

Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung

Eine deutsch-französische Studie



Nummer
29 2017
Arbeitstexte

Jessica Böcker, Maud Ciekanski, Marie Cravageot, Anne
Jardin, Karin Kleppin, Kay-Uwe Lipp

Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung

Eine deutsch-französische Studie

Autoren

Jessica Böcker

DAAD-Lektorin an der Universidad de Antioquia (UdeA) in Medellín, Kolumbien. Zuvor war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität in Bochum tätig

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind hauptsächlich das Fremdsprachenlernen im Tandem, das Fremdsprachenlernen mit Lerntagebüchern und Portfolios sowie das Reflexive Lernen innerhalb der Lehreraus- und Fortbildung.

Maud Ciekanski

Maud Ciekanski ist Dozentin für Sprachwissenschaft an der l'Université de Lorraine, vorher hat sie an den Universitäten Université de Franche-Comté und Université Paris 8 unterrichtet

Sie ist Mitglied der Forschungseinheit „Sprachdidaktik und Soziolinguistik“ (Langues et Sociolinguistique, Laboratoire ATILF/CNRS 7118). Ihre Arbeiten sind der Fremdsprachendidaktik und der Analyse von Wechselwirkungen im Lernkontext gewidmet. Sie untersucht das Dispositiv des eigenständigen Lernens auf Distanz oder durch Immersion. Ihr besonderes Interesse gilt dem Umfeld des multimodalen Lernens und den Praktiken die hierbei zum Einsatz kommen, sowie der Autonomieentwicklung der Lernenden hinsichtlich der Begleitpraktiken.

Marie Cravageot

Romanistin, fachwissenschaftliche Mitarbeiterin im Rahmen des Projekts „Die Studieneingangsphase“, Bergische Universität Wuppertal

Lehrerfortbilderin für das Institut Français Düsseldorf

Kooperiert seit 3 Jahren mit dem DFJW im Bereich Tandem-Schulungen und außerschulisches Lernen.

Anne Jardin

Stellvertretende Referatsleiterin, Interkulturelle Aus- und Fortbildung, DFJW.

Karin Kleppin

Professorin für Sprachlehrforschung ehemals an der Ruhr-Universität Bochum und der Universität Leipzig, langjährige Auslandsaufenthalte in China, Frankreich und Marokko

Momentan Lehrtätigkeiten an der German-Jordanian University in Amman, an der PH Freiburg, Mitglied mehrerer Beiräte (Auslandsschulwesen, DAAD, Sprachenzentren in Bremen und Potsdam)

Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen auf der Curriculumentwicklung, dem Prüfen, Testen und Evaluieren, auf der Fehlerkorrektur, dem Sprachenlernen im Tandem und der Sprachlernberatung.

Kay-Uwe Lipp

Romanist, Tandem-Kursleitender seit über 20 Jahren für verschiedene Träger im deutsch-französischen Bereich

Leitet die Tandem Schulung des DFJW seit mehreren Jahren.

Inhaltsverzeichnis

Anne Jardin

1. Die binationalen Tandemkurse des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW), ein wenig erforschter, non-formaler Lernkontext	1
Die Geschichte der binationalen Kurse	2
Das Konzept der binationalen Kurse heute	3
Die Fragestellung	4
Zielsetzungen und Maßnahmen der Studie	5
Bibliographie	7

Maud Ciekanski

2. Kompetenzentwicklung im Sprachtandem: Bilanz und Perspektiven einer empirischen Untersuchung im Rahmen der binationalen Kurse des deutsch-französischen Jugendaustauschs	9
Einführung	9
1. Lernantrieb des Sprachtandems	12
1.1 Welche Kommunikationssituation eignet sich für welchen Lernprozess?	12
1.2 Mediationen zur Unterstützung des Lernprozesses in exolingualen Situationen	14
1.3 Die non-formale und die informelle Dimension des Lernens in binationalen Kursen	16
2. Die Kompetenzentwicklung im Sprachtandem	18
2.1 Welche Strategien eignen sich für welche Kompetenzen?	18
2.2 Die Frage nach den Kompetenzen aus handlungstheoretischer Perspektive	20
3. Die Methodologie der Untersuchung	22
3.1 Das Umfrageprotokoll	22
3.2 Der Fragebogen	23

4. Analyse der Fragebögen	25
4.1 Teilnehmerspektrum der Umfrage	26
4.2 Beteiligung	26
4.3 Welche Praktiken zum Spracherwerb werden im Tandem entwickelt?	27
4.3.1 Das von den Lernenden im Tandem entwickelte strategische Repertoire	27
4.3.2 Die Spalte „Ich will es probieren“	32
4.3.3 Die herausgearbeiteten Kompetenzbereiche	34
4.3.4 Die am geringsten entwickelten Kompetenzen	35
4.4 Wie gehen die Lernenden mit den erlebten Schwierigkeiten um?	37
5. Die Suche nach Situationen oder Aktivitäten, die als besonders günstig für die Kompetenzentwicklung im Tandem angesehen werden	40
5.1 In welchen Momenten konnten die Lernenden am meisten in der Zielsprache sprechen?	40
5.2 Aufteilung der Aktivitäten gemäß des subjektiven Zugewinns für das Erlernen der Zielsprache bei den Lernenden	41
5.3 Lernvergleich zwischen Schule und Tandem	41
6. Diskussion	42
6.1 Entwicklung interkultureller Kompetenz?	42
6.2 Die Rolle der Reflexion beim Lernen im Tandem	43
Zusammenfassung	44
Bibliographie	47
Anhang	50

Jessica Böcker & Karin Kleppin

3. Das Lernerlogbuch in den binationalen Kursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) 51

Einleitung	51
1. Didaktische Funktionen des Logbuchs in binationalen Sprachkursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks	52
1.1 Selbst- und Peereinschätzung zu Beginn des Kurses	56
1.2 Erkennen und Konkretisierung von Fortschritten	57
1.3 Kommentierte Selbst- und Peereinschätzung am Ende des Kurses	64
1.4 Evaluation des Potenzials der Tandemarbeit	65
2. Das Logbuch als Forschungsinstrument in den binationalen Sprachkursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks	65
2.1 Vorgehen bei der Datenauswertung	70
2.2 Qualitative Analyse	71
2.3 Quantitative Analyse	72

3. Ergebnisse der Datenanalyse	72
3.1 Selbst- und Fremdeinschätzung zu Beginn des Kurses	72
3.2 Dokumentation der Fortschritte	74
Sprachliche Fortschritte	74
Entwicklung interkultureller Kompetenz	77
Fehlermonitoring	79
3.3 Kommentierte Selbst- und Fremdeinschätzung am Ende des Kurses	82
Flüssigkeit beim Sprechen	83
Kommunikativer Erfolg	83
Entwicklung der Lernerpersönlichkeit	84
Sprachliche Mittel	85
3.4 Evaluation des Potenzials der Tandemarbeit	85
4. Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen	87
Bibliographie	90

Marie Cravageot & Kay-Uwe Lipp

4. Wie bereitet man sich auf den Tandemansatz vor? Die Herausforderung einer Fortbildung für Tandemkursleitende

93

Welchem Zweck dient eine Fortbildung?	93
Die Teilnehmenden der Fortbildung	94
Erwartungen	94
Sprachliche Kompetenzen	95
Individuelles Profil	95
Die Rolle der Ausbilder	96
Methodik und Inhalte der Fortbildung	96
Schlussfolgerung	100

Maud Ciekanski

5. Kompetenzentwicklung in der Lernsituation Tandem: Welche Rolle können die Kursleitenden spielen?

101

Einleitung	101
1. Theoretischer Rahmen	102
1.1 Die Rolle des Kursleitenden in Sprachtandems	102
1.2 Der Begriff des „didaktischen Repertoires“	104
1.3 Berufsgenre und Berufsstil	106
2. Methodologie der Umfrage bei den Kursleitenden	108

2.1 Das Forschungsprotokoll	108
2.2 Praktiken hinterfragen: vom Interview zu den Fragebögen	110
2.3 Was die Aktivitätsprogramme über die Praktiken der Kursleitenden verraten	111
3. Analyse der Aussagen der Kursleitenden	113
3.1 Wer sind die befragten Kursleitenden?	114
3.1.1 Akademische und berufliche Werdegänge häufig in Übereinstimmung mit der angestrebten Rolle des Kursleitenden	114
3.1.2 Erfahrene Kursleitende	116
3.1.3 Im Tandemverfahren ausgebildete Kursleitende	117
3.1.4 Kursleitende, die hauptsächlich als Sprachanimateure oder Jugendleiter im Bereich Sport und Kultur tätig sind	120
3.2 Die Praktiken der Kursleitenden im Hinblick auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Lernenden im Tandem	120
3.2.1 Die Vielseitigkeit der Rolle der Kursleitenden	120
3.2.2 Die aus den beantworteten Fragebögen hervorgehende Definition des Handelns der Kursleitenden	121
3.3 Die Diversität der Anleitungspraktiken: Wie wirkt sich dies auf die Kompetenzen der Lernenden im Tandem aus?	131
Zusammenfassung	134
Bibliographie	136

Maud Ciekanski & Karin Kleppin

6. Über die Ausbildung von Tandemkursleitenden: Von der Bestandsaufnahme zu Perspektiven. Wie können Tandemkursleitende besser auf Schwierigkeiten bei der Begleitung der Lernprozesse im Tandem vorbereitet werden?

Einführung	137
1. Die Fortbildung des DFJW und Fortbildungserfolge	138
2. Problematische Aspekte in der Wahrnehmung der Akteure	141
3. Weiterentwicklung vorhandener Ausbildungskonzepte	144
3.1 Entwicklung von Bestandteilen einer Tandemberatungskompetenz	144
3.2 Eine Fortbildung für den Umgang mit Schwierigkeiten?	145
Bibliographie	148

Anhang 151

Anne Jardin

1 Die binationalen Tandemkurse des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW), ein wenig erforschter, non-formaler Lernkontext

Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) unterstützt seit vielen Jahren binationale Kurse, in denen die beiden Partnersprachen nach den Prinzipien des Tandems erlernt werden.

Diese Kurse werden größtenteils von Jugendverbänden organisiert, manchmal auch von Partnerschaftskomitees oder aber von Universitäten. Sie richten sich an Jugendliche aus Deutschland oder Frankreich, die bereits einige Vorkenntnisse in der Partnersprache besitzen und diese vertiefen möchten, indem sie an einem Austausch mit Jugendlichen des anderen Landes teilnehmen, im Allgemeinen während ihrer Ferienzeit, manchmal auch mit der Absicht, sich auf einen längeren Aufenthalt im anderen Land vorzubereiten oder aber um ihre sprachlichen Kompetenzen für ihre eigene Arbeit als Multiplikator in deutsch-französischen Projekten zu verbessern. Es handelt sich also um ein vom Schulkontext vollkommen unabhängiges, non-formales Lernziel außerhalb des Lehrplans (außer bei den von den Universitäten angebotenen Kursen, die zu ECTS führen können, die hier jedoch nicht weiter betrachtet werden sollen). Die Jugendlichen nehmen freiwillig daran teil, manchmal auf Drängen der Eltern, manchmal weil ein Lehrer ihnen davon erzählt hat, oft aber auch auf Anraten der Familie (Geschwister, Cousins) oder von Mitschülern, mit denen sie sich gemeinsam anmelden. Am Ende dieses Kurses erhalten sie weder ein Zertifikat noch eine Bescheinigung über ihr Sprachniveau, das ihnen für ihre weitere schulische Laufbahn nützlich sein könnte.

Diejenigen, die diese Kurse leiten, sind in der Regel keine Sprachlehrer und verfügen oftmals über recht unterschiedliche Ausbildungen. Das DFJW organisiert die Ausbildung der Kursleitenden für die Tandemkurse und unterstützt sie in ihrer Arbeit durch die Herausgabe von Dokumenten oder

Publikationen, an denen sie sich orientieren können.

Wie für seine anderen Programme stellt das DFJW also für diese Kurse einen allgemeinen Rahmen bereit, innerhalb dessen eine Förderung möglich ist. Die praktische Umsetzung geschieht nach dem Subsidiaritätsprinzip in einem Kontext von Pluralität und Vielfalt der Akteure.

Die Geschichte der binationalen Kurse

Diese binationalen Kurse blicken auf eine lange Geschichte zurück. Das DFJW verfolgt seit seiner Gründung die Aufgabe, die Partnersprache zu fördern, und hat im Laufe seiner Geschichte an der Entwicklung eines deutsch-französischen Kursformats gearbeitet, das es den Jugendlichen dieser beiden Länder erlaubt, gemeinsam die Sprache des jeweils anderen zu erlernen. So sind die „Sprachateliers“ der 1960er Jahre die Vorläufer der Tandemkurse. Dennoch ist man in den Anfängen weit entfernt von der Intensität der Arbeit im Tandem, wie sie heute praktiziert wird. Ein Großteil der sprachlichen Arbeit fand seinerzeit in mononationalen Gruppen statt, mithilfe audio-visueller Methoden, die zu jener Zeit zumeist Anwendung fanden. Die Teilnehmenden¹ erhielten sprachliche Stimuli über audio-visuelle Medien und erst in der letzten Phase der Vertiefung begann die Tandemarbeit. Zunächst fand diese Vertiefungsarbeit mithilfe standardisierter Dialoge statt und Phasen strukturierter Übungen bestimmten die Konversationen. Hierbei handelte es sich in erster Linie um Dialoge, die von der AALF (*Arbeitsgruppe angewandte Linguistik Französisch*) unter der Leitung von Albert Raasch entwickelt worden waren. Die Freizeitaktivitäten wurden gemeinsam wahrgenommen, doch der Sprachkurs selbst wurde noch sehr streng vorgegeben von Lehrern, deren Unterrichtston dem des Schulsprachunterrichts sehr ähnlich war. Nach und nach wurden dann die Aspekte des Gruppenlebens und des Begegnungsorts thematisch verstärkt in das entwickelte Unterrichtsmaterial eingebunden. Im Weiteren rückte die freie Kommunikation vermehrt in den Vordergrund und es wurde zusehends weniger auf vorgefertigte Dialoge zurückgegriffen. Heute finden alle Aktivitäten im Tandem statt, und zwar in allen Phasen des Lernprozesses. Mononationale Gruppensitzungen stellen eine Aus-

¹ Grundsätzlich wird im vorliegenden Band im Sinne einer gendergerechten Sprache einheitlich der Begriff der „Teilnehmenden“ verwendet. Sofern abweichend der Begriff „Teilnehmer“ auftritt, ist dies ausschließlich in Zitaten der Fall, die unverändert übernommen worden sind.

nahme dar, dienen diese doch insbesondere dazu, wichtige Aspekte der Grammatik zu festigen oder Konflikte auszuräumen. Die Erfahrungen und die Arbeit der Universitäten, insbesondere der Ruhr-Universität Bochum, tragen in den 1980er Jahren dazu bei, diese Herangehensweise und diesen Arbeitsmodus zu legitimieren.

Die Veröffentlichung des Werks *Die Tandem Methode* im Jahr 1999 stellt einen wichtigen Leitfaden für die DFJW-Kurse dar. Es legt die Organisationsweise der Kurse fest und schlägt Aktivitäten für das sprachliche und interkulturelle Lernen vor. Dieses Werk, das den Organisatoren und Kursleitenden der Tandemkurse vom DFJW kostenlos zur Verfügung gestellt wird, trägt dazu bei, dieses Dispositiv zu verbreiten.

Das vor Kurzem erschienene Werk *Tête à tête* stellt eine aktualisierte Version dieses Dispositivs dar, der Diskurs hinsichtlich des Vorgehens der Kursleitenden ist weiter entwickelt worden, das Konzept der Autonomie des Lernenden wird verstärkt. Vor allem jedoch bietet diese Publikation Unterstützung für die Aktivitäten im Tandem, die die Kursleitenden direkt anwenden können. Seit 2013 wird diese Publikation bei den meisten Kursen benutzt. Dennoch handelt es sich nicht um ein Lehrbuch und es steht den Kursleitenden frei, darauf zurückzugreifen oder nicht, in dem Maße und in der Form, die sie für angemessen halten. Einige Kurse stützen sich sehr stark auf die Vorschläge von *Tête à Tête*, andere wenden nur eine einzige Aktivität während der gesamten Kursdauer an. Manche Kursleitenden übernehmen die Übungsblätter in Gänze, während andere sie anpassen und nur einige Teile übernehmen.

Das Konzept der binationalen Kurse heute

Die Kurse finden in zwei Teilen statt, einer in Frankreich und der andere in Deutschland. In den meisten Fällen finden beide Teile unmittelbar hintereinander statt und es erfolgt in der Mitte des Kurses ein Transfer. Sie werden von französischen und deutschen Jugendlichen gemeinsam besucht und alle nehmen gemeinsam an denselben Unterrichtsveranstaltungen teil. Getrennte Arbeitszeiten (in nationalen Gruppen) sind die Ausnahme. Im Allgemeinen werden keine Gruppen mit unterschiedlichen Niveaus gebildet.

Die Erwartungen bezüglich des Umfangs der Spracharbeit sind sehr hoch und so sind für diese Kurse höhere Förderungen vorgesehen als für gewöhnliche Jugendaustauschprogramme, die das DFJW unterstützt. Die

Organisatoren sind bemüht, für den Sprachunterricht täglich fünf Stunden vorzusehen. Ansonsten teilen die Jugendlichen den täglichen Ablauf während der gesamten Kursdauer miteinander (gemeinsame Mahlzeiten und Zimmer) und nehmen zusammen an Aktivitäten teil, die außerhalb der Spracharbeit gewidmeten Zeit stattfinden (sportliche Aktivitäten, Ausflüge, Museumsbesuche, kreative Aktivitäten, usw.). Die Aktivitäten während der Freizeit können mehr oder weniger mit den sprachlichen Aktivitäten verbunden sein.

Grundsätzlich werden die Kurse von einem aus zwei Französisch-Muttersprachlern und zwei Deutsch-Muttersprachlern bestehenden vierköpfigen Team geleitet. Die Ausbildung der Kursleitenden kann sehr unterschiedlich sein. Es wird vom DFJW verlangt, dass mindestens eine Person aus dem Team eine Tandemausbildung absolviert hat. Tatsächlich hat manchmal nur eine einzige Person diese Ausbildung absolviert, manchmal das gesamte Team. Einige Kursleitende der Tandemkurse arbeiten ganzjährig in anderen, deutsch-französischen oder auch trilateralen Austauschprogrammen mit Jugendlichen und können deshalb auf weitreichende Erfahrungen bei der Betreuung dieser interkulturellen Begegnungen zurückgreifen. Andere betreuen ausschließlich diesen Tandemkurs und verfügen nur über diese eine Erfahrung. Andere wiederum sind außerdem Sprachlehrer und haben den entsprechend erforderlichen Universitätsabschluss, um diesen Beruf auch auszuüben. Einige haben eine vollkommen andere akademische Laufbahn absolviert (Geschichte, Politikwissenschaften, Kulturmanagement, usw.) und verfügen über keine didaktische Grundausbildung. Alle verfügen hingegen über relativ viel Erfahrung mit der jeweils anderen Kultur und dem anderen Land sowie über ein gutes Sprachniveau. So können sich also hinter einem gemeinsamen Ansatz sehr verschiedenartige Umsetzungsbedingungen wiederfinden, sowohl mit Blick auf den Ort, an dem der Kurs und die praktischen Aktivitäten außerhalb der Sprachkurse stattfinden, als auch mit Blick auf die Art und Weise, wie die Kursleitenden ihre Arbeit im Tandem auffassen und das Bewusstsein, das sie hinsichtlich ihrer eigenen Rolle haben.

Die Fragestellung

Was wird während dieser Tandemkurse gelernt? Welche sprachlichen Fortschritte machen die Jugendlichen? Welche Kompetenzen werden entwickelt? Mündliche? Schriftliche? Was für Kenntnisse sind neben den sprachlichen

erlangt worden? Sind sie gleichwertig mit anderen deutsch-französischen Begegnungen Jugendlicher oder lässt sich eine Besonderheit des Tandems feststellen?

Natürlich bestätigen die Jugendlichen und die Kursleitenden grundsätzlich am Kursende, dass Erfolge erzielt wurden. Dies bleiben aber normalerweise recht subjektive Einschätzungen, die Fortschritte sind schwer zu benennen oder genau zu definieren. Häufig passiert es, dass die Organisatoren in den Monaten nach einem Kurs Rückmeldungen bekommen wie „meine Noten in Deutsch haben sich verbessert“ oder „ich fühle mich beim Sprechen sicherer“. Das Ganze erweist sich jedoch eher als vage Momentaufnahme.

Weiterhin stellt sich die Frage, welche Bedingungen welche Lernfortschritte fördern. Und welche Haltungen und Praktiken der Kursleitenden das Lernen langfristig stimulieren und welche weniger produktiv sind.

Nach all den Jahren der Erfahrung mit einem funktionierenden Format, das sich großer Beliebtheit bei den Teilnehmenden, ihren Familien und den Organisatoren erfreut, die diese Kurse einerseits Jahr für Jahr organisieren und andererseits manchmal mehrere Sommer hintereinander daran teilnehmen, war es für das DFJW wichtig, sich genauere Fragen hinsichtlich des tatsächlichen Lerneffekts in diesen Kursen zu stellen. Dazu gehört auch die Untersuchung der Bedingungen, die dieses Lernen am besten unterstützen, um gegebenenfalls Werkzeuge und Hilfsmittel zu entwickeln, die die Lernqualität in möglichst vielen Kursen verbessern. Wie kann man es auch den Jugendlichen ermöglichen, sich ihrer eigenen Fortschritte bewusst zu werden und damit die erlebte Erfahrung aufzuwerten und das Gelernte in größerem Maße für ihr Erlernen von Sprache allgemein zu nutzen?

Um alle diese Fragen zu beantworten, hat das DFJW ein Team von Wissenschaftlern der Sprachdidaktik daran gesetzt, eine wissenschaftliche Studie durchzuführen.

Zielsetzungen und Maßnahmen der Studie

In das Forscherteam wurden Maud Ciekanski (Université de Lorraine – CRAPEL), Jean-Philippe Hasshold (Ruhr-Universität Bochum), Karin Klepin (Ruhr-Universität Bochum) und später Jessica Böcker (Ruhr-Universität Bochum) aufgenommen.

Es wurde beschlossen, das Projekt auf die Kurse für Jugendliche (14 bis

18 Jahre) zu beschränken, die einen relativ homogenen Organisationsrahmen und eine relativ einheitliche Zielgruppe haben und darüber hinaus die Mehrheit der vom DFJW geförderten Kurse darstellen. Diese sind auch für die breite Öffentlichkeit am besten sichtbar.

Dabei ging es nicht darum, eine qualitative Bewertung der von den Kursleitenden und Organisatoren geleisteten Arbeit vorzunehmen, sondern die von den Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren entwickelten Kompetenzen in einem freiwillig von ihnen gewählten und vom schulischen Kontext unabhängigen Lernrahmen zu hinterfragen. Auf Grundlage dieser Forschungsarbeit sollen die erlangten Kompetenzen, die Kompetenzen, die verbessert wurden, die sprachlichen Kompetenzen sowie weitere Kompetenzen, die das Erlernen einer Fremdsprache unterstützen (soziale Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen, Lernstrategien, usw.), herauskristallisiert werden. Schnell stellt sich die Frage nach den Messinstrumenten. Welche Methode soll benutzt werden? Wie soll man Gelerntes in einem non-formalen Kontext messen, also ohne Noten, ohne Gesamtbewertung? Können formale Hilfsmittel benutzt werden, ohne den non-formalen Charakter des Lernprozesses zu gefährden? Welche Messinstrumente sind mit diesem außerschulischen Rahmen kompatibel? Welche können das Gelernte würdigen, ohne den Jugendlichen eine allzu schulische Vorgehensweise aufzuerlegen? Man wird beispielsweise vermeiden, Tests einzuführen, die vielleicht eine Messung entsprechend den Niveaus des GER² erlauben würden. Wir bevorzugen die Verwendung eines Logbuchs, das sich natürlich an ebendiese Niveaus anlehnt, aber die Prinzipien der Freiwilligkeit und der Autonomie, die für die Tandemkurse zentral sind, stärker berücksichtigt.

Die Untersuchung wurde in mehreren Etappen durchgeführt und erstreckte sich über drei Jahre (2013–2015). Das Forscherteam verschaffte sich zunächst durch Lektüre der Kursberichte aus den vorangegangenen Jahren Klarheit über das Forschungsfeld. Anschließend fanden dann im Sommer 2013 Besuche und Beobachtungen in einigen Kursen statt sowie informelle Interviews mit einigen Teilnehmenden und Kursleitenden. 2014 wurde dann die Ausarbeitung eines Fragebogens für die Lernenden von den Wissenschaftlern in mehreren Kursen getestet. Die Forscher besuchten im Sommer 2014 verschiedene Kurse, in denen sie einige Jugendliche und mehrere Kursleitende interviewten, den Fragebogen testeten und Videomitschnitte anfertigten. Anschließend wurde der Fragebogen auf Grundlage der Reaktionen der Jugendlichen so überarbeitet, dass er in einer großen Anzahl von Kursen ohne Anwesenheit der Forscher verteilt werden konnte. Es wurde auch ein Fragebogen für die Kursleitenden entworfen.

² GER – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.

Außerdem wurde beschlossen, ein Hilfsmittel zu entwickeln, um genauere Ergebnisse aus einer kleinen Stichprobe von Lernenden zu erhalten: das Logbuch. Im Sommer 2015 wurden alle Organisatoren von Tandemkursen mit Jugendlichen eingeladen, an einer Datenerhebung teilzunehmen. Sie wurden gebeten, den Fragebogen von den Jugendlichen ausfüllen zu lassen und ihn an das DFJW zurückzusenden. Die Kursleitenden wurden im Übrigen alle dazu eingeladen, den Fragebogen am Ende ihres Kurses online auszufüllen. Schließlich haben vier Kurse Exemplare des Logbuchs erhalten und wurden gebeten, dieses zu verwenden.

Insgesamt war die Beteiligung relativ hoch, ausreichend jedenfalls, um daraus auf einer recht soliden Basis Schlüsse zu ziehen.

Die Fragebögen und die Logbücher wurden im Herbst 2015 von den Forschern genau ausgewertet und analysiert. Die Ergebnisse wurden den Organisatoren und Kursleitenden während der Auswertungstagung der Tandemkurse im November 2015 vorgestellt.

Die vorliegende Publikation ist der Abschlussbericht der gewonnenen Erkenntnisse.

Bibliographie

- DFJW/OFAJ (Hrsg.) (1999). *Die Tandem Methode, Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Stuttgart: Klett.
- Jardin, Anne (Hrsg.) (2012). *Tête à Tête, Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem*. Berlin/Paris: OFAJ/DFJW.

Maud Ciekanski

2 Kompetenzentwicklung im Sprachtandem: Bilanz und Perspektiven einer empirischen Untersuchung im Rahmen der binationalen Kurse des deutsch-französischen Jugendaustauschs

Einführung

Den Ausgangspunkt zu der in diesem Beitrag vorgestellten Studie bildet ein Projekt, im Zuge dessen die Effizienz von Sprachtandems bei der Entwicklung der Sprachkompetenzen der jugendlichen Teilnehmenden an den binationalen Sommeraustauschkursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) untersucht wurde. Die Frage nach der Effizienz eines Lerndispositivs führt zu dem Versuch, seine Auswirkungen im Vergleich zu den erwarteten Ergebnissen besser zu verstehen, d.h. in diesem Falle die Entwicklung der Kommunikationskompetenz in exolingualer Situation. Die erwarteten Fortschritte betreffen potenziell ebenso Sprache und Kultur wie die Sozialisierung in einer binationalen Gruppe. Ziel dieser Arbeit war es also, die bildende Wirkung der Tandem-Methode im Hinblick darauf zu beleuchten, wie die Teilnehmenden und Kursleitenden sie sich während der Sprachaktivitäten zu eigen machen, die im Rahmen des zweiwöchigen Austauschs allmorgendlich angeboten wurden.

Wie in der Einführung zu dieser Studie erwähnt, hat sich der Spracherwerb im Tandem seit vielen Jahren bewährt, ohne dass ihm jemals eine großangelegte empirische Untersuchung gewidmet worden wäre. Das Forschungsteam ging von einem Fundus an Kenntnissen aus, die sowohl der Felderfahrung als auch der Forschung entstammen. Aus den Ergebnisauswertungen, die die Veranstalter der Austausche gegen Ende der Aufenthalte unter den Jugendlichen durchführten und dann an das DFJW

übermittelten, geht ein Zugewinn an Sicherheit, Flüssigkeit beim Sprechen und Selbstvertrauen hervor. Bei den Fragen, die darin gestellt wurden, geht es um die Vorlieben in Bezug auf Aktivitäten, organisatorische Abläufe und die Qualität des Gruppenlebens. Diese Auswertungen sind intuitiv und subjektiv. Sie ermöglichen es nicht, die Auswirkungen des Dispositivs auf das Lernen zu messen.

Es wurden bereits zahlreiche Forschungsarbeiten zu der Frage verfasst, welche Kompetenzen sich in Sprachtandems herausbilden. Diese Arbeiten stellten die Entwicklung von Lernkompetenzen (z.B. Eschenauer, 2014; Otto, 2002) und (inter-)kulturellen Kompetenzen (z.B. Cappellini & Rivens Mompean, 2013) aufseiten der Teilnehmenden heraus. Allerdings beschäftigt sich der Großteil der Arbeiten zu der Frage von Sprachtandems mit Tandems innerhalb von Ausbildungsinstitutionen, d.h. im Kontext des formalen Bildungswesens. Nun wird aber im Kontext unserer Untersuchung die Bildungsdimension des Dispositivs mit der Freizeitdimension eines Sommeraufenthalts verbunden, bei dem das informelle Lernen im Vordergrund steht. Die Lernenden nehmen also nicht auf dieselbe Art und Weise daran teil, zumal die Hauptmotivation mancher Teilnehmenden nicht zwangsläufig das Erlernen der Sprache ist. Lassen sich also in Bezug auf das Lernen dieselben Auswirkungen beobachten?

Für die Entwickler des Tandemansatzes hängt ihr Bildungsinteresse besonders vom vorgegebenen Interaktionskontext ab (Helmling, 2002). Das Sprachtandem wird als eine immersive Situation beschrieben, in der das wiederholte, aktive Praktizieren einer Sprache im Kontakt mit Muttersprachlern in einer authentischen Kommunikationssituation als Ansatzpunkt für die Aneignung diskursiver und interaktiver Kompetenzen dienen soll. Das Aneignungsmodell der Muttersprache wird gewissermaßen auf das Modell zum Erwerb der Fremdsprache übertragen: Man lernt, indem man kommuniziert und imitiert, indem man die Regeln der Sprache durch eine induktive Vorgehensweise ausbaut, indem man sie erprobt und indem man sich auf die Kommunikationskompetenz seines Gesprächspartners stützt, der zum Vorbild und Unterstützer wird. Auf welche Aspekte der Sprachkompetenz wirkt der Tandemansatz im Besonderen ein: auf die linguistischen, pragmatischen oder sozial-diskursiven Aspekte? Inwieweit entwickelt sich die sprachliche Autonomie des Lernenden, deren Entwicklung häufig mit den immersiven Lernprozessen in Zusammenhang gestellt wird? Welche Rolle spielt die Unterstützung durch die muttersprachlichen Partner oder die Kursleitenden bei der Entwicklung sprachlicher und lernspezifischer Kompetenzen?

Um diese unterschiedlichen Fragen zu beleuchten, haben wir eine Un-

tersuchung mittels Fragebögen durchgeführt, mit dem Ziel, quantitative Informationen über die von den Teilnehmenden angeführten Kompetenzen zu sammeln, um so einen Gesamtüberblick darüber zu erhalten, was sich in einem Sprachtandem erlernen lässt. Das Team hat sich für eine Untersuchung entschieden, die einem subjektiven Ansatz entspricht (es handelt sich um von den Lernenden angegebene Praktiken). Die Untersuchung erfolgte am Ende einer Tandemaktivität zu Beginn der zweiten Urlaubswoche. Sie ermöglichte es den Lernenden, ausgehend von einem in 30 Minuten auszufüllenden Fragebogen, der offene und geschlossene Fragen nach ihren Praktiken während des Tandems und während des gesamten Aufenthalts enthielt, über ihre eigenen Erfahrungen und Kompetenzen zu reflektieren. Die hier vorgestellte Auswertung berücksichtigt die Ergebnisse der im Sommer 2015 mit 255 Jugendlichen aus 16 binationalen Gruppen durchgeführten Untersuchung. Wir haben uns entschieden, die Untersuchung in der Hauptsache darauf zu konzentrieren, was die Lernenden während des Sprachtandems tun. Welche Praktiken in Bezug auf eine gewisse Anzahl prototypischer Austauschsituationen innerhalb des Tandems lassen sich beobachten? In Abhängigkeit von den von den Teilnehmenden angegebenen Praktiken haben wir die Auswirkungen des angewandten Dispositivs auf die Lernvorgänge und die entwickelten Kompetenzen erfasst. Gleichzeitig verschaffen uns die Antworten zumindest einen groben Überblick über die Betreuung des stattgefundenen Austauschs, vor allem auf der Ebene der Aktivitäten und der Unterstützung vonseiten der Kursleitenden.

In einem ersten Teil werden wir uns mit den Charakteristika des Lernprozesses im Tandem und den erwarteten Auswirkungen auf den Spracherwerb beschäftigen. Wir werden die Methodologie erklären, für die wir uns entschieden haben, um die von den Lernenden eingesetzten Kompetenzen zu erfassen. Anschließend werden wir die Ergebnisse der Untersuchung kommentieren und ausführen, was sie uns über das Wesen der entwickelten Kompetenzen und über die Ansatzpunkte zum Lernen verraten, die die Lernenden entdeckt haben. Zuletzt werden wir die aus der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse und die Ressourcen diskutieren, auf die man sich für eine bessere Entwicklung stützen kann. Dabei soll es vor allem um die Tatsache gehen, dass manche Kompetenzen innerhalb des gegebenen Bildungsrahmens nicht ausreichend berücksichtigt werden.

1. Lernantrieb des Sprachtandems

Beim Lernen im Sprachtandem handelt es sich um einen Lernprozess zwischen zwei Personen mit zwei unterschiedlichen Muttersprachen, die mit dem Ziel zusammenarbeiten, gegenseitig die Muttersprache des jeweils anderen zu erlernen, die andere Person kennenzulernen und die Kultur des jeweils anderen zu entdecken. Die Ziele von Lernprozess und sozialer Interaktion hängen zusammen: Der Spracherwerb ermöglicht die soziale Interaktion, während die soziale Interaktion ihrerseits den Spracherwerb beflügelt. Die Partner spielen eine zentrale Rolle für das Funktionieren des Tandems: Sie agieren als Informationsgeber, als Spezialisten ihrer Muttersprache sowie ihrer eigenen Kultur und als Lernende der Sprache und der Zielkultur. Die Austauschpartner werden von Kursleitenden betreut, die die Diskussionsthemen auswählen und die Art der Sprachaktivitäten vorgeben, die jeden Morgen während des Aufenthalts angeboten werden. Die Aktivitäten bringen authentische Kommunikationssituationen ins Spiel, in denen die Teilnehmenden ihre Meinung äußern, sich ausdrücken, um gemeinsam bestimmte Aufgaben zu erfüllen, usw. Die Kommunikationsaufgaben werden abwechselnd in der Ziel- und in der Muttersprache durchgeführt. Somit bauen die Lernsituationen im Tandem auf unterschiedlich gelagertem, potenziellem Lernantrieb auf, den wir in den folgenden Abschnitten genauer beschreiben werden.

1.1 Welche Kommunikationssituation eignet sich für welchen Lernprozess?

Der Tandemansatz beruht auf dem Prinzip, dass man, wie in der Muttersprache, eine Sprache durch Kommunikation erlernt (Brammerts, 2002). Interaktion wird als für den Spracherwerb konstituierend betrachtet. Man lernt zu interagieren, indem man in soziale Kommunikationskontexte eintaucht. Die von den Teilnehmenden in den unterschiedlichen Typen vorgegebener Sprachaktivitäten (kulturelle und sportliche Aktivitäten, Alltag) realisierten Interaktionen beruhen auf einem realen Bedürfnis nach Austausch. Die Sprache wird als ein Kommunikationswerkzeug betrachtet, das es ermöglicht, sich in Kommunikationssituationen in unterschiedlichen Bereichen auszudrücken und zu reagieren. Bei den angebotenen Aktivitäten liegt das Hauptaugenmerk auf der mündlichen Kommunikation, dem Verständnis und der Äußerung in der Zielsprache, wobei im Vergleich zur Interaktionszeit im Klassenraum wesentlich mehr Zeit für das Vortragen

und die sprachliche Produktion zur Verfügung steht. Die Authentizität der Kommunikation wird häufig als Erklärung für den Erfolg des Sprachtandems angeführt. Es heißt, die Interaktionen mit dem Partner begünstigen die Verbesserung des Verständnisses des Mündlichen, die Festigung zuvor erworbener Fähigkeiten, das Entdecken neuer Anwendungen bereits erworbener Strukturen sowie das Erlernen neuer Ausdrucksweisen.

Das Sprachtandem provoziert eine exolinguale Kommunikationssituation, d.h. eine Situation, die Gesprächspartner unterschiedlicher Muttersprachen zusammenbringt. Anders als bei exolingualen Kommunikationen in natürlicher Umgebung wird das Abgleichen der Sprachen teilweise durch die Ausrichtung von Sprachaktivitäten gelenkt, die abwechselnd Kommunikationszeit in beiden Sprachen vorsieht. Im Verlauf der Interaktionen kann dieser Codewechsel jedoch auch auf einer funktionalen Basis erscheinen und zu einer Kommunikationsressource werden, die es den Interagierenden ermöglicht, ihre Lücken zu kompensieren. Außerdem verstehen sich diese exolingualen Austausche als Teil eines interkulturellen deutsch-französischen Dispositivs, in dem die Nationalkulturen durch den Blickwinkel der im Alltag jedes Landes gemachten Erfahrungen betrachtet werden, aber auch durch die Art und Weise, wie die binationale Gruppe diese Kulturen und die Interkulturalität mit Leben füllt. Die binationale Gruppe fungiert als eine vorübergehende „Gemeinschaft“, durch die sich eine „dritte Kultur“ (Kramsch, 1993) entwickelt, die als Vermittlungsbeschafferin agiert, die es ermöglicht, die Beziehung zu sich selbst und zu den anderen durch das zu erfassen, was die Gruppe als „miteinander geteilte Kultur“ anerkennt. Untersuchungen wie die von Kurata (2012) zeigen, dass der Lernende ebenfalls an Zugang zur Darstellung der Sprache innerhalb von Gemeinschaften gewinnt, da diese Sprache den sprachlichen Normen der Gemeinschaft gehorcht, innerhalb derer der Lernprozess stattfindet. Es heißt, die Teilnehmenden seien innerhalb der Dynamik der unterschiedlichen Austausche, die sich dort entfalten, besser dazu in der Lage, Äußerungen sprachlicher Variabilität festzustellen und sie als „Lernanlässe“ (Cicurel, 2011: 47) zu begreifen. Diese unterschiedlichen Aspekte tragen zur Ausbildung soziolinguistischer Kompetenz in einem mehrsprachigen Rahmen bei (Castellotti & Moore, 2005).

Zwar scheint das Bildungspotenzial der durch das Sprachtandem generierten Kommunikationssituation als erwiesen, doch deuten Untersuchungen zum Spracherwerb in natürlicher Umgebung darauf hin, dass Lernen durch Interaktion mehr impliziert als die wiederholte Mobilisierung von Ressourcen. Es beruht auf der Entwicklung eines besonderen Verhaltens vonseiten der Teilnehmenden. Die Aufmerksamkeit für das

sprachliche Material scheint von grundlegender Bedeutung dafür zu sein, dass ein Lernprozess stattfinden kann (Schmidt, 2010) (siehe zu diesem Punkt auch den Beitrag von Böcker & Kleppin in diesem Band). Außerdem müssen im Fokus dieser Aufmerksamkeit spezifische und nicht allgemeine Aspekte stehen. Man spricht also von einem impliziten Lernprozess, der von der Fähigkeit des Lernenden abhängt, Hinweise zu erkennen und sie in die Interaktion aufzunehmen, um Fortschritte zu erzielen. Im Falle der Fremdsprachen wird diese Fähigkeit häufig von einer ausgeprägten metasprachlichen Kompetenz begleitet, doch auch von kognitiven und metakognitiven Strategien wie schlussfolgern, nach Gesetzmäßigkeiten suchen, seine sprachliche Produktion oder seine sprachlichen Fortschritte kontrollieren. Die Arbeiten zum Thema Spracherwerb zeigen, dass neben dem Einfluss von Faktoren außerhalb des Lernenden (die Komplexität und die Art und Weise des Inputs, der diskursive und interaktive Kontext, das Wesen der kommunikativen Aufgaben, usw.) und innerhalb des Lernenden (die Motivation, die Kompetenz in der Zielsprache, die Lernstile und -strategien, usw.) die Aufmerksamkeit dabei eine Schlüsselrolle spielt. All diese Elemente beeinflussen die Fähigkeit des Lernenden, seine Aufmerksamkeit während der Austausch, an denen er teilnimmt, auf die Sprache zu richten. Schließlich unterstreichen diese Arbeiten die Tatsache, dass der Grad der Bewusstseinsbildung, zu dem der Lernende fähig ist, von seiner Wahrnehmung der Interaktionssituation als Lernrahmen abhängt. Daraus wird ersichtlich, dass die vom Tandem generierte Kontaktsituation an sich keinen ausreichenden Lernantrieb darstellt (O'Dowd & Ritter, 2006). Es ist ein Engagement vonseiten des Lernenden notwendig, damit die Kontaktsituation als Lernantrieb wahrgenommen und betrachtet wird. Dennoch haben nach Tomlin und Villa (1994) die Aufmerksamkeitsressourcen der Lernenden eine beschränkte Kapazität, besonders weil die bewusste Aktivität Aufmerksamkeit erfordert und den Ablauf der Austauschprozesse belastet. Die Ziele von Kommunikation und Sozialisation können sich also manchmal in einem Spannungsverhältnis befinden und dem Lernprozess schaden. Wie verhält sich dies in den untersuchten Tandemsituationen?

1.2 Mediationen zur Unterstützung des Lernprozesses in exolingualen Situationen

Die doppelte Fokussierung der Kommunikationsaktivitäten, die gleichzeitig auf soziale Interaktion und auf das Lernen abzielen, kann sich als Hemmnis oder zumindest als Schwierigkeit für das Lernen erweisen. Für Kurata

enthüllen Forschungsarbeiten über die Lernprozesse in natürlicher Umgebung aus soziokultureller Perspektive, dass die Teilnehmenden exolingualer und sozialer Interaktionen gemeinsame und unterschiedliche Ziele zugleich verfolgen:

In non-instructional natural settings in which peers or friends interact informally, there is possible tension between their goals and their roles as communicators or community members and conversation partners/experts-novices¹. (2012: 170)²

Die Arbeiten über Lernprozesse durch Kontakt oder mittels sozialer Interaktionen erinnern daran, dass die Gelegenheiten, die sich bieten, um die Sprache zu benutzen und zu erlernen, für die Teilnehmenden nicht unbedingt leicht zu ergreifen sind (Gajo & Mondada, 2000). Des Weiteren zeigt Kurata die Schwierigkeit auf, nicht auf eine dritte Sprache zurückzugreifen, wenn die soziale Interaktion wichtiger wird als das Erlernen der Zielsprache, und somit die Einigung auf einen etablierten Code künstlich erscheinen lässt (2012: 169).

Um dieser Schwierigkeit entgegenzuwirken, finden die Tandemaustausche im Rahmen pädagogischer Aktivitäten statt, die entwickelt wurden, um den Spracherwerb durch ein Angebot von Aufgaben und Hilfsmitteln zu unterstützen. Anders als in Situationen in natürlicher Umgebung interagieren die Lernenden in einem geschützten Rahmen: Die Forderung nach der Einigung auf einen Code garantiert den Gebrauch der Zielsprache ebenso wie den der Muttersprache; die Teilnehmenden können, wenn sie darum bitten, von der wohlwollenden Hilfe von Partnern oder Kursleitenden profitieren, um so das Risiko von Problemen gering zu halten; denn schließlich sind Kommunikationsirrtümer usw. innerhalb einer Bildungssituation vollkommen legitim. Dieser geschützte Rahmen begünstigt auch die Entwicklung von Sprachkompetenzen.

Außerdem handelt es sich beim Lernen im Tandem um eine Herangehensweise, bei der zwei Lernende unterschiedlicher Muttersprachen, die beide die Sprache des jeweils anderen erlernen, interagieren, um einander bei ihrem Lernprozess zu helfen (Helmling, 2002). Jeder Partner soll aus

¹ In nicht-kontrollierten Kommunikationssituationen, in denen die Partner oder Freunde informell miteinander interagieren, kann es zu einer Spannung zwischen ihren Zielen und ihrer Rolle als Kommunikatoren oder als Mitglieder von Gemeinschaften und derjenigen des Interaktionspartners kommen.

² Anmerkung zu den Übersetzungen von Zitaten im vorliegenden wie auch in den folgenden Beiträgen des gesamten Bands: Sofern nicht anders vermerkt, stammen diese von Frank Weigand.

dem Austausch Nutzen ziehen, dank:

- eines paritätischen Zeitaufwands, der beiden Sprachen gewidmet ist, und
- des Gefühls, von der sich zwischen den Partnern entwickelnden Zusammenarbeit profitieren zu können.

Das Prinzip der Gegenseitigkeit bedeutet, dass jeder der beiden Gesprächspartner abwechselnd Lernender und erfahrener Benutzer der gesprochenen Sprache ist und dass die erhaltene Hilfe, wenn er Lernender ist, und die geleistete Hilfe, wenn er Muttersprachler ist, einander gegenseitig bereichern. Es handelt sich um exolinguale Kommunikationsbeziehungen (Experte/Neuling) im Dienste des Lernprozesses: Die Entwicklung, die Organisation und die Aneignung der sprachlichen Ressourcen der Partner bilden sich somit in einer „Unterstützungsbeziehung“ (Bruner, 1991) heraus, die die Transformation eines aktuellen Sprachniveaus in Bezug auf ein angestrebtes Sprachniveau ermöglicht. Hier hat der Muttersprachler die Rolle eines Unterstützers inne, der eingreift, um dem Nichtmuttersprachler dabei zu helfen, ein Problem zu lösen, das sich diesem stellt. Eines der Charakteristika dieser besonderen exolingualen Kommunikation ist die Diversität der Hilfsverfahren, die die Muttersprachler gegenüber den Nichtmuttersprachlern einsetzen (Dausendschön-Gay, Güllich & Krafft, 1995). Untersuchungen zum Fremdsprachenerwerb haben besonders herausgestellt, dass die Lernenden der Zielsprache während der mündlichen Interaktionen auf das Interaktions-Feedback ihrer Partner achten (Mackey et al., 2000) und ganz besonders auf Feedback in Bezug auf lexikalische und phonetische Elemente der sprachlichen Produktion. Dennoch deutet die soziokulturelle Perspektive an, dass die Lernenden über ein Bewusstsein ihrer Kompetenz und ihres Sprachniveaus verfügen müssen, um in der Lage zu sein, die bestehende Diskrepanz zwischen ihrer eigenen sprachlichen Produktion und derjenigen ihres muttersprachlichen Partners zu erkennen und so von diesem Feedback profitieren zu können (Kurata, 2012). Wie sieht dies bei den befragten Teilnehmenden aus?

1.3 Die non-formale und die informelle Dimension des Lernens in binationalen Kursen

Ziel der binationalen Kurse ist eine tatsächliche Verbesserung des Aktionspotenzials und der Kommunikation in der Zielsprache der Teilnehmenden. Dies soll durch die Durchführung von Aktivitäten im Tandem erreicht

werden, in deren Verlauf sich die beiden Partner ein vorgegebenes Thema oder eine vorgegebene Situation zu eigen machen, untereinander Meinungen und Erfahrungen austauschen oder zusammen an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten. Ergänzt wird dies durch Aktivitäten in Kleingruppen, die Spiel und Lernen miteinander verbinden und schließlich zu einer Diskussionsphase mit der gesamten Gruppe hinführen. Auch wenn das Lernen im Tandem eine äußerst individualisierte Dimension hat, wird es von den Kursleitenden und Sprachanimateuren angeleitet. Zu diesem formal festgelegten Rahmen kommen Momente des informellen Austauschs hinzu, zuweilen auch in homoglotter Umgebung (wenn die Zielsprache dieselbe ist wie die Sprache, die außerhalb des Ausbildungsrahmens verwendet wird). Obwohl das Lernen nicht Hauptziel der unternommenen Aktivitäten (Sport, Alltag, Ausflüge, usw.) ist, können diese durchaus Auswirkungen auf den Spracherwerb haben.

Selbst wenn es sich um non-formale oder informelle Lernsituationen handelt, spielt die Autonomie der Lernenden eine wichtige Rolle bei den entwickelten Lernprozessen, vor allem die sprachliche Autonomie, die Germain und Netten (2004) definieren als „die Fähigkeit des Lernenden, sprachliche Initiativen zu ergreifen und spontan neue Aussagen in einer authentischen Kommunikationssituation in [der Zielsprache] einzusetzen“. Den beiden Autoren zufolge weisen unterschiedliche Marker auf die sprachliche Autonomie der Interagierenden hin: die Fähigkeit dazu, mit der Sprache Initiativen zu ergreifen und Risiken einzugehen, neue Aussagen zu produzieren, eine Konversation zu führen und spontan die Zielsprache zu verwenden. Das Lernen im Tandem impliziert ebenfalls eine konstruktive Herangehensweise vonseiten des Lernenden, der seinen Lernprozess als wahrhafter Akteur gestaltet. Diese schöpferische Arbeit erlaubt es ihm, sich sprachliche Anhaltspunkte, aber auch Anhaltspunkte für das Lernen ausgehend von erlebtem Austausch zu erarbeiten. Der unterschwellige Lernansatz des Tandems impliziert teilweise Lernpraktiken, die eigentlich eher charakteristisch für das Verfahren der Selbstbildung sind (Tremblay, 2003). Diese Lernsituation setzt die Entwicklung von Praktiken wie Lernen nach dem „Serendipitätsprinzip“, d.h. durch Zufälle, „inzidentelles“ Lernen, d.h. ohne Lernabsicht, und Lernen durch Entdeckung voraus.

Das Lernen hängt ebenfalls stark von dem Ort ab, an dem es erfolgt. Die Tatsache, dass die sprachlichen Aktivitäten an Orten stattfinden, die nicht für das Lernen entworfen wurden, ermöglicht es den Teilnehmenden, anders zu lernen und lässt ihnen die Freiheit, den Raum in ein Hilfsmittel bzw. einen Lernanlass umzuwandeln (Post-its auf Gegenstände kleben, die sie umgeben, das Vokabular von sportlichen Aktivitäten erlernen, Dinge

in der Umgebung berühren, um sich ihre Namen zu merken, usw.). Was sagen die Lernenden über die diskursiven Hilfsmittel, die sie einsetzen? Wie nutzen sie die unterschiedlichen Kommunikationssituationen, die sie während des Aufenthalts erleben? Welche Transferleistungen finden zwischen im Tandem erlebten Kommunikationssituationen und den Situationen informellen Lernens statt?

2. Die Kompetenzentwicklung im Sprachtandem

2.1 Welche Strategien eignen sich für welche Kompetenzen?

Der formal festgelegte Rahmen des Lernens im Tandem soll die Lernenden dazu einladen, mittels der vorgegebenen Kommunikationsaktivitäten Kommunikations- und Lernstrategien zu entwickeln, d.h. Pläne in Hinblick auf konkrete Handlungen.

Für Oxford (1990: 8) sind „learning strategies [...] specific actions take by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations“³. Sie unterscheidet unter den Handlungsstrategien die direkten (kognitiv und kompensatorisch) und die indirekten Lernstrategien (metakognitiv, affektiv und sozial). Nach White (2003) charakterisiert der Begriff „Strategie“ die Beziehung zwischen der Intention und der Handlung und beruht auf einer Vorstellung vom Lernenden als einem verantwortlichen Akteur, der sich seiner Bedürfnisse, seiner Vorlieben, seiner Ziele und Probleme bewusst ist.

Die Erfahrung des Erlernens einer Sprache in der und durch die verbale Interaktion bringt eine gewisse Anzahl von direkten und indirekten Strategien ins Spiel (Oxford, 1990: 18-21), darunter das Aufzeigen lexikalischer Lücken, das Umgehen von Schwierigkeiten oder den metalinguistischen Umgang mit Informationen.

Dennoch werden die Strategien häufig ausgehend von zwei Charakteristika beschrieben: Intentionalität und Bewusstsein. Diese beiden Dimensionen erscheinen aus der Perspektive empirischer Beobachtbarkeit problematisch: Welche Beziehung soll man zwischen der Planungsphase

³ Lernstrategien sind spezifische Handlungen, die vom Lernenden unternommen werden, um das Lernen zu erleichtern, es schneller, attraktiver, stärker selbstgeleitet, effizienter und leichter auf andere Situationen übertragbar zu gestalten.

und der Ausführungs- bzw. Produktionsphase herstellen? Wir haben den besonderen Lernkontext der binationalen Kurse als einen Übergang zwischen non-formalen und informellen Situationen beschrieben. In letzteren werden häufig nichtintentionale und nichtbewusste Lernprozesse eingesetzt. Wie groß ist unter diesen Umständen der Anteil von Reflexivität, den die Lernenden in Bezug auf ihren Lernprozess zu entwickeln vermögen?

Eine andere Frage, die sich bei der Kategorisierung unterschiedlicher Strategien stellt, ist die Abgrenzung zwischen Kommunikations- und Lernstrategien. Kommunikationsstrategien werden eingesetzt, um mit Problemen umzugehen, die während der Interaktion aufgetreten sind (Vermeidung, Paraphrase, Bitte um Hilfe), während die Strategien zum Erlernen der Sprache mittels der Aneignung durch das Gedächtnis und der Initiation der Konversation mit Muttersprachlern darauf abzielen, neue linguistische und soziolinguistische Fähigkeiten zu beherrschen. Die Lernstrategie unterhält scheinbar eine besondere Verbindung mit der Aktivität, innerhalb derer sie stattfindet (Richards & Lockhart, 1994), während die Kommunikationsstrategie eher mit der Form der Interaktion selbst zusammenhängt.

Eine Gemeinsamkeit zwischen Kommunikations- und Lernstrategien ist die Lösung von Problemen als Antrieb zum Fortschritt. Bange (1992) schlägt eine aus drei Kategorien bestehende Typologie der Strategien zur Lösung von Kommunikationsproblemen vor:

1. Aufgeben der Kommunikationsziele (formale und funktionale Reduktion)
2. Ersetzen (Rückgriff auf die Muttersprache, Anrufen einer Autorität)
3. Verwirklichung von Kommunikationszielen (Wahl zwischen vorhandenen Kenntnissen in der Interimssprache und der Ausweitung zielsprachlicher Kenntnisse)

Banges Hypothese lautet, dass das Lernen durch die Verwirklichung von Kommunikationszielen begünstigt wird und, mehr noch, durch die Ausweitung der zielsprachlichen Kenntnisse. Diese Strategien begünstigen das Eingehen von Risiken und dadurch die gegenseitige Unterstützung und das Aushandeln sprachlicher Formen. Die Komplexität der Beziehungen zwischen Kommunikation und Lernprozess wird dabei berücksichtigt.

2.2 Die Frage nach den Kompetenzen aus handlungstheoretischer Perspektive

Wenn man versucht, diejenigen Kompetenzen zu identifizieren, die sich während der Austausch im Tandem entwickeln, setzt dies eine genauere Eingrenzung dieses Begriffs voraus. Wir haben uns dafür entschieden, die in der Sprachdidaktik geltenden Definitionen durch eine Perspektive aus der Fachdidaktik zu ergänzen, die die Konfrontation mit Praxisbedingungen zum zentralen Element der Kompetenzentwicklung macht. Die Analogie zu dem, was in den Tandemaustauschen geschieht, erscheint uns fruchtbar.

Nach dem kompetenzbedingten Ansatz, der ausgehend von den Arbeiten des Europarats am GER⁴ institutionalisiert wurde, werden in der Sprachdidaktik sozio-sprachliche Kompetenzen eher als „Fähigkeiten zum angemessenen Handeln“ in Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern der Zielsprache betrachtet. Angemessenes Handeln erfordert die Fähigkeit, seine Ressourcen entsprechend der angestrebten Situation erfolgreich anzupassen.

Diese Definition verweist auf Montmollins (1986) Verständnis aus der Fachdidaktik, wonach Kompetenzen stabilisierte Ensembles von Kenntnissen und erlernten Fähigkeiten, Argumentationstypen und Standardprozeduren sind, die man ohne „erneutes Lernen“ einsetzen kann. Montmollin beschränkt die Kompetenz auf die Mobilisierung bereits vorhandener Ressourcen.

Allerdings haben die Arbeiten über exolinguale Interaktionen in natürlicher Umgebung bestimmte Charakteristika der Kompetenz wie Instabilität, Dynamik, Unvorhersehbarkeit und die Fähigkeit, sich lebenslang weiterzuentwickeln (Lüdi, 2006), aber auch ihr kontextuelles, kollektives und kontingentes Wesen (Pekarek Doehler, 2006), enthüllt, die von der soeben genannten Definition nur unzureichend berücksichtigt werden. Die Gesamtheit dieser Charakteristika hebt den erweiterbaren und transformativen Charakter der Kompetenzen hervor, die sich in Abhängigkeit von Individuen, Augenblicken und Situationen weiterentwickeln.

Kompetent zu sein bedeutet, in der Lage zu sein, gemäß der festgelegten Verfahrensweise zu handeln, aber auch im Angesicht des Unvorhergesehenen, Unerhörten. Dies bedeutet also Anpassungsfähigkeit und die Fähigkeit zu eigeninitiativem Handeln. Es handelt sich um eine integrierte Fähigkeit (d.h. „verinnerlicht“ und somit von der Person untrennbar), in einer bestimmten Situation effizient zu handeln. Dies bedeutet weiterhin,

⁴ GER, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualAlte_Allemand.pdf

dass sich diese Kompetenz nicht unmittelbar beobachten lässt: Sie lässt sich lediglich aus der „gelungenen Handlung“ ableiten (Barbier & Galatanu, 2003).

Leplat (2000) erinnert jedoch daran, dass es wichtig ist, Kompetenz nicht auf Leistungsfähigkeit zu reduzieren. Der Begriff der Leistungsfähigkeit übersetzt nicht die Kompetenz, die umfangreicher sein kann als sich aus der durchgeführten Handlung ersehen lässt, die, wie wir gesehen haben, zufällig mit Situationen und Momenten verbunden ist. Nach Leplat spielen vor allem Situationen bei der Charakterisierung, der Auswertung und vermutlich auch bei der Entwicklung von Kompetenzen eine zentrale Rolle.

Die Fachdidaktik fordert uns also auf, Kompetenzen nicht mittels gelungener Handlungen zu begreifen, sondern eher mittels der Situationen, auf die die Akteure reagieren müssen. Situationen zu erlernen, bedeutet für Pastré (1999: 8) „das Risiko einzugehen, vom Ereignischarakter dessen, was dem Subjekt gegenübertritt und es in eine Position des Lernens und der Entwicklung versetzt, überrascht und erschüttert zu werden“.

Pastré (1999) definiert Kompetenz gemäß vier Situationstypen:

1. Ziel und Verlauf der Handlung sind klar vorgegeben: Kompetenz besteht in einer erlernten Fähigkeit, d.h. darin, den richtigen *modus operandi* anzuwenden
2. Ziel ist klar auszumachen, doch ist es nicht möglich, eine einzige Entwicklung zu beschreiben: Kompetenz besteht darin, in der Lage zu sein, zu verstehen, um eine Diagnose zu einer Situation abgeben zu können und ihren gewöhnlichen Zustand wiederherzustellen
3. Weder Ziel noch Verfahren können klar definiert werden: Kompetenz ist hier die Fähigkeit, unterschiedliche Elemente zu kombinieren, um so zu einer Situation des Gleichgewichts zu gelangen, die keine wichtige Dimension der Situation außer Acht lässt
4. Ziel und Verfahren können nicht definiert werden. Außerdem reagiert das System von selbst auf die Handlung oder die Nichthandlung der Akteure: Kompetent zu sein bedeutet, eine Diagnose über die Situation abgeben zu können, über eine Handlung entscheiden zu können und die Konsequenzen dieser Handlung oder Nichthandlung antizipieren zu können.

Zwar ist die Feststellung alt, zu denken, dass jede Situation außerhalb jeglicher didaktischer und pädagogischer Erfindung eine Gelegenheit zum Lernen, zur kognitiven Entwicklung oder „zur Versicherung über das Effizienzniveau des Kompetenzrepertoires“ (Mayen, 1999: 65) darstellen

kann. Doch zeigen andere Beispiele, dass Situationen auch zu Verkrustung, Hemmung und Verschlechterung des Repertoires führen können. Die Neuheit der erlebten Situation ist kein ausreichender Antrieb, damit Lernen und Kompetenzentwicklung stattfinden können. Zahlreiche Arbeiten aus der Erwachsenenbildung haben die entscheidende Rolle der Erfahrung im Lernprozess unterstrichen, ebenso wie die Bedeutung der Reflexivität beim Lernen durch Erfahrung (Mayen & Mayeux, 2003). Allerdings hängt die Fähigkeit, vom Bildungspotenzial seiner Erfahrung(en) zu profitieren, sowohl von kognitiven, affektiven, motivationsbedingten Faktoren ab wie auch vom Niveau der Selbsterkenntnis der betroffenen Person (Landry, 1989).

Mit diesen unterschiedlichen Perspektiven als Maßstab werden wir in den folgenden Teilen die durch die Antworten der Lernenden erfassten Kompetenzen analysieren. Wir werden ebenfalls versuchen, die Faktoren zu identifizieren, die die Entwicklung oder mangelnde Kompetenzentwicklung bei den befragten Lernenden erklären könnten.

3. Die Methodologie der Untersuchung

3.1 Das Umfrageprotokoll

Die Umfrage wurde im Anschluss an Forschungs- und Beobachtungsstudien über unterschiedliche binationale Austausche in Deutschland und Frankreich ausgearbeitet, die es ermöglicht haben, 2013 Interviews mit den Teilnehmenden durchzuführen und 2014 eine Vorabversion eines Fragebogens an sie zu übermitteln.

Eine der Herausforderungen des Forschungsprojekts bestand darin, anhand der gesamten Gruppen desselben Zeitraums den Arbeitsbeitrag der Lernenden im Tandem in Hinblick auf die Entwicklung der Zielsprache erfolgreich quantitativ zu messen. Zwei Faktoren bestimmten die Entscheidung für das Umfrageprotokoll per Fragebogen: einerseits die Spezifität des Teilnehmerspektrums, das umfangreich ist und sich über viele unterschiedliche Orte in Deutschland und Frankreich verteilt; andererseits die Spezifität des Forschungsgegenstands, da Kompetenz nicht unmittelbar beobachtbar ist, sondern sich im Verlauf der Handlung herausstellt. Wir haben die Möglichkeit ausgeschlossen, die Lernenden einem Sprachtest zu unterziehen (C-Test), da das Lernen im Tandem eher einer individuellen

Entwicklung ohne bestimmte Ziele entspricht, auch wenn Aktivitäten, Themen und Material im Voraus von den Kursleitenden ausgewählt werden. Dennoch kann selbstverständlich jeder Einzelne die angebotenen Aktivitäten je nach seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen in Anspruch nehmen.

Der verwendete Fragebogen stützt sich teilweise auf den Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)⁵ und verfolgt zwei Ziele: erstens, die Kompetenzen zu identifizieren, die die Teilnehmenden nach eigener Aussage in den verschiedensten, für Tandemaustausche charakteristischen Kommunikationssituationen einsetzen (praxeologische Dimension); zweitens, den Wert zu identifizieren, den die Lernenden den aufgeführten Kompetenzen beimessen, um in den Austauschen im Tandem zu kommunizieren (axiologische Dimension). Diese beiden Dimensionen beleuchten die Art und Weise, wie die Lernenden ihre Handlungen während dieser Austausche begreifen.

Die Umfrage mittels Fragebogen wurde während der zweiten Woche des Sprachaustauschs durchgeführt, so dass alle Teilnehmenden die Funktionsweise des Tandems bereits erlebt hatten. Elf der insgesamt sechszehn binationalen Gruppen, die über diesen Zeitraum hinweg organisiert worden waren, nahmen an der Umfrage teil, also 69% der angemeldeten Teilnehmenden (n=255 Teilnehmende, darunter 133 Deutsche und 122 Franzosen). Die Fragebögen wurden jeder Gruppe am Ende einer Tandemaktivität in der jeweiligen Muttersprache der Teilnehmenden von den Kursleitenden ausgehändigt.

3.2 Der Fragebogen⁶

Der Fragebogen enthält vier persönliche Fragen (Alter, Anzahl der Jahre des Erlernens der Zielsprache, Anzahl der Teilnahmen an binationalen Tandemkursen, Ort des Austauschs).

Er baut auf vier Problemsituationen auf, die die Kommunikations- und Lernpraktiken der Teilnehmenden als Experten (Muttersprache) und Laien (Zielsprache) untersuchen:

- **Situation 1:** „Wenn ich in der Muttersprache mit meinem/er PartnerIn spreche...“ (Betonung auf dem Verhalten in der Kommunikationssituation), „versuche ich so zu sprechen, dass mein/e PartnerIn mich

⁵ CARAP: <http://carap.ecml.at>

⁶ Der in diesem Abschnitt kommentierte Fragebogen „Arbeitsweise im Tandem“ ist im Anhang abgedruckt.

versteht“ und in der Unterstützungssituation in Bezug auf die Lernsituation „verbessere ich meine/n PartnerIn“, „schlage ich Redemittel vor“.

- Situation 2: „Wenn mein/e PartnerIn mir ein Zeichen gibt, dass er/sie nicht versteht, was ich in der Muttersprache sage...“ (Kommunikationssituation-Kompensierung-Mediationskompetenz; die Wahlmöglichkeiten 2 und 3 verweisen auf die Lernsituation).
- Situation 3: „Wenn ich bemerke, dass mein/e PartnerIn Schwierigkeiten hat, etwas zu formulieren...“ (unterstützende Rolle, um die exolinguale Kommunikation gemeinsam zu konstruieren). Der Kompetentere hilft dem weniger Kompetenten (Kommunikationssituation mit den Wahlmöglichkeiten 1 und 2 und Lernsituation mit den Wahlmöglichkeiten 3 und 4).
- Situation 4: „Wenn ich in der Zielsprache mit meiner/m PartnerIn spreche...“ (Welche Bedürfnisse herrschen in dieser Situation vor?) (Kommunikationssituation mit den Wahlmöglichkeiten 1, 3, 4, 5, 6; Lernsituation mit den Wahlmöglichkeiten 2, 4, 5, 6). Die Strategien, die zum Zweck von Kommunikation und Lernen eingesetzt werden, sind hier dieselben.

Ein Teil des Fragebogens zielt auf die allgemeinen Praktiken der Teilnehmenden ab, unabhängig von der Kommunikationssituation und der eingenommenen Rolle. Diese Fragen erlauben es den Teilnehmenden, ihre Antworten durch Beispiele zu erläutern. Aus der Perspektive der durchgeführten Untersuchung ermöglichen sie es ebenfalls, die Gültigkeit der zuvor gelieferten Antworten miteinander abzugleichen. Die im Teil „Allgemein“ gestellten Fragen verweisen auf die unterschiedlichen kognitiven Strategien, die der Lernende einsetzt (eine kontrastive Analyse vornehmen = „Ich denke darüber nach, wie man auf Französisch im Vergleich zum Deutschen spricht.“; Schlüsse durch Deduktion ziehen = ich entdecke neue Regeln).

Der Fragebogen enthält 33 Fragen zu zwei Hauptthemen:

- Thema I: die im Tandem angewandten Praktiken zum Lernen und Kommunizieren
 - 22 Fragen zur Positionierung des Lernenden im Hinblick auf seine Praxis als Muttersprachler und Sprecher der Zielsprache, mit einer Doppelfokussierung auf sich selbst und auf den Partner.
 - sieben Fragen zur sprachlichen Umsetzung der eigenen Praktiken durch Beispiele: Was macht der Lernende, um zu kommunizieren und Fortschritte zu erzielen (Sprache und interkulturelle Beziehung)?

- Thema II: die Lernmodalitäten während der binationalen Kurse
 - drei Fragen zu den Aktivitäten und den Momenten, die als besonders günstig für den Lernprozess eingeschätzt werden
 - eine Frage zum Unterschied zwischen dem Lernen in der Schule und dem Lernen im Tandem

In dem Fragebogen ging es um die Wahrnehmung des Funktionierens der Bildung im Tandem durch die Teilnehmenden (wie man im Tandem lernt), aber auch um die Beziehungen, die die Teilnehmenden zwischen diesen auf Bildung abzielenden Aktivitäten und den anderen Aktivitäten hergestellt haben. Für jeden Punkt mussten sich die Teilnehmenden auf der vorgegebenen Werteskala verorten: „Ich tue es schon“ (erworbene oder eingesetzte Kompetenz), „Ich finde es nicht nützlich“ (nicht eingesetzte oder nicht entwickelte Kompetenz), „Ich will es probieren“ (einzusetzende oder zu entwickelnde Kompetenz). Die Werteskala berücksichtigt den dynamischen (erweiterbaren) und situativen (den vorgefundenen Situationen und der Interaktion mit diesen Situationen entsprechenden) Charakter der Kompetenzen.

Mit diesen unterschiedlichen Perspektiven als Maßstab werden wir in den folgenden Teilen das Wesen der erfassten Antworten charakterisieren. Wir werden ebenfalls versuchen, die Faktoren zu identifizieren, die die Entwicklung oder die mangelnde Entwicklung von Kompetenzen bei den befragten Lernenden erklären könnten.

4. Analyse der Fragebögen

Die Analyse der 255 Fragebögen⁷ wurde auf zwei Weisen vorgenommen: Während wir die geschlossenen Fragen statistisch ausgewertet haben, wurden die offenen Fragen ausgehend von der Textanalyse-Software *Ant-Conc* thematisch untersucht.

Wie im Falle vieler Studien, die die Strategien der Lernenden untersuchen, waren die Lernenden im Zuge der Datenerhebung angehalten, ihre eigenen Strategien mithilfe eines vorgegebenen Bestandsverzeichnisses (Griffiths, 2003) selbst einzuschätzen.

⁷ In Zusammenarbeit mit Anne Choffat-Durr (ÉSPE – Université de Lorraine).

4.1 Teilnehmerspektrum der Umfrage

Die Teilnehmenden der Umfrage waren zwischen 11 und 18 Jahre alt (Durchschnittsalter 14 Jahre). Alle Sprachniveaus (einige Anfänger – eine Person – bis hin zu Teilnehmenden aus zweisprachigen Familien – eine Person); im Durchschnitt lernten die Teilnehmenden die Zielsprache seit vier Jahren. Die Vielfalt der Niveaus führte zu einer Heterogenität bei den Kompetenzen der Teilnehmenden, aber auch bereits zu einer gewissen Vertrautheit mit der Zielsprache im Allgemeinen.

Die Besonderheit der befragten Gruppe bestand darin, dass ein Großteil bereits binationale Kurse besucht hatte (zwischen einer und fünf Erfahrungen), mit einem Durchschnitt von 1,32 Mal pro Person. Dies deutet auf eine Attraktivität der Tandemkurse hin (wir kommen darauf zurück), die für manche Gruppen sehr stark ausgeprägt war (bis zu 2,8 Mal).

Die Stichprobe, auf deren Grundlage wir gearbeitet haben, bestand zu 52,15% aus deutschen und zu 47,84% aus französischen Teilnehmenden.

4.2 Beteiligung

Obwohl die Umfrage gegen Ende einer sprachlichen Aktivität und während eines Ferienaufenthalts stattfand, war die Beteiligung äußerst zufriedenstellend. Die durchschnittlich unbeantworteten Fragen liegen bei unter 6%, sowohl für die geschlossenen als auch für die offenen Fragen. Lediglich eine Frage führte zu einem Verständnisproblem (F27 (eine falsch verstandene Frage) = „Wenn ich das Gefühl habe, dass etwas zwischen uns nicht läuft, dann...“ (12,38%)). Hierbei ging es um den interkulturellen Bereich. Bei der Mehrheit der Antworten ging es um ein Kommunikationsproblem. Zwei Fragen haben möglicherweise für Verlegenheit gesorgt und daher einen höheren Anteil an ausgebliebenen Antworten nach sich gezogen (F30 = „Welche Aktivität hat dir wenig gebracht?“ (40%); F29 = „Welche Aktivität hat dir viel gebracht?“ (28%)). 2626 Kommentare wurden bei den offenen Fragen gesammelt, was einer Antwortrate von 85% pro Teilnehmendem entspricht.

4.3 Welche Praktiken zum Spracherwerb werden im Tandem entwickelt?

4.3.1 Das von den Lernenden im Tandem entwickelte strategische Repertoire

Wir führen im Folgenden die unterschiedlichen vom Fragebogen abgefragten Kompetenzen auf sowie die dazugehörige Antwortrate, jeweils getrennt nach Deutschen und Franzosen. Wir folgen dabei der von Oxford vorgeschlagenen Typologie, ergänzt durch die von Lewis und Stickler (2007) beschriebenen tandemspezifischen Strategien. Sie führen insgesamt sieben solcher Strategien auf:

1. Korrekturen vornehmen oder vorschlagen
2. den Partner einschätzen
3. den Partner ermutigen
4. einen gleichwertigen Austausch vorschlagen
5. auf die Fragen antworten
6. die Begegnung planen
7. verhandeln

Drei der in Oxfords Studie herausgearbeiteten spezifischen Strategien entsprechen in unserem Kontext der neuen Rolle, die die Teilnehmenden während des Lernens im Tandem einnehmen (1, 2 und 3). Die Strategien 4 und 5 entsprechen dem Reziprozitätsprinzip. Die Strategien 6 und 7, die mit der Organisation der Treffen zusammenhängen, werden hier von den Kursleitenden angewandt.

Gestellte Fragen¹	Antwortrate der deutschen Teilnehmenden (in %)	Antwortrate der französischen Teilnehmenden (in %)	Typ der dazugehörigen Strategie
<i>Wenn ich mit meinem/er PartnerIn in der Muttersprache spreche,...</i>			
F1. ... versuche ich, so zu sprechen, dass mein/e PartnerIn mich versteht.	86,24%	98,02%	Kommunikationsstrategie. sozio-affektive Strategie.

F2. ... verbessere ich meine/n PartnerIn, wenn ich einen Fehler höre.	81,65%	92,08%	Lernstrategie. tandemspezifische Strategie.
F3. ... verbessere ich meine/n PartnerIn, wenn er/sie mich darum bittet.	91,74%	88,12%	Lernstrategie. Kommunikationsstrategie. tandemspezifische Strategie.
F4. ... schlage ich Redemittel vor, die aus meiner Sicht nötig sind.	46,79%	52,48%	Lernstrategie. tandemspezifische Strategie.
F5. ... gebe ich Redemittel, um die mein/e PartnerIn bittet.	77,98%	81,19%	Lernstrategie. Kommunikationsstrategie. tandemspezifische Strategie.
<i>Wenn mein/e PartnerIn mich darauf hinweist, dass er/sie nicht versteht, was ich in meiner Muttersprache sage,...</i>			
F6. ... versuche ich, den Ausdruck in die Zielsprache zu übersetzen.	83,49%	85,15%	Kommunikationsstrategie. sozio-affektive Strategie. Kompensationsstrategie.
F7. ... schlage ich ihm/ihr vor, zusammen in einem Wörterbuch nachzuschlagen.	20,18%	18,81%	Lernstrategie. kognitive Strategie [Analysieren und Schlüsse ziehen].
F8. ... schlage ich ihm/ihr vor, zusammen eine/n TeamerIn ² zu fragen.	53,21%	77,23%	sozio-affektive Strategie. Kompensationsstrategie [sich helfen lassen].
F9. ... versuche ich, ihm/ihr die Sache noch einmal in meiner Muttersprache zu erklären.	79,82%	74,26%	Kommunikationsstrategie. Kompensationsstrategie.

<i>Wenn ich bemerke, dass mein/e PartnerIn Schwierigkeiten hat, etwas zu formulieren,...</i>			
F10. ... bitte ich ihn/sie, mir in seiner/ihrer Muttersprache zu sagen, was er/sie meint und dann versuchen wir zusammen, die passende Formulierung in der Zielsprache zu finden.	83,49%	86,14%	Kommunikationsstrategie. sozio-affektive Strategie. Kompensationsstrategie.
F11. ... helfe ich ihm/ihr mit Formulierungsvorschlägen.	80,73%	67,33%	Kommunikationsstrategie. sozio-affektive Strategie. Kompensationsstrategie.
F12. ... schlage ich ihm/ihr vor, in einem Wörterbuch nachzuschlagen.	11,93%	19,8%	kognitive Strategie. sozio-affektive Strategie. Kompensationsstrategie.
F13. ... schlage ihm/ihr vor, eine/n TeamerIn zu fragen.	52,29%	73,27%	Kompensationsstrategie. sozio-affektive Strategie.
<i>Wenn ich in der Zielsprache mit meiner/m PartnerIn spreche,...</i>			
F14. ... bitte ich ihn/sie, langsam zu sprechen bzw. zu wiederholen, wenn ich nicht verstanden habe, was er/sie gesagt hat.	94,5%	96,04%	Kommunikationsstrategie. Kompensationsstrategie.
F15. ... bitte ich ihn/sie um Korrekturen.	67,89%	80,2%.	tandemspezifische Strategie.
F16. ... bitte ich ihn/sie um Redemittel, die mir fehlen.	65,14%	64,36%.	Kompensationsstrategie. sozio-affektive Strategie.

F17. ... versuche ich, seine/ihre Sprechart nachzumachen.	41,28%	49,5%	kognitive Strategie [praktizieren/ Formulierungen und Vorbilder erkennen und benutzen].
F18. ... kommt es vor, dass ich gerade gehörte Wörter oder Satzketten wiederbenutze.	60,55%	73,27%	kognitive Strategie [praktizieren/ Formulierungen und Vorbilder erkennen und benutzen].
F19. ... achte ich auf seine/ihre Reaktionen auf das, was ich sage.	66,06%	75,25%	sozio-affektive Strategie [Anpassung/ Regulierung/Bestätigung].
<i>Allgemein</i>			
F20. Ich denke darüber nach, wie man in der Zielsprache im Vergleich zu meiner Muttersprache spricht.	60,55%	67,33%	kognitive Strategie [analysieren und Schlüsse ziehen].
F21. Wenn ich darüber nachdenke, was ich am Tag gehört oder gesagt habe, kommt es vor, dass ich selber neue Regeln (um besser in der Zielsprache zu sprechen) herausfinde.	36,7%	33,66%	kognitive Strategie [analysieren und Schlüsse ziehen].
F22. Wenn mir irgendetwas seltsam vorkommt, befrage ich meine/n PartnerIn dazu.	87,16%	84,16%	sozio-affektive Strategie [eine Struktur für das Verständnis schaffen/Fragen stellen].

¹ Die Fragebögen wurden auf Deutsch und Französisch an die Teilnehmenden verteilt. Wir haben hier die Begriffe Zielsprache und Muttersprache verwendet, um die Antworten gemeinsamen in einer Tabelle darstellen zu können.

² Der Begriff „TeamerIn“ ist mittlerweile durch „Kursleitende“ ersetzt worden, befand sich zum damaligen Zeitpunkt aber noch in den Fragebögen.

Tab. 1: Antwortraten nach geschlossener Frage gemäß der Herkunft der Teilnehmenden

In den hier betrachteten Situationen werden häufig mehrere Strategien miteinander kombiniert (in der Tabelle aufgeführt). In Bezug auf die vier Kategorien von Strategien gemäß der Oxfordschen Typologie (Kompensation, kognitiv, sozio-affektiv, tandemspezifisch) können einige Fragen mit mehreren Kategorien verknüpft werden (F6 zum Beispiel, für Kompensations- und sozio-affektive Strategien).

Die rechnerische Erfassung der unterschiedlichen beobachteten Strategien ergibt folgende Gesamtverteilung in absteigender Reihenfolge:

1. Kompensationsstrategie: 29%
2. sozio-affektive Strategien: 29%
3. kognitive Strategien: 26%
4. tandemspezifische Strategien: 16%

Die Abbildung 1 im Folgenden vergleicht die von den deutschen und französischen Teilnehmenden angewandten Strategien.

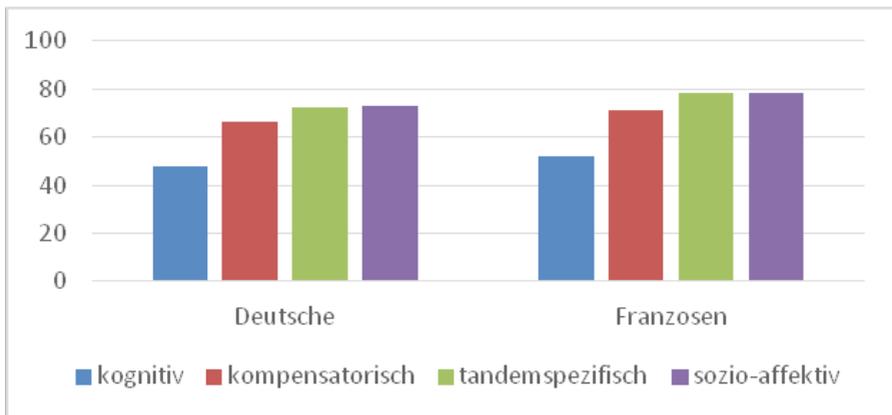


Abb. 1: Verteilung der Strategien nach Typen und binationalen Gruppen

Weshalb ist die Kategorie der kognitiven Strategien anteilig schwächer als die anderen Kategorien? Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass das Hauptziel der Tandemaustausche die Kommunikation zwischen Partnern ist. Dies macht sie weniger geeignet für die Anwendung zeitintensiverer Strategien, die bewusster und stärker strukturierte Lernformen voraussetzen. In einem derartigen Kontext ist es weniger üblich, die eigene Sprache oder die des Partners von Anfang an offen zu analysieren.

4.3.2 Die Spalte „Ich will es probieren“

Wenden wir uns den Strategien zu, bei denen die Lernenden erklärt haben, sie würden versuchen, sie anzuwenden, wenn sie dazu Gelegenheit hätten. Diese Spalte ermöglicht es, die Strategien als Teil eines Prozesses zu betrachten. Die Lernenden messen ihnen einen positiven Wert bei, wenden sie aber noch nicht an. Um welche Strategien handelt es sich? Was sagt dies über die Arbeit im Tandem aus? Wir haben hier die höchsten für die zweite Spalte erhaltenen Werte betrachtet. Sieben Strategien liegen über dem Durchschnitt der hier erhaltenen Antworten (Durchschnitt = 15%). Wir ordnen die neun erfassten Strategien in absteigender Reihenfolge:

1. F22: 51% „Wenn mir irgendetwas seltsam vorkommt, befrage ich meine/n PartnerIn dazu.“ [kognitiv- eine Lernstruktur schaffen + sozio-affektiv]
2. F5: 34% „Ich gebe Redemittel, um die mich mein/e PartnerIn bittet.“ (Tandemstrategie). [Tandem, proaktive Rolle]
3. F18: 25% „Es kommt vor, dass ich gerade gehörte Wörter oder Satzketzen wiederbenutze.“ [kognitiv : kognitiv/Lernprozess : praktizieren (erkennen und Formulierungen und Modelle verwenden)]
4. F8: 23% „Ich schlage ihm/ihr vor, zusammen eine/n TeamerIn zu fragen.“ (Kompensation/sozio-affektive Strategie)
5. F17: 23% „Ich versuche, seine/ihre Sprechart nachzumachen.“ [kognitiv: kognitiv/Lernprozess: praktizieren (Formulierungen und Modelle erkennen und verwenden)]
6. F13: 20% „Ich schlage ihm/ihr vor, eine/n TeamerIn zu fragen.“ (sozio-affektive Strategie/Kompensation)
7. F19: 20% „Ich achte auf seine/ihre Reaktionen auf das, was ich sage.“ [sozio-affektive Strategie/kognitiv : erkennen und meta-kognitive Selbsteinschätzung]
8. F20: 18% „Ich denke darüber nach, wie man in der Zielsprache im Vergleich zu meiner Muttersprache spricht.“ [kognitiv- analysieren und Schlüsse ziehen]
9. F16: 16% „Ich bitte ihn/sie um Redemittel, die mir fehlen.“ [Kompensation/sozio-affektive Strategie]

Bei vier dieser Strategien handelt es sich um kognitive Strategien. Es lassen sich zwei Aspekte ablesen, die für die Lernenden wichtig sind: der Begriff des Erlernens neuer Kompetenzen, um die Austausch in Ressourcen zu transformieren, und das Bedürfnis nach einer gewissen Unterstützung (wie beispielsweise der Vorschlag eines Logbuchs), um sie beim

Einsatz dieser neuen Praktiken zu begleiten.

Vier weitere erfasste Strategien stammen aus dem Bereich sozio-affektive Strategien/Kompensation. Sie legen nahe, den Austausch nicht nur als Ort der Sprachpraxis zu betrachten, sondern auch als einen günstigen Rahmen für den Spracherwerb (mit einer proaktiven Rolle des Tandempartners (F16 und F22); die Selbstregulierungspraktiken, die die Entwicklung von Lernstrategien unterstreichen, die die Autonomisierung des Lernenden begünstigen (im Falle von F19 und F8)). All dies weist auf die mögliche Transformation der im Tandem erlebten Erfahrung hin, unter Einbeziehung einer Doppelfokussierung auf Kommunikation und Lernprozess.

Die aus der Gesamtheit der erhaltenen Antworten entwickelte Abbildung 2 erlaubt es, im Falle von neun Praktiken eine starke Konvergenz unter den Teilnehmenden aufzuzeigen (eine Antwortrate von über 80%; entspricht F1, F3, F5, F6, F7, F10, F12, F14, F16) und festzustellen, dass es keine großen Diskrepanzen zwischen den Antworten der französischen und deutschen Lernenden gibt. Der Einfluss der Erziehungskulturen scheint sich nur in geringem Maße auf die angegebenen Kompetenzen auszuwirken.

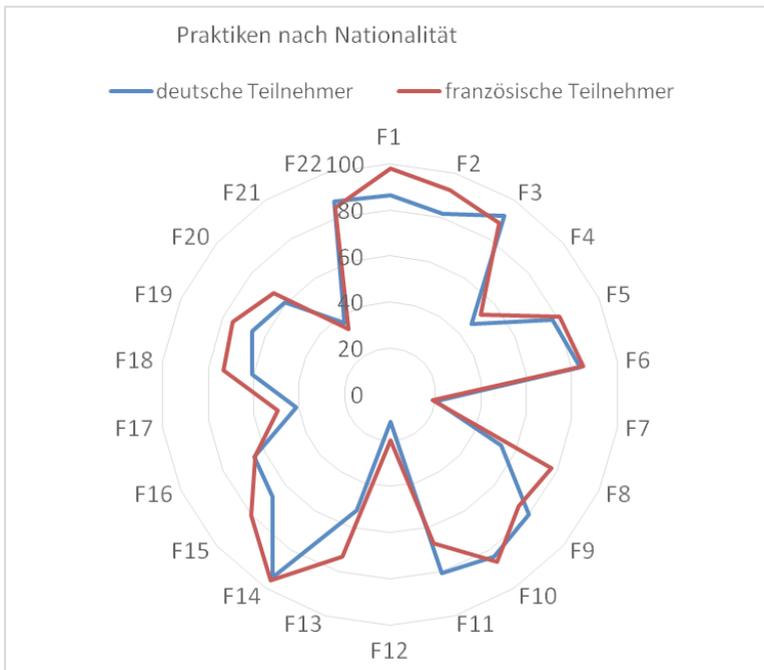


Abb. 2: Angegebene Praktiken nach Nationalität

Es sind starke Ähnlichkeiten zwischen den Praktiken der Lernenden zu erkennen, was uns dazu veranlassen könnte, das Tandem als eine „soziale Fabrik“ des Lernens und der Lernkulturen zu betrachten (Wenger, 1998).

4.3.3 Die herausgearbeiteten Kompetenzbereiche

Die Praktiken, die es ermöglichen, Mediation und Kommunikation zu erleichtern, tauchen häufiger auf als jene Praktiken, die auf einen expliziten Lernprozess hinweisen.

Diese Praktiken entstammen drei Kompetenzbereichen:

1. Kompetenzen der **Mediation**, die es erlauben, die Kommunikation zu erleichtern (1, 2, 9, 10, 14, 19) [Rolle des Lernenden im Tandem: Kommunikationskompetenzen in exolingualer und interkultureller Situation]
2. Kompetenzen des **Lernens durch Interaktion** (4, 15-18, 20-22) [Interaktion als Rahmen und Hilfsmittel zum Lernen]
3. Kompetenzen der **Zusammenarbeit** (3, 5-8, 11-13)

Diese drei Kompetenzbereiche entsprechen den charakteristischen Lernstrategien im Tandem (Lewis & Stickler, 2007). Allerdings ermöglicht uns die Verwendung der Typologie Pastrés (1999) zur Definition der Kompetenzen gemäß vier Situationstypen ein besseres Verständnis der erfassten Kompetenzen. Die erfassten Kompetenzen entsprechen demnach drei Situationstypen:

- Situation 1: Ziel und Ablauf der Handlung sind klar vorgegeben: Die Kompetenz besteht in der Anwendung erlernter Fähigkeiten, in der Anwendung des richtigen Modus Operandi (z.B. Vorschlag, einen Kursleitenden um Rat zu fragen).
- Situation 2: Das Ziel ist klar definiert, aber es ist nicht möglich, einen einzigen Verlauf zu beschreiben. Die Kompetenz besteht darin, in der Lage zu sein, zu verstehen, um eine Diagnose über eine Situation abgeben zu können und ihren gewöhnlichen Zustand wiederherzustellen (z.B. so sprechen, dass mein Partner mich versteht; versuchen, alles noch einmal in meiner Muttersprache zu erklären).
- Situation 3: Weder Ziel noch Verfahren können vollständig definiert werden. Die Kompetenz ist die Fähigkeit, verschiedene Aspekte zu kombinieren, um schließlich zu einer Gleichgewichtssituation zu gelangen, die keine wichtige Dimension der Situation unberücksichtigt lässt (z.B. meinen Partner korrigieren, wenn ich einen Fehler höre;

meinen Partner korrigieren, wenn er mich darum bittet).

Der Großteil der bei den Lernenden im Tandem erfassten Kompetenzen entspricht den Situationen 2 und 3, die Entscheidungsfähigkeit und die komplexe Berücksichtigung zahlreicher Faktoren erfordern.

4.3.4 Die am geringsten entwickelten Kompetenzen

Betrachtet man nun die Verteilung der Praktiken nach den identifizierten Kompetenzbereichen, lässt sich feststellen, dass die Mehrzahl der angegebenen Praktiken alle Bereiche betrifft. Die Lernenden stellen somit eine große Bandbreite an Kompetenzen unter Beweis (Abb. 3).

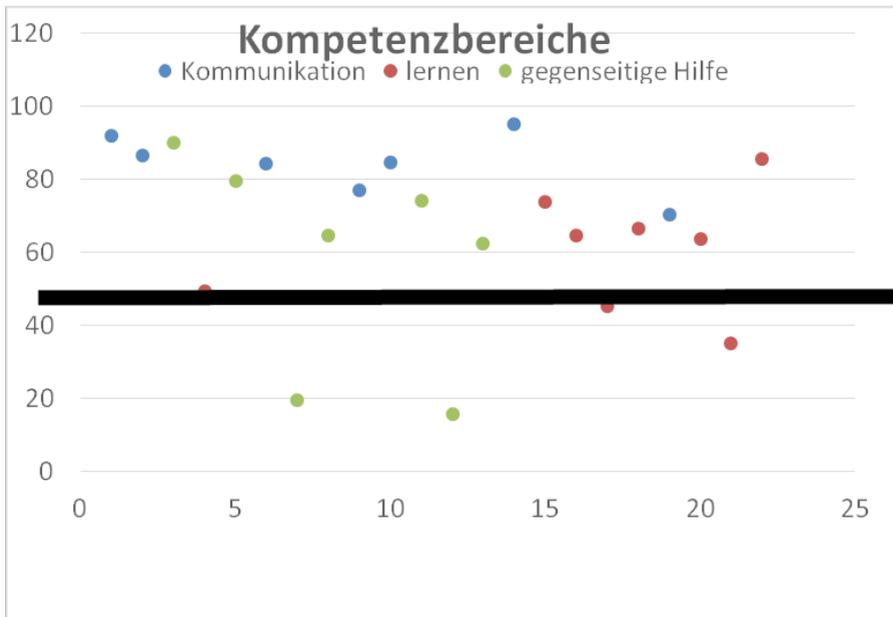


Abb. 3: Verteilung der Praktiken nach Kompetenzbereichen

Sowohl bei den deutschen als auch bei den französischen Lernenden betreffen die Praktiken, die die Lernenden noch nicht einsetzen, die Bereiche des Lernens und der gegenseitigen Hilfe:

- F7 vorschlagen, im Wörterbuch nachzuschlagen (zum Verständnis) (53,82%; 23,33%)

- F12 vorschlagen, im Wörterbuch nachzuschlagen (um eine Formulierung zu finden) (60,95%; 20,85%)
- F17 die Sprechart des Partners nachzumachen (22,38%; 25,24%)
- F21 ausgehend von seinen eigenen Beobachtungen Regelmäßigkeiten in der Sprache finden (12,38%; 50,95%)

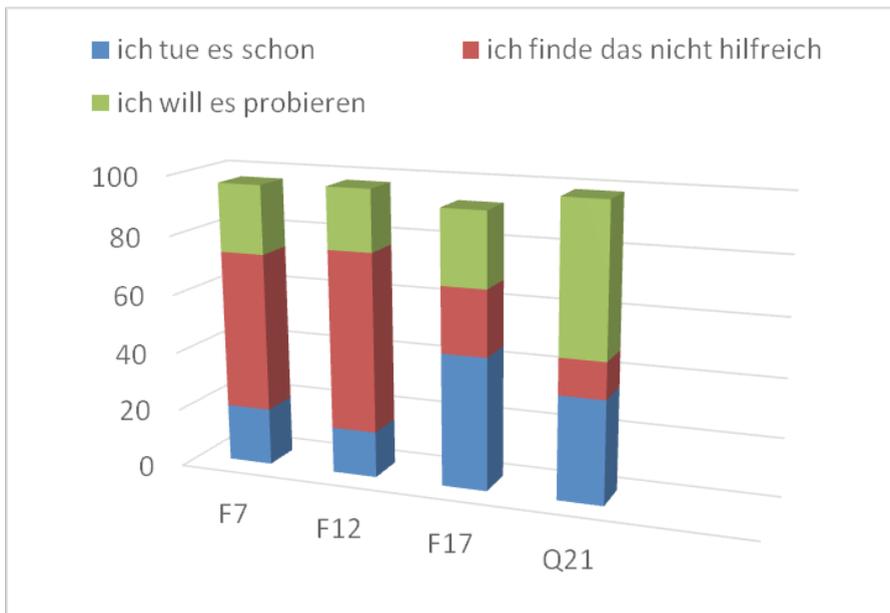


Abb. 4: Wert, den die Lernenden den am wenigsten angewandten Praktiken beimessen

Der den Fragen F7 und F12 beigemessene Wert „Ich finde das nicht hilfreich“ offenbart eine Verkennung der Arbeit mit dem Wörterbuch im Tandem. Das Wörterbuch wird entschieden abgelehnt, da es als ein allzu schulisches Hilfsmittel wahrgenommen wird. Dabei ermöglicht es den Einsatz metasprachlicher und kognitiver Strategien, wenn diese Arbeit vom Partner unterstützt und von den Kursleitenden betreut wird. Diese Entscheidung scheint ebenfalls zu zeigen, dass die sich im Tandem ereignende Austauschsituation eher als Kommunikationssituation denn als formale Lernsituation erlebt wird. So gesehen wird jegliches als schulisches wahrgenommene Hilfsmittel von den Teilnehmenden weniger wertgeschätzt (wir finden in den Kommentaren der Lernenden dieselbe Ablehnung gegenüber Fotokopien, Wörterlisten, usw.).

Der Wert „Ich will es probieren“ wird den Fragen F4 und F21 zugeordnet, in denen es um die Anwendung kognitiver Strategien geht, die es ermöglichen, von vorgegebenen Interaktionen und Modellen zu lernen. Wie wir in Abschnitt 1.1 gesehen haben, erfordert dies vonseiten des Lernenden ein klares Bewusstsein der Tatsache, dass es sich bei der erlebten Interaktionssituation ebenfalls um einen Bildungsrahmen handelt. Allerdings erfordern diese Strategien eine Aufmerksamkeitsfähigkeit, die von Individuum zu Individuum stark variiert. Auch hier wäre wieder eine besondere Unterstützung vonseiten der Kursleitenden notwendig, damit sich eine Mehrheit der Lernenden daran versuchen kann.

4.4 Wie gehen die Lernenden mit den erlebten Schwierigkeiten um?

Unter Kompetenz verstehen wir nicht nur eine Kombination aus Kenntnissen und erlernten Fertigkeiten, sondern auch die Fähigkeit, diese einzusetzen und sie in Abhängigkeit von noch nicht erlebten Situationen, bei denen Routinen weniger gut funktionieren, einzuteilen. Ausgehend von den Antworten auf die offenen Fragen haben wir vier problematische Situationen ausgemacht, verdeutlicht durch die am häufigsten von den Lernenden vorgeschlagenen Praktiken.

Auf die fünf offenen Fragen des Fragebogens haben wir insgesamt 1075 Kommentare erhalten. Der Fragebogen enthielt drei offene Fragen im Abschnitt „Allgemein“, die das Hauptaugenmerk auf die Taktiken oder Strategien legten, die die Lernenden einsetzen, um mit Schwierigkeiten umzugehen. Dabei handelt es sich sowohl um Kommunikations- als auch um Lernstrategien.

- F1: Wenn ich ein neues Wort höre, dann... (217 erhaltene Antworten)
- F2: Wenn ich etwas nicht kenne oder nicht verstehe, dann... (220 erhaltene Antworten)
- F3: Wenn ich es nicht schaffe, etwas zu sagen, dann... (222 erhaltene Antworten)

Wir ordnen die für jede eingesetzte Strategie erhaltenen Antworten in absteigender Reihenfolge, ohne Unterscheidung der Antworten zwischen deutschen und französischen Lernenden, da sie sich größtenteils ähneln. Die Kompensationsstrategien (Kommunikation oder Lernen), die bei den Antworten auf die Frage 3 herausgestellt wurden, betreffen folgende Strategien:

- um Hilfe bitten (37% der erhaltenen Antworten)
- mit Codewechseln umgehen (26% der erhaltenen Antworten)
- neu formulieren (13% der erhaltenen Antworten)
- pantomimisch verdeutlichen (11% der erhaltenen Antworten)
- schriftlich formulieren (5% der erhaltenen Antworten)

Offenbar verfügen die Lernenden über ein breitgefächertes Repertoire an Kompensationsstrategien, um die Lücken in der sprachlichen Produktion auszugleichen. Die Rolle, die der Austauschpartner bei der Interaktion spielen kann, um an der Sinnstiftung mitzuwirken, wurde erfolgreich verinnerlicht. Der Partner wird eindeutig als geeignete Ressource wahrgenommen, um Fortschritte bei der Kommunikation zu erzielen. Allerdings sind diese Strategien, wenn sie sich nur auf die Kommunikation beziehen, vermutlich kein Kommunikationsantrieb, der ausreichen würde, damit es zum Erlernen neuer Dinge kommt.

Mit der Frage 2 wurde die Fähigkeit der Lernenden abgefragt, durch den Einsatz von Kommunikationsstrategien, sozio-affektiven Strategien oder Tandemstrategien auf das Unbekannte zu reagieren. Dabei kristallisiert sich vor allem folgende Taktik heraus:

- sich helfen lassen/um Hilfe bitten (81% der erhaltenen Antworten).

Frage 1 bezog sich auf die Fähigkeit der Lernenden, mit neuen Wörtern umzugehen, vor allem durch den Einsatz kognitiver Strategien. Die Teilnehmenden stellen die unterschiedlichsten kognitiven und sozio-affektiven Strategien unter Beweis:

- sich Notizen machen (28% der erhaltenen Antworten)
- nach der Bedeutung fragen (26% der erhaltenen Antworten)
- sich etwas merken (19% der erhaltenen Antworten)
- wiederholen (13% der erhaltenen Antworten)
- übersetzen (3% der erhaltenen Antworten)

Zwei Fragen beschäftigten sich mit den Schwierigkeiten bei der Interaktion im Tandem:

Wenn ich das Gefühl habe, dass...

F1: ... etwas zwischen uns nicht läuft, dann... (204 Antworten)

F2: ... wir uns nicht verstehen, dann... (212 Antworten)

Die Fragen 1 und 2 geben Aufschluss über die Fähigkeit der Lernenden, mit Konflikten umzugehen, indem sie ihr Repertoire an sozio-affektiven Strategien einsetzen. Es lässt sich eine große Bandbreite an Strategien feststellen (vor allem, wie hier aufgeführt, sozio-affektive und Kommunikationsstrategien), die zumeist in jeder beliebigen problematischen Situation das Weiterführen der Kommunikation erlauben. Interessanterweise lässt sich feststellen, dass diese Fragen behandelt wurden, als seien sie das Ergebnis sprachlicher oder zwischenmenschlicher Probleme. Keine Antwort verwies auf ein kulturelles Problem. Wir haben folgende Antworten erhalten:

- um eine Erklärung oder Überprüfung bitten (sozio-affektiv): 26% der erhaltenen Antworten
- weitermachen, gemeinsam nach einer Lösung suchen, erklären (sozio-affektiv): 8% der erhaltenen Antworten
- anders kommunizieren (Kompensation: Übersetzung, Englisch, andere Modalität): 5% der erhaltenen Antworten
- Kommunikation vermeiden (Kompensation): 4% der erhaltenen Antworten
- Partner wechseln (sozio-affektive Strategie/metakognitive Strategie): 3% der erhaltenen Antworten

Mit der Auswertung der Fragebögen haben wir festgestellt, dass die Teilnehmenden ganz entschieden die Fähigkeit besitzen, sich der sprachlichen und kulturellen Kommunikation mit Partnern außerhalb der eigenen Kultur zu stellen. Dies spiegelt sich hauptsächlich in folgenden Charakteristika wider: Anpassung des kommunikativen Repertoires, Zuhilfenahme von Internationalismen oder einer Relaisssprache, Fähigkeit, zu erklären, neu zu formulieren, und die Fähigkeit, empathisch zu handeln. Dies sind wesentliche Elemente des REPA.

5. Die Suche nach Situationen oder Aktivitäten, die als besonders günstig für die Kompetenzentwicklung im Tandem angesehen werden

5.1 In welchen Momenten konnten die Lernenden am meisten in der Zielsprache sprechen?

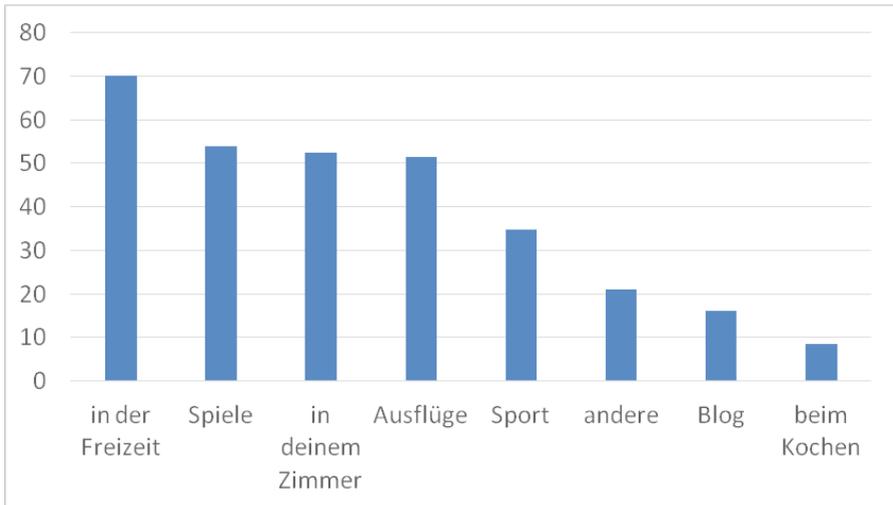


Abb. 5: Augenblicke oder Aktivitäten, die als am günstigsten für die Entwicklung mündlicher Produktion angesehen werden

Halten wir zunächst fest, dass nicht alle binationalen Kurse dieselben Aktivitäten anbieten. Vor allem Blog oder Kochen werden eher selten angeboten. Dies erklärt auch, weshalb diese Antworten im Fragebogen weniger Raum einnehmen.

Die meisten positiven Antworten erzielen die informellen, nicht organisierten Momente. Freizeit und Diskussionen im Zimmer kamen so gemeinsam auf 278 positive Antworten. Gefolgt von den Aktivitäten, bei denen das Lernen der Sprache sekundär ist (Spiele, Ausflüge, Sport).

5.2 Aufteilung der Aktivitäten gemäß des subjektiven Zugewinns für das Erlernen der Zielsprache bei den Lernenden

Äußerst wenige Antworten entfielen auf die Fragen, die die Teilnehmenden aufforderten, die Auswirkung der Aktivitäten auf ihren Spracherwerb zu bewerten. Diese Fragen weisen die schwächste Antwortrate des Fragebogens auf. Die Antworten werden hier nur zur Orientierung angegeben, da sie nicht repräsentativ für die befragte Zielgruppe sind. Sie sind in absteigender Reihenfolge aufgeführt.

F1: Die Aktivitäten, die dir am meisten gebracht haben:

- Tandem, Spracharbeit (67 Antworten)
- Sport (26 Antworten)
- Freizeit (18 Antworten)
- Ausflüge (6 Antworten)

Hier haben besonders die non-formalen Aktivitäten (das Tandem) für die Teilnehmenden eine wahrnehmbare Auswirkung auf das Lernen. Während die Antwort auf die vorhergehende Frage zeigte, dass die Lernenden die Zielsprache am meisten in informellen Kommunikationsmomenten benutzten, scheint es, als sei für manche Befragten ein Bildungsrahmen notwendig, damit das Lernen stärker anerkannt bzw. wahrgenommen wird. Dagegen lässt sich aus den Antworten in Bezug auf die Aktivitäten, die als weniger aussichtsreich in Sachen Lernprozess betrachtet wurden (F2), keine besondere Tendenz auf der Ebene der befragten Zielgruppe herauslesen. Die Lernenden führten je nach persönlichen Vorlieben eine große Bandbreite von Aktivitäten an.

5.3 Lernvergleich zwischen Schule und Tandem

Der Fragebogen vergleicht ganz explizit Schule und Tandem miteinander, um die von den Lernenden wahrgenommenen Konvergenzen bzw. Divergenzen festzustellen. Auch hier erhalten wir von den deutschen und französischen Lernenden stark konvergierende und homogene Antworten.

F1: In der Schule lerne ich vor allem (217 erhaltene Kommentare):

- Grammatik: 57%
- Vokabular: 13%

F2: Im Tandem lerne ich vor allem (222 erhaltene Kommentare):

- Mündlich:
 - Sprechen: 32%
 - Aussprache: 12%
- Lexikalisches:
 - Vokabular: 21%
 - für den Alltag nützliche Wörter: 12%
- Wie?
 - spielerisch: 5%

Dagegen stellten äußerst wenige Antworten die erlernten kulturellen Aspekte heraus (Kultur wurde nur in 2% der erhaltenen Antworten genannt).

Die Lernenden nehmen die Lernpraktiken in der Schule und in den bi-nationalen Kursen tatsächlich als unterschiedlich wahr. Es scheint ihnen, als seien die angewandten Praktiken im Tandem entwickelt worden und weniger das Ergebnis des Einsatzes von Kenntnissen, die im Vorfeld im Klassenzimmer entwickelt wurden.

6. Diskussion

6.1 Entwicklung interkultureller Kompetenz?

Zwar zielte der gesamte Fragebogen in erster Linie darauf ab, die von den Lernenden entwickelten Sprach- und Lernkompetenzen herauszustellen, und doch fällt auf, dass die kulturellen Kompetenzen in den erhaltenen Antworten nicht vorkommen. In allen freien Antworten wurde kein einziges Mal die Kultur erwähnt. Ebenso wurden die Fragen, bei denen es um Missverständnisse ging, nicht als kulturelle Missverständnisse interpretiert.

Abdallah-Preteille merkt hierzu an:

Das Interkulturelle ist eine Hermeneutik. Interkulturelle Informationen sind, wie alle durch Forschung gewonnenen Informationen, konstruierte und keine natürlichen Informationen. Keine Tatsache ist in erster Linie interkulturell. Die Qualität des Interkulturellen ist kein Attribut des Objekts. Erst die interkulturelle Analyse kann ihm diesen Charak-

ter verleihen. Der Blick erschafft das Objekt und nicht umgekehrt. [...] Ausgehend von einem Dualismus zwischen einer theoretischen, methodologischen und epistemologischen Konstruktion und einer Erfahrungswirklichkeit errichtet, gehört das Interkulturelle in den Bereich des Verstehens und Handelns. (2003: 24)

Aus der Umfrage geht hervor, dass die im Sprachtandem entwickelten Lernsituationen den Lernenden vermutlich nicht ausreichend dazu einladen, die Komplexität dessen mit einzubeziehen, was die Erfahrung der Begegnung mit dem anderen in interkulturellen Begriffen bedeutet. Sercu (2005) unterstreicht besonders die notwendige Rolle des subjektiven und auf Erfahrung fußenden Charakters dieser Begegnung bei der Hervorbringung von Lernanlässen. Die interkulturelle Erfahrung ist das Ergebnis unterschiedlicher Mobilitäten, die Situationen des Bruchs auslösen, die den Aufbau von Verbindungen und Anknüpfungen zwischen unseren unterschiedlichen „vielfachen und vielgestaltigen biographischen Möglichkeiten“ (Delory-Momberger, 2004: 555) nötig machen. Diese Aspekte gilt es besonders einzubeziehen vor dem Hintergrund der zahlreichen Arbeiten, die unterstreichen, dass bestimmte Erfahrungen exolingualer Interaktionen womöglich dazu führen, Stereotype, ob positiv oder negativ, zu verstärken oder zu entwickeln und so zu einer Verdinglichung und Naturalisierung des Herangehens an Kultur, ja sogar zur Negation der Kulturen führen („wir sind alle gleich“) (Colin, 2008). Dieses Verhalten, das bei den Jugendlichen noch stärker ausgeprägt ist, wird hier womöglich durch die Schaffung einer „binationalen Gemeinschaft“ (s. Abschnitt 1) gesteigert.

6.2 Die Rolle der Reflexion beim Lernen im Tandem

Die Ergebnisse der Fragebögen haben generell gezeigt, dass die Lernenden in der Lage waren, das Wesen der Praktiken zu bestimmen, auf die sie während der Austausch im Tandem zurückgriffen. Diese im Rahmen der Untersuchung durchgeführte Reflexionsarbeit könnte durchaus in die angebotenen Fortbildungen integriert werden. Einerseits führt die Sensibilisierung der Lernenden für ihre eigenen Strategien und Kompetenzen dazu, sie autonomer zu machen (Wenden, 1987). Andererseits haben wir mit Ciekanski et al. (2016) gezeigt, dass sich die kognitiven Kompetenzen, die für die Erfahrung konstitutiv sind – so wie die Intention, die Identifikation des Anlasses, die Evaluierung des Anlasses (das Urteil), das Treffen von Entscheidungen (Wahl) oder das Ausnutzen des Anlasses (mit neuen Situ-

ationen umgehen/nach adäquaten Hilfsmitteln suchen und sie benutzen) –, in der Handlung transformieren lassen. Dennoch begünstigt die Verbalisierung die Bewusstmachung dieser Kompetenzen und ermöglicht es so, die Effizienz angesichts von Schwierigkeiten zu steigern, aber auch das Handeln zu unterstützen und dabei zu helfen, sich die Regulierungsverfahren anzueignen, die an Entscheidungsfindungs- und Urteilsprozessen beteiligt sind. Verbalisierung inszeniert ebenso den „Akteur“ (denjenigen, der die Handlung vollzieht) wie den „Autor“ (denjenigen, der die Handlung entworfen hat). Somit handelt es sich um einen besonders effizienten Ansatz zur Entwicklung der Autonomie der Lernenden.

Schließlich wirkt der Diskurs auf das „Verständnis“ der Handlung ein. Die Verbalisierung einer Handlung trägt zur der Veränderung von Rolle und Haltung bei, die notwendig ist, um in der Lage zu sein, sich die Handlung zu vergegenwärtigen. Die Verbalisierung fängt die „berichtete“ Erfahrung und die „konstruierte“ Erfahrung ein und gestaltet sie um. Es geht nicht darum, zu erzählen, was man erlebt hat, sondern darum, etwas aus dem zu machen, was man erlebt hat. Wie Bruner (1991: 31-34) formuliert:

Eine Psychologie, die für die kulturelle Dimension empfänglich ist [...], stützt sich gezwungenermaßen nicht nur auf das, was die Leute wirklich tun, sondern auch auf das, was sie zu tun behaupten und darauf, was sie über die Gründe sagen, die sie dazu gebracht haben, zu tun, was sie getan haben [...], die Beziehung zwischen Akt und Sprache ist interpretierbar [...], Tun und Sagen bilden eine untrennbar verbundene Funktionseinheit.

In diesem Kontext spielt ein Werkzeug wie das für dieses Projekt entwickelte Logbuch eine absolut entscheidende Rolle bei der Kompetenzentwicklung im Tandem, in der sich die Kontextualität der Kommunikation und die Allgemeinheit der Reflexion vermischen (siehe zu diesem Punkt der Beitrag von Boecker & Kleppin in diesem Band).

Zusammenfassung

Die 2015 unter den Teilnehmenden an den binationalen Kursen des deutsch-französischen Jugendaustauschs durchgeführte Untersuchung hat es ermöglicht, sowohl bei den deutschen als auch bei den französischen Teilnehmenden die homogene Entwicklung von für die Lernsituation im Tandem, innerhalb derer die Lernenden mit Situationen der Kommuni-

kation mit dem Fremden, Anderen umgehen müssen, charakteristischen Sprach- und Lernkompetenzen aufzuzeigen. Das Tandemverfahren und das Dispositiv der Unterstützung, das implementiert wurde, um den Lernprozess zu begleiten, liefern aussagekräftige Ergebnisse. Ihr Maßstab sind die Fähigkeiten der Teilnehmenden, zu verstehen und sich in einer großen Bandbreite von authentischen Situationen in der Zielsprache auszudrücken. Anders als erwartet sind äußerst geringe Unterschiede bei den eingesetzten Kompetenzen zwischen Deutschen und Franzosen wahrnehmbar: Den französischen und deutschen Teilnehmenden fällt es mündlich gleichermaßen leicht, sich zu verständigen, beide stellen das gleiche Maß an Eigenständigkeit unter Beweis, z.B. bei ihrem Umgang mit Interaktionen. Die äußerst schwachen Unterschiede in Bezug auf die Lernpraktiken scheinen zu zeigen, dass das Tandemdispositiv als eine Gemeinschaft von Praktiken funktioniert (Lave & Wenger, 1991), in der die binationale Gemeinschaft die Rolle einer „sozialen Fabrik“ des Lernens spielt. Das Lernen scheint sich darin durch die Praxis und die Teilhabe an dieser „Gemeinschaft“ zu entwickeln. Allerdings hinterlässt die durchgeführte Untersuchung noch Grauzonen, mit der sich die Forschung in der Zukunft beschäftigen könnte. Die Untersuchung ermöglichte es nicht, die Existenz des Transfers von Errungenschaften oder Lernstrategien von der in den Sprachtandems geleisteten Arbeit hin zu den anderen, nicht sprachzentrierten Aktivitäten (alltägliche, sportliche, spielerische oder kulturelle) oder umgekehrt herauszustellen. Da es eine der Charakteristika der binationalen Kurse war, non-formale und informelle Lernmomente zu mischen, wäre es interessant, den Anteil des einen und des anderen an der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden besser zu verstehen. Weiterhin hat es die Untersuchung ebenso wenig vermocht, den von den Tandemteilnehmenden erlangten Zugewinn in der Fortsetzung ihrer Praxis und ihres Erlernens der Zielsprache in der Schule oder anderswo zu zeigen. Eine spezifische Arbeit über ehemalige Teilnehmende könnte Aufschluss über die Auswirkungen geben, die das Tandemdispositiv auf das Verständnis der Teilnehmenden davon hat, was es bedeutet, eine Sprache in authentischen und vom Umgang mit dem anderen geprägten Situationen zu lernen, und wie dies im Laufe ihres Lebens ihre Wahrnehmung von Sprachen und vom Lernen an sich prägt. Besonders interessant wäre die Frage, unter welcher/n Bedingung/en der Reichtum der sprachlichen Erfahrungen, die die Lernenden im Tandem entwickelt haben, zu einem schulischen, sozialen und persönlichen Mehrwert werden kann.

Die Tatsache, dass wir uns bei der Analyse der Ergebnisse für die Strategieperspektive entschieden haben, begünstigt wahrscheinlich auf künst-

liche Weise eine Herangehensweise an das Lernen als Problem, die dazu neigt, den Lernenden aus der Perspektive seiner Mängel, Niederlagen und Inkompetenzen zu betrachten. Daher rührt vermutlich der bedeutende Anteil, der in dieser Studie den Kompensationsstrategien gewidmet ist. Nun zielt aber die Frage nach dem Lernen auch darauf ab, zu wissen, wie man es einem Lernenden ermöglichen kann, „über seine Verhältnisse hinaus zu kommunizieren“ (Bange, 1992), mittels der Koordinationsmechanismen, die den Austausch möglich machen, selbst dann, wenn nur minimale Ressourcen zur Verfügung stehen. Dies erlaubt es, die Kommunikation nicht in Bezug auf ein Ideal zu begreifen, sondern eher auf der Grundlage dessen, was sich die Teilnehmenden gegenseitig verfügbar, erkennbar und verständlich machen. Dahingehend sollte die Verbesserung der Unterstützung durch die Kursleitenden überdacht werden. Es wäre also angebracht, Aktivitäten den Vorzug zu geben, die explizit auf das Lernen abzielen und nicht lediglich Aktivitäten, deren Ziel Kommunikation heißt.

Schließlich scheint das Tandemverfahren relevante Dimensionen geltend zu machen, um das Erlernen von Sprachen in der Schule erneut zu überdenken, vor allem in Hinblick auf die Probleme der Handlungsperspektive. Mit der Verbreitung des GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) im Bereich der Sprach- und Bildungspolitik ist die „Handlungsperspektive“ zu der Perspektive geworden, nach der Sprachlernprozesse heutzutage entwickelt werden müssen. Sie stellt die Ziele, d.h. „die Handlungen [heraus], von denen man will, dass die Schüler in der Lage sein sollen, sie in der Gesellschaft in der Fremdsprache durchzuführen“ und die Mittel, d.h. „die Handlungen, die man die Schüler im Unterricht durchführen lässt“ (Puren, 2002: 56). Unserer Meinung nach trägt das Tandemverfahren zur Ausbildung eines sozialen Akteurs bei, der auch die Handlungsperspektive anstrebt, „indem er während des Lernens dazu veranlasst wird, mit den anderen zu agieren, indem man ihm Gelegenheiten für Ko-Aktionen im Sinne von gemeinsamen Aktionen mit kollektivem Ziel anbietet“ (Puren, 2002: 62). Das Tandemverfahren ermöglicht es, innerhalb einer Gemeinschaft von Individuen mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen authentische kollektive Aufgaben zu übernehmen (Degache et al., 2006: 96). Die Ablehnung schulischer Ansätze zum Spracherwerb durch die Teilnehmenden und ihr Eintreten für aus pragmatischer und soziolinguistischer Perspektive authentische Situationen liefern Material, um den Motivationsmangel von Schülern im Sprachunterricht und das vermeintlich schwache Kompetenzniveau der französischen Schüler im Sprachbereich zu überdenken.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, Martine (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- Bange, Pierre (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Didier, Paris.
- Barbier, Jean-Marie & Galatanu, Olga (2003). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. In: Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (Hrsg.). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris: L'Harmattan, 31-78.
- Brammerts, Helmut (2002). Principes et objectifs. In: Helmling, Brigitte (Hrsg.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier, 19-24.
- Bruner, Jérôme (1991). ... *car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Candelier, Michel (Koord.) (2012). *Le CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : Compétences et Ressources*. Europarat. Online einsehbar: <http://carap.ecml.at>
- Cappellini, Marco & Rivens Mompean, Annick (2013). Positionnements culturels dans un tandem sino-français par visioconférence. *Synergies Chine*, 8, 137-149.
- Castellotti, Véronique & Moore, Danièle (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usage d'appropriation. In: Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (Hrsg.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF, 107-132.
- Cicurel, Francine (2011). « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149-150, 41-55.
- Ciekanski, Maud, Bailly, Sophie, Chateau, Anne, Bary, Raphaël, Rees, Mike & Candas, Peggy (2016). De l'expérience aux compétences en langues : le rôle des écrits réflexifs dans le processus d'autonomisation des étudiants. In: Biarnes, Jean & Rose, José (Hrsg.). *Les portefeuilles d'expériences et de compétences*. Lille: Presses Universitaires Septentrion, 29-44.
- Colin, Lucette (2008). Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? In: Colin, L. & LeGrand, J.-L. (Hrsg.). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Anthropos, 61-78.
- Delory-Momberger, Christine (2004). (2^{ème} édition). *Les Histoires de vie, De l'invention de soi au projet de formation*. Préface de Michel Fabre. Paris : Anthropos, « coll. Anthropologie ».

- Dausendschön-Gay, Ulrich, Gülich, Elisabeth & Krafft, Ulrich (1995). « Exolinguale Kommunikation ». In : Fiehler, R., Metzling, D. (éds.) : *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur*. Bielefeld: Aisthesis, 85-117.
- Dausendschön-Gay, Ulrich & Krafft, Ulrich (1998). Quand l'exolingue devient de l'interculturel. *Lidil*, 18, 92-111.
- Degache, Christian, Lopez Alonso, Covadonga & Séré, Arlette (2007). Echanges exolingues et interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue. *Lidil*, 37, 93-117.
- Eschenauer, Jörg (2014). Mieux se connaître soi-même en apprenant la langue de l'autre. L'enjeu de l'auto-évaluation et l'apprentissage d'une langue en tandem. In: Müller-Pelzer, W. (Hrsg.). *Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen*. Göttingen: Cuvillier Verlag, 143-149.
- Gajo, Laurent & Mondada, Lorenza (2000). Modes d'interaction, réparations et processus d'acquisition. In: Gajo, L. & Mondada, L. (Hrsg.). *Interactions et acquisitions en contexte*. Editions Universitaires Fribourg Suisse, 129-178.
- Germain, Claude & Netten, Joan (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic*, Bd. 7. Online einsehbar: alsic.revues.org/2280
- Griffiths, Carole (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Helmling, Brigitte (Hrsg.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Kurata, Naomi (2012). *Foreign Language Learning and Use. Interaction in informal Social Networks*. London: Continuum.
- Landry, Francine (1989). La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. *Éducation Permanente*, 100/101, 13-22.
- Lave, Jean & Wenger Etienne (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.
- Leplat, Jacques (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In: Barbier J.-M., Clot, Y., Dubet, F., Galatanu, O., Legrand, M., Leplat, J., Maillebouis, M., Petit, J.-L., Quéré, L., Theureau, J., Thévenot, L. & Vermersch, P. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF, 107-132.
- Lewis, Tim & Stickler, Uschi (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via internet. *Lidil*, 36, 164-188.
- Lüdi, Georges (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Institut de linguis-*

- tique, 84, III, 173-189.
- Mackey, Alison, Gass, Susan.M., McDonough, Kim. (2000). How do learners perceive interactional feedback ? In: *Studies in Second Language Acquisition*. 22, 4, 471-497
- Mayen, Patrick (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, Patrick & Mayeux, Catherine (2003). Note de synthèse : expérience et formation. *Savoirs*, 1, 15-56.
- Montmollin, Maurice (1986). *L'Ergonomie*. Paris : La Découverte.
- O'Dowd, Robert & Ritter, Markus (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *Calico Journal*, vol. 23, n° 3. 623-642.
- Otto, Eric (2002). Stratégies d'apprentissage : comment apprendre de manière efficace. In: Helmling, Brigitte (Hrsg.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier, 41-50.
- Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publisher.
- Pastré, Pierre (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139, 13-36.
- Pekarek Doehler, Simona (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Institut de linguistique*, 84, III, 9-45.
- Puren, Christian (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, APLV, Paris, 55-76.
- Richards, Jack & Lockhart, Charles (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Sercu, Leslie. (Hrsg.) (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tomlin, Russell & Villa, Victor (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Learning Acquisition*, 16, 183-203.
- Tremblay, Nicole (2003). *L'autoformation, pour apprendre autrement*. Montréal: PUM.
- Wenden, Anita. (1987). Conceptual Background and Utility. In: Wenden,

- Anita & Rubin, J. (Hrsg.). *Learner Strategies in Language Learning*, New York: Prentice Hall, 3-13.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, Cynthia (2003). Language Learning Strategies in Independent Learning: an overview. In: Hurd, S. & Lewis, T. (Hrsg.). *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Anhang

Ein unausgefülltes Exemplar des Fragebogens in deutscher und französischer Sprache.

Jessica Böcker & Karin Kleppin

3 Das Lernerlogbuch in den binationalen Kursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW)

Einleitung

Der Einsatz von Lerntagebüchern, Portfolios und Logbüchern erfreut sich seit einigen Jahren wachsender Beliebtheit, wobei mit jedem Instrument zum Teil andere Schwerpunkte gesetzt werden. Während Lerntagebücher den Lernenden meist nur wenige Vorgaben machen (vgl. auch Stork 2010), folgen vor allem die (vom Europarat akkreditierten) Sprachportfolios einem standardisierten Aufbau: Sprachenpass, Selbsteinschätzungsskalen und Dossier mit eigenen Lernergebnissen (Lesničar, Nezbeda, Speitz, Tchang-George, Türk, 2011). Sie werden an Grundschulen (Kolb, 2007), weiterführenden Schulen (Bellingrodt, 2011), Hochschulen (Kühn & Perez Cavana, 2012) sowie im quartären Bildungsbereich eingesetzt und sollen, inzwischen auch als Onlinetool (Dönhoff, 2015), sowohl den Fremdsprachen- als auch den Fachunterricht (Fink, 2010) unterstützen. Sie können außerdem in nicht- bzw. semi-institutionalisierten Kontexten, wie beispielsweise bei der Arbeit im Tandem oder während eines Auslandsaufenthalts, verwendet werden. Portfolios sind zumeist sehr komplex, benötigen Zeit und lehrerseitige Erklärungen. Logbücher sind eher flexibel gestaltbar, sie sollen vor allem den Lernprozess möglichst kleinschrittig dokumentieren und werden zumeist über Leitfragen gesteuert, die den konkreten Lernkontext betreffen.

Der Einsatz solcher lernbegleitender Instrumente lässt sich sicherlich auf aktuelle didaktische und forschungsmethodologische Strömungen innerhalb der Fremdsprachenforschung zurückführen. Im Kontext der binationalen Kurse des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) soll der Einsatz eines Logbuchs Lernende einerseits zur Reflexion und Kontrolle über ihren eigenen Lernprozess und dadurch zu mehr Selbststeuerung

anregen. Auf diesen Aspekt fokussieren wir uns im ersten Teil des Beitrags. Andererseits kann ein Logbuch auch als Instrument zur Erhebung introspektiver und retrospektiver Daten mit Blick auf die Lernerperspektive genutzt werden. Diese Möglichkeit nutzen wir im zweiten Teil, um herauszufinden, ob und wie Lernen in den Tandemkursen des DFJW stattfindet, inwieweit Lernende über ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen und die Kompetenzen ihres Partners Auskunft geben können und ob und inwieweit Lernende ihre Lernfortschritte wahrnehmen und diese Fortschritte benennen können.

Eine weitgehend niederschwellige Dokumentation wie das hier vorgestellte Logbuch, das selbstverständlich je nach Kontext abgeändert werden kann, bietet sich unseres Erachtens über den Einsatz in den Tandemkursen des DFJW hinaus auch als Grundlage für eine notenfremde Evaluation und für einen entsprechenden Leistungsnachweis in Schüleraustauschen an.

1. Didaktische Funktionen des Logbuchs in binationalen Sprachkursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks

Lernende in Tandemkursen schätzen häufig zwar die Freude am Lernen, sie nehmen allerdings selten den Lernerfolg wahr und schöpfen damit das Lernpotenzial des Tandemlernens nicht optimal aus. Das für die Tandemkurse im DFJW erstellte Logbuch hat daher die Funktion, die Kompetenz zur Selbsteinschätzung zu fördern und dadurch auch Lernfortschritte für die Lernenden sichtbar zu machen.

Die durch Leitfragen und Selbsteinschätzungsskalen elizitierte Selbsteinschätzung bzw. Selbstbeurteilung im Logbuch zielt vornehmlich auf die Erweiterung der Reflexionsfähigkeit und die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen der Lernenden ab. Diese beiden Fähigkeiten bzw. Kompetenzen bilden die Voraussetzungen für selbstgesteuertes (Fremdsprachen-) Lernen¹, da Lernende innerhalb von Reflexionsprozessen Informationen über sich selbst als Lernende, die Fremdsprache, ihre Kompetenzen in der Fremdsprache, den Kontext „Tandem“ sowie im Hinblick auf die Angemessenheit der eingesetzten Lernmaterialien und der durchgeführten Lernaktivitäten erhalten. Selbstgesteuert Lernende nutzen diese Informa-

¹ Selbstgesteuertes Lernen wird in diesem Beitrag operationalisiert als eine Fähigkeit, bei der der Lernende als Handelnder dazu in der Lage ist „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravieren und folgenreich beeinflussen [zu können]“ (Weinert, 1982: 102).

tionen und nehmen eine aktive Rolle in ihrem Lernprozess ein, indem sie als Konsequenz z.B. ihr Lern- oder Kommunikationsverhalten modifizieren oder den Einsatz bestimmter Lernmaterialien anpassen. Die Kenntnis der persönlichen Ressourcen kann Lernenden im Tandem dabei helfen, den Tandemkontext so zu modellieren, dass sie ihn ihren Fähigkeiten entsprechend möglichst optimal nutzen. So könnte ein eher extrovertierter Tandemlernender von vornherein risikobereit im Hinblick auf Fehler kommunizieren und den Partner zu Korrekturen auffordern, während ein eher introvertierter Lernender die Entscheidung trifft, lieber über das aufmerksame Zuhören zu lernen, indem er seinem Partner viele gezielte Fragen stellt und dann den so elizitierten Input als Lernmaterial nutzt. Einblicke in die Anforderung und Herausforderung des Lernkontextes „Tandem“, in dem z.B. das Reagieren auf Fragen des Partners, gegenseitiges (weiter-)helfen und gegenseitige Korrekturen genuine Bestandteile sind, ermöglichen in der Regel eine lernförderliche Arbeit im Tandem. Die Fähigkeit zur Selbstevaluation von Lernfortschritten und Wahrnehmung von Lernerfolgen trägt nicht nur im Tandemkontext, sondern auch insgesamt zur Entwicklung der so genannten methodischen Kompetenzen bei, die für das Fremdsprachenlernen, vielmehr jedoch noch für das lebenslange Lernen als bedeutsame Voraussetzung von Bedeutung sind (vgl. KMK, 2004: 17f.). Allerdings ist gerade auch im Tandemkontext das eher beiläufige inzidentelle Lernen nicht vernachlässigbar, für das sich Lernende vor dem Hintergrund ihrer Ressourcen und Vorlieben durchaus bewusst entscheiden können.

Die Selbsteinschätzung im Logbuch erfolgt über drei verschiedene Wege: die Einschätzung des eigenen Kompetenzniveaus auf einer Niveaustufenskala, das Erkennen und Konkretisieren von Fortschritten sowie die Konkretisierung der Erfolge. Vor allem das Erleben und die Wahrnehmung der eigenen Erfolge spielt aus motivationspsychologischer Sicht eine wichtige Rolle in einem selbstgesteuerten Lernprozess, da Lernende über das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit² eine höhere Motivation zum Weiterlernen entwickeln können. Über die Selbsteinschätzung erleben die Lernenden, dass sie selbst für ihre Erfolge verantwortlich sind. Lernerfolg liegt in diesem Sinne in den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen der

² Die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit wird innerhalb von Motivationstheorien als Bestandteil des Selbstkonzepts verstanden und bezeichnet die Erfolgserwartung einer (lernenden) Person in Bezug auf das erfolgreiche Lösen einer Aufgabe, wobei die eigenen Fähigkeiten und die Aufgabenschwierigkeit berücksichtigt werden (vgl. Bandura, 1997). Die Wahrnehmung einer ausgeprägten Selbstwirksamkeit erhöhe demnach die Motivation eines Lernenden, da es sich lohne, Anstrengungen in das Erreichen eines Ziels zu investieren.

Nach meiner ersten Tandemarbeit am:

Mit dem Partner:

› Lies bitte diese Seite durch und kreuze dann an, was du schon auf Französisch verstehen und sagen kannst. Dieses Vorgehen wird dir auch bei deinem Lernen hier im Tandem weiterhelfen. Wenn man nämlich sein eigenes Können einschätzen kann, dann kann man auch seine Fortschritte besser sehen. Und darauf kann man dann natürlich richtig stolz sein.

Du kannst das durchstreichen, was nicht stimmt oder auch etwas hinzufügen.

- Ich kann mich mit einfachen Ausdrücken ein wenig verständigen. Z.B. kann ich meinem Partner / meiner Partnerin einfache Fragen zu seiner / ihrer Person stellen und Fragen meines Partners / meiner Partnerin zu meiner Person verstehen. Bedingung ist, dass mein Tandempartner / meine Tandempartnerin mir hilft, z.B. indem er / sie langsam spricht oder mir mit Wörtern aushilft.
- Ich kann mich in einfachen Situationen verständigen, in denen es um meine Interessen und um Themen geht, die ich sehr gut kenne. Z.B. kann ich Fragen hierzu stellen und beantworten. Bedingung ist, dass mein Partner / meine Partnerin etwas langsam wiederholt, was ich nicht verstanden habe und mir mit Wörtern aushilft.
- Ich kann die meisten Situationen bewältigen, in denen wir miteinander sprechen. Über Themen, die ich gut kenne, kann ich schon ohne Vorbereitung sprechen und das meiste verstehen, das mein Partner/meine Partnerin mir erzählt. Ich kann meine Meinung z.B. auch begründen. Bei Themen, die ich weniger gut kenne, brauche ich vor allem, wenn ich spreche, Hilfen von meinem Partner / meiner Partnerin. Das sind z.B. Wörter oder von Zeit zu Zeit ganze Sätze, die ich auf Deutsch sage und die er / sie mir übersetzen soll.

OFAJ
DFJW

- Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit meinem Partner / meiner Partnerin oder anderen Mitgliedern der Gruppe möglich ist. Ich kann mich aktiv an einer Diskussion über Themen beteiligen, die ich kenne und meine Meinungen begründen und verteidigen. Bei Themen, die ich nicht so gut kenne, kann ich verstehen, worum es geht. Wenn mein Partner / meine Partnerin mir weiterhilft, kann ich auch etwas zu solchen Themen sagen.
- Ich kann mich im Gespräch mit meinem Partner / meiner Partnerin spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter nach Worten suchen zu müssen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen eindeutig ausdrücken und meine eigenen Beiträge spontan in ein Gespräch mit den anderen Mitgliedern der Gruppe einbringen.



DFJW Tandem Logbuch / OFAJ journal de bord en Tandem 3

Abbildung: Logbuch Deutsche Doppelseite 2_3

Lernenden begründet und „stößt den Lernenden nicht einfach zu“. Diese Erkenntnis soll dazu führen, dass die Lernenden ihre aktive Rolle im Lernprozess wahrnehmen.

Neben der Förderung von Selbsteinschätzung wird mit dem Logbuch außerdem die Fähigkeit entwickelt, die besonderen Vorteile bestimmter Lernkontexte (d.h. in diesem Fall die Arbeit im Tandem) vor dem Hintergrund der eigenen Lernerpersönlichkeit mit bestimmten Fähigkeiten, Vorlieben und Abneigungen zu evaluieren. Daher findet sich im Logbuch die Frage danach, was den Lernenden besonders geholfen hat (Logbuch: 24). Evaluationen auf dieser Ebene tragen zur Entwicklung metakognitiver Kompetenzen bei (Anderson, 2012), indem die Jugendlichen mehr über sich als Lernende, die Potenziale und Herausforderungen von Lernkontexten und -materialien erfahren. Es wird davon ausgegangen, dass es Lernenden mithilfe ausgeprägter metakognitiver Kompetenzen eher gelingt, Potenziale bestimmter Lernkontexte auszuschöpfen.

Das Logbuch besteht aus:

- Teil 1: Selbst- und Peereinschätzung zu Beginn des Kurses
- Teil 2: Erkennen und Konkretisierung von Fortschritten
- Teil 3: Kommentierte Selbst- und Peereinschätzung am Ende des Kurses
- Teil 4: Evaluation des Potenzials der Tandemarbeit

1.1 Selbst- und Peereinschätzung zu Beginn des Kurses

Lernende sollen zu einer realistischen Einschätzung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen gelangen. Dabei bieten sich insbesondere Selbsteinschätzungsskalen an. Mithilfe von situativ eingebetteten Deskriptoren erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre Kompetenzen im Französischen bzw. Deutschen direkt im Anschluss an eine erste Kontaktaufnahme mit dem Tandempartner einzuschätzen. Die Deskriptoren wurden in Anlehnung an die Skala für mündliche Interaktion des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, Europarat, 2001: 79) erstellt. Dabei wurde vor allem darauf geachtet, dass die Deskriptoren so konkret formuliert werden, dass sie einfach mit individuellem Inhalt gefüllt werden können.

Hervorzuheben an dieser Form der Selbsteinschätzung ist die Einbindung in die Aktivitäten im Tandem. Die Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz wird dadurch erleichtert, dass die Lernenden sie

direkt im Anschluss an das erste Treffen mit dem Tandempartner durchführen. Dieses Vorgehen bietet große Vorteile für die Zielgruppe in den Kursen des DFJW, die wahrscheinlich keine regelmäßigen Erfahrungen mit einer authentischen fremdsprachigen Kommunikation mit einem muttersprachlichen Sprecher machen. In dieser Form können die Selbsteinschätzungen direkt an den tatsächlichen Gebrauch in der jeweiligen Kommunikationssituation gebunden werden und basieren nicht auf Unterrichts- und Prüfungserfahrungen. Die zeitliche Verortung der Selbsteinschätzung soll somit zu einer höheren Genauigkeit der Ergebnisse beitragen.

Eine weitere Möglichkeit, langfristig die Genauigkeit der Ergebnisse anzuheben und damit den Lernenden Gelegenheiten zu bieten, Selbsteinschätzung zu trainieren, ist die Kombination mit einer Fremdeinschätzung. Im Logbuch zur Begleitung der binationalen Sprachkurse des DFJW wurde diese Möglichkeit innerhalb eines Tandempaars realisiert. Während der lernende Partner seine Selbsteinschätzung bearbeitet, führt der muttersprachliche Partner eine Fremdeinschätzung, in diesem Fall eine Peereinschätzung, mit den gleichen Deskriptoren für seinen Partner durch.

Idealerweise wird den Paaren im Anschluss an die erste Selbsteinschätzung bzw. die gegenseitige Fremdeinschätzung Zeit gegeben, sich über Ähnlichkeiten und/oder Diskrepanzen der Einschätzungen auszutauschen. Unabhängig davon, ob Selbst- und Fremdeinschätzung weit auseinanderliegen oder nahezu deckungsgleich sind, werden die Paare in diesem Feedbackgespräch dazu aufgefordert, die Deskriptoren mit individuellem Inhalt zu füllen und somit für sich bzw. für den Partner bedeutsam zu machen. Die Anbindung der Selbsteinschätzung an eine konkrete kommunikative Aktivität in Kombination mit der diskursiven Auseinandersetzung über das eigene Können führt im Idealfall zu einer differenzierten Selbsteinschätzung.

1.2 Erkennen und Konkretisierung von Fortschritten

Um Lernende in den binationalen Sprachkursen des DFJW dabei zu unterstützen, Fortschritte zu erkennen, werden die einzelnen Tandemsitzungen im Logbuch dokumentiert. Die Dokumentation gliedert sich in vier Teilbereiche und unterstützt die Lernenden somit bei der Auswahl relevanter Aspekte. Bewusst wurde auf Checklisten und Fragen verzichtet, die Zeit und einen hohen Reflexionsaufwand erfordert hätten. Die Dokumentation der Lernfortschritte sollte möglichst niederschwellig sein.

Im Einzelnen zielt die Dokumentation der Fortschritte auf die folgenden

Après mon premier travail en Tandem, le :

Avec mon partenaire :

› Fais maintenant remplir cette page à ton / ta partenaire. Pas de panique : Ce n'est pas un examen. Ton / ta partenaire peut aussi calmement te dire son honnête avis que tu peux comparer avec ta propre estimation.

Pour ton / ta partenaire :

Coche ce que ton / ta partenaire peut comprendre et dire en allemand. Tu peux rayer ce qui ne correspond pas et aussi ajouter d'autres choses. Bien sur, tu ne rappelles pas exactement tout ce qui s'est passé mais merci de donner une estimation.

- Mon / ma partenaire peut un peu communiquer avec des expressions faciles. Par exemple, il peut poser des questions simples sur ma personne et comprendre mes questions. Cependant, il faut que je l'aide, par exemple, en parlant lentement, en répétant beaucoup de choses ou en utilisant des mots très faciles.
- Mon / ma partenaire peut communiquer dans des situations simples qui portent sur ses centres d'intérêt et sur des thèmes qu'il / elle connaît sûrement très bien. Par exemple, il / elle peut poser et répondre à des questions sur ces thèmes. Cependant, il faut que je répète un peu plus lentement ce qu'il / elle n'a pas compris et que je l'aide en lui proposant d'autres mots.
- Mon / ma partenaire peut surmonter la plupart des situations dans lesquelles nous nous parlons. Mon / ma partenaire peut parler sans préparation sur des thèmes qu'il / elle connaît sûrement bien et comprendre la majorité de ce que je lui dis, il / elle peut aussi indiquer des raisons pour justifier son avis. En ce qui concerne les thèmes qu'il / elle connaît moins bien, il / elle a besoin de mon aide. C'est, par exemple, des mots ou de temps en temps des phrases entières qu'il / elle dit en français et que je traduis ensuite.



- Mon / ma partenaire peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation normale avec moi ou avec d'autres membres du groupe est possible. Il / elle peut participer activement à une discussion sur des thèmes qu'il / elle connaît sûrement bien et justifier et défendre son avis. En ce qui concerne les thèmes qu'il / elle ne connaît sûrement pas aussi bien, il / elle peut comprendre de quoi il est question. Si je l'aide oralement, il / elle peut aussi un peu parler sur ces thèmes.

- Mon / ma partenaire peut s'exprimer spontanément et avec aisance dans une conversation avec moi, sans devoir trop souvent chercher ses mots. Il / elle peut exprimer clairement ses pensées et avis et apporter spontanément sa propre contribution dans une conversation avec d'autres membres du groupe.

vier Teilbereiche ab:

- Identifikation sprachlicher Mittel, die dazugelernt wurden
- Sammlung von Informationen zu Land und Leuten³
- Sammlung von Lieblingsausdrücken, die sich die Lernenden unbedingt merken möchten
- Sammlung von „Lieblingsfehlern“, die die Lernenden gerne künftig vermeiden möchten

Obwohl alle Bereiche übergeordnet auf das Erkennen von Fortschritten abzielen, erfüllen sie daneben auch differenziertere Funktionen.

Das Notieren **neuer sprachlicher Mittel** setzt zunächst eine Auswahl relevanter Wörter, Sätze, Strukturen, Kollokationen, usw. voraus, was mit einer gesteigerten Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Aspekte einhergeht. In der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung wurde die Aufmerksamkeit im Rahmen der *noticing-hypothese* (Schmidt u.a., 2010) als besonders relevant für den Fremdsprachenerwerb hervorgehoben. Demnach ist die Aufmerksamkeit auf die formalen Aspekte der Fremdsprache eine notwendige Voraussetzung für ihren Erwerb. In der Folge können nur Aspekte der Fremdsprache kognitiv verarbeitet und erworben werden, die von dem Lernenden im fremdsprachlichen Input „bemerkt“ wurden. Diese Annahme zum Fremdsprachenerwerb wird in dem Logbuch genutzt und umgesetzt, indem die Lernenden dazu aufgefordert werden, ihre Aufmerksamkeit auf für sie neue sprachliche Mittel und somit auf Diskrepanzen zwischen ihrer Lerner Sprache und dem muttersprachlichen Input zu richten. Daneben erhöht das Aufschreiben der ausgewählten sprachlichen Mittel die kognitive Verarbeitungstiefe, was zu einer stärkeren Verankerung im Gedächtnis der Lernenden führt (Bereiter & Scardamalia, 1987; Emig, 1977). Weiterhin ist anzunehmen, dass Lernende über die Dokumentation von neuem sprachlichem Material Einsichten in das Potenzial der Tandemarbeit erhalten. Es ist möglich, dass Lernende somit die Arbeit im Tandem nicht mehr ausschließlich als Kommunikation in der Fremdsprache verstehen, sondern die Interaktion als erwerbsfördernd wahrnehmen.

Die Sammlung von **Informationen zu Land und Leuten** soll der Entwicklung interkultureller Kompetenz dienen. Indem die Lernenden notieren, was sie an diesem Tag über Frankreich und die Franzosen bzw. Deutschland und die Deutschen gelernt haben, sollen sie die Möglichkeit

³ Bei dieser Rubrik führte ein Fehler bei der Formulierung zu Pauschalisierungen, auf die wir später noch eingehen werden.

erhalten, sich reflexiv mit interkulturellen Erfahrungen auseinanderzusetzen. Unter Berücksichtigung der Charakteristika der Zielgruppen, die an den binationalen Sprachkursen des DFJW teilnehmen, kann davon ausgegangen werden, dass diese Lernenden tendenziell bis zur Teilnahme am Tandemkurs wenig interkulturelle Lernerfahrung gesammelt haben. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, diese Eindrücke gezielt zu sammeln und sie somit für die weitere Arbeit bereitzustellen. Damit (vermeintliche) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutschland bzw. den Deutschen und Frankreich bzw. den Franzosen nicht nur benannt, sondern auch im Kursverlauf expliziert werden können, werden die individuellen Erfahrungen im Logbuch festgehalten. Dies führt außerdem dazu, dass die Auseinandersetzung mit interkulturellen Unterschieden nicht auf der Ebene der allgemeinen Landeskunde bzw. Folklore verbleibt, sondern auch hier jeweils auf die eigene Erfahrung bezogen und somit individuell bedeutsam wird. Wie allerdings bei den Analysen der Logbücher deutlich wurde (siehe unter 2. in diesem Beitrag) stellte sich heraus, dass die Formulierung „Was ich heute über Frankreich, Land und Leute, über französische Musik, etc. dazugelernt habe“ unklug gewählt war. Die Formulierung führte zu Pauschalisierungen und konterkarierte somit die ursprüngliche Absicht, die hinter der Frage stand. Bei einem weiteren Einsatz des Logbuchs sollte daher eine andere Formulierung gewählt werden, wie z.B. „Was ich über meine/n PartnerIn erfahren habe“, „Was mein/e PartnerIn über sein/ihr Leben in Frankreich denkt“.

Die Sammlung von **Lieblingsausdrücken**, die sich die Lernenden unbedingt merken wollen, erfüllt die gleichen Funktionen wie das Notieren neuer sprachlicher Mittel. Ergänzend tritt hier noch die Berücksichtigung der persönlichen Lernbedürfnisse und der aktuellen Äußerungsabsichten der Lernenden hinzu. Erwartbar ist eine größere Variation innerhalb der Antworten der Lernenden, da sie dazu aufgefordert werden, individuelle Angaben zu unmittelbaren Lernbedürfnissen, unabhängig von einer bestimmten zu bearbeitenden Aufgabe, zu machen. Da es sich bei dem zu notierenden sprachlichen Material um Lieblingsausdrücke handelt, wird eine affektive Komponente in die Logbucharbeit einbezogen. Affektiv aufgeladene sprachliche Mittel können u.a. solche sein, die die Lernenden sich merken möchten, weil sie zum Beispiel „besonders schön klingen“, eine herausfordernde und interessante Struktur aufweisen, sich witzig anhören, weil der Lernende schon immer wissen wollte, wie man XY in der Fremdsprache sagt. Erkenntnissen aus Forschungen zum Aufbau und Struktur des mentalen Lexikons folgend, kann man davon ausgehen, dass affektiv aufgeladene fremdsprachliche Einheiten stärker im Gedächtnis

Meine Tandemarbeit am:

Mit dem Partner:

Was ich heute auf Französisch dazugelernt habe (Wörter, ganze Sätze):

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

Was ich heute über Frankreich, Land und Leute, französische Musik etc. dazu gelernt habe?

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

Meine Lieblingsausdrücke, die ich unbedingt behalten möchte:

.....
.....

Meine Lieblingsfehler, die ich beim nächsten Mal nicht mehr machen möchte:

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



Meine Tandemarbeit am:

Mit dem Partner:

Was ich heute auf Französisch dazugelernt habe (Wörter, ganze Sätze):

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

Was ich heute über Frankreich, Land und Leute, französische Musik etc. dazu gelernt habe?

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

Meine Lieblingsausdrücke, die ich unbedingt behalten möchte:

.....
.....

Meine Lieblingsfehler, die ich beim nächsten Mal nicht mehr machen möchte:

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

verankert werden, da im mentalen Lexikon durch die individuelle Bedeutsamkeit eine weitere Verknüpfungsmöglichkeit zu anderen sprachlichen Einheiten entsteht (Neveling, 2004).

Mit der Sammlung von **Lieblingsfehlern** wird ebenfalls beabsichtigt, das sprachliche Material mit einer affektiven Komponente zu verknüpfen. Im Vordergrund steht hier allerdings die Vermittlung einer positiven Sicht auf Fehler. Lernende sollen Fehler als natürliches Phänomen beim Fremdsprachenlernen erfahren und den tradierten defizitorientierten Stellenwert des fremdsprachlichen Fehlers hinterfragen (Kleppin, 2010). Lernende werden dazu aufgefordert, Fehler zu identifizieren, die sie beim nächsten Mal nicht mehr machen möchten, um ihnen zu verdeutlichen, dass man Fehler als Anlass zum Weiterlernen benutzen kann. Dass auf der Grundlage von Fehlern Kompetenzentwicklung stattfinden kann, widerspricht der traditionell defizitorientierten Perspektive auf Fehler. Auch hier spielt die gelenkte Aufmerksamkeit wieder eine Rolle. Während der Kommunikation im Tandem richten Lernende ihre Aufmerksamkeit gezielt auf die gesammelten Lieblingsfehler und versuchen, die korrekte Version wiederzugeben. Sie überwachen also ihre fremdsprachliche Produktion im Hinblick auf die gesammelten Lieblingsfehler und entwickeln sich somit hin zu einer gesteigerten Korrektheit (Böcker, 2013).

1.3 Kommentierte Selbst- und Peereinschätzung am Ende des Kurses

Um neben der kleinschrittigen Arbeit bei der Konkretisierung von Fortschritten auch einen globalen Effekt der Tandemarbeit zu erkennen, wird am Ende des binationalen Sprachkurses des DFJW erneut mit der Selbst- und Peereinschätzungsskala gearbeitet, die den Lernenden bereits vom Beginn der Tandemarbeit bekannt ist. Die Lernenden arbeiten dabei mit demselben Partner wie zu Beginn und denselben Deskriptoren. Das Erreichen einer höheren „Niveaustufe“ ist in der kurzen Zeit des Tandemkurses sicherlich nicht erwartbar, allerdings sind Fortschritte innerhalb der qualitativen Merkmale fremdsprachlicher Kompetenz, wie beispielsweise Flüssigkeit beim Sprechen, Korrektheit oder Wortschatzspektrum, realistisch. Die Evaluation lässt außerdem die Erfassung subjektiver Kriterien der fremdsprachlichen Kompetenz zu, wie zum Beispiel „mutiger sprechen“. Die Gelegenheit zur Beurteilung dieser subjektiven Kriterien wird durch freie Antwortfelder gegeben, in denen die Lernenden die einzelnen „Niveaustufen“ zusätzlich kommentieren können. Auch hier folgt auf die Selbsteinschätzung eine spätere Validierung durch den Partner.

1.4 Evaluation des Potenzials der Tandemarbeit

Im letzten Teil des Logbuchs zur Begleitung der binationalen Sprachkurse des DFJW sollen die Lernenden das Tandem als Möglichkeit der Kompetenzerweiterung in der Fremdsprache evaluieren. Indem die Lernenden darüber berichten, was ihnen am meisten bei der Arbeit im Tandem geholfen hat, setzen sie sich mit einer Vielzahl von Aspekten auseinander, die beim selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle spielen. Zu nennen sind hier zum Beispiel die eigene Lernerpersönlichkeit mit individuellen Stärken, Vorlieben und Abneigungen, der individuelle Einsatz von Lernstrategien, die Arbeit mit bestimmten Materialien, die Evaluation von persönlichen Lernerfahrungen und Schlussfolgerungen daraus.

Wir gehen davon aus, dass die Evaluation der Tandemarbeit den Lernenden dabei hilft zu erkennen, welchen Mehrwert das Tandem im Gegensatz zu Fremdsprachenunterricht oder der bloßen Kommunikation in der Fremdsprache hat. Außerdem erlaubt sie den Lernenden, sich durch das Hinterfragen der eigenen Lernerfahrungen der aktiven Rolle in ihrem Lernprozess bewusst zu werden.

2. Das Logbuch als Forschungsinstrument in den binationalen Sprachkursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks

Das Anliegen der Forschergruppe war es, einerseits die Verwendung des Logbuchs durch die Jugendlichen zu untersuchen, um somit auch Rückschlüsse auf das didaktische Potenzial des Logbuchs zu ermöglichen. Andererseits sollte der Versuch unternommen werden, den individuellen Kompetenzzuwachs abzubilden. Da in der Tandemarbeit, selbst wenn mit Tandemaufgaben gearbeitet wird, individuelle Schwerpunktsetzungen mehr oder weniger bewusst vorgenommen werden, sind Lernfortschritts-tests nicht angemessen. Denn die Konstruktion letzterer beinhaltet eine genaue Darstellung des Testkonstrukts (Was genau soll überprüft werden?) unter Einschluss entsprechender Bewertungskriterien wie z.B. kommunikative Angemessenheit, Breite des Wortschatzes, Grammatik, Inhalt. Wenn sich Lernende jedoch nicht in den genannten Bereichen weiterentwickelt haben, sondern in Bereichen, die nicht zum formulierten Testkonstrukt und den Bewertungskriterien gehören (z.B. Flüssigkeit beim Sprechen, Aussprache), wird diese Weiterentwicklung nicht sichtbar.

› Zum Schluss:

Zu Beginn des Kurses hast du eine Einschätzung zu deinem sprachlichen Können und zum sprachlichen Können deines ersten Tandempartners / deiner ersten Tandempartnerin abgegeben. Bitte arbeite nun mit demselben Partner / derselben Partnerin zusammen. Kreuze noch einmal das an, was du schon kannst und ergänze was du schon besser kannst, auch wenn du dasselbe angekreuzt hast wie zu Beginn. Es dauert nämlich – vor allem ab der zweiten Stufe – meistens lange, bis man die jeweils nächste Stufe erreicht. Manchmal hat man flüssiger formulieren, manchmal macht man bestimmte Fehler nicht mehr, manchmal kann man über ein Thema sprechen, über das man vorher noch nichts sagen konnte, manchmal versteht man auch vieles besser. Schreibe also auf, was dir schon besser gelingt.

- Ich kann mich mit einfachen Ausdrücken ein wenig verständigen. Z.B. kann ich einfache Fragen zur Person meines Partners/meiner Partnerin stellen und Fragen meines Partners / meiner Partnerin zu meiner Person verstehen. Bedingung ist, dass mein Tandempartner / meine Tandempartnerin mir hilft, z.B. indem er / sie langsam spricht oder mir mit Wörtern aushilft. Dazu gelernt habe ich vor allem:

- Ich kann mich in einfachen Situationen verständigen, in denen es um meine Interessen und um Themen geht, die ich sehr gut kenne. Z.B. kann ich Fragen hierzu stellen und beantworten. Bedingung ist, dass mein Partner / meine Partnerin etwas langsam wiederholt, was ich nicht verstanden habe und mir mit Wörtern aushilft. Dazu gelernt habe ich vor allem:

- Ich kann die meisten Situationen bewältigen, in denen wir miteinander sprechen. Über Themen, die ich gut kenne, kann ich schon ohne Vorbereitung sprechen und das meiste verstehen, das mein Partner / meine Partnerin mir



erzählt. Ich kann z.B. auch Gründe für meine Meinungen angeben. Bei Themen, die ich weniger gut kenne, brauche ich vor allem, wenn ich spreche, Hilfen von meinem Partner / meiner Partnerin. Das sind z.B. Wörter oder von Zeit zu Zeit ganze Sätze, die ich auf Deutsch sage und die er / sie mir übersetzen soll. Dazu gelernt habe ich vor allem:

- Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit meinem Partner / meiner Partnerin oder anderen Mitgliedern der Gruppe möglich ist. Ich kann mich aktiv an einer Diskussion über Themen beteiligen, die ich kenne und meine Ansichten begründen und verteidigen. Bei Themen, die ich nicht so gut kenne, kann ich verstehen, worum es geht. Wenn mein Partner / meine Partnerin mir weiterhilft, kann ich auch etwas zu solchen Themen sagen. Dazu gelernt habe ich vor allem:

- Ich kann mich im Gespräch mit meinem Partner / meiner Partnerin spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter nach Worten suchen zu müssen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge spontan in ein Gespräch mit den anderen Mitgliedern der Gruppe einbringen. Dazu gelernt habe ich vor allem:

OFAJ
DFJW



DFJW Tandem Logbuch / OFAJ journal de bord en Tandem 25

Abbildung: Logbuch Deutsche Doppelseite 24_25

Es werden mithilfe des Logbuchs introspektive Daten generiert, die in dieser Form auch nicht mithilfe anderer Evaluationsinstrumente als Tests erhoben werden können. So ist es z.B. nur eingeschränkt möglich, mithilfe geschlossener Fragebögen auf die Entwicklung individueller Lernprozesse rückzuschließen. Beobachtungen vernachlässigen die Lernerperspektive und sind zudem zeitaufwändig, da man einzelne Paare kontinuierlich begleiten müsste. Über ein Logbuch kann zumindest – auch aufgrund des kurzen zeitlichen Abstands zwischen der Tandemarbeit und der Dokumentation – erfasst werden, worauf die Lernenden in ihrer Arbeit besonders geachtet haben und welche Fortschritte sie selbst wahrnehmen.

Zumindest in Ansätzen ist es auch möglich, mithilfe der ausgefüllten Logbücher über die subjektive Einschätzung der Lernenden hinaus zu evaluieren, was konkret dazugelernt wurde. Hierzu können anhand der Eintragungen bei den sprachlichen Mitteln sowie auf der Basis der kommentierten Peereinschätzungen am Ende des Kurses begründete Vermutungen angestellt werden.

2.1 Vorgehen bei der Datenauswertung

Grundlage der Analyse bilden die ausgefüllten Logbücher aus drei binationalen Sprachkursen des DFJW. Insgesamt wurden 65 Logbücher untersucht.

Kurs	Deutsche Teilnehmende	Französische Teilnehmende
I	9	12
II	11	9
III	12	12

Abb. 1: Verteilung der Logbücher auf die einzelnen Kurse

Die Logbücher wurden im Hinblick auf die folgenden inhaltlichen Teilbereiche analysiert:

- Teil 1: Selbst- und Peereinschätzung zu Beginn des Kurses
- Teil 2: Erkennen und Konkretisierung von Fortschritten
- Teil 3: Kommentierte Selbst- und Peereinschätzung am Ende des Kurses
- Teil 4: Evaluation des Potenzials der Tandemarbeit

2.2 Qualitative Analyse

Die qualitative Analyse der Daten erfolgte in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die Qualitative Inhaltsanalyse ist eine systematische Textanalyse, wobei mit Text hier jede Art von fixierter Kommunikation gemeint ist. Die Analyse eines Textes mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse kann sich auf die manifeste Oberfläche des Textes beziehen, aber auch den latenten Inhalt eines Textes oder den durch Interpretation im Textkontext erschlossenen Inhalt fokussieren. Wichtig ist dabei, dass man nicht vorschnell quantifiziert, sondern die Texte vor dem Hintergrund ihres Kommunikationskontextes nach inhaltsanalytischen Regeln auswertet (vgl. Mayring, 2000: 2).

Die Qualitative Inhaltsanalyse eignet sich als Instrument qualitativer Forschungsprojekte in besonderem Maße, da ihr ein klares Regelwerk zugrunde liegt, das den Forschenden ein Vorgehen in einer Folge klar definierter und differenzierter Arbeitsschritte erlaubt.

Im Zentrum der Qualitativen Inhaltsanalyse stehen die deduktive Kategorienanwendung und die induktive Kategorienentwicklung. Die deduktive Kategorienanwendung basiert auf den theoretischen Grundannahmen, die dem Forschungsprojekt zugrunde liegen. Diese Kategorien sind bereits vor der eigentlichen Analysetätigkeit festgelegt und repräsentieren die Fragestellung und die aus der Theorie begründeten und daher erwartbaren Kategorien. Im Fall der Analyse der Logbücher für den Einsatz in binationalen Sprachkursen des DFJW bilden sämtliche Leitfragen je eine Kategorie. Im Einzelnen konnten in dieser Form die folgenden deduktiven Kategorien gebildet werden:

- sprachlicher Fortschritt
- Entwicklung interkultureller Kompetenz
- Fehlermonitoring
- kommentierte Einschätzungen

Die Codierung des Materials mit diesen deduktiv gebildeten Kategorien ist in der Regel unstrittig und nachvollziehbar, da diese den einzelnen Leitfragen entsprechen und daher klar zugeordnet werden können.

Im Gegensatz zu den deduktiv gebildeten Kategorien erfolgte die Bildung der induktiven Kategorien aus dem Material heraus und weist folglich einen potenziell größeren Interpretationsspielraum auf. Der Ablauf der induktiven Kategorienentwicklung gestaltete sich wie folgt: Die Forscherinnen gingen aufgrund der Strukturierung des Materials durch die

Leitfragen davon aus, dass die induktiven Kategorien untergeordnet zu den deduktiven Kategorien verorten sein würden. Die einer deduktiven Kategorie untergeordneten induktiven Kategorien spiegeln demnach jeweils die Gesamtheit der Antworten zu einer Leitfrage wider. Sämtliche Antworten zu je einer Leitfrage wurden in einem ersten Schritt offen codiert, d.h. einzelne Äußerungen wurden in abstrahierten Kategorien zusammengefasst, die die Grundaussage der Lernenden noch weitgehend abbilden. Das so entstandene Kategoriensystem wird in einem zweiten Arbeitsschritt rücküberprüft, innerhalb dessen das Material erneut mit den vorhandenen Kategorien bearbeitet wird, die gestrichen, zusammengefasst oder ergänzt werden.

2.3 Quantitative Analyse

Die Verwendung deskriptiver Verfahren der quantitativen Analyse beschränkt sich auf die Darstellung von absoluten und relativen Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Kategorien. Diese Beschreibung der Häufigkeiten ermöglicht einen differenzierteren Blick auf das Datenkorpus, da es aufzeigt, wie oft tiefgreifende Auseinandersetzungen mit dem eigenen Fremdsprachenlernen im Logbuch vorkommen.

3. Ergebnisse der Datenanalyse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Analyse zusammengefasst dargestellt.

3.1 Selbst- und Fremdeinschätzung zu Beginn des Kurses

Insgesamt liegen 62 Selbst- und Fremdeinschätzungen aus einer Gruppe von 65 Kursteilnehmenden vor. Dabei kommt es bei 35% zu einer Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung.

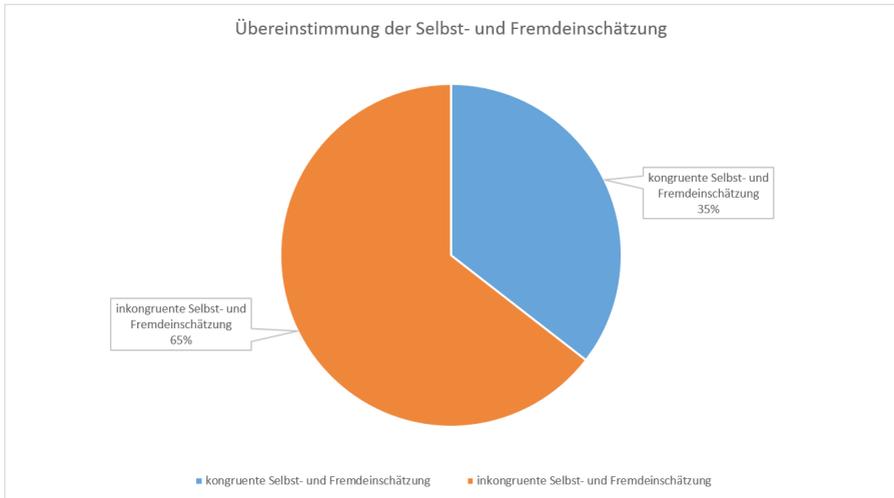


Abb. 2: Verteilung der Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzungen zu Beginn des Kurses

Sind Selbst- und Fremdeinschätzung nicht kongruent, wird zwischen der höheren Selbst- und der höheren Fremdeinschätzung unterschieden.

Keine Übereinstimmung

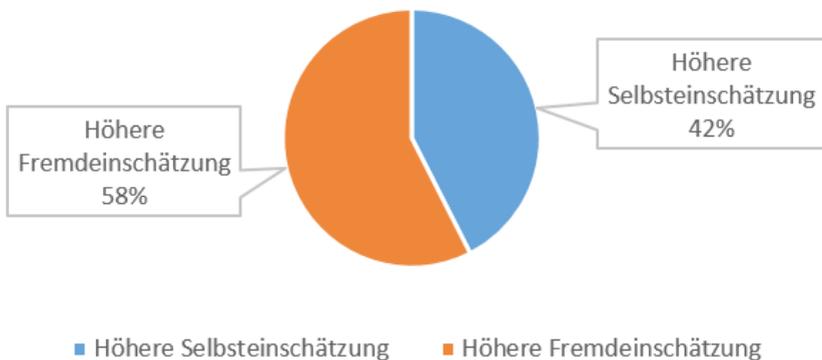


Abb. 3: Verteilung nicht übereinstimmender Selbst- und Fremdeinschätzung zu Beginn des Kurses

In mehr als der Hälfte der dargestellten Fälle überwiegt die höhere Fremdeinschätzung des lernenden Partners. Mögliche Ursachen für eine Übereinstimmung bzw. eine fehlende Übereinstimmung können auf der Grundlage der erhobenen Daten nicht genannt werden. Mit Bezug auf die wissenschaftliche Literatur zum Thema Selbst- und Fremdeinschätzung kann allerdings davon ausgegangen werden, dass Training und Übung sowohl bei der Selbst- als auch bei der Fremdeinschätzung dazu beitragen, die Einschätzungen anzugleichen (Blanche & Merino, 1989). Daher lohnt es sich, einen Blick auf die kommentierten Einschätzungen am Ende des Kurses zu werfen und zu prüfen, ob es zu Veränderungen der Verteilung aufgrund der stetigen Arbeit mit dem Partner gekommen ist.

3.2 Dokumentation der Fortschritte

Die Kategorien „Sprachliche Fortschritte“, „Entwicklung interkultureller Kompetenz“ und „Fehlermonitoring“ stellen die auf der Grundlage der Leitfragen im Logbuch deduktiv gebildeten Kategorien dar, die durch die induktiv gebildeten Kategorien weiter ausdifferenziert werden.

Sprachliche Fortschritte

Die Dokumentation der Fortschritte fasst die beiden Leitfragen „Was ich heute auf Französisch/Deutsch dazugelernt habe (Wörter, ganze Sätze)“ und „Meine Lieblingsausdrücke, die ich unbedingt behalten möchte“ in der Kategorie „Sprachliche Fortschritte“ zusammen. In dieser Kategorie sammeln die Lernenden vor allem einzelne Wörter mit einem Schwerpunkt auf Substantiven und Verben. Daneben finden sich wenige Funktionswörter wie Präpositionen und Konjunktionen. Die Lernenden sammeln außerdem einige idiomatische Wendungen und personalisierte Sätze, die – wie intendiert – aus dem unmittelbaren Mitteilungsbedürfnis heraus entstehen und daher auch eine affektive Komponente beinhalten. Die Verteilung der einzelnen Kategorien über das gesamte Material gestaltet sich wie folgt:

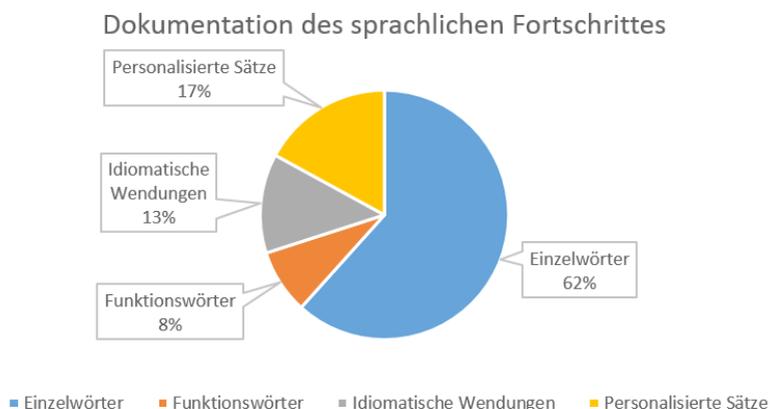


Abb. 4: Dokumentation des sprachlichen Fortschritts: Verteilung der induktiven Kategorien

Da das Tandem erfahrungsgemäß bei Anfängern vor allem dazu genutzt wird, den Wortschatz zu erweitern, ist es nicht verwunderlich, dass die Lernenden hauptsächlich Einzelwörter sammeln. Sie sind zum großen Teil übergeordneten Wortfeldern zuzuordnen. Zu beobachtende Häufungen von Einzelwörtern in bestimmten Themenfeldern, wie z.B. „Wohnungseinrichtung“ oder „Wegbeschreibung“, sind wohl einer diesbezüglichen Tandemaufgabe an den jeweiligen Tagen zuzuschreiben. Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass die Lernenden lexikalische Einheiten eher losgelöst von dem sprachlichen Kontext, in dem sie vorkommen, notieren. Typische Logbucheinträge⁴ dieser Art, die im Folgenden unkorrigiert direkt aus den Logbüchern übernommen werden, gestalten sich wie folgt:

- *ein Pfarrer = un curé*
- *fer à repasser = das Bügeleisen*
- *la guepe = die Wespe*
- *mouchoir = das Taschentuch*
- *l'ombro = der Schatten*

Im Bereich der Funktionswörter lassen sich vor allem Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien beobachten. Auch hier treten Notizen ohne

⁴ Auf eine Zuordnung der Logbucheinträge zu einzelnen Lernenden mithilfe von Kürzeln wurde in der gesamten Analyse verzichtet.

sprachlichen Kontext häufig auf. Typische Logbucheinträge dieser Art sind:

- *besonders*
- *gegenüber, neben*
- *pendant = während*
- *de plus = außerdem*

Idiomatische Wendungen, die sich die Lernenden notieren, sind häufig auf den Bereich der Alltagssprachlichen Sprachverwendung bezogen. Rituelle Aufforderungen sind hier ebenfalls zu beobachten. Typischerweise finden sich idiomatische Wendungen und bestimmte Kollokationen wie:

- *macht nichts = de rien*
- *Ta geule!*
- *Hau ab!*
- *Arrête*
- *Il s'agit de*

Eine besonders interessante Kategorie innerhalb der Dokumentation der Fortschritte bilden die personalisierten Sätze. Im Gegensatz zu der Kategorie der Einzelwörter ist hier die inhaltliche Bindung an die zu bearbeitende Tandemaufgabe durch eine stärkere Personalisierung gekennzeichnet. So lässt sich beispielsweise anhand der notierten Sätze darauf schließen, dass die Jugendlichen gemeinsam gekocht haben oder ein Gesellschaftsspiel gespielt haben. Im Gegensatz zu der Kategorie der Einzelwörter sind die Elemente dieser Kategorie allerdings so einzigartig, dass sie in dieser Form kein weiteres Mal in dem Material zu finden sind. Als gute Beispiele dafür können die folgenden Sätze aufgeführt werden:

- *C'est à toi = Du bist dran, Qui n'a pas passé = Wer war noch nicht dran?*
- *... in meine Suppe mache ich Wasser, Salz, Pfeffer und kleine tomatos rein.*
- *... mein Ofen ist explodiert und meine Hand tut weh!*

Personalisierte Sätze drücken daneben ein unmittelbares Kommunikationsbedürfnis aus. Aus der gemeinsamen Aktivität mit dem Partner ergibt sich der Wunsch nach der Realisierung einer individualisierten Sprachhandlung, die vermutlich direkt mit dem Partner umgesetzt wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Sätze affektiv aufgeladen sind, da die Lernenden sie benötigen, um eine für sie individuell bedeutsame sprachliche Handlung zu realisieren. Weiterhin ist zu vermuten, dass diese Sätze

aufgrund der affektiven und individualisierten Komponente längerfristig im Gedächtnis der Lernenden gespeichert werden (s. Abschnitt 1.2 in diesem Beitrag).

Entwicklung interkultureller Kompetenz

Die Leitfrage, die auf die Darstellung der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz abzielt, lautet: „Was ich heute über Frankreich/Deutschland, Land und Leute, französische/deutsche Musik, etc. dazu gelernt habe.“ Innerhalb dieser übergeordneten deduktiven Kategorie „Entwicklung interkultureller Kompetenz“ konnten differenzierte induktive Kategorien gebildet werden, deren Verteilung hier grafisch dargestellt wird.

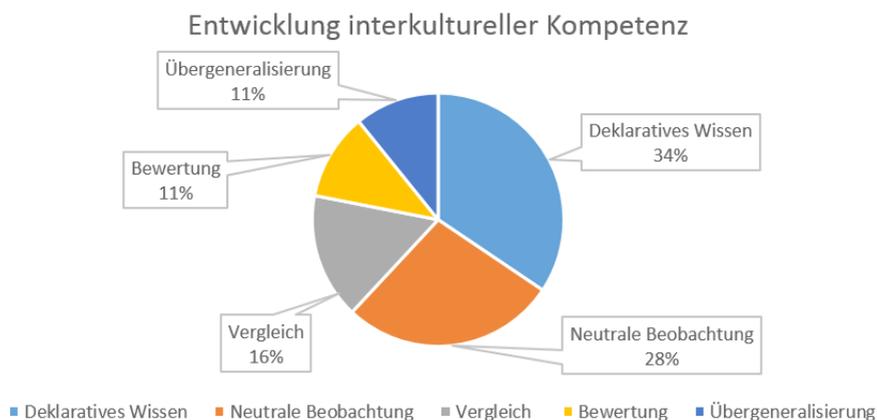


Abb. 5: Dokumentation der Entwicklung interkultureller Kompetenz: Verteilung der induktiven Kategorien

In der Kategorie „Deklaratives Wissen“ thematisieren die Jugendlichen deklarative Wissensbestände, die sie tatsächlich erweitert haben oder bei denen zumindest das Potenzial dazu besteht. Diese Unterscheidung wird anhand der folgenden Beispiele deutlich:

- ... *comment s'organisait la Stasi et comment les allemands ont vécu véritablement le régime de la RDA.*
- *la façon de mettre l'adresse sur un enveloppe, les formules de politesse allemandes.*

Hier thematisieren die Jugendlichen zwar den Lebensbereich, in dem

sie deklaratives Wissen hinzugewonnen haben, allerdings werden die konkreten Ausprägungen nicht im Detail beschrieben. Es bestehen bestimmte Konventionen im Hinblick auf die Beschriftung eines Briefs oder Formen der Höflichkeit in Deutschland. In welcher Form genau diese Konventionen realisiert werden, wird nicht thematisiert. Äußerungen dieser Art werden als potenzielle Wissenserweiterung bezeichnet, da eine konkrete Erweiterung des deklarativen Wissens nicht feststellbar ist. Als Beispiele, in denen das deklarative Wissen tatsächlich erweitert wurde, können folgende genannt werden:

- *Am Anfang eines Briefes schreibt man chère, wenn man die Person gut kennt.*
- *..., dass die Franzosen lange Schule haben und mittwochs frei haben.*

Die zweithäufigste Kategorie bilden neutrale Beobachtungen. Hier werden wertfrei Beobachtungen und Erfahrungen geschildert. Beispiele für diese Kategorie sind:

- *In Frankreich trinkt man das Wasser aus dem Hahn und das Bettlaken besteht nur aus Bezug und Wolldecke.*
- *Das Frühstück ist viel kleiner. Man trinkt heiße Getränke und Kakao aus Schalen.*

Dass diese Bilder nicht repräsentativ sein müssen, da von einer einzelnen Beobachtung auf eine Gesamtheit geschlossen wird, zeigt sich in der Kategorie „Übeneralisierungen“. Es kommt hier zu verallgemeinernden Äußerungen, bei denen die Gruppe der Deutschen/Franzosen als Bezugspunkt und Prototyp wahrgenommen wird. Beispiele für Äußerungen dieser Art sind:

- *Franzosen tragen alle enge Badehosen.*
- *Franzosen singen nicht gerne.*
- *... que les allemand aiment bien manger.*

Obwohl Äußerungen dieser Art von manchen Lernenden relativiert werden, indem sie den Geltungsbereich einer Aussage auf die jeweilige Bezugsgruppe der Deutschen/Franzosen beschränken, bilden die nicht-relativierten Übeneralisierungen in dieser Kategorie die Mehrheit.

In den Äußerungen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz stellen die Lernenden außerdem Vergleiche an. Dabei stellen sie Unterschiede und auch Ähnlichkeiten zwischen den beiden Bezugsgruppen fest, die allerdings auch zum Teil stark stereotypisierende Komponenten enthalten

und damit ebenfalls eine unangemessene Übergeneralisierung darstellen. Beispiele für diese Art von Äußerung sind:

- *Les allemand sont plus propre à la piscine que les français.*
- *Französische Jungs gehen lieber Shoppen als deutsche Jungs.*
- *... que les allemands critiquent beaucoup moins que les français les gens qu'ils croisent dans la rue.*

Die letzte induktiv gebildete Kategorie innerhalb der Leitfrage zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bilden Bewertungen des Zielsprachenkontextes oder der Bezugsgruppe. Es finden sich hier sowohl positiv als auch negativ konnotierte Bewertungen, die ebenfalls stereotypisierte Vorstellungen und unzulässige Verallgemeinerungen darstellen. Beispiele für bewertende Aussagen sind:

- *Frankreich ist sehr stressig. Die Nummernschilder sind doof.*
- *..., dass die Bettdecken scheiße sind und sie ohne Teller frühstücken.*
- *Die Personen sind sehr nett in Deutschland.*

Die starken Stereotypisierungen sind sicherlich auch der Fragestellung „Was ich heute über Frankreich/Deutschland, Land und Leute, französische/deutsche Musik, etc. dazu gelernt habe“ geschuldet. Dies sei hier selbstkritisch angemerkt. Das Logbuch muss daher in diesem Bereich verändert werden. Z.B. könnte eine Frage ausschließlich auf den Partner und sein Umfeld abzielen: „Was ich heute über meinen Partner und sein Leben in Frankreich bzw. Deutschland erfahren habe“ oder „Was mir mein Partner heute über sein Leben in Frankreich bzw. Deutschland erzählt hat“. Denkbar wäre auch „Was mein Partner über sein Leben in Frankreich denkt“. Damit wäre einer Pauschalisierung zumindest teilweise vorgebeugt.

Fehlermonitoring

Im Logbuch werden die Lieblingsfehler der Lernenden erfragt. Innerhalb dieser deduktiven Kategorie konnten induktive Kategorien aus dem Material heraus gebildet werden. Die Verteilung dieser induktiven Kategorien gestaltet sich wie folgt:

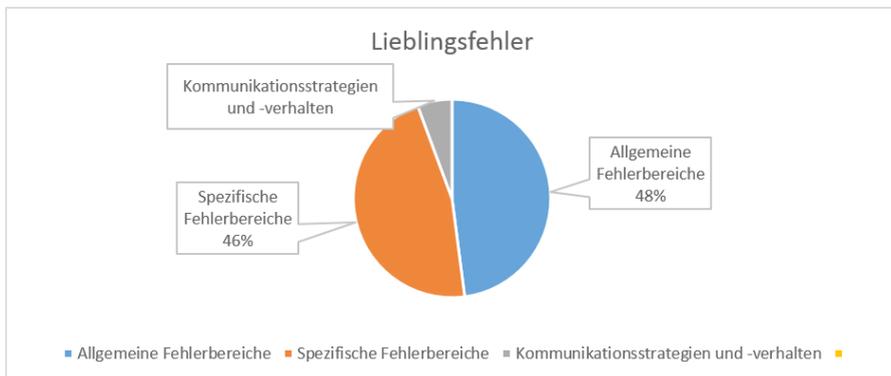


Abb. 6: Fehlermonitoring: Verteilung der Lieblingsfehler

In der Kategorie „Allgemeine Fehlerbereiche“ werden vor allem grammatische Kategorien genannt. Dabei beziehen sich die Lernenden nicht auf konkrete Fehler. Beispiele für Nennungen dieser Art sind:

- *declinaisons*
- *conjugaison*
- *articles*
- *prononciation*
- *passé*
- *Satzbau*
- *Akzente*

Solche Kategorien beziehen sich zumeist auf vorhersehbare Lernschwierigkeiten frankophoner Deutschlernender bzw. deutschsprachiger Französischlernender. Vermutlich greifen die Lernenden auf ihren Fremdsprachenunterricht und Aussagen ihrer Lehrenden zu wichtigen Fehlertypen zurück. Eine hier geforderte Individualisierung im Hinblick auf differenzierte, persönlich relevante Fehler wird nicht geleistet. Dies ist möglicherweise auch der für Lernende ungewohnten Situation zuzuschreiben, sich mit Fehlern im positiven Sinne als Anlass zum Weiterlernen zu beschäftigen.

Im Gegensatz dazu steht die Kategorie „Spezifische Fehlerbereiche“. Hier nennen die Lernenden konkrete Fehler. Diese können zu Recht als „Lieblingsfehler“ bezeichnet werden, da sie die Individualität des einzelnen Lernprozesses widerspiegeln und durch die gezielte Auswahl vermutlich

emotional aufgeladen sind. Folgende Beispiele für spezifische Fehlerbereiche können hier genannt werden:

- *dire le w, h correctement*
- *er regnet ≠ es regnet*
- *confondre aufwachen ≠ aufstehen*
- *statt moi muss ich sagen je*
- *Männer et pas mens*

Aufgrund der gezielten Fokussierung kann es den Lernenden eher als bei der Nennung abstrakter Kategorien gelingen, ihre sprachliche Produktion im Hinblick auf diese Fehler zu überwachen und in der Folge die Korrektheit der sprachlichen Äußerung zu erhöhen (s. Abschnitt 1.2 in diesem Beitrag, vgl. u.a. Grotjahn & Kleppin, 2015: Kap. 6.1.2).

Neben allgemeinen und spezifischen Fehlern thematisieren einige Jugendliche außerdem eingesetzte, sich sowohl negativ als auch positiv auswirkende Kommunikations- und Lernstrategien, die sie entweder vermeiden oder einsetzen wollen. Beispiele sind:

- *... den Satz / das Wort wortwörtlich zu übersetzen*
- *... die Wörter so zu schreiben, wie man sie ausspricht*
- *... mehr Französisch in der Öffentlichkeit reden*
- *Ich rede mit den Franzosen manchmal falsches Deutsch, weil ich mich unsicher fühle. Aber das werde ich mir abgewöhnen.⁵*
- *Ich rede dazwischen Englisch, wenn mir ein Wort fehlt, aber ich möchte es weglassen.*

Die Jugendlichen nutzen also den Kontext der authentischen Kommunikation in der Fremdsprache nicht nur zur Erweiterung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen, sondern auch, um ihr Strategierepertoire zu erweitern (s. hierzu den vorangegangenen Beitrag „Kompetenzentwicklung im Sprachtandem“ von Maud Ciekanski).

Interessant ist, dass die Lernenden bei diesem Fragenkomplex zum Teil implizit eine Kategorisierung ihrer sprachlichen Abweichung nach verschiedenen Fehlertypen vornehmen. Im Bereich der lernersprachlichen Fehler erkennen sie beispielsweise Interferenzen und Performanzfehler:

⁵ Kommentar der Autorinnen: Hier geht es darum, dass der deutschsprachige Lernende sich vornimmt, kein „Pidgindeutsch“ zu sprechen, damit der französische Partner es besser versteht, sondern dass er weitgehend korrekten muttersprachlichen Input geben wird.

- *Je confonds souvent l'anglais et l'allemand quand je parle.*
- *... Wörter vergessen, die ich eigentlich kenne.*

3.3 Kommentierte Selbst- und Fremdeinschätzung am Ende des Kurses

Insgesamt liegen von 65 Kursteilnehmenden 57 Selbst- und Fremdeinschätzungen auf der Beurteilungsskala vor. 53 dieser Einschätzungen wurden zusätzlich kommentiert. Im Hinblick auf eine quantitative Analyse ist hier wieder die Verteilung von kongruenter Selbst- und Fremdeinschätzung bzw. nicht-kongruenter Selbst- und Fremdeinschätzung interessant.

Übereinstimmung der Selbst- und Fremdeinschätzung

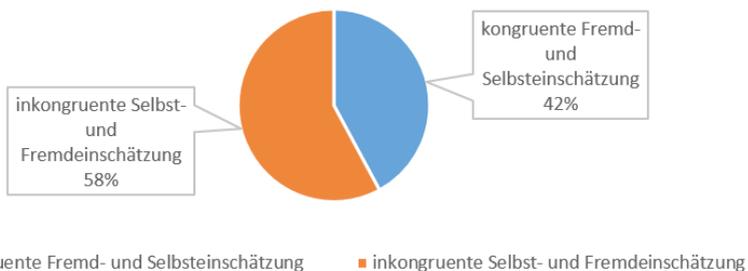


Abb. 7: Verteilung der Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzungen am Ende des Kurses

Im Vergleich zur Selbst- und Fremdeinschätzung zu Beginn des Kurses ist der Anteil der Übereinstimmungen nach einer zweiwöchigen intensiven Arbeitsphase, in der permanente Selbstbeurteilung stattgefunden hat, leicht um sieben Prozentpunkte gestiegen. Im Hinblick auf die Verteilung der höheren Selbst- oder Fremdeinschätzung sind keine Veränderungen festzustellen. Auch im Anschluss an die Tandemarbeit kommt es zu höheren Fremdeinschätzungen im Vergleich zu den Selbsteinschätzungen.

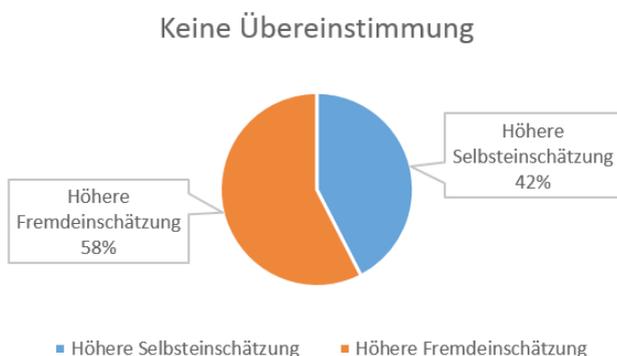


Abb. 8: Verteilung nicht übereinstimmender Selbst- und Fremdeinschätzung am Ende des Kurses

Neben der Einschätzung auf der Skala wurden die Teilnehmenden außerdem gebeten, die jeweilige Einschätzung zusätzlich zu kommentieren. Wie zu erwarten war, umfassen die kommentierten Selbst- und Fremdeinschätzungen vielfältige qualitative Aspekte der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz. Dabei berücksichtigen die Lernenden Beurteilungskriterien wie Flüssigkeit beim Sprechen, den subjektiv empfundenen kommunikativen Erfolg, hinzugewonnene sprachliche Mittel sowie die Entwicklung ihrer Lernerpersönlichkeit.

Flüssigkeit beim Sprechen

Das Kriterium „Flüssigkeit“ bezieht sich hier auf ein angemessenes Sprechtempo und den Rhythmus der fremdsprachlichen Äußerungen. Beispiele sind:

- *beaucoup plus d’aisance*
- *spontanéité*

Kommunikativer Erfolg

Hier beurteilen Lernende und ihre muttersprachlichen Partner, wie erfolgreich sie interagiert haben. Möglich sind Bezüge zu konkreten sprachlichen Handlungen oder zu Teilkompetenzen in Verbindung mit qualitativen Merkmalen. Beispiele für den kommunikativen Erfolg sind:

- ... versteht es meistens auch, wenn man schnell redet
- ... kann seine eigene Meinung gut erklären

Entwicklung der Lernerpersönlichkeit

Die Lernenden beurteilen sich selbst im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Lernerpersönlichkeit, obwohl sie nicht explizit dazu aufgefordert wurden. Dies hat die Autorinnen positiv überrascht. Dabei thematisieren die Lernenden den Einsatz von Kommunikations- und Lernstrategien:

- *Ich habe gelernt, mir Sachen aus dem Kontext zu holen und mir so Wörter selbst zu erschließen.*
- *Wenn sie ein Wort nicht kennt, was nicht häufig vorkommt, umschreibt sie sehr gut.*
- *... dass man sich auch mit Mimik gut verständigen kann.*

Zum Teil legen die Lernenden einen Schwerpunkt auf soziale Strategien innerhalb der Interaktion in der Fremdsprache:

- *... dass ich in manchen Situationen auf meinen Partner angewiesen bin, z.B., weil ich ein Wort nicht weiß*
- *... spontan zu sein und Hilfe anzunehmen*

Interessant ist eine weitere Kategorie, unter der Aussagen zur Entwicklung der Lernerpersönlichkeit zusammengefasst werden. Hier thematisieren die Lernenden, wie sich ihre Einstellung zu kommunikativen Schwierigkeiten verändert hat und wie sie mit Schwierigkeiten umgehen. Beispielhaft für Aussagen dieser Art sind:

- *... à ne plus avoir peur de mon niveau d'allemand*
- *... à ne pas avoir peur de se tromper*
- *... il fait des efforts pour communiquer*
- *... mit weniger Zurückhaltung zu sprechen*
- *... mich zu trauen, einfach loszusprechen, egal ob ich manche Vokabeln nicht kenne*

Anhand dieser Aussagen lässt sich erkennen, wie sich die Einstellung der Lernenden zur Kommunikation in der Fremdsprache verändert hat. Die Lernenden haben die Möglichkeiten der authentischen Kommunikation insbesondere dazu genutzt, Sprechängste abzubauen.

Sprachliche Mittel

Innerhalb dieser Kategorie sammeln die Lernenden sprachliche Mittel, die sie im Laufe der Tandemarbeit gelernt haben. Die Auswahl bezieht sich meist auf einzelne Wörter, Kollokationen, bestimmte Ausdrücke, idiomatische Wendungen sowie die Nennung bestimmter grammatischer Phänomene. Insgesamt sind die Einträge vergleichbar mit denen der kontinuierlichen Dokumentation des sprachlichen Fortschritts. Aus diesem Grund wird darauf verzichtet, an dieser Stelle einzelne Beispiele darzustellen.

3.4 Evaluation des Potenzials der Tandemarbeit

Die Antworten auf diese Leitfrage wurden nicht systematisch ausgewertet. Eine genauere Analyse der Lernereinschätzungen hierzu findet sich im vorangegangenen Beitrag zu „Kompetenzentwicklung im Sprachtandem“ von Maud Ciekanski. Eine positive Tendenz kristallisiert sich allerdings auch hier heraus. Die Lernenden nennen unterschiedliche Aspekte, die sie als ursächlich für ihren Lernerfolg identifiziert haben. Genannt werden vor allem die Verwendung von tandemspezifischen Kommunikations- und Lernstrategien, wie die folgenden beiden Beispiele zeigen:

- *Wichtig war auch, dass man die Wörter, die man neu gelernt hat, aufschreibt und versucht in den neuen Satz mit einzusetzen oder das Wort oder den Satz wiederholt. Außerdem, dass man fragt, wenn man etwas nicht versteht oder nicht weiß, wie man etwas schreibt oder man nicht weiß, wie man es ausspricht. Ich habe dadurch große Fortschritte gemacht.*
- *Mir hat das Sprechen und die Aussprache von den französischen Wörtern sehr geholfen. Ich habe das Wort von einem Franzosen hören müssen um zu wissen, wie man es ausspricht. Mir hat es sehr gut geholfen auch in Gruppen Sätze einfach zu hören. In Gesprächen habe ich oftmals auf die Aussprache geachtet und dann gefragt, was es heißt. Die Anwendung der Zeit habe ich dann später versucht herauszufinden. Mir hat alles geholfen. Jetzt fühle ich mich in der französischen Sprache besser als vorher. Die Tandemarbeit hat mir sehr viel geholfen und es hat Spaß gemacht.*

Die Lernenden nutzen das Potenzial des Tandemkontextes, indem sie Strategien einsetzen wie z.B. das Notieren des muttersprachlichen Inputs des Tandempartners oder die gelenkte Aufmerksamkeit auf bestimm-

te Aspekte der Fremdsprache wie z.B. die Aussprache. Damit grenzen sie die Arbeit im Tandem von der authentischen Kommunikation in der Fremdsprache ab; denn diese Strategien sind in der üblichen exolingualen Kommunikation, in der zumeist die inhaltliche Dimension im Vordergrund steht, weniger zu erwarten.

Darüber hinaus thematisieren die Lernenden soziale Aspekte der Kommunikation in der Fremdsprache mit einem Partner „auf Augenhöhe“, der auch Fremdsprachenlernender ist. Drei Beispiele sollen dies veranschaulichen:

- *Am meisten hat mir geholfen, dass das hier nicht wie Schule ist. Wir hatten einen eigenen Partner, der uns geholfen hat bzw. wir denen. Die Freundschaften, die entstanden sind, haben alles sehr viel einfacher gemacht. Mit einem Partner zu arbeiten ist sehr viel besser, weil man so viel mehr und besser lernen kann.*
- *Am meisten hat mir geholfen, dass mein Partner mir geholfen hat. Dass er sich die Mühe gemacht hat und es so lange probiert hat, bis ich es verstanden habe.*
- *Le fait d'être à deux aide énormément à progresser... On apprend à communiquer par ses propres moyens mêmes quand on a pas forcément les bons mots de vocabulaire. Le partenaire peut aussi aider à trouver un mot ou une expression... Le plus important est que ce système est réciproque. Les deux partenaires sont sur un pied d'égalité et s'entraident mutuellement. De plus, le fait qu'on discute fait sorte d'apprendre beaucoup sans vraiment s'en rendre compte, en créant parfois des amitiés, ce qui fait que les discussions continuent largement en dehors du cadres des activités, puis que nous vivons tous ensemble.*

Im sozialen Umfeld eines binationalen Sprachkurses des DFJW agieren allerdings nicht nur die Tandempartner mit gegenseitiger Hilfestellung, sondern auch der Einsatz der Sprachanimateure wird als hilfreich empfunden:

- *La proximité avec les partenaires permettait de parler plus spontanément, la surveillance des animateurs qui sont très patients et toujours de bon conseil. Le fait d'être en immersion totale avec les allemands aide aussi beaucoup.*

Einige Antworten deuten darauf hin, dass die Lernenden nicht hinreichend zwischen Tandem und der Kommunikation in der Fremdsprache un-

terscheiden. Sie thematisieren den erhöhten fremdsprachlichen Input, der allerdings nicht ausschließlich tandemspezifisch ist, sondern insgesamt charakteristisch für die exolinguale Kommunikation:

- *Das Tandem Programm war sehr hilfreich. Man musste Sachen erklären um sich zu verständigen. Ich fand es sehr hilfreich, dass wir kein Wörterbuch hatten, weil man so gelernt hat, Sachen besser zu erklären. Ich fand es gut, dass man auch bei dem Nachmittagsprogramm immer gemischte Gruppen hatte, so konnte man rund um die Uhr lernen.*
- *Am meisten hat mir die Freizeit geholfen. Wir waren alleine und mussten dadurch uns verständigen können. Ich habe vor allem gelernt zu umschreiben und mit Gesten zu sprechen. Ich habe viel zugehört und selbst gemerkt, dass ich nach und nach immer mehr verstanden habe.*

Ein weiterer Aspekt, der bei dieser Leitfrage thematisiert wird, ist die Individualisierung. Dabei grenzen die Lernenden das Tandem bzw. das Rahmenprogramm eines binationalen Sprachkurses von Fremdsprachenlernerfahrungen in der Schule ab. Sie erkennen insbesondere soziolinguistische Unterschiede:

- *Durch das Bewohnen des Zimmers mit einem Franzosen, hat man oft Redewendungen oder Wörter gehört und gelernt der Jugendsprache, die man in der Schule nicht kannte oder lernte.*

4. Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen

Die Logbuchstudie war mit zwei Zielen verbunden: Einerseits sollte – soweit dies anhand von Logbucheinträgen möglich ist – überprüft werden,

- ob und wie Lernen in den Tandemkursen des DFJW stattfindet,
- inwieweit Lernende über ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen und die Kompetenzen ihres Partners Auskunft geben können und
- ob und inwieweit Lernende ihre Lernfortschritte wahrnehmen und diese Fortschritte benennen können.

Diese Fragen stellten sich vor allem auch, weil das DFJW Einblick in den Nutzen der Tandemkurse für das Lernen der jeweiligen Partnersprache erhalten wollte. Ein Sprachtest bot sich hierfür nicht an, da Lernen im Tan-

dem ein hochgradig individuelles Vorgehen beinhaltet, das zwar durch die Aufgaben gesteuert wird, bei dem aber die offene Aufgabenstellung und die besonderen Charakteristika des Lernkontextes „Tandem“ in der Regel zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Andererseits sollte überprüft werden, ob und inwieweit ein Tandemlogbuch für die Lernenden ein sinnvolles Instrument der Lernbegleitung darstellt.

Die Logbucheinträge spiegeln eine hochgradig unterschiedliche Reflexionstiefe wider – was zu erwarten war. Dies äußert sich z.B. bei der Nennung von Ausdrücken, die man sich merken möchte, bei der Nennung spezifischer Fehler, bei den Überlegungen zu Kommunikations- und Lernstrategien und bei Ideen zu Veränderungen des eigenen Lernverhaltens.

Die Analyseergebnisse in Bezug auf den lexikalischen Schwerpunkt deuten darauf hin, dass die Jugendlichen in den binationalen Sprachkursen des DFJW relativ eng anhand des Aufgabengerüsts arbeiten. Ob eine stärkere Loslösung davon im Hinblick auf die Individualisierung der Tandemarbeit wünschenswert ist, müsste vor allem mit Blick auf die jeweilige Gruppenkonstellation, ihre Bedarfe und Bedürfnisse entschieden werden.

Die von den Lernenden verwendete Strategie der Wortschatzspeicherung in Form einer zweisprachigen Liste erinnert stark an das traditionelle schulische Vokabellernen. Die Fremdsprachenforschung geht heute allerdings davon aus, dass das Behalten lexikalischer Einheiten in Anlehnung an die innere Struktur des mentalen Lexikons besonders erfolgreich über Vernetzung innerhalb von Wortfeldern geschieht (s. Abschnitt 1.2 in diesem Beitrag). Diesbezüglich erscheint eine Erweiterung des Strategierepertoires der Lernenden sinnvoll. Wortschatzstrategien könnten auch in Tandemkursen, und zwar in Tandemaufgaben selbst, thematisiert werden. Eine Teilaufgabe, die der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen dient, könnte wie folgt aussehen:

Was machen ich und mein Partner, wenn wir uns bestimmte Ausdrücke merken wollen. Welche Empfehlungen können wir den anderen Tandempaaren geben?

Wenn man davon ausgeht, dass personalisierte Sätze zum Teil affektiv aufgeladen sind und daher stärker im Gedächtnis der Lernenden verankert werden, sollte das Notieren und Festhalten von personalisiertem sprachlichem Material noch weiter gefördert werden. Das Logbuch scheint sich dafür zu eignen, doch bedarf es in diesem Falle einer klaren Steuerung durch die Kursleitenden.

Im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz könnte angeregt werden, die Darstellung „schiefer“ Bilder und Übergeneralisierungen diskursiv aufzubrechen. Insbesondere vor dem Hintergrund des großen Stellenwerts, der auf die interkulturelle Begegnung innerhalb der Sprachprogramme des DFJW gelegt wird, könnten die Kursleitenden erst recht eine Reflexion über die interkulturelle Erfahrung bei den Kursleitenden anstoßen. Vor allem sollte – will man das Logbuch nutzen – die Fragestellung verändert werden, um die in den Logbüchern auftretenden Pauschalisierungen zu vermeiden. Eine Möglichkeit wäre als Ausgangspunkt eine Fragestellung, die die Person des Partners und seines Umfelds stärker in den Mittelpunkt rückt und daher zumindest zum Teil einen Perspektivwechsel anregt:

- Was ich heute über meinen Partner und sein Leben in Frankreich bzw. Deutschland erfahren habe.
- Was mir mein Partner heute über sein Leben in Frankreich bzw. Deutschland erzählt hat.
- Was mein Partner über sein Leben in Frankreich denkt.

Die an der Logbuchstudie beteiligten Kursleitenden standen dem Logbuch zumeist skeptisch gegenüber. In der Auswertungstagung zu den binationalen Sprachkursen in Berlin-Wannsee am 06.11.2015 wurde von einigen Akteuren, die in den Kursen tätig sind, vor allem moniert, dass der Einsatz des Logbuchs an den schulischen Fremdsprachenunterricht erinnere und man den Tandemkontext lieber möglichst nicht mit zusätzlichen Aufgaben für die Lernenden belasten wolle. Ob dies tatsächlich den Einschätzungen der Lernenden entspricht, konnte nicht eruiert werden. Allerdings ist der Einsatz eines Logbuchs zur Lernbegleitung und im Kontext des DFJW ohne Zertifizierungsziel nur dann sinnvoll, wenn auch die Kursleitenden dieses Instrument akzeptieren und von seinem Nutzen überzeugt sind. Das Logbuch und seine Funktionen sollten daher in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen vorgestellt werden. Die Arbeit mit dem Logbuch kann vor allem dazu dienen, Lernfortschritte wahrnehmbar zu machen und damit möglicherweise eine bessere Behaltensleistung zu erreichen. Die Sichtbarkeit von Lernfortschritten ist in Tandemkursen häufig für Lernende nicht greifbar. Tandemkurse machen Spaß, was in den bisher erlebten Lernkontexten der Lernenden nicht unbedingt mit Lernerfolgen verbunden wird. Wir vertreten die Auffassung, dass die sorgfältige Analyse der Selbst- und Peereinschätzungen und die entsprechenden Kommentare am Ende des Logbuchs zu den wahrgenommen Fortschritten und zum Tandempotenzial zeigen, dass viele Jugendliche mit einem Logbuch um-

gehen und davon profitieren können. Sinnvoll wäre unseres Erachtens die Erstellung einer Logbuch-App, die Lernende im Rahmen ihrer Nutzung der sozialen Medien ausfüllen könnten.

Bibliographie

- Anderson, Neil J. (2012). Metacognition : Awareness of Language Learning. In: Mercer, Sarah, Ryan, Stephen & Williams, Marion (2012). *Psychology for Language Learning. Insights from Research, Theory and Practice*. London: Palgrave Macmillan, 169-187.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bellingrodt, Lena (2011). *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanche, Patrick & Merino, Barbara J. (1989), Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39: 3, 75-93.
- Böcker, Jessica (2013). Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem - am Beispiel des Bochumer Tandem-Logbuchs. In: Hahn, Natalia & Reinecke, Katja (Hrsg.) (2013). *Erfahrungen mit Sprachlertandems: Beratung, Begleitung und Reflexion*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg, 7-30.
- Bräuer, Gerd (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Dönhoff, Ilka (2015). Das digitale Dossier im Sprachtandem - Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie zum ePortfolio EPOS. *die hochschullehre* 1.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Fink, Matthias C. (2010). *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren* [Deutsch Lehren Lernen, Band 7], München: Langenscheidt/Klett
- Kleppin, Karin (2008). Selbstevaluation. In: Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008). *Bildungsstandards Französisch: konkret*.

- Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsarrangements.* Berlin: Cornelsen Scriptor, 205-215.
- Kleppin, Karin (2010). Fehler und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: de Gruyter. 1060-1072.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Online einsehbar: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf
- Kolb, Annika (2007). *Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren.* Tübingen: Narr.
- Kühn, Bärbel & Perez Cavana, Maria Luisa (Hrsg.) (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner autonomy and self-assessment.* New York: Routledge.
- Lesničar, Barbara, Nezbeda, Margarete, Speitz, Heike, Tchang-George, Martine & Türk Ülle (2011). *Using the European Language Portfolio.* Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung – Forum: Qualitative Social Research* 1 (2). Online einsehbar: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (Stand: 20.02.2017)
- Mayring, Philipp (2010¹¹). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim & Basel: Beltz.
- Neveling, Christiane (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategien und als Forschungsverfahren. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Narr.
- Schmidt, Richard (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: Chan, W.M., Chi, S., Cin, K.N., Istanto, J., Nagami, M., Sew, J.W., Suthiwan, T. & Walker, I. (2010). *Proceedings of CLaSIC 2010.* Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-737.
- Stork, Antje (2010). Lerntagebücher. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze-Velber: Friedrich Verlag, 261-265.
- Weinert, Franz E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 1: 10, 99-110.

4 Wie bereitet man sich auf den Tandemansatz vor? Die Herausforderung einer Fortbildung für Tandemkursleitende

Welchem Zweck dient eine Fortbildung?

Das Teilnehmerspektrum und der Rahmen der binationalen Kurse, die alljährlich vom DFJW durchgeführt werden, sind sehr breitgefächert: Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren, Teilnehmende am Deutsch-Französischen Freiwilligendienst, Studenten oder auch Erwachsene nehmen je nach Kontext an Sprachaustauschprogrammen, sportlichen oder universitären Begegnungen, dem Austausch der Pfadfinder und an vielen anderen Austauschprogrammen teil.

Wenn das DFJW diese Programme fördert, wird erwartet, dass die Tandemkurse von Kursleitenden angeleitet werden, die für die Arbeitsweise im Tandem ausgebildet worden sind, um eine gewisse Qualität in der Vorbereitung und der Ausführung dieser Kurse sicherzustellen.

Damit die verschiedenen Organisationspartner der Tandemkurse dieser Anforderung entsprechen können, bietet das DFJW einmal im Jahr für zukünftige Kursleitende eine sechstägige Fortbildung an. Sinn und Zweck dieser Fortbildung ist es, eine deutsch-französische Begegnung nachzuempfinden und den Tandemansatz auszuprobieren, wobei folgende Ziele erreicht werden sollen: sich die speziellen Grundkenntnisse des Lernens im Tandem aneignen, in der Lage sein, sprachliche Aktivitäten vorzubereiten, das Programm eines binationalen Kurses zu planen und einen Tandemkurs zu leiten.

Was die verfügbaren Ressourcen betrifft, so lernen die Teilnehmenden beispielsweise zwei Publikationen des DFJW kennen: *Tête à tête* und *Tête à tête macht Schule*. Veröffentlicht wurden diese, um (zukünftigen) Kursleitenden als Anregung zu dienen und ihnen eine Auswahl an Themen, aber auch verschiedene konkrete Vorschläge für Aktivitäten zu liefern, die

gegebenenfalls, je nach Zielgruppe und Kontext, angepasst werden müssen.

In der Tat entdecken die Teilnehmenden, dass die Auswahl jeder einzelnen Aktivität mit einem sprachlichen Ziel verknüpft ist. Entsprechend den Aktivitäten des Programms werden die sprachlichen und kulturellen Ziele von den jeweiligen Kommunikationsthemen bestimmt, auf die die Teilnehmenden unbedingt vorbereitet werden müssen. Dies alles ist intrinsisch verbunden mit den spezifischen Bedürfnissen der Teilnehmenden, die im Vorfeld von den Kursleitenden herausgearbeitet werden. Es ist festzustellen, dass jeder Tandemkurs Teilnehmende zusammenführt, deren Sprachniveaus manchmal sehr unterschiedlich sind. Der Tandemansatz verfolgt daher eben gerade das Ziel, jedem Einzelnen die Möglichkeit zu bieten, seinen Bedürfnissen entsprechende Fortschritte zu erzielen.

Die Teilnehmenden der Fortbildung

Angesichts der Vielfalt dieser binationalen Kurse sind auch die Erwartungen der Teilnehmenden an diese Fortbildung ebenso verschieden wie die Profile zahlreich sind. Neben den Studenten, die sich während der Sommerferien in einem Verein engagieren und den Freiwilligen, die sich über mehrere Jahre in einer Organisation einbringen, findet die Heterogenität dieser Gruppe in verschiedenen Aspekten ihren Ausdruck und beeinflusst zum Teil auch den Inhalt sowie den Ablauf der Fortbildung:

Erwartungen

Die Mehrheit der Gruppe kennt die Arbeit im Tandem überhaupt nicht oder hat Situationen im Tandem gegebenenfalls lediglich als Teilnehmender während eines Sprachaufenthalts erlebt. Manchmal aber kennen einige den Tandemansatz bereits, da sie in den deutsch-französischen Programmen mit integrierten Tandemkursen arbeiten. Sie möchten also ihre Tandemerfahrungen vertiefen und hinter die Kulissen blicken, in diesem Fall dann als Kursleitende.

Deshalb reichen die Erwartungen der Teilnehmenden zu Beginn der Fortbildung von „die Prinzipien der Arbeit im Tandem mit praktischen Aktivitäten und Ideen entdecken“ bis hin zu „sich neue Methoden und neue Aktivitäten, die angeboten werden können, aneignen“, wobei sie sich eine

praxisorientierte Fortbildung wünschen.

Diesen Bedenken und Erwartungen wird von den Ausbildern stets Rechnung getragen und tatsächlich spiegelt sich dies uneingeschränkt in der getroffenen methodischen Auswahl wider, die darin besteht, den Tandemansatz durch die Praxis zu entdecken, bevor dann die wichtigen theoretischen Grundkenntnisse verinnerlicht werden.

Sprachliche Kompetenzen

Es handelt sich um eine binationale Fortbildung, bei der sich jeder zu jedem Zeitpunkt entweder auf Deutsch oder auf Französisch äußern kann. Die Mehrheit der Teilnehmenden hat das notwendige sprachliche Rüstzeug, um problemlos dem Austausch in beiden Sprachen folgen zu können. Es kann jedoch vorkommen, dass in der regulären Unterrichtszeit der Fortbildung eine Mediation notwendig ist, um eventuelle Verständnisschwierigkeiten auszuräumen. In diesen Fällen müssen die Ausbilder bzw. die Teilnehmenden die Dinge, die Probleme verursachen, selbst erklären, entweder durch punktuelle Übersetzung oder durch Umformulierung, da während der Fortbildung kein Übersetzer anwesend ist.

Individuelles Profil

Die Teilnehmenden beherrschen die Partnersprache gut, da sie entweder im anderen Land gelebt haben oder aktuell dort leben, um zu studieren oder zu arbeiten. Sie haben interkulturelle Studiengänge absolviert oder bereits deutsch-französische Austauschprogramme angeleitet. Allerdings sind sie mit den pädagogischen und didaktischen Aspekten des Sprachunterrichts, die bei der Vorbereitung einer Tandemeinheit oder eines kompletten Tandemkurses¹ zu beachten sind, wenig oder überhaupt nicht vertraut.

Einige der Teilnehmenden haben bereits beim DFJW eine Fortbildung zum Sprachanimateur oder zum interkulturellen Jugendleiter absolviert. Dies stellt für sie eine wichtige Basis dar, von der die gesamte Gruppe profitiert, wie sich im Austausch miteinander zeigt. Dies betrifft die Refle-

¹ Im Rahmen einer Tandemeinheit wird ein Thema vorgeschlagen, das behandelt werden kann, indem eine oder mehrere Aktivitäten im Tandem durchgeführt werden. Der Tandemkurs dagegen umfasst die Gesamtheit aller Tandemeinheiten. Er berücksichtigt den sprachlichen Lernfortschritt während des gesamten Aufenthalts.

xionsphasen ebenso wie die informellen Diskussionen.

Die Heterogenität der Profile der Teilnehmenden wird innerhalb der Gruppe als sehr wertvoll erachtet: so kann eine lebendige Fortbildung stattfinden, die durch Erfahrungsaustausch und den Austausch über verschiedene Praktiken zwischen den Teilnehmenden bereichert wird.

Die Rolle der Ausbilder

Die Ausbilder stützen sich auf ihren reichen Erfahrungsschatz auf dem Gebiet der Tandemkurse, der um die wichtigen zu vermittelnden theoretischen Aspekte erweitert wird.

Den Teilnehmenden wird angeboten, ihre zukünftige Rolle als Kursleitende durch die Praxis zu entdecken, indem sie selbst zeitweise in die Rolle des Lernenden schlüpfen. Diese Doppelrolle wird zunächst als Ereignis konzipiert, das es zu erleben gilt, bevor es pädagogisch und didaktisch betrachtet wird.

Es wird nicht erwartet, dass die Ausbilder den künftigen Kursleitenden ein sofort anwendbares Kursprogramm liefern. Es ist vielmehr ihre Aufgabe, sich ihr eigenes Rüstzeug zusammenzustellen, das sie für die Anleitung eines Tandemkurses benötigen, wobei sie selbstverständlich auf die Unterstützung der Ausbilder zählen können, die Aktivitäten in diesem Sinne vorschlagen. Ganz wie ein Tandemkursleitender nehmen sie die Rolle des Kursleitenden ein, um die Teilnehmenden zur autonomen Ausarbeitung ihres praktischen Lernens im Laufe ihrer Fortbildung zu führen. Sie sind für die Teilnehmenden ansprechbar, stehen mit Rat und Tat zur Seite und liefern ihnen eine Vielzahl an nützlichen Hinweisen.

Ziel der Ausbilder ist es, die Neugier der Teilnehmenden, ihr kritisches Denken, ihre Kreativität und ihr Selbstbewusstsein für die Konzeption und Durchführung eines binationalen Kursprogramms sowie die Erarbeitung einer Tandemeinheit zu wecken.

Methodik und Inhalte der Fortbildung

Während der Fortbildungswoche wird ganztägig gearbeitet, sie wird ergänzt durch einige Abende zur praktischen Umsetzung der Aktivitäten wie

beispielsweise den Spezialitätenabend², einem Klassiker der Tandembegegnungen. Hierbei sei angemerkt, dass die Unterbringung und der Fortbildungsort für alle Teilnehmenden gleich ist: Das schafft eine ähnliche Gruppendynamik wie bei den binationalen Kursen (Zweibettzimmer, gemeinsame Mahlzeiten, usw.). In diesem Kontext sind die Teilnehmenden dazu eingeladen, aktiv allen Phasen der Fortbildung beizuwohnen, sowohl den formellen als auch den informellen Momenten.

Die Fortbildungsthemen folgen einer logischen zeitlichen Abfolge, die von der Entdeckung des Tandemansatzes bis zur konkreten Vorbereitung eines Tandemkurses reicht. Die Vermittlung der Inhalte des binationalen Kurses erfolgt innerhalb eines klassischen Kursformats von zwei Wochen: Die erste Woche findet in einem Land und die folgende Woche im anderen Land statt. Innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens werden im Verlauf der Fortbildungstage Tandemaktivitäten angeboten, aber auch im Allgemeinen weniger formelle Momente, in denen den Teilnehmenden ein Angebot an sportlichen oder kulturellen Aktivitäten unterbreitet wird.

Bevor es jedoch so weit ist, gilt es zunächst, den Tandemansatz kennenzulernen.

Die Einführung in die Prinzipien des Tandems erlaubt in einem ersten Schritt, sich mit den Grundkenntnissen des non-formalen Lernens zu beschäftigen (außerschulisches Lernen, Erlernen non-verbaler Strategien), die der Autonomie (Ziele definieren, die Entwicklung des eigenen Lernens erkennen) und die der Gegenseitigkeit (Zeit- sowie Spracheinheiten und gegenseitige Unterstützung durch die Partner), sowie die Vorteile des Lernens im Tandem und die notwendigen Bedingungen für die Arbeit im Tandem herauszuarbeiten.

In der Folge findet eine Betrachtung der unterschiedlichen Rollen der Tandempartner statt: die Rolle des „Experten“ (des Muttersprachlers) und die des „Lernenden“ (des Partners, der die Zielsprache spricht). Diese genauen Festlegungen sind notwendig, um anschließend die Frage der Korrektur im Tandem anzugehen: Wann, wie und in welcher Form findet diese statt³?

Sehr schnell und während der gesamten Fortbildungswoche werden die Teilnehmenden dazu gebracht, über die konkreten Aktivitäten nachzudenken, nachdem sie sie getestet haben. Sie werden eine Aktivität von außen erleben wie beispielsweise die Erkundung des Ortes oder sie werden

² Im Verlauf des „Spezialitätenabends“ sollen die Stadt bzw. die Region, aus der die Teilnehmenden stammen, dem Rest der Gruppe vorgestellt werden, und zwar durch Spiele, Mimik oder anderes.

³ Siehe Beitrag im Logbuch.

gebeten, Arbeitsblätter von *Tête à tête* (siehe Beispiel *Mon temps libre / Meine Freizeit – Les vacances / Ferien im Anhang*) zu testen. Es ist in der Tat äußerst wichtig, die Rolle des „Lernenden“ zu spielen, bevor man die Rolle des „Kursleitenden“ einnimmt: Dies erlaubt es, Ziele konkret zu verfolgen, mit möglichen Schwierigkeiten konfrontiert zu sein und Strategien für aufkommende Schwierigkeiten zu finden. Anschließend haben die Teilnehmenden eine gute Ausgangslage, um die wichtigen Themen der Rolle des Kursleitenden auszufüllen: Aktivitäten anbieten, die auf das Profil und das Niveau der Zielgruppe abgestimmt sind, klare und geeignete Aufgabenstellungen formulieren, angemessen auf mögliche Schwierigkeiten reagieren.

Ein Punkt der Fortbildung betrifft das Interkulturelle in einer binationalen Begegnung. Es geht hier um eine Sensibilisierung und nicht um eine hoch theoretische Vertiefung. Die Teilnehmenden werden gebeten, sich Gedanken über die Themen für ihre Zielgruppe zu machen und sie bereiten sich so auf mögliche Aktivitäten vor, die umgesetzt werden sollen. Es geht darum zu verstehen, wie das Interkulturelle jeder Tandemaktivität innewohnt, ohne dass dies einen spezifischen Programmpunkt dieser Fortbildung darstellt.

Selbstverständlich ist ihre eigene Rolle als Kursleitender eines Tandemkurses Gegenstand einer besonderen Reflexion (Ort, Rolle und eingesetzte Maßnahmen). Ziel ist es nicht, ein „perfekter“ Kursleitender zu werden, sondern vielmehr zu begreifen, wie man den Lernprozess der Teilnehmenden des Tandemkurses begleitet, wie man sicherstellen kann, verständliche Aufgaben zu stellen, wie man sich organisiert und seine Rolle innerhalb des Teams der Kursleitenden definiert.

Zuletzt werden die Teilnehmenden gebeten, ein binationales Kursprogramm vorzubereiten. Es bietet ihnen die Gelegenheit, sich mit der Planung und Umsetzung eines Tandemkurses auseinanderzusetzen, ohne dabei den Rahmen der DFJW-Richtlinien aus dem Blick zu verlieren. Es geht auch darum, eine bestimmte Zielgruppe zu berücksichtigen und sich an die Bedingungen eines Kurses in einem spezifischen Rahmen anzupassen (sportliche Begegnungen, Pfadfinder, universitärer Austausch, usw.). In dieser Abschlussphase gilt es, einige Herausforderungen zu meistern, denn die Fortbildungstage waren inhaltlich sehr dicht und die Planung eines Kursprogramms erfordert die Betrachtung unterschiedlichster Parameter.

Die Fortbildung basiert auf einer Abfolge und einer Variation von Arbeitsmethoden. Dies erlaubt es nicht nur, eine dynamische und lebendige Fortbildung anzubieten, sondern auch, „durch die Praxis zu lernen“. Tatsächlich gibt es nie eine Frontalunterrichtssituation und auch keine reine

Wissensvermittlung, sondern vielmehr Phasen der Reflexion in kleinen Gruppen, die Austausch und Diskussionen mit sich bringen. Diese Gruppenarbeiten finden mehrheitlich in binationalen Gruppen statt (welche Sprache für den Austausch gewählt wird, richtet sich dabei nach den persönlichen Vorlieben der Teilnehmenden). Ziel dieser wichtigen Arbeitsphase ist es, ein Höchstmaß an persönlicher Reflexion freizusetzen. Indem die Teilnehmenden eine induktive Herangehensweise verfolgen, sind sie also uneingeschränkt Akteure beim Aufbau ihres Wissens sowie ihrer Fähigkeiten und entdecken dabei den Tandemansatz. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten werden auf sehr unterschiedliche Art und Weise vorgestellt (Schilder, Plakate, Inszenierungen).

Die Teilnehmenden werden so viel wie möglich dazu eingeladen, die Aktivitäten praktisch umzusetzen: Die Erfahrung einer Tandemaktivität erlaubt es, gemeinsam mit einem Partner die Situation des Experten und diejenige des Lernenden zu erleben. Ziel dieser Sensibilisierung ist es, die Teilnehmenden damit vertraut zu machen, was die Teilnehmenden in den von ihnen angebotenen Tandemkursen erleben werden. Damit wird eine Reflexionsebene über die Rolle des Kursleitenden, die sie einnehmen werden, eingebracht. Nach einer praktischen Phase haben sie so also Gelegenheit, sich zu fragen, wie sie die Ziele und den Inhalt ihrer Tandemkurse für ihre Zielgruppe passend gestalten können und mit welchen Mitteln dies zu erreichen ist.

Um schließlich aktiv an der Fortbildung teilzunehmen und sich mit der Rolle des Kursleitenden vertraut zu machen, übernehmen die Teilnehmenden die Anleitung der Sprachanimation. Ziel ist es, die Sprachanimation innerhalb eines Kurses zu testen, zu bewerten und sie gegebenenfalls zu verbessern, um sie dann seiner Tandemkurs-Zielgruppe anzubieten, zunächst als Lernender, dann als Kursleitender. Unter Sprachanimation versteht man eine kollektive Aktivität, die die Gesamtheit der Gruppe einschließt und bei der die Sprache eine Rolle spielen wird, ohne jedoch das Herz der Aktivität darzustellen (wie beispielsweise bei einer Tandemaktivität). Die Sprachanimation, die am Vormittag oder am frühen Nachmittag im Rahmen eines binationalen Kurses angeboten wird, ist beispielsweise als Einleitung der Tandemaktivitäten des Tages gedacht und dient dazu, die Gruppendynamik zu fördern.

Schlussfolgerung

Das Format und die Inhalte dieser Fortbildung wurden im Laufe der jahrelangen praktischen Arbeit verbessert und es scheint, dass sie sich ausgesprochen dazu eignet, alle notwendigen Grundkenntnisse für die Kursleitenden von Tandemkursen einzuführen. Die methodische Entscheidung, den Tandemansatz durch die Praxis zu vermitteln, ist ebenfalls eine Stärke dieser Fortbildung, bei der die Teilnehmenden sehr aktiv sind und sofort mit jenen Dingen konfrontiert werden, die sie erwarten, wenn sie selbst für einen Tandemkurs verantwortlich sein werden.

Perspektivisch könnte eine Vertiefung all dieser behandelten Themen in einer Fortbildungswoche angedacht werden. Einige dieser Themen könnten ohne Weiteres Gegenstand einer eigenständigen Fortbildung sein, so dass die zuvor erlernten Kenntnisse im Detail vertieft werden könnten. So könnte auf eine Basisfortbildung zum Tandemansatz eine Vertiefungsfortbildung zur Arbeitsweise im Tandem folgen.

Maud Ciekanski

5 Kompetenzentwicklung in der Lernsituation Tandem: Welche Rolle können die Kursleitenden spielen?

Einleitung

Was bedeutet es, Lernende in der Lernsituation Tandem im Rahmen außerschulischer binationaler Sprachkurse „anzuleiten“? Wie wird diese Rolle von Individuen übernommen (begriffen und ausgefüllt), die das ganze Jahr über unterschiedliche Berufe ausüben, die nicht zwangsläufig etwas mit Bildung oder Spracherwerb zu tun haben? Welche Kompetenzen erfordert diese Rolle und wie treten diese Kompetenzen zutage? Dieser Beitrag beschäftigt sich einerseits mit der vielseitigen Tätigkeit der Kursleitenden, die Aufgaben der Organisation, Animation und Anleitung der Lernenden bei den Sprachaktivitäten im Tandem einschließt, und auf der anderen Seite auch mit deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse sind aus einer gemischten Untersuchungsmethode hervorgegangen, die mittels eines Protokolls von Beobachtungen und Interviews, die erstmals 2014 unter den Kursleitenden der binationalen Austausche durchgeführt wurden, einen quantitativen und einen qualitativen Ansatz miteinander kombinierte. Diese Datensammlung wurde in der Folge durch einen Fragebogen vervollständigt, der an alle für die Austausche des Jahres 2015 verantwortlichen Kursleitenden ausgegeben wurde. Durch diese Umfrage haben wir versucht, die Umriss einer Ausbildungspraxis zu skizzieren, indem wir uns auf die Äußerungen der Kursleitenden konzentrierten. Hierbei haben wir darauf geachtet, wie die Kursleitenden ihre Funktion (was sie für sie bedeutet, wozu sie gut ist) und ihren Auftrag (ihre Absicht als Individuum, was sie einsetzen, um den vom DFJW vorgegebenen Anforderungen der Rolle zu entsprechen) betrachteten. Wir haben versucht, die Rolle des Kursleitenden auf kultureller

(gemeinsame Werte) und professioneller Ebene (die Sicht auf Aufgaben und Verantwortlichkeiten) zu begreifen. Wie wirkt sich aus dieser Perspektive die vom DFJW angebotene Fortbildung auf die Rolle des Kursleitenden aus? Erlaubt sie die Entwicklung unveränderlicher Größen, die von der Gesamtheit der Kursleitenden geteilt werden und als Ressourcen bei der Tandemanleitung fungieren, oder sind die von den Kursleitenden entwickelten Praktiken das Ergebnis individuell verschiedener Antworten auf den Kontext, in dem sie auftreten?

1. Theoretischer Rahmen

1.1 Die Rolle des Kursleitenden in Sprachtandems

Der Ausdruck „Kursleitende“, den das DFJW verwendet, um die pädagogische Rolle der Person zu bezeichnen, die während der binationalen Sommerkurse für die Sprachaktivitäten verantwortlich ist, ist in Bildungsbereufen nicht besonders geläufig. Diese Bezeichnung wurde unter anderem gewählt, um die Rolle des Kursleitenden klar von der des Lehrers abzugrenzen. Sie verweist gleichermaßen auf die Idee, einen Rahmen zu bieten, d.h. einen Handlungsbereich abzustecken, und auf die stärker dynamische Idee, Aktivitäten anzuleiten, auszurichten und an Personen anzupassen. Der Ausdruck „Kursleitende“ verweist in zweifacher Hinsicht auf eine pädagogische Haltung:

- sich bei der Lernaktivität im Hintergrund zu halten, da die Arbeit in der Hauptsache darin besteht, einen Rahmen für die Aktivitäten sicherzustellen, die die Lernenden im Tandem durchführen
- bei der Organisation des Lernprozesses ganz vorne dabei zu sein, um die Aktivitäten so gut wie möglich an die Personen, die Personen an ihren Lernprozess sowie die Lernprozesse an die Ziele des angebotenen Aktivitätsprogramms anzupassen

Für das DFJW fallen die Praktiken der Kursleitenden in den Bereich der pädagogischen Begleitung und der Erleichterung des Lernprozesses. Es geht darum, den Lernenden beim Erlernen der Zielsprache eine größere Unabhängigkeit zu ermöglichen, indem besonders die speziellen Charakteristika jedes Lernenden berücksichtigt werden. Die Rolle des Kursleitenden fällt in den Bereich der Praktiken eines Trainers (der den Lernenden in

Aktivität versetzt und die „richtigen Gesten“ begleitet und so den Kompetenzerwerb ermöglicht) oder eines Beraters¹, der sich stärker auf die Unterstützung der Autonomisierung des Lernenden konzentriert. Der Berater vermittelt dem Lernenden eine Reflexion über seinen Lernprozess, die darauf abzielt, ihm das nötige Rüstzeug mitzugeben, damit er aufgeklärte Entscheidungen über seinen Lernprozess, seine Ziele, die Ressourcen und die vorhandenen Lernmodalitäten fällen kann, und über die Bewertung dessen, was er gelernt hat und wie er es gelernt hat. Gemeinsam ist beiden pädagogischen Haltungen eine Rolle im Dienste des Lernenden, der als treibende Kraft seines eigenen Lernens betrachtet wird. Allerdings streben nur die beratenden Praktiken die teilweise oder vollständige Übernahme der Verantwortung des Lernenden für seinen Lernprozess an.

Die Kursleitenden übernehmen eine zentrale Funktion für den reibungslosen Ablauf der Sprachaktivitäten, da sie die Teilnehmenden mit den Prinzipien des Tandemverfahrens vertraut machen. Außerdem entwickeln sie in Zusammenarbeit mit den Lernenden die Regeln für das Lernen, die Arbeitsthemen sowie die Ressourcen und schlagen das Programm der kulturellen und sportlichen Aktivitäten für den zweiwöchigen Aufenthalt vor. Sie dienen als Vermittler, als Mediatoren, wenn zwischen den Partnern Probleme auftreten (Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit, unterschiedliche Motivation, kulturelles oder sprachliches Unverständnis, usw.), oder wenn der didaktische Vertrag (Codewechsel, Korrektur des Partners, gemeinsame Gestaltung der Interaktion, usw.) nicht eingehalten wird.

Das DFJW bietet jedes Jahr eine Fortbildung an, bei der mittels einer theoretischen und praktischen Aufklärung über die Lernprinzipien im Tandem (vor allem über die Schlüsselbegriffe Autonomie und Gegenseitigkeit) neue Kursleitende für das Tandemverfahren geschult werden. Die Fortbildung ermöglicht es, die unterschiedlichsten Aktivitäten zu erproben und über den Einsatz des Tandemverfahrens bei Jugendlichen zu diskutieren (Wie soll man es einführen? Wie erklären? Wie in den Gang bringen?).

Die Rolle des Kursleitenden ist also eine komplexe Rolle, die nicht unbedingt auf Praktiken verweist, die den Aufsichtspersonen bekannt sind, und deren unterschiedliche Ziele (den Lernprozess unterstützen, über das reibungslose Funktionieren der Tandems wachen, die Autonomisierung der Lernenden begleiten, usw.) spezifische Praktiken einschließen. Wir werden versuchen zu verstehen, wie diese Rolle von den Kursleitenden in den binationalen Sommerkursen ausgefüllt wird.

¹ Pädagogische Rolle desjenigen, der in selbstverwalteten Dispositiven zum Spracherwerb interveniert (z.B. Gremmo, 1995).

1.2 Der Begriff des „didaktischen Repertoires“

Der Begriff des „didaktischen Repertoires“ entstammt den Arbeiten von Cicurel (2002: 157) und verweist auf

eine Gesamtheit von Ressourcen, auf die sich ein Lehrender [oder jede pädagogische Rolle] stützt, vor allem, um auf den Kontext zu reagieren, innerhalb dessen er tätig ist. Dieses didaktische Repertoire schließt unterschiedliche Elemente aus der Laufbahn der Ausbilder ein, darunter ihre eigene Ausbildung, einschließlich der Perioden, während derer sie als Schüler Lernsituationen ausgesetzt waren und Lehrfiguren oder anderen pädagogischen Akteuren begegneten, die ihre Praxis prägen sollten.²

Für Cicurel beeinflusst ein zweiter Komplex an Aspekten die Praktiken: Es handelt sich um den Einfluss des Kontextes, die Umgebung, innerhalb derer man tätig ist und die man nach und nach in sein didaktisches Repertoire aufnimmt (z.B. die berufliche Kultur, die institutionelle Kultur).

Wir stellen die Hypothese auf, dass die Diversität der von den Kursleitenden in den binationalen Sommerkursen angewandten Praktiken in der Pluralität der didaktischen Repertoires, auf die sich die Teams jeweils stützen, eine Erklärung findet. Das Zutagefördern der Bestandteile, aus denen sich die didaktischen Repertoires der betrachteten Kursleitenden zusammensetzen, wird es uns ermöglichen, einerseits die Vorstellung vom Lehren und Lernen zu verstehen, auf die sich die Kursleitenden stützen, und andererseits zu begreifen, inwieweit die DFJW-Fortbildung die angewandten Praktiken beeinflusst, vor allem auf der Ebene der Wahrnehmung des Kontextes.

Außerdem wird die Lehrhandlung, der die Aktivität der Kursleitenden teilweise entspricht, unabhängig davon, in welchem Dispositiv sie sich entfaltet, durch unterschiedliche Aspekte charakterisiert, an die Cicurel (2013: 22-23) erinnert:

- Es handelt sich um eine geplante, intentionalitätsgeleitete Handlung (die Lehre verfolgt ein Ziel).
- Die Handlung im Klassenzimmer, vor der Gruppe ist die Aktualisierung eines Projekts, das ihr vorausgeht und das von einer Vorbereitung des Unterrichts und einer Antizipation dessen, was passieren

² Anmerkung zu den Übersetzungen von Zitaten im vorliegenden Beitrag: Sofern nicht anders vermerkt, stammen diese von Frank Weigand. Dies betrifft ebenfalls Zitate von Kursleitenden.

könnte, geprägt ist.

- Die Ausrichtung enthält zahlreiche Ziele: „Kenntnisse weiterzugeben, zu dosieren, Interaktionsmanagement, Zeitmanagement, Gesichtswahrung, usw. – und sie trifft auf die unterschiedlichsten Arten von Hindernissen: Schwierigkeiten dabei, die Wissensvermittlung in die Tat umzusetzen, Einhaltung der Planung, Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit des Publikums zu wecken, darüber zu wachen, dass das Wissen auch ankommt, usw.“.
- Sie enthält in Bezug auf ihren Ablauf bzw. ihren Erfolg ein großes Maß an Ungewissheit.
- Die Handlung enthält eine körperliche Darstellung durch die Stimme und didaktische Gesten, die ein besseres Verständnis der Zielsprache ermöglichen, und durch den Umstand, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen.

Man unterscheidet in dieser Definition zwei in der Handlung des Lehrens einer Zielsprache miteinander verbundene Dimensionen: eine „didaktische“ Dimension (Konzentration auf das Wissen, die Ziele, das Programm, den Inhalt, die Aktivitäten) und eine „pädagogische“ Dimension (Konzentration auf die Aufmerksamkeit für den anderen, die Beziehung zum anderen, eine gewisse Körperlichkeit, d.h. eine Art und Weise, für den anderen da zu sein). Für Cicurel befinden sich trotz der großen Bandbreite an Praktiken und der Heterogenität der Handlungen eine Vision des Berufs und ein Ehrgeiz für den Lernenden im Mittelpunkt der Lehrhandlung, die gleichzeitig von der Vorstellung jedes einzelnen Akteurs abhängen und von der Vorstellung, die sich die Institution davon macht, in der der Lehrende tätig ist. Daher entspricht in unserem Kontext die Aktivität der Kursleitenden Zielen, die sich in einem Spannungsverhältnis befinden können, wenn die Vorstellung der vom Kursleitenden vorgegebenen Rolle allzu sehr von der vom DFJW definierten abweicht. Es erscheint daher schlüssig, sich ebenfalls für die Rolle zu interessieren, die das Team der Kursleitenden für die Umsetzung der didaktischen Repertoires der Kursleitenden spielt, und inwiefern die Zusammenarbeit zwischen den Kursleitenden tatsächlich eine bestimmte Anpassung oder Flexibilität bei den eingesetzten Praktiken begünstigt.

1.3 Berufsgenre und Berufsstil

Die Bezeichnungen „Berufsgenre“ und „Berufsstil“ entstammen Analysearbeiten und vor allem der Forschungsarbeit von Clot und Faïta (2000). Unserer Meinung nach ergänzen sie den Begriff des soeben definierten „didaktischen Repertoires“. Jenseits der Frage nach den Ressourcen, die man einsetzen kann, um seinem Beruf nachzugehen, betonen die Begriffe „Genre“ und „Stil“ die soziale Herstellung von Normen, die die beruflichen Rollen und Praktiken regulieren („einem Berufsstand angehören“) und die Frage stellen, wie Individuen sie sich zu eigen machen („professionelle Fähigkeiten besitzen“). Diese Begriffe erscheinen uns besonders fruchtbar in Bezug auf die Besonderheit der beruflichen Situation der Kursleitenden. Wie bereits erwähnt, handelt es sich dabei um eine außerhalb der Tandemdispositive des DFJW wenig bekannte pädagogische Rolle. Sie entspricht im Prinzip keinem „Berufsgenre“, das bei den Akteuren, die diese Funktion zum ersten Mal übernehmen, vorhanden wäre. Die Kursleitenden entdecken sie also hauptsächlich durch die vom DFJW angebotene Fortbildung für das Tandemverfahren. Außerdem entstammen die Personen, die die binationalen Kurse anleiten, den unterschiedlichsten beruflichen Erfahrungsräumen und verfügen über extrem unterschiedliche Lebensläufe. Wie wirkt sich diese Diversität auf das Verständnis aus, das der Kursleitende vom Berufsgenre hat, und auf seinen Einsatz in den Praktiken bei der Anleitung von Gruppen? Und umgekehrt: Welche Diversität sollte die angebotene Fortbildung sinnvollerweise berücksichtigen?

Für Clot und Faïta ist das Berufsgenre ein Fundament gemeinsamer Normen von Leuten des gleichen Berufsstands, das Praktiken absteckt und sie organisiert:

Es handelt sich um ein flexibles System normativer Varianten und Beschreibungen, das mehrere Szenarien und eine gewisse Anzahl von Vorgaben enthält und uns sagt, wie diejenigen funktionieren, mit denen wir arbeiten, wie man in bestimmten Situationen handeln oder nicht handeln sollte; wie sich die interpersonellen Einigungen, die das gemeinschaftliche Leben um gemeinsame Zielsetzungen herum erfordert, erfolgreich durchführen lassen. (2000: 14)

Das Berufsgenre ermöglicht es, effizient zu handeln, wenn unerwartete Situationen eintreten, ohne dass man diskutieren oder die Handlungsweisen bestätigen lassen muss. Das Berufsgenre dient den Akteuren als Orientierungshilfe. Man könnte also sagen, dass es für die Kursleitenden

als Erwartungshorizont fungiert, als eine der Ressourcen des didaktischen Repertoires und als wichtiges Element für den Zusammenhalt im Team: „Das Berufsgenre zu mobilisieren, bedeutet, sich ‚beruflich aufeinander einzustellen“ (Clot & Faïta, 2000: 13). In unserem Fall würde es den Teams ermöglichen, sich abzustimmen, sich anzugleichen, obwohl sie aus Individuen zusammengesetzt sind, die meist nie zuvor zusammengearbeitet haben und die im Augenblick, da sie die Verantwortung für die Gruppen übernehmen, lernen müssen, als Team zu funktionieren. Die Tatsache, dass die Teams wenig Zeit haben, um ihr gemeinsames Verständnis vom Beruf des Kursleitenden zu konstruieren, macht die DFJW-Fortbildung für das Tandemverfahren umso notwendiger. Doch ist diese Fortbildung ausreichend?

Clot und Faïta zeigen ebenfalls, dass das „Berufsgenre“ nicht genügt, um die genauen Sachverhalte des Berufs zu erklären. Die Variation der eingesetzten Praktiken hängt häufig von den Umständen ab, in denen sich der Einzelne jeweils befindet. Sie verweist auf die individuellen Ressourcen und auf die Fähigkeit jedes Einzelnen, sie einzusetzen, und definiert auf diese Weise einen „Berufsstil“:

Das Subjekt ist stets durch seine eigenen Skripte „in Gedanken vorbereitet“: operative, perzeptive, körperliche, emotionale oder auch beziehungsrelevante und subjektive Instrumente, die sich im Laufe seines Lebens abgelagert haben, die man auch als einen Vorrat an sofortigen Handlungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der Beurteilung der Situation betrachten kann, als eine Art inneres Genre, das die Handlung des Subjekts erzwingt, erleichtert und eventuell fehlleitet. [...] Der Stil ist eine „Mischform“, die die mögliche Befreiung der Person von ihrem individuellen Gedächtnis bezeichnet, dessen Subjekt sie dennoch bleibt, und in Bezug auf ihr unpersönliches und soziales Gedächtnis, dessen Akteurin sie ebenfalls zwangsläufig bleibt. Es scheint also eine dynamische Einheit des Stils zu geben, am Schnittpunkt zweier Linien in umgekehrter Richtung: Auf der ersten erlöst oder befreit er das Berufliche vom Berufsgenre, nicht indem er dieses leugnet, sondern auf dem Weg seiner Entwicklung, indem er das Berufsgenre zwingt, sich zu erneuern. Auf der zweiten emanzipiert er die Person von ihren verinnerlichten subjektiven und operativen unveränderlichen Größen, auch hier nicht, indem er sie verwirft, sondern ebenfalls durch ihr mögliches Werden, indem er sie in einer Geschichte verortet, die sie transformiert. An diesem Schnittpunkt bedeutet Entwicklung Konflikt. Sackgassen sind Teil der Möglichkeiten, die hier aufeinandertreffen. Diese Fülle an Mög-

lichkeiten, die Dinge und andere Individuen „aufzufassen“, könnte man als persönliches Genre bezeichnen. (Clot & Faïta, 2000: 17-18)

Wir werden von dieser ausführlich zitierten Definition zwei Aspekte übernehmen, die uns für das Verständnis der Praktiken der Kursleitenden wichtig erscheinen. Erstens hängt die Bandbreite unterschiedlicher Praktiken von den jeweiligen Aktivitäten ab, da sie eine persönliche Antwort auf einen gegebenen Handlungsmodus darstellt. Unsere Absicht ist es also, die Auswirkungen der stilistischen Variationen der Kursleitenden auf die Kompetenzentwicklung bei den Lernenden zu verstehen und zu untersuchen, ob diese Variationen die Aktivität der Kursleitenden unterstützen oder schwächen. Zweitens befindet sich das persönliche Genre manchmal im Konflikt mit dem angestrebten Berufsgenre. Ist die DFJW-Fortbildung in der Lage, das Konfliktpotenzial der Teamaktivität zu berücksichtigen? Lassen sich durch eine Umfrage die Schwierigkeiten bei den Kursleitenden feststellen, die möglicherweise Ergebnisse der Konflikte zwischen persönlichem und Berufsgenre sind? Welche Antworten liefern die „stilistischen Schöpfungen“ der Einzelnen? Können sie ihrerseits die Fortbildung bereichern?

2. Methodologie der Umfrage bei den Kursleitenden

2.1 Das Forschungsprotokoll

Ziel der unter den Kursleitenden durchgeführten Umfragen ist es zu verstehen, inwieweit die von den Kursleitenden entwickelten Praktiken die Kompetenzentwicklung der Lernenden in der Lernsituation Tandem unterstützen. Um die allgemeinen Tendenzen herauszuarbeiten, haben wir uns dafür entschieden, die Untersuchung der Praktiken eher durch die Aussagen der Akteure vorzunehmen als durch die Beobachtung der Praktiken, die uns immer kontextualisiert und individuell erscheinen. Die Aussagen ermöglichen es dagegen, das Gemeinsame vom Individuellen zu unterscheiden. Nach dem von Faïta (2001) mit Bezug auf Bakhtine (1984) entwickelten Ansatz ist es daher möglich, in den Aussagen der Akteure „eigene Worte“, „Worte von anderen“ und „Wörter aus dem Wörterbuch“ auszumachen, um über eine Aktivität zu sprechen. Wir werden versuchen, die Existenz einer an die Aktivität angepassten Ausdrucksweise bei den unterschiedlichen Akteuren hervorzuheben, die die Vorstellung von der

Rolle der Kursleitenden auf der Ebene des Teams widerspiegeln könnte (z.B. von den Kursleitenden geteilt, die im selben binationalen Austausch tätig sind) oder auf der Ebene der DFJW-Fortbildung (von allen Kursleitenden geteilt, unabhängig davon, welche Art von Austausch sie betreuen).

Das verwendete Forschungsprotokoll enthält zwei Typen von Datenerhebungen, die in zwei Etappen durchgeführt wurden:

- Die erste Etappe fand im Sommer 2014 statt: Elf semi-direktive Interviews wurden auf freiwilliger Basis unter den Kursleitenden der drei binationalen Austausche durchgeführt, von denen jeder zwei Tage lang von zwei Forschern des Projekts beobachtet wurde³. Der eine Austausch war von einem Sportverein organisiert worden und bot Animationen rund um den Wassersport an, die beiden anderen boten ein allgemeineres Programm, das sich aus spielerischen, sportlichen und kulturellen Bausteinen zusammensetzte, ähnlich wie bei den meisten Austauschen, die im Sommer stattfinden. Es erschien uns interessant, die Art und Weise zu beobachten, wie die Teams die Tandemaktivitäten in ihrem jeweiligen Kontext durchführten. Einen besonderen Schwerpunkt bildeten dabei die sprachlichen Aktivitäten im Tandem und die Diskussionen zwischen den Kursleitenden über die Anpassung des Programms. Diese Beobachtungen waren Gegenstand eines Forschungstagebuchs, das weiteren Gesprächsstoff für die Interviews lieferte, indem es die Kursleitenden an die beobachteten Praktiken heranzuführte. Die Interviews wurden in Deutschland und Frankreich in der Muttersprache der Befragten durchgeführt. Der Inhalt der Interviews ermöglichte es, einen Fragebogen über die Praktiken der Kursleitenden für alle im folgenden Sommer eingesetzten Teams auszuarbeiten.
- Die zweite Etappe fand im Sommer 2015 statt: Ein Online-Fragebogen wurde an alle für die binationalen Kurse verantwortlichen Kursleitenden versandt. Zuvor war im Frühjahr 2015 ein Vorab-Fragebogen mit neun freiwilligen Kursleitenden getestet worden, um die Relevanz der Fragen und ihre Verständlichkeit zu überprüfen. Dieser Fragebogen wurde den Kursleitenden nach ihrer Rückkehr von den binationalen Kursen ausgehändigt, mit der Aufforderung, ihre Antworten in Bezug auf die Praktiken zu betrachten, die sie den Sommer über entwickelt hatten. Es handelte sich um einen anonymen Fragebogen, den die

³ Die Interviews mit den Kursleitenden wurden größtenteils von Jean-Philippe Hashold (Ruhr-Universität Bochum) durchgeführt.

Teilnehmenden mittels der Online-Umfrage-Software SurveyMonkey⁴ beantworteten. 31 Fragebögen wurden auf diese Weise ausgefüllt (15 von deutschen und 16 von französischen Kursleitenden). Diese Fragebögen kamen von Kursleitenden aus 14 von insgesamt 16 kontaktierten binationalen Kursen, was eine gute Abdeckung aller organisierten Austausche ermöglicht.

Unter den übermittelten Fragebögen waren 12 vollständig ausgefüllt (d.h. 36% der eingegangenen Fragebögen). Unter den 21 unvollständig ausgefüllten Fragebögen variierte die Ausfüllrate zwischen 30% und 90%, mit einem Durchschnitt von 80% erhaltener Antworten. Wir haben uns dafür entschieden, die Fragen, auf die wir 100% Antworten erhalten haben, quantitativ zu verarbeiten und die anderen Fragen qualitativ.

2.2 Praktiken hinterfragen: vom Interview zu den Fragebögen

Jedes Interview dauerte rund eine halbe Stunde. Das Protokoll des Leitfadeninterviews enthielt drei Teile:

- Wer sind die Kursleitenden?

Drei Fragen bezogen sich auf den beruflichen Werdegang der Kursleitenden (Ausbildung und Erfahrung).

- Welche Lernpraktiken im Tandem wurden angewandt?

Drei Fragen versuchten, die Tandemvorstellung der einzelnen Kursleitenden herauszuarbeiten sowie die Praktiken, die eingesetzt wurden, um den reibungslosen Ablauf des Tandemverfahrens und seines Verständnisses bei den Jugendlichen zu gewährleisten.

- Welche Vorstellung haben die Befragten von der Rolle des Kursleitenden?

Es wurden sechs Fragen zum Verständnis der Rolle, zur Einschätzung der guten und schlechten Praktiken und zur Position jedes einzelnen Kursleitenden in bestimmten Praktiken gestellt (z.B.: die Rolle der Übersetzung, die Rolle und die Art der Anweisungen, die wir in Abschnitt 3.2.2 analysieren werden).

⁴ Online-Umfrage-Software: <https://de.surveymonkey.com/>

Der 2015 erstellte Fragebogen nimmt die in den Vorbereitungsinterviews aufgegriffenen Themen auf. Einige Fragen wurden genauer ausgearbeitet (der Unterschied zum Lernen in der Schule), andere fallengelassen (die Praktiken bezüglich der Übersetzung bei den Kursleitenden). Der Fragebogen⁵ zu den Praktiken der Kursleitenden enthielt insgesamt 19 Fragen. Es handelte sich in der Hauptsache um offene Fragen, was teilweise den hohen Anteil unbeantworteter Fragen erklärt. Die Fragen zielten auf drei Arten der Information ab:

- den Werdegang der Kursleitenden (Studium, Fortbildung und Erfahrung im Tandem, Titel des im Umfragejahr betreuten Austauschs, usw.)
- die Konzeption der Tandemarbeit (Vorstellungen vom Tandem und dem Lernen im Tandem, Aktivitäten, Funktionsweise, Unterschied zum Lernen in der Schule, usw.)
- die Vorstellung von der Rolle des Kursleitenden (Eigenschaften eines Kursleitenden, erlebte Schwierigkeiten, Ratschläge, die man einem Anfänger erteilen würde, usw.)

Gestützt auf die erhobenen Daten werden wir versuchen, die Hypothese zu bestätigen oder zu widerlegen, dass die Laufbahn, das Maß an Erfahrung und die Tatsache, an einer spezifischen Fortbildung für das Tandemverfahren teilgenommen zu haben, Auswirkungen auf das Verständnis vom Lernprozess im Tandem haben sowie auf das Verständnis von der Rolle des Kursleitenden. Unsere Analyse wird versuchen, jene Parameter zu definieren, die die Vorstellung und die Entwicklung von Praktiken bei den Kursleitenden beeinflussen.

2.3 Was die Aktivitätsprogramme über die Praktiken der Kursleitenden verraten

Wir haben die Programme der drei beobachteten Austausche durchgesehen. Obwohl sich die Aktivitäten vom Grundsatz her von Ort zu Ort unterscheiden, bauen die Programme auf einer gemeinsamen Grundlage auf: alltägliche Aktivitäten (Mahlzeiten, Freizeit, usw.), Lernaktivitäten (Energizer, Sprachaktivitäten, Blog, Logbuch, usw.) und Freizeitaktivitäten (Sport, Spiele, Besichtigungen, Abendveranstaltungen, usw.).

In Bezug auf die Art und Weise, wie sie das Lernen begreifen, ent-

⁵ Ein unausgefüllter Fragebogen befindet sich im Anhang.

sprechen diese Programme unterschiedlichen Optionen. Sie tun dies in Abhängigkeit von drei Faktoren:

- Momente des Spracherwerbs:

(1) Der Spracherwerb konzentriert sich auf den Zeitraum, in dem die Sprachaktivitäten stattfinden. (2) Er entspricht unterschiedlichen Aktivitäten (Gruppe und Tandem), die zu unterschiedlichen Zeitpunkten am Tag auf dem Programm stehen („typisch deutsch/französisch“, Lieder, Tandemarbeit, Blog, usw.).

- Inhalt der Sprachaktivitäten:

(1) Die Themen der Sprachaktivitäten sind im Programm genau festgelegt und dienen hauptsächlich der Vorbereitung der Aktivitäten am Nachmittag oder Abend (Wortschatz zum Sport, vorbereitender Wortschatz für den Abend, usw.). In diesem Fall wird der Tagesablauf um ein „pädagogisches Drehbuch“ herum entworfen, das ein und derselben lexikalischen Thematik entspricht und die unterschiedlichen Aktivitäten mit aufnimmt. (2) Der Inhalt der Sprachaktivitäten ist nicht genauer im Programm festgelegt, lediglich die Art bzw. die Ressourcen der Aktivitäten werden erwähnt (Lied, Tandemarbeit, Energizer, usw.). Die Spracherwerbsmomente sind als Akkumulierung unterschiedlicher Aktivitäten gedacht.

- Lernziele:

(1) Das Programm erwähnt Augenblicke sprachlicher Mobilisierung und Augenblicke der Reflexion über das Lernen (mittels eines Logbuchs, eines Tagebuchs der Tandemaktivitäten, usw.). Ziel ist hier ebenso die Entwicklung der Sprach- wie die der Lernfähigkeit. (2) Durch die Themen, die es anspricht, zielt das Programm ebenso auf einen an die angebotenen Aktivitäten angepassten Wortschatz ab (Museumsbesuch, Stadtrallye, usw.) wie auf ein interkulturelles Lernen anhand von Themen wie zum Beispiel Europa, die es ermöglichen, die binationale Dimension der Gruppe in den Mittelpunkt der Tandeminteraktionen zu stellen. (3) Das Programm strebt eher die Entwicklung eines Spracherwerbs durch sprachliche Mobilisierung in einer Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten und Kommunikationssituationen an (kulturelle, historische, sportliche, Rollenspiele, usw.). Bei diesem Lernkonzept erscheint der den Wortschatzkenntnissen eingeräumte Platz weniger zentral als in anderen Programmen.

Die Programme weisen eine Vielfalt unterschiedlicher Aktivitäten auf, die nicht ausschließlich von der Austauschart an sich abzuhängen scheinen (sportlich, unterhaltsam, usw.). Tatsächlich scheint die Vorstellung, die das Team davon hat, was es bedeutet, eine Sprache zu lernen, eine maßgebliche Rolle bei der Auswahl der angebotenen Aktivitäten sowie der Art und Weise zu spielen, wie der Spracherwerb unterstützt wird: Reflexion über den Lernprozess, Konzentration auf den Wortschatz, Vielfalt der authentischen Interaktionen. Lassen sich anhand der Aussagen der Kursleitenden Lernkulturen aufspüren, von denen die unterschiedlichen Vorstellungen darüber, was es bedeutet, eine Sprache zu erlernen, abhängen?

3. Analyse der Aussagen der Kursleitenden

In diesem Teil widmen wir uns ausschließlich den Antworten, die wir in den Fragebögen erhalten haben. Obwohl die in den Interviews gestellten Fragen teilweise denen der Fragebögen ähneln, haben wir uns entschieden, die erhaltenen Antworten nicht miteinander abzugleichen, aus Sorge, womöglich zweimal die Antworten ein und desselben Kursleitenden zu erfassen, der vielleicht 2014 an den Interviews teilgenommen und 2015 den anonymen Fragebogen beantwortet hat.

Die vorgestellten Ergebnisse decken 14 bis 15 der 16 binationalen Kurse ab, die im Sommer 2015 stattfanden (ein einziger eingegangener Fragebogen enthält nicht den Code eines angeleiteten binationalen Kurses). Allerdings haben lediglich 31 Kursleitende den Fragebogen beantwortet (d.h. weniger als die Hälfte der Gesamtanzahl der Kursleitenden aus dem Sommer 2015), mit einer äußerst variablen Beteiligung je nach Team.

Ausgehend von diesem Antwortkorpus haben wir die Fragebögen in folgender Doppelausrichtung betrachtet:

- Untersuchung der Gesamtheit der Fragebögen, egal aus welchem angeleiteten binationalen Kurs, um zu verstehen, ob sich aus den gegebenen Antworten ein „kursleitendes Handeln“ ablesen lässt, und welches die Faktoren sind, die seine Definition zu beeinflussen scheinen (z.B. Erfahrung, bisherige Laufbahn, Fortbildung). Ist es möglich, persönliche Stile auszumachen, die auf bestimmte Situationen reagieren (erlebte Schwierigkeiten, unvorhergesehene Situationen, Spannungen zwischen dem Berufsgenre und der erlebten Situation, usw.)?

- Vergleich zwischen den von den Kursleitenden ausgefüllten Fragebögen, die eine DFJW-Tandemfortbildung besucht haben, mit denjenigen, die keine Tandemfortbildung besucht haben, um die Auswirkungen der Fortbildung auf die eingesetzten Anleitungstechniken einzuschätzen.

3.1 Wer sind die befragten Kursleitenden?

Wir haben die Antworten von 15 deutschen und 16 französischen Kursleitenden erfasst. Bei den erhobenen Antworten lassen sich keine besonderen der Nationalkultur geschuldeten Auswirkungen feststellen, die z.B. die Vorstellung vom Spracherwerb oder das Verständnis der Rolle des Kursleitenden hätten beeinflussen können. Dennoch enthält die Stichprobenauswahl, wie wir im Folgenden feststellen werden, eine größere Anzahl nicht im Tandemverfahren geschulter Franzosen als Deutscher. Das Kriterium einer fehlenden bzw. absolvierten spezifischen Fortbildung hat stärkeren Einfluss auf die Entwicklung der Praktiken des Kursleitenden als die Herkunftskultur, auch wenn letztere in diffuser Weise einen Aspekt des didaktischen Repertoires darstellt.

3.1.1 Akademische und berufliche Werdegänge häufig in Übereinstimmung mit der angestrebten Rolle des Kursleitenden

Ausgehend vom akademischen Werdegang und dem gegenwärtig von den Kursleitenden jeweils ausgeübten Beruf haben wir versucht, ihr Maß an Sachverstand in Bezug auf die bei der Anleitung der binationalen Kurse erforderliche Rolle zu ermitteln. Wir haben folgende Bereiche miteinbezogen: (1) Beruf oder Studium im Zusammenhang mit Sprachen oder Interkulturalität, (2) Berufe, die mit Bildung bzw. Jugendarbeit zu tun haben. Wir erhalten so die folgende Verteilung in absteigender Reihenfolge (ein und derselbe Kursleitende kann Beziehungen zu mehreren Bereichen unterhalten):

Kompetenzbereiche der Kursleitenden

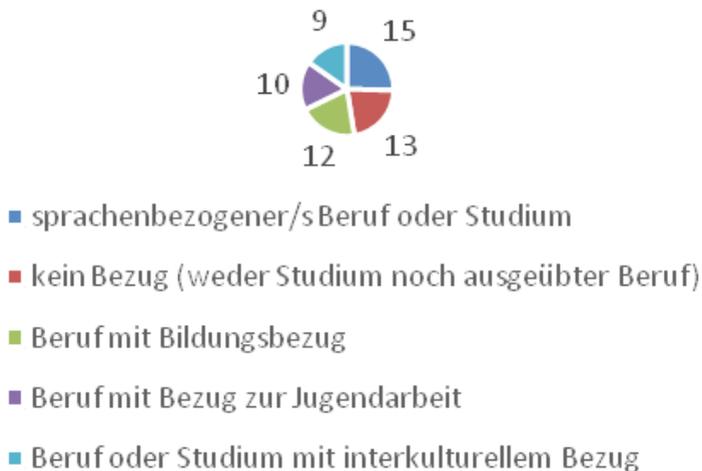


Abb. 1: Verteilung der Antworten je nach Kompetenzbereich der Kursleitenden

Die Untersuchung des akademischen Profils der Kursleitenden zeigt bei einem Teil von ihnen eine Sensibilität für die Bereiche Bildung, Jugendarbeit, Sprachen oder Interkulturalität. Fünf Kursleitende aus dem Korpus weisen ein Profil auf, das mit mindestens zwei der angestrebten Felder in Beziehung steht (z.B. Sprache und Interkulturalität, Animation und Interkulturalität, Sprache und Bildung, usw.). Sie scheinen stärker als die anderen für die Problematiken, die mit der Anleitung binationaler Kurse verknüpft sind, sensibilisiert zu sein.

Dennoch hat etwas weniger als die Hälfte der befragten Kursleitenden (13 von 31) einen Werdegang oder Beruf ohne direkten Bezug zu den Bereichen Bildung, Jugendarbeit, Sprache oder Interkulturalität (Beispiele für gelieferte Antworten: Marketingassistentin im Exportbereich, Studium der Politikwissenschaften, Stadtverwaltung, usw.). Diese Kursleitenden scheinen vor dem Hintergrund ihrer akademischen bzw. beruflichen Laufbahn für die Problematiken der binationalen Kurse weniger stark sensibilisiert zu sein. Dies macht die Auswirkungen anderer Faktoren wie die Fortbildung zum Tandemverfahren oder das Maß an Erfahrung mit der Anleitung von Tandems auf ihre Praktiken umso bedeutsamer.

3.1.2 Erfahrene Kursleitende

Die Art der eingesetzten Anleitungspraktiken kann ebenfalls vom Maß an Erfahrung der Kursleitenden abhängen.

Die Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Vorerfahrungen der Kursleitenden heterogen sind: wenig erfahren (ein- bis zweimal), erfahren (drei- bis fünfmal) und äußerst erfahren (mehr als sechsmal), mit einem Gleichgewicht zwischen den Vorerfahrungen auf der Ebene der Stichprobenauswahl. Die Mehrheit der Antwortenden ist erfahren: 87% der Kursleitenden haben bereits einen binationalen Kurs angeleitet (zwischen zwei- und 22-mal), während lediglich 13% der Kursleitenden zum ersten Mal einen binationalen Kurs anleiten. Wir haben untersucht, ob sich innerhalb der Teams das Maß an Erfahrung seitens der Kursleitenden gegenseitig ausgleicht. Die Stichprobenauswahl der gelieferten Antworten erlaubt es nicht, diese Frage präzise zu beantworten, doch wird trotzdem deutlich, dass mehrere Kursleitende mit wenig Erfahrung (ein- bis zweimal) innerhalb ein und desselben Teams zusammenkommen können.

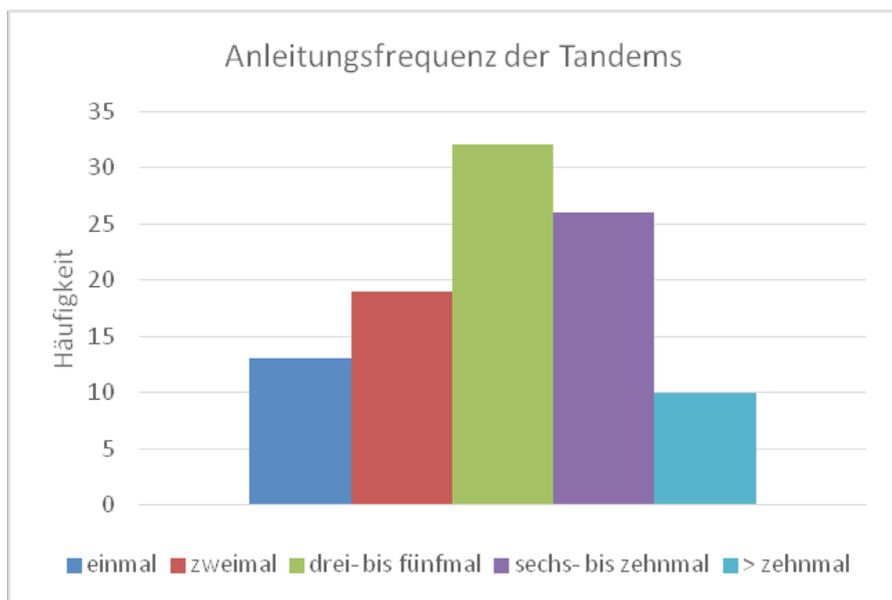
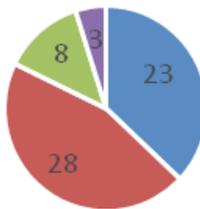


Abb. 2: Verteilung der Antworten je nach der Anleitungsfrequenz binationaler Kurse

3.1.3 Im Tandemverfahren ausgebildete Kursleitende

Die DFJW-Fortbildung zum Tandemverfahren zielt darauf ab, die Kursleitenden für das Verständnis des genauen Sachverhalts der Spracharbeit im Tandem zu sensibilisieren, sowie darauf, sie für bestimmte Aktivitäten zu schulen. Da diese Fortbildung von erfahrenen Kursleitenden durchgeführt wird, dient sie ebenfalls dazu, Erfahrungswerte zwischen Experten und Anfängern weiterzugeben, um geeignete Praktiken zu definieren. Obwohl sie sehr zu empfehlen ist, ist die Fortbildung dennoch keineswegs verpflichtend. Wir haben versucht, die Fortbildungen aufzuzeigen, von denen die Kursleitenden profitieren konnten und die eine Bereicherung für ihr didaktisches Repertoire darstellen (ein und derselbe Kursleitende kann mehr als eine Art von Fortbildung besucht haben).

Art der besuchten Fortbildungen



- DFJW-Fortbildung für das Tandemverfahren
- andere DFJW-Fortbildungen
- ohne DFJW-Fortbildung für das Tandemverfahren
- Fortbildungen durch andere Organisationen

Abb. 3: Verteilung der Antworten gemäß der Teilnahme an Fortbildungen (Primärdaten)

Daraus ergibt sich, dass drei Viertel der Kursleitenden eine spezifische DFJW-Fortbildung für das Tandemverfahren besucht haben (74% der Antworten). 17 dieser Kursleitenden haben über die Fortbildung zum Tandemverfahren hinaus weitere Fortbildungen absolviert, die zumeist vom DFJW organisiert wurden, aber auch von anderen Organisationen (BILD-GÜZ

(2); Verein *Une Terre Culturelle* (UTC) (1)). Diese sieben komplementären Fortbildungen sind in Tabelle 1 in absteigender Reihenfolge nach Anzahl der Antworten aufgeführt.

Teamergrundausbildung	12 Antworten
Zertifikat für Gruppendolmetscher	5
Sprachanimation	3
BAFA-Juleica	3
Trinationale Grundausbildung	2
Quadrinationale Grundausbildung	1
Jugendleiterausbildung	1

Tab. 1: Von den Kursleitenden absolvierte komplementäre Fortbildungen

Die ersten drei komplementären Fortbildungen, die in der Tabelle 2 aufgeführt sind, sowie die BAFA-Juleica-Ausbildung entsprechen standardisierten Fortbildungen, die eine Struktur und formell festgelegte Fortbildungsinhalte umfassen. Sie können in Bezug auf den Inhalt bestimmten Dimensionen der Rolle des Kursleitenden entsprechen (interkulturelle Dimension des Austauschs, Sprachanimation, Übersetzung der Anweisungen, Betreuung der Freizeitaktivitäten, usw.). Diese Fortbildungen stellen die Mehrzahl der von den Kursleitenden erwähnten Komplementärfortbildungen. Die anderen Fortbildungen sind punktueller und spezifischer. Sie hängen nicht unmittelbar mit den während der Anleitung binationaler Tandemkurse eingesetzten Kompetenzen zusammen.

In der Stichprobenauswahl unserer Umfrage haben lediglich acht Kursleitende keine spezifische Fortbildung für das Tandemverfahren absolviert (sechs Franzosen und zwei Deutsche). Vier von ihnen haben zudem keinerlei Fortbildung absolviert. Ihr Maß an Erfahrung mit der Anleitung von Tandems reicht von einer Erfahrung im Jahr der Umfrage bis hin zu vier Erfahrungen. Die vier anderen Kursleitenden haben eine andere vom DFJW organisierte Fortbildung absolviert: die Teamergrundausbildung. Sie weisen dennoch darauf hin, dass die interkulturelle Fortbildung nicht vollkommen an die Anleitung von Tandems angepasst ist, da die Teilnehmenden zumeist von Anfang an ein positives Bild von ihrem Partner haben, was einen Teil der pädagogischen Werkzeuge, die in der spezifischen Fortbildung für interkulturelle Jugendleiter vorgestellt wurden, überflüssig macht, besonders diejenigen zur Ausräumung von Vorurteilen und Klischees.

Die Kursleitenden, die keine Fortbildung für das Tandemverfahren absolviert haben, weisen ein besonderes Profil auf, das wir in Tabelle 2 zu definieren versucht haben.

ohne Fortbildung für das Tandemverfahren	8
andere DFJW-Aus- und Fortbildungen	4
Studium bzw. Beruf im Zusammenhang mit den in den binationalen Kursen eingesetzten Bereichen	6
unerfahren (ein bis zwei Erfahrungen)	3 (davon einer ohne jegliche Fortbildung)
erfahren (drei bis fünf Erfahrungen)	5 (davon drei ohne jegliche Fortbildung)

Tab. 2: Verteilung der Charakteristika des Profils der nicht für das Tandemverfahren ausgebildeten Kursleitenden

Es stellt sich heraus, dass sich die meisten dieser Kursleitenden auf andere Aspekte ihres didaktischen Repertoires stützen können, um ihre Rolle auszufüllen (andere Fortbildung, Studium bzw. Beruf, der mit den Besonderheiten binationaler Kurse zusammenhängt, Erfahrung). Manche unterstreichen dennoch die spezifische Besonderheit der Anleitung von Tandems, die es ihnen kaum ermöglicht, im Vorfeld entwickelte Erfahrungen oder Kenntnisse einzusetzen.

Schließlich haben wir für alle Kursleitenden das Datum ihrer Fortbildung zum Tandemverfahren mit einbezogen. Es stellt sich heraus, dass rund zwei Drittel der Kursleitenden kürzlich eine Fortbildung für das Tandemverfahren besucht haben (vor weniger als zwei Jahren). Die Hälfte von ihnen hat die Fortbildung im ersten Jahr der Anleitung von Tandems absolviert. Die Fortbildung erfolgt also für viele vor dem Eintritt in die Rolle des Kursleitenden. Da sie eher darauf abzielt, das Terrain für die Anwendung des Verfahrens vorzubereiten, kann sie nicht auf die Schwierigkeiten eingehen, denen die Kursleitenden begegnet sind. Mit anderen Worten scheint die Fortbildung eher auf die Definition des „Berufsgenres“ des Kursleitenden einzuwirken und kann nicht in die Regulierung des „Berufsstils“ des Einzelnen eingreifen.

Aus der Stichprobenauswahl unserer Umfrage geht hervor, dass ungefähr ein Drittel der Kursleitenden eine Fortbildung vor rund zwei Jahren absolviert hat. Auch wenn die Fortbildung noch weiter zurückliegt und ihr Beitrag vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen zu interpretieren

ist, beurteilen die Kursleitenden sie grundsätzlich als nützlich, vor allem in Bezug auf den theoretischen und methodologischen Zugewinn, die Organisation des Programms, die vorgestellten Ressourcen und Animationstechniken (Frage 8 des Fragebogens). Allerdings stellen wenige Antworten explizit die sprachlichen Dimensionen der angebotenen Aktivitäten heraus. Zwei äußerst erfahrene Kursleitende unterstreichen außerdem, dass die Praxis als Kursleitender es ihnen ermöglicht hat, sich das Wesen des Tandemverfahrens anzueignen, besonders in der Art und Weise, wie sich Spracharbeit und spielerische Dimension miteinander kombinieren lassen.

3.1.4 Kursleitende, die hauptsächlich als Sprachanimateure oder Jugendleiter im Bereich Sport und Kultur tätig sind

Kursleitende können in den binationalen Kursen drei Formen von Aktivitäten übernehmen: Kursleitender bei Tandemaktivitäten, Sprachanimateur oder Jugendleiter im Bereich Sport und Kultur. Der Fragebogen forderte sie dazu auf, das Wesen ihrer Aktivitäten während der Austausch entsprechend diesen drei Rollen zu identifizieren. Es stellte sich heraus, dass 45% der Kursleitenden Tandemaktivitäten anleiten.

55% der Antwortenden sind als Sprachanimateure (29%) oder als Jugendleiter im Bereich Sport und Kultur (26%) tätig. Wir haben die Gesamtheit dieser Antworten mit den positiven Antworten abgeglichen, die die Fortbildung für das Tandemverfahren des DFJW betreffen: Die Fortbildung für das Tandemverfahren wurde von 100% der Kursleitenden der Tandemaktivitäten absolviert und von 50% der Jugendleiter im Bereich Sport und Kultur. Unabhängig von der Rolle der Antwortenden wurde mehr als die Hälfte der Kursleitenden ausgebildet und ist somit in der Lage, in Kohärenz mit dem Tandemverfahren zu handeln.

3.2 Die Praktiken der Kursleitenden im Hinblick auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Lernenden im Tandem

3.2.1 Die Vielseitigkeit der Rolle der Kursleitenden

Die Beobachtung der Praktiken vor Ort und die Analyse der Kursleitenden in den Fragebögen unterstreichen die Diversität der Aufgaben, die die Kursleitenden innerhalb der binationalen Teams zu übernehmen haben:

- Organisations-Aufgaben, zu denen die Auswahl der Aktivitäten und Ressourcen, die Programmgestaltung, die Zusammenstellung der

Tandems und ihrer Rotation gehört

- Jugendleiter-Aufgaben, zu denen das Initiieren von Aktivitäten, die Formulierung von Aufgabenstellungen, ihre Übersetzung, der Umgang mit der Gruppe und die Gewährleistung ihres Zusammenhalts gehört
- Betreuungs-Aufgaben, im Rahmen derer der Lernende im Tandem beim Erlernen der Sprache (Unterstützung der Kommunikation, des Auswendiglernens, der Reflexion, der Motivation, usw.) und bei der richtigen Anwendung des Tandemverfahrens und seiner Regeln (Codewechsel, Einnehmen unterschiedlicher Rollen (Experte/Lernender), Gegenseitigkeit, usw.) unterstützt wird

Diese Aufgaben erfordern die Entwicklung zahlreicher unterschiedlicher Kompetenzen: organisatorische, didaktische und pädagogische Kompetenzen (angestrebter Inhalt, Auswahl der Aktivitäten, Wechsel der Arbeitsmodalitäten zwischen Tandem und Gruppe, Unterstützung der Gegenseitigkeit, Unterstützung der Selbstständigkeit, usw.) sowie diskursive (Formulierung der Anweisungen, Umsetzung des Codewechsels), interkulturelle und transversale Kompetenzen (Umgang mit Spannungen, Emotionen, usw.). Wie werden diese Kompetenzen eingesetzt, um den Lernenden im Tandem die Entwicklung von Sprachkompetenzen zu erleichtern?

3.2.2 Die aus den beantworteten Fragebögen hervorgehende Definition des Handelns der Kursleitenden

Um zu definieren, was das Handeln der Kursleitenden für die Befragten bedeuten könnte, haben wir in diesem Abschnitt die Antworten auf fünf Fragen berücksichtigt, bei denen es um die Eigenschaften eines guten Tandemkursleitenden ging (Frage 11), die Einschätzung der Kursleitenden, welche Aktivitäten für das Tandem relevant (Frage 13) und welche weniger relevant sind (Frage 14) bzw. darum, was den Kursleitenden an dieser besonderen Rolle gefällt (Frage 16) und welche Ratschläge sie einem Anfänger in der Funktion des Kursleitenden geben würden (Frage 17). Ausgehend von den am häufigsten von den Kursleitenden benutzten Themen und Ausdrücken, auf Deutsch und auf Französisch, ist aus der linguistischen Analyse der erhaltenen Antworten eine thematische Analyse hervorgegangen. Dabei haben wir eine Diskrepanz zwischen den Antworten der Kursleitenden festgestellt, die an einer Fortbildung teilgenommen haben (egal welcher) und denjenigen, die an keiner Fortbildung teilgenommen haben, und andererseits eine Diskrepanz zwischen den

erfahrenen Kursleitenden und den Anfängern. Wir führen die Antworten im Zusammenhang mit den unterschiedlichen festgestellten Profilen im Folgenden genauer auf.

Die Definition des Handelns der Kursleitenden in Abhängigkeit vom jeweiligen Ausbildungsgrad

Bei den Kursleitenden, die keine Fortbildung absolviert haben⁶, wird die Rolle des Kursleitenden in erster Linie als Unterstützung wahrgenommen bzw. als „motivationsauslösendes Moment“ für die Jugendlichen. Alle eingesetzten Praktiken zielen ihrer Meinung nach darauf ab, die Motivation zu festigen oder zu befördern. Sie glauben, dass die Motivation durch einen häufigen Wechsel der Aktivitäten, Ressourcen und Hilfsmittel gesteigert wird, was für den Kursleitenden eine intensive Vorbereitung im Vorfeld der Bildung der Tandems impliziert („die Aktivitäten im Vorfeld gut planen“, „die Aktivitäten anleiten“, „das Lernen rhythmisieren“, „wissen, wie man anleitet“). Die Qualitäten des Kursleitenden umfassen sowohl Zuhörerqualitäten als auch kreative Qualitäten, Anpassungsfähigkeit und die Fähigkeit, schnell zu reagieren, damit die Motivation „nicht abfällt“. Der Rhythmus der Aktivitäten hat eine besondere Bedeutung („eine Dynamik herstellen“). Je weniger geschult die Kursleitenden sind, desto wichtiger erscheint ihnen die bilinguale Kompetenz der Kursleitenden, um diese Rolle gut auszufüllen („ein gutes Niveau in beiden Sprachen haben“). Wir verdeutlichen die Definition dieses Handelns durch das folgende, dem Fragebogen entnommene Zitat, das zahlreiche Antworten zusammenfasst:

[Der Kursleitende] schlägt die Arbeitsthemen vor, die die Motivation, das Interesse der Teilnehmer anregen. Er bietet interaktive, dynamische Methoden an. Er achtet auf das allgemeine Niveau und auf die Fähigkeiten des Einzelnen und passt sich daran. Er hilft dabei zu kommunizieren. Er mischt sich nicht in die Tandems ein, sondern unterstützt die Fähigkeiten und regt den Fortschritt an.

Auch wenn die Kursleitenden keine Fortbildung absolviert haben, ist festzustellen, dass ihre Vorstellung vom Lernen durch das Tandemverfahren den Erwartungen des DFJW nahe kommt: „sich in Bezug zum Partner zurückhalten“, „helfen ohne anzuleiten“, „dem Lernenden dabei helfen, sein Lernen selbst in die Hand zu nehmen“, „in der Lage sein, sich an die

⁶ Die Zitate in Anführungszeichen stammen überwiegend von Franzosen, da sie die Mehrheit der Kursleitenden ohne Fortbildung ausmachten.

Teilnehmer anzupassen“, „gute Bedingungen für sie schaffen, damit das Verfahren gut funktioniert“. Sie betonen den Dialog mit den Jugendlichen, um bei der Anleitung Fortschritte zu erzielen, sie wissen die Rolle des Vermittlers zwischen den Lernenden zu schätzen, schenken gerne Vertrauen, sehen gerne zu, wie die Lernenden Fortschritte machen und Freude daran haben, durch das Tandem zu lernen.

Aus den Antworten der ungeschulten Kursleitenden gehen zwei Hemmnisse deutlich hervor: mangelnde Motivation seitens der Teilnehmenden und mangelnde Kompetenz in der Zielsprache seitens der Kursleitenden. Die mangelnde Motivation der Teilnehmenden wird als Ablehnung des angebotenen Verfahrens wahrgenommen, gegen die die Kursleitenden vor dem Hintergrund des Freizeitrahmens, innerhalb dessen die Sprachaktivitäten stattfinden, glauben, kaum etwas ausrichten zu können. Es ist schwierig herauszufinden, ob die Kursleitenden diesen Mangel an Motivation tatsächlich während ihrer Praxis erlebt haben. Ungeachtet dessen scheinen Befürchtungen dahingehend zu bestehen, die das Handeln der Kursleitenden steuern: Anleiten bedeutet, alles in seiner Macht Stehende zu tun, damit es zu keinem Abfall der Motivation bei den Teilnehmenden kommt. Dennoch wird in den Antworten in der Regel die Motivation der Lernenden mit ihrer Teilnahme an den angebotenen Aktivitäten in Verbindung gesetzt. Es gibt keinen von den Kursleitenden hergestellten Bezug zwischen der Motivation der Lernenden und ihrem Lernen bzw. der Entwicklung besonderer Kompetenzen. Man verbleibt mit diesen Antworten bei einer Definition vom Handeln des Kursleitenden, die sich auf die Anleitung der Gruppen und den reibungslosen Ablauf der Programmaktivitäten konzentriert.

Das Idealbild eines Kursleitenden, der mühelos beide Sprachen beherrscht, entspricht gleichzeitig einem praktischen Aspekt der Organisation der Sprachaktivitäten (mühelos in der Lage sein, die Aufgabenstellungen zu übersetzen, auf alle Gesuche der Teilnehmenden antworten zu können, egal in welcher Sprache, usw.) und einem bestimmten Bild vom lehrenden Kursleitenden als Hüter des Wissens und potenziellem Vorbild für die Lernenden. Dieses Bild findet sich vorwiegend bei den Kursleitenden wieder, die keine Fortbildung absolviert haben. Diese Beziehung zur Zielsprache bei den weniger geschulten Kursleitenden offenbarte sich ebenfalls in den 2014 durchgeführten Interviews: „wegen des mittelmäßigen Kompetenzniveaus der Teilnehmenden ist der Rückgriff auf Übersetzung unumgänglich“, „wenn man als Kursleitende nicht zweisprachig ist, schafft dies eine Barriere“.

In diesem Duktus spiegelt sich eine weitverbreitete Meinung wider:

„Man unterrichtet so, wie man selbst unterrichtet wurde.“ Hier erlaubt es der Mangel an Ausbildung nicht, die einsetzbaren Ressourcen auszubauen, um die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Tandemteilnehmenden spezifisch zu begleiten. Außerdem zeugen diese Antworten von der Angst mancher Kursleitender vor Kontrollverlust, sowohl auf der Ebene des Wissens als auch auf der Ebene des Umgangs mit dem Lernprozess. Das Tandemverfahren hat in diesen Fällen die Modelle von Anleitung und Unterricht in Frage gestellt, aus denen die ungeschulten Kursleitenden schöpfen.

Umgekehrt taucht der Begriff „Motivation“ in den Antworten der Kursleitenden, die eine Fortbildung absolviert haben, nicht auf. Hier wird vor allem die „begleitende“ Aktivität des Kursleitenden unterstrichen. Der Kursleitende leitet das Lernen nicht an, sondern unterstützt das von den Partnern entwickelte Verfahren: „den Teilnehmern Raum geben“, „keine Kontrolle ausüben“. Der Kursleitende strebt nicht mehr danach, selbst kreativ zu sein, sondern versucht, „die Kreativität der Partner anzuregen, damit sie Spaß am Lernen haben“ und „das gegenseitige Interesse der Partner anzuregen, damit sie Lust bekommen, zu kommunizieren“. Die gegebenen Antworten geben Aufschluss über die Qualitäten, die notwendig sind, um dieses Begleiten umzusetzen: „empathisch sein“, „geduldig“, „altruistisch, um zu begleiten, zu helfen“. Häufig wird die Rolle des Teams unterstrichen („sich auf das Team verlassen“). Anders als bei den Kursleitenden, die keine Fortbildung absolviert haben, wird hier die Rolle des Kursleitenden nicht als zentral für das reibungslose Funktionieren des Tandems angesehen – die Kursleitenden agieren mehr reaktiv als proaktiv. Zu den Kompetenzen in der Zielsprache im Besonderen, die ein Kursleitender besitzen sollte, wird nichts gesagt. Es geht also weniger darum, vermittelnd zwischen den Lernenden und dem Wissen zu wirken, als vielmehr zwischen den Lernenden und ihrem Lernen mittels der gemeinsam mit dem Partner geleisteten Arbeit. Nichtsdestotrotz haben wir während der 2014 durchgeführten Interviews festgestellt, dass die für das Tandemverfahren geschulten und erfahrenen Kursleitenden eine weniger dogmatische Vorstellung von der Übersetzung hatten als die weniger erfahrenen: „Das geschieht eher, um den Lernenden Sicherheit zu bieten“, „Damit alle wissen, was im Plenum gesagt wird“, „Zu Anfang haben wir vieles direkt übersetzt. Mittlerweile stellen wir alle beide gemeinsam die Aufgabe vor. Manchmal übersetzen wir überhaupt nicht und werden auch nicht von den Teilnehmern darum gebeten.“ Außerdem begriffen viele von ihnen die Übersetzung der Aufgabenstellung als eine Ressource zum Lernen: „als Ressourcen“, „Vielleicht wäre eine wortwörtliche Übersetzung ideal, damit

sie die Worte assimilieren.“.

Um diese Vorstellung vom Handeln der Kursleitenden zusammenzufassen, zitieren wir einen Auszug aus den Fragebögen:

[Der Kursleitende] schafft es, die Rahmenbedingungen für einen ungehemmten Austausch zwischen den Teilnehmenden herzustellen. Dabei gibt er idealerweise so klare Anweisungen für die Tandemeinheiten, dass er anschließend nur minimal intervenieren muss.

Die Definition des Handelns der Kursleitenden in Abhängigkeit von den jeweiligen Vorerfahrungen

Bei den Anfängern unter den Kursleitenden ist der Platz, der der Anleitung des Tandemverfahrens eingeräumt wird, entscheidend: „Fähigkeit, sich an Situationen (Umgebung, Programm...) und an Teilnehmer anzupassen. Großes Repertoire an Themen, Materialien, Teamfähigkeit“. Eine gute Organisation der Aktivitäten unterstützt ihrer Meinung nach eine gute Teilnahme vonseiten der Lernenden und deutet auf gutes Lernen hin. Das Bedürfnis danach, das Programm im Vorfeld vorzubereiten, für einen reibungslosen Ablauf des Lernens zu sorgen und sogar eventuellen Schwierigkeiten vorzubeugen, ist in den gelieferten Antworten allgegenwärtig. Dieser Duktus weist auf eine Konzentration auf die Aufgaben von Organisation und Jugendleitertätigkeiten hin. In der Tat drehen sich zahlreiche Fragen um die Qualitäten eines Jugendleiters: „klar in seinen Erklärungen sein“, „sich in beiden Sprachen mühelos und spontan ausdrücken können“, „laut sprechen“, „klare Vorgaben machen“, „wissen, wie man zu einer Gruppe spricht“. Die Tandempartner werden bei diesen Antworten nicht berücksichtigt. Das Handeln ist hier stark auf den Kursleitenden selbst konzentriert und seine Rolle scheint für den reibungslosen Ablauf des Lernens zentral zu sein.

Die Antworten der erfahrenen Kursleitenden deuten auf eine andere Vorstellung vom Handeln der Kursleitenden hin. Da die Anleitung des Tandemverfahrens vermutlich keine Fragen mehr aufwirft (weil sie sich die Kursleitenden im Laufe ihrer verschiedenen Einsätze nach und nach zu eigen gemacht haben), konzentrieren sich die Antworten auf die den Teilnehmenden, ihren Bedürfnissen und ihren Schwierigkeiten zuteilwerdende Aufmerksamkeit. Die Tandempartner selbst werden zur treibenden Kraft des Handelns der Kursleitenden. Nicht anders als in den Antworten, die wir von den Kursleitenden erhielten, die eine Fortbildung absolviert hatten, verwenden die Kursleitenden mit Blick auf ihre Arbeit Begriffe wie

„Flexibilität“, „Offenheit“, „Anpassungsfähigkeit“, „Kreativität“, „Hilfe“ und „Unterstützung“. Es zeigt sich hier, dass die Betonung, so wie bei den Anfängern, eher auf Begleit- denn auf Anleitungspraktiken liegt:

Aufgaben vorschlagen, die ausreichend Freiraum lassen, so dass jeder TN je nach seinen Lernzielen die Aufgabe für sich anpassen kann. Zudem finde ich an der Rolle des Lernbegleiters reizvoll, dass es eben kein richtig oder falsch gibt, sondern jeder die Aufgabe nach seinen Kenntnissen erledigen kann.

Die Rolle „Begleiter des Lernprozesses“ kehrt häufig in den Antworten wieder und zeigt sich in den folgenden Facetten:

- die Reflexion der Lernenden über ihr Lernen unterstützen
- Kommunikationsstrategien vermitteln/die Kommunikation erleichtern, „den Teilnehmern Selbstvertrauen bei der mündlichen Kommunikation geben“
- „helfen, ohne sich einzumischen“, „eine Haltung auf Augenhöhe mit den Jugendlichen finden“, „nicht unentbehrlich sein“

Für manche macht diese schulende Haltung gleichzeitig eine Reflexion über sich selbst als Sprachlernender im Tandem notwendig, um besser in der Lage zu sein, die relevanten Praktiken zu vermitteln („selbst das Tandem erleben, um es besser anleiten zu können“) und als Helfender Methoden anzubieten, die an den Einzelnen angepasst und keine „vorgefertigten Methoden“ sind.

Die Definition des Handelns des Kursleitenden im Hinblick auf die übrigen Parameter seines didaktischen Repertoires

Es scheint, als spielten die übrigen Parameter des didaktischen Repertoires eine wichtige Rolle bei der Vorstellung, die die Kursleitenden von ihrer eigenen Rolle haben. Daher erarbeiten sie ebenfalls ihre Vorstellung vom Handeln des Kursleitenden in Abhängigkeit von ihrer akademischen und beruflichen Laufbahn. Letztere haben vor allem Einfluss auf die Art und Weise, wie die Kursleitenden den Spracherwerb im Tandemverfahren begreifen. Aus den erhaltenen Antworten geht hervor, dass die sprachlichen Aspekte in den Antworten klarer umrissen und stärker in die Praktiken einbezogen sind, wenn die Kursleitenden einen spracherwerbsbezogenen akademischen oder beruflichen Werdegang vorweisen können. Die ansonsten von den Kursleitenden durchgeführten Praktiken bereichern ihre

Praktiken als Kursleitende. Man findet somit Charakterzüge des Lehrens (vor allem in Hinblick auf das Korrigieren), der Jugendleitertätigkeit, der Kulturvermittlung, usw. wieder.

Als Beispiel zitieren wir zum Vergleich die Antworten zweier äußerst erfahrener Kursleitender (d.h. mit mehr als 6 Einsatzerfahrungen), die auf unterschiedliche akademische bzw. berufliche Werdegänge blicken, zu ihrer jeweiligen Definition des Handelns der Kursleitenden:

- Akademischer und beruflicher Werdegang mit Sprachbezug:

Seine Rolle bei den Jugendlichen finden, in Abhängigkeit vom Grad ihrer Reife und ihrer Sprachkenntnisse: präsent sein aber nicht zu sehr, im richtigen Moment zu helfen vermögen, aber nicht den Schlüssel zu einem Problem geben, bevor die Jugendlichen nicht selbst danach gesucht haben. Dafür Sorge tragen, dass Sprachprobleme keine Konflikte auslösen. Kreativ sein und Methoden/Werkzeuge einsetzen, die die Jugendlichen ansprechen: Die Sprache soll nicht nur Arbeitsgrundlage sein, es ist notwendig, die Methoden zu variieren und ebenfalls neue Technologien einzusetzen, so wird der Sprachbereich mit anderen Medien verbunden und automatisch entdramatisiert, denn im Zentrum der Arbeit steht die Kommunikation und nicht ausschließlich der Sprachbereich.

- Akademischer und beruflicher Werdegang mit Bezug zur Jugendarbeit:

Gute Kenntnisse in beiden Sprachen, landeskundliche Kenntnisse und gute Kenntnisse der deutsch-französischen Beziehungen inkl. Städtepartnerschaften. Erfahrungen aus anderen deutsch-franz. Begegnungen, möglichst aus eigener Erfahrung als Jugendlicher. Gute Organisationfähigkeit und Flexibilität.

Ungeachtet der akademischen und beruflichen Werdegänge tritt dennoch deutlich aus den Antworten (besonders auf die Fragen 9, 10 und 13, in denen es darum geht, was der Begriff „Tandem“ damit zu tun hat, was die Jugendlichen im Tandem lernen, und darum, welche Aktivitäten gut im Tandem funktionieren) eine homogene Vorstellung davon hervor, was es bedeutet, eine Sprache im Tandem zu erlernen. Die Fortbildung für das Tandemverfahren aber auch die Praxis der Anleitung von Tandems und der Kontakt untereinander ermöglichen es den Kursleitenden also, sich eine

dem Lernverfahren im Tandem eigene Sprach- und Lernkultur⁷ und einen gemeinsamen Kern von Praktiken aufzubauen.

Somit bedeutet für alle Kursleitenden die Unterstützung des Sprachenlernens im Tandem zuallererst, einer authentischen mündlichen Kommunikation den Vorrang zu geben. Die am häufigsten herausgestellten Begriffe sind: „Austausch“, „Kommunikation“, „verstehen und einander zuhören“, „Sprachen“, „Authentizität“, „lebendige Sprache“, „sich in der Fremdsprache ausdrücken“. Eines der Charakteristika der Sprachkultur der Kursleitenden ist die besondere Betonung der Kommunikation. Allerdings kann diese Kommunikation auf unterschiedliche Aspekte verweisen, je nach dem Verständnis, das die Kursleitenden vom Funktionieren einer Sprache haben: Viele konzentrieren sich auf das Erlernen des Vokabulars („Alltagsvokabular“) und eine Ablehnung grammatikalischer Aspekte, die ihrer Meinung nach auf ein schulisches Lernen verweisen, das nicht an die Tandemsituation angepasst ist („sich vom schulischen Grammatikdruck freimachen“). Andere stellen die pragmatische Dimension heraus („Kommunikationsstrategien entwickeln“), während wieder andere die soziolinguistische Dimension hervorheben („die Umgangssprache weiterentwickeln“).

Die Lernkultur, die die Kursleitenden miteinander teilen, ist charakteristisch für das Tandemverfahren. Man findet vergleichsweise wenige Dinge wieder, die auf andere Lernsituationen verweisen könnten („Unterricht“, „Erweiterung/Festigung des Wortschatzes“, „Fortschritt“, usw.). Die verwendeten Begriffe stützen größtenteils das Gegenseitigkeitsprinzip, den Kern des Tandemverfahrens und entscheidend für die Vorstellungen, die sich die Kursleitenden von den treibenden Kräften des Tandems machen: „Kooperation“, „Vertrauen“, „Vertrauen und Wohlwollen“, „gemeinsames Lernen“, „Gegenseitigkeit“, „Zusammenarbeit“. Im Gegensatz dazu gibt es nur einen einzigen Fall, der – mit der Begrifflichkeit vom „Wecken des Verantwortungsgefühls“ der Lernenden – auf das Autonomieprinzip verweist, obgleich dieses doch ebenfalls im Mittelpunkt des Tandemverfahrens stehen sollte. Die charakteristische Lernkultur des Tandemverfahrens enthält ebenfalls einen zweiten Aspekt, der die erholsamen und informellen Aspekte dieser spezifischen Lernsituation betrifft („Lachen“, „Spaß“, „angenehme und angemessene Situationen“), aber auch die sozialen Aspekte,

⁷ Die Begriffe „Sprachkultur“ und „Lernkultur“ verweisen auf Definitionen von Holec (1990): Die Sprachkultur ist die Gesamtheit der Vorstellungen über die Sprachen, über den kulturellen und sozialen Charakter der Sprache, während die Lernkultur die Gesamtheit der Vorstellungen davon ist, „was es bedeutet, eine Sprache zu erwerben, sie zu lernen und zu bewerten“.

die mit einem Lernen vom immersiven Typus zusammenhängen („geistige Offenheit“, „Zusammenleben in der Gruppe“).

Überraschend ist die Feststellung, dass die interkulturelle Dimension des Lernens im Tandem nur wenig in den Antworten vorkommt. Die interkulturelle Dimension scheint übrigens eher die Besonderheit der Zielgruppe und des Lernrahmens zu charakterisieren („Binationalität“, „interkulturelle Begegnung“, „deutsch-französische Freundschaft“) als das Ziel oder den Gegenstand dieses Lernprozesses. Auch hier finden wir in Bezug darauf, was sich die Lernenden im Tandem aneignen, lediglich einen einzigen Verweis auf den Begriff „Kultur“.

Letztendlich geht aus den Fragebögen eine starke Befürwortung des Tandemverfahrens durch die Kursleitenden hervor. Sie sehen darin einen effizienten Weg zur Unterstützung der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden. Dies wird besonders bei den Antworten auf die Frage 18 offenkundig, in der es darum geht, welche Unterschiede die Kursleitenden zwischen dem Lernen in der Schule und dem Lernen im Tandem wahrnehmen. Feststellen lassen sich gleichzeitig:

- Dinge, in denen sich die Sorge der wenig geschulten Kursleitenden spiegelt, die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten („konkreteres Lernen“, „nützliche Wörter, Alltagswörter, die man im Alltag mit dem anderen teilt“, „Motivation, um den anderen durch die Kommunikation kennenzulernen“),
- Dinge, die auf ein positives Bild des Lernens durch Immersion verweisen („sich intensiv der Zielsprache aussetzen“, „natürliche Situation“, „mehr mündlicher Austausch“),
- Dinge, die auf einen wohlwollenden Rahmen hinweisen, der das Lernen begünstigt („spielerischer“, „weniger Stress, da keine Bewertung“, „leichter, mit gegenseitigen Korrekturen auf Augenhöhe umzugehen“, „Spaß (vs. Schule = Zwang)“) und
- in geringerem Maße Dinge, die die Autonomie der Lernenden durch die Stimulation einer Reflexion über ihren Spracherwerb („regt viel stärker zum Nachdenken über die eigene Muttersprache an als der Schulunterricht“) und durch die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse („individualisierte Pädagogik“) stärken.

Die übergreifende Untersuchung der erhaltenen Antworten verstärkt vermutlich die aus den Antworten der Kursleitenden hervorgehende Homogenität in Bezug auf Sprach- und Lernkultur. Jede der zuvor aufgeführten Dimensionen kann eine große Bandbreite unterschiedlicher Praktiken hervorbringen, die je nach den Prioritäten der Kursleitenden

unterschiedlich eingesetzt werden (in Bezug auf ihre Aufgabe, aber auch als Antwort auf erlebte Situationen). Dennoch erscheint es interessant zu unterstreichen, dass das Modell schulischen Lernens einstimmig abgelehnt wird: Das Tandemverfahren wird als Gegenstück zum schulischen Lernen wahrgenommen. Diese Situation lädt die Kursleitenden einerseits dazu ein, neue berufliche Werkzeuge zu entwickeln und beraubt sie teilweise zugleich ihres didaktischen Repertoires, das sie sich nach und nach durch ihr eigenes Lernen erarbeitet haben. Dieser Aspekt sollte die Fortbildung zum Tandemverfahren noch unverzichtbarer machen. Letztendlich hat es der Fragebogen nicht vermocht, Anhaltspunkte über den persönlichen Werdegang der Kursleitenden zu sammeln. Doch war während der 2014 durchgeführten Interviews klar geworden, dass diese Dimension zum didaktischen Repertoire der Kursleitenden gehört. Während der Interviews hatten wir außerdem festgestellt, dass die Tatsache, selbst einmal im Tandem gelernt zu haben, an binationalen Austauschen teilgenommen zu haben, aus einer zweisprachigen Familie zu stammen, usw., die Kursleitenden in ihren getroffenen Entscheidungen hinsichtlich der angewandten Praktiken mit geleitet hat.

Fazit dieses Abschnitts ist, dass das Handeln des Kursleitenden sich als ein definiertes und weitgehend homogen von diesen – durch die Umfrage erfassten – Kursleitenden geteiltes Berufsgenre darstellt. Einer der Erfolge des Dispositivs ist es also, dass es ihm gelingt, seine Prioritäten in Bezug auf das Lernen im Tandem und in Bezug auf die Vorstellung dessen, was eine Sprache ist, weiterzugeben, und Personen mit heterogenen Lebensläufen um dieses gemeinsame Problem herum zusammenzubringen. Halten wir ebenfalls den dynamischen und erweiterbaren Charakter des Konzepts vom Handeln des Kursleitenden fest, in Abhängigkeit vom Grad der Erfahrung mit der Anleitung von Tandems und der absolvierten Fortbildungen. Es wird letztendlich deutlich, dass die Entwicklung eines „Berufsstils“, der Varianten des Handelns der Kursleitenden entspricht (z.B. stärker vorgeben bzw. sich zurückhalten, die sprachliche Autonomie bzw. die Lernautonomie fördern, Lernsituationen herbeiführen bzw. das Lernen begleiten, usw.), nicht die Essenz dieser pädagogischen Rolle in Frage stellt und eher unterschiedlichen Graden von Expertise entspricht. In der Tat bemühen sich die erfahrenen aber weniger geschulten Kursleitenden mehr um Kontrolle als die anderen und sie sind zudem stärker auf ihre eigenen Praktiken konzentriert als auf die der Lernenden. Dennoch haben wir gesehen, dass dies keiner unterschiedlichen Vorstellung vom Lernen entspricht, sondern im Gegenteil auf die Notwendigkeit hinweist, sich in Richtung von Praktiken der Begleitung und nicht des Unterrichts

zu entwickeln.

3.3 Die Diversität der Anleitungspraktiken: Wie wirkt sich dies auf die Kompetenzen der Lernenden im Tandem aus?

Wie wir zuvor gesehen haben, kommt das Autonomieprinzip, eines der beiden Hauptprinzipien im Kern des Tandems (Brammerts, 1998; 2002), nur wenig in den Aussagen der Kursleitenden vor. Lediglich fünf Kursleitende erwähnen explizit die Verantwortung des Lernenden für sein Lernen, die Tatsache, dass der Lernende sich selbst evaluiert, oder die Bedeutung, die Reflexivität des Lernenden über sein Lernen zu entwickeln. Trotzdem wird das Autonomieprinzip an sich nicht abgelehnt. Es knüpft voll und ganz an das Verständnis einer neuen Interaktion zwischen Kursleitendem und Lernendem an, die auf einer weniger dirigistischen und weniger autoritären Beziehung als der prototypischen Lehrer/Unterrichteten-Beziehung beruht. Die Kursleitenden geben an, dass sie „ein offenes Ohr für die Lernenden“ haben, „den Dialog mit den Lernenden“ als bereichernd empfinden, sich an die Lernenden „anpassen“. Zahlreiche Charakteristika des Handelns des Kursleitenden sind im Grunde Begleitpraktiken, wie sie vor allem von Paul (2004) definiert werden, d.h. Praktiken, deren Ziel es ist, Unterstützung zu bieten, um die Entwicklung der Autonomisierung der Lernenden zu ermöglichen, auch wenn nicht alle Kursleitenden die gleichen Herausforderungen mit dieser Autonomisierung verknüpfen. So kann sie auf eine soziale Autonomie innerhalb der binationalen Gruppe verweisen, auf eine sprachliche Autonomie in den exolingualen Interaktionen oder eine Lernautonomie in der Reflexion des Lernenden über seinen Lernprozess und seinen eigeninitiativen Umgang damit.

Vor allem verweist der Begriff des Begleitens auf die Idealisierung der Kursleitenden im Tandemverfahren. Die Kursleitenden erklären, dass sie in einer verbindenden Perspektive nach einer Position suchen, die es den Tandempartnern ermöglichen soll zu funktionieren (der Kursleitende hält sich in Bezug auf das von den Partnern gebildete Zweierteam zurück, in dem beide gleichzeitig Akteure des bzw. Ressourcen für das Lernen sind), den Bedürfnissen und den Ansprüchen zu entsprechen (der Kursleitende unterstützt die Kompetenzentwicklung) und über die reibungslose Durchführung der angebotenen Aktivitäten zu wachen (der Kursleitende steuert die Lernsituation). Diese von den Kursleitenden über das Wesen ihrer Aktivität angestellte Reflexion knüpft an einen Transformationsprozess auf der Ebene der Vermittlung an, die das Lernen innerhalb von Dispositiven be-

günstigt, die nicht mehr nach einer Unterweisungslogik funktionieren (d.h. der Lehrende ist Bewahrer des Wissens, das es weiterzugeben gilt). Das von den Lernenden, die abwechselnd Experten für ihre Muttersprache und Lernende der Zielsprache sind, gebildete Tandem führt die notwendigen Vermittlungen zwischen dem Lernenden, dem Inhalt und den Ressourcen durch, so dass das Lernen stattfinden kann. Da sich die Lernenden selbst um die Entwicklung der Kommunikation, die Evaluierung dieser Kommunikation (Feedback-Sitzungen, Sitzungen zur gemeinsamen Konstruktion von Diskurs, usw.) sowie die Entwicklung der Kenntnisse über Sprache und Kultur kümmern, steht der Kursleitende nunmehr lediglich an dritter Stelle.

Nach Albero (2000) finden sich Praktiken der Selbstbildung, d.h. wenn das Lernen nicht mehr ausschließlich von einem Lehrenden abhängt, in der Hauptsache in Dispositiven, die dem Lernenden eine tragende Rolle bei seinem Lernen einräumen. Nach dieser Definition ist das Tandemverfahren also voll und ganz den Praktiken der Selbstbildung zuzurechnen. Unter den existierenden Dispositiven, vor allem im institutionellen Kontext, unterscheidet Albero (2000: 180) vier Dominanten, je nachdem welcher Platz der Autonomie des Lernenden eingeräumt wird oder wie diese verstanden wird: eine präskriptive Dominante, eine tutoriale Dominante, eine kooperative Dominante sowie eine auto-direktive Dominante. Angesichts der von den Kursleitenden angegebenen Praktiken ist die präskriptive Dominante im Rahmen des beobachteten Tandemverfahrens nicht relevant. Die drei übrigen Dominanten finden wir hingegen im Diskurs der Kursleitenden.

Viele der angegebenen Praktiken fallen in den Bereich der „tutorialen Dominante“, die Albero (2000: 186) als „anders lernen“ definiert: „Der Inhalt wird im Vorfeld beschlossen, aber man bietet andere Lernmodalitäten an als in der Schule. Die Pädagogik ist eine Praxis der Orientierung und Regelung.“ Wie wir gesehen haben, entspricht diese Vorstellung dem Großteil der Anfänger in unserer Untersuchung.

Ebenfalls lässt sich feststellen, dass die Praxis der meisten Kursleitenden der Untersuchung (unabhängig von den Charakteristika) in den Bereich der „kooperativen Dominante“ fällt: Sie „betont den Begriff der Anpassungsfähigkeit, der Flexibilität, und die pädagogische Praxis fällt in den Bereich der Begleitung“ (2000: 189).

Einige wenige Kursleitende entsprechen einer „auto-direktiven Dominante“, in der „die pädagogische Praxis zur Vereinfachung neigt, indem sie es dem Lernenden ermöglicht, sich selbst in Bezug auf sein Lernen eine neue Expertenrolle zu schaffen“ (2000: 193). In unserer Untersuchung trifft dies eher auf die äußerst erfahrenen und gut geschulten Kursleitenden

den zu.

Somit lässt sich anhand der Analyse der von den Kursleitenden dargelegten Praktiken besser verstehen, wie die Kursleitenden die pluralistischen Lerndynamiken des Tandemverfahrens begleiten. Man findet gleichzeitig den Prozess „Lehren“ in der Form, wie die Kursleitenden die Ressourcen und Lerninhalte auswählen und vermitteln, den Prozess „Bilden“ in der Art und Weise, wie die Kursleitenden den Ablauf der angebotenen Lernsituationen begleiten, und den Prozess „Lernen“, wenn sie den Spracherwerb jedes Einzelnen unterstützen.

In Abhängigkeit von dem von ihnen bevorzugten Bildungsprozess erlaubt es unsere Umfrageauswahl, drei Typen von Kursleitenden auszumachen:

- auf die Ressourcen und den Inhalt konzentriert („Prozess des Lehrens“): Bedeutung der Aufgabenstellung, der Anleitung des Lernens, die Rolle der Übersetzung, Vokabellisten, usw.
- auf die Anpassung der Ressourcen, des Materials und des Rahmens an den Lernenden konzentriert („Prozess des Bildens“): Je mehr Erfahrung jemand mitbringt, desto stärker wird der Lernende in seiner Praxis berücksichtigt (Flexibilität). Man hat also eher ein offenes Ohr für die Lernenden, hilft ihnen zu kommunizieren, unterstützt die Kommunikation.
- auf die Unterstützung der Interaktionen zwischen dem Lernenden und dem Inhalt konzentriert („Prozess des Lernens“), der in unserer Untersuchung auf die Praktiken verweist, die Spracherwerb, Kommunikation, Lernen und Reflexion erleichtern. Diese Haltung ist bei den wenig erfahrenen Kursleitenden nicht zu beobachten.

Wir stellen hier eine Dichte und Komplexität der Rolle des Kursleitenden fest, die sich in der Vervielfachung von zu übernehmenden Rollen und Aufgaben äußert. Die in den angegebenen Praktiken festgestellte Diversität entspricht sowohl dem Wesen des Dispositivs Tandem (Berufsgenre) wie auch den Prärogativen, die sich die Kursleitenden geben (Berufsstil). Wie Albero (2000: 200) erinnert:

In den Dispositiven der Selbstbildung im institutionellen Kontext findet sich die Schulungsinstanz nicht mehr in einer Beziehung vom Typ Lehren oder Bildung oder Lernen, sondern, wie es die Dispositive mit kooperativer Dominante ankündigen, in einer Beziehung vom Typ Lehren und Bildung und Lernen.

Es ist also verständlich, dass die Vorstellung des Dispositivs mit koope-

rativer Dominante in unserem Korpus vorherrschend ist.

Als Schlussfolgerung der Umfrage über die Auswirkungen der begleitenden Praktiken auf die Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden lässt sich sagen, dass der Großteil der Kursleitenden den unterschiedlichen charakteristischen Lernprozessen im Tandem in verbindender Art und Weise zu entsprechen versucht, was zur Folge haben dürfte, dass die angestrebten Kompetenzen unmittelbar begleitet werden. Diese brückenschlagende Antwort auf die Bedürfnisse der Lernenden erwächst aus der Erfahrung. Außerdem hat die disjunktive Konzentration auf einen einzigen Prozess eher mit dem professionellen Stil des Einzelnen zu tun, der hauptsächlich durch das didaktische Repertoire genährt ist, das die Kursleitenden in Abhängigkeit davon einsetzen, wie sie die Bedürfnisse der Lernenden erfassen und wahrnehmen. Um dieser Facette Rechnung zu tragen, wäre es der Fortbildung zum Tandemverfahren zweifelsohne zuträglich, wenn die Kursleitenden für die unterschiedlichen aktiven Prozesse und deren Auswirkungen auf die Kompetenzen der Lernenden sensibilisiert würden. Es zeigt sich zudem, dass sich die Reflexion der Kursleitenden in der Hauptsache auf die pädagogischen Praktiken richtet (wie man lernt), die es einzusetzen gilt, und dies auf Kosten einer Reflexion über die didaktischen Praktiken (was man lernt), die sich in der Hauptsache mit den Lerninhalten beschäftigen würden. Schließlich fällt das Lernen in Interaktion für viele Kursleitende in einen nicht-reflexiven Bereich („man lernt dabei ganz natürlich“). Angesichts der Schwierigkeiten, auf die die Lernenden in der Interaktion stoßen könnten, wäre es vermutlich angebracht, die Kursleitenden darauf vorzubereiten, die Lernenden für Techniken und Strategien zu sensibilisieren, die es ihnen erlauben würden, besser zu verstehen, sich besser auszudrücken und besser zu interagieren.

Zusammenfassung

In diesem Beitrag haben wir versucht, die Praktiken der Kursleitenden bei der Begleitung des Tandemverfahrens in den binationalen Sommerkursen herauszustellen. Der Heterogenität der individuellen Werdegänge entspricht eine starke Homogenität in der Art und Weise, wie sich die Kursleitenden ihre Funktion vorstellen (das Handeln des Kursleitenden). Diese beruflich-kulturelle Identität ist das Ergebnis von Fortbildungen, Erfahrungen und von Austausch innerhalb der Kursleitendengruppen. Wir stellen fest, dass ebenso wie manche Lernenden mehrmals an Tandemaus-

tauschen teilnehmen, auch zahlreiche Kursleitende regelmäßig Tandems anleiten, was trotz aller Diversität einen gemeinsamen Kern korrekter Praktiken gewährleistet.

Wir haben uns ebenfalls für die Unterschiedlichkeit der dargelegten Praktiken interessiert. In einem ersten Schritt haben wir versucht, diese Unterschiedlichkeit durch die Auswirkungen der verschiedenen eingesetzten didaktischen Repertoires zu beleuchten (je nach akademischem und beruflichem Werdegang und den absolvierten spezifischen Fortbildungen). Auch wenn der Eintritt in den Beruf des Kursleitenden Zeit und Fortbildung erfordert und somit in den Bereich eines Prozesses fällt, den das DFJW begleiten kann, haben wir dennoch festgestellt, dass die Bandbreite der eingesetzten Praktiken vor allem eine Reaktion auf das Wesen des Tandemdispositivs ist, das dem Bereich der selbstbildenden Praktiken entstammt, der auf verbindende Weise die Prozesse des Lehrens, Schulens und Lernens zusammenführt. Einerseits ist es interessant festzustellen, dass der Großteil der Kursleitenden eine verbindende Vorstellung von dem Prozess hat, den es durchzuführen gilt, um den Lernenden bei ihrem Spracherwerb zu helfen (ihre Sicht des Dispositivs fällt also in den Bereich der kooperativen Dominante). Andererseits stellen wir fest, dass bestimmte Typen von Kursleitenden einen dieser Prozesse ganz besonders betonen: Die am wenigsten ausgebildeten und erfahrenen konzentrieren sich stärker auf den „Prozess des Lehrens“, während die erfahreneren sich stärker auf den „Prozess des Lernens“ konzentrieren. Das Verständnis der Bildungsdynamiken, die im Tandemverfahren wirksam sind, scheint sich so mit der Zeit weiterzuentwickeln. Gleichzeitig kann diese Information die Organisatoren von Tandemaustauschen dazu veranlassen, sowohl extrem erfahrene als auch unerfahrene, sowohl wenig ausgebildete als auch äußerst geschulte Kursleitende auszuwählen und sie dazu einzuladen, individuell einen dieser Prozesse stärker zu betonen. So gesehen wäre es also interessant, in der Fortbildung die Abläufe des Lernens im Tandem und die Rolle des Kursleitenden klarer darzustellen und die erfahrensten Kursleitenden dazu aufzufordern, erneut eine Fortbildung zu besuchen.

Bibliographie

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris: L'Harmattan.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Brammerts, Helmut (1998). Strategien beim selbständigen Lernen im Tandem. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 34, 57-59.
- Brammerts, Helmut (2002). Principes et Objectifs. In: Helmling, Brigitte. *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier, 19-24.
- Cicurel, Francine (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 16, 145-164.
- Cicurel, Francine (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et Styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Faïta, D. (2001). L'analyse du travail et le statut de « l'activité » chez Bakhtine. *Travailler*, 6, 13-30.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges Pédagogiques*, 22. Nancy. Online einsehbar: <http://www.atilf.fr/spip.php?article3505>
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*. Nancy. Online einsehbar: <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.

6

Über die Ausbildung von Tandemkursleitenden: Von der Bestandsaufnahme zu Perspektiven

Wie können Tandemkursleitende besser auf Schwierigkeiten bei der Begleitung der Lernprozesse im Tandem vorbereitet werden?

Einführung

Die Ausbildung der Kursleitenden wird vom DFJW bisher zu Recht darauf ausgerichtet, dass diese das Potenzial des Tandemlernens in all seinen Facetten erkennen und für die Jugendlichen nutzbar machen können. Eine Herausforderung stellt dabei die Heterogenität ihrer (beruflichen) Profile und Vorerfahrungen in anderen Jugendprogrammen dar. Darüber hinaus treten einige Schwierigkeiten bei der Begleitung von Sprachtandems während der binationalen Sommerkurse auf, auf die wir im Folgenden noch einmal gesondert eingehen.

Um diese Schwierigkeiten zu erfassen, haben wir 31 Fragebögen analysiert. Unsere Erkenntnisse sollten auch dazu dienen, neue Perspektiven bei der Ausbildung der Kursleitenden aufzuzeigen. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Sicht der Tandemkursleitenden, auf die Ausbildung und die von ihnen wahrgenommenen Schwierigkeiten bei der Begleitung der Tandemarbeit. Dieser Sicht stellen wir die Perspektive der Lernenden gegenüber, die wir den Fragebögen zu ihrer Erfahrung mit dem Tandemlernen entnommen haben. Die Schwierigkeiten, von denen die Kursleitenden berichten, heben vor allem die Spannungen hervor, die sich aus der Unvereinbarkeit von den in der Fortbildung empfohlenen Handlungen mit der tatsächlichen Handlungssituation ergeben. Dazu gehören insbesondere die notwendige Begleitung eines Tridems, obwohl eigentlich nur Tandems angeleitet werden sollten, der Umgang mit fehlender Motivation

eines Teilnehmenden oder das Aufrechterhalten der Aktivitäten einer ermüdeten Gruppe. Die Kursleitenden müssen daher bei solchen Konflikten oft Entscheidungen treffen, auf die sie in der Ausbildung nicht vorbereitet wurden und die ihrem professionellen Selbstverständnis widersprechen. Unter 3.2 werden wir kurz auf einen Ansatz aus der Arbeitstheorie (vgl. Schwartz, 2000) zurückgreifen, um Perspektiven zu eröffnen, die zu einer Erweiterung der Handlungskompetenz und zum besseren Umgang mit solchen Spannungen beitragen können.

1. Die Fortbildung des DFJW und Fortbildungserfolge

Zunächst einmal ist hervorzuheben, dass die Fortbildung in ihrer jetzigen Form gute Ergebnisse liefert. Die Teilnehmenden geben an, das Verfahren der Begleitung des Lernens im Tandem verstanden und ausreichendes Wissen erworben zu haben. Damit sind sie in der Lage, die Anleitung der Gruppen und der Tandems zu übernehmen. Auch die Praxisanteile tragen hierzu entscheidend bei, in denen z.B. besprochen wird, welche Aktivitäten und Ressourcen auszuwählen sind und wie diese in eine Tandemlerneinheit zu integrieren sind. Die Ausbildung, die sich vornehmlich an zukünftige Kursleitende ohne oder mit wenig Erfahrung in der Begleitung von Tandems richtet, ermöglicht es diesen Kursleitenden, die künftige Tätigkeit zu antizipieren und die empfohlenen Handlungen auszuprobieren.

Die Fortbildung der Tandemkursleitenden erfolgt gleich zu Beginn der Tandemanleitung, um ungeeignete Praktiken zu justieren und für die Teams eine gemeinsame Basis und eine „Berufskultur“ zu schaffen. Dadurch soll die Umsetzung des Gelernten in die Praxis gesichert werden, da die Teams nur sehr wenig Zeit haben, sich aufeinander einzustellen.

In der Praxis werden allerdings sowohl erfahrene als auch unerfahrene Kursleitende zum Teil noch durch ihre eigenen Lernerfahrungen in institutionellen Kontexten beeinflusst. Sie verwenden Lehrstrategien dort, wo sie lernunterstützend agieren müssten, oder sie verfallen in das Gegenteil, d.h. sie begegnen der Tandemarbeit eher mit einem „Laissez-faire“-Verhalten. In ihrer Fortbildung wurde ihnen zwar vermittelt, wie das Lernen im Tandem und die besonderen Lernprozesse sowie eine sinnvolle Begleitung des Lernens erfolgen können, sie haben dieses Wissen jedoch noch nicht vollständig in ihr Handeln integriert. In der Fortbildung könnte – um die Besonderheiten der im Tandem auftretenden Lernprozesse noch stärker ins Bewusstsein zu rücken – noch deutlicher als bisher gemacht werden,

dass es sich beim Tandemlernen nicht um eine Methode handelt; denn der Methodenbegriff ist eng verknüpft mit geschlossenen Vermittlungskonzepten wie z.B. der audio-visuellen Methode.

Das Lernen im Tandem ist – ähnlich wie mittlerweile auch Vermittlungskonzepte im institutionellen Fremdsprachenunterricht – bestimmt durch Prinzipien, die eher als Leitlinien zu verstehen sind und die flexibel an den jeweiligen Kontext – also an die binationalen Tandemkurse des DFJW – und die jeweiligen Adressaten angepasst werden müssen. Zu diesen Prinzipien gehören in erster Linie das Prinzip der Lernerautonomie und der Gegenseitigkeit (Brammerts, 2001: 10; Brammerts, 2002: 19). Dies bedeutet, dass Lernende weitgehend auf der Basis der jeweiligen Lernmaterialien ihr eigenes Lernen organisieren und dass sie dabei grundsätzlich die Bedürfnisse des jeweiligen Partners ernst nehmen und sich auf ihn einstellen, so dass jeder gleichermaßen von der Lernsituation profitieren kann. Die Begleitung durch die Tandemkursleitenden orientiert sich an diesen Prinzipien: Kursleitende greifen also dort ein, wo sie beobachten, dass ein Tandempartner z.B. den anderen dominiert.

Hier sollen, bevor die in der Praxis wahrgenommenen Probleme behandelt werden, zunächst noch einmal die wichtigsten Leitlinien und die daraus resultierenden Unterschiede zum schulischen Lernen zusammengestellt werden, die auch in der Fortbildung des DFJW eine bedeutende Rolle spielen:

- Die Tandempartner verwenden zu etwa gleichen Teilen die Fremd- und die Muttersprache. Denn jeder soll aus dem Input des anderen lernen und das Sprechen in der Fremdsprache trainieren (→ Gegenseitigkeitsprinzip). Es muss also – im Gegensatz zum Fremdsprachenlernen in der Schule – darauf geachtet werden, dass die Tandempartner nicht nur die Fremdsprache benutzen und damit das Lernen aus dem muttersprachlichen Input verhindern.
- Die Tandempartner dürfen nicht in die Rolle von Lehrenden verfallen, d.h. sie können und sollen weder Grammatikregeln noch Grammatikerklärungen liefern. Das können die wenigsten Muttersprachler. Wenn Fragen auftreten, dann können diese gesammelt und den Kursleitenden vorgelegt werden. Falls die Kursleitenden auch keine begründeten Erklärungen liefern können, dann sollten sie dies den Jugendlichen ehrlich mitteilen und z.B. professionelle Lehrende um Hilfe bitten oder auch eigenständig recherchieren.
- Die Tandempartner unterstützen sich gegenseitig und zwar mit Blick auf:

- Korrekturen, die sie absprechen, z.B. im Hinblick darauf, wie sie korrigiert werden wollen (→ Autonomieprinzip). Der Partner richtet sich dann darauf ein. Tandemlernende müssen also von den Kursleitenden dahingehend unterstützt werden, dass sie die Korrekturen und Korrekturverfahren von ihren Partnern einfordern, die sie am besten glauben verarbeiten zu können.
- gegenseitige Fragen und Reaktionen auf die Fragen. Dazu gehören u.a. Fragen zu fehlenden Ausdrücken, die in der Muttersprache gestellt werden können, da beide Partner beide Sprachen sprechen und die Bedeutung daher besser aushandeln können. Sie können darüber sprechen, welcher Ausdruck am besten für eine bestimmte Situation passt. Auch in diesem Zusammenhang werden in der Regel keine metasprachlichen Erklärungen geliefert. Vielmehr werden gemeinsam konkrete Beispiele gesucht, in denen ein bestimmter Ausdruck genutzt werden kann.
- die Bereitstellung von Informationen, die sie über ihr eigenes Umfeld haben. Es geht also nicht darum, landeskundliche Informationen zu liefern wie: „Die Franzosen sind/machen X.“ Vielmehr geht es um Informationen wie: „Ich bin/mache X.“ „Meine Freunde sind/machen X.“

In diesem Zusammenhang wäre es sinnvoll, Videomaterial von Tandemlernenden in die Ausbildung einzubeziehen, mögliche Reaktionen von Kursleitenden zu beobachten und Alternativen zu diskutieren.

Aus den Fragebögen geht erwartungsgemäß hervor, dass sich die Praxis der Tandemkursleitenden mit zunehmender Erfahrung in der Anleitung der Tandems weiterentwickelt. Die Erfahrung erweist sich als wichtige Lehrressource. Mit zunehmender Erfahrung wird das Autonomieprinzip berücksichtigt, dass Kursleitende also den Lernenden mehr Eigeninitiative zugestehen und diese auch fördern. Autonomieförderndes begleitendes Handeln ist weniger in der momentan angebotenen Ausbildung erlernbar, als vielmehr durch wiederholte reflektierte Anwendung. Diese ermöglicht es den Tandemkursleitenden, die einzelnen Dimensionen und Bereiche des Lernens im Tandem besser zu verstehen und einen adäquaten Handlungsspielraum zu finden. Inwieweit das Lernen im Tandem dann auch kontrolliert und die Reflexion der Lernenden über ihr eigenes Lernen angeregt werden sollten, hängt von vielen Faktoren und den entsprechenden Rahmenbedingungen ab. Ein Logbuch (Böcker/Kleppin in diesem Band) könnte den aktuellen Lernprozess detailliert dokumentieren. Auch wenn ein Logbuch eher den einzelnen Lernenden „gehört“, könnten Kursleitenden

de – wenn die Tandemlernenden einverstanden sind – das Lernen mitverfolgen und es vermeiden, in den Austausch zwischen den Tandempartnern einzugreifen.

Ausgehend vom prinzipiell positiven Feedback zur Fortbildung von Tandemkursleitenden in der jetzigen Form haben wir versucht, Aspekte herauszuarbeiten, die für die Kursleitenden trotz allem problematisch sind. Dabei haben wir uns ausschließlich auf die Punkte beschränkt, die von einer Mehrheit angesprochen wurden.

2. Problematische Aspekte in der Wahrnehmung der Akteure

Vier Aspekte, die sowohl ihrer Ausbildung als auch den Tandemprinzipien widersprechen, werden von den Kursleitenden häufig als problematisch wahrgenommen:

1. Die Teilnehmenden – insbesondere die Lernenden mit geringeren Kompetenzen in der Zielsprache – nutzen häufig das Englische als Kommunikationssprache. Dies geschieht vor allem in der Freizeit oder bei Alltagsaktivitäten, z.B. in den Zimmern oder während des Essens. Diese Situationen sind von Kursleitenden am wenigsten kontrollierbar.
2. Besteht ein Kompetenzgefälle zwischen den Tandempartnern, so führt dies dazu, dass die sprachlich kompetenteren oftmals vergessen, die weniger kompetenten bei ihrem Lernfortschritt zu unterstützen.
3. Die Teilnehmenden machen sich im Kursverlauf keine Notizen, sie hinterlassen keine „Lernspuren“, da sie sich dadurch beim Lernen eingeschränkt fühlen, rechtfertigen dies aber mit dem vorgegebenen intensiven Arbeitsrhythmus.
4. Die Teilnehmenden können mit selbstbestimmtem Lernen im Tandem und in der Gruppe noch nicht angemessen umgehen.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den Fragebögen wird deutlich, dass die von Kursleitenden wahrgenommenen Probleme von den Lernenden nicht als solche angesehen werden. Der Rückgriff auf das Englische wird von den Lernenden beispielsweise als punktuelle und für eine Übergangszeit wichtige Ressource angesehen, da sie trotz allem eine Interaktion und Sozialisation ermöglicht, die Teil des Tandemansatzes sind.

Das trifft vor allem auf Anfänger in der Zielsprache zu, die bei den binationalen Sommerkursen allerdings nicht die Mehrheit darstellen. Weiterhin führen die Teilnehmenden aus, die Zielsprache besonders in der Freizeit und während der Alltagsaktivitäten gelernt zu haben. Diese Momente werden von den Teilnehmenden als besonders wertvoll betrachtet, von den Tandemkursleitenden hingegen als kaum kontrollierbar beschrieben. Die Kursleitenden befürchten, dass sie dadurch keinen ausreichenden Einfluss auf die zielsprachliche Kompetenzentwicklung haben könnten.

In den Fragebögen der Lernenden findet sich trotz vieler Bedenken der Kursleitenden eine Reihe von Hinweisen darauf, dass sie ihre sprachlichen Kompetenzen ganz im Sinne eines funktionierenden Tandemlernens weiterentwickelt haben. Es fehlt Kritik an fortgeschritteneren Partnern oder nicht ausreichender Unterstützung durch diese. Die Teilnehmenden scheinen also sowohl während des Kurses als auch während der Freizeit gemeinsam und selbstbestimmt weitergelernt zu haben.

Die Tatsache, dass die Lernenden die von den Kursleitenden als problematisch angesehenen Aspekte ihrerseits nicht als problematisch wahrnehmen, bedeutet allerdings nicht, dass diese nicht existieren. Versucht man, sich streng an die Vorgaben zu halten, so könnte man vermuten, dass hier jedes Mal ein „Vertragsbruch“ mit den Prinzipien des Lernens im Tandem stattfindet:

- Die Nutzung einer Drittsprache, hier des Englischen, wird als Bruch mit dem „Tandemkodex“ angesehen, der besagt, dass ausschließlich die Muttersprache und die Zielsprache des Partners benutzt werden. Allerdings könnte das Englische dann nützlich sein, wenn die Partner noch nicht die Sprachkompetenzen erlangt haben, die es ihnen ermöglichen, ihr Vorgehen beim Tandemlernen auszuhandeln, z.B. im Hinblick auf das gegenseitige Korrigieren.
- Unterschiede in den Fähigkeiten der Tandempartner werden zum Teil als problematisch angesehen, da eine Tandemaufgabe dann nicht „auf Augenhöhe“, also inhaltlich und formal ähnlich komplex gelöst werden kann. Allerdings ist eine Tandemaufgabe immer auch eine so genannte Multilevel-Aufgabe, d.h. sie kann auf unterschiedlichen Niveaustufen gelöst werden. Der Partner, der sich auf einer niedrigeren Niveaustufe befindet, wird die Aufgabe mit seinen sprachlichen Mitteln lösen, wohingegen der Partner, der sich auf einer höheren Niveaustufe befindet, sie auch auf einer höheren Niveaustufe umsetzen kann. Da diese Lösung in der Fremdsprache, also in der Muttersprache des Partners, realisiert wird, kann der Partner sie kommen-

tieren und die sprachliche Realisierung korrigieren. Ein Unterschied bei den sprachlichen Kompetenzen der Tandempartner ist also kein Hinderungsgrund für eine erfolgreiche Tandemarbeit. Man muss die Partner allerdings so begleiten, dass nicht der/die Kompetentere die Arbeit dominiert. Dies ist – was auch in der Fortbildung vermittelt wird – z.B. möglich, indem genaue Zeitvorgaben für die Nutzung der Sprachen eingehalten werden.

- Das Fehlen eines formalen Sprachenlernens mithilfe von Notizen führt zur Angst vor Kontrollverlust, wobei die Kursleitenden außerdem befürchten, dass die Teilnehmenden ihre sprachlichen Kompetenzen nicht weiter entwickeln. Hierzu ist anzumerken, dass die neue Erfahrung mit dem inzidentellen Lernen im Tandem, das eher beiläufig erfolgt und nicht permanent dokumentiert werden kann und muss, bei den weniger erfahrenen Kursleitenden notwendigerweise mehr Offenheit in ihrer Vorstellung vom Tandemlernen erfordert.
- Das fehlende Übernehmen der Verantwortung für das eigene Lernen führt zum „Bruch des Autonomieprinzips“, auf dem das Lernen im Tandem beruht. Kursleitende erwarten mehr Selbststeuerung im Hinblick auf das Lernen und das soziale Miteinander in den Alltagsaktivitäten. Die Lernenden werden als „zu passiv“ eingeschätzt. Möglicherweise übersehen Kursleitende, dass sie rezeptives Lernen, also das Lernen aus dem Input des Partners, nicht direkt beobachten können, dass sie somit also keine Indikatoren dafür haben, dass gelernt wird. Eventuell könnte das Führen eines Logbuchs die Lernenden dazu anregen, auch ihr rezeptives Lernen insbesondere für sich selbst sichtbar zu machen.

Zusammenfassend lassen sich zwei Ebenen für die wahrgenommenen Probleme erkennen: Einerseits haben die Kursleitenden Schwierigkeiten, die Prinzipien des Tandemlernens durchgehend bei den Teilnehmenden durchzusetzen. Demgegenüber stehen die Probleme der Kursleitenden, ein angemessenes Gleichgewicht zu finden zwischen allzu weitreichender Kontrolle und übermäßiger, als unangemessen geltender „Lockerheit“ bei der Begleitung der Lernprozesse. Die Anpassungen, die die Kursleitenden vornehmen, zeugen von ihren Schwierigkeiten, ein professionelles Selbstverständnis bei der Erfüllung ihrer Aufgabe zu finden. Die Antworten aus den Fragebögen bringen auch die Ebene der Begleitpraxis zum Vorschein, wofür sie, den eigenen Angaben zufolge, am seltensten Lösungen bereithalten.

3. Weiterentwicklung vorhandener Ausbildungskonzepte

Im Folgenden möchten wir zwei weitere Verfahren vorstellen, die möglicherweise die Tandemfortbildung bereichern könnten.

3.1 Entwicklung von Bestandteilen einer Tandemberatungskompetenz

Eine individuelle Tandemberatung (vgl. Brammerts, Calvert & Kleppin, 2001; 2002) gibt es bei den binationalen Kursen des DFJW nicht. Eine adäquate Lernberatungsausbildung (vgl. Kleppin, 2003; Spänkuch, 2015) ist in der kurzen Fortbildungsphase für die Kursleitenden weder möglich noch sinnvoll. Denn aufgrund des hohen Freizeitcharakters der Kurse wird eine institutionalisierte individuelle Lernberatung kaum in diese Art von Kursen einzubinden sein. Allerdings können für die Begleitung der Lernprozesse im Tandem zumindest einige in der Sprachlernberatung geltende Prinzipien angesprochen und einzelne Teilaspekte trainiert werden.

Bei einer Tandemberatung geht es darum, Lernende dabei zu unterstützen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und für sie passende Lernwege zu finden. Dafür müssen sie ihre Fähigkeit entwickeln, eigene realisierbare Lernziele zu bestimmen. In den Kursen des DFJW werden diese Ziele durch die vorgegebenen Tandemaufgaben festgelegt, die Tandempartner können jedoch aufgrund der weitgehenden Offenheit der Aufgaben ihre eigenen Bedürfnisse und Kommunikationsabsichten einbringen und entsprechend ihrem Kompetenzniveau realisieren. Die Fähigkeit, ihre eigenen Fortschritte zu verfolgen, können sie z.B. unter Zuhilfenahme des Logbuchs erreichen.

Beratende Kursleitende können die jugendlichen Tandemlernenden¹ vor allem dabei unterstützen,

- die für das Tandemlernen wichtigen Prinzipien in ihre Arbeit zu integrieren,
- ihre eigenen Schwierigkeiten, z.B. bei der Bewältigung der Tandemaufgaben, zu erkennen und Lösungen zu suchen,
- ihre Ergebnisse und Lernfortschritte wahrzunehmen.

Um sich einem Konzept von Lernberatung zumindest zu nähern, müssen sich die unterstützenden Handlungen und das vorsichtige Eingreifen der

¹ Eine Tandemberatung z.B. im Hochschulkontext ist konzeptuell von den hier dargestellten Aspekten zu unterscheiden (vgl. Kleppin & Spänkuch, 2014).

Kursleitenden in die Tandemarbeit auf adäquate Formen der Gesprächsführung stützen. Die Kursleitenden treten in einen dialogischen Prozess mit den Lernenden. Sie fragen nach, wenn sie z.B. ein Lernerverhalten erkennen, das den Prinzipien des Tandemlernens widerspricht, sie fragen nach Begründungen und Entscheidungen, sprechen persönliche Verhaltensweisen an und initiieren eine Selbstevaluation. Dies ist über einfache Fragen möglich wie: „Was ist der für dich wichtigste Ausdruck, den du heute von deinem Partner gelernt hast?“, „ Was hat dir heute bei der Tandemarbeit besonders gut gefallen?“ Eine persönliche Ansprache und informatives Feedback sind wichtig, damit sich der Lernende ernst genommen fühlt.

In die Fortbildung für Kursleitende kann zumindest das Training von Gesprächs- und Feedbacktechniken einbezogen werden, indem man z.B. anhand von Videoaufnahmen mögliche Nachfragen erarbeitet und ein informatives Feedback auf beobachtete Verhaltensweisen ausprobiert. Dies wäre ein erster Schritt hin zu einer Tandemberatung, in der nicht erklärt wird, wie Tandem zu funktionieren hat. Vielmehr können über solche Techniken Lernende dazu angeregt werden, eigenständig zu erkennen, was sie im Tandem tun, warum sie es tun und wie sie ihr Lernverhalten so ausrichten können, dass sie den Tandemkontext für sich optimal nutzen.

3.2 Eine Fortbildung für den Umgang mit Schwierigkeiten?

Eine andere Erklärung für die erfassten Schwierigkeiten lässt sich unter Zuhilfenahme von Arbeiten aus dem Bereich der Ergologie finden, insbesondere die Arbeiten von Schwartz (2000): Diese weisen auf die Logikkonflikte hin, die jeder beruflichen Aktivität innewohnen und die wir in Abbildung 1 darstellen.



Abb. 1: Schematische Darstellung der Logikkonflikte bei der Anleitung und Begleitung von Kursen nach Schwartz (2000)

Nach Schwartz (2000) offenbaren die Spannungen und Konflikte, denen man bei der Erledigung seiner Arbeit begegnet, Logikkonflikte. Diese sind Ausdruck einer Diskrepanz zwischen den Arbeitsnormen (die Schwartz als „Gebrauch des Selbst durch die anderen“ bezeichnet) und den erwarteten Verhaltensweisen auf der einen Seite und unseren Ressourcen („Gebrauch des Selbst durch sich selbst“) auf der anderen Seite, was mehr oder weniger auf den Begriff des didaktischen Repertoires verweist, den wir in dem Beitrag zu den Kompetenzen der Lernenden im Tandem eingehender betrachtet haben. Die Entscheidungen, die der Kursleitende angesichts dieses Logikkonflikts trifft, ermöglichen es ihm, zu handeln und seine Tätigkeit auszuüben.

Um diese Begriffe anhand der von den Kursleitenden angeführten Schwierigkeiten zu exemplifizieren, könnte man ihre Schwierigkeit, die Zuhilfenahme des Englischen durch die Teilnehmer einzuschränken, durch die Überzeugung erklären, dass es um des reibungslosen Funktionierens des Tandemverfahrens willen (die Normen) und dem Wunsch danach, das Fehlen der Zuhilfenahme des Englischen dauerhaft zu kontrollieren (die Ressourcen), zweckmäßig erscheint, den auf zwei Sprachen festgelegten Code einzuhalten. Der Wunsch danach, die Lernenden zu kontrollieren, rührt von einer bestimmten Vorstellung der Kursleitenden her, die durch das Tandemdispositiv, das auf teilweise informellen Lernprozessen beruht und darauf, dass die Partner sich selbst um die Interaktion kümmern, in eine schwierige Situation gebracht wird. Diese Vorstellung von der Rol-

le des Kursleitenden, auch wenn sie sich als wenig angebracht erweist, gehört zu den Ressourcen, die den Kursleitenden beim Handeln zur Verfügung stehen (ihr didaktisches Repertoire). Die Kursleitenden, die von dieser Schwierigkeit berichtet haben, würden es vorziehen, den Gebrauch der Drittsprache stärker kontrollieren und einschränken zu können, anstatt den Gebrauch des Englischen nach dem „Laisser-faire“-Prinzip zu erlauben. Das Einhalten des Code-Vertrags wird gewissermaßen als wichtiger eingeschätzt als das Aufrechterhalten einer begleitenden Haltung. Allerdings wird die Umsetzung dieser Entscheidung durch die Organisation des Tandemdispositivs erschwert, was eine Handlungsunfähigkeit, ja sogar ein Unwohlsein hervorruft.

In Hinblick auf das angepasste Schema der Arbeiten von Schwartz stellt sich heraus, dass die Fortbildung in ihrer gegenwärtigen Form adäquat auf den Aufbau der Normen der Anleitungs- und Begleitarbeit einwirkt. Dagegen erscheint sie weniger geeignet für die Entwicklung der Ressourcen der Kursleitenden und für die Art und Weise, wie diese mit den Diskrepanzen umgehen können, auf die sie stoßen. Zwar erscheint es wenig realistisch, dass eine Fortbildung, die im Vorfeld einer Erfahrung stattfindet, auf alle vorgefundenen Situationen eingehen und häufig einzigartige, da kontextbedingte Schwierigkeiten verhindern können soll. Doch könnte es eine erste Etappe auf dem Weg zu einem besseren Umgang mit den Schwierigkeiten darstellen, den Kursleitenden zu ermöglichen, ihre Ressourcen besser zu kennen und zu identifizieren (d.h. sich selbst als zukünftiger Kursleitender besser zu kennen) und sie mit Situationstypen zu konfrontieren, die ausgehend von den Feedbacks aus der Erfahrung anderer in den Teams der Kursleitenden als schwierig erlebt werden. Sich selbst als zukünftigen Kursleitenden besser zu kennen, würde zumindest implizieren, mit Absolvierung der Fortbildung über seine eigene Lern- und Sprachkultur zu reflektieren und über die Definition nicht nur seiner Funktion als Kursleitender, sondern auch seiner Aufgabe nachzudenken. In den Fragebögen, die wir analysiert haben, stellt sich heraus, dass sich nicht alle Kursleitenden denselben Auftrag erteilen: Für manche geht es darum, eine europophile Vision zu verteidigen, für andere befindet sich die Sozialisierung im Zentrum der Austausch, für wieder andere geht es um sprachliche Fortschritte. Bei der Fortbildung einen Reflexionszeitraum über die Art und Weise vorzugeben, wie man seinen Beruf versteht, bedeutet auch, Anhaltspunkte für schwierige Situationen zu liefern. Die Konfrontation mit als problematisch erlebten Situationstypen würde es einerseits erfordern, diese Situationen in den Auswertungen zusammenzufassen, die die Teams dem DFJW zukommen lassen (die durch Teilnehmermangel

bedingte Notwendigkeit, Tridems zu bilden; die Sprachaktivitäten haben nicht funktioniert; die Heterogenität der Kompetenzen zwischen den Gruppen, usw.) und daraus Fallstudien zu entwickeln, von denen ausgehend die Kursleitenden bei der Fortbildung im Team arbeiten. Die gegebenen Antworten werden eventuelle Logikkonflikte und die Rolle des Teams ins Bewusstsein rücken und somit angesichts derartiger Schwierigkeiten und dem Feedback der erfahrensten Kursleitenden Unterstützung bieten, um die Ressourcen der weniger Erfahrenen zu erweitern. Diese Aktivitäten würden es leichter erlauben, das Berufsgenre durch unterschiedliche Berufsstile zu nähren, die wir in dem Beitrag über die Praktiken der Kursleitenden angesprochen haben. Dies scheint uns ein fruchtbarer Ansatz zu sein, der den Kursleitenden dabei helfen könnte, „den Beruf auszuhalten“.

Vor dem Hintergrund der grundsätzlich als erfolgreich eingeschätzten Fortbildung sollten Kursleitende das Spannungsfeld zwischen ihren eigenen Fremdsprachenlern- bzw. auch Lehrerfahrungen, ihrer Tandemfortbildung und ihren Praxiserfahrungen in der konkreten Situation fortlaufend in Weiterbildungen reflektieren.

Bibliographie

- 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 (2002). Principes et objectifs. In: Helmling, Brigitte. Collection C-R-É-D-I-F. Essais: *L'apprentissage autonome des Langues en tandem*. (Koord. Brigitte Helmling). Paris: Didier, 19-24.
- Brammerts, H., Calvert, M. & Kleppin, Karin (2001). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 53-60.
- Brammerts, H., Calvert, M. & Kleppin, Karin (2002). Le conseil individualisé: objectifs et procédures. In: Collection C-R-É-D-I-F. Essais: *L'apprentissage autonome des Langues en tandem*. (Koord. Brigitte Helmling in Zusammenarbeit mit Helmut Brammerts, Karin Kleppin, Iva Cintrat, Erik Otto). Paris, 59-66.
- Kleppin, K. (2003). Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In: *ZFF 14* (1), 71-85.

- Kleppin, K., Spänkuch, E. (2014). Fremdsprachenlerner beraten / coachen - Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 94-108.
- Schwartz, Yves (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octares.
- Spänkuch, Enke (2015). Coaching lernen – Coaching lehren. Die Ausbildung zum Sprachlern-Coach an der Ruhr-Universität Bochum. In: Böcker, Jessica & Stauch, Anette (Hrsg.). *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis*. Festschrift für Karin Kleppin. Frankfurt/M: Peter Lang, 381-406.

Anhang

OFAJ
DFJW

Arbeitsweise im Tandem

Mit diesem Fragebogen möchte wir mehr darüber erfahren, wie im Tandem gelernt wird. Um den Bogen auszufüllen, kreuze – wie unten im Beispiel gezeigt – das Kästchen „Ich tue es schon“, „Ich finde es nicht nützlich“ oder „ich will es probieren“ an. Gib bitte – wenn erfragt – ein Beispiel aus Deiner eigenen Tandemerfahrung.

Vielen Dank fürs Mitmachen!

Das Forscherteam und das Deutsch-Französisch Jugendwerk

Zuerst möchten wir mehr über dich erfahren – der Fragebogen bleibt jedoch anonym.

Alter:

Tandemerfahrung:

Jahre Schulfranzösisch:

Gruppe-Kennung:

Beispiel:

Arbeitsweise	Ich tue es schon	Ich finde es nicht nützlich	Ich will es probieren
Wenn ich mit meinem/er PartnerIn Deutsch spreche, ...			
... versuche ich so zu sprechen, dass mein/e PartnerIn mich versteht.			
Zum Beispiel: <i>Ich achte auf meine Aussprache.</i>			

OFAJ
DFJW

2 / 3

Arbeitsweise	Ich tue es schon	Ich finde es nicht nützlich	Ich will es probieren
Wenn ich mit meinem/er PartnerIn Deutsch spreche ...			
... versuche ich so zu sprechen, dass mein/e PartnerIn mich versteht.			
Zum Beispiel: _____			
... verbessere ich meine/n PartnerIn, wenn ich einen Fehler höre.			
... verbessere ich meine/n PartnerIn, wenn er mich darum bittet.			
... schlage ich Redemittel vor, die aus meiner Sicht nötig sind.			
... gebe ich Redemittel, um die mein/e PartnerIn bittet.			
Wenn mein/e PartnerIn mir ein Zeichen gibt, dass er nicht versteht, was ich auf Deutsch sage, ...			
... versuche ich den Ausdruck ins Französische zu übersetzen.			
... schlage ich ihm/ihr vor, zusammen in einem Wörterbuch nachzuschlagen.			
... schlage ich ihm/ihr vor, zusammen eine/n TeamerIn zu fragen.			
... versuche ich, ihm/ die Sache noch einmal auf Deutsch zu erklären.			
Wenn ich bemerke, dass mein/e PartnerIn Schwierigkeiten hat, etwas zu formulieren ...			
... bitte ich ihn/sie, mir auf Französisch zu sagen, was er/sie meint und dann versuchen wir zusammen die passende Formulierung im Deutschen zu finden.			
... helfe ich ihm/ihr mit Formulierungsvorschlägen.			
... schlage ich ihm/ihr vor, in einem Wörterbuch nachzuschlagen.			
... schlage ich ihm/ihr vor, eine/n TeamerIn zu fragen.			
Wenn ich Französisch mit meiner/m PartnerIn spreche, ...			
... bitte ich ihn/sie langsam zu sprechen bzw. zu wiederholen, wenn ich nicht verstanden habe, was er/sie gesagt hat.			
... bitte ich ihn/sie um Korrekturen.			
Zum Beispiel: _____			
... bitte ich ihn/sie um Redemittel, die mir fehlen.			
... versuche ich, seine/ihre Sprechart nachzumachen.			
... kommt es vor, dass ich gerade gehörte Wörter oder Satzketten wiederbenutze.			
Zum Beispiel: _____			
... achte ich auf seine/ihre Reaktionen auf das, was ich sage.			
Zum Beispiel: _____			



3 / 3

	Arbeitsweise	Ich tue es schon	Ich finde es nicht nützlich	Ich will es probieren
Allgemein				
Ich denke darüber nach, wie man auf Französisch im Vergleich zum Deutschen spricht.				
Zum Beispiel: <i>Ich denke darüber nach, wie...</i> _____				
Wenn ich darüber nachdenke, was ich am Tag gehört oder gesagt habe, kommt es vor, dass ich selber neue Regel (um besser Französisch zu sprechen) herausfinde.				
Zum Beispiel: _____				
Wenn mir irgendetwas seltsam vorkommt, frage ich meine/n PartnerIn dazu				
Zum Beispiel: _____				
Wenn ich ein neues Wort höre, dann _____				
Wenn ich etwas nicht kenne oder nicht verstehe, dann _____				
Wenn ich es nicht schaffe, etwas zu sagen, dann _____				
Wenn ich das Gefühl habe, dass ...				
... etwas zwischen uns nicht läuft, dann _____				
... wir uns nicht verstehen, dann _____				
Welche Aktivität hat dir viel gebracht?				
Welche Aktivität hat dir wenig gebracht?				
Kreise ein, bei welchen Momenten des Programms Du am meisten Französisch sprechen konntest.				
Sport Kochen Ausflüge Spiele Blog im Schlafzimmer in der Freizeit Andere _____				
Unterschied zwischen Schule und Tandem				
In der Schule lerne ich vor allem...				
Im Tandem lerne ich vor allem...				

Mon temps libre
Meine Freizeit

Tête à tête
Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

OFAJ
DFJW

Les vacances Ferien



Office franco-allemand
pour la Jeunesse
Deutsch-Französisches
Jugendwerk



1

Mon temps libre
Meine Freizeit

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

OFAJ
DFJW

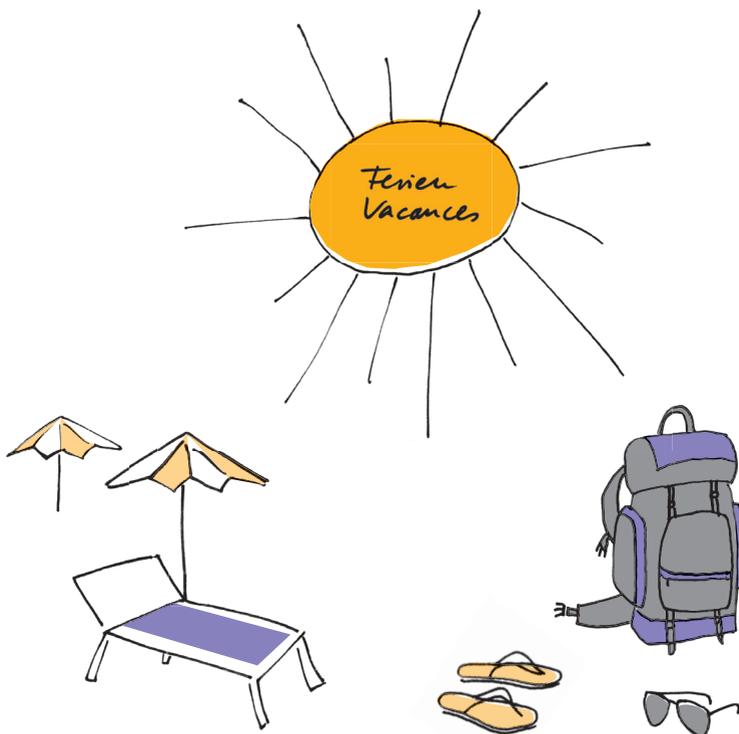
Les vacances Ferien

1. Phase de réflexion

› Prends quelques minutes et organise tes idées sur le sujet des vacances en formant un soleil autour du mot.

1. Reflexionsphase

› Erstelle ein Mindmap zum Thema Ferien. Was fällt dir zu dem Begriff spontan ein?



Tu as ~~~~~ minutes.

Du hast dafür ~~~~~ Minuten Zeit.

2

Mon temps libre
Meine Freizeit

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

OFAJ
DFJW

Les vacances Ferien

Dans les deux langues

› Montrez-vous mutuellement les mots que vous avez trouvés et expliquez-vous les termes dans les deux langues.

Vous avez _____ minutes.

In beiden Sprachen

› Zeigt euch gegenseitig die Wörter, die ihr gefunden habt und erklärt euch die Begriffe in beiden Sprachen.

Ihr habt dafür _____ Minuten Zeit.

2. En allemand

› Discutez en tandem les questions suivantes :

Was darf in deinem Urlaubsgepäck auf keinen Fall fehlen und warum?

Berge oder Meer, Hotel oder Zelt – wo und wie verbringst du deine Ferien am liebsten?

Hast du ein Traumreiseziel und warum?

2. Auf Deutsch

› Diskutiert im Tandem über die folgenden Fragen:

En français

› Maintenant, continuez la discussion en français.

Quelles seraient pour toi les vacances idéales ?

Campagne ou ville, sport, culture, rien faire – où et comment aimes-tu passer tes vacances ?

Quel était ton voyage le plus lointain/le plus exotique ?

Auf Französisch

› Setzt das Gespräch jetzt auf Französisch fort.

Vous avez _____ minutes.

Ihr habt dafür _____ Minuten Zeit.

3. Phase de réflexion

› Réfléchis à une anecdote que tu as vécue pendant les vacances (par ex. une anecdote drôle, bizarre, extraordinaire, etc.) et que tu aimerais raconter à ton partenaire.

Tu as _____ minutes.

3. Reflexionsphase

› Überlegt euch ein Ferienerlebnis, von dem ihr eurem Partner erzählen wollt (ein besonders schönes oder schreckliches Ereignis, ein außergewöhnliches Erlebnis, etc.).

Du hast dafür _____ Minuten Zeit.

3

Mon temps libre
Meine Freizeit

Tête à tête

Supports pour le travail linguistique en tandem
Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem

OFAJ
DFJW

Les vacances Ferien

En allemand

› Ton partenaire te raconte une anecdote qu'il a vécue pendant ses vacances. Ecoute bien et essaie de comprendre son histoire. Trouveras-tu le petit mensonge caché ? Si tu as des difficultés, demande-lui de répéter ou d'expliquer avec d'autres mots.

En français

› Maintenant, changez de rôles. C'est à toi de raconter ton anecdote de vacances et d'y intégrer le petit mensonge.

Fais attention à parler lentement et clairement afin que ton partenaire puisse te suivre !

Vous avez _____ minutes.

4. Dans la langue du pays où vous êtes actuellement

› Ton partenaire tandem et toi, vous voulez partir en vacances ensemble en Allemagne ou en France. Vous disposez seulement d'un petit budget. Imaginez et organisez votre voyage et réfléchissez à comment voyager bon marché et visiter beaucoup de choses.

› Réalisez une brochure/une affiche dans les deux langues qui présente votre projet (descriptif du voyage, durée, prix, images, photos, dessins, etc.).

› Expliquez votre projet au groupe et présentez votre brochure/affiche.

Vous avez _____ minutes.

Auf Deutsch

› Erzähle deinem Tandempartner von deinem Ferienerlebnis. Baue in diese Geschichte eine „kleine Lüge“ ein, also ein Detail, das nicht der Wahrheit entspricht. Wenn du die Geschichte zu Ende erzählt hast, muss dein Tandempartner die Lüge herausfinden.

Achte darauf, langsam und deutlich zu sprechen, so dass dein Tandempartner dir folgen kann.

Auf Französisch

› Jetzt tauscht ihr die Rollen. Dein Tandempartner erzählt, und du findest am Ende die eingebaute Lüge heraus.

Notiere dir neue/interessante Wörter/Begriffe, die dein Tandempartner in seiner Erzählung verwendet.

Ihr habt dafür _____ Minuten Zeit.

4. In der Sprache des Landes, in dem ihr gerade seid

› Dein Tandempartner und du wollt gemeinsam Urlaub in Deutschland oder Frankreich machen. Ihr habt dafür nur ein geringes Budget zur Verfügung. Plant euren gemeinsamen Urlaub und überlegt, wie ihr möglichst günstig reisen und übernachten und möglichst viel sehen könnt.

› Erstellt einen zweisprachigen Flyer/ein Poster, der/das euer Projekt darstellt (Beschreibung der Reise, Dauer, Preise, Bilder, Fotos, Zeichnungen, etc.).

› Stell eure Idee der Gruppe vor und präsentiert euren Flyer/euer Plakat.

Ihr habt dafür _____ Minuten Zeit.



Questionnaire pour les encadrants Tandem / Fragebogen für die Tandem-Teamer*

* 1. Code du cours

Gruppenkennung

* 2. Votre parcours : études et situation actuelle.

Ihr Laufbahn: Studium und aktuelle Situation.

* 3. Combien de fois avez-vous encadré un cours binational?

Wie oft haben Sie einen binationalen Sprachkurs begleitet?

* 4. Votre rôle dans ce cours binational :

Ihre Rolle in diesem binationalen Sprachkurs :

Plutôt chargé du tandem / Eher verantwortlich für Tandem

Plutôt chargé des animations linguistiques / Eher verantwortlich für Sprachanimation

Plutôt chargé des animations sportives/culturelles / Eher verantwortlich für Animation im Sport-/Kulturbereich

5. Formation Tandem de l'OFAJ

DFJW-Tandemausbildung

Oui / Ja

Non / Nein

6. Si vous avez répondu oui à la réponse précédente, en quelle année?

Wenn die letzte Frage mit Ja beantwortet wird, in welchem Jahr?

7. Autres formations de l'OFAJ auxquelles vous avez participées :

Andere DFJW-Ausbildungen, an denen Sie teilgenommen haben :

8. Qu'est ce qui vous a été utile dans votre formation Tandem ou dans une autre formation dispensée par l'OFAJ ou par un autre organisme pour vos activités dans ce cours Tandem ?

Was war in der Tandemausbildung bzw. in einer anderen Ausbildung des DFJW oder einer anderen Einrichtung für Sie besonders hilfreich für Ihre Tätigkeit in diesem Tandemkurs?

9. Lorsque vous entendez le terme Tandem en relation avec l'OFAJ : À quoi pensez-vous en premier lieu ?

Wenn Sie den Begriff Tandem in Verbindung mit dem DFJW hören: Woran denken Sie als Erstes?

10. Selon vous, qu'apprennent les jeunes en Tandem?

Was lernen die Jugendlichen Ihrer Meinung nach im Tandem?

11. Selon vous, quelles sont les qualités d'un bon encadrant Tandem ?

Was sind Ihrer Meinung nach die Merkmale eines guten Tandem-Teamers?

- 12. Selon vous, quels sont les principes les plus importants que doivent respecter les jeunes ?
Welches sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Prinzipien, die die Jugendlichen beachten sollten?**
- 13. Quelles activités en Tandem ont bien fonctionné dans votre rencontre Tandem ?
Welche Tandemaktivitäten funktionieren bei Ihren Tandembegegnungen gut?**
- 14. Quelles activités ont plutôt mal fonctionné ?
Welche Tandemaktivitäten funktionieren eher schlecht?**
- 15. En tant qu'encadrant Tandem, que trouvez-vous particulièrement difficile dans l'accompagnement de l'apprentissage de la langue ?
Was fällt Ihnen als Tandem-Teamer besonders schwer in der Begleitung beim Sprachenlernen?**
- 16. Qu'est ce qui vous plait particulièrement dans votre rôle ?
Was ist für Sie besonders reizvoll an dieser Rolle?**
- 17. Quels conseils donneriez-vous à un encadrant Tandem débutant ?
Welche Ratschläge würden Sie einem anfangenden Tandem-Teamer geben?**
- 18. Selon vous, quelles différences y-a-t-il entre l'apprentissage de la langue en Tandem et l'apprentissage de la langue à l'école ?
Was ist für Sie der Unterschied zwischen dem Sprachenlernen im Tandem und dem Sprachenlernen in der Schule?**
- 19. Veuillez décrire en quelques points clefs une expérience que vous avez vécue en tant qu'encadrant Tandem.
Beschreiben Sie bitte in Stichpunkten eine Erfahrung, die Sie als Tandem-Teamer erlebt haben.**
- 20. J'ai été positivement impressionné par...
Besonders positiv beeindruckt hat mich...**
- 21. Les points négatifs que j'ai retenus sont...
Negativ aufgefallen ist mir...**

*Wir haben im Text durchgängig den Begriff „Kursleitender“ für Tandem-Teamer benutzt

