



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Lernerautonomie

**Eine Untersuchung zum selbstgesteuerten Lernen
im Tandem**

Verfasserin

Christine Woite

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332 343

Studienrichtung lt. Studienblatt:

1. Studienrichtung Deutsche Philologie

Betreuerin / Betreuer:

O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Danksagung

Viele liebe Menschen haben mich während meiner Diplomarbeitsphase in unterschiedlichster Art und Weise unterstützt. Herzlich danken möchte ich auf diesem Wege

- Professor Hans-Jürgen Krumm für die kompetente und zuverlässige Betreuung,
- dem gesamten Diplomarbeitsmarathon Team 2007, ganz besonders Birgit Petersen,
- meinen Cheerleadern Robert Mittermann, Wolfgang Prokop und meinem Bruder Wolfgang Woite,
- meiner Arbeitspartnerin Saskia Dreier,
- Michaela Achleitner für die intensive moralische Unterstützung,
- Heike Rimnac für die psychologische und fachliche Unterstützung,
- Michaela Holler fürs akribische und prompte Korrekturlesen,
- Susanne Reichl und Thomas Fritz, die mich wissenschaftliches Reflektieren lehrten, und schließlich

- meinen Eltern für ihre unendliche Geduld.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Lernerautonomie als Grundlage des Tandem-Modells.....	3
3 Das Tandem-Modell.....	13
3.1 Entwicklung des Tandemkonzepts und Forschungsschwerpunkte.....	14
3.2 Autonomes Lernen im Tandem.....	23
4 Die empirische Untersuchung der Fragestellung.....	29
4.1 Untersuchungsgegenstand und Methodik.....	29
4.2 Durchführung der Untersuchung.....	36
4.2.1 Die Suche nach den Teilnehmern	36
4.2.2 Die Durchführung der Beobachtung.....	39
4.2.3 Die Vorbereitung und Durchführung der Interviews.....	41
4.3 Auswertung der Ergebnisse.....	44
4.3.1 Tandempaar I: Sascha und Lili.....	44
4.3.1.1 Auswertung der Beobachtung.....	45
4.3.1.2 Auswertung des Interviews von Sascha	48
4.3.1.3 Auswertung des Interviews von Lili.....	53
4.3.2 Tandempaar II: Ted und Sabine.....	60
4.3.2.1 Auswertung der Beobachtung.....	61
4.3.2.2 Auswertung des Interviews von Ted.....	64
4.3.2.3 Auswertung des Interviews von Sabine.....	70
5 Vergleich und Interpretation der Ergebnisse.....	75
6 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	81
Literaturverzeichnis.....	86
Anhang.....	91

1 Einleitung

Der Begriff 'autonomes Lernen' avancierte in den letzten Jahren zum Schlagwort im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache. Die damit verbundenen Erwartungen sind unter anderem selbständiges und effizientes Lernen sowie Lernen nach eigenen Vorstellungen. Im Zuge einer ersten Recherche zum Begriff Lernerautonomie stieß ich vor allem auf Literatur, die zeigt, wie Autonomie im Unterricht umgesetzt werden kann (vgl. u.a. Bimmel/ Rampillon 2000). Dabei geht es also vorrangig um die Förderung von Lernerautonomie. Mich interessierte aber vor allem, ob Lernerautonomie prinzipiell, also ohne Instruktion von außen, funktioniert.

Besonders geeignet für mein Forschungsprojekt erschien mir das Modell des Tandemlernens, bei dem zwei Sprecher unterschiedlicher Muttersprachen zusammenkommen und die Sprache des jeweils anderen lernen. Dabei arbeiten die Lerner¹ völlig eigenständig. Die Vorteile dieser Methode liegen auf der Hand: Die Lerner können sich mit den Themen und Gebieten beschäftigen, die für sie von Interesse oder Nutzen sind. Ihr Lernen ist daher unabhängig von den Vorstellungen der Lehrbuchautoren und Lehrer. Sie können ihr eigenes Lerntempo bestimmen und haben maximale Redezeit. Ein Muttersprachler wird außerdem von den meisten Lernern als kompetenter Lernpartner eingeschätzt. Allerdings birgt diese Methode auch Nachteile: Zum einen besteht die Gefahr, sich mit seinem Partner nicht besonders gut zu verstehen, was sich durchaus auf das Lernklima und die Motivation auswirken kann. Zum anderen bedarf es großer Disziplin, das eigene Lernen zu planen und zu organisieren. Geschieht dies nicht, verkommen die vermeintlichen Lernstunden zu Plauderstunden. Dadurch wird das gesteuerte zu ungesteuertem und gleichzeitig zu wenig effizientem Lernen. Im schlimmsten Fall macht sich Langeweile breit und das Tandemprojekt wird aufgegeben.

Ich kam mit dem Thema Tandemlernen erstmals in Berührung, als eine Studienkollegin eine Seminararbeit darüber schrieb. Ich war von der Idee

¹ Aus leserfreundlichen Gründen verzichte ich auf die zusätzliche Kennzeichnung der femininen Form durch 'In' bzw. 'Innen'. Stattdessen verwende ich die maskuline Form nach alter Tradition in geschlechtsneutraler Bedeutung. Die Lerner schließen also die Lernerinnen ein, ebenso der Lerner die Lernerin oder der Teilnehmer die Teilnehmerin usw.

begeistert, eine Sprache ohne Sprachkurs und nach meinen eigenen Vorstellungen lernen zu können. Jedoch scheiterte ich kläglich bei meinem Versuch, mir auf diese Art Polnisch anzueignen: Ich bereitete die Sitzung weder vor noch nach und statt zu lernen, plauderten wir – auf Deutsch. Auch aus meinem Bekanntenkreis hörte ich immer wieder: 'Tandem? Hab ich ein paar Mal ausprobiert, hat irgendwie nicht funktioniert'. Eine andere Kollegin meinte, dass Tandem im universitären Bereich eher einer Partnerschaftsbörse gleichkommt. Denn ihrer Erfahrung nach gehe es vielen nicht ums Sprachenlernen, sondern vor allem darum, Kontakte zum anderen Geschlecht zu knüpfen.

Von diesen Erfahrungen ausgehend stellt sich für mich die Frage: Können Lerner im Tandem tatsächlich autonom eine Fremdsprache erlernen oder ist dies ein Hirngespinnst der Theorie? Im weitesten Sinne ist das Ziel dieser Diplomarbeit also herauszufinden, ob Lernerautonomie tatsächlich funktioniert. Anhand von qualitativen Interviews und Beobachtungen möchte ich untersuchen, inwieweit Lerner ihr Lernen selbst steuern. Die konkrete Fragestellung dieser Arbeit lautet dementsprechend, inwieweit Lerner im Tandem-Modell die Ziele, Inhalte und Progression ihres Lernens planen, steuern und evaluieren.

Vor diesem Hintergrund habe ich die vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut: Im zweiten Kapitel gebe ich einen Überblick über die Theorie zum Thema Lernerautonomie. Zuerst stelle ich die lerntheoretischen Grundlagen zur Lernerautonomie vor: die kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien. Anschließend gehe ich der Frage nach, was unter Lernerautonomie bzw. autonomem Lernen zu verstehen ist. Dazu erläutere ich die Autonomiekonzepte von Holec, Little und Benson.

Im dritten Kapitel befasse ich mich mit dem Tandem-Modell und seinen Grundlagen. Eingangs stelle ich das Tandem-Modell sowie die verschiedenen Organisationsformen vor. Im folgenden Teil zeichne ich die Entwicklungskontexte des Tandem-Modells und die Forschungsschwerpunkte nach. Abschließend illustriere ich, wie autonomes Lernen im Tandem aussieht.

Im vierten Kapitel der Arbeit steht die empirische Untersuchung im Mittelpunkt. Zuerst erläutere ich den Untersuchungsgegenstand sowie die Methoden zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten. Im

Anschluss daran befasse ich mich mit der Suche nach den Teilnehmern und der Durchführung der Beobachtung sowie der Interviews. Im zweiten Teil dieses Kapitels, der den Schwerpunkt meiner Arbeit bildet, präsentiere ich die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung.

Diese Ergebnisse meiner Analyse unterziehe ich im fünften Kapitel einer Interpretation. Als Bezugspunkte dafür dienen die zentralen Aspekte der Lernerautonomie sowie des Tandemkonzepts.

Zu guter Letzt ziehe ich im sechsten Kapitel Bilanz über die vorliegende Arbeit, indem ich mein Vorgehen kritisch reflektiere und weitere Forschungsmöglichkeiten aufzeige.

2 Lernerautonomie als Grundlage des Tandem-Modells

Die Diskussion in der Fachliteratur darüber, was unter den Begriffen Lernerautonomie und autonomem Lernen zu verstehen ist, ist weitläufig und durch „Unübersichtlichkeit“ und „häufige[...] Verwechslungen der unterschiedlichen Begriffe“ (Schmelter 2004: 156) gekennzeichnet. Benson und Voller (1997: 1) fassen die unterschiedlichen Bedeutungen von Autonomie in folgende fünf Kategorien zusammen:

- Situationen, in denen die Lernenden alleine lernen
- Fertigkeiten, die gelernt und beim selbstgesteuerten Lernen angewendet werden können
- eine angeborene Fähigkeit, die von formaler Erziehung unterdrückt wird
- das Übernehmen von Verantwortung durch die Lernenden
- das Recht der Lernenden, die Richtung ihres Lernens selbst zu bestimmen

Ich beschränke mich im Folgenden darauf, nur jene Konzepte und Aspekte zu skizzieren, die für meinen Kontext, das autonome Lernen im Tandem, relevant sind. Bevor ich auf die Konzepte von Holec, Little und Benson eingehe, stelle ich die zentralen lerntheoretischen Grundlagen der Lernerautonomie vor: die kognitiven und die konstruktivistischen Lerntheorien.

Die lerntheoretischen Grundlagen

Die kognitiven Lerntheorien bauen auf dem Kognitivismus auf, einem Begriff aus der Psychologie. Im Zentrum des Kognitivismus steht die Kognition des Menschen, das heißt die Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens. Die kognitiven Lerntheorien begreifen den Menschen als autonomes kognitives System, das Informationen aus der Umwelt aufnimmt, selbständig verarbeitet und in Wissen umwandelt. Um diese Informationen wahrnehmen, verarbeiten und speichern zu können, ist der Mensch mit einem Inventar an Strategien ausgestattet. Die verarbeiteten Informationen werden in komplexen Wissensspeichern strukturiert und organisiert gespeichert. Beim Lernen gilt es, das neue Wissen mit bereits vorhandenen Wissensbeständen zu verknüpfen und zu restrukturieren, so dass es optimal organisiert und jederzeit abrufbar ist (vgl. Wolff 2003: 323).

Den konstruktivistischen Lerntheorien liegen mehr oder weniger radikal formulierte Konzepte der philosophischen Erkenntnistheorien zugrunde.² Ebenso wie die kognitivistischen gehen auch die konstruktivistischen Lerntheorien davon aus, dass nur das gelernt werden kann, was an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft wird. Jedoch streichen die konstruktivistischen Lerntheorien die Individualität des Lernprozesses und der Lernergebnisse heraus (vgl. Bimmel/ Rampillon 2000: 40). So ist das Lernergebnis jedes Lerner – selbst bei gleichem Input – unterschiedlich. Im Zusammenhang damit stehen die Prinzipien der Selbstorganisation und der Eigenverantwortlichkeit: Der Mensch wird als System gesehen, das sich selbst und damit auch die Welt für sich organisiert. Folglich kann diese Selbstorganisation nur in Eigenverantwortung durchgeführt werden. Diese beiden Prinzipien lassen sich auf den Lernprozess übertragen: „Auch Lernen ist nur dann erfolgreich, wenn der Lernende es selbst organisiert und sich für das eigene Lernen verantwortlich fühlt“ (Wolff 2003: 324). Trotz der Betonung der Individualität kommt auch der sozialen Interaktion in den konstruktivistischen Lerntheorien

² Der radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass es keine objektive Realität gibt, sondern jede Wirklichkeit vom Menschen konstruiert wird und daher nur subjektiv in seinem Gehirn existiert. Eine gemäßigte Variante formuliert Piaget, der die Konstruktion der Realität als Zusammenspiel von Individuum und Umwelt sieht. Dabei wird das Bild von der Welt entweder den eigenen Denkmustern angepasst (Assimilation) oder die eigenen Denkmuster werden angepasst, um sie mit der Welt in Einklang zu bringen (Akkommodation) (vgl. Wolff 2001: 324).

große Bedeutung zu: Um zu lernen, braucht der Mensch die Interaktion mit anderen, denn dabei kommt es zum Austausch von Wissen.

Lernen ist also kein einfaches Absorbieren von Wissen, sondern ein aktiver und bewusster Verarbeitungsprozess. Bei dieser Verarbeitung spielt die Kognition des Lerners eine wesentliche Rolle. Denn der Lerner muss Bezüge zwischen bereits vorhandenem und neuem Wissen herstellen. Um diese Lernprozesse durchzuführen, verwendet er Lernstrategien. Er organisiert zwar sein Lernen selbst und führt es eigenverantwortlich durch, doch ist auch soziale Interaktion dafür notwendig.

Holecs Konzept von Autonomie

Die erste umfassende Konzeptualisierung von Lernerautonomie nimmt Holec im Rahmen eines Projekts des Europarats 1979 vor.³ Seine in diesem Bericht postulierte Definition von Autonomie ist bis heute die wichtigste Bezugsdefinition in der Fachliteratur. Holec (1981)⁴ Konzept fokussiert meines Erachtens vor allem, was selbstgesteuertes Lernen beinhaltet.

Holec (1981) definiert Autonomie als die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen: „[A]utonomy is [...] the ability to take charge of one's own learning.“ (1981: 3) Diese Fähigkeit ist jedoch nicht angeboren, sondern muss entweder auf natürliche Weise („'natural' means“) oder systematisch und bewusst in formalen Bildungskontexten erworben werden. Holec (1981) nimmt eine klare Unterscheidung zwischen der Fähigkeit, in einer bestimmten Situation zu handeln, und dem tatsächlichen Handeln einer Person vor: “'Autonomy' is thus a term describing a potential capacity to act in a given situation – in our case learning – and not the actual behaviour of an individual in that situation.” (Holec 1981: 4) Diese Unterscheidung ist insofern von Bedeutung, als eine Fähigkeit zu besitzen nicht automatisch bedeutet, sie auch anzuwenden. Ein autonomer Lerner muss daher nicht selbstgesteuert lernen, selbstgesteuertes Lernen setzt jedoch sehr wohl einen autonomen Lerner

³ Holec basierte seine Überlegungen auf Beobachtungen von erwachsenen Lernern im Centre de Recherches et d'Applications en Langues (C.R.A.P.E.L.), einem Forschungszentrum an der Universität Nancy (vgl. Schmelter 2004: 169f).

⁴ Der 1979 veröffentlichte Bericht von Holec ist in französischer Sprache, ich zitiere aus der 1981 publizierten englischen Version.

voraus (vgl. Holec 1981: 5).⁵

Selbstgesteuertes Lernen kann in unterschiedlichem Ausmaß erfolgen. Diese Unterschiede sind entweder auf den Grad von Autonomie oder auf den Grad der Ausübung von Autonomie zurückzuführen: „Different degrees of self-direction in learning may result either from different degrees of autonomy or from different degrees of exercise of autonomy.“ (Holec 1981: 5)

Autonomie ist, wie gesagt, die Fähigkeit, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Diese Verantwortung muss sich auf alle relevanten Entscheidungen erstrecken, die das eigene Lernen betreffen. Als wesentlichste Bereiche nennt Holec (1981: 4)⁶:

- Festlegung der Ziele;
- Definition von Inhalten und Progressionen;
- Auswahl der zu verwendenden Methoden und Techniken;
- Überwachung des eigentlichen Lernablaufs (Rhythmus, Zeit, Ort usw.);
- Evaluation des Erlernten⁷.

Einige dieser Aspekte, nämlich die Ziele, Inhalte, Progression und Evaluation, bilden die zentralen Bestandteile meiner Forschungsfrage. Aus diesem Grund halte ich es für notwendig, näher darauf einzugehen: Seine Lernziele bestimmt der Lerner nach subjektiven Kriterien. Sie entsprechen daher seinen persönlichen Bedürfnissen und Interessen. Diese Ziele orientieren sich nicht am Niveau eines Muttersprachlers, sondern haben vor allem kommunikativen Charakter. Als Beispiel führt Holec (1981: 11) folgende Zielbeschreibung an: Ich muss fähig sein, dies mit diesem spezifischen Gesprächspartner umsetzen zu können.⁸ Allerdings kann der Lerner seine Lernziele jederzeit ändern, weil er etwa sein Ziel zu hoch angesetzt hat, weil er

⁵ Für Holec (1981: 4) kann nur eine Person, jedoch kein Prozess autonom sein. Daher sollte seiner Meinung nach eher von selbstgesteuertem Lernen bzw. von Lernen auf autonomer Basis gesprochen werden. Allerdings spricht Holec (1981: 23) an anderer Stelle von 'autonomen Lernen'. Da dieser Begriff – wie auch Holec (1981: 4) selbst sagt – außerdem in der Literatur gebräuchlich ist, verwende ich 'autonomes' und 'selbstgesteuertes Lernen' im weiteren Verlauf als Synonyme.

⁶ Determining the objectives; defining the contents and the progressions; selecting the methods and techniques to be used; monitoring the procedures of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc); evaluation what has been acquired.

⁷ In der englischen Version verwendet Holec (1981: 4) „acquired“ bzw. „acquisition“, was mit Erworbenem bzw. Erwerb zu übersetzen wäre. Holec definiert 'erwerben' als den kognitiven und nicht bewussten Prozess, 'lernen' als das beobachtbare, bewusste Verhalten (Holec 1996 zitiert nach Schmelter 2004: 174). Ich übersetze und verwende die Begriffe in Anlehnung an Krashen und betrachte 'erwerben' als ungesteuerte und 'lernen' als gesteuerte Handlung (vgl. Königs 2003: 435f).

⁸ I must be capable of doing this in a conversation with such and such a speaker, in such and such a sphere.

ein neues Ziel aufgrund seines Wissenszuwachses wahrnimmt oder weil er es sich schlichtweg anders überlegt: „[T]he learner may simply change his mind.“ (Holec 1981: 13)

Realisiert werden die Ziele durch die Inhalte und die Progression. Daher sind diese Definitionen eng miteinander verbunden, auch eine Überlappung der Definitionen ist möglich (vgl. Holec 1981: 14). Bei der Definition der Inhalte steht die thematische Komponente im Vordergrund, denn das Ziel des Lerners ist vor allem zu kommunizieren. Lexik, Grammatik und Phonologie sind folglich zweitrangige Elemente bei der Definition. Der Lerner wählt also zuerst die 'Ideen' („ideas“) aus, die er verstehen bzw. ausdrücken möchte und dann die dazu notwendigen Wörter und Grammatikaspekte (vgl. Holec 1981: 15).

Ebenso wie die Inhalte wird auch die Progression vorrangig im Hinblick auf die kommunikative und thematische Komponente definiert. Holec (1981: 16) betont, die Idee einer langfristig angelegten, auf linguistische Einheiten abzielenden Progression aufzugeben und stattdessen eine kurzfristige Planung vorzuziehen, bei der die unmittelbare Anwendbarkeit ausschlaggebend ist. Daraus leite ich ab, dass die Abfolge der Inhalte, also die Progression, nicht langfristig zu planen ist, sondern im Hinblick auf die momentanen bzw. vorrangigen Bedürfnisse bestimmt wird. Der gesamte Lernprozess, d. h. die Ziele, die damit verbundenen Inhalte sowie die Progression, wird folglich nicht im Vorhinein von Anfang bis Ende festgesetzt, sondern wird vom Lerner den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend abgeändert. Wählt der Lerner seine Ziele und Inhalte nach den momentanen Bedürfnissen aus, so kann Progression nicht als geplant oder gesteuert verstanden werden. Aus diesem Grund ist Progression verstanden als Abfolge von Inhalten kein relevantes Kriterium für meine empirische Untersuchung. Ich betrachte daher im weiteren Verlauf Progression im Sinne von Lernfortschritt bzw. Wissenszuwachs.

Das Herzstück des selbstgesteuerten Lernens ist jedoch die Selbstevaluation, der Holec (1981) fast noch mehr Bedeutung als den Lernzielen beimisst: „Self-evaluation [...] represents a key-level of self-directed learning possibly even to a greater extent than does definition of objectives.“ (Holec 1981: 22) Der Zweck der Selbstevaluation ist zu überprüfen, inwieweit das erreichte Lernergebnis mit dem intendierten Ziel korrespondiert. Nur so kann der Lerner die Gewissheit erlangen, etwas gelernt zu haben, und sein

weiteres Vorgehen planen. Folglich ist die Selbstevaluation integraler Bestandteil des Lernprozesses (vgl. Holec 1981: 21). Dabei gilt es, persönliche Evaluationskriterien zu definieren, etwa die Korrektheit der Sprache, die Verständlichkeit, die Flüssigkeit oder auch die Situationsangemessenheit. Ob der Lerner seine Leistung als zufriedenstellend beurteilt oder nicht, hängt aber nicht nur mit diesen Kriterien, sondern vor allem mit dem Niveau zusammen, das er für die Evaluation heranzieht. So wird ein Anfänger, der sich verständlich ausdrücken möchte, ein niedrigeres Niveau zur Evaluation heranziehen als ein fortgeschrittener Lerner. Ebenso wie die Lernziele können sich auch die Kriterien und das Niveau der Evaluation während des Lernprozesses fortlaufend verändern (vgl. Holec 1981: 22).

Um diese von Holec (1981) beschriebene Selbststeuerung von Lernen durchführen zu können, bedarf es allerdings zweier Voraussetzungen: Der Lerner muss einerseits dazu gewillt sein, die Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen, andererseits muss er dazu fähig sein (Holec 1981: 26). Gerade der zweite Punkt bereite aber den meisten Lernern insofern Schwierigkeiten, als sie kaum bis gar keine Gelegenheit haben, diese Fähigkeit auszuüben. Aus diesem Grund muss Autonomie laut Holec (1981: 27), wie schon zuvor angeführt, von den meisten Lernern erst erlernt werden.

Littles Konzept von Autonomie

In Anlehnung an Holec (1981) Definition sieht Little (1996: 15) Lernerautonomie als Fähigkeit zur Selbststeuerung. Sein Konzept zielt daher meines Erachtens vorrangig darauf ab, wie Lerner autonom werden. Dabei lassen sich drei zentrale Aspekte erkennen: das natürliche Vorkommen von Autonomie, die Bedeutung von sozialer Interaktion und von Metakognition.

Little (1996: 16) geht davon aus, dass Autonomie eine allgemeine menschliche Eigenschaft ist, die entwickelt werden muss. Als Beispiel führt Little (2001: 18) den Erwerb der Muttersprache an: Kinder werden zu perfekten, autonomen Sprechern ihrer Muttersprache. Diese Autonomie erreichen sie dadurch, dass sie sich von Anfang an autonom verhalten. Denn jede Äußerung des Kindes geschehe mit einer autonomen kommunikativen Absicht. Autonomie ist also von Anfang an Teil des Lernprozesses (ebda). Daher wird Autonomie

nicht nur als Ziel, sondern auch als Grundlage dieses Lernens verstanden (vgl. Little 1996: 16f).

Allerdings ist Interaktion mit der Umwelt für den Lernprozess absolut notwendig, denn autonomes Lernen entsteht nicht von selbst, sondern ist mit sozialer Interaktion verbunden: „[L]earner autonomy does not arise spontaneously from within the learner but develops out of the learner’s dialogue with the world to which he or she belongs.“ (Little: 1994, 431) Zur Illustration greift Little erneut das Beispiel Erstsprachenerwerb auf. Denn jedes Kind braucht Input und Interaktion, um seine Muttersprache zu lernen (vgl. Little 2001: 18). Totale Unabhängigkeit hingegen sei kein Zeichen von Autonomie, sondern von Autismus, der durch die Unfähigkeit, normale soziale Kontakte zu knüpfen, gekennzeichnet ist (vgl. Little 1994: 431f).

Aus diesem Grund kann Autonomie nicht mit Selbststudium gleichgesetzt werden: „Autonomy is [not] synonymous with self-instruction [...]“ (Little: 1991: 3). Zwar erreichen einige Lerner im Selbststudium einen hohen Grad an Autonomie, viele andere jedoch nicht. Daher ist Autonomie keine Frage der Lernorganisation: „For autonomy is not exclusively or even primarily a matter of how learning is organized.“ (Little: 1991: 3)

Vielmehr sieht Little (1991: 4) Autonomie als eine Fähigkeit, sich vom eigenen Lernen zu distanzieren („detachment“), es kritisch zu hinterfragen („critical reflection“), Entscheidungen zu treffen („decision-making“) und unabhängig vorzugehen („independent action“). Dies setzt voraus und beinhaltet gleichzeitig, dass Lerner eine psychologische Beziehung zu ihrem Lernprozess und Lerninhalt entwickeln (ebda). Das bedeutet, dass Lerner darüber reflektieren, was sie tun, wie sie es tun und mit welchem Erfolg sie es tun (vgl. Little: 2001: 19). Durch kontinuierliche Reflexion wird daher diese psychologische Beziehung und damit metakognitives Wissen aufgebaut. Dafür braucht der Lerner wiederum soziale Interaktion in Form von Hilfe und Unterstützung von außen. Diese Rolle kommt dem Lehrer oder dem Berater zu (vgl. Little 2001: 20).

Little (1996: 17) hält also prinzipiell alle Lerner aufgrund ihres Erstsprachenerwerbs für autonom. Sie unterscheiden sich jedoch im Ausmaß bzw. im genauen Grad voneinander, das heißt, wie weit ihre Autonomie entwickelt ist. Ebenso differieren Lerner in der Art ihrer Autonomie (ebda). Denn

Autonomie kann sich in verschiedenen Formen manifestieren und ist keine einzelne, leicht zu beschreibende Handlungsweise: „[A]utonomy is [not] a single, easily described behaviour.“ (Little 1991: 3f) Auch inwieweit Autonomie als Fähigkeit wahrgenommen und bewusst eingesetzt wird – Little (1996: 17) spricht vom Grad der Bewusstheit –, variiert von Lerner zu Lerner. Diese Unterschiede von Ausmaß, Art und Bewusstheit hängen von metakognitiven und sozialen Komponenten ab. Gleichzeitig sind diese Komponenten, wie zuvor dargestellt, zentral für die Entwicklung von Autonomie: Nur durch das ständige Zusammenspiel von sozialer Interaktion und Metakognition kann sich Lernerautonomie weiter entwickeln (vgl. Little 2001: 19).

Allerdings ist Autonomie kein stabiler Zustand, der – einmal erreicht – beständig andauert: „Autonomy is [not] a steady state achieved by learners.“ (Little 1991: 4). Auch kann ein Lerner, der in einem Bereich über einen hohen Grad an Autonomie verfügt, in einem anderen Bereich völlig unautonom sein (ebda). Lernerautonomie muss also ständig weiterentwickelt werden.

Bensons Konzept von Autonomie

Für Benson (2001: 47) ist Autonomie eine multidimensionale Fähigkeit, die sich je nach Kontext und Person in unterschiedlichen Formen manifestiert. Um Autonomie erforschen zu können, hält Benson (2001: 47) eine Beschreibung dieser Phänomene anhand beobachtbarer Verhaltensweisen für notwendig. Sein Konzept von Autonomie stellt daher meines Erachtens vor allem die Beschreibung dieser unterschiedlichen Formen von Autonomie in den Vordergrund.

Bensons (2001: 47) Definition von Autonomie stützt sich auf die von Holec (1981), demgemäß Autonomie die Fähigkeit ist, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Allerdings ersetzt Benson (2001: 47) den Begriff 'Verantwortung' durch 'Kontrolle', da das Konstrukt 'Kontrolle' leichter untersucht werden könne als das Konstrukt 'Verantwortung'. Autonomie ist daher die Fähigkeit, das eigene Lernen zu kontrollieren: „[A]utonomy [...is] the capacity to take control of one's own learning“ (Benson 2001: 47).

Benson (2001: 50) nennt drei Bereiche, in denen der Lerner beim autonomen Lernen Kontrolle ausüben muss:

- das Lernmanagement,
- die kognitiven Prozesse und
- den Lerninhalt

Diese drei Bereiche sind eng miteinander verwoben und bedingen einander. Effektives Lernmanagement bedarf der Kontrolle über kognitive Prozesse, ebenso wirken sich kognitive Prozesse auf das Lernmanagement aus. Lernmanagement und Kontrolle über kognitive Prozesse beeinflussen wiederum Entscheidungen über den Lerninhalt (vgl. Benson 2001: 50).

Unter Lernmanagement versteht Benson (2001: 76) die Planung, Organisation und Evaluation des Lernens. Besondere Bedeutung kommt dabei den Lernstrategien zu, die Benson (2001: 80) in Anlehnung an Cohen (1998: 4) als vom Lerner bewusst gewählte Lernprozesse definiert. In diesem Kontext sind vor allem die metakognitiven und die sozialen Strategien zu nennen.⁹ Metakognitive Strategien bezeichnen die mentalen Prozesse, die Lerner im Hinblick auf ihr Lernmanagement anwenden. Hierzu zählen unter anderem den Lernprozess zu planen, organisieren, überwachen und evaluieren sowie die Aufmerksamkeit auf das Lernen bzw. auf spezifische Aspekte zu lenken (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 138). Soziale Strategien hingegen betreffen die Zusammenarbeit mit anderen Personen und lassen sich in folgende drei Kategorien einteilen: Erstens, Fragen zu stellen, also bei Unklarheiten nachzufragen oder um Korrektur zu bitten. Zweitens, mit anderen, etwa einem Muttersprachler, zusammenzuarbeiten und drittens, sich in andere hineinzuversetzen, das bedeutet kulturelles Verständnis zu entwickeln, aber auch sich Gedanken und Gefühle des Gegenübers bewusst zu machen (Oxford 1990: 21).

Bei der Kontrolle über die kognitiven Prozesse nimmt Benson (2001: 98) Bezug auf Littles (1991: 4) zuvor zitierte Beobachtung, dass autonome Lerner eine psychologische Beziehung zum Lernprozess und Inhalt entwickeln. Lediglich Kontrolle über den Lernprozess auszuüben, bedeutet laut Benson

⁹ O'Malley and Chamot (1990) unterscheiden zwischen kognitiven, metakognitiven und sozial-affektiven Strategien. Kognitive Strategien betreffen die mentale Verarbeitung des Materials, metakognitive Strategien regulieren den Lernprozess (Planung, Steuerung, Evaluation). Sozial-affektive Strategien beziehen sich auf den Umgang mit anderen Personen und der eigenen Person, um das Lernen zu verbessern. Oxford (1990) differenziert direkte und indirekte Strategien. Direkte Strategien betreffen die mentale Verarbeitung der Sprache. Indirekte Strategien werden wiederum in metakognitive, soziale und affektive Strategien unterteilt (vgl. Benson 2001: 81).

(2001: 98) noch nicht, sich autonom zu verhalten. Dazu sind kognitive Fähigkeiten notwendig, um im Lernprozess systematisch und effektiv vorzugehen. Daher fällt die Kontrolle über die kognitiven Prozesse eher in die Psychologie des Lernens und ist dadurch nicht so leicht zu beobachten. Bei diesen kognitiven Prozessen dreht es sich allerdings nicht um generelle Einstellungen im Hinblick auf Lernen, wie kritisches Denken oder Kreativität, sondern um bestimmte mentale Prozesse, die mit der Idee des Lernens verknüpft sind, nämlich Aufmerksamkeit, Reflexion sowie metakognitives Wissen (vgl. Benson 2001: 87f.).¹⁰ Durch Reflexion wird metakognitives Wissen aufgebaut. Metakognitives Wissen ermöglicht die Aufmerksamkeit im Lernprozess zu steuern. Diese Steuerung der Aufmerksamkeit führt wiederum zu Reflexion (vgl. Abb. 5.1 Benson 2001: 86).

Die Kontrolle über den Lerninhalt ist für Benson (2001: 99) der fundamentale Aspekt von Autonomie schlechthin. Nur wenn der Lerner seine Lerninhalte – nicht nur sein Vorgehen – selbst festlegen kann, sei von echtem selbstgesteuerten Lernen (“authentically self-directed” Benson 2001: 99) zu sprechen. Denn die Zielsetzung und die Bestimmung des Lerninhaltes ist der erste Schritt in der logischen Abfolge des Lernmanagements und ist daher ausschlaggebend für das weitere Vorgehen: Planung, Steuerung und Evaluation werden im Hinblick auf das Ziel ausgeführt. Setzt der Lerner hingegen die Ziele und Inhalte nicht selbst fest, so entspricht das gewählte Vorgehen möglicherweise nicht seinen tatsächlichen Lernbedürfnissen (vgl. Benson 2001: 100). Hand in Hand mit der Kontrolle über den Lerninhalt geht laut Benson (2001: 102) die Notwendigkeit sozialer Interaktion. Im Gegensatz zur Kontrolle über die Lernmethoden bedarf es der Interaktion mit dem sozialen Umfeld, um eigene Lernziele festzusetzen und vor allem umzusetzen. Dazu zählt beispielsweise mit anderen Lernern gemeinsam Lernziele und Aufgaben auszuhandeln.

Alle drei Autonomiekonzepte basieren auf demselben Ausgangspunkt, nämlich Holec's Definition von Autonomie als Fähigkeit. Jedoch betont jedes Konzept eine andere Seite von Autonomie: Holec's Konzept zielt vor allem auf

¹⁰ Die konzeptuelle Erarbeitung bzw. theoretische Fundierung von 'Aufmerksamkeit' und 'Reflexion' steckt noch in den Kinderschuhen (vgl. Benson 2001: 89, 95). Für diesen Zusammenhang halte ich aber das Allgemeinverständnis der Begriffe für ausreichend. Metakognitives Wissen definiert Wenden (1995 zitiert nach Benson 2001: 96) als stabiles („stable“), feststellbares („statable“), manchmal fehlbares („fallible“) Wissen, das Lerner über sich selbst als Lerner und den Lernprozess erwerben.

die technische Seite von Autonomie ab, da es hierbei um die Festlegung, Steuerung und Evaluation von Zielen, Inhalten, Methoden, Techniken und Progressionen geht. Little streicht die psychologische Seite heraus, indem er die metakognitiven Fähigkeiten des Lernalers für essentiell hält. Bensons Konzept versucht beide Seiten zu integrieren: Die technische Seite manifestiert sich im Lernmanagement und den Lerninhalten, die psychologische Seite in den kognitiven Prozessen.¹¹

Was nun Holec's Unterscheidung von Autonomie als Fähigkeit und dem tatsächlichem Handeln betrifft, so führen weder Benson noch Little diese Trennung in ihren Arbeiten konsequent fort. Für meinen Kontext bedeutet Holec's Unterscheidung, dass ich beobachten kann, ob sich die Tandemlerner autonom verhalten, aber nicht, ob sie autonom sind. Auch kann ich von einem geringen Grad an autonomem Verhalten nicht auf einen geringen Grad an Autonomie schließen, da eine Fähigkeit zu besitzen nicht bedeutet, sie auch auszuüben.

Als zentrale Aspekte in den drei dargestellten Autonomiekonzepten sind die Eigenverantwortlichkeit des Lernalers, die Strategieanwendung, die Metakognition, die Lenkung der Aufmerksamkeit, die Reflexion und die soziale Interaktion zu nennen. Diese Aspekte, die im Wesentlichen den kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien entnommen sind, bilden die Kernpunkte des autonomen Lernens im Tandem, wie ich nachfolgend ausführen werde. Im weiteren Verlauf ziehe ich diese Aspekte zur Interpretation meiner Ergebnisse heran.

3 Das Tandem-Modell

Die Idee des Tandem-Modells ist denkbar einfach:

Beim Sprachenlernen im Tandem kommunizieren zwei Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen miteinander, um gemeinsam und voneinander zu lernen. (Brammerts 2001: 10)

Die Hauptlernziele der Tandemlerner sind darauf gerichtet,

- ihre Kommunikationsfähigkeit in der Muttersprache des Partners zu

¹¹ Diese beiden Kategorien gehen auf eine von Benson (1997: 25) vorgeschlagene Einteilung in eine technische, psychologische und politische Version von Autonomie zurück.

- verbessern,
 - mehr über die Person und den kulturellen Hintergrund des Partners zu erfahren
- und bisweilen
- von anderen Kenntnissen und Erfahrungen des Partners zu profitieren, zum Beispiel in den Bereichen Beruf, Ausbildung oder Freizeit.
- (Brammerts 2001: 10)

Heutzutage finden sich folgende Organisationsformen des Tandem-Modells: Zum einen gibt es das Präsenztandem, bei dem sich die Lerner am gleichen Ort treffen. Diese Form kann im Rahmen eines Tandemkurses, kursbegleitend oder kursunabhängig stattfinden. Bei keiner oder einer losen Bindung an einen Kurs wird von Individual- oder Einzeltandem gesprochen. Zum anderen gibt es die Möglichkeit, Tandem per Internet oder Telefon durchzuführen. Diese Form nennt sich Distanztandem, zunehmend setzt sich dafür der Begriff eTandem durch (vgl. Brammerts/ Calvert 2001: 28; Bechtel 2003: 15f).

Gegenstand der Untersuchungen in der vorliegenden Arbeit ist das Individualtandem, bei dem sich zwei Lerner real und ohne Bindung an einen Kurs treffen. Wie sich diese Tandemform in Wechselwirkung mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung entwickelt hat und was unter Tandem als autonomer Lernform zu verstehen ist, behandle ich in den folgenden Kapiteln.

3.1 Entwicklung des Tandemkonzepts und Forschungsschwerpunkte

Wie in Kapitel 2 dargestellt, übernehmen autonome Lerner die Verantwortung (vgl. Holec 1981: 4) für bzw. die Kontrolle (vgl. Benson 2001: 49) über ihr Lernen. Während im traditionellen Fremdsprachenunterricht diese Verantwortung bzw. Kontrolle nicht in die Hände des Lerners gelegt wird, bietet das Tandem-Modell ideale Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen: Jeder Lerner bestimmt seine eigenen Ziele, Inhalte und Materialien. Lernen im Tandem wird geradezu mit autonomem Lernen gleichgesetzt, wie zahlreiche Titel von Fachartikeln zum Tandemlernen belegen (vgl. u.a. Brammerts 2001,

Gick 1991; Gick/ Wertenschlag 1990; Little 2001, Müller/ Schneider/ Wertenschlag 1990; Rosanelli 1992; Rost-Roth 1995). Schmelter (2004) spricht von „'Selbststeuerung' qua definitionem“ (Schmelter 2004: 536). Dieser Autonomiegedanke im Zusammenhang mit dem Tandemkonzept kristallisierte sich jedoch erst im Laufe der letzten Jahrzehnte heraus. Die wesentlichen Entwicklungsstationen und -kontexte, die mit zur Herausbildung und zur Förderung des autonomen Tandems beigetragen haben, zeichne ich im Folgenden nach.

Das Tandemverfahren, bei dem zwei Personen mit verschiedenen Muttersprachen jeweils die Sprache des anderen lernen, wurde vermutlich schon immer praktiziert (vgl. Herfurth 1994: 46; Kleppin 1997: 80; 1999: 167f). Die Bezeichnung Tandem sowie seine didaktische Nutzung tauchte erstmals Ende der 1960er Jahre in den Austauschprogrammen des Deutsch-Französischen Jugendwerks auf (vgl. im Folgenden Herfurth 1994: 46f; Schmelter 2004: 136ff).¹² Diese 1963 gegründete Organisation bot so genannte binationale Sprachbegegnungen für deutsch-französische Jugendliche an: Neben gemeinsamen Freizeit- und Sportaktivitäten beinhaltete dieses Programm auch binationale Sprachunterricht. In diesen zweisprachigen Kursen wurden beide Sprachgruppen zusammen unterrichtet, wobei die verwendeten Materialien in beiden Sprachen präsentiert wurden. Integraler Bestandteil dieser in Anlehnung an die audiovisuelle Methode¹³ konzipierten Kurse war die Partnerarbeit im Tandem. Dabei fiel dem Tandempartner zunächst lediglich die Rolle des Korrektors in den Wiederholungsphasen der Dialogarbeit zu. In den späteren 70ern bis in die 80er Jahre hinein wurden die Aufgaben des Tandempartners erweitert und er fungierte zusätzlich als Dialogpartner bei Strukturübungen und Diskussionen mit vorgegebenen Rollen. Es blieb also bei einer starken Stützung auf vorgegebenen Materialien. Seit

¹² Herfurth (1994: 46; 1997: 162) und Wolff (1991: 7) sehen erste Vorläufer des Tandemmodells in der pädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts: Beim so genannten *mutual system* von Andrew Bell und beim *monitorial system* von Joseph Lancaster unterrichteten ältere Schüler jüngere. Ich schließe mich aber Schmelters (2004: 135) Argument an, dass dabei die typische Konstellation zweier verschiedensprachiger Lerner fehlt, und rechne diese Formen nicht zum Tandemkonzept.

¹³ Die in Frankreich entstandene audiovisuelle Methode (AVM) geht ebenso wie die audiolinguale Methode von der gesprochenen Sprache aus. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht daher die Erarbeitung von Musterdialogen. Bei der AVM werden die auf Tonband aufgenommenen Dialoge zunächst gleichzeitig mit Bildern bzw. Bilderfolgen präsentiert und dann in mehreren Phasen auswendig gelernt. Ergänzt wird die Dialogarbeit durch Strukturübungen, so genannte *pattern drills* (vgl. Neuner/ Hunfeld 1993: 64f).

Ende der 90er Jahre können die Tandempaare ihre gemeinsamen Lernphasen freier gestalten, doch das Gesprächsthema wird durch die Vorgabe von Tandemaufgaben gelenkt. Auch kann der Lehrer jederzeit ins Geschehen eingreifen. Die Tandemphasen sind daher immer noch eindeutig fremdgesteuert. Trotzdem gilt das Deutsch-Französische Jugendwerk „als eine[r] der wichtigsten Motoren und sicherlich als de[r] zentrale Ausgangspunkt“ (Schmelter 2004: 136) für die Entwicklung des Individualtandems. Denn in diesem Kontext wurden zum ersten Mal zweisprachige Lernpartnerschaften gebildet (vgl. Schmelter 2004: 137).

In den 1970er Jahren wurde in Deutschland des Weiteren der Versuch unternommen, das Tandemkonzept „für die sprachliche Integration türkischer Migranten zu nutzen“ (Schmelter 2004: 141). Zu diesem Zweck wurden Tandemkurse für deutsche Sozialarbeiter und türkische Migranten ab 1973 in München und zehn Jahre später in Frankfurt organisiert (vgl. Bechtel 2003: 20). Sowohl Lernziele als auch Materialien waren in diesen Kursen vorgegeben, die konkrete Vorgehensweise blieb jedoch den Tandempaaren überlassen. Schmelter (2004: 141) weist auf die Problematik hin, dass die angestrebten Lernziele ohne Kenntnisse über die eigene Sprache und den Umgang mit nicht-didaktisierten Materialien kaum erreicht werden konnte. Aufgrund des mangelnden Lerninteresses aufseiten der deutschen Teilnehmer wurden die Kurse schließlich eingestellt (vgl. Schmelter 2004: 142).

Trotz seines Scheiterns war dieses Projekt wegweisend für die Entwicklung des autonomen Tandems. Denn der Artikel von Cimilli/ Liebe-Harkort (1974) über den Münchner Tandemversuch lieferte 1979 den Anstoß für Jürgen Wolff, eine Vermittlungsstelle für Individualtandems am Madrider Goethe-Institut zu entwickeln.¹⁴ Da diese Tandempaare kursunabhängig arbeiteten, wurden ihnen als Einstiegshilfe zweisprachige Materialien an die

¹⁴ Die Angaben zum Gründer sowie der Gründungsstätte der Vermittlungsstelle sind in der mir verfügbaren Literatur nicht eindeutig: Wolff (1991: 8) nennt sich selbst als Initiator der Vermittlungsstelle und der später folgenden Tandemkurse. Ebenso führt Bechtel (2003: 20) Wolff als Gründer der Vermittlungsstelle an, die Tandemkurse – so Bechtel – wären in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut entstanden. Brammerts (2001: 16) spricht von der Entscheidung einer Gruppe von Lehrern in Madrid um Jürgen Wolff, eine Vermittlungsstelle zu gründen. Herfurth (1994: 47; 1996: 163) bringt nur den Ort Madrid und das Jahr 1979 zur Sprache, das Goethe-Institut wird erst im Zusammenhang mit der Auslagerung der Tandemkurse 1984 erwähnt. Schmelter (2004: 142) gibt das Goethe-Institut als Gründungsstätte der Einzeltandemvermittlung und der Tandemkurse an. Ich schloss daraus, dass Wolff für das Goethe-Institut tätig war. Diese Schlussfolgerung bestätigte mir das Goethe-Institut Madrid in einer E-Mail am 28.07.2008.

Hand gegeben. 1982 startete dann ein Tandemkursprogramm, bei dem parallel laufende Deutsch- und Spanischkurse phasenweise für das Lernen im Tandem zusammengebracht wurden. Allerdings lagerte das Goethe-Institut diese Tandemkurse 1984 in das neu gegründete Centro Cultural Hispano-Alemán Tandem aus und beschränkte sich fortan auf die Vermittlung von Einzeltandems (vgl. Schmelter 2004: 142). In weiterer Folge wurde die Tandemidee erst in anderen spanischen Städten – Barcelona und San Sebastian –, später dann in Deutschland, Frankreich und Italien aufgegriffen. Es entstanden so genannte Tandem-Initiativen, die zusätzlich zu ihrem Sprachkursprogramm die Vermittlung von Individualtandems, in einigen wenigen Fällen auch Tandemkurse anboten. Diese 'alternativen' Sprachschulen¹⁵ schlossen sich zwecks besserer Koordination von Kursprogrammen und Austauschaktivitäten zum 'Tandemnetz' zusammen (vgl. Bechtel 2003: 21; Herfurth: 1994: 47; Herfurth 1996: 163). Als Dachorganisation dieses Tandemnetzes fungiert die von Jürgen Wolff 1994 gegründete Stiftung TANDEM®-Fundazioa mit Sitz im baskischen San Sebastian. Neben der Lehrerfortbildung und der Materialentwicklung zählt die Entwicklung von Qualitätskriterien für die Tandemvermittlung zu ihren Aufgaben. Anfangs bestand diese Vermittlung nur aus einem Anschlag am schwarzen Brett. Im Laufe der Zeit wurde daraus eine vielfältige Tätigkeit, die neben der eigentlichen Vermittlung „eine Einführung, [...] Einstiegsmaterial, baldige Überprüfung des Zustandekommens des Tandems, eventuelle Neuvermittlung und Beratungsangebote“¹⁶ umfasst. Überdies vergibt die Stiftung Lizenzen für das eingetragene Warenzeichen TANDEM® an Sprachschulen, die Tandems organisieren.¹⁷

Jürgen Wolff ist es mit seinen zahlreichen Aktivitäten, Vorträgen und Veröffentlichungen zu verdanken, dass sich die Tandemidee im westeuropäischen Raum Mitte der 1980er Jahre immer stärker ausbreitete (vgl. Bechtel 2003: 21). Einen weiteren Beitrag zur Verbreitung wie auch zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Tandemprinzip leisten die seit 1989 stattfindenden Internationalen Tandemtage (ITT) sowie ihre nachfolgenden

¹⁵ Der Begriff 'alternativ' bezieht sich nicht auf Sprachlernmethoden, wie etwa Suggestopädie. Alternativsprachschulen wollten eine Alternative gegen gewinnorientierte Institutionen oder politisch verpflichtete Einrichtungen wie die Goethe-Institute bieten (vgl. Wolff 1989: 93).

¹⁶ vgl. http://www.tandemcity.info/tandem/de45_qualitaets-garantie.htm

¹⁷ http://www.tandemcity.info/tandem/de42_mitglied+lizenz-bedingungen.htm

Tagungsdokumentationen. Bislang sind sieben Dokumentationen erschienen (Künzle/ Müller 1990; Tandem e.V 1991; Rosanelli 1992; Wolff/ Zimmermann 1994; Pelz 1995; Estevez Coto/ Ruano 2000; Mazza/ Civegna 2006), einige Beiträge der siebten ITT 2001, die wegen kurzfristiger Absage nur virtuell in Chatrooms stattfand, sind im Internet¹⁸ nachzulesen. Die Internationalen Tandemtage verstehen sich einerseits als Forum zum Erfahrungsaustausch für alle Praktiker, Forscher und sonstigen Interessierten (vgl. Bechtel 2003: 21). Andererseits bieten die Tandemkongresse die Möglichkeit, die Tandemidee und ihre unterschiedlichen Nutzungsformen und Institutionalisierungen weiterzuentwickeln (vgl. Schmelter 2004: 143). Herfurth (1994) fasst die Zielsetzung der Internationalen Tandemtage folgendermaßen zusammen:

Tandem [... wird] unter fremdsprachendidaktischen, lern- und spracherwerbstheoretischen und lernpsychologischen Fragestellungen betrachtet. Workshops zu didaktisierten Materialien und konkreten Unterrichtsvorschlägen ergänzen die Tagungen [...]. (Herfurth 1994: 63f)

Die Tandemidee bahnt sich in den 1980er Jahren auch ihren Weg in den universitären Bereich, was sich mit dem zunehmenden Angebot an Austauschprogrammen für Studenten erklären lässt (vgl. Schmelter 2004: 143). Dadurch wurde der Grundstein für die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema gelegt. Einen Überblick über die unterschiedlichen Tandemprojekte im Hochschulbereich geben u.a. Bechtel (2003: 21) sowie Herfurth (1994: 61f; 1996: 166f). Außerdem sei an dieser Stelle auf die Erfahrungsberichte und Fallstudien zur Integration von Tandem an Hochschulen in Brammerts/ Kleppin (Hrsg.) (2001: 123ff) verwiesen. Als wichtige Zentren der Begleitforschung für das Lernen im Tandem gelten die Universitäten Fribourg und Bochum (vgl. Schmelter 2004: 143). Aus diesem Grund erscheint es mir notwendig, die Schwerpunkte bzw. Entwicklungen an beiden Universitäten in Bezug auf das Tandemkonzept kurz vorzustellen.

Die Schweizer Universität Fribourg führte 1983 zunächst ein Tandempilotprojekt für Lehramtsstudenten durch. Wenig später wurde eine Individualtandemvermittlungsstelle für die gesamte Universität eingerichtet (vgl. Müller u.a. 1990: 157). Ebenso wie am Goethe-Institut Madrid arbeiteten die Tandems auch in Fribourg kursunabhängig und erhielten daher anfängliche

¹⁸ vgl. http://www.tandemcity.info/formacion/de34_itt7.htm

Unterstützung in Form eines Beratungsgesprächs sowie Materialien mit Vorschlägen zu Aktivitäten und zur Selbstevaluation (vgl. Müller u.a. 1990: 160). Zu diesem Projekt entstand eine begleitende Forschung: In einem 1988 publizierten Erfahrungsbericht zum Tandem an der Universität Fribourg von Müller/ Schneider/ Wertenschlag (1988; 1990) wurden erstmals die Themen Tandem und autonomes Lernen zusammengeführt.¹⁹ Weitere Artikel zu Tandem und autonomem Lernen folgten, in denen von einer bewussten Wahrnehmung und produktiven Umsetzung der Autonomie (vgl. Gick 1991: 138; Gick u.a. 1990: 174f) berichtet wird. Speziell entwickelte Tandemmaterialien hingegen lehnten die meisten Teilnehmer ab, viele sahen außerdem keine Notwendigkeit für eine weitere Unterstützung beim Lernen im Tandem (vgl. Gick u.a. 1990: 176).

Im Gegensatz zur Universität Fribourg, die seit den frühen 1980er Jahren autonome Individualtandems vermittelte, fand an der Universität Bochum eine allmähliche Entwicklung vom fremdgesteuerten zum weitgehend selbstgesteuerten Tandem statt (vgl. im Folgenden Schmelter 2004: 144ff): Als Ergänzung zum regulären Sprachkurs wurde für die Austauschstudenten der spanischen Partneruniversität Oviedo ab 1986 jährlich ein Tandemkurs veranstaltet. Die dafür in Projekten und Treffen zu bearbeitenden Tandemaufgaben sahen die Studenten jedoch eher als „lästige Pflichterfüllung“ (Schmelter 2004: 145). Allerdings nutzten sie die Kontakte zu den Tandempartnern außerhalb der verpflichtenden Treffen, um ihre Sprachkenntnisse nach ihren persönlichen Bedürfnissen und Interessen zu erweitern. Da in diesen Freizeittreffen anscheinend mehr als in den Sprachkursen gelernt wurde, änderten die Organisatoren des Tandemkurses ihr Konzept schrittweise in Richtung Autonomie ab: Der Sprachunterricht wurde zunächst reduziert und fiel schließlich zur Gänze weg. Stattdessen wurde die Zusammenarbeit im Tandem ausgebaut. Bestand diese Tandemarbeit anfangs noch aus vorgegebenen Aufgaben, deren Ergebnisse dann in Plenumsphasen zu präsentieren waren, so wurde den Tandempaaren im Laufe der Zeit immer

¹⁹ Dieser Artikel erschien 1988 auf Französisch in einem von Holec herausgegebenen Sammelband, 1990 dann auf Deutsch in der Dokumentation der ersten Internationalen Tandemtage. Die Themenverbindung Tandem und Autonomie wurde zum Schwerpunkt bei den dritten Internationalen Tandemtagen, denn diese fanden unter dem Titel 'Lingue in tandem: Autonomie und Spracherwerb' statt (vgl. Rosanelli 1992). Die Idee eines autonomen Tandems wurde den Tagungsteilnehmern in einem Selbsterfahrungsworkshop nähergebracht (vgl. Gruber-Kiem/Mazza 1992).

mehr Autonomie zugestanden: Die Aufgaben wurden weiterhin als Unterstützung angeboten, mussten aber nicht verwendet werden. Dadurch konnten die Lerner ihre individuellen Lernziele verfolgen. Auch der Inhalt der Tandemaufgaben änderte sich und richtete sich nicht mehr auf die Vermittlung von sprachlichen Formen oder Wortfeldern, sondern auf sprachlich-kulturelle Aspekte. Die Plenumsphasen, die zuvor eine Kontrollfunktion darstellten, dienten nun einerseits zum Erfahrungsaustausch zwischen den Lernern, andererseits zur Wissensvermittlung über die besonderen Möglichkeiten der Lernform Tandem (siehe 3.2). Um diese Nutzungsmöglichkeiten nicht nur theoretisch zu vermitteln, sondern auch in der Praxis erfahrbar zu machen, wurden spezielle Tandemaktivitäten zur Wahrnehmungsschulung entwickelt. Als zusätzliche Unterstützung wurde schließlich die individuelle Lernberatung eingeführt, die den Lernern bei der Planung, Steuerung und Evaluation ihrer Ziele helfen soll. Schmelter (2004) beschreibt die Aufgaben der Beratung wie folgt:

Die Berater helfen den Lernern individuelle Lernziele zu formulieren, Arbeitsformen mit dem Tandempartner zu entwickeln und abzusprechen, mit denen die formulierten Lernziele erreicht werden können, und Evaluations- und Kontrollmechanismen in ihre Zusammenarbeit einzubauen. (Schmelter 2004: 146)

Als Folge dieser Kurserfahrungen gründete die Bochumer Universität eine Vermittlungsstelle für kursunabhängige Tandems (vgl. im Folgenden – soweit nicht auf eine andere Quelle verwiesen – Schmelter 2004: 147). Des Weiteren wurde das Modell des autonomen Tandems Gegenstand intensiver wissenschaftlicher Forschung: Das Tandemkonzept wurde präzisiert und theoretisch untermauert. Ausschlaggebend dafür war die leitende Teilnahme des Bochumer Seminars für Sprachlehrforschung – namentlich zu erwähnen sind Helmut Brammerts und Karin Kleppin – an Projekten, die von der EU und anderen Institutionen gefördert wurden²⁰. In diesem Rahmen entstand zwischen 1992 und 1996 das *International Tandem Network*, eine Kooperation von 11 europäischen Universitäten aus 10 Ländern²¹. Dieses Netzwerk trug nicht nur

²⁰ vgl. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/idxdeu31.html>

²¹ Die teilnehmenden Universitäten sind in Dänemark, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, Niederlande, Portugal, Schweden und Spanien. Zur Anzahl der Universitäten gibt es unterschiedliche Angaben: Brammerts (2001: 16) und Kleppin (1997: 80) sprechen von 12 Universitäten, auf der Homepage zum Projekt *International Tandem Network* finden sich jedoch nur 11 (vgl. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/lingua-deu.html>).

wesentlich zur Fortentwicklung des Tandemkonzepts bei, sondern widmete sich auch der Förderung des Tandemlernens über das Internet. Dafür wurden so genannte Tandem-Server²² eingerichtet, die unter anderem Tandemmaterialien, Tipps und Tricks zum Lernen im Tandem sowie die Vermittlung von eTandems anbieten.

Wie dem aufmerksamen Leser nicht entgangen sein wird, unterscheiden sich die Einschätzungen der Universitäten Fribourg und Bochum im Hinblick auf die Realisierung von Autonomie im Tandem erheblich voneinander. Denn während die Universität Fribourg gute Erfolge schildert (vgl. Gick 1991: 138; Gick u.a. 1990: 174f), zeichnet Kleppin (1997) für die Universität Bochum ein anderes Bild: "Ausgehend von Beobachtungen des Beraterteams und der Vermutung, daß die Mehrzahl der Lerner autonomes Lernen im Tandem erst lernen muß [...]" (Kleppin 1997: 82), wird in Bochum verstärkt auf individuelle Lernberatung gesetzt. Zwei Gründe sind meines Erachtens für diese unterschiedlichen Beurteilungen ausschlaggebend: Zum einen stammen die Informationen zum autonomen Verhalten von Tandemlernern aus verschiedenen Quellen. In Fribourg wurden die Daten hauptsächlich mit Fragebögen erhoben (vgl. Gick 1990: 174; 1991: 138), die auf Selbsteinschätzung beruhen. In Bochum hingegen dienten Berater – wie obiges Zitat zeigt – als Informationsquelle. Ein Beratungsgespräch geht in meinen Augen mehr in die Tiefe als ein Fragebogen und kann daher spezifischere Aussagen gewährleisten. Zum anderen – so stellt es sich für mich zumindest dar – gehen die beiden Universitäten von unterschiedlichen Definitionen zum autonomen Lernen aus: Die Befragungen an der Universität Fribourg zielten vor allem darauf ab, ob Tandemlerner generell eigene Ziele, Inhalte und Methoden verfolgen. An der Universität Bochum hingegen wurde der Fokus darüber hinaus auch darauf gerichtet, inwieweit Tandemlerner selbst gewählt Ziele, Inhalte und Methoden bewusst steuern. Diese Vermutung meinerseits, dass autonomes Lernen an der Bochumer Universität anders definiert wird, stützt sich erstens auf die oben geschilderten Entwicklungen zum selbstgesteuerten Tandem und die zitierten Aufgaben der individuellen Lernberatung. Zweitens ist in den Veröffentlichungen der Universität Bochum neben autonomem Lernen meist von Selbststeuerung die Rede (vgl. Kleppin 1997; 1999; 2002;

²² vgl. Tandem-Server der Universität Bochum <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-deu.html>

Brammerts/ Kleppin (Hrsg.) 2001). Drittens wurde das Konzept autonomes Tandem von der Universität Bochum – wie oben erwähnt – in Zusammenarbeit mit ihren Partneruniversitäten des *International Tandem Network* intensiv erforscht und weiterentwickelt. Daher erscheint es schlüssig, dass die Universität Bochum autonomes Lernen spezifischer definiert und diese Definition als Grundlage für die Beurteilung hinsichtlich der Umsetzung von Autonomie heranzieht. Auf diese Definition von autonomem Lernen im Tandem greife ich im weiteren Verlauf zurück.

Trotz dieser zahlreichen Entwicklungen des Tandem-Modells weist Kleppin (2002: 89f) auf ein Ungleichgewicht von Theorie und Praxis hin: Einerseits existieren eine Vielzahl von Tandemvermittlungsstellen sowie ein breit gefächertes Angebot zu Tandemaktivitäten (Aufgaben und Materialien). Andererseits ist eine gewisse Trägheit bei der Forschungstätigkeit, besonders im Hinblick auf empirische Untersuchungen, festzustellen. Wurde anfangs noch fleißig über Tandemerfahrungen, Organisationsprobleme einer Vermittlungsstelle und Materialentwicklung geschrieben, so lassen sich später nur wenige empirische Forschungsarbeiten zum Brennpunkt des Interesses, dem Ablauf des Lernprozesses, finden. Als mögliche Begründung dafür führt Kleppin (2002: 90) an, dass die Tandemlernsituation eher als Erwerben und nicht als Lernen verstanden wird und daher wenig zu beeinflussen sei. Bislang wurden vor allem einzelne Aspekte des Lernens in Konversations- bzw. Diskursanalysen von Tandemgesprächen ausführlicher erforscht und daraus Aussagen über den Lernprozess abgeleitet. Empirische Untersuchungen liegen bis dato zu Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Lernens im Tandem (vgl. Bechtel 1997), Spracherwerbspotenzialen von kommunikativen Störungen (vgl. Rost-Roth 1995) sowie narrativen und sprachreflexionsbezogenen Aktivitäten (vgl. Apfelbaum 1993) vor. Da jedoch verschiedenste Faktoren beim Lernprozess mitspielen, die in mancher Hinsicht nicht durch Beobachtung zu erfassen sind, bedarf es eines komplexen Forschungsdesigns (vgl. Kleppin 2002: 91). Ein Beispiel dafür ist das konkrete Vorgehen des Lernalers: Beobachtbar ist seine Vorgehensweise zwar, doch lassen sich daraus keine fundierten Aussagen über sein Lernziel ableiten. Denn ob sein Vorgehen mit seinem geplanten Lernziel übereinstimmt, muss auf andere Weise ausfindig gemacht werden. Die vorliegende Diplomarbeit setzt genau an diesem Punkt an

und leistet einerseits einen Beitrag zur empirischen Forschung. Andererseits wird der Untersuchungsgegenstand, die Selbststeuerung des Lernprozesses im Tandem, aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den oben beschriebenen Entwicklungskontexten den Lernern die Verantwortung bzw. die Kontrolle über ihr Lernen nicht vollständig überlassen wird. Zwar werden die Bedingungen für autonomes Lernen im Tandem seit Anfang der 1980er Jahre durch die Vermittlungsstellen für kursunabhängige Individualtandems geschaffen. Doch die Vermittler sehen von Anfang an die Notwendigkeit, Hilfestellung mittels Einführungsgespräch, Informationsmaterial oder spezifischen Tandemaktivitäten zu leisten. Selbst die Auswahl der Partner wird nicht den Lernern überlassen, sondern in erfahrene Hände gelegt. Allerdings werden etwa an der Universität Bochum lediglich Muttersprache sowie Zielsprache, Geschlecht, Alter und Studienfach beider Teilnehmer als Vermittlungskriterien von Individualtandems herangezogen.²³ Wieso eine Vermittlung auf Basis dieser Kriterien einen Vermittler braucht, ist für mich nicht nachvollziehbar, da diese Kriterien meinem Empfinden nach keiner speziellen Erfahrungswerte bedürfen. Überdies wird die Notwendigkeit einer individuellen Lernberatung seit Mitte der 1990er Jahre diskutiert und bis auf einzelne Ausnahmen (vgl. Schmelter 2004) befürwortet (vgl. Kleppin 1993; 1997; Brammerts 2006). Daraus lässt sich ableiten, dass autonomes Lernen im Tandem ohne Anleitung und Hilfestellung offenbar kaum möglich ist. Dieser Hypothese gehe ich in meiner empirischen Untersuchung nach.

3.2 Autonomes Lernen im Tandem

Lernen durch Kommunizieren heißt die einfache Formel des Tandem-Modells. Doch reicht es aus, einfach nur zu reden, um zu lernen? Wie sieht nun autonomes Lernen im Tandem konkret aus? Denn, wie zuvor in Kapitel 3.1 erwähnt, scheint die Realisierung von Autonomie ohne Anleitung und unterstützende Maßnahmen einem Großteil der Lerner Schwierigkeiten zu bereiten. In diesem Kapitel möchte ich herausarbeiten, welchen Prinzipien ein autonomes Tandem unterliegt, welche Möglichkeiten die Lern- und

²³ vgl. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/zfa/sgl/tandem/>

Kommunikationssituation Tandem bietet und welche Schwierigkeiten sich bei der Realisierung von autonomem Lernen oftmals zeigen. Ich folge dabei im Wesentlichen dem von Brammerts (2001) formulierten Konzept eines autonomen Individualtandems.

Prinzipien

Brammerts (2001: 10ff) formuliert zwei Grundprinzipien, damit ein Tandem funktioniert:

- das Autonomieprinzip
- das Gegenseitigkeitsprinzip

Diese beiden Prinzipien sind eng miteinander verwoben und bedingen einander, wie ich im Folgenden illustrieren werde.

Das Autonomieprinzip leitet sich aus der Definition von Holec (1981: 4) ab: Autonomie ist die Fähigkeit, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Für das Lernen im Tandem bedeutet das, jeder Lerner ist für sein eigenes Lernen verantwortlich. Dazu gehört – in Anlehnung an Holec's Definition (1981: 4) – die Festlegung von Zielen, Inhalten und Methoden. Diese können im Tandem für jeden Lerner unterschiedlich sein und sind es in den meisten Fällen auch (vgl. Brammerts 2001: 14): Während der eine Lerner zum Beispiel seine Kommunikationsfähigkeit für den alltäglichen Gebrauch verbessern will, möchte sein Partner hingegen Zeitungsartikel lesen und darüber diskutieren.

Wenn Ziele, Inhalte und Methoden eines Tandems unterschiedlich sein können, folgt daraus, dass Personen mit unterschiedlichen Lerngewohnheiten und Lernbedürfnissen zusammenarbeiten können. Inwieweit Tandem allerdings für Lerner auf Anfängerniveau sinnvoll ist, ist viel diskutiert worden. Allgemein wird empfohlen, dass für die Tandemarbeit Grundkenntnisse der Zielsprache notwendig sind (vgl. Herfurt 1994: 50). Anders ausgedrückt, muss jeder Partner einfache Äußerungen des anderen verstehen können und die Kommunikation zwischen den Partnern muss zumindest in einer Sprache funktionieren. Aus diesem Grund ist die Zusammenarbeit von zwei Anfängern im Tandem nicht ratsam. Hingegen können Lerner mit unterschiedlichen Niveaus durchaus miteinander arbeiten. Hierbei gilt: Je niedriger das Sprachniveau des einen

Partners in der Zielsprache ist, umso höher sollten die Fremdsprachenkenntnisse des anderen Partners sein, so dass die Verständigung gewährleistet ist (vgl. Brammerts/ Calvert 2001: 33). Eine Zusammenarbeit in dieser Kombination kann auch für einen fortgeschrittenen Lerner fruchtbar sein, da ein Lerner mit geringen Fremdsprachenkenntnissen dennoch ein Experte in seiner Muttersprache ist und daher ein guter Partner sein kann (vgl. Brammerts 2001: 14).

Das zweite von Brammerts (2001: 12f) formulierte Grundprinzip – das Gegenseitigkeitsprinzip – besagt, dass Lernen im Tandem auf einer Lernpartnerschaft basiert: Beide Lerner möchten voneinander und miteinander lernen. Sie bringen einerseits Kenntnisse mit, die der Partner lernen will, andererseits die Bereitschaft, dem anderen beim Erreichen seiner Ziele zu helfen. Lernen im Tandem bedeutet also Lernen im Austausch. Daher müssen beide Lerner genauso viel Zeit und Engagement für ihren Partner aufbringen, wie sie von ihrem Partner für ihren eigenen Lernprozess erwarten. Ähnlich wie jede andere Beziehung wird ein Tandem auf Dauer nur dann funktionieren, wenn beide Partner in möglichst gleichem Maße davon profitieren. Da Engagement schwierig zu messen ist, wird allgemein empfohlen, für jede Sprache gleich viel Zeit anzuberaumen (vgl. Brammerts 2001: 12f). In dieser Zeit stehen die Wünsche und Bedürfnisse des jeweiligen Lerners im Vordergrund. Sein Partner ist dazu verpflichtet, ihn dabei zu unterstützen.

Hilfestellungen können aber nur in einem bestimmten Rahmen gefordert und gegeben werden: Der Tandempartner kann nur mit jenen Kenntnissen helfen, über die er tatsächlich verfügt. Dazu können unter anderem Fehlerkorrektur, Übersetzungen, Formulierungsvorschläge oder Bedeutungserklärungen gehören. Spezielle Lernziele, wie das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten oder fachsprachliche Kommunikation, verlangen hingegen besondere Qualifikationen, die nicht jeder Tandempartner mitbringt. Es liegt daher gemäß des Autonomieprinzips in der Verantwortung des Lerners, sich in einem solchen Fall einen kompetenten Partner zu suchen.

Zudem ist der Partner ein Lernhelfer und kein Lehrer. Daher ist es nicht die Aufgabe des Experten, Lernziele, Lernpläne oder Übungen für den Novizen zu erstellen.²⁴ Es gilt das Autonomieprinzip: „Jeder ist für sein eigenes Lernen

²⁴ Novize steht für den lernenden Partner, Experte für den helfenden Partner. Ich ziehe dieses

verantwortlich.“ (Brammerts 2001: 10) Auch Erklärungen von Grammatikregeln können nicht erwartet werden. Es kann aber sehr wohl vom Partner erwartet werden, zu sagen, was richtig und was falsch ist. Ebenso gilt umgekehrt, dass sich der Experte nicht wie ein Lehrer verhalten soll. Daher soll er nur in jenem Ausmaß Hilfestellung geben, in dem sie vom Novizen verlangt wird. Denn gerade jene Lerner, die sich über die Wünsche des anderen hinwegsetzen, sind im Allgemeinen unbeliebte Partner. Oder um es mit Brammerts' (2001) Worten zu sagen: „Tandempartner lehren also nie, sie helfen beim Lernen“ (Brammerts 2001: 13).

Absprachen

Ist sich der Tandemlerner gemäß des Autonomieprinzips über seine Ziele, Inhalte und Methoden im Klaren und darüber, was er von seinem Partner erwartet, so muss dies dem Partner mitgeteilt werden (vgl. Brammerts 2001: 14). Das A und O im autonomen Lernen im Tandem sind daher meines Erachtens Absprachen zwischen beiden Partnern über folgende drei Bereiche:

1. Eigene Ziele und Vorstellungen:

Was will ich genau erreichen?

Wie will ich das machen?

2. Wünsche an den Partner, die in erster Linie die Fehlerkorrektur, aber auch die Rolle des Partners im Gespräch betreffen:

Welche Hilfestellung erwarte ich von meinem Partner?

Was soll wie und wann korrigiert werden?

Inwieweit soll sich mein Partner aktiv ins Gespräch einbringen?

3. Das Miteinander:

Wann, wo und wie oft treffen wir uns?

Wie lange dauern unsere Treffen?

Welche Zeit- und Sprachaufteilung ist für unser Tandem sinnvoll?

In der Realität werden Absprachen allerdings nur in wenigen Fällen explizit getroffen (vgl. Schmelter 2004: 109). Das bedeutet, dass nicht jedes Detail ausgehandelt und besprochen wird. Zum Teil liegt das daran, dass die

Begriffspaar anderen wie Lehrer – Lerner/Schüler vor, da es, wie Schmelter (2004: 115ff) richtig argumentiert, die Rollenverteilung im Tandem am besten beschreibt.

verschiedenen Möglichkeiten den Lernern gar nicht bewusst sind. Fehlerkorrektur kann beispielsweise in unterschiedlicher Art und Weise stattfinden: Will ich Korrektur überhaupt und wenn ja, in welchem Ausmaß? Soll 'alles' oder nur punktuell korrigiert werden, etwa besondere Problembereiche wie Wortstellung. Soll sofort korrigiert werden, was den Fluss eventuell stören kann, oder erst nach dem Ende meiner Ausführung. Oder ist es mir lieber, wenn mein Partner meine Fehler notiert und wir sie später besprechen. Diese Entscheidungen hängen einerseits mit persönlichen Vorlieben zusammen – manche Lerner mögen viel Korrektur, andere nicht –, andererseits mit den jeweiligen Lernzielen. Denn unterschiedliche Ziele erfordern unterschiedliches Korrekturverhalten (vgl. Schmelter 2004: 112). So werden andere Korrekturen notwendig sein, um die Aussprache zu verbessern als die narrative Kompetenz zu erweitern.

Es ist daher wichtig, dass der Lerner sich über seine Wünsche und Bedürfnisse im Klaren ist und diese dem Partner kommuniziert. Denn durch fehlende Absprachen läuft der Lerner erstens Gefahr, dass das Tandem nicht seinen Vorstellungen entspricht und im schlimmsten Fall sogar abgebrochen wird. Zweitens lässt sich das Tandem ohne Absprachen nicht optimal für die persönlichen Bedürfnisse nutzen (vgl. Schmelter 2004: 109). Wie die Lernpartnerschaft im Tandem nun optimal genützt werden kann, führe ich im Folgenden aus.

Tandem als Lern- und Kommunikationssituation

Was und wie im Tandem gelernt wird, bestimmt jeder Lerner selbst. Dies kann etwa die Vorbereitung auf eine Sprachprüfung sein. Die besondere Möglichkeit der Tandemsituation liegt aber in der Kombination aus authentischer Kommunikation und zielgerichtetem Lernen (vgl. Kleppin 1999: 170). Das heißt, „Lernen im Tandem ist Lernen durch Kommunikation“ (Brammert/ Calvert 2001: 27). Somit ist die Tandemsituation gleichzeitig Lern- und Kommunikationssituation.

Die Tandemsituation unterscheidet sich erheblich von anderen Lernkontexten wie dem Sprachunterricht. Gemäß des Autonomieprinzips legt der Tandemlerner seine Ziele, Inhalte und Methoden selbst fest und ist ebenso

dafür verantwortlich, die notwendige Hilfe vom Partner einzufordern. Darüber hinaus profitieren im Tandem beide Partner von der Lernsituation.

Des Weiteren unterscheidet sich das Tandem auch von einer normalen Kommunikationssituation mit Muttersprachlern. Denn in einer Unterhaltung liegt dem Gesprächspartner nichts am Lernfortschritt seines Gegenübers. Er wird daher nur wenig bis keine Korrekturen setzen, selbst wenn er darum gebeten wird. Wird die Kommunikationsabsicht schließlich nicht mehr realisiert, führt dies zu einem Gesprächsabbruch. Im Tandem hingegen ist der Partner gemäß des Gegenseitigkeitsprinzips zur Hilfe verpflichtet. Ihm ist daran gelegen, dass die Kommunikation nicht abreißt, und er wird daher seinem Partner bei der Fortführung des Gesprächs Hilfestellung leisten.

Wie kann die Tandemsituation also als Lern- und Kommunikationssituation genutzt werden? Erste Lernschritte ergeben sich oft daraus, etwas mitteilen oder verstehen zu wollen. Das Potenzial im Tandem besteht überdies darin, die Aufmerksamkeit nicht nur auf den Inhalt des Gesprächs, sondern auch auf die sprachliche Form zu richten (vgl. Brammerts/ Calvert 2001: 27). Dies beginnt bei der Verständnissicherung, sollte aber darüber hinausgehen. So kann der Lerner nicht nur aus den Korrekturen, sondern auch aus dem Modell und den Erklärungen des Partners lernen oder um adäquate Formulierungen bitten (vgl. Brammerts/ Calvert 2001: 32f). Konkret können Tandemlerner folgende Lernstrategien und -techniken einsetzen:

- Sie erkennen z.B. für sie potentiell nützliche Ausdrucksweisen des Partners;
 - sie nutzen Kontext und anderes Wissen, um neue Ausdrucksweisen zu verstehen;
 - sie fragen oder zeigen auf andere Weise, dass sie nicht verstanden haben, und lösen damit Umschreiben oder Erklärungen aus;
 - sie nehmen explizite oder implizite Korrekturen des Partners als Lernanlass wahr;
 - sie beobachten sich selbst und die Reaktionen des Partners und bemerken dabei viele der eigenen Fehler und Unsicherheiten;
 - sie setzen eigene Techniken ein, um Neues später wieder erkennen und selbst produktiv verwenden zu können; sie wiederholen das Gesagte und bitten um Korrektur, markieren Ausdrücke im Text, notieren neue Worte oder Ausdrücke mit Verwendungskontext usw.
- (Brammerts/ Calvert 2001: 34)

In der Realität konzentrieren sich viele Lerner jedoch vorwiegend auf die inhaltliche Ebene und vernachlässigen die sprachliche. Es genügt ihnen, zu verstehen und verstanden zu werden. Ihr Bemühen zielt nicht darauf ab, sich besser auszudrücken, neue Ausdrucksweisen vom Partner zu übernehmen oder um Korrekturen oder andere Hilfen zu bitten. In ihrer Rolle als Lernhelfer geben sie nicht die erbetenen Hilfestellungen wie Korrektur oder werden schnell fehlertolerant (vgl. Brammerts/ Calvert 2001: 28).

Auch in diesen Fällen wird der Lerner vom Tandem profitieren, denn irgendetwas lernt man immer in der Kommunikation mit einem Muttersprachler: „Es ist schwer, im Tandem gar nichts zu lernen.“ (Brammerts 2006: 6). Doch Tandemlernen ist umso erfolgreicher, je besser die Lerner ihre Möglichkeiten kennen und für ihre Bedürfnisse und Interessen nutzen (vgl. Brammerts/ Calverts, 2001: 27).

Um das Potenzial der Lern- und Kommunikationssituation Tandem optimal nutzen zu können, müssen Lerner also erstens diese besonderen Möglichkeiten erkennen. Zweitens müssen sie das eigene Lernen planen, steuern und evaluieren, also Strategien einsetzen. Dazu sind Reflexion, Metakognition und soziale Interaktion in Form von Absprachen vonnöten. Die Frage, inwieweit Tandemlerner dieses Potenzial der Lern- und Kommunikationssituation Tandem ausschöpfen, steht im Zentrum der folgenden Kapitel.

4 Die empirische Untersuchung der Fragestellung

4.1 Untersuchungsgegenstand und Methodik

Wie ich im theoretischen Teil herausgearbeitet habe, verläuft laut tandemspezifischer Fachliteratur (siehe 3.2) autonomes Lernen im Tandem ohne zusätzliche Unterstützung in den meisten Fällen ungesteuert und wenig effizient. Meine eingangs formulierte Vermutung stimmt mit dieser Hypothese überein. Die Überprüfung dieser Hypothese ist Gegenstand meiner empirischen Untersuchung. Ich ging der Frage nach, inwieweit Lerner im Tandem ihre Ziele, Inhalte und ihre Progression planen, steuern und evaluieren. Welche Methoden

ich zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung meiner Daten heranzog, erläutere ich im Folgenden.

Die Entscheidung, diese Fragestellung mit qualitativen Methoden zu untersuchen, basiert auf folgenden Überlegungen: Jeder Lerner gestaltet sein Vorgehen im Tandem individuell nach seinen persönlichen Vorlieben und Bedürfnissen. Folglich muss das Erhebungsverfahren Offenheit und Flexibilität zulassen, um auch nicht-antizipierte Gesichtspunkte meinerseits miteinbeziehen zu können. Außerdem ist der jeweilige Kontext - sei es die Sprachlernbiografie, sei es das Verhältnis zum Tandempartner - sowohl bei der Erhebung als auch bei der Analyse heranzuziehen. Dieses methodische Vorgehen legt nahe, einige wenige Einzelfälle zuerst zu untersuchen und dann zu vergleichen. All diese Faktoren - Offenheit, Kontextualität und die Analyse von Einzelfällen als Ausgangspunkt - sind Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis (vgl. Flick/ von Kardorff/ Steinke 2004: 22ff).

Ein weiterer Grund für die Verwendung von qualitativen Methoden ist die Möglichkeit, bei unklaren oder missverständlichen Punkten nachfragen zu können. Manche Aspekte ihrer Vorgehensweise sind Tandemlernern - sofern sie sich mit dem Thema noch nicht auseinandergesetzt haben - nicht bewusst. Bei einem standardisierten Verfahren wären ihre Angaben möglicherweise verfälscht und würden die Ergebnisse verzerren. Das Erhebungsverfahren muss daher Spielraum für Nachfragen bieten.

Für die Erhebung meiner Daten entschied ich mich, zwei qualitative Methoden zu kombinieren: Beobachtung und Leitfadeninterview. Dieses Vorgehen, einen Forschungsgegenstand von mindestens zwei Punkten aus zu betrachten, wird in der Sozialforschung Triangulation genannt (vgl. Flick 2004b: 309). Die Kombination verschiedener Methoden, die so genannte Between-Method-Triangulation (vgl. Flick 2004b: 313), erschien mir sinnvoll, um ein umfassenderes Bild von meinem Untersuchungsgegenstand zu bekommen. Zwar ließen sich alle relevanten Aspekte meiner Forschungsfrage in einem Interview eruieren, allerdings müsste ich mich dann ausschließlich auf die subjektive Wahrnehmung meiner Probanden verlassen. Die Triangulation dient folglich als Validierungsstrategie. Wie Flick betont, sollte das Ziel hierbei weniger die „Bestätigung des bereits Gefundenen“ (Flick 2004b: 318) sein. Vielmehr sollte das Augenmerk auf Abweichungen – etwa zwischen den

Aussagen der Teilnehmer und ihrem Handeln - gelenkt werden. Die Triangulation kann in solchen Fällen „als Weg zu zusätzlicher Erkenntnis“ (ebda.) genutzt werden.

Eine Triangulation dieser Art, bei der dieselben Fälle mit verschiedenen Methoden untersucht werden, ist mit zwei Risiken verbunden: Zum einen ist der Aufwand für die Teilnehmer sehr hoch (vgl. Flick 2004b: 316). Daher ist es wahrscheinlich, dass sich nur wenige Probanden zur Verfügung stellen. Zum anderen können nur Fälle für die Untersuchung herangezogen werden, bei denen beide Datensorten – aus Beobachtung und Interview – vorliegen. Fällt ein Teilnehmer also im Laufe der Untersuchung aus, können auch die bereits erhobenen Daten nicht verwendet werden (vgl. Flick 2004b: 317).

Was nun die Reihenfolge der beiden Verfahren betrifft, so ging ich zunächst von der Überlegung aus, durch die Triangulation die Aussagen der Teilnehmer zu validieren. Deshalb wollte ich die Beobachtung im Anschluss an das Interview durchführen. Allerdings könnten, so befürchtete ich, die Interviewthemen das Vorgehen der Probanden in der zu beobachtenden Tandemsitzung beeinflussen. Diese Bedenken veranlassten mich, die Reihenfolge umzudrehen und die Beobachtung vor dem Interview anzusetzen. Durch diese Abfolge ergab sich ein weiterer Vorteil: Treten im Zusammenhang mit der Beobachtung Unklarheiten auf, so bietet das Interview die Möglichkeit zur Nachfrage.

Beobachtung

Der erste Schritt meiner empirischen Untersuchung bestand darin, eine Tandemsitzung zu beobachten und mir dadurch selbst ein Bild vom selbstgesteuerten Lernen im Tandem zu machen. Die damit verbundene Erwartung formuliert Flick folgendermaßen:

Vielfach wird mit der Beobachtung der Anspruch verbunden herauszufinden, wie etwas *tatsächlich* funktioniert oder abläuft. Darstellungen in Interviews enthalten demgegenüber eine Mischung davon, wie etwas ist, und davon, wie es sein sollte, die erst noch entwirrt werden muß. (Flick 1999: 152)

Ausschlaggebend für den Erfolg meiner Beobachtung war, dass sich die Teilnehmer natürlich verhalten. Ich beschränkte mich daher auf die Rolle des

vollständigen Beobachters:

Reine Beobachter verfolgen den Fluß der Ereignisse. Verhalten und Interaktion gehen weiter, wie sie dies ohne die Anwesenheit eines Forschers tun würden, ohne von Störungen unterbrochen zu werden. (Adler und Adler in Flick 1999: 153)

Dies ließ sich am einfachsten durch eine nicht-teilnehmende Beobachtung erreichen, indem ich der Sitzung nicht beiwohnte und sie stattdessen mit einem digitalen Tonbandgerät aufnahm. Mehr Daten hätten sich zwar mit einer Videokamera gewinnen lassen, da hier auch Gestik und Mimik eingefangen werden. Allerdings wirkt eine Videokamera auf die meisten Lerner vermutlich einschüchternd, so dass sie sich unnatürlich verhalten würden. Auch ein Aufnahmegerät kann Irritationen auslösen, doch weitaus weniger als eine Videokamera oder meine Anwesenheit. Eine anfängliche Nervosität aufgrund des Mikrofons legt sich erfahrungsgemäß in den meisten Fällen nach kurzer Zeit. Demnach stört oder beeinflusst eine nicht-teilnehmende Beobachtung mit Tonbandgerät die Teilnehmer am wenigsten. Daher war dieses Verfahren am ehesten geeignet, um eine möglichst natürliche Situation zu beobachten und somit die bestmöglichen Daten zu liefern.

Leitfadeninterview

Im zweiten Schritt führte ich ein Leitfadeninterview durch. Dabei werden die Fragen vorab festgelegt und dienen in weiterer Folge als Leitfaden. Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass die Themenreichweite eingegrenzt wird und das Interview die für die Fragestellung relevanten Bereiche fokussiert (vgl. Schmelter 2004: 377). Außerdem stellt ein Leitfaden in der Interviewsituation eine wertvolle Strukturierungs- und Gedächtnishilfe für unerfahrene Interviewer dar (vgl. Stigler/ Felbinger 2005: 129f).

Für die Erhebung meiner Daten wählte ich das halbstandardisierte Interview, das von Scheele und Groeben zur Rekonstruktion subjektiver Theorien entwickelt wurde (vgl. Flick 1999: 99). Unter subjektiven Theorien wird der komplexe Wissensbestand des Befragten zum Thema der Untersuchung verstanden. Manche Teile dieses Wissensbestandes - Flick (1999: 100) spricht hier von explizit-verfügbaren Annahmen – sind dem Befragten unmittelbar

zugänglich und er kann sich dazu spontan äußern. Andere Teile, so genannte implizite Annahmen, sind ihm nicht bewusst und daher nicht verfügbar. In diesen Fällen sollen ihm unterschiedliche Fragetypen helfen, dieses Wissen zu artikulieren.

Drei Fragetypen werden in dieser Interviewform eingesetzt: Mit einleitenden offenen Fragen wird auf die explizit verfügbaren Annahmen abgezielt, mit theoriegeleiteten, hypothesengerichteten Fragen auf die impliziten Annahmen. Mit Konfrontationsfragen soll schließlich überprüft werden, ob die Aussagen des Befragten auch tatsächlich mit seinen subjektiven Theorien übereinstimmen (vgl. Flick 1999: 100f).

Für meine Untersuchung hielt ich eine verkürzte Version des halbstandardisierten Interviews für ausreichend, um die dafür relevanten Daten zu erheben. Deshalb verzichtete ich auf Konfrontationsfragen, da mir dafür die notwendige Erfahrung als Interviewerin fehlt. Denn diese können bei den Interviewpartnern Irritationen auslösen, die vom Interviewer aufgefangen werden müssen (vgl. Flick 1999: 103). Des Weiteren ließ ich die so genannte Struktur-lege-Technik weg, einen weiteren Bestandteil des halbstandardisierten Interviews, bei der der Befragte seine Aussagen zu einem späteren Zeitpunkt erneut inhaltlich prüfen und in ein Strukturbild bringen soll (vgl. Flick 1999: 102). Die Belastung für die Teilnehmer, sich nach der Beobachtung und dem Interview noch für einen weiteren Termin zur Verfügung zu stellen, erschien mir zu hoch. Allerdings nutzte ich diese Technik, die Aussagen des Probanden in einem Strukturbild darzustellen, als Visualisierungshilfe bei der Auswertung der Interviews.

Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die Aufbereitung von Daten mittels Transkription kann sehr zeitaufwändig sein. Ob eine vollständige Transkription für die Analyse notwendig ist, hängt von der jeweiligen Fragestellung ab. Strauss sowie Kowal und O'Connell raten, „nur Teile von Interviews und auch nur so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung der Untersuchung es tatsächlich verlangt“ (Flick 2004a: 264). Aus zeitökonomischen Gründen strebte ich bei der Aufbereitung der erhobenen Daten eine solche „Abkürzungsstrategie“ (Flick 2004a: 263) an.

In der Beobachtung versuchte ich herauszufinden, inwieweit die Teilnehmer ihr Lernen steuern. Da es hierbei um das Verhalten und die Interaktion der Lerner ging, war eine wörtliche Transkription der Sitzung nicht notwendig. Zielführender war es, ein 'deskriptives' Protokoll zu erstellen. Dafür hörte ich mir die Aufnahmen mehrmals an. Beim ersten Anhören verschaffte ich mir einen Überblick über die Struktur und den Gesprächsverlauf der Sitzung. In den weiteren Durchgängen protokollierte ich folgende Aspekte, die später als Ausgangspunkt für die Analyse dienten:

- Themen: Wer leitet das Thema ein?
 Wer steuert den Gesprächsverlauf?
- Sprecherwechsel: Wann und warum findet ein Sprecherwechsel statt?
- Korrektur: Wer korrigiert?
 Wie und was wird korrigiert?
 Wie reagiert der Novize auf Korrektur?
- Welche anderen Realisierungen von Sprachlernaktivitäten gibt es?

Ich transkribierte hauptsächlich jene Sequenzen wörtlich, in denen Sprachlernaktivitäten stattfanden. Dadurch konnte ich diese Aktivitäten besser analysieren und hatte gleichzeitig Ankerbeispiele für die Analyse zur Hand. Verbale Äußerungen verschriftlichte ich in Standardorthografie. Hierbei erfolgte die Transkription gemäß der Normen der Schriftsprache, typische Merkmale der gesprochenen Sprache wie Elisionen und Assimilationen wurden bereinigt (vgl. Kowal/ O'Connell 2004: 441). Sofern es für das Verständnis notwendig war, notierte bzw. beschrieb ich auch prosodische, parasprachliche und nonverbale Äußerungen: auffällige Betonung durch Unterstreichen des Wortes, Frageintonation durch (?), Hörerrückmeldungen (hm; uhu o.ä.), Lachen durch (Lachen), lange Pausen durch (Pause). Als Transkriptionsformat verwendete ich eine einfache Form der Zeilenschreibweise, bei der die verschiedenen Gesprächsbeiträge untereinander an den Beginn der Zeile gestellt werden (vgl. Kowal u.a. 2004: 441).

Die Interviews dienten der Beantwortung meiner Forschungsfrage. Alle relevanten Aspekte dafür – soweit antizipierbar – beinhaltet der Leitfaden (siehe Anhang). Dadurch sind gleichzeitig die Kriterien für meine Analyse vorgegeben, die ich nachstehend ausführe.

Bei der Auswertung der Interviews ging ich folgendermaßen vor: Kurz nach der Durchführung des Interviews schrieb ich einen ersten Analyseentwurf. Diesen ersten Schritt hielt ich für sinnvoll, um bei der Fülle an Material nicht den Fokus zu verlieren. Meine im Interview gewonnenen Eindrücke nutzte ich daher als Ausgangspunkt für die Analyse. Schwerpunkte waren dabei eine generelle Charakterisierung des Lernalters (Alter, Beruf, Herkunft, Sprachlernbiografie usw.) sowie die vorläufige Beantwortung meiner Forschungsfrage. Zudem wollte ich jene Auffälligkeiten und Unterschiede festhalten, die sich durch die Triangulation der Methoden zeigten und - wie oben erwähnt - laut Flick (2004b: 318) das eigentliche Ziel der Triangulation sein sollten. Leitende Fragen waren: Was war anders als erwartet? Welche Aussagen stimmen nicht mit meiner Beobachtung überein? Worin unterscheidet sich der Lerner von seinem Partner bzw. den anderen Teilnehmern?

Diese Verfahrensweise, die eigene Wahrnehmung gezielt zur Erkenntnisgewinnung zu nutzen, entspricht qualitativer Forschungspraxis:

[D]ie Reflexivität des Forschers über [...] seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld [wird] als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden [...]. (Flick u.a. 2004: 23)

Der nächste Schritt war das erhobene Material für die Analyse aufzubereiten. Dabei wollte ich dieselbe Abkürzungsstrategie wie bei der Beobachtung anwenden und während mehrmaligem Anhören des Interviews schrittweise ein Protokoll erstellen. Diese Vorgehensweise funktionierte in diesem Fall aber nicht, da sich die relevanten Aspekte auf diesem Weg nicht herausfiltern ließen.

Daher entschloss ich mich, die Interviews wörtlich zu transkribieren: Da der Inhalt der Interviews für die Auswertung relevant war, stand bei der Transkription die Lesbarkeit der Texte im Vordergrund. Folglich verschriftlichte ich nur verbale Äußerungen, nonverbale, prosodische und paraverbale Äußerungen wurden nicht ins Protokoll aufgenommen. Um einen hohen Grad an Lesbarkeit zu erreichen, passte ich die Texte stärker als bei den Beobachtungen an die Normen der Schriftsprache an: In einer so genannten Glättung wurden starke umgangssprachliche und dialektale Verfärbungen ausgebessert, Syntax- und Grammatikfehler korrigiert (vgl. Kittl 2005: 218).

Im Anschluss an die Transkription erstellte ich die zuvor erwähnten Strukturbilder, um einen Überblick über Kernthemen und Kernaussagen des jeweiligen Interviews zu gewinnen. Unter Zuhilfenahme dieser Strukturbilder und der ersten Analyseentwürfe wertete ich die Interviews dann in einer Mischung aus deduktivem und induktivem Verfahren²⁵ aus. Die Kriterien für die Analyse ergaben sich vor allem aus der Formulierung meiner Forschungsfrage, zum Teil aus der Forschungsliteratur, aber auch aus dem Interview selbst. Folgende Leitfragen wurden an die Texte gestellt:

- Inwieweit planen und steuern Lerner ihre Ziele und Inhalte?
- Inwieweit evaluieren Lerner das Erreichen ihrer Ziele, also den Lernerfolg?
- Inwieweit evaluieren Lerner ihren Lernfortschritt?
- Inwieweit kennen und nutzen Lerner die Möglichkeiten der Lernform Tandem?
- Welche Aufgaben hat der Partner?
- Inwieweit und für welche Bereiche gibt es Absprachen?

4.2 Durchführung der Untersuchung

4.2.1 Die Suche nach den Teilnehmern

Bei meiner empirischen Untersuchung ging ich der Frage nach, inwieweit Lerner im Tandem ihr Lernen aktiv steuern. Aus diesem Grund waren für mich Tandems interessant, in denen Lerner ihre Materialien und Themen selbst wählen. Daraus lassen sich zwei Bedingungen ableiten, damit sich ein Tandem für meine Untersuchung eignet: Erstens sollte das Tandem bereits über einen längeren Zeitraum laufen. Dadurch sind die klassischen Themen im Rahmen des Kennenlernens, durch die sich der Gesprächsstoff quasi von selbst ergibt, bereits abgehandelt. Außerdem sind beide Partner dann aufeinander eingespielt: Vorlieben und Abneigungen, etwa worüber der Partner gerne spricht oder welche Hilfestellung er erwartet, haben sich herauskristallisiert.

²⁵ Bei einer deduktiven Vorgehensweise werden theoretische Vorüberlegungen zur Kategorienbildung herangezogen, bei einer induktiven Vorgehensweise werden die Kategorien direkt aus dem erhobenen Material abgeleitet (vgl. Mayring 2000: 74f).

Zweitens sollte die Zielsetzung nicht von außen vorgegeben sein. In Schmelters (2004: 550) Untersuchung hatte sich gezeigt, dass in didaktisch gestalteten Umfeldern Tandemler ihre eigenen Interessen oft zugunsten von prüfungsrelevanten Bedürfnissen zurückstellen. Deswegen hielt ich es für wichtig, dass die Lerner das Tandem nicht primär zur Prüfungsvorbereitung oder als Hausaufgabenhilfe bei einem Sprachkurs nutzen. Vielmehr sollten sie darin ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen verfolgen. Dass die Grenzen zwischen selbst- und fremdbestimmt nicht klar zu ziehen sind, ist mir bewusst. Denn natürlich kann auch fremdbestimmtes Lernen, etwa für einen Sprachkurs, den eigenen Interessen entsprechen. Das entscheidende Kriterium war für mich deshalb die eigenständige Auswahl von Themen und Materialien.

Um Teilnehmer für meine Untersuchung zu finden, wandte ich mich zuerst an den Vorstudienlehrgang der Universität Wien. Allerdings war die dortige Vermittlungsstelle aus finanziellen Gründen aufgelassen worden. Mein nächster Versuch führte mich zu einem internationalen Studentennetzwerk namens Aegee, das auf seiner Homepage eine Vermittlungsbörse für Individualtandems anbietet. Mittels einer E-Mail, die an alle registrierten Tandemler verschickt wurde, versuchte ich Probanden für mein Vorhaben zu gewinnen. Des Weiteren stattete ich dem Stammtisch der Organisation einen Besuch ab, um im persönlichen Gespräch Teilnehmer zu werben. Die Bilanz meiner Bemühungen war jedoch ernüchternd: Beim Stammtisch traf ich auf gar keine Tandemler. Auf meine E-Mail-Aussendung meldeten sich zwar drei Personen, aber nur bei einem Lerner war – wie er mir in unserem Informationsgespräch am Telefon versicherte – auch der Tandempartner mit einer Beobachtung einverstanden. Mit diesem Tandemler vereinbarte ich einen Termin für die Beobachtung. Bei dem Treffen stellte sich jedoch heraus, dass seine telefonischen Auskünfte nicht den Tatsachen entsprachen: Erstens wurden die beiden Sprachen nicht in separaten Einheiten behandelt, wie von ihm angekündigt. Zweitens traf er sich nicht mit einer Person, sondern mit drei Partnerinnen zur selben Zeit. Drittens hatte er keine seiner Partnerinnen über mein Kommen und meine Absicht informiert, das Treffen aufzunehmen.

Obwohl ein Gruppentandem für meine Untersuchung nicht geeignet war, wollte ich mir die Chance auf eine Beobachtung nicht entgehen lassen. Daher bat ich ihn um die Aufnahme des deutschsprachigen Teils der Sitzung mit nur

einer Partnerin. Die Partnerin, mit der er sich am längsten traf und die daher meine Wunschkandidatin gewesen wäre, lehnte mit der Begründung ab, sie hätte nichts vorbereitet. Eine andere Partnerin erklärte sich jedoch dazu bereit und ich führte die Beobachtung mittels Aufnahmegerät durch. Beim Anhören der rund einstündigen Aufnahme erkannte ich allerdings, dass die Zusammenarbeit für beide Teilnehmer nicht nur ungewohnt war, sondern sich auch mühselig gestaltete: Sie wussten nicht so recht, worüber sie sprechen sollten, weshalb es besonders im zweiten Teil lange Gesprächspausen gab. Nach einem solchen Treffen würde sich ein Tandempaar wohl kaum ein zweites Mal treffen. Somit entsprach diese Sitzung weder dem Kriterium der Authentizität noch dem einer längerfristigen Arbeits- und Lerngemeinschaft. Aus diesem Grund verwendete ich die Aufnahme nicht.

Auch wenn dieser erste Versuch zur Datenerhebung nicht unmittelbar das erwünschte Ergebnis gebracht hat, war er alles andere als vergeblich. Zum einen zeigte sich in der Beobachtung nämlich, dass die Expertin das gesamte Geschehen dieser Sitzung steuerte. Ob es sich bei diesem Verhalten um Dominanz oder Hilfestellung handelte, ließ sich im Rahmen der Beobachtung nicht eruieren. Ein Interview mit dem Novizen schafft vermutlich wenig Klarheit darüber, da ihm dieses Interaktionsmuster wohl kaum bewusst ist. Als aufschlussreicher könnte sich jedoch eine weitere Beobachtung mit umgekehrter Rollenverteilung erweisen. Daher beschloss ich, nicht einzelne Lerner, sondern Tandempaare für meine Untersuchung heranzuziehen.

Zum anderen lernte ich bei diesem Treffen Lili kennen, die sich mit ihrem anderen russischen Tandempartner Sascha als Probandin zur Verfügung stellte. Dieses Tandem, Lili und Sascha²⁶, ist mein erstes Probandenpaar.

Nachdem die Resonanz auf meine E-Mail bei Aegee so gering gewesen war, hielt ich einen zweiten Aufruf dieser Art bei einer anderen Organisation für aussichtslos. Aus diesem Grund machte ich mich in meinem Bekanntenkreis auf die Suche nach weiteren Probanden und wurde dort fündig: Ted, ein amerikanischer Bekannter, der seit vielen Jahren Tandem praktiziert, erklärte sich nach Rücksprache mit seiner Partnerin Sabine zur Teilnahme bereit. Ted und Sabine sind mein zweites Tandempaar.

Außer den oben genannten Auswahlkriterien, eigene Themen bzw.

²⁶ Die Namen aller Teilnehmer wurden geändert.

Materialien und eingespielte Teams, war mir ferner die Homogenität der Gruppe wichtig: Alle Teilnehmer sollten über einen ähnlichen Bildungshintergrund verfügen. Denn ein Vergleich von lerngewohnten und lernungsgewohnten Personen schien mir problematisch. Da alle vier Teilnehmer einen Universitätsabschluss haben, kann von einer homogenen Probandengruppe gesprochen werden. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den Teilnehmern besteht darin, dass alle vier Erfahrung im Unterrichten ihrer Muttersprache haben: Lili und Sabine sind ausgebildete DaF-Lehrerinnen. Ted hielt einen Englischkurs an einer russischen Universität, Sascha unterrichtete Russisch in einer Volkshochschule. Zuerst war ich skeptisch, ob Personen mit Lehrerfahrung ins Profil meiner Zielgruppe passen. Meine Vorstellung waren lerngewohnte, aber keine lehrergewohnten Probanden. Ich fand jedoch keinen triftigen Grund, der gegen ihre Teilnahme sprach. Vielmehr war ich gespannt zu sehen, wie sie sich in den verschiedenen Rollen Novize bzw. Experte zurecht finden und welche Erwartungen sie an den Partner mitbringen.

4.2.2 Die Durchführung der Beobachtung

Wie in Kapitel 4.1 ausgeführt, hängt der Erfolg einer Beobachtung vom natürlichen Verhalten der Teilnehmer ab. Aus diesem Grund wollte ich die Beobachtung, wenn möglich, am üblichen Treffpunkt der Probanden durchführen. Denn eine ungewohnte Umgebung kann Unbehagen und Irritationen auslösen und dadurch die Authentizität der Tandemsitzung beeinträchtigen. Beim ersten Tandempaar, Lili und Sascha, fand die Beobachtung daher in einem Übungsraum einer Wiener Privatuniversität statt. Obwohl ich nicht vorhatte, bei der Tandemsitzung anwesend zu sein (siehe 4.1), bestand Sascha geradezu darauf. Beide Lerner fühlten sich meines Erachtens von meiner Gegenwart nicht gestört und agierten völlig natürlich.

Allerdings sah ich mich mit einer anderen Problematik konfrontiert: Wie ich erst am Ende der gut zweieinhalbstündigen Sitzung bemerkte, hatte sich mein Aufnahmegerät nach rund 20 Minuten ausgeschaltet. Daraufhin verfasste ich ein Gedächtnisprotokoll, um diese Sitzung doch noch verwerten zu können. Nach reiflicher Überlegung entschied ich mich aber aus folgenden Gründen

dagegen: Zum einen ersetzte mein Protokoll die Tonaufnahme nicht, da etliche Details fehlten und ich mich nur auf mein subjektives Erinnerungsvermögen verlassen konnte. Zum anderen stand vor allem die Vorbereitung auf Lilis bevorstehende Russischprüfung im Zentrum dieser Sitzung. Grundlage waren daher Unterlagen aus dem Russischkurs, mit denen beide Lerner vom übungstypologischen Standpunkt aus betrachtet sehr kreativ umgingen. Dennoch blieb die Sitzung in Bezug auf Thematik und Materialien fremdbestimmt und eignete sich daher - wie oben ausgeführt - nicht für meine Untersuchung. Folglich vereinbarte ich mit den Probanden ein weiteres Treffen. Die Aufnahme dieser zweiten Tandemsitzung, die ohne technische Probleme verlief, fand am selben Ort statt und dauerte 75 Minuten.

Das zweite Tandempaar, Ted und Sabine, traf sich meist in einem Lokal auf dem Wiener Universitätscampus. Besonders im Sommer sind diese Lokale stark frequentiert und der Lärmpegel ist entsprechend hoch. Deshalb bot Ted an, die Tandemsitzung in seine Wohnung, die 3 Minuten zu Fuß vom Campus entfernt liegt, zu verlegen. Auch diese Aufnahme ging nicht reibungslos über die Bühne: Das Aufnahmegerät stoppte erneut nach einigen Minuten. Da ich dem Problem der vorherigen missglückten Aufnahme zu diesem Zeitpunkt noch nicht auf die Spur gekommen war, überwachte ich die Aufnahme in den ersten Minuten mit Argusaugen. Ich konnte deshalb rechtzeitig eingreifen und - nachdem ich schließlich das Problem erkannte hatte - es innerhalb kurzer Zeit beheben. Nur knappe 10 Minuten der 90-minütigen Sitzung waren verloren. Da ich während dieser Zeit anwesend war und der Unterhaltung mit halbem Ohr zuhörte, waren mir Thematik und Vorgehen bekannt und es entstand kein allzu großer Informationsverlust. Während der restlichen Tandemsitzung wartete ich im Nebenraum.

Im Gegensatz zum ersten Tandempaar fühlten sich Ted und Sabine durch das Aufnahmegerät irritiert: Vor Beginn der Beobachtung spürte ich ihre Anspannung an ihren Bemerkungen und ihrem Gelächter; im Gespräch danach betonten beide, sich anfangs unwohl gefühlt zu haben. Sabine fügte noch hinzu, dass sich die Situation für sie erst nach geraumer Zeit entspannte. Ihre Unsicherheit zeigte sich auch während der Aufnahme, als sie laut darüber nachdachte, ob sie den von ihr verfassten Liedtext vorlesen soll. Erst während des Monate später geführten Interviews stellte sich heraus, worauf ihre

anhaltende Irritation zurückzuführen war: Ted hatte sie zwar über mein Kommen und meine Absicht, die Sitzung zu beobachten, nicht aber über die Aufnahme informiert. Auf der Tonbandaufnahme selbst ist von der Anspannung der beiden - abgesehen von Sabines oben erwähnter Bemerkung - nichts zu erkennen. Vielmehr wirkt die Stimmung gelöst und ihr Umgang miteinander entspannt.

4.2.3 Die Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Vor der Durchführung der vier Interviews lag mir ein für meine Fragestellung geeigneter Interviewleitfaden vor, den Schmelter (2004: 379ff) im Rahmen seiner Dissertation entwickelt hatte. Schmelters Arbeit befasst sich mit derselben Forschungsfrage, setzt jedoch den Schwerpunkt auf Lernberatung.

Auf diesen Leitfaden griff ich für meine Untersuchung zurück und änderte ihn etappenweise für meine Zielgruppe und Bedürfnisse ab (siehe Anhang): Zuerst erstellte ich aus Schmelters Eingangs- und Abschlussinterviews einen in sich geschlossenen Leitfaden. Die meisten Frageblöcke übernahm ich komplett und beließ sie auch in derselben Reihenfolge. Kamen Fragen sowohl im Eingangs- als auch im Abschlussinterview vor, so entfernte ich sie aus dem Abschlussteil. Ebenso nahm ich einen ganzen Themenblock heraus, der auf Lernberatung abzielt und daher für meine Untersuchung nicht relevant ist. Außerdem stellte ich dem Leitfaden eine Einleitungsfrage zu allgemeinen Angaben zur Person (Name, Alter, Herkunft, Muttersprache) voran.

Anschließend testete ich den geänderten Interviewleitfaden mit einer Niederländerin, deren Deutschkenntnisse annähernd auf muttersprachlichem Niveau sind. Bei diesem Probeinterview zeigte sich, dass einige Fragen der Probandin Schwierigkeiten bereiteten. Teilweise bestand die Schwierigkeit in der Offenheit der Frage, teilweise in der abstrakten Formulierung, wodurch auch Offenheit erreicht wird. Beide Fällen lösten bei der Probandin Irritationen aus: Sie fragte entweder zuerst nach, was ich damit meinte, oder antwortete erst nach einer Phase der Desorientierung, wobei ihre Antworten dann teilweise außerhalb meines Forschungsinteresses lagen. Deshalb beschloss ich, diese Fragen zu konkretisieren. Obwohl mir bewusst war, dass diese Veränderung auf

Kosten der Offenheit ging, hielt ich den gewonnenen Nutzen, nämlich spezifischere Antworten, für größer. Bei manchen offenen Fragen notierte ich mir Beispiele, die ich im Bedarfsfall einsetzte, bei anderen eine Reihe von Unterpunkten, auf die ich gezielt einging. Abstrakt formulierten Fragen fügte ich konkrete hinzu, so dass ich sie an meinen jeweiligen Gesprächspartner anpassen konnte: Bei Muttersprachlern wählte ich die abstrakte, bei Nichtmuttersprachlern ebenso wie im Interview, das ich auf Englisch führte, die konkrete Variante. Des Weiteren baute ich zwei Fragen ein, um mehr über die verschiedenen Tandemaktivitäten der Teilnehmer zu erfahren. Dies erschien mir notwendig, da ich bei jedem Paar nur eine Tandemsitzung beobachtete und somit nur einen begrenzten Einblick in das Repertoire an Aktivitäten hatte. Schmelter (2004: 392) hingegen hatte mehrere Beobachtungen und außerdem laufende Beratungsgespräche durchgeführt. Schließlich erweiterte ich den Leitfaden bei jedem Interview um diejenigen Fragen, die sich bei der jeweiligen Beobachtung ergeben hatten.

Das Probeinterview diente neben der Anwendbarkeit des Leitfadens auch als Training, ein Interview zu führen. Eine der Schwierigkeiten für unerfahrene Interviewer liegt darin, keine – wie Hopf (2004: 358) formuliert – Leitfadenbürokratie zu betreiben, also die Fragen nicht oberflächlich abzuarbeiten. Vielmehr gilt es, aktiv zuzuhören und an den richtigen Stellen nachzuhaken sowie Rückfragen in offener Form zu stellen. Um meine Qualitäten als Interviewerin zu verbessern, hörte ich mir das Probeinterview unter diesen Gesichtspunkten an und analysierte meine Gesprächsführung. Zur Vorbereitung auf die Interviews holte ich mir weitere Anregungen zur Gesprächsführung aus der Fachliteratur zum qualitativen Interview (vgl. Hermanns 2004: 367f, Hopf 2004: 358f, Froschauer/ Lueger 2003: 51ff). Nützliche Fragetechniken entnahm ich des Weiteren der Literatur zur Gesprächsführung in der Lernberatung (vgl. Mehlhorn 2006: 4f).

Im Gegensatz zu den Beobachtungen, die innerhalb von 6 Wochen abgeschlossen waren, dauerte die Durchführung aller vier Interviews insgesamt drei Monate. Lili befand sich für einige Monate in Spanien und kehrte erst zu Weihnachten nach Wien zurück. In diesem Fall überlegte ich mir zwar Alternativen, etwa die schriftliche Beantwortung der Fragen. Doch schien mir der damit verbundene Zeitaufwand für die Probandin unzumutbar hoch.

Außerdem hätte ich auf diesem Weg bei Unklarheiten nicht nachfragen können. Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, das Interview per Skype zu führen. Dieses Vorhaben scheiterte letztlich am geeigneten Softwareprogramm, um das Interview am Computer mitzuschneiden. Sabine verschob das Interview aus Krankheitsgründen um einen Monat. Eventuell spielte hier auch die Scheu mit, über das eigene Lernen Auskunft zu geben. Es bedurfte also einerseits Geduld, andererseits einer gewissen Hartnäckigkeit, um mit allen Teilnehmern ein Interview zu arrangieren. Denn ohne Interview, wie zuvor dargestellt, wären die Daten aus der Beobachtung wertlos gewesen und ich hätte nach neuen Probanden suchen müssen.

Im Zuge des Probeinterviews hatte sich gezeigt, dass ein ruhiger Ort für die Durchführung der Interviews von Vorteil war. Das Probeinterview hatte in einem Kaffeehaus stattgefunden, in dem reger Betrieb herrschte und es daher laut war. Nicht die technische Qualität der Aufnahme war das Problem, denn diese war sehr gut verständlich. Vielmehr hatte ich Schwierigkeiten, mich wegen des hohen Lärmpegels auf die oben dargestellten Aspekte der Interviewführung zu konzentrieren. Die Aufnahmen der Interviews fanden daher in privatem Rahmen – bei mir oder beim Teilnehmer – statt. Nur Sabine äußerte den Wunsch, sich an der Universität Wien zu treffen, wo ich das Interview dann in einem ruhigen Gang durchführte. Die Dauer der Interviews bewegte sich zwischen 60 und 75 Minuten. Bei der Sprachenwahl stellte ich mich, soweit es mir möglich war, auf die Teilnehmer ein: Das Interview mit Ted führte ich auf seinen Wunsch in englischer Sprache, die anderen auf Deutsch. Die Durchführung der Interviews verlief problemlos und ohne nennenswerte Zwischenfälle. Drei der vier Teilnehmer waren von Anfang an sehr aufgeschlossen und gesprächig. Lediglich bei Sabine, die schon das Aufnahmegerät während der Beobachtung irritierend fand, fiel es mir schwer, das Interview in Gang zu bringen. Instinktiv versuchte ich ihre Anspannung zu lösen, indem ich sie in ein kurzes Gespräch über berufliche Gemeinsamkeiten von uns verwickelte und mit ihr Erfahrungen dazu austauschte. Hermanns (2004: 364) rät von einem solchen Verhalten ab, sich als Interviewer mit dem Interviewpartner zu verbünden und „durch eigene inhaltliche Stellungnahme selbst zu exponieren“. Da es in dieser Phase aber darum ging, ein gutes Gesprächsklima zu schaffen und noch nicht um das eigentliche Interviewthema,

halte ich mein Vorgehen für angemessen. Auch das Resultat meiner Bemühung gibt mir Recht, denn das Gesprächsklima verbesserte sich spürbar und sie beantwortete meine Fragen dann entspannt und offen.

4.3 Auswertung der Ergebnisse

4.3.1 Tandempaar I: Sascha und Lili

Sascha ist ein 35jähriger Musiker aus Russland, der seit 13 Jahren in Wien lebt. Er hat gerade seinen Abschluss am Konservatorium gemacht und sieht einer ungewissen Zukunft entgegen: Sein Visum läuft ab. In der Schule und auf der Hochschule hatte Sascha insgesamt 6 Jahre lang Englischunterricht, er hat den Großteil dieser Sprachkenntnisse aber verlernt und verwendet Englisch kaum. Deutsch begann Sascha erst in Wien zu lernen und erarbeitete sich seine Kenntnisse im Selbststudium. Er spricht fließend Deutsch.

Lili ist 27 Jahre alt und Österreicherin. Sprachen sind ihre Leidenschaft, bislang hat sie sich an sechs Sprachen versucht: In der Schule lernte sie Englisch, Französisch und Spanisch, an der Universität Wien studierte sie dann Französisch und Spanisch. Auch Portugiesisch hat sie 'mal ausprobiert'. Vor einem Jahr begann Lili, Russisch zu lernen, weil sie schon immer eine slawische Sprache lernen wollte und noch 'ein Jahr Zeit hat', bevor sie als Deutschlektorin für 12 Monate nach Spanien geht. Zuerst besuchte sie mehrere Intensivsprachkurse an der Universität Wien und an einem Sprachinstitut, dann vertiefte sie ihre Kenntnisse bei einem zweiwöchigen Aufenthalt in Moskau. Zum Zeitpunkt des Interviews macht sie ein Auslandslektorat in Spanien und fängt an, sich mit Katalanisch zu beschäftigen.

Lili und Sascha lernen einander über die Vermittlungsbörse des Studentennetzwerks Aegee kennen. Lili registriert sich auf der Homepage von Aegee, ist sich aber nicht bewusst, dass sie dadurch in der Vermittlungsbörse für Tandems aufscheint. Sascha hingegen sucht gezielt nach einen Tandempartner und schreibt an drei Personen. Lili ist die Einzige, die ihm auf seine E-Mail antwortet. Für beide ist diese Lernpartnerschaft das erste Tandem.

Das Tandem von Lili und Sascha läuft über ein Semester. Ihre Treffen finden unregelmäßig statt. Die Tandemsitzung der Beobachtung ist das sechste

und gleichzeitig letzte Treffen, da Lili kurz darauf ihr Auslandssektorat antritt.

4.3.1.1 Auswertung der Beobachtung

Die Sitzung von Sascha und Lili dauert 75 Minuten und ist weder zeitlich noch sprachlich gegliedert. Die Sprachaufteilung ist dabei sehr unausgewogen: Fast drei Viertel der Zeit wird Deutsch gesprochen. Dieses Ungleichgewicht zugunsten des Deutschen spiegelt sich auch in der Dauer und Häufigkeit von längeren einsprachigen Phasen: Durchgehend Deutsch wird einmal 11 Minuten gesprochen, dann 16 Minuten und schließlich knapp 17 Minuten. Hingegen beträgt die längste Sequenz auf Russisch nur 5:12, die nächstlängste Phase dauert 3 Minuten. Auffallend ist, dass beide Teilnehmer laufend beide Sprachen verwenden und dabei recht häufig hin und her wechseln. Teilweise dient der Sprachwechsel zur Verständnissicherung oder auch als Sprachlernaktivität, beispielsweise um etwas aus der Muttersprache in die Fremdsprache zu übersetzen. In anderen Fällen wechselt der Sprecher ohne erkennbaren Grund erst vom Deutsche ins Russische und dann wieder ins Deutsche. Generell wechseln beide Lerner eher in ihre jeweilige Fremdsprache: Sascha wechselt 14-mal ins Deutsche und 8-mal ins Russische, Lili 9-mal ins Russische und 3-mal ins Deutsche.²⁷

Anfang und Ende der Sitzung sind nicht genau festgesetzt. Es ist nicht klar, wann die Sitzung tatsächlich beginnt, da zunächst über diverse Themen gesprochen wird, ohne dass Sprachlernaktivitäten stattfinden. Auch die Dauer der Sitzung wird nicht vorab verabredet: Nach rund 65 Minuten signalisiert Lili durch längere Gesprächspausen und der Bemerkung, müde zu sein, dass sie genug hat. Mit dem Hinweis darauf, dass sie so viel Deutsch geredet haben, überredet Sascha sie, noch weiterzumachen. Letztlich beendet Lili die Sitzung nach 75 Minuten mit der Begründung, zu müde für weitere Übungen zu sein.

Auch die Themen und Inhalte der Sitzung werden nicht vorab festgelegt, sondern ergeben sich erst im Verlauf der Unterhaltung. Die meisten Themen haben einen persönlichen Bezug: Lilis derzeitige und zukünftige Arbeit, ihre bevorstehende Reise nach Moskau, die russische Eisenbahn, Saschas

²⁷ Hierbei wurden nur Sequenzen gezählt, die länger als 30 Sekunden dauern.

Möglichkeiten, in Österreich Arbeit zu finden, Volkshochschulen und Anstellung, Computer und Internet und schließlich, in Zusammenhang mit Lilis Heimatort, das Russenbild in Österreich nach dem zweiten Weltkrieg. Beide Teilnehmer tragen aktiv zur Themenauswahl bei: Sascha initiiert 11-mal ein neues Thema, Lili 6-mal. Gerät das Gespräch ins Stocken, so geht die Initiative von Sascha aus, die Unterhaltung wieder in Gang zu bringen. Er schneidet ein neues Thema an und versucht, Lili ins Gespräch einzubinden, indem er etwa ihre Meinung dazu wissen will.

Andere Themen und Inhalte ergeben sich aus mitgebrachten Büchern. Sascha hat ein Buch über Österreich mitgenommen, das er im Verlauf der Sitzung zur Hand nimmt und sie zusammen durchblättern: Lili zeigt ihm auf einer Karte, wo ihr Heimatort liegt. Außerdem rätseln sie über das Publikationsdatum des Buches. Lili hat ihr Russischbuch aus dem Sprachkurs mitgenommen. Dieses findet erst in der letzten Viertelstunde der Sitzung Verwendung, als ihnen die Gesprächsthemen ausgehen. Lili liest einen Text aus dem Buch vor, den sie dann gemeinsam übersetzen und besprechen. In beiden Fällen dienen diese Materialien also mehr als Stimulus für Gespräche und Aktivitäten, aber nicht zur gezielten Steuerung des Lernens.

Allerdings formuliert Lili zu Beginn, was sie in dieser Sitzung machen möchte. Lilis Ziel für das Treffen besteht darin, vor allem Konversation machen:

- S: Dann machen wir diese Übung weiter, ist kein Problem.
L: Ich wollte mich nur mit dir unterhalten.
S: Was? Was? Was?
L: Wir müssen nicht üben, ich wollte mich nur unterhalten und schauen, ob das funktioniert.

Bis auf die letzten 10 Minuten, in denen sie mit Lilis Russischbuch arbeiten, unterhalten sich Sascha und Lili ausschließlich. Im Gegensatz zur ungleichen Sprachaufteilung ist der Redeanteil auf beiden Seiten ausgeglichen. Phasenweise steht vor allem der Inhalt der Gespräche im Vordergrund und nicht die Spracharbeit. Das mag zum Teil daran liegen, dass es sich dabei um persönliche Themen handelt, etwa um die Verlängerung von Saschas Aufenthaltsgenehmigung, zum Teil aber auch an der Müdigkeit beider Teilnehmer.

In vielen anderen Phasen ist auf beiden Seiten aktives Lernen zu beobachten. Sascha erfragt viele Vokabeln („Was heißt aufdrehen?

Einschalten?“), Artikel („das Zeugnis, nein?“), Fälle, Wortstellungsprobleme („Kann ich auch meine alle Dokumente sagen?“) oder adäquate Formulierungen:

- S: Er möchte mich als Vollerwerb anstellen. Kann man das so sagen?
L: als voll erwerbstätig

Einige Male übernimmt er auch Formulierungen von Lili, die sie im Laufe der Unterhaltung verwendet oder an die er sich aus einer früheren Sitzung erinnert:

- S: Ich heiße so so Sascha, so so, ich bin so alt, wie sagst du?
L: Ich bin so und so alt.

Lili korrigiert bei Sascha konsequent die Wortstellung von Verb und Subjekt, häufig Kasus, Präpositionen und Wortschatz. Sascha wiederholt die korrigierten Versionen und vergewissert sich teilweise nochmals, ob seine Formulierung tatsächlich falsch war:

- S: ... von sich selbst ...
L: von selbst
S: von selbst. Kann man nicht sagen, von sich selbst?
L: nein, von selber, nicht von sich selbst.

Aufgrund seiner zahlreichen und genauen Nachfragen braucht es manchmal mehrere Anläufe, bis Sascha eine Formulierung richtig nachspricht. Wie sich daraus Nebensequenzen mit Sprachreflexionen ergeben können, wie also Sprache zum Gegenstand der Unterhaltung wird, zeigt folgendes Beispiel:

- S: Ich hab schon mit paar Direktoren von Musikschulen gesprochen.
L: mit ein paar Direktoren
S: mit paar Direktoren
L: mit ein paar Direktoren
S: mit ein paar (...) mit einem Paar, wie?
L: ein paar
S: das Paar?
L: mit ein paar Direktoren
S: Dativ, mit einem Paar, nein?
L: Nein, weil in dem Fall ist das paar nicht zwei, sondern wird verwendet wie einige, also ein paar ...
S: gut, mit ein paar Direktoren (...) oder Direktor?
L: Direktoren

Solche Nebensequenzen finden sich mehrere Male im Verlauf der Sitzung, etwa zu Nomen im Plural (Möbel) oder zum Artikel- und Präpositionsgebrauch bei Ländern, Regionen und Städten (zu – zum – ins Burgenland, in Wien). Initiiert werden diese Nebensequenzen in allen Fällen von Sascha.

Lili fragt im Gegensatz zu Sascha in der freien Konversation nur in wenigen Fällen explizit nach Wörtern oder signalisiert durch Frageintonation, dass sie Hilfe möchte. Allerdings ist deutlich erkennbar, dass sie sich während ihres Redens auf die sprachliche Form konzentriert, da sie kurz innehält und überlegt, welche Konjugations- bzw. Deklinationsform richtig ist. Bei der Arbeit mit einem Text aus dem Russischbuch liest sie zunächst vor und fragt dann verschiedene Vokabeln nach.

Sascha korrigiert bei Lili in gemäßigter Form verschiedene Grammatikfehler in Bereich Konjugation und Deklination sowie ihre Aussprache. Meistens wiederholt sie die korrigierte Version. Es fällt auf, dass Lili in zwei Fällen auf die Korrekturen bzw. Erklärungen ungehalten reagiert. So argumentiert sie, sie habe sich auf die Grammatik konzentrieren müssen, als Sascha ihre Aussprache korrigiert. Beim zweiten Mal fügt Sascha der Korrektur nicht nur eine deutsche Übersetzung („man bezahlt“) bei, sondern setzt auch zur Grammatikerklärung an, was sie mit „ja, ja, ich weiß, 3. Person“ kommentiert.

Ablauf, Themen, Inhalte und Aktivitäten verlaufen in dieser Sitzung ungesteuert. Lili setzt sich zwar zu Beginn Kommunikation als Lernziel, doch aufgrund der ungleichen Sprachaufteilung wird mehr in Lilis Muttersprache als in ihrer Fremdsprache kommuniziert. Jedoch richten beide ihre Aufmerksamkeit – zumindest über große Strecken der Sitzung – nicht nur auf den Gesprächsinhalt, sondern auch auf die sprachliche Form. Ihre Vorgehensweisen sind dabei sehr unterschiedlich, was sich unter anderem mit ihren verschiedenen Sprachniveaus erklären lässt: Sascha (B2) fragt sehr viel nach, Lili (A2) konzentriert sich vor allem darauf, korrekt zu sprechen. Somit nutzen beide Lerner Tandem als Kommunikations- und Lernkontext.

4.3.1.2 Auswertung des Interviews von Sascha

Sascha spricht fließend Deutsch und möchte das Tandem zur Perfektionierung seiner Deutschkenntnisse nutzen: „Ich habe immer dieses Bedürfnis, Deutsch besser zu sprechen oder noch besser zu beherrschen, das gefällt mir, ich mag das.“ Ein spezifisches Lernziel ist ihm nicht zu entlocken, denn er möchte sich

nicht auf einzelne Aspekte beim Lernen festlegen, sondern die Sprache als Ganzes erfassen: „Ich interessiere mich überhaupt für die ganze Sprache, nicht was isst du, wohin gehst du, wann bist du aufgestanden.“ Er zielt auf die „vollständige Beherrschung [der] Sprache“ ab. Das bedeutet für ihn, „die Sprache geht sozusagen in dich hinein,“ ebenso „wie die Muttersprache [...] mit der Muttermilch“ aufgesogen wird.

Eine Sprache zu lernen ist daher mit viel Arbeit und Mühe verbunden und braucht „Zeit, Geduld und viel Aufmerksamkeit.“ In einem Sprachkurs glaubt Sascha dafür nicht die richtigen Voraussetzungen zu finden, da dort seine Aufmerksamkeit nicht notwendigerweise an das Geschehen gebunden ist: „Du kannst zuhören oder nicht zuhören.“ Im Gegensatz dazu sieht Sascha die Zweierkonstellation im Tandem als ideale Lernform, da hier die Aufmerksamkeit seines Erachtens nicht abschweifen kann: „Bei Tandem bist du immer dabei, du bist immer da.“

Tandem bietet Sascha die Möglichkeit, mittels Konversation zu lernen: „Natürlich ist es [...] Konversation. Andererseits ist das schon irgendwie Lernen.“ Lernen in diesem Zusammenhang bedeutet für Sascha vor allem, Fragen zu stellen, wovon er reichlich Gebrauch macht, wie die Beobachtung zeigt. Somit lassen sich im Tandem „Theorie“ und „Praxis“ des Sprachenlernens verbinden: Denn einerseits „muss man viel sprechen [im Tandem...], das ist sehr wichtig.“ Andererseits kann er auf die sprachliche Form Bezug nehmen: „Wenn etwas nicht klar ist, kann man fragen.“ Um eine Sprache zu lernen, bedarf es gerade dieser Kombination aus Theorie und Praxis, ein Teil allein wäre nicht ausreichend:

Ich glaube, die Sprache wie die Musik [...] besteht aus zwei Teilen, aus Praxis und aus Theorie. Diese zwei Teile ergänzen sich. Wenn du nur Praxis machst, ist das gut, aber es fehlt Theorie und wenn du viel Theorie machst, fehlt Praxis und das ist ja auch Blödsinn.

Für Sascha hängt der Lernerfolg im Tandem daher vor allem vom passenden Partner ab: „Wenn der Partner theoretisch oder praktisch nicht so stark ist, [...] ja dann kann man nicht so viel machen.“ Der passende Partner sollte nicht nur „interessant“ und „geduldig“ sein, sondern vor allem in besagter Theorie und Praxis bewandert sein, sprich kommunikativ sein und über deklaratives Wissen verfügen. Sascha erwartet folglich von seinem

Tandempartner, Grammatikphänomene erklären zu können und die dafür passenden Termini zu kennen:

Aber wenn du ein Tandem machst, dann sollte dein Sprachpartner auch was Theoretisches wissen, damit er dir auch helfen kann. Wie kann er sonst verstehen, was ‚ich‘ und ‚sie‘ ist, das muss man wissen, das sind zum Beispiel Personalpronomen. [...] Und das kann man bei Tandem fragen und lernen.

Die zweite Aufgabe seines Partners sieht Sascha in der Korrektur – „unbedingt, unbedingt“ –, denn nur so könne er sich verbessern und einen Lernfortschritt erzielen: „Ich glaube, es ist besser, wenn ich einmal auf einen Fehler aufmerksam gemacht werde, als wenn ich die Sprache immer unkorrekt spreche.“ Zur Korrektur trifft Sascha eine explizite Absprache mit seiner Partnerin: „Ich habe Lili gebeten, mich zu korrigieren, das hab ich ihr gesagt.“

Das konkrete Vorgehen oder die Dauer der Tandemsitzung plant Sascha nicht. Er beschreibt sich als „vielfältig“, „offen“ und „spontan“ und so sollte auch das Lernen im Tandem sein. Daher ist es ihm wichtig, die Sitzung spontan zu gestalten: „Im Prinzip ist es immer ganz frei gelaufen, weil ich es ganz spontan mag und wenn alles frei ist.“ Aus diesem Grund möchte Sascha auch keine Sprachen- und Zeitaufteilung vornehmen: „Ich habe das sehr spontan und ganz frei gemacht und habe das nicht so ernst genommen, nicht zum Beispiel jetzt eine Stunde und wir müssen immer auf die Zeit aufpassen.“

Anfangs wird zwar eine Absprache zur Aufteilung der Sprachen getroffen, jedoch nicht realisiert: „Ich hab schon ausgemacht, eine Stunde Russisch und die andere Stunde Deutsch, aber im Prinzip funktioniert das immer irgendwie nicht.“ Sascha schätzt das Verhältnis der Sprachen insgesamt als ausgeglichen ein: „Darum haben wir einmal ein bisschen mehr Russisch gemacht und einmal ein bisschen mehr Deutsch.“ Wie die Beobachtung jedoch zeigt, entspricht Saschas Einschätzung nicht den Tatsachen: Fast drei Viertel der Zeit wird Deutsch gesprochen. Dass es sich dabei um keine Ausnahme handelt, erfahre ich im Interview mit Lili, die die generelle Unausgewogenheit der Sprachen stark kritisiert. Aufgrund des permanenten Sprachwechsels lässt sich auch nicht eruieren, wie viel Zeit jeder Partner – ob in seiner Mutter- oder seiner Fremdsprache – für sein Lernen in Anspruch nimmt.

Trotz dieses Ungleichgewichts der Sprachverteilung ist Sascha die Bedeutung des partnerschaftlichen Elementes im Tandem bewusst: Es gehe

um eine Balance von Nehmen und Geben: „Zum Beispiel nicht, dass einer nur lehrt und der andere nur nimmt und nicht zurückgibt. Beiderseitig, das ist sehr, sehr wichtig.“ Ausschlaggebend für den Erfolg eines Tandems sind daher die „gegenseitige Hilfe“ und „gegenseitiges Sprechen“. In diesem Sinne ist er bereit, sich auf die Wünsche und Bedürfnisse seiner Partnerin einzustellen.

So ist es im Allgemeinen Lili, die zu Beginn einer Sitzung den generellen Richtungsverlauf vorschlägt, etwa ihren Prüfungsstoff zu besprechen oder Konversation zu machen. Allerdings bringt Sascha Materialien in die Sitzungen mit, wie Liednoten oder das Buch über Österreich in der beobachteten Sitzung. Ob und wie er die Materialien benutzt, entscheidet Sascha spontan. Das Buch beispielsweise benutzt er zwar in der Sitzung, aber auf andere Weise als beabsichtigt. Denn eigentlich wollte er ein Stück daraus vorlesen und an seiner Aussprache arbeiten.

Obwohl Sascha also das Ruder bzw. das Lenkrad des Tandems Lili überlässt, weiß er ihre Themen und Aktivitäten für seine Bedürfnisse zu nutzen: „Wenn ich Lili helfe, dann lerne ich auch umgekehrt.“ Gerade durch das Übersetzen vom Russischen ins Deutsche, der „umgekehrte[n] Übersetzung“, kann er seinen Wortschatz erweitern und so von ihren Aktivitäten profitieren:

Bei diesen Texten gibt es auch einige Wörter, die ich nicht kenne, oder wenn ich was frage oder aus diesem Kontext etwas [erschließe], dann kann ich auch was lernen, sicher, das hat mir auch was gebracht.

Notizen macht sich Sascha nur in seltenen Fällen, jedoch reflektiert er das Gelernte noch im Anschluss an die Sitzung und setzt sich bewusst damit auseinander:

Ich habe nach der Stunde oft über einige Dinge, was mir zum Beispiel Lili gesagt hat, oder theoretische Sachen nachgedacht und hab versucht, das in der Sprache [...] anzuwenden. Also einige Sachen kann man gleich verstehen und einige Sachen kann man nicht gleich verstehen, da braucht man Zeit, um sie zu verarbeiten.

Lernen bedeutet für Sascha auch, die Atmosphäre, die Situation und die Umgebung einzubinden: „Jede Situation hat was Bestimmtes. Wenn wir zum Beispiel im Konservatorium sind, gibt es Klaviere, da können wir auch über Musik sprechen.“ Lili und Sascha sprechen aber nicht nur über Musik, sondern nutzen diese Gelegenheit außerdem dazu, russische Lieder zu singen. Oder: „Wir können, statt [zu] singen, einen heißen Tee trinken, dabei kann man auch

was lernen, ja es kommt immer was Neues, man kann immer was erleben.“ Daher gibt es für Sascha beim Lernen auch keine Grenzen: „Im Tandem so wie im Leben kann man vieles, [ja] alles lernen.“ Sein Motto ist immer und überall zu lernen:

Ja, sogar wenn du auf die Straße gehst, kannst du lernen, und zwar wenn du diese Schilder siehst oder irgendwelche Annoncen oder irgendwelche Vermerke über die Straßenbahn oder [wann] was fährt oder was renoviert wird. Da hab ich auch schon was gelernt und sogar sehr viel.

Diese Strategie, jeden möglichen Lernanlass wahrzunehmen, und damit – um Saschas Beispiel nochmals aufzugreifen – die Sprache sozusagen in ihrer Ganzheit, gleichsam wie Muttermilch, „aufzusaugen“, ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, dass sich Sascha Deutsch im Selbststudium beigebracht hat. Er hat nie einen Deutschkurs besucht, sondern sich authentische Texte und Grammatikbücher besorgt und damit selbständig gearbeitet: „Ich habe es nur so gelernt.“ Um seine Sprachkenntnisse in der Praxis anzuwenden und dadurch zu verbessern, hat er häufig den Kontakt zu Muttersprachlern gesucht, etwa zu seinem Vermieter: „Ich wohne bei einem Österreicher, [...da] habe ich natürlich die Möglichkeit, mit ihm zu sprechen.“ Zusätzlich hat er sich einen deutschsprachigen Freundeskreis aufgebaut: „Außerdem habe ich genug Freunde,[...] die Deutsch sprechen und mit denen spreche ich nur Deutsch.“

Ebenso wie Saschas Ziel sehr weit gefasst ist, ist auch seine Evaluation eher allgemein formuliert: „Weil ich das jetzt weiter verwenden oder besser machen kann, zum Beispiel was die Sprache betrifft, würde ich sagen, ich kann jetzt die Sprache besser sprechen, sozusagen.“ Bei einigen Aspekten, die er als seine Problembereiche beschreibt, sieht er gewisse Lernerfolge: „Zum Beispiel hab ich mit Lili auch Grammatik gelernt, ich mach ja oft die Wortstellung falsch, und Lili hat mir erklärt, wo man 'dass' dazwischen sagen muss oder wo man Artikel verwenden muss.“ Insgesamt ist er mit seinem Lernerfolg zufrieden, doch für einen erkennbaren Lernfortschritt bräuchte er mindestens „60 oder 70 Treffen“. Er hätte sich gern wöchentlich getroffen, hatte aber Verständnis dafür, dass seine Partnerin aufgrund anderer Verpflichtungen wie Arbeit und Russischkurs nur wenig Zeit hatte.

Saschas Ziel orientiert sich am Niveau eines Muttersprachlers, konkrete

Lernziele hat er jedoch nicht. Daher plant und steuert er auch keine Themen und Inhalte, diese ergeben sich aus der Situation. Folglich ist die Evaluation seines Lernerfolgs und seiner Progression unspezifisch. Allerdings erkennt er die Möglichkeiten des Tandems, durch Kommunikation zu lernen, und nutzt sie trotz fehlender Planung für seine Bedürfnisse und Interessen: Entsprechend seinen Lerngewohnheiten, gestaltet er sein Lernen im Tandem spontan und situationsbezogen. Hinsichtlich seiner Erwartung an seine Partnerin trifft er eine explizite Absprache zur Korrektur.

4.3.1.3 Auswertung des Interviews von Lili

Lili beginnt ihr Tandem mit Sascha vor allem aus interkulturellem Interesse: „Ich freu mich immer, wenn ich Leute aus anderen Kulturen treffe, mit denen ich einfach reden kann.“ Ihr sprachliches Ziel lautet, ihre Redekompetenz zu verbessern. Tandem dient ihr dazu, „ein Stück Minirusland in Österreich [zu] haben, also einfach irgendwas auf Russisch reden“.

Lili verfolgt drei konkrete Lernziele im Tandem: Erstens will sie im Tandem üben, ihre Kommunikationsabsicht zu realisieren, ohne ständig auf Grammatik achten zu müssen: „Ich möchte was Inhaltliches übermitteln, egal wie ich das jetzt rüberbring und egal wie viele Grammatikfehler ich jetzt dabei mach.“ Zweitens möchte sie eine Konversation auf einfachem Niveau führen und dabei ausprobieren, ob sie versteht und verstanden wird. Drittens möchte sie Redewendungen lernen und alltägliche Sprachhandlungen für ihren bevorstehenden Aufenthalt in Moskau üben, beispielsweise: „Was kann ich fragen, wenn ich in ein Geschäft in Russland geh.“

Allerdings zeigt sich bereits vom ersten Treffen an, dass sich ihre Lernziele mit ihrem Partner Sascha nicht umsetzen lassen. Das erste Problem, das auftaucht, besteht darin, dass sich ihr Partner anscheinend nicht auf ihr Sprachniveau einstellen kann: Zuerst schätzt er ihre Sprachkenntnisse zu niedrig ein und verwendet Fragen und Sätze mit einfachsten Strukturen, wie: „Was ist das? Das ist ein Tisch.“ oder: „Wir trinken Tee“. Lili bittet ihn dann, etwas „normaler Russisch [zu] reden.“ Daraufhin wechselt er auf einen Level, der sie überfordert: „Er hat komplett auf normal umgeschaltet, so dass ich echt

nicht mitgekommen bin.“

Die in diesem Zitat verwendete Formulierung „auf normal umgeschaltet“ bedeutet einerseits, dass Saschas Sprechtempo viel zu hoch ist, weil es dem zwischen zwei Muttersprachlern entspricht: „Wenn er mit einem Russen redet, [...], redet [er...] vom Tempo her genauso.“ Andererseits bezieht sich Lili damit auf die Verwendung von schwierigem Vokabular. Für Lili in der Rolle der Muttersprachlerin stellt es kein Problem dar, sich an das jeweilige Sprachniveau des Nichtmuttersprachlers anzupassen:

Wenn ich zum Beispiel mit ausländischen Studenten Deutsch rede, dann red ich einfach ganz anders. Dann verwende ich viel leichtere Vokabeln, dann weiß ich ungefähr, was sie können, was sie verstehen könnten usw.

Auch in diesem Fall empfindet Lili, dass sich Sascha nicht auf ihre Bedürfnisse einstellen kann: „Da hab ich das Gefühl, das kann der Sascha überhaupt nicht, dass er sich anders ausdrückt, wenn er mit mir redet.“

Beim zweiten Anlauf, eine Konversation zu führen, entwickelte sich ein – um es mit Lilis Worten zu sagen – „Pseudogespräch“: Auf Lilis Bitte hin, mit ihr Russisch zu reden, initiiert Sascha ein Gespräch über österreichische Autoren. Lili nimmt das Thema auf und erzählt ihm, welche Autoren sie kennt und schätzt. Es stellt sich dann aber heraus, dass der Aufhänger des Gesprächs, dass sich Sascha nämlich ein Buch zu diesem Thema gekauft hat, von ihm erfunden war. Lili verunsichert diese fehlende Authentizität des Gesprächs: „Er wollte nur irgendwas reden und deswegen war’s für mich so schwer.“

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Lili Sascha zwar bittet, mit ihr Russisch zu sprechen, ihm jedoch kein Thema vorschlägt: „Na, red was auf Russisch mit mir.“ Lili trägt durchaus Themen zum Gesprächsverlauf bei – wie aus der Beobachtung hervorgeht – und legt im Allgemeinen den Inhalt der Sitzung fest, beispielsweise Prüfungsvorbereitung oder Konversation. Aber im Rahmen ihres Lernziels, eine Konversation auf Russisch zu führen, überlässt sie ihrem Partner die Themenwahl. Sie steuert also ihr Lernziel, plant aber nicht die konkreten Themen und Inhalte: „Nein, da hab ich mir nie was überlegt.“

Lilis Vorstellung von Tandem ist, dass beide Partner in gleichem Ausmaß profitieren sollten und daher „beide Sprachen möglichst gleich viel zum Einsatz kommen.“ Ihr ist bewusst, dass unterschiedliche Sprachniveaus die Situation zwar erschweren, jedoch nicht unmöglich machen: „Es ist klar, wenn die

Sprachniveaus sehr unterschiedlich sind, ist es halt manchmal schwieriger, weil, wenn eben dann der, der weniger kann, spricht, dann dauert das halt länger.“

Realisiert wird Lilis Vorstellung von einer ausgewogenen Sprachaufteilung im Tandem mit Sascha jedoch nicht. Denn zum einen ist das Verhältnis zwischen Russisch und Deutsch sehr unausgeglichen, wie sich auch in der Beobachtung zeigt: Hier wird knapp drei Viertel der Zeit Deutsch und ein Viertel Russisch gesprochen. Zum anderen wird ständig zwischen den Sprachen gewechselt. So beträgt die längste Passage auf Russisch während der Beobachtung rund 5 Minuten. Dadurch kann sie nie ganz ins Russische eintauchen: „Ich hab nie das Gefühl gehabt, ich bin jetzt dem Russischen voll ausgesetzt und ich konzentrier mich jetzt drauf, irgendwas zu verstehen. Das war nie.“

Der ständige Sprachwechsel ist vor allem auf ihre unterschiedlichen Sprachniveaus zurückzuführen. Sascha glaubt, dass Lili ihn nicht versteht und will ihr Verständnishilfen geben: „Und wenn ich dann irgendwie mal nur komisch schau, dann wechselt er sofort ins Deutsche.“ Eine andere Form der Verständnissicherung ist das Übersetzen: „Er sagt einen Satz und dann sagt er mir den Satz noch mal auf Deutsch.“ Gerade dieses Übersetzen kritisiert Lili jedoch, da Sascha dabei ihre Interessen völlig außer Acht lässt: „Er hat bei jeder Frage, die ich gehabt hab, das erste, was er gemacht hat, er hat's übersetzt. Völlig wurscht, ob es mich interessiert hat oder nicht.“ Sascha nutzt das Übersetzen aber nicht nur als Verständnishilfe, sondern auch als Kontrolle, indem er Lili auffordert, ins Deutsche zu übersetzen: „Dann hat er nach jedem Satz eine Pause gemacht und gesagt: 'Was heißt das jetzt auf Deutsch?'" Allerdings übersetzt Sascha auch für seine eigenen Übungszwecke ins Deutsche und bittet Lili in solchen Fällen um Korrektur.

Als Vergleich, wie Tandem funktionieren könnte, zieht Lili ihre Treffen mit Vladimir, einem anderen Tandempartner, heran. Mit ihm kann sie ihr Lernziel, eine einfache Unterhaltung zu führen, umsetzen:

Der Vladimir hat immer nur Russisch geredet [...] und ich hab dann nur Russisch mit ihm zurückgeredet und damals in der Situation hab ich mir dann gedacht, so hätt ich's mir eigentlich mit dem Sascha auch vorgestellt, dass man einfach nur redet.

Vladimirs Bereitschaft, ausschließlich Russisch mit ihr zu sprechen, hängt für

Lili mit seinen geringen Deutschkenntnissen zusammen: „Der kann halt auch nicht so gut Deutsch.“ Daher glaubt sie, dass ihr Tandem mit Sascha besser funktionieren würde, wenn sein Sprachniveau niedriger wäre: „Wenn der Sascha nicht so gut Deutsch gekonnt hätte, wäre das sicher ein Vorteil gewesen.“

Allerdings können diese Treffen mit Vladimir, wie Lili auch selbst sagt, nicht als Tandem im eigentlichen Sinne, also als Individualtandem, bezeichnet werden. Denn Vladimir trifft sich häufig mit mehreren Partnerinnen gleichzeitig und spricht – wie bereits oben angemerkt – die meiste Zeit Russisch. Es ist daher fraglich, inwieweit er sprachlich von diesen Treffen profitiert. Natürlich ist es möglich, dass für ihn vor allem interkulturelle oder auch soziale Aspekte im Vordergrund stehen.

Obwohl Lili die Treffen mit Vladimir vorzieht, gibt sie das Tandem mit Sascha nicht auf. Der Grund dafür liegt in einer sozialen Verpflichtung ihrem ursprünglichen Partner gegenüber: „Nur ich hab dann zum Sascha schlecht sagen können, ich treff mich jetzt nimmer mit dir, ich treff mich nur mehr mit dem Vladimir, weil mit dem rede ich besser.“ Allerdings reduziert sie ihre Tandemsitzungen mit Sascha auf einmal alle zwei bis drei Wochen, da ihr wöchentliche Treffen zu „stressig“ und zu „eng“ gewesen wären.

Lili sieht die Aufgabe ihres Tandempartners darin, sie bei ihren Bemühungen, sich auf Russisch zu unterhalten, aktiv zu unterstützen. Er soll als Konversationspartner fungieren und das Gespräch unter anderem durch Fragen am Laufen halten:

Ich brauche eine Person, die anfängt oder die was drauf sagt [...]. Und wenn ich so jemand hab, der stellt mir dann auch Fragen, die sind nicht so kompliziert, aber die kann ich beantworten. Und dann sag ich was und dann geht das Gespräch irgendwie weiter.

Wichtig ist ihr in diesem Zusammenhang – wie schon zuvor angedeutet –, dass sich der Partner auf ihr sprachliches Niveau einstellt: „Und wenn man dann Russisch macht, dann muss man halt sein Hirn auf simpel umschalten, vor allem der Russe sollte das machen.“

Deklaratives Wissen erwartet Lili von ihrem Partner nicht, weil sie immer wieder die Erfahrung macht, dass Muttersprachler – sie selbst eingeschlossen – generell Grammatikphänomene nicht erklären können. Selbst bei Lehrern hält

sie Nichtmuttersprachler oft für besser: „Ich [habe] schon verschiedene Russischlehrer gehabt, [...] und die, die uns das am besten erklärt haben, das waren die Österreicher.“ Allerdings nützt sie das prozedurale Wissen ihres Partners, so dass sie selbst auf die Grammatikregel schließen kann: „Du kannst höchstens fragen – und das mach ich dann meistens –, sag mir noch ein Beispiel, wo kann man's noch verwenden, und dann kann ich mir selber meine Regel ableiten.“

Zum Thema Korrektur hat Lili im Hinblick auf ihr Ziel, ihre Sprachkenntnisse auszuprobieren, klare Vorstellungen: „Für mich ist gerade am Anfang auf A2 mal wichtig, ich rede einfach.“ Tandem gibt ihr die Möglichkeit, selbst über die Art der Korrektur zu entscheiden:

Man hat die Freiheit, dass man sagen kann, ja ich möchte, dass du mir jetzt alles korrigierst, weil es mir wichtig ist oder [...] dass man einfach nur drauflosredet und es völlig egal ist, was man alles falsch macht.

Daher möchte sie nur vereinzelt punktuell korrigiert werden: „Dort, wo es wirklich auffällig ist.“ Denn auf ihrem Sprachniveau findet sie es noch schwierig, sich auf mehrere Aspekte, wie Aussprache und Grammatik, gleichzeitig zu konzentrieren: „Z. B. bei der Aussprache [ist...] mir völlig klar [...], dass ich das falsch gesagt hab, nur kann ich nicht an alles gleichzeitig denken.“ Doch auch in diesem Fall kann sie ihrem Partner ihre Vorstellung nicht begreiflich machen: „Er hat von Anfang an jedes Wort und jede Kleinigkeit korrigiert.“ Lili führt Saschas Korrekturverhalten darauf zurück, dass er seinen Maßstab von Korrektur bei ihr anlegt: „Er hat zu mir am Anfang schon gesagt - ich hab gemerkt, er redet voll gut –, nein, nein, nein, ich mache noch immer Fehler und du musst mich korrigieren.“

Allerdings spricht Lili das Thema Korrekturverhalten nicht explizit an, wie sich aus folgendem Zitat herauslesen lässt: „Ich weiß nicht, ob ich's so direkt [gesagt hab], ich hab allgemein gesagt, mir ist lieber, ich red mal nur.“ Auch zur Sprachaufteilung trifft sie keine konkrete Absprache. Stattdessen versucht sie, das Problem indirekt zu lösen, indem sie ins Russische wechselt oder ihn bittet, Russisch mit ihr zu sprechen. Ihrem Partner eine Sprachaufteilung vorzuschlagen, kommt ihr zwar in den Sinn, scheint ihr aber ein aussichtsloses Unterfangen zu sein:

Nein, nein, das hätte sicher nicht funktioniert, weil er immer alles auf

Deutsch übersetzt hat. Ich wollte es ihm dann auch nicht vorschlagen [...]. Wenn er [...] so schnell redet, komm ich ja dann wirklich nicht mit. Und dann hätte er es vielleicht versucht und dann hätte er nach drei Sätzen gesagt: 'Na siehst, du verstehst mich ja nicht.' – auf Deutsch.

Lili erkennt, dass Sascha ihr die gewünschten Hilfestellungen nicht geben kann. Den Grund dafür sieht Lili in ihren unterschiedlichen Auffassungen vom Sprachenlernen: „Er sitzt da mit seiner Grammatik und lernt das und ich bin genau das Gegenteil davon. Er hat einfach eine so andere Idee vom Sprachenlernen als ich.“ Zudem ist es nicht ihre Absicht, ihm das eigene Lernverhalten aufzuzwingen: „Ich kann eine Person jetzt nicht so verändern und sagen, du musst das jetzt machen, wie ich das will, weil so muss es funktionieren.“

Daher ändert Lili ihre Zielsetzung und das Tandem dient ihr im weiteren Verlauf als Unterstützung und Lernhilfe für ihren Russischkurs: „Da hab ich mir gedacht, gut dann red ich über [...] die Sachen, die mich im Kurs beschäftigen.“ In den nächsten Treffen bespricht Lili daher Themen und Inhalte aus dem Sprachkurs und bereitet sich mit Saschas Hilfe auf ihr Referat und ihre Abschlussprüfung vor.

Auch wenn diese Tandemkonstellation in keiner Weise Lilis Vorstellungen von Tandem entspricht, so finden sich – abgesehen von der Unterstützung für ihren Sprachkurs – auch positive Seiten. Zum einen bereitet Lili das gemeinsame Liedersingen im Tandem große Freude. Neben dem Spaß am Singen, weil sie „ein totaler Fan von diesen russischen Liedern“ ist, sieht Lili den Nutzen vor allem im Memorieren von Ausdrücken:

Für mich ist das Schönste am Liedersingen, dass es Spaß ist und der Sascha kann so super Klavier spielen, der spielt dir ja alles, was du hören willst und dann einfach nur das Singen. Das Gute bei den Liedern ist [...], du merkst dir dann wirklich viel, du merkst dir einfach bestimmte Redewendungen.

Zum anderen bemüht sich Lili, die spezifischen Grammatikfragen ihres Partners zu beantworten und diese gegebenenfalls nachzuschlagen. Dadurch nutzt sie das Tandem, um ihr Wissen über die deutsche Grammatik zu erweitern, was besonders im Hinblick auf ihr bevorstehendes Auslandslektorat hilfreich ist: „Für mich war es jetzt nicht so schlimm, dass wir nicht soviel Russisch geredet haben, weil [...] ich von solchen Deutschsachen auch

profitier“. Allerdings lautet ihre Evaluation hinsichtlich ihres Lernerfolgs: „Ich hätte mir mehr erwartet“ und „das, was ich eigentlich wollte,... Lernziele [...] sind nicht erreicht“.

Das Interview mit Lili ist mit Aussagen gespickt, was im Tandem mit Sascha nicht funktioniert hat. Zusammengefasst lassen sich folgende Kritikpunkte erkennen:

- Korrekturverhalten
- kein Gesprächspartner, der Gespräch mitgestaltet und hilft
- keine Zeit- und Sprachaufteilung
- unerwünschte Übersetzungen
- keine authentische Konversationen
- kein Üben von Alltagssituationen (ins Geschäft gehen)
- Sprechtempo auf Russisch zu schnell

Diese Fülle an Kritikpunkten vermittelt den Eindruck, Lili habe kaum vom Tandem profitiert und enorme Schwierigkeiten mit ihrem Partner gehabt. Doch sie zieht ein relativ positives Resümee:

Na schau, dafür dass ich mir nicht mal jemanden offiziell gesucht hab, und dass ich mir nicht mal gedacht hab, dass ich Russisch in Wien reden werde und dafür, dass er mir bei den Hausübungen geholfen hat, [...] dafür war es schon ganz nett. Ich hab mir nie gedacht, ah schon wieder Tandem. Ich hab mir gedacht, na gut, treffen wir uns, gehen wir einen Kaffee trinken.

Lili hat ein Grobziel (Verbesserung der Redekompetenz) und Feinziele (Realisierung ihrer Kommunikationsabsicht, Konversation, Alltagsthemen für ihren bevorstehenden Moskaubesuch). Ihre Themen und Inhalte ergeben sich im Laufe der Unterhaltung. Sie versucht, ihr Lernziel zu steuern, indem sie ihren Partner immer wieder auffordert, sich mit ihr auf Russisch zu unterhalten. Allerdings überlässt sie ihm dabei die Themenwahl. Durch Evaluation kommt sie zu dem Ergebnis, dass sich ihre Lernziele aufgrund ihres Partners nicht realisieren lassen. Als Konsequenz ändert sie daraufhin ihre Zielsetzung und passt sie an die möglichen Gegebenheiten der Situation und an ihren Partner an. Lili erkennt zwar die Möglichkeiten im Tandem und versucht, diese gezielt für ihre Bedürfnisse und Interessen zu nutzen. Ihre Lernziele lassen sich aber

aus folgenden Gründen nicht umsetzen: Sie plant zum einen weder konkrete Themen noch Inhalte. Zum anderen trifft sie keine expliziten Absprachen hinsichtlich ihrer Ziele, ihrer Erwartungen an den Partner (Konversationspartner, Korrektur) und der Sprach- und Zeitaufteilung.

4.3.2 Tandempaar II: Ted und Sabine

Ted ist ein 38jähriger Amerikaner, seine Muttersprache ist Englisch. Er wurde in Guatemala geboren und verbrachte dort sein erstes Lebensjahr. Während dieser Zeit sprachen seine Mutter und Großmutter vor allem Spanisch mit ihm. Dann wanderte seine Familie in die Vereinigten Staaten aus, weshalb er sich als „really an American citizen and American by upbringing but with Spanish relatives“ bezeichnet. Spanisch ist für ihn daher wie eine zweite Muttersprache. Als bilingual sieht er sich allerdings nicht, da sein Spanisch nicht fehlerfrei ist.

Neben Englisch und Spanisch spricht Ted auch noch fließend Deutsch und Russisch. Russisch eignete er sich während eines Aufenthaltes in St. Petersburg im Selbststudium, im täglichen Umgang mit seinen Vermietern sowie im Tandem an. Deutsch begann er zunächst in einem Sprachkurs in den U.S.A. zu lernen. Im Laufe der letzten Jahre besuchte er in Wien immer wieder einen Kurs, lernte aber auch im Selbststudium und im Tandem weiter. Ted studierte Kerntechnik an der Eliteuniversität MIT, dem Massachusetts Institute of Technology, und kam nach Wien, um bei der UNO zu arbeiten.

Seine Tandempartnerin Sabine ist 30 Jahre alt und Österreicherin. Sie lernte Englisch und Französisch in der Schule, studierte Germanistik und unterrichtet zurzeit Deutsch als Fremdsprache. Um ihre Schulkenntnisse aufzufrischen und zu verbessern, fängt sie das Tandem mit Ted an. Sie meldet sich auf Teds Aushang an der Universität Wien. Diese Lernpartnerschaft ist ihr erstes Tandem.

Zum Zeitpunkt der Interviews läuft das Tandem von Ted und Sabine rund 9 Monate. In den ersten Monate treffen sie sich regelmäßig alle zwei Wochen, aufgrund von Teds beruflichen Verpflichtungen dann nur noch sporadisch. Die Beobachtung ist das sechste Treffen, bis zum Interview mit Sabine, dem Abschluss der Datenerhebung, finden insgesamt 11 Treffen statt.

4.3.2.1 Auswertung der Beobachtung

Ted und Sabine unterteilen ihre 90-minütige Tandemsitzung strikt in eine deutsche und eine englische Einheit zu jeweils 45 Minuten. Die Führungsrolle übernimmt dabei Ted, der die Tandemsitzung eröffnet und beendet sowie den Wechsel vom deutschen zum englischen Teil einleitet:

T: Das ist – glaube ich – alles für Deutsch und jetzt ...

S: ... geht's mit Englisch weiter.

Wie dieses Beispiel zeigt, koordiniert Ted den Ablauf der Sitzung und lenkt das Geschehen, ohne jedoch seine Partnerin zu dominieren.

In den ersten 45 Minuten arbeitet Ted an seinem Deutsch. Eine gute halbe Stunde erzählt er von seinem Urlaub, den er in Florida bei seiner Familie verbracht hat. In der restlichen Zeit werden Zeitungen (*Österreich* bzw. *Heute*) zur Themenfindung herangezogen. Ted orientiert sich zunächst an den Überschriften, indem er sie vorliest, und spricht dann mit seiner Partnerin ab, ob dieses Thema für beide von Interesse ist. Einige Themen, etwa die Olympischen Spiele oder Putins Besuch in Wien, werden dann kurz besprochen. Abschließend liest Ted einen kurzen Artikel vor und bittet Sabine, seine Aussprache zu korrigieren.

Ted gibt Themen und Gesprächsrichtung im deutschsprachigen Teil vor. Er formuliert seine Anliegen sehr klar: „Das war mein Urlaub. Wir haben noch ein bisschen Zeit für Deutsch. Ich habe eine Zeitung dabei ... “ oder „Ich will nicht über die Angriffe in England sprechen. Das macht mir keinen Spaß.“ Die Arbeitsweise läuft folgendermaßen ab: Ted erzählt und Sabine korrigiert. Manchmal stellt sie Fragen zum Inhalt, meistens bleibt sie aber in der Zuhörerrolle.

Ebenso wie den Verlauf der Sitzung steuert Ted auch sein Lernen sehr aktiv. Er korrigiert sich selbst und signalisiert mittels fragender Intonation („Er fährt einen (?) Sportwagen“), wenn er Hilfe braucht. In anderen Fällen fragt er direkt nach: „der Skandal oder die Skandal?“, „Köchin mit Umlaut?“ Teils schlägt er selbst mehrere Varianten vor: „Er hat einmal köstliche Steaks gegrillt (...), gekocht (...), gegrillt (?)“. Meist geht es dabei um Genus, Kasus und Wortschatz. Außerdem fragt er nach Wörtern, die er nicht versteht („Was ist schmunzeln?“), und dazu gehörenden Kontextbeispielen. Wenn ihm das

deutsche Wort nicht geläufig ist, versucht er es zunächst zu umschreiben und verwendet erst in letzter Instanz das englische Äquivalent:

- T: (...) nicht Motorräder
S: Mopeds?
T: nein, Autos, kleine Autos, so (...) Rennwagen, in English we say 'go-carts'.

Korrekturen von Sabine wiederholt Ted, manchmal wirken diese Wiederholungen allerdings etwas mechanisch. In einigen Fällen baut er die korrigierte Version nach einigen Minuten („mit (?) der Achterbahn“) erneut ein. Auch bei Formulierungsvorschlägen von Sabine bemüht er sich, diese im weiteren Verlauf seiner Erzählung nochmals selbständig anzuwenden:

- T: [Bush] mag viel nicht, was der Herr Putin zu sagen hat, aber mir (?) (...) er (...) mag auch nicht, was er zu sagen hat ...
S: aha, es gefällt mir nicht, was er zu sagen hat
T: es gefällt mir nicht, was er zu sagen hat, und Bush mir gefällt auch nicht (...)
S: ... und mir gefällt auch nicht, was Bush zu sagen hat.

Sabine ist in ihrem Korrekturverhalten eher zurückhaltend. Es fällt auf, wie oft sie gar nicht korrigiert. Im Allgemeinen lässt sie Ted reden und greift erst ein, wenn er ins Stocken gerät. Je nach Situation führt sie den Satz dann entweder für ihn weiter oder fügt eine Korrektur ein. Teilweise beendet sie allerdings Teds Sätze, ohne dass es nötig wäre, und kommentiert die Situation. Dadurch wird das Gespräch, das hauptsächlich von Ted bestritten wird, gleichzeitig dynamischer. Ich vermute, für Sabine steht der Inhalt von Teds Erzählungen im Vordergrund. Daher verbessert sie selten, wenn er gerade im Redefluss ist. Nur wenn seine Aussagen missverständlich sind, greift sie ein:

- T: [Mein Bruder] war der (?) Griller ...
S: nein, Griller ist das Gerät (...) zum grillen. Er war der (...) Grillmeister.

In anderen Fällen setzt sie indirekte Korrekturen, indem sie wie in folgendem Beispiel nachfragt und dabei die richtige Formulierung einbringt:

- T: Mir war ein bisschen schrecklich.
S: Ist dir schlecht geworden?

Der zweite, englischsprachige Teil der Tandemsitzung ist Sabines Interessen gewidmet. Zuerst fasst sie einen Zeitungsartikel zusammen, der ihr in der vorigen Sitzung Probleme bereitet hat. Sie erklärt, dass sie sich zu Hause besser konzentrieren konnte und ihn dann auch verstanden habe. Danach

arbeiten sie rund 30 Minuten an einem Lied, das Sabine selbst geschrieben und mitgebracht hat.

Sabine bestimmt Themen, Inhalte und Aktivitäten ihres Tandemteils. Jedoch übernimmt Ted auch in dieser Einheit einen aktiven Part. Er bringt sich als Gesprächspartner ein, so dass die Redeanteile auf beiden Seiten circa ausgewogen sind. Im Zuge dessen lenkt er die Unterhaltung in einigen Fällen in eine andere Richtung oder initiiert neue Gesprächsthemen. So bittet Ted Sabine beispielsweise, ihm zu beschreiben, wie Österreicher Russen bzw. Russland sehen. Sabine ist an der aktiven Teilnahme seinerseits offensichtlich interessiert, da sie seine Themenvorschläge einige Male zum Gesprächsanlass nimmt. Ein weiterer Hinweis auf ihr Interesse an seiner aktiven Rolle ist ihr Nachfragen, wenn sie seine Argumentation nicht versteht. Sie vernachlässigt darüber allerdings nicht ihre eigenen Themen.

Teds aktive Rolle als Lernhelfer zeigt sich vor allem bei der Arbeit am Liedtext: Zuerst schlägt er ihr vor, den ganzen Text vorzulesen. Danach liest Ted selbst den Text Zeile für Zeile teils laut, teils leise, nimmt Korrekturen vor und macht Verbesserungsvorschläge. Er geht dabei sensibel mit Sabines selbst geschriebenem Text um, wie die folgenden Formulierungen zeigen: „It’s not so clear to the reader here what you mean“ oder „That doesn’t sound quite natural“. Bei der Textüberarbeitung ist er sehr engagiert und bemüht sich, den Text nach ihren Vorstellungen zu verbessern, indem er bei unklaren Formulierungen nachfragt, was sie genau sagen will. Auf diese Weise kommen Gespräche über den Inhalt des Liedes zustande und neue Formulierungen werden gemeinsam ausgehandelt. Ted schlägt ihr meist mehrere Varianten vor und erklärt, welche unterschiedlichen Bedeutungen verschiedene Formulierungen haben. Mehrmals verweist er auf seine eigenen Grenzen, dass er etwa nicht weiß, ob manche Wörter eventuell in England gebräuchlich sind:

This is actually quite complicated, I’m not even... I’m not really sure it’s correct, I’ve never used this word, it actually could be completely correct, I just never used it before, it could even be British English, I’m not sure.

Sabine steuert bewusst ihren Lernfortschritt. Auch sie korrigiert sich selbst und wiederholt Korrekturen von Ted. Mit Teds Verbesserungsvorschlägen zu ihrem Liedtext geht sie aktiv um, indem sie versucht, ihre Mitteilungsabsicht möglichst genau darzulegen. Benutzt Ted Wörter, die sie nicht kennt, fragt

Sabine auf Englisch nach, was sie bedeuten und wie sie verwendet werden:

- T: you could say 'ceases'
S: ceases? What does it mean?
T: it means to stop also
S: and what can you cease?
T: I've ceased to (...) to insist on (...) something, (...) it's basically just to stop

In anderen Situationen fragt Sabine auf Deutsch nach, wenn ihr das englische Wort nicht einfällt oder sie es nicht kennt:

- S: Old people would think of the second world war and (...) was sind Soldaten?
T: soldiers
S: ... soldiers, soldiers afterwards and people say, old people say they were the worst, they (...) Was heißt vergewaltigen? ...
T: they (...) raped?
S: they (...) raped women, but maybe old people would remember this ... but not the young one.

Ted und Sabine planen und steuern Themen, Inhalt und Aktivitäten ihrer jeweiligen Einheit. Bei beiden liegt die Aufmerksamkeit nicht nur auf dem Inhalt der Gespräche, sondern auch auf der sprachlichen Form. Somit wird sowohl der Kommunikations- als auch der Lernkontext von beiden stark genutzt. Auffällig ist das unterschiedliche Ausmaß, in dem sie sich in ihren Rollen als Experten einbringen: Sabine agiert als ZuhörerIn, Ted hingegen als aktiver und auch lenkender Gesprächspartner. Es hat jedoch den Anschein, dass diese unterschiedlichen Hilfestellungen auf beiden Seiten den jeweiligen Erwartungen entsprechen.

4.3.2.2 Auswertung des Interviews von Ted

Ted spricht fließend Spanisch, Russisch und Deutsch und nutzt Tandem seit Jahren zur kontinuierlichen Verbesserung seiner Fremdsprachenkenntnisse. Besonders aufgrund der Flexibilität ist Tandem für Ted eine ideale Lernform: Erstens fehlt ihm oft aus beruflichen Gründen die Zeit, am Abend regelmäßig einen Sprachkurs zu besuchen. Zweitens kann er im Tandem gezielt über die Themen und Inhalte sprechen, die für ihn interessant sind: „I really like to [...] focus on the things I really want to do.“ Hingegen haben viele Themen in einem

Sprachkurs für ihn keine Relevanz und seine individuellen Bedürfnisse und Interessen kommen daher zu kurz: „[In] a course [...] they are going to do xyz, but [...] I need help on y, I don't need help on x or z.“ Drittens kann er im Tandem jedes Mal spontan entscheiden, was er machen möchte: “You can decide each time what you want to talk about and what you want to practice.”

Allerdings sieht Ted Tandem nicht als Ersatz für einen Sprachkurs, denn ihm sind die Möglichkeiten und Grenzen des Lernens im Tandem durchaus bewusst. Für ihn geht es im Tandem nicht um das Erlernen von Grammatikstrukturen: „Tandem is not great for a large amount of grammar and the rules and the basics of e.g. grammar. That's better learnt with books and charts etc.“ Grammatikregeln, vor allem in Bezug auf Konjugation und Deklination, erarbeitet sich Ted am liebsten zuerst im Selbststudium: “I learn all the difficult grammar and the structure stuff at the very beginning, just so that I know that.“ Im Tandem übt er dann gezielt die Anwendung dieser Strukturen: “[...] and after that I go and use that and check back and try to correct it.”

Ted sieht das Lernen im Tandem also einerseits als Möglichkeit, bereits Erlerntes zu üben. Andererseits dient ihm Tandem dazu, sich in einem angstfreien Raum auszuprobieren und Sprechhemmungen abzubauen:

Tandem is much better to start to use the language and express yourself in the language and also to practise certain things which you maybe afraid to practise when you are at work or on the street and tandem might be very good to help get over the barrier, being afraid to speak, because nobody is going to laugh or criticize you when you are making mistakes in tandem.

Soweit es seine Zeit erlaubt, arbeitet er teilweise mit mehreren Tandempartnern, manchmal mit bis zu drei Tandems pro Woche. Unterschiedliche Partner geben ihm nicht nur die Möglichkeit, verschiedene Sprachen, sondern auch über unterschiedliche Themen zu sprechen. Im Laufe der Jahre hat Ted schon etliche Tandems gebildet. Mit manchen Partnern laufen die Tandems über mehrere Wochen und Monate. Der Grund für das Ende solcher längerfristigen Lernpartnerschaften ist meist, dass der Partner Austauschstudent ist und Wien wieder verlässt. Mit anderen Partnern trifft er sich nur ein paar Mal, weil es entweder langweilig ist oder die Fahrzeiten innerhalb Wiens zu lang sind. So gibt er ein Tandem mit einem jungen Mann, den er als nützlichen und interessanten Gesprächspartner für das Thema Auto

empfindet, nach einigen Malen auf, weil er rund 90 Minuten Fahrzeit zusätzlich zum Tandem nicht investieren will: "We were talking about cars and I liked that because I bought a car last year and I would learn the words and it was helpful. But it takes too much time." Aufgrund dieser steten Fluktuation sucht sich Ted immer wieder neue Partner.

Die Aufgabe, die seinem Partner im Tandem zukommt, beschreibt er als Experte für prozedurales Wissen, wie etwas richtig oder besser auf Deutsch formuliert wird:

Usually, I consider them to be an expert [...]. They know the language perfectly or almost perfectly, so any question or any problem you have they can explain to you, how you should really say something or how to say something better or correctly.

Was Ted daher vor allem von seinem Tandempartner will, ist ein Maximum an Korrektur: „as much as possible“. Deklaratives Wissen erwartet er hingegen nicht, da er in seiner Muttersprache auch nur partiell darüber verfügt: „Usually, I don't expect [... grammar explanations] because I can't explain in many cases in English myself, why it's that way."

Für Ted ist es auch nicht unbedingt notwendig, dass sein Partner Muttersprachler ist. Solange sein Gegenüber einen höheren Level hat, könne er davon profitieren: „As long as a person has a much higher level than you, I always felt that it was useful.“ Außerdem kennt und versteht ein Nichtmuttersprachler manchmal bestimmte sprachliche Probleme besser als ein Muttersprachler und kann ihm dabei helfen: „He knew a lot of the problems that I had, he could help me with those."

Absprachen zu Vorgehen und Erwartungen an den Partner werden üblicherweise beim ersten Treffen kurz besprochen, etwa worüber jeder sprechen will und welche Fehlerart korrigiert werden soll:

Usually during the first meeting each person would say e.g. I hope you correct everything, I like to speak about this, if you hear a word pronounced incorrectly please tell me. Usually in the first meeting for 5 minutes you explain what you're looking for.

Ted nennt seinen Partnern aber nicht nur seine Lernziele und Inhalte, sondern sichert sich auch ihr Einverständnis und ihre Hilfestellung dazu: "If it's ok with you I would like to discuss this, please help me figure [this] out [...]." Weitere Absprachen werden dann nur noch im Bedarfsfall getroffen, etwa nur 'grobe'

Fehler zu korrigieren.

Im Laufe seiner langjährigen Tandemerfahrung verändern sich Teds Ziele immer wieder. In seinen ersten Tandemerfahrungen in Russland ging es darum, Grundkenntnisse der Zielsprache für die Verständigung im Alltag zu erlernen. Da Ted aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse den geplanten Sprachkurs nicht besuchen durfte, eignete er sich Russisch im Selbststudium und im Tandem an. Obwohl er über das Lernen im Tandem keine näheren Informationen hatte, funktionierte es von Anfang an problemlos: „I never read or learnt on suggestions on how to do it properly, I just needed help in the beginning and then I realised it works and helps.”

Derzeit konzentriert sich Ted in seinen deutschsprachigen Tandems auf den Bereich Konversation. Sein Ziel ist es, 'natürlicher' zu sprechen: „Now I'd like to improve and also really make [...] my speaking more natural.” Er möchte, dass es für Muttersprachler keine Anstrengung darstellt, sich mit ihm zu unterhalten: „I would just like to speak correctly and nicely, so that people don't mind speaking with me in German[...] and it's not painful for them to listen to me.” Konkret bedeutet das für ihn, sich flüssig und gleichzeitig korrekt ausdrücken zu können, denn darin sieht er sein größtes Problem: „The biggest problem is expressing myself and also really just formulating sentences properly and reacting quickly enough to have a decent conversation.”

Um dieses Ziel zu erreichen, setzt er sich immer wieder neue Feinziele. Diese leitet er aus aktuellen Problembereichen ab: „I always thought that it really was important to focus on the most current problems that I'm having.” Teils fokussiert er formale Aspekte, etwa die Verbesserung seiner Aussprache oder spezifische Grammatikprobleme wie Verben der Bewegung. Teils stehen inhaltliche Aspekte im Vordergrund und er erarbeitet sich im Tandem Wortschatz und Redemittel zu bestimmten Themen. So ist es in letzter Zeit zunehmend wichtig für ihn geworden, über Erlebnisse zu sprechen: „Very recently I [...] tried to focus on explaining what I have done and [...] what I have experienced and to feel I can express myself in real world situations.”

Neben diesen alltäglichen Gesprächsthemen nutzt Ted das Tandem aber auch dazu, um spezifisches Vokabular, beispielsweise zum Thema Immobilienkauf, zu erlernen: „So for sure when I was doing tandem when I was looking for a flat I would speak some time about Immobilien.” Dabei fokussiert

Ted einerseits den notwendigen Wortschatz: “We discussed those words or the use of words“. Andererseits eignet sich Ted Redemittel an, indem er sprachliches Handeln in konkreten Situationen übt, wie “ordering something on the phone, asking questions on the phone, getting a phone call from somebody.”

Ted plant und steuert also seine Lernziele und Inhalte. Im Zusammenhang mit dem zuvor angeführten Beispiel 'Immobilien' zeigt sich auch, dass er seinen Lernerfolg evaluiert. Denn durch die Aneignung dieses spezifischen Vokabulars und der nötigen Redemittel im Tandem ist es ihm möglich, den Kauf und die Renovierung der Wohnung durchzuführen:

I really felt I was able to find and buy and renovate this flat all in German and I've been talking with lawyers and Notars [sic!], everything was in German and the people who did the renovations and that was all because of tandem.

Ted evaluiert nicht nur das Erreichen seiner Ziele, sondern auch seine Progression. Er weiß, dass er jetzt viele sprachliche Handlungen realisieren kann, zu denen er vorher nicht fähig war. Insofern hält er das Lernen im Tandem insgesamt für eine sehr effektive Lernform: „Hour for hour I think it's extremely effective.“ Allerdings findet er seine Progression langsam und ist mit seinem derzeitigen Lernfortschritt nicht zufrieden. Denn er hat das sprachliche Niveau, das er sich erhofft hatte, noch nicht erreicht: „I really don't think that I reached the level that I hoped to reach.“ Das erkennt er daran, dass er immer noch die gleichen Fehler macht und bereits Erlerntes wieder vergisst: „I still think that a lot of the things I learnt I have forgotten or I will still make the same mistakes.“ Gerade im Bereich Wortendungen oder Wortstellung spricht er davon, dass er ‚den Bogen einfach nicht rauskriegt‘: „I just don't get the hang of it“.

Den Grund dafür, den gewünschten Level noch nicht erreicht zu haben, sieht Ted darin, dass er nicht genug Zeit ins Tandemlernen investiert und sich daher nur wenig verbessert: “Now I feel I don't spend enough time and I'm not improving enough.“ Wenn er auch derzeit wenig Lernfortschritt erzielt, so helfen ihm die Tandemstunden doch dabei, sein sprachliches Niveau zu halten und sich nicht zu verschlechtern: „At least I can say when I hadn't had time to do tandem often that it's maintained my level or slowed down the rate of decay.“

Über das nötige Stundenausmaß, um sein Niveau zu verbessern oder beizubehalten, hat er sehr konkrete Vorstellungen:

So I would have 3 hours practice a week, which for me is a lot. I felt that that was enough to improve my level, one hour per week is not enough, two hours per week is probably enough to maintain, but one hour is just barely survive.

Ted weiß aus Erfahrung, dass ihm Notizen bei seinem Lernfortschritt helfen: „I think, it does make a difference in progress.“ Denn als er sich früher seine Fehler notiert und damit gezielt weitergearbeitet hat, war ein deutlicher Lernfortschritt zu sehen: „If you write down the mistakes that you make and you review them, then you don't make them anymore.“ Allerdings ist ihm die dafür notwendige Disziplin, sich immer wieder mit den Notizen auseinanderzusetzen, nach und nach abhanden gekommen. Aus diesem Grund macht er sich heute kaum noch Notizen.

So ehrgeizig Ted in seinem Bestreben auch ist, seine Sprachkenntnisse zu verbessern, so wichtig ist dabei der Motor dieser Ambition: Immer wieder betont Ted im Laufe des Interviews den Spaßfaktor beim Tandemlernen. Im Gegensatz zu vielen seiner Freunde, die Deutschlernen aus dem Grund aufgegeben haben, weil es ihnen keinen Spaß gemacht hat, macht er weiter, da es ihm Freude bereitet. Er illustriert diese Erkenntnis mit einer Analogie aus dem Sportbereich:

If I go to the club now and I do a two hour workout with my legs with these machines or if I run on this treadmill for two hours, I just go crazy, it's terrible and I don't like it and I just can't stand it. So I always try to do the most practical thing and that's do something that you are going to like and enjoy and therefore you never get tired of it.

Ted plant, steuert und evaluiert seine Ziele, Inhalte und seine Progression. Er hat Grobziele (Grundkenntnisse lernen, flüssig und korrekt sprechen können), auf die er mit unterschiedlich gesetzten Feinzielen (u.a. Wortstellung, Verben der Bewegung, Wortschatz und Redemittel zum Thema Wohnungskauf, über Erlebnisse berichten können) kontinuierlich hinarbeitet. Themen und Inhalte leitet er aus seinen jeweils aktuellen Bedürfnissen und Interessen ab. Ted evaluiert seinen Lernerfolg und seine Progression kritisch und genau. Er ist sich der Möglichkeiten des Lernens im Tandem bewusst und nutzt sie gezielt – einerseits durch Themen und Inhalte, andererseits durch

unterschiedliche Partner – für seine individuellen Bedürfnisse. Er trifft genaue Absprachen in Bezug auf sein Vorgehen und die erwartete Hilfestellung durch den Partner.

4.3.2.3 Auswertung des Interviews von Sabine

Sabine möchte ihr Schulenglisch wieder „auffrischen“. Zu diesem Zweck befasst sie sich zunächst mit englischsprachiger Lektüre, merkt aber bald, dass ihr „Problembereich [...] hauptsächlich das Reden [ist] und [s]ich das überhaupt zu trauen.“ Um ihre Sprechhemmungen abzubauen, beginnt sie ihr Tandem mit Ted. Denn Tandem empfindet sie als „geschützten Raum“, während sie in normalen Gesprächssituationen mit Muttersprachlern gehemmt ist.

Da die Lernpartnerschaft mit Ted ihr erstes Tandem ist, weiß sie zu Beginn nicht, wer für wen den Ablauf bestimmt. Sie entschließt sich aber dann, dass sie nicht die Funktion einer Lehrerin für ihren Partner übernehmen möchte:

Es war für mich am Anfang auch nicht ganz klar [...], wie ist es, bringt er jetzt für mich das Thema und ich für ihn das Thema und bereite das wirklich wie eine Schulstunde vor oder nicht. Und dann hab ich mir gedacht, nein, ich möchte das nicht so machen, weil das wieder eine Art Unterricht ist. [...] Insofern hab ich's beim Ted eigentlich gleich so festgelegt, dass jeder sein Thema einfach mitbringt.

Sabine sieht also die Möglichkeit, Tandem gezielt für Themen und Inhalte zu nutzen, die sie interessieren: „Für mich ist das Besondere [am Tandem], dass ich eigentlich festlege, was gemacht wird.“ Daraus leitet sich für sie ihre Eigenverantwortung ab, „dass jeder die Verantwortung selbst trägt, das heißt, die Dinge zu thematisieren, die man durchmachen will.“

Daher setzt sich Sabine immer wieder neue Ziele und Inhalte, um ihre Redekompetenz weiterzuentwickeln. Zu Beginn arbeitet sie mit Teds Hilfe vor allem an ihren selbst geschriebenen Liedtexten und zieht später auch Zeitungsartikel hinzu. Dann entschließt sie sich – möglicherweise von Teds monologisierendem Tandemstil inspiriert –, ihre Erzählkompetenz zu verbessern und etwa vom Wochenende oder Urlaub zu erzählen:

Irgendwann hab ich mir gedacht, das mit den Liedern ist gut, aber [...] eigentlich würde ich gern ein bisschen mehr reden. Und wir haben es

dann so gemacht, dass wir uns gegenseitig erzählt haben, was wir am Wochenende gemacht haben und solche Dinge.

Ihr Lernziel ändert sie erneut nach einem Besuch in Kanada bei ihren Verwandten. Denn dort wird ihr bewusst, dass sie zwar Zeitungsartikel auf Englisch verstehen, sich aber ihren Verwandten gegenüber in alltäglichen Situationen nicht flüssig ausdrücken kann:

Ich hab ursprünglich angefangen, den Montagsstandard und den New York Times Teil zu lesen, und in Kanada bin ich dann draufgekommen, es hat schon gewirkt, weil ich mir [...] beim Lesen [...], also beim Verstehen leichter tu, aber es hilft mir beim Alltag nicht. [...] Politische Themen braucht man im Alltag nicht, weil ich dann in einer Situation bin und fragen möchte, wo ich die Tasse hinstellen kann oder wo ich das Waschmittel einfüllen kann.

Wie dieses Beispiel zeigt, evaluiert sie ihren Lernfortschritt und setzt sich ein neues Lernziel. Doch dieses neue Ziel, über alltägliche Handlungen zu sprechen, kann sie im Tandem mit Ted aus zwei Gründen nicht umsetzen: Zum einen hat Ted immer weniger Zeit für die gemeinsamen Tandemsitzungen. Zum anderen hat sie Bedenken, er könnte sich bei diesen Themen langweilen: „Beim Ted traue ich mich das nicht ganz, weil ich immer das Gefühl hab, das ist vom Level her fad für ihn.“

Aus diesen Gründen, Zeitmangel ihres Partners und vermutetes Desinteresse an ihren aktuellen Themen, startet Sabine ein zweites Tandem. Mit ihrer neuen Partnerin, einer chinesischen Englischlehrerin, entdeckt sie weitere Möglichkeiten, das Tandem für ihre Bedürfnisse zu gestalten. Denn im Gegensatz zum Tandem mit Ted decken sich in diesem Tandem Sabines Interessen mit denen ihrer Partnerin im Hinblick auf Alltagsthemen, wie etwa zum Arzt gehen: „Bei der anderen weiß ich, sie hat auch diese Themen, also hab ich selber kein schlechtes Gewissen, wenn ich mit so was daherkomme.“ Dadurch lässt sich außerdem der Ablauf der Sitzung anders gestalten: Es wird gemeinsam ein Thema verabredet und jede macht auf ihrem jeweiligen Sprachniveau Übungen dazu. So benennt ihre Partnerin etwa verschiedene Berufe, während Sabine darüber spricht, inwieweit sie diese Berufe interessieren.

Andererseits sieht Sabine, dass diese neue Tandemkonstellation auch potenzielle Gefahren in sich birgt. Denn erstens besucht ihre Partnerin

gleichzeitig ihren Deutschkurs und Sabine rutscht daher im Tandem mehr in die Rolle der Lehrerin, die Grammatikregeln erklärt und Lernaktivitäten für ihre Partnerin plant. Zweitens ist Sabine in diesem Tandem die fortgeschrittene Lernerin, ihre Partnerin hingegen die Anfängerin. Daher ist Konversation auf Deutsch nur in beschränktem Ausmaß möglich und aufgrund dieser Rollenverteilung übernimmt Sabine eher die Gesprächsleitung der Sitzung: „Ich muss sagen, man muss sie aktivieren, sie ist wahrscheinlich so wie ich beim Ted.“ Drittens wird in diesem Tandem zwar eine ungefähre Zeitaufteilung, jedoch keine klare Sprachtrennung vorgenommen. Diese Umstände können dazu führen, dass nicht Sabines Ziele und Inhalte, sondern vor allem die ihrer Partnerin im Vordergrund stehen. Dass sie bei dieser Aufteilung eventuell zu kurz kommen könnte, erkennt Sabine:

Da ist es so, dass ich mich noch mehr um meine Bedürfnisse kümmern muss, dass sie befriedigt werden, weil ich im Moment da mehr die Deutschlehrerin spiele.

Daher ist sich Sabine bei diesem Tandem über ihr zukünftiges Vorgehen, aber auch über ihre konkrete Themenwahl noch nicht ganz im Klaren: „Ich bin mir selber noch nicht sicher, worüber [ich sprechen will] oder wie ich das machen möchte [...] Insofern muss ich erst nachdenken.“

Obwohl Sabine ihr Lernen – wie ich zuvor gezeigt habe – sehr gezielt plant, steuert und evaluiert, ist sie sich ihrer eigenen Vorgehensweisen teils nicht bewusst. Laut obigem Beispiel sagt sie, sie wisse noch nicht, worüber sie reden will und wie sie dabei vorgehen möchte. Sie hat aber bereits im Internet Materialien dafür gesucht und ist auf eine Seite mit typischen Alltagsdialogen gestoßen. Außerdem hat sie sich ein englisches Lehrbuch mit Themen wie Terminvereinbarung beim Arzt von ihrer Schwester ausgeborgt. Beides will sie als Vorlage fürs Tandem verwenden. Somit hat sie Themen und Vorgehen bereits grob festgesetzt. Des Weiteren verneint sie die Frage, ob sie ihre Tandemsitzungen plant, doch – wie zuvor illustriert – bereitet sie für jede Sitzung Themen (Aktivitäten am Wochenende, Berufe), Materialien (Liedtexte, Zeitungsartikel) und Aktivitäten (Konversation, Liedtexte besprechen) vor.

Bewusst hingegen nutzt Sabine die Möglichkeiten des Tandems, um die Vorgehensweise nach ihren persönlichen Vorlieben auszurichten. Denn Lernen funktioniert für sie besonders gut, wenn dabei mehrere Kanäle angesprochen

werden und die Situation authentisch ist. Mit Ted arbeitet sie deshalb an ihren Liedern, die sie später für sich oder vor Publikum singt. Mit ihrer neuen Partnerin nimmt sie Alltagshandlungen wie Teetrinken als Anlass, um Sprechen und Handeln zu verbinden: „Ich brauch jetzt diese Formulierung, damit ich das machen kann.“

Um einen Lernerfolg zu erzielen, braucht Sabine regelmäßige Treffen. Diese Regelmäßigkeit fehlt ihr in der Zusammenarbeit mit Ted. Die beiden haben sich anfangs alle zwei Wochen, dann aber nur noch sporadisch getroffen. Insofern ist für sie der Nachteil beim Tandemlernen, dass es

nicht so verpflichtend ist, [denn] wenn ich wirklich Fortschritte machen will, [...] dann muss ich mich auch hinsetzen und [...] eine Regelmäßigkeit, dass ich echt sag, einmal in der Woche und da gibt's eigentlich fast keine Entschuldigung.

Ihren Lernfortschritt steuert Sabine außerdem dadurch, dass sie sich während des Tandems Notizen macht: Bei den Liedern notiert sie Verbesserungsvorschläge und Varianten. Ansonsten führt sie ein Vokabelheft, in das sie nicht einzelne Worte, sondern Formulierungen oder ganze Sätze aufschreibt, denn „ich hab einfach schon selber gesehen, dass es nichts hilft, wenn du einfach nur ein Wort schreibst.“ Allerdings arbeitet sie mit ihren Notizen nicht gezielt weiter und belässt es meistens beim Niederschreiben: „Ich denk mir manchmal, wenn mehr hängen bleiben sollte, dann müsste ich diese Notizen ab und zu wiederholen.“ Jedoch setzt sie das im Tandem erarbeitete Vokabular in einigen Fällen bewusst weiter ein: „Ich hab zum Beispiel die Formulierungen, die mir der Ted gegeben hat, in einem Brief an meine Verwandten verwendet.“

Der Tandempartner ist für Sabine in erster Linie muttersprachlicher Experte, der ihr sozusagen als lebendes Wörterbuch dienen soll: „Ich fordere von beiden jetzt sehr stark Vokabeln ein, dass ich sag, wie heißt das jetzt, wie ist jetzt der beste Ausdruck.“ Außerdem soll sich ihr Partner in das Gespräch einbringen, denn dadurch wird die Konversation einerseits „natürlicher“, andererseits „glaub ich schon, dass man dann auch noch einmal mehr lernt.“ Sie nimmt den Partner also auch als sprachliches Vorbild wahr.

Deklaratives Wissen fordert sie hingegen nicht von ihrem Partner, denn sie „erwarte[t] nur Sachen, die [sie] selbst einlösen kann und will.“ Sofern ihr

Partner aber darüber verfügt, nimmt sie diese Hilfestellung gerne an, da sie beispielsweise über manche Grammatikregeln gern Bescheid wüsste. Sie möchte also „einen Muttersprachler, der [sie] korrigiert, der sich aber jetzt nicht speziell vorbereiten muss. Wenn er Dinge erklären kann, ist es gut, aber es muss nicht sein.“

Korrektur will sie von ihrem Partner nur in moderatem Maße, da es ihr vor allem darum geht, ihre Sprechhemmungen abzubauen:

Ich denke, es sollte nicht so sein, dass man nichts mehr sagen kann, weil [...] es geht ja auch darum, Hemmschwellen abzubauen und wenn ich jetzt ständig korrigiert werde...

Das Ausmaß und die Art der Korrektur, die sie sich von ihrem Partner wünscht, bespricht sie im Allgemeinen nicht: „Ich möchte es eigentlich so, wie ich es handhabe. Das heißt, dass man versucht, das selber abzuschätzen. Grobe Fehler auf jeden Fall.“ Nur im Bedarfsfall trifft sie explizite Absprachen. So war ihr Teds Korrekturverhalten in der ersten Stunde zu streng und sie hat ihm das mitgeteilt: „Ich hab dann in der zweiten Stunde gesagt, ja das war schon sehr verschult und wir können das schon ein bisschen lockerer machen.“

Sabine plant, steuert und evaluiert ihre Ziele, Inhalte und ihre Progression. Bei ihrer Zielsetzung sind nicht nur Grobziele (Verbesserung der Redekompetenz, Abbau der Sprechhemmungen), sondern auch Feinziele (Liedtexte, Zeitungsartikel, Alltagsthemen) erkennbar. Ihre Progression evaluiert Sabine folgendermaßen: „Ich hab richtige native speaker Formulierungen gelernt und ich hab schon ein bisschen die Hemmungen abgebaut.“ Durch die kontinuierliche Evaluation ihrer Lernfortschritte ändern sich ihre spezifischen Lernziele im Laufe des Tandems. Sabine wählt sich ihre Themen und Inhalte bewusst im Zusammenhang mit diesen Lernzielen aus. Sie nutzt die Möglichkeiten des Tandems auf vielfältige Weise für ihre persönlichen Interessen und Bedürfnisse und experimentiert damit. Je nach Lernziel und Partner adaptiert sie diese Möglichkeiten: Sie ändert Vorgehen in Bezug auf Themen und Ablauf und trifft Absprachen hinsichtlich der Korrektur.

5 Vergleich und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel möchte ich meine empirischen Befunde mit den in Kapitel 2 und 3 dargestellten Theorien verknüpfen. Wie sind also die Ergebnisse der Analyse in Hinblick auf die theoretischen Konzepte von Autonomie und autonomem Lernen im Tandem zu bewerten? Inwieweit lernen Tandemlerner selbstgesteuert? Zwei Aspekte spielen bei dieser Frage eine zentrale Rolle: 1. Inwieweit nutzen die Teilnehmer ihr Tandem als Kommunikations- und Lernsituation? 2. Inwieweit organisieren die Teilnehmer ihr Lernen?

Am überraschendsten war das Ergebnis der Beobachtung, dass alle vier Lerner die Möglichkeiten des Tandems, durch Kommunikation zu lernen, erkennen und bewusst nutzen. Ihre Aufmerksamkeit ist nicht nur auf den Gesprächsinhalt, sondern vor allem auf die sprachliche Form gerichtet. Bei Sascha und Lili steht zwar phasenweise der Inhalt der Gespräche im Vordergrund, doch größtenteils dient die Konversation dem Lernen. Bei Ted und Sabine wird nur zu Beginn des Treffens ein paar Minuten Small Talk geführt, die Sitzung selbst, die in zwei Einheiten unterteilt wird, ist ausschließlich dem Lernprozess gewidmet.

Um ihr Lernen aktiv zu steuern, setzen die Tandemlerner gezielt metakognitive, kognitive und soziale Lernstrategien ein: Erstens machen alle Teilnehmer – wie zuvor angemerkt – von der metakognitiven Strategie Gebrauch, die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form bzw. spezifische Aspekte zu richten. Auch die Selbstkorrektur, eine weitere metakognitive Strategie, wird von den Tandemlernern häufig angewandt. Zweitens lassen sich kognitive Strategien zur Sprachverarbeitung erkennen, etwa die Korrektur des Partners zu wiederholen, diese Form im weiteren Verlauf erneut anzuwenden oder in einen anderen Kontext zu übertragen. Drittens verwenden die Teilnehmer soziale Strategien, indem sie den Partner als muttersprachlichen Experten für ihren Lernprozess nutzen: Beispielsweise erfragen sie Vokabular, Artikel, Präpositionen oder ob Sprachäußerungen korrekt sind. Außerdem signalisieren sie, wenn sie Hilfe brauchen oder bitten um Erklärung, wenn sie etwas nicht verstehen. Auch die Strategie, den Partner als sprachliches Vorbild zu nehmen und nützliche Ausdrücke zu übernehmen, zeigt sich in einigen

Fällen. Lediglich Lili verwendet diese Art von Strategien kaum. Das liegt meines Erachtens an ihrem Lernziel, in erster Linie 'einfach nur mal reden zu wollen' und dadurch ihre erworbenen Kenntnisse anzuwenden. Sie konzentriert sich darauf, ihre Kommunikationsabsicht mit ihrem derzeitigen Sprachwissen zu realisieren. Allerdings möchte sie eine andere soziale Strategie einsetzen, indem sie ihren Partner als Konversationspartner zu nutzen versucht.

An diesen Beispielen zeigt sich, wie Lernen – gemäß den kognitiven Lerntheorien – an Kognition, genauer gesagt an die Aufmerksamkeitslenkung, und an soziale Interaktion gekoppelt ist. Denn alle vier Tandemlerner verwenden soziale Strategien für ihr Lernen und richten ihre Aufmerksamkeit auf das Lernen. Dabei kommen sie, wie ich positiv überrascht feststellen konnte, sehr nah an das in der Literatur beschriebene Ideal heran. Am aktivsten im Sinne von Nachfragen und Selbstkorrektur steuern Ted und Sascha ihren Lernprozess. Dieses unterschiedliche Ausmaß der Teilnehmer bei der Strategieranwendung hängt meiner Meinung nach mit ihrem jeweiligen Sprachniveau zusammen: Da Ted und Sascha mit ihren fortgeschrittenen Sprachkenntnissen über ausreichend Vokabular verfügen, um sich flüssig auszudrücken, können sie sich auf andere spezifische Aspekte konzentrieren. Lili und Sabine hingegen fehlen diese sprachlichen Mittel noch und so konzentrieren sie sich vorwiegend darauf, ihre Kommunikationsabsicht zu realisieren.

Lernen ist also in beiden Tandems ein aktiver und bewusster Prozess, der von den Lernern durch Strategieranwendung gesteuert wird. Dieses Ergebnis bestätigt daher in keiner Weise die in der Fachliteratur beschriebenen Erfahrungen, dass sich die meisten Lerner nur auf den Gesprächsinhalt, nicht jedoch auf die sprachliche Form konzentrieren. Lediglich einige der in der Literatur zum Tandemlernen genannten Schwierigkeiten zeigen sich in meiner Untersuchung. So will Ted etwa ein Maximum an Korrektur, doch Sabine korrigiert sehr wenig. Hier ist jedoch nicht klar, ob und welche Absprache tatsächlich zwischen den beiden getroffen wurde. Es stellt sich auch die Frage, ob Ted diese Diskrepanz wahrnimmt oder anders ausgedrückt, ob er Sabines Korrekturverhalten als ausreichend empfindet. Des Weiteren nimmt Ted Sabine nur bedingt als sprachliches Vorbild wahr. Da er von ihr keine aktive Teilnahme am Gespräch möchte, sondern nur Korrektur und richtige Formulierungen, ist

ihr Input und damit seine Chance, neue Ausdrucksweisen zu übernehmen, verhältnismäßig gering.

Was nun die Organisation des eigenen Lernens betrifft – Holec (1985: 175) spricht von Lernprogramm, Benson (2001: 76) von Lernmanagement –, so zeigt die Auswertung der Interviews unterschiedliche Ergebnisse: Ted und Sabine planen, steuern und evaluieren ihre Ziele und Inhalte im Holec'schen Sinne. Sie suchen ihre Ziele nach subjektiven Kriterien aus, so dass sie ihren persönlichen Bedürfnissen und Interessen entsprechen. Ted sagt ganz klar, dass er das Tandem immer für aktuelle Belange nutzt. Bei Sabine stehen zunächst eher Interessen wie Liedtexte und Zeitungsartikel im Vordergrund. Bedürfnisse, wie Alltagshandlungen ausdrücken zu können, entstehen dann während eines Aufenthaltes im Zielsprachenland. Sowohl Teds als auch Sabines Zielsetzung hat vor allem kommunikativen Charakter, etwa übers Wochenende zu erzählen. Bei Ted finden sich aber auch linguistisch orientierte Ziele, zum Beispiel Verben der Bewegung. Beide Lerner wissen ihre Ziele durch konkrete Inhalte im Tandem umzusetzen.

Bei Sabine zeigt sich des Weiteren sehr deutlich das von Holec (1981: 21) beschriebene Zusammenspiel von Evaluation und weiterer Planung: Sie zieht zunächst positive Bilanz über ihr Ziel, Zeitungsartikel lesen zu können. Dann nimmt sie ein neues Ziel wahr, nämlich Alltagshandlungen beschreiben zu können, und sucht sich dafür neue Themen. Ihre Vorgehensweise entspricht daher Holec's (1981: 21) These, dass Evaluation notwendig ist, um einerseits den Lernerfolg zu erkennen und andererseits das weitere Vorgehen zu planen. Auch bei Ted lässt sich insofern Evaluation erkennen, als er über konkrete Lernerfolge (Immobilien) sowie Misserfolge (Wortstellung) berichtet. Beide Lerner übernehmen also die Verantwortung für ihr Lernen in allen Bereichen im Holec'schen Sinn und setzen damit das von Brammerts (2001: 10) postulierte Autonomieprinzip um.

Im Gegensatz dazu realisieren Lili und Sascha das Autonomieprinzip nicht: Keiner von beiden übernimmt die Verantwortung für sein Lernen, denn sie planen, steuern und evaluieren ihr Lernen nicht. Lili setzt sich zwar Ziele, doch fehlt es an spezifischen Inhalten. Sascha formuliert kein konkretes Lernziel, sondern orientiert sich am Niveau des Muttersprachlers. Folglich bestimmt er keine dazugehörigen Inhalte. An diesem Beispiel bewahrheitet sich Bensons

(2001: 99f) These, wonach der Lerninhalt das wesentliche Kriterium des selbstgesteuerten Lernens ist, denn daraus ergibt sich die weitere Vorgehensweise: Da Sascha und Lili keine Lerninhalte haben, können auch die weiteren Schritte nicht gezielt gesetzt werden. In Saschas Fall folgt aus den fehlenden Zielen und Inhalten wiederum, dass er auch seinen Lernerfolg nur unspezifisch evaluieren kann. Er nennt zwar einige linguistische Aspekte ('dass', Wortstellung), die er sich angeeignet habe, doch ist fraglich, ob er hierbei tatsächlich Lernfortschritte gemacht hat. Ted hingegen, der sich ebenso wie Sascha am Niveau des Muttersprachlers misst, formuliert ein klares Ziel, nämlich flüssig und korrekt sprechen zu können, und richtet seine weiteren Lernschritte darauf aus.

Lili evaluiert ihr intendiertes Ziel, ihre Kommunikationsabsicht zu realisieren, als nicht zu verwirklichen und ändert ihre Zielsetzung für die weiteren Treffen. Sie nutzt das Tandem fortan als Unterstützung für ihren Sprachkurs und versucht, dieses Ziel mit konkreten Inhalten umzusetzen. Allerdings führt sie das Scheitern ihres ursprünglichen Lernziels auf die mangelnde Flexibilität ihres Partners zurück. Dies mag sicherlich zutreffen, jedoch verabsäumt Lili Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, indem sie konkrete Inhalte festsetzt. Daher ist es auch fraglich, ob ein Tandem mit ihrem zweiten Lernpartner Vladimir längerfristig erfolgreich gewesen wäre. Denn ich halte es aufgrund dieser fehlenden Planung für wahrscheinlich, dass auch diesen beiden Lernern nach einiger Zeit die Gesprächsthemen ausgegangen wären. Es bleibt festzuhalten, dass das Autonomieprinzip weder von Lili noch Sascha umgesetzt wird.

Dass Autonomie als multidimensionales Konstrukt – wie Benson (2001: 47) sagt – unterschiedliche Formen annehmen kann bzw. laut Little (1991: 3f) keine einzelne beobachtbare Verhaltensweise ist, zeigt sich auch in meiner Untersuchung: Sabine sucht sich einen neuen Lernpartner, als sie ihre Lernziele mit Ted nicht mehr umsetzen kann. Somit übernimmt sie die Verantwortung für ihr Lernen und überträgt sie nicht an ihren Partner. Sehr ausgeprägt findet sich dieses Verhalten auch bei Ted, der im Laufe der Jahre bereits etliche Lernpartnerschaften gebildet hat. Sascha hingegen hätte zwar gern mehr Treffen, sucht sich aber keinen zweiten Partner. Dadurch macht er sich von Lili abhängig und gibt seine Verantwortung an sie ab.

Ted und Sabine setzen auch das von Brammerts (2001: 10) formulierte Gegenseitigkeitsprinzip um: Beide geben dem anderen, was er erwartet. Sabine beschränkt sich in Teds Teil vor allem darauf, ihn zu korrigieren, da er vor allem reden möchte. Wie schon zuvor angemerkt, korrigiert Sabine zwar möglicherweise nicht in dem Ausmaß, das sich Ted wünscht. Doch ist es fraglich, wie explizit die Absprache darüber war. Ted hingegen bringt sich in Sabines Lerneinheit sehr aktiv ins Geschehen ein, was ich als gewünschte Hilfestellung interpretiere. Zeit und Sprachen werden bei Ted und Sabine genau aufgeteilt, so dass beide gleich viel vom Tandem profitieren.

Im Tandem von Sascha und Lili jedoch wird das Gegenseitigkeitsprinzip nur bedingt realisiert. Lili kommt in dieser Hinsicht Saschas Wünschen nach, indem sie ihn korrigiert und auf seine Fragen eingeht. Sascha erkennt zwar das partnerschaftliche Element im Tandem und engagiert sich dementsprechend für Lilis Lernen, indem er etwa ihre Themen zum Lerngegenstand der Tandemsitzung macht. Doch erfüllt er damit nicht Lilis eigentliche Erwartungen, nämlich ausschließlich als Konversationspartner zu fungieren. Hinzu kommt die planlose Zeit- und Sprachaufteilung in diesem Tandem, die für Lilis ursprüngliches Lernziel nicht förderlich ist. Denn durch den ständigen Sprachenwechsel kommt es nicht zu einer rein russischsprachigen Konversation. Da Lili jedoch keine klaren Absprachen dazu getroffen hat, möchte ich Saschas Verhalten nicht als Verletzung des Gegenseitigkeitsprinzips werten. Dieses Beispiel bestätigt Bensons (2001: 102) These, dass es zur Umsetzung von Lernzielen sozialer Interaktion, sprich Absprachen, bedarf.

Entsprechend dieser unterschiedlichen Hilfestellung wird auch der Erfolg des Tandems von beiden Partnern unterschiedlich wahrgenommen: Sascha ist mit dem Erfolg zufrieden und hält den Nutzen für beide Teilnehmer für ausgeglichen. Lili hingegen 'hätte sich mehr erwartet.' Aus ihrer Enttäuschung heraus reduziert sie die Tandemtreffen, wodurch auch Sascha weniger vom Tandem profitieren kann.

Für Little (1991: 3) ist autonomes Lernen aber weniger eine Frage der Lernorganisation, sondern zeigt sich anhand einer psychologischen Beziehung des Lernalters zum Lernprozess. Bei Sabine ist die Entwicklung einer solchen psychologischen Beziehung deutlich zu erkennen, da sie metakognitives Wissen zum Tandemlernen aufbaut. Dabei durchläuft sie Bensons (2001: 86)

Kreislauf von Reflexion, Metakognition und Aufmerksamkeit: Sie reflektiert ihren Lernprozess und leitet daraus Wissen über das Lernen im Tandem ab. Durch dieses metakognitive Wissen lenkt sie ihre Aufmerksamkeit im weiteren Verlauf auf bestimmte Aspekte ihres Lernens, was wiederum zu Reflexionen führt. Bei Lili und Sascha funktioniert dieser Aufbau von Metakognition zum Lernen im Tandem nicht, was jedoch nicht auf mangelnde Reflexion zurückgeführt werden kann. Denn in den Interviews zeigt sich deutlich, dass beide über ihr Sprachenlernen reflektieren. Vielmehr sehe ich einen Zusammenhang mit Teds Rolle als Koordinator des Tandems. Sabine erkennt zwar selbst, dass jeder die Verantwortung für sein Lernen trägt, aber Ted gibt den organisatorischen Rahmen vor, Zeit und Sprachen zu trennen. Sabine testet dann mit ihrer zweiten Tandempartnerin die Möglichkeit, Zeit und Sprachen zu mischen, und kommt zu der Erkenntnis, dass ihre Bedürfnisse dabei zu kurz kommen. Teds Erfahrung im Tandemlernen bildet also den Ausgangspunkt, um Sabines kognitive Prozesse in Gang zu setzen und dadurch metakognitives Wissen über das Tandemlernen aufzubauen. Dieses Beispiel illustriert außerdem Littles (2001: 19) These, dass sich Lernerautonomie durch das Wechselspiel von sozialer Interaktion und Metakognition entwickelt.

Was nun die Frage betrifft, inwieweit Lerner im Tandem selbstgesteuert agieren, so komme ich zu folgendem Ergebnis: Die Beobachtungen zeigen, dass alle vier Teilnehmer ihr Lernen aktiv steuern. Die Interviews zeigen hingegen, dass nur Ted und Sabine ihren Lernprozess organisieren und gezielt durchführen, also in hohem Maße selbstgesteuerte Lerner sind. Daraus lässt sich aber nicht schließen, dass Lili und Sascha nicht autonom oder nur in geringem Maße autonom sind. Denn Lili hat 6 Sprachen gelernt und Sascha hat sich Deutsch im Selbststudium erfolgreich angeeignet. Beide lernen ihre jeweilige Fremdsprache, indem sie diese Sprache gebrauchen, was laut Little (1996: 18f) einen autonomen Lerner ausmacht. Ich folgere daraus, dass alle vier Teilnehmer hochgradig autonome Lerner sind. Jedoch lässt sich – wie Little (1991: 4) postuliert – Autonomie nicht notwendigerweise in einen anderen Bereich übertragen. Das bedeutet, Lili und Sascha sind in hohem Maße selbstgesteuerte Sprachenlerner, verfügen jedoch nur über einen geringen Grad an Autonomie im Sprachenlernen im Tandem.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Zwei Schlussfolgerungen lassen sich aus der vorliegenden Arbeit ziehen: Erstens, entgegen meiner Erwartung, funktioniert Lernerautonomie tatsächlich. Das in der Fachliteratur schwarz gemalte Bild, dass die wenigsten Lerner selbstgesteuert lernen, bestätigt sich in meiner Untersuchung in keiner Weise. Es ist mir bewusst, dass es sich hierbei um keine repräsentative Studie handelt, doch der dargestellte Realitätsausschnitt gibt Hoffnung. Denn alle vier Teilnehmer entpuppten sich bei näherer Betrachtung als autonome Sprachenlerner.

Zweitens lässt sich festhalten, dass auch das autonome Lernen im Tandem prinzipiell funktioniert. Ausschlaggebend für das Funktionieren ist allerdings, ob die Prinzipien des Tandemkonzepts eingehalten sowie Absprachen dazu getroffen werden. Rückblickend erkenne ich, woran mein eigenes Tandemprojekt scheiterte: Zum einen nahm meine Partnerin mit meinem Einverständnis die Rolle einer Lehrerin und nicht einer Lernhelferin ein. Wir arbeiteten mit einem Lehrbuch, deren Inhalte mich größtenteils nicht interessierten. Zum anderen war ich Nullanfängerin. Ich wollte zwar durch Kommunikation lernen, jedoch ist das auf diesem Niveau kaum möglich.

Für die Praxis halte ich es daher für empfehlenswert, den Tandemlernern vorab einen kurzen Überblick über das Konzept in Form eines Leitfadens zu geben. Die Organisation Aegee bat mich darum, einen solchen Leitfaden für ihre Homepage zu erstellen. Eine Lernberatung, wie sie in der Literatur propagiert wird, halte ich hingegen für nicht empfehlenswert. Denn der dafür notwendige Aufwand sowie die anfallenden Kosten stehen nicht in Relation zum Nutzen: Lernberatung bedarf einer qualifizierten Person, die dafür auch bezahlt werden muss. Außerdem werden Lernberatungen von Lernern generell wenig in Anspruch genommen.

Die vorliegende Diplomarbeit beantwortet sicherlich die eine oder andere Frage, wirft jedoch viele andere auf. Einige dieser Fragen möchte ich nun kurz anschneiden.

Ich habe meine Untersuchung ausschließlich mit Akademikern durchgeführt. Interessant wäre daher, eine Zielgruppe mit niedrigerem

Bildungshintergrund zu untersuchen bzw. eine vergleichende Untersuchung zu unterschiedlichen Bildungsniveaus durchzuführen. Hier denke ich vor allem an die Verwendung von Lernstrategien. Gibt es – abhängig vom Bildungsniveau – Unterschiede in der Art oder Häufigkeit der Verwendung von Lernstrategien? Eine andere Frage wäre, ob sich ein unterschiedlicher Bildungshintergrund auf die Zusammenarbeit im Tandem auswirkt. Können Lerner mit unterschiedlichem Bildungsniveau voneinander profitieren oder ergeben sich daraus besondere Schwierigkeiten?

Der nächste Bereich, in dem ich Forschungsbedarf sehe, betrifft das eigentliche Lernen. In meiner Untersuchung konnte ich die Strategieanwendung der Lerner nur kurz anreißen. Jedoch halte ich eine detaillierte Untersuchung für notwendig, um die Lernprozesse im Tandem aufzuzeigen. Welche Lernstrategien setzen Lerner ein? Gibt es durch den Einsatz von Strategien einen messbaren Lernerfolg? Wie umfangreich ist das Repertoire an verwendeten Strategien? Übernehmen Lerner Strategien von ihrem Tandempartner?

Ein zweiter Punkt im Zusammenhang mit Lernen betrifft die Korrektur. Lernen Teilnehmer tatsächlich durch Korrektur? Wenn ja, woran liegt das? Inwieweit spielt die Art der Korrektur durch den Experten und der Umgang des Novizen mit dieser Korrektur eine Rolle? Little (2001: 21) stellt zudem die Frage in den Raum, ob Lerner mehr durch die Korrektur an ihrem Partner als durch die Korrektur von ihrem Partner lernen.

Weitere Fragen, die sich aus meiner Diplomarbeit ergeben, betreffen etwa die Laufzeit der Tandems. Da ich kein Tandem gefunden habe, das tatsächlich langfristig zusammenarbeitet, stellen sich folgende Fragen: Wie lang ist die durchschnittliche Dauer einer Tandempartnerschaft? Warum arbeiten viele Tandemlerner offenbar nur so kurz zusammen? Mich interessiert hierbei weniger die Sympathiefrage, sondern vor allem ob ein Zusammenhang zwischen häufigem Wechseln von Tandempartnern und ungesteuertem Lernen besteht. Anders ausgedrückt: Wenn der Lerner sein Lernen nicht plant, sondern die Kommunikation aus der Situation heraus gestaltet, ist es sehr wahrscheinlich, dass ihm früher oder später die Gesprächsthemen ausgehen. Sucht er sich dann laufend neue Partner, um das Problem des mangelnden Gesprächsstoffs auf diese Art zu lösen?

Schließlich ist mir in meiner Untersuchung noch folgender Punkt ins Auge gestochen: Sascha bindet sich sehr an seine Partnerin und schließt eine zweite Lernpartnerschaft aus. Ted hingegen empfindet eine Tandempartnerschaft eher als unverbindlich und sucht sich aus unterschiedlichen Gründen immer wieder neue Lernpartner. Inwieweit hängen solche Unterschiede mit der Tandemerfahrung des Lerners oder aber mit seiner Nationalität zusammen? Daran schließt auch die Frage an, aus welchen Gründen Lerner ein Tandem beginnen, etwa um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, aus interkulturellem Interesse oder um soziale Kontakte zu knüpfen.

Wie ich im Kapitel 4. 2 immer wieder anklingen ließ, kam es bei der Durchführung meiner Untersuchung zu etlichen Pannen und Problemen. Über die wichtigsten Problemfelder möchte ich abschließend kurz reflektieren.

Das offensichtlichste Problem betrifft die Technik. Ich wusste nicht, dass das digitale Aufnahmegerät maximal 90 Minuten aufnimmt. Diese Information, die ich vorab in Erfahrung zu bringen versuchte, war weder in der Bedienungsanleitung noch auf der Homepage des Herstellers zu finden. Da ich das Probeinterview zwar auf den Computer überspielt hatte, aber auch als Sicherungskopie auf dem Aufnahmegerät ließ, stoppte das Gerät bei der nächsten Aufnahme nach ein paar Minuten. Dieses Problem erkannte und behob ich erst zu Beginn der dritten Aufnahme, bei der ich das Gerät in den ersten Minuten überwachte. Das Misslingen der zweiten Aufnahme entpuppte sich letztlich als irrelevant, da der Inhalt der Sitzung nicht meinen Kriterien entsprach. Auch eine gelungene Aufnahme hätte ich daher nicht für meine Untersuchung verwendet. Insofern empfand ich diese Situation weniger als Verlust, sondern als Chance, bei einer erneuten Beobachtung geeignetes Material zu finden.

Andere Schwierigkeiten bei der Durchführung entstanden durch Kommunikationsprobleme. Zwar hatte ich versucht, mögliche Probleme dieser Art im Vorfeld zu erkennen und ihnen vorzubeugen: Durch mein Nachfragen am Telefon, ob der Partner mit der Aufnahme der Sitzung einverstanden sei oder ob beide Sprachen separat behandelt würden usw. Aber schon beim ersten Versuch einer Beobachtung führte fehlerhafte Kommunikation zu Misserfolg. In anderen Fällen gab es keine direkte Kommunikation zwischen mir und den

Probanden. So überließ ich es dem jeweils mir bekannten Teilnehmer, die relevanten Informationen zur Beobachtung und zum Interview ihrem Partner zu übermitteln. Beim zweiten Paar, Ted und Sabine, kam es dadurch zur Fehlinformation und zu Irritationen der Probandin. Im Nachhinein fragte ich mich, ob es fahrlässig von mir gewesen war, nicht persönlich bzw. telefonisch mit ihr in Kontakt getreten zu sein. Möglicherweise wären dadurch jedoch ebenfalls Unsicherheiten ausgelöst worden und sie hätte die Teilnahme an der Untersuchung abgelehnt. Auf mangelnde Kommunikation ist außerdem zurückzuführen, dass sich die Durchführung der Interviews über einen so langen Zeitraum erstreckte. Zwar war der Auslandsaufenthalt von Lili während der Beobachtung zur Sprache gekommen, aber ich hatte verstanden, dass es sich dabei um einen kurzfristigen Sommerjob handelte. Explizit nachzufragen habe ich in der Tat verabsäumt.

Als gravierendstes Problem empfand ich den Mangel an Probanden. Vermutlich ist eine ausreichende Anzahl von geeigneten Teilnehmern in den seltensten Fällen einfach zu bewerkstelligen. Dennoch spielten folgende zwei Faktoren eine maßgebliche Rolle dabei: Erstens hatte ich den Zeitpunkt für die Durchführung des empirischen Teils nicht sehr günstig gewählt. Die Suche nach den Teilnehmern begann ich im Juni, also kurz vor den Sommerferien. Da ich über ein Studentennetzwerk suchte und daher die Chancen, in den Sommermonaten Probanden zu finden, gering waren, befand mich unter Zugzwang. Dadurch konnte ich meine Untersuchung nicht unter idealen Bedingungen durchführen: Lili und Sascha, mein erstes Tandempaar, entsprach in zwei Punkten nicht meinen Wunschvorstellungen. Erstens verstand ich bei diesem russisch-deutschen Duo nur den deutschsprachigen Teil. Allerdings war der russische Anteil so gering und auch in diesen Phasen wurde ständig zwischen Russisch und Deutsch gewechselt, so dass ich der Unterhaltung problemlos folgen konnte. Zweitens wurde in diesem Tandem ein Großteil der Zeit für die anstehenden Aufgaben im Russischkurs aufgewendet. Die von mir verwendete Aufnahme entstand aber nach Ende des Kurses und beinhaltet hauptsächlich freie Konversation.

Den zweiten Grund für die geringe Anzahl von Probanden sehe ich im Zusammenhang mit der Aussendung der E-Mail. Im Vorfeld der Suche hatte ich mir überlegt, meine konkrete Forschungsabsicht vor den Probanden nicht offen

zu legen. Denn dabei könnte das Gefühl vermittelt werden, es ginge um richtiges oder falsches Verhalten. Daher hatte ich in der E-Mail (siehe Anhang) mit Bedacht eine abstrakte Formulierung gewählt: „Mich interessiert vor allem, wie ihr euer gemeinsames Kommunizieren und Lernen gestaltet.“ Meine E-Mail wurde jedoch von den Organisatorinnen mit einem Vorspann versehen, der das Wichtigste noch einmal zusammenfasst. Als Ziel meiner Beobachtung wurde „was gut funktioniert und was nicht so gut funktioniert“ genannt - versehen mit einem Hinweis auf mögliche Verbesserungen. Gerade diese Art der negativen Botschaft hatte ich unbedingt vermeiden wollen. Ob die geringe Resonanz auf meine E-Mail eventuell auch darauf zurückzuführen ist, lässt sich nicht feststellen. Von Nutzen für mein Anliegen wird sie jedoch kaum gewesen sein.

Die größte Hürde für mich war die Durchführung der Interviews. Eine zentrale Rolle spielte dabei die Angst, zu versagen: In nur einem Versuch musste ich den Teilnehmern alle notwendigen Informationen entlocken. Aus diesem Grund ließ ich drei Monate nach Beendigung der Beobachtungen verstreichen, bevor ich das erste Interview führte. In der Tat nahm ich dieses Interview erst in Angriff, als das Visum von Sascha abzulaufen drohte. Des Weiteren beging ich trotz gewissenhafter Vorbereitung bei der Durchführung alle erdenklichen Kardinalfehler, vor denen Hopf (2004: 359) warnt: Es finden sich Suggestivfragen sowie Bewertungen und Kommentare zu Aussagen der Probanden in den Aufnahmen. Allerdings traten diese Fehler eher vereinzelt auf. Auch der Umgang mit dem Leitfaden bereitete mir Schwierigkeiten. Deshalb hielt ich mich meist an die vorgegebene Reihenfolge der Fragen, wodurch der Gesprächsfluss des Interviewpartners immer wieder unterbrochen wurde. Erst beim letzten Interview war ich imstande, damit flexibel umzugehen. Rückblickend betrachtet wären mehrere Probeinterviews von Vorteil gewesen.

Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten, dass die meisten Probleme bei der Durchführung eher aus Mangel an Erfahrung und weniger aus Mangel an Sorgfalt entstanden. Einige dieser Probleme haben die Qualität meiner empirischen Untersuchung sicherlich beeinträchtigt bzw. die Ergebnisse beeinflusst. Trotzdem bin ich der Überzeugung, dass ich einen realistischen Ausschnitt der Tandempraxis eingefangen habe und meine Untersuchung daher Gültigkeit besitzt.

Literaturverzeichnis

VII. Internationale Tandem-Tage, siehe: Für viele Sprachen sensibel

Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke 2003

Bechtel, Mark: Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr 2003

Benson, Phil: Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow: Pearson Education 2001 (Applied Linguistics in Action Series)

Benson, Phil: The philosophy and politics of learner autonomy. In: Benson/ Voller (Hrsg.) 1997, S. 18-34.

Benson, Phil/ Voller, Peter: Introduction: Autonomy and Independence in Language Learning. In: Benson/ Voller (Hrsg.), S. 1-12.

Benson, Phil/ Voller, Peter (Hrsg.): Autonomy and Independence in Language Learning. London, New York: Longman 1997

Bimmel, Peter/ Rampillon, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin u.a.: Langenscheidt 2000 (= Fernstudieneinheit 23)

Brammerts, Helmut: Tandemberatung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 11 (2) 2006. (zuletzt abgerufen am 13.03.2007)
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Brammerts1.htm>

Brammerts, Helmut: Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts/ Kleppin (Hrsg.) 2001, S. 9-16.

Brammerts, Helmut/ Calvert, Mike: Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts/ Kleppin (Hrsg.) 2001, S. 27-38.

Brammerts, Helmut/ Kleppin, Karin: Hilfen für Face-to-face-Tandem. In: Brammerts/ Kleppin (Hrsg.) 2001, S. 95-107.

Brammerts, Helmut/ Kleppin, Karin (Hrsg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenberg 2001 (Forum Sprachlehrforschung, Bd. 1)

Cimilli, Nüket/ Liebe-Harkort, Klaus: TANDEM-Kurs. In: Dfaa-Information: Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. 2 (1974), S. 12-18.

Cohen, Andrew D.: Strategies in language learning and using a second

language. London: Longman 1998 (Applied linguistics language study)

Estevez Coto, Manuela/ Ruano, Teresa (Hrsg.): Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM Madrid 1997. Madrid: Editorial Edinumen 2000

Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck: Rowohlt 1999

Flick, Uwe: Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick/ von Kardorff/ Steinke (Hrsg.) 2004a, S. 252-265.

Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick/ von Kardorff/ Steinke (Hrsg.) 2004b, S. 309-318.

Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick/ von Kardorff/ Steinke (Hrsg.) 2004, S. 13-29.

Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt 2004

Froschauer, Ulrike/ Manfred Lueger: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV Universitätsverlag 2003

Für viele Sprachen sensibel - TandemBeiträge der VII. Internationalen TANDEM-Tage, geplant in Česke Budejovice 2001, durchgeführt im Internet. (zuletzt abgerufen am 25.08.2008)
http://tandemcity.info/formacion/de34_itt7.htm

Gick, Cornelia: Projektskizze: Tandem und Autonomie. In: Tandem e.V. (Hrsg.) 1991, S. 137-148.

Gick, Cornelia/ Wertenschlag, Lukas: Autonomes Lernen im Tandem. Fortsetzung. In: Künzle/ Müller (Hrsg.) 1990, S. 173-177.

Gruber-Kiem, Justine/ Mazza, Aldo: Autonomes Tandem. In: Rosanelli (Hrsg.) 1992, S. 263-270.

Hermanns, Harry: Interviewen als Tätigkeit. In: Flick/ von Kardorff/ Steinke (Hrsg.) 2004, S. 360-368.

Herfurth, Hans-Erich: Individualtandem und binationale Begegnungen. Ein Überblick über Verbreitung, Organisation und Konzeptionen des Sprachenlernens in binationalen Kontexten. In: Info DaF, 21 (1994), S. 45-68.

Herfurth, Hans-Erich: Tandem - ein Verfahren zum Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenerwerb in Sprachbegegnungen. In: Fremdsprachen lehren und lernen, 25 (1996), S. 160-180.

Holec, Henri: Autonomy and foreign language learning. Strasbourg: Council of

- Europe. 1979 (Republished 1981, Oxford: Pergamon.)
- Holec, Henri: On autonomy: some elementary concepts. In: Riley, Philip (Hrsg.): Discourse and learning. Papers in applied linguistics and language learning from the Centre de Recherches et d'Application Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.). London, New York: Longman 1985, S. 173-190.
- Hopf, Christel: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick/ von Kardorff/ Steinke (Hrsg.) 2004, S. 349-360.
- Kittl, Helga: Aufbereitung qualitativer Daten – Von der Datenerfassung zum Primärtext. In: Stigler/ Reicher (Hrsg) 2005, S. 215-224.
- Kleppin, Karin: Selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen im Tandem: Ein innovativer Ansatz nur für die Praxis? In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr 2002, S. 86-95.
- Kleppin, Karin: Fremdsprachenlernen in natürlicher Kommunikation, individuell, partnerschaftlich und selbstgesteuert. Zum Sprachenlernen im Tandem. In: Thüne, Eva-Maria (Hrsg.): Deutsch lehren und lernen in Italien. Padova: Unipress 1999. S. 165-183
- Kleppin, Karin: Sprach- und kulturvergleichend lernen - selbstgesteuert und ohne Lehrer? In Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.), Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS-Verlag 1997, S. 80-95.
- Künzle, Beda/ Müller, Martin (Hrsg): Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen. Erste Europäische TandemTage, Freiburg (CH) Dezember 1989 (in Zusammenarbeit mit dem Institut für deutsche Sprache der Universität Freiburg/Schweiz). Freiburg/Schweiz: Universitätsverlag 1990 (Germanistica Friburgensia.12.)
- Künzle, Beda/ Müller, Martin/ Wertenschlag, Lukas: Was will Tandem? In: Künzle/ Müller (Hrsg.) 1990, S.13-15.
- Königs, Frank G.: Die Dichotomie Lernen / Erwerben. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.) 2003, S. 435-439.
- Kowal, Sabine/ O'Connell, Daniel C.: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick/ von Kardorff/ Steinke (Hrsg.) 2004, S. 437-447.
- Little, David: Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik 1991
- Little, David: Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. In: Die Neueren Sprachen, 93: 5 (1994) S. 430-442.
- Little, David: Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie. In: Brammerts/

Kleppin (Hrsg.) 2001, S. 17-23.

Little, David: Lernerautonomie und Lernberatung. Mit Beiträgen von Helmut Brammerts, Karin Kleppin und Ana Ojanguren. In: Brammert, Helmut/ Little, David (Hrsg.) Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. Bochum: Brockmeyer 1996, S. 15-27. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 52)

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Auflage. Weinheim: Deutscher Studienverlag 2000

Mehlhorn, Grit: Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 11(2) 2006. (zuletzt abgerufen am 13.03.2007)

<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm>

Mazza, Aldo/ Civegna, Klaus (Hrsg.): Lingue e culture in Tandem - Spracherwerb und interkultureller Austausch VIII International Tandem Congress. Bozen: Alpha & Beta, 2006.

Müller, Martin/ Schneider, Günther/ Wertenschlag, Lukas: Apprentissage autodirigé en tandem à l'Université. In: Holec, Henri (Hrsg.): Autonomy and self-directed learning: present fields of application/ Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels (Council of Europe. Project no. 12). Strasbourg: Council Cultural Co-operation/ Conseil de la coopération culturelle 1988, S. 65-76.

Müller, Martin/ Schneider, Günther/ Wertenschlag, Lukas: Autonomes Lernen im Tandem. In: Künzle/ Müller (Hrsg.) 1990, S. 155-171.

Müller, Martin/ Wertenschlag, Lukas/ Wolff, Jürgen (Hrsg): Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht (=Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis.). Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt 1989

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u.a.: Langenscheidt 1993 (= Fernstudieneinheit 4)

O'Malley, J. Michael/ Chamot, Anna Uhl: Learning strategies in second language acquisition. Cambridge u.a.: Cambridge University Press 1990 (The Cambridge applied linguistics series)

Oxford, Rebecca L.: Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House 1990

Pelz, Manfred (Hrsg.): Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i. Br. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1995

Rosanelli, Maurizio (Hrsg.): *Lingue in Tandem. Autonomie und Spracherwerb. III International Tandem Congress. Meran/Merano: Alpha & Beta 1992*

Rost-Roth, Martina: *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie. Bozen: Alpha & Beta 1995*

Schmelter, Lars: *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr 2004 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*

Steinig, Wolfgang: *TANDEM-Seminar: Fremdsprachenlernen selbst erfahren und reflektieren. In Tandem e.V. (Hrsg.) 1991, S. 74-99.*

Stigler, Hubert/ Felbinger, Günter: *Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler/ Reicher (Hrsg.) 2005, S. 129-134.*

Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hrsg.): *Praxisbuch empirische Sozialforschung: in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag 2005*

Tandem e.V. (Hrsg.): *Sprachen lernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990. (Werkstatt-Berichte. 2.) Frankfurt/M: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1991*

Wolff, Dieter: *Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.) 2003, S. 321-326.*

Wolff, Jürgen: „Sei alternativ – lern autonom!“? In: Müller/ Wertenschlag/ Wolff 1989, S. 89-106.

Wolff, Jürgen: *Hält "Tandem", was es verspricht? Empirische Untersuchungen zur Effektivität von Tandem. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 52 (1999), S.141-148.*

Wolff, Jürgen: *Ein kurzer Einblick in die Tandem-Geschichte. In: Tandem e.V. (Hrsg.) 1991a, S. 7-8.*

Wolff, Jürgen: *Fachsprachentandem. In: Tandem e.V. (Hrsg.) 1991b, S. 149-156.*

TANDEM®-Fundazioa (zuletzt abgerufen am 25.08.2008):
http://www.tandemcity.info/de_index.html

Tandem-Server der Universität Bochum (zuletzt abgerufen am 25.08.2008):
<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-deu.html>

Tandem Homepage der Universität Bochum (zuletzt abgerufen am 25.08.2008):
<http://www.ruhr-uni-bochum.de/zfa/sgl/tandem/>

Anhang

Leitfaden

1. Erhebung der Lerner- und Sprachenbiographie:

- allgemeine Angaben zur Person: Name, Alter, Muttersprache, Herkunft
- Erzähle bitte von deinen Fremdsprachenkenntnissen und wie du sie gelernt hast!
 - Wie lange?
 - In welchen Lernkontexten? Wo und wie hast du sie gelernt?
 - Erfahrungen mit selbstorganisiertem bzw. -gesteuertem Lernen? Welche Ziele? Welche Veranlassung/Gründe? Welche Materialien? Woran hast du dich beim Lernen orientiert? Woher hast du deine Vorgehensweise gehabt?
- Aktuelles Fremdsprachenlernen und seine Kontexte? Lernst du zurzeit Fremdsprachen und wenn ja, wo und wie?
- Aktuelle Sprachgebrauchskontexte und -formen? Wann verwendest du deine Fremdsprachen?

2. Lernbedarf und -bedürfnisse

- Du lernst jetzt Deutsch, weil...?
- Wie schätzt du dich momentan in dieser Sprache ein?
 - Gibt es bestimmte Problembereiche?
- Woher weißt du, wie es um deine Sprachkenntnisse steht?

3. Wissen des Lernalers zum Tandem und Fremdsprachenlernen:

- Könntest du mir bitte erzählen, wie du zum Tandem gekommen bist?
 - Woher kamen deine Informationen? Was für Infos?
 - Hast du weitere Informationen gesucht?
 - Tauscht du dich mit anderen aus, die ebenfalls im Tandem lernen?
- Hast du vor dem aktuellen Tandem schon einmal Erfahrungen mit Tandem

oder ähnlichen Sprachlernformen (z.B. beim Schüleraustausch oder im Urlaub) gemacht? Könntest du mir das bitte beschreiben?

- Könntest du mir bitte beschreiben, was deiner Meinung nach Tandem ausmacht! Was ist das Besondere am Tandem?
 - Im Vergleich zu einer normalen Gesprächssituation
 - Im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht
 - Was musst du ggf. anders machen als im Fremdsprachenunterricht/ in der normalen Gesprächssituation, um zu lernen?
- Jetzt noch mal ganz allgemein gesprochen: Wie lernt man aus deiner Sicht eigentlich eine Fremdsprache?
- Wo siehst du die besonderen Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens im Tandem? Und wo die Grenzen (zwei Fragen!!)? Was kann man im Tandem lernen? Und was nicht?

4. konkrete Ziele im Tandem:

- Warum machst du Tandem?
 - Welche Aufgaben soll das Tandem bei deinen Bemühungen, Deutsch zu lernen, übernehmen?
- Versuche doch bitte einmal, so konkret wie möglich zu beschreiben,
 - was du im Tandem erreichen willst/wolltest
 - und wie du das machen willst/wolltest?
- Welche Aufgaben muss dein Partner dabei übernehmen?
 - Wie kann er dir helfen? Korrektur?

5. Erfahrungen im Tandem:

- Könntest du mir beschreiben, was ihr genau im Tandem macht? Notizen?
- Woher hast du die Ideen für die Themen und Aufgaben, die du im Tandem bearbeitest?
- Welche Veränderungen haben sich im Laufe deines Tandems ergeben? (Planung, Vorgehen, Stellenwert, Sichtweise usw.)
 - Wodurch haben sich diese Veränderungen ergeben?
 - Welche Veränderungen hast du ganz bewusst selbst vorgenommen?
 - Warum?

- Woher kamen die entsprechenden Ideen? (Hast du dich mit anderen über das Tandem ausgetauscht?)

6. Selbstevaluation:

- Könntest du mir sagen, was du alles im Tandem gelernt hast?
 - Wodurch hast du das erreicht?
 - Wie / Woran hast du den Lernerfolg festgestellt?
- Hast du bestimmte Lernziele nicht erreicht?
 - Kannst du Gründe dafür nennen?
- Wenn man mit der Fremdsprache in Berührung kommt, lernt man ja immer irgendwie etwas. Wie lernst du am besten?
 - Warum?

7. Organisation von Tandem:

- Welchen Stellenwert hatte das Tandem für deine Lernfortschritte in der Fremdsprache? Wie wichtig war das Tandem für deine Lernfortschritte?
 - Wie oft hast du dich mit deinem Partner getroffen? Andere Partner?
 - Hattet ihr feste Termine?
 - Hast du das Tandem vor- oder nachbereitet?
- Wie war das Verhältnis zu deinem Tandempartner?
 - Habt ihr euer Vorgehen im Tandem gegenseitig abgestimmt? Was und wie: Materialien, Zeit, Korrektur etc.
 - Wie habt ihr das gemacht?
 - Gab es aus deiner Sicht Probleme in der Zusammenarbeit?
 - Warum?
- Bist du mit dem Tandem zufrieden?
 - Warum?
 - Wie sieht es mit dem Lernerfolg aus?
 - Wie mit dem Vorgehen?
 - Wirst du weiterhin im Tandem lernen?

E-Mail zwecks Probandensuche

Liebe TeilnehmerInnen des Sprachduos!

Ich wende mich mit einer Bitte an euch und möchte mich deshalb kurz vorstellen: Mein Name ist Christine Woite, ich habe Germanistik und Anglistik an der Uni Wien studiert und schreibe zurzeit an meiner Diplomarbeit zum Thema „Lernerautonomie am Beispiel des Tandem-Modells“. Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine empirische Studie durch.

Dafür suche ich 4 – 6 LernerInnen, die sich von mir bei ihrem Sprachduo über die Schulter schauen lassen. Nach Fertigstellung meiner Diplomarbeit möchte ich einen kleinen Leitfaden mit Tipps und Tricks zum Lernen im Sprachduo auf der AEGEE Homepage veröffentlichen.

Hast du Lust mitzumachen? Dann melde dich bei mir, wenn du Teil eines

- **deutsch-englischen** oder
- **deutsch-französischen** Sprachduos oder
- **DeutschlernerIn** auf gutem Mittelstufenniveau bist.

Mich interessiert vor allem, wie ihr euer gemeinsames Kommunizieren und Lernen gestaltet und ich möchte dazu folgendermaßen vorgehen:

- **Beobachtung eines Sprachduotreffens**

Dazu stelle ich ein Aufnahmegerät auf und verlasse den Raum. Solltet ihr euch im Verlauf des Treffens - aus welchen Gründen auch immer - dazu entschließen, dass die aufgezeichnete Sitzung von mir nicht verwendet werden soll, komme ich diesem Wunsch natürlich nach und lösche die Aufnahme.

- **Interview**

Zu einem späteren Zeitpunkt führe ich mit euch noch ein Einzelinterview auf Deutsch oder bei Bedarf auf Englisch, das ca. 15-30 Minuten dauert.

Als kleines Dankeschön winkt wahlweise eine süße Überraschung oder farbenfrohe Post-its, die sich ja auch hervorragend fürs Vokabellernen verwenden lassen! :-)

Bei Interesse oder Fragen bin ich telefonisch unter xxx oder per E-Mail unter xxx erreichbar. Ich freue mich schon auf ein Interview mit dir!

CV Christine Woite

Persönliche

Geburtsdatum: 04.11.1971 in Karlsruhe

Information

Staatsangehörigkeit: Deutschland

Familienstand: ledig

Ausbildung

1990 Matura: BRG 19 in Wien

1992 Beginn Studium der Germanistik / Anglistik
an der Universität Wien

2001 - 2002 Ausbildung zur Sprachkursleiterin (DaF)
beim Verband Wiener Volkshochschulen

2001 - 2006 Lehrgang

Deutsch als

Fremdsprache

an der Universität Wien

Berufliche

Seit 2008 DaF Unterricht Ahoj

Erfahrungen

Seit 2007 DaF Unterricht The Language Company

Seit 2007 DaZ Unterricht „Mama lernt Deutsch“

2006 – 2007 DaF

Unterricht Verein Interface

2005 – 2007 DaF

Unterricht Verein

Grenzenlos

2003 – 2007

Privatstunden DaF

2002 – 2006 DaF

Unterricht Sprachschule

BriBou

2002 DaF Praktikum

Sprachschule BriBou

1995 – 2001

Festanstellung im

Einzelhandel

Firma Rosenauer, Fleischmarkt 12, 1010 Wien

Zusammenfassung

Thema der vorliegenden Diplomarbeit ist das autonome Lernen im Tandem. Bei dieser Lernform kommen zwei Sprecher unterschiedlicher Muttersprachen zusammen, um die Sprache des jeweils anderen zu lernen. Anhand von qualitativen Interviews und Beobachtungen untersuchte ich, inwieweit Tandemlerner ihr Lernen selbst steuern. Die konkrete Fragestellung dieser Arbeit lautete, inwieweit Lerner im Tandem-Modell die Ziele, Inhalte und Progression ihres Lernens planen, steuern und evaluieren.

Um diese Frage zu beantworten, war es zunächst notwendig, sich mit den Konzepten von Lernerautonomie von Holec, Little und Benson sowie dem Konzept des autonomen Tandems von Brammerts auseinanderzusetzen. Obwohl die drei Autonomiekonzepte jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen, operieren jedoch alle mit zentralen Begriffen aus den kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien, nämlich der Eigenverantwortlichkeit des Lernalers, der Strategieverwendung, der Metakognition, der Lenkung der Aufmerksamkeit, der Reflexion und der sozialen Interaktion.

Diese Begriffe bilden zugleich die Kernpunkte des autonomen Lernens im Tandem. Im Zusammenhang damit stehen auch die von Brammerts postulierten Prinzipien für eine erfolgreiche Lernpartnerschaft im Tandem: das Autonomieprinzip und das Gegenseitigkeitsprinzip. Um das Potenzial von Tandem allerdings optimal nutzen zu können, müssen Lerner die besonderen Möglichkeiten von Tandem – Lernen durch Kommunikation – erkennen. Außerdem müssen sie das eigene Lernen planen, steuern und evaluieren, also Strategien einsetzen. Dazu sind Reflexion, Metakognition und soziale Interaktion in Form von Absprachen vonnöten.

Sowohl in der Fachliteratur zur Lernerautonomie als auch in der Literatur zum autonomen Lernen im Tandem lautet der gängige Tenor, dass der Großteil der Lerner bei der Umsetzung von Autonomie Hilfe und Unterstützung von außen benötigt. In meiner empirischen Untersuchung zeigt sich jedoch, dass alle Probanden die besonderen Möglichkeiten im Tandem, durch Kommunikation zu lernen, selbst erkennen und bewusst nutzen. Alle Teilnehmer steuern daher ihr Lernen aktiv. Doch nur die Hälfte der Probanden organisiert und führt ihren Lernprozess gezielt durch. Mein Fazit lautet, dass

alle Teilnehmer als hochgradig autonome Sprachenlerner einzustufen sind, jedoch nur die Hälfte über einen hohen Grad an Autonomie im Sprachenlernen im Tandem verfügt. Des Weiteren stellte sich in meiner Untersuchung heraus, dass das Funktionieren eines Tandems davon abhängt, ob sich die Lerner an die von Brammerts postulierten Prinzipien halten und Absprachen dazu treffen.