffka.pdf>

**Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth (2007):** HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth / Ursula Neumann (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, S. 71-94.

**Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth / Christoph Gantefort (2008):** Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Thorsten Klinger / Knut Schwippert / Birgit Leiblein (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Münster: Waxmann, S. 209-237Reich, H.H./Roth, H.J. der Tulpenbeettest

**Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth / Marion Döll (2009):** Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Drorit Lengyel / Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth / Marion Döll (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S. 209-241Reich/Roth Der Bumerang Test

---

Name der Studentin/  
des Studenten

Name des Lernalers/der  
Lernalerin

Alter:

Geschlecht:

männlich

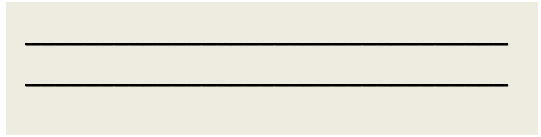
weiblich

Vorhandene Sprach-  
kenntnisse

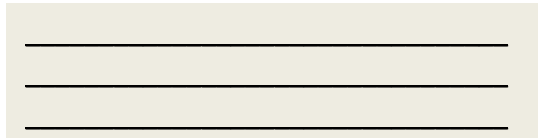
  
  
  
  

Schulform/Jahrgangs-  
stufe

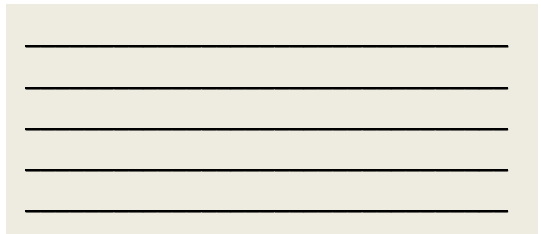
Dauer des Kontakts  
zur deutschen Sprache



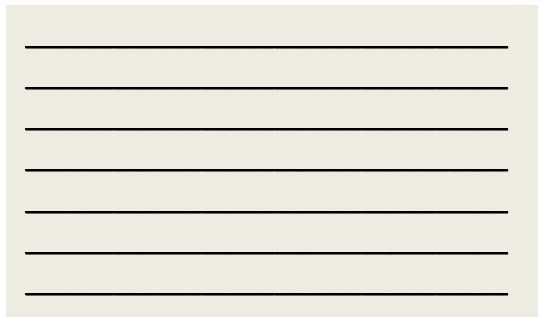
Datum der  
Sprachstandsermittlung



Instrument der  
Sprachstandserhebung

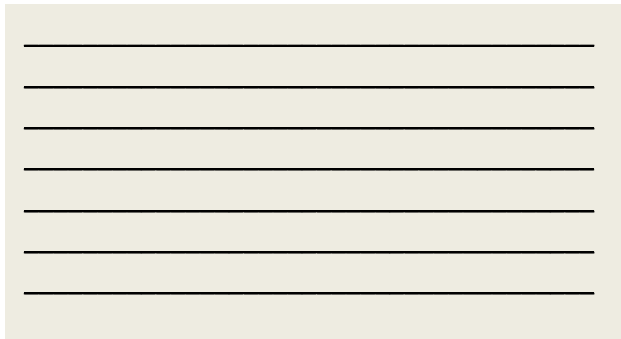


Ergebnis der  
Sprachstandserhebung

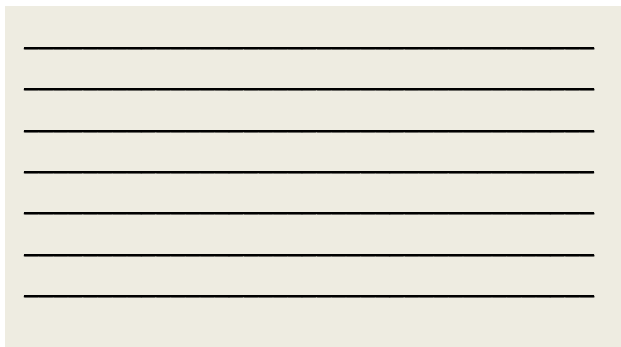


---

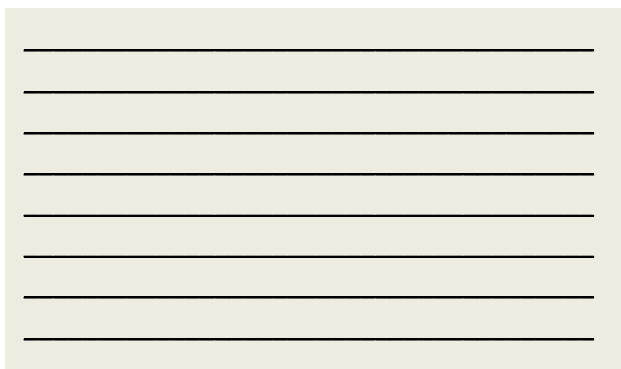
Sprechen (Aussprache,  
Flüssigkeit)



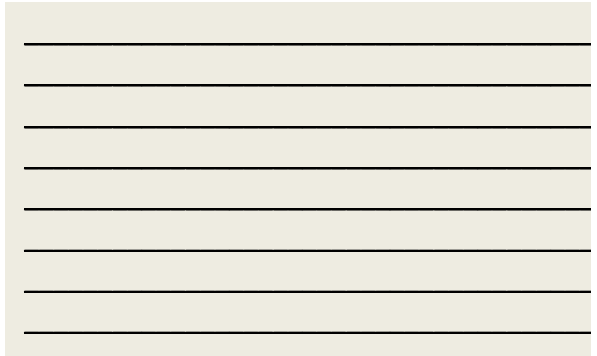
Hören/Hörverstehen



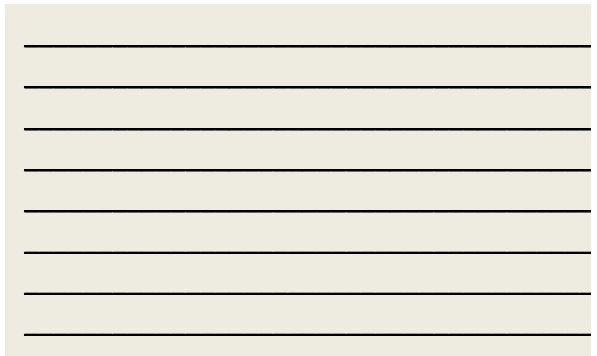
Lesen  
Leseverstehen



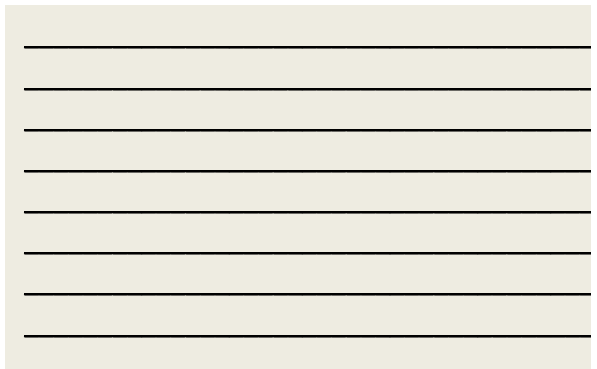
Schreiben (Lexik,  
Orthographie, Grammatik)



Fehlerschwerpunkt



Förderschwerpunkt



---

**Datum:**

**Lernbetreuung 1**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz



Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 2**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz

Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 3**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz



Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 4**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz

Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 5**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz



Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 6**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz

Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 7**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz



Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 8**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz

Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 9**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz



Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 10**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz

Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum**

**Lernbetreuung 11**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz



Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 12**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz

Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien
Aktivitäten/Interaktionen
Lernaufgaben

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

**Datum:**

**Lernbetreuung 15**

Thema:
Lernziel
Aktivierung des Vorwissens
Lernwortschatz



<b>Anschauungsmaterial/Arbeitsmaterialien</b>
<b>Aktivitäten/Interaktionen</b>
<b>Lernaufgaben</b>

---

## Reflexion

War das Thema für den/die Lernpartner/in interessant?

War der Lernwortschatz passgenau ausgewählt?

Konnten die Lernaufgaben motivieren und vom Lernpartner/der Lernpartnerin bewältigt werden?

Haben Material und Interaktionen den Lernprozess unterstützt?
Sind mir die Aktivierung von Vorwissen und das Anknüpfen daran gelungen?
Konnten wir unser angestrebtes Förderziel erreichen?

---

## Abschlussreflexion

Welche Kompetenzen musste ich erwerben?

Was habe ich gelernt, was kann ich jetzt?

Was ist mir gut gelungen? Was war besonders positiv?

Was kann verbessert werden?
Welche Kompetenzen musste der Lerner/die Lernerin erwerben?
Hat der Lerner/die Lernerin Fortschritte erzielt?



# Ergebnisse der Beratungsgespräche zur Individuellen Lernbetreuung





## Erstes Beratungsgespräch

Datum: \_\_\_\_\_

Zeit: \_\_\_\_\_

Beratene Person: \_\_\_\_\_

Berater: \_\_\_\_\_

Ihre Beratungsunterlagen

---

---

---

Ihr Beratungsanliegen

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Verlauf des Beratungsgesprächs

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Ergebnis des Beratungsgesprächs

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Zweites Beratungsgespräch

Datum: \_\_\_\_\_

Zeit: \_\_\_\_\_

Beratene Person: \_\_\_\_\_

Berater: \_\_\_\_\_

Ihre Beratungsunterlagen

---

---

---

Ihr Beratungsanliegen

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Verlauf des Beratungsgesprächs

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Ergebnis des Beratungsgesprächs

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Drittes Beratungsgespräch

Datum: \_\_\_\_\_

Zeit: \_\_\_\_\_

Beratene Person: \_\_\_\_\_

Berater: \_\_\_\_\_

Ihre Beratungsunterlagen

---

---

---

Ihr Beratungsanliegen

---

---

---

---

---

---

---

## Verlauf des Beratungsgesprächs

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Ergebnis des Beratungsgesprächs

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# Beobachtungen während der Hospitation

The background of the slide features a series of overlapping, semi-transparent gray geometric shapes. These shapes, which include triangles and trapezoids, are arranged in a way that creates a sense of depth and movement, sloping downwards from the top right towards the bottom left. The overall effect is a modern, minimalist design.

---

## Hospitation der Lehr-Lernbetreuung

Lernarrangements zu gestalten und durchzuführen sowie über das eigene Lehrverhalten zu reflektieren ist eine herausfordernde Aufgabe. Eine Hospitation Ihres Beraters kann hilfreich sein, etwas über die Interaktionen in Ihren Lernbetreuungen zu erfahren. Bitten Sie sie/ihn, hier einige Notizen zu machen, damit sie diese auch als Grundlage für die folgende Beratung nutzen können. So können positive Elemente ebenso herausgearbeitet werden wie Ursachen für Probleme.

### **Erste Beobachtung**

Verlauf der Lehr-Lernbetreuung

---

---

---

---

Strukturierung der Lernsituation

---

---

---

---

---

---

---

---



Auswahl des Themas

---

---

---

---

---

Auswahl der Lernmaterialien, Aufgabenformulierung

---

---

---

---

---

Zielerreichung gelungen

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Hospitation der Lehr-Lernbetreuung

Lernarrangements zu gestalten und durchzuführen sowie über das eigene Lehrverhalten zu reflektieren ist eine herausfordernde Aufgabe. Eine Hospitation Ihres Beraters kann hilfreich sein, etwas über die Interaktionen in Ihren Lernbetreuungen zu erfahren. Bitten Sie sie/ihn, hier einige Notizen zu machen, damit sie diese auch als Grundlage für die folgende Beratung nutzen können. So können positive Elemente ebenso herausgearbeitet werden wie Ursachen für Probleme.

### **Zweite Beobachtung**

#### Verlauf der Lehr-Lernbetreuung

---

---

---

---

#### Strukturierung der Lernsituation

---

---

---

---

---

---

---

---

Auswahl des Themas

---

---

---

---

---

Auswahl der Lernmaterialien, Aufgabenformulierung

---

---

---

---

---

Zielerreichung gelungen

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Hospitation der Lehr-Lernbetreuung

Lernarrangements zu gestalten und durchzuführen sowie über das eigene Lehrverhalten zu reflektieren ist eine herausfordernde Aufgabe. Eine Hospitation Ihres Beraters kann hilfreich sein, etwas über die Interaktionen in Ihren Lernbetreuungen zu erfahren. Bitten Sie sie/ihn, hier einige Notizen zu machen, damit sie diese auch als Grundlage für die folgende Beratung nutzen können. So können positive Elemente ebenso herausgearbeitet werden wie Ursachen für Probleme.

### **Dritte Beobachtung**

#### Verlauf der Lehr-Lernbetreuung

---

---

---

---

#### Strukturierung der Lernsituation

---

---

---

---

---

---

---

---

Auswahl des Themas

---

---

---

---

---

Auswahl der Lernmaterialien, Aufgabenformulierung

---

---

---

---

---

Zielerreichung gelungen

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen**

*Als gemeinsame Grundlage für die Beurteilung der sprachlichen Kompetenz des Lernpartners/der Lernpartnerin in der Lehr-Lernbetreuung soll hier der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen dienen, denn auf dieser Basis kann auch ein Lernfortschritt durch die Lernarrangements der Tandemtreffen abgezeichnet werden.*

### **A1 – Anfänger**

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen.

### **A2 – Grundlegende Kenntnisse**

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen.

### **B1 - Fortgeschrittene Sprachverwendung**

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.

Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.

## **B2 – Selbstständige Sprachverwendung**

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.

Verfügt über ein breites Themenspektrum.

## **C2- fachkundige Sprachkenntnisse**

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

## **C2 – annähernd native Sprachkenntnisse**

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.

Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich mühelos spontan und flüssig äußern

**Quelle:** [www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm](http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm)





Dokumentation DaZ -  
Individuelle Lernbetreuung

Beratung von Mitstudierenden aus  
dem Zweitsemester

Sprachen lernen im  
**Austausch**

Austausch  
Sprachen lernen im



**Pädagogische Hochschule Freiburg**  
Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

---

Gespräche zu führen gehört zur täglichen Routine, ein Beratungsgespräch zu leiten, dies erfordert jedoch Gesprächskompetenzen, die über die alltäglichen Dialogfähigkeiten hinausgehen.

Ziel des Beratungsdialoges sollte die Förderung der Autonomie des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin sein. Er oder sie sollte weitere Kompetenzen in der Gestaltung von Lernarrangements bekommen und durch das reflektierende Gespräch neue Impulse erhalten bzw. Einsichten in Problemlösungsstrategien gewinnen. Dabei sollte der Dialog auf Augenhöhe geführt werden, d.h. offen, unvoreingenommen und zwanglos sein. Der Diskurs sollte anwendungsorientiert sein, mit anderen Worten, Zweck, Ziel und Gestaltung der Beratung der Lehr-Lernbetreuung sollten gemeinsam ausgehandelt werden. Im Fokus der Beratungsorganisation stehen:

*die Zweckbestimmung des Gesprächs  
die inhaltliche Strukturierung  
die Schilderung des Lehr-Lernkontextes*

Folgende Fragen und Themen sollten in der Beratung berücksichtigt werden:

*Welche Lehr-Lernziele der Lernbetreuung wurden vereinbart?  
Was gibt es Positives zu berichten?  
Was erscheint als zentrales Problem?  
Wie werden die Lehr-Lernprozesse gestaltet?  
Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten gibt es?  
Zu welchem Ergebnis sind wir am Ende gekommen?*

Beide GesprächspartnerInnen sollten Positives herausstellen, aber auch erarbeiten, wo eventuell Verbesserungen in der Planung und Durchführung der Lernbetreuung liegen könnten.

Wichtig ist dabei, dass die beratende Person nicht vorschnell diagnostiziert oder interpretiert, was ihr mitgeteilt wurde, sondern dass sie aktiv zuhört und dazu in der Lage ist, kurzzeitig die Perspektive des/der anderen einzunehmen.

Zu einer strukturierten und stringenten Durchführung der Beratung gehört eine geschulte Beobachtungsfähigkeit, das Eingehen auf die Anliegen des anderen und die Einhaltung von Vereinbarungen. So sollten Beginn und Ende der Beratung immer bekannt sein und der jeweils vereinbarte Zeitrahmen berücksichtigt werden.

Nach der ersten Beratung liegen Daten/Notizen über das Beratungsanliegen vor, so dass die folgende Beratung dementsprechend z.B. durch Nachfragen darauf aufbauen sollte. Im Nachgang zum vorhergehenden Treffen kann geklärt werden, ob sich Veränderungen in der Lernsituation ergeben haben. Es sollte jedoch zwischen BeraterIn und zu beratender Person klar sein, dass Beratung lediglich ein Unterstützungsangebot darstellt, denn die Verantwortung für den individuellen Lernprozess verbleibt bei der zu beratenden Person.

Das hier vorliegende Instrument zur Dokumentation Ihrer Beratung und Hospitation soll Ihnen Anregungen bieten, Ihre Beratungen und Hospitationen zu strukturieren, zu reflektieren und festzuhalten. Da *DaZ – Individuelle Lernbetreuung; Beratung von Mitstudierenden aus dem Zweitsemester* ein Element Ihres Studienprogramms ist, dient diese Dokumentation zugleich als Nachweis und ggf. als Voraussetzung für den Erwerb von ECTS-Punkten.



## Erstes Beratungsgespräch

Datum: \_\_\_\_\_

Zeit: \_\_\_\_\_

Beratene Person: \_\_\_\_\_

Berater: \_\_\_\_\_

Ihre Beratungsunterlagen

---

---

---

---

Das Beratungsanliegen

---

---

---

---

---

---

---

---

---





## Zweites Beratungsgespräch

Datum: \_\_\_\_\_

Zeit: \_\_\_\_\_

Beratene Person: \_\_\_\_\_

Berater: \_\_\_\_\_

Ihre Beratungsunterlagen

---

---

---

---

Das Beratungsanliegen

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





## Drittes Beratungsgespräch

Datum: \_\_\_\_\_

Zeit: \_\_\_\_\_

Beratene Person: \_\_\_\_\_

Berater: \_\_\_\_\_

Ihre Beratungsunterlagen

---

---

---

---

---

Das Beratungsanliegen

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





---

## Hospitation der Lehr-Lernbetreuung

Damit Sie sich ein eigenes Bild von den Lernarrangements der zu beratenden Person machen können, ist es sinnvoll, an der Lehr-Lernbetreuung hospitierend teilzuhaben. So können Sie positive Elemente ebenso wie Probleme notieren und eine Einsicht in den Ablauf des Lernarrangements erhalten. Die dort gemachten Beobachtungen dienen Ihnen auch gleichzeitig als Beratungsgrundlage.

### **Erste Beobachtung**

#### Verlauf der Lehr-Lernbetreuung

---

---

---

---

---

---

---

---

#### Strukturierung der Lernsituation

---

---

---

---

---

---

---

---

Auswahl des Themas

---

---

---

---

---

---

---

Auswahl der Lernmaterialien, Aufgabenformulierung

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Zielerreichung gelungen

---

---

---

---

---

---

---

---

## Hospitation der Lehr-Lernbetreuung

Damit Sie sich ein eigenes Bild von den Lernarrangements der zu beratenden Person machen können, ist es sinnvoll, an der Lehr-Lernbetreuung hospitierend teilzuhaben. So können Sie positive Elemente ebenso wie Probleme notieren und eine Einsicht in den Ablauf des Lernarrangements erhalten. Die dort gemachten Beobachtungen dienen Ihnen auch gleichzeitig als Beratungsgrundlage.

### **Zweite Beobachtung**

#### Verlauf der Lehr-Lernbetreuung

---

---

---

---

---

---

---

#### Strukturierung der Lernsituation

---

---

---

---

---

---

---

Auswahl des Themas

---

---

---

---

---

---

---

Auswahl der Lernmaterialien, Aufgabenformulierung

---

---

---

---

---

---

---

---

Zielerreichung gelungen

---

---

---

---

---

---

---

---

## Hospitation der Lehr-Lernbetreuung

Damit Sie sich ein eigenes Bild von den Lernarrangements der zu beratenden Person machen können, ist es sinnvoll, an der Lehr-Lernbetreuung hospitierend teilzuhaben. So können Sie positive Elemente ebenso wie Probleme notieren und eine Einsicht in den Ablauf des Lernarrangements erhalten. Die dort gemachten Beobachtungen dienen Ihnen auch gleichzeitig als Beratungsgrundlage.

### **Dritte Beobachtung**

#### Verlauf der Lehr-Lernbetreuung

---

---

---

---

---

---

---

#### Strukturierung der Lernsituation

---

---

---

#### Ergebnis des Beratungsgesprächs

---

---

---

---

Auswahl des Themas

---

---

---

---

---

---

---

Auswahl der Lernmaterialien, Aufgabenformulierung

---

---

---

---

---

---

---

---

Zielerreichung gelungen

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Abschlussreflexion**

Haben mich die Beratungsgespräche und Hospitationen in der Reflexion meines eigenen Lehr-Lernverhaltens unterstützt?

---

---

---

---

---

---

---

---

Konnte ich mein fachpraktisches Wissen anwenden und meine im Studium erworbenen fachspezifischen Kompetenzen erweitern?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Welche Kompetenzen habe ich hinzugewonnen?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Was konnten wir gemeinsam in der Beratung erreichen?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

BeraterInnen sind Gestalter der im Gesprächstermin gewonnenen Einsichten. Sie unterstützen den anderen darin, die Lernsituationen zu reflektieren und dienen dabei oft als „Spiegel“. Dazu gehört auch das Aufzeigen der Fortschritte und möglicher Lernstrategien sowie die Fähigkeit, Schlussfolgerungen ziehen oder über alternative Vorgehensweisen nachdenken zu können. Denn der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin sollte nicht vorgefertigte Lösungswege aufgezeigt bekommen, sondern vielmehr darin unterstützt werden, eigenständig Lösungen zu finden. Das zugrunde liegende Beratungskonzept ist nicht direktiv, sondern konstruktiv angelegt.

Folgende Beratungsprinzipien sollten berücksichtigt werden:

*Wertschätzung des/der anderen*  
*personenzentrierte Gesprächsführung*  
*aktives Zuhören*  
*genaues Formulieren der Ziele/Teilziele*  
*Feedback in Bezug auf Einsichten aus der*  
*Hospitation<sup>1</sup>*

Als gemeinsame Grundlage für die Beurteilung der sprachlichen Kompetenz des Lernpartners/der Lernpartnerin in der Lehr-

---

<sup>1</sup> Vgl. Friedrich, G. (2002): *Gesprächsführung – Ausbildungsziel der Lehrqualifikation*. In: Brünner, G./Fehler, R./ Kindt, W. (Hrsg.). *Angewandte Diskursforschung Bd. 2.: Methoden und Anwendungsbereiche*. Radolfzell. Verlag für Gesprächsführung. [www.verlag-gespraechsfuehrung.de](http://www.verlag-gespraechsfuehrung.de)

Vgl. Mehlhorn, G.; Kleppin, K. (2006) Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11(2)

Lernbetreuung soll hier der GER dienen, denn auf dieser Basis kann auch ein Lernfortschritt durch die Lernarrangements der Tandemtreffen abgezeichnet werden.

## Literatur

Claußen, T.; Peuschel, K. (2006) Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2),

Friedrich, G. (2002): *Gesprächsführung – Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation..* In: Brüner, G./Fiehler, R./ Kindt, W. (Hrsg.). *Angewandte Diskursforschung Bd. 2.: Methoden und Anwendungsbereiche.* Radolfzell. Verlag für Gesprächsführung. [www.verlag-gespraechsfuehrung.de](http://www.verlag-gespraechsfuehrung.de)

Mehlhorn, G.; Kleppin, K. (2006) Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11(2)

Mehlhorn, G. (2006) Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. In: *ZIF Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online ]11(2)

Langner, M. (2006) Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2)

Peuschel, K. (2006) Beraternotizen: Dokumentation und Strukturierung individueller Lernberatungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2)

---

## **Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen**

*Als gemeinsame Grundlage für die Beurteilung der sprachlichen Kompetenz des Lernpartners/der Lernpartnerin in der Lehr-Lernbetreuung soll hier der GER dienen, denn auf dieser Basis kann auch ein Lernfortschritt durch die Lernarrangements der Tandemtreffen abgezeichnet werden.*

### **A1 – Anfänger**

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen.

### **A2 – Grundlegende Kenntnisse**

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen.

### **B1 - Fortgeschrittene Sprachverwendung**

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.

Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.



Das Sprachenlernen im Tandem bietet die Chance, spannende Lernwege zu entdecken, stellt aber hohe Ansprüche in Bezug auf die Selbstorganisation. Die Tandemlerner(innen) müssen sich zunächst selbst bewusst machen, wie sie lernen und was sie lernen wollen. Sie müssen herausfinden, wie sie realistische Lernziele formulieren und diese erreichen können. Das erfordert Reflexionsprozesse – wie kann man das Erreichte auswerten und das zukünftige Vorgehen anpassen? Gezielte Begleitung und Beratung von Sprachlerntandems geben dazu Anstöße.

In diesem Sammelband sind die Perspektiven von Lernenden und Begleitenden gleichermaßen vertreten.

- Studierende stellen ihre Erfahrungen im Tandem (Fremdsprachenlernen) und in der individuellen Betreuung von Lernenden (Zweitspracherwerb) vor.
- Lehrende ergänzen diese Erfahrungsberichte mit der Auswertung von Seminar- und Beratungsangeboten.
- Einblicke in die Praxis werden durch eine Erhebung zum Einsatz von Spielfilmen, studentische Materialien sowie Vorlagen für begleitende Lerntagebücher gegeben.

*Natalia Hahn · Katja Reinecke (Hrsg.)*