

Methodenentwicklung Deutsch als Fremdsprache in konstruktivistischer Perspektive : Lernunterstützung durch Tandem und Lernberatung

Matthias Grünewald

0 . Einleitung

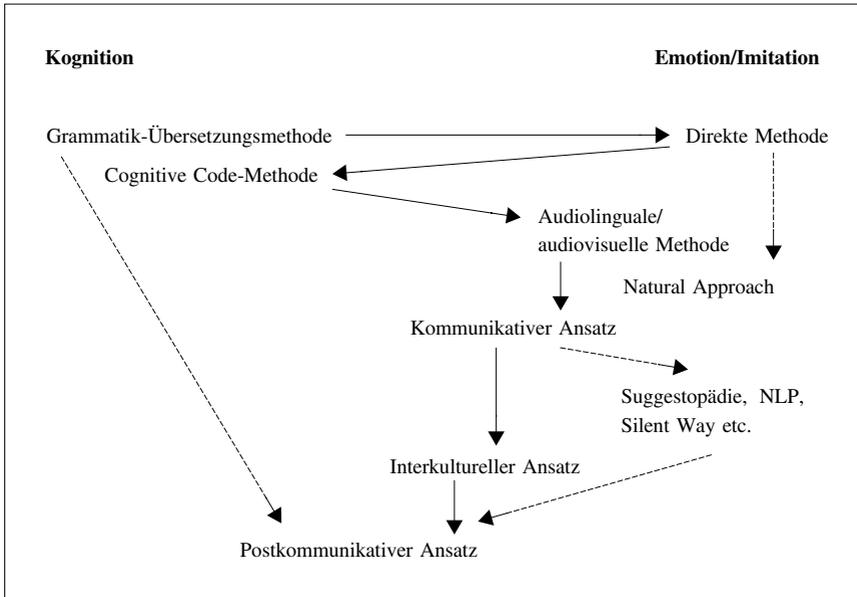
In den letzten Jahrzehnten ist der Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens zunehmend wissenschaftlich untersucht und in verschiedene Richtungen hin entwickelt worden. Dies führte zu teils gravierenden Veränderungen in der didaktischen und methodischen Herangehensweise an den Fremdsprachenunterricht. Bei allen noch bestehenden Defiziten und vor allem dem nach wie vor existierenden Desiderat einer umfassenden Fremdsprachenerwerbstheorie kann daher festgestellt werden, dass die gesteuerten Prozesse im Fremdsprachenunterricht heutzutage weitaus bewusster und hinterfragter erfolgen als vor dieser Entwicklung.

Es erweist sich in jeder Hinsicht als immer wieder sinnvoll, diese diachronen Veränderungen nachzuzeichnen und aktuelle Neuentwicklungen in den historischen Rahmen einzuordnen. In dem vorliegenden Artikel sollen vor allem zwei Aspekte im Vordergrund stehen, zum einen in theoretischer Hinsicht das konstruktivistische Lernmodell, zum anderen in praktischer Hinsicht das Tandemmodell als zwar bereits länger existierendes, jedoch erst in jüngster Zeit auch aufgrund der theoretischen Entwicklung wieder Beachtung findendes fremdsprachenlernspezifisches Konzept. Zu Beginn soll eine diachrone Aufarbeitung von Fremdsprachenlehrkonzepten stehen, der eine detailliertere Betrachtung des konstruktivistischen Lernmodells folgt.

Bei der anschließenden Darstellung des Tandemdiskurses stehen nach der Erörterung zentraler Konzeptideen einige ausgewählte Aspekte, die gegenwärtig diskutiert werden, im Vordergrund.

1. Entwicklung fremdsprachenunterrichtlicher Konzeptionen

Um die gegenwärtigen Diskussionen über methodisch-didaktische Ansätze und hier insbesondere um theoretisch-praktische Überlegungen im Rahmen des sogenannten Konstruktivismus und des Tandemmodells besser zu verstehen, erscheint es sinnvoll, sich im Vorhinein die allgemeine Entwicklung der modernen fremdsprachenunterrichtlichen Konzeptionen vor Augen zu führen. Hierbei lassen sich zwei grundsätzliche Pole erkennen, in deren Rahmen sich verschiedene Methoden und Ansätze gebildet haben und verorten lassen. Auf der einen Seite sind dies Konzepte, die stärker auf den Aspekt der Sprachbewusstheit und der kognitiven Durchdringung der Sprache gesetzt haben, auf der anderen solche, bei denen mehr Wert auf emotionale, intuitive und imitatorische Gesichtspunkte gelegt wurde. Neuropsychologisch ausgedrückt legen diese verschiedenen Verfahren also jeweils mehr Gewicht auf die linke oder rechte Hemisphäre des menschlichen Gehirns bzw. der menschlichen Wahrnehmung. Es lassen sich sehr verschiedene Ausprägungen mit unterschiedlichen Begründungen finden, insgesamt aber ist es möglich, sie mehr einem kognitivistischen oder behavioristischen Verarbeitungs- und Handlungsmodell zuzuordnen. Die behavioristisch ausgerichteten Konzepte nehmen an, dass Erst-, Zweit- und Fremdsprachenerwerb den gleichen Mechanismen unterworfen sind, weswegen die Fertigkeiten Hören und Sprechen in den Vordergrund gestellt werden. Eher kognitiv ausgerichtete Ansätze setzen dagegen auf eine rationale Durchdringung der Sprache, weswegen die Fertigkeiten Lesen und später auch Schreiben eine größere Rolle spielen.



So hat etwa die Fehlerkorrektur in kognitiven Ansätzen eine größere und systematischere Bedeutung (vgl. Kleppin 1998), allerdings nicht – wie im Allgemeinen behauptet – die Grammatik insgesamt. Umgekehrt spielte die Grammatik z. B. im Natural Approach oder in der Audiolingualen Methode eine vergleichsweise große Rolle, wurde aber weitgehend imitativ behandelt gemäß dem eher behavioristischen Gedanken, dass sich Strukturen durch Einschleifen automatisieren würden.

Die graphisch vermeintlich diachron angelegte Darstellung der verschiedenen Methoden sagt aber nichts aus über ihre Dauerhaftigkeit. So wird die an den klassischen Philologien angelehnte Grammatik-Übersetzungsmethode, die Mitte des vorletzten Jahrhunderts entstand, noch in vielen Ländern und auch in Japan weiterhin praktiziert und spielt subtil auch im Rahmen anderer methodischer Praktiken eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die als Gegenpol u. a. von Viëtor konzipierte Direkte Methode wiederum wird bis heute etwa im Ansatz der Berlitz

School angewendet und weiterentwickelt. Auch die in den 50er Jahren zur Blütezeit von Behaviorismus und Strukturalismus als praktische Umsetzungen ausgearbeiteten audiolingualen bzw. audiovisuellen Methoden spielten z. B. im französischen Fremdsprachenunterricht noch eine große Rolle.

In der jüngeren Vergangenheit setzte sich in Deutschland Mitte der 70er Jahre der kommunikative Ansatz durch. Während er jedoch in der angelsächsischen Tradition eher weit gefasst war und sprachstrukturelle Vermittlung und Kenntnisse umfasste (vgl. Hymes 1972), dominierte in Deutschland eine eher enge, auf die sozialphilosophischen Gedanken von Habermas (1971) zurückgehende und insbesondere durch Piepho (1974) für den Fremdsprachenunterricht adaptierte Variante, die „die Idee der Herrschaftsfreiheit oder ‚Emanzipation‘ durch das Lehren und Lernen von Fremdsprachen betont hat“ (House 1996: 2). Die dadurch zentralen Lernziele wie Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz oder Situationssensibilität dominierten bald gegenüber der pragmatischen Sprechakttheorie (vgl. Searle 1971), die originär für den handlungstheoretischen Kommunikationsansatz war.

Ab diesem Zeitpunkt wird es erheblich schwieriger, die verschiedenen Ansätze deutlich voneinander zu trennen. Zwar steht auch heute noch die Vermittlung von Sprache als (vorwiegend mündliches) Kommunikationsmittel an erster Stelle, jedoch hatten und haben kommunikationstheoretisch legitimierte interkulturelle Aspekte ebenso einen großen Einfluss wie kognitionswissenschaftlich belegte Sprachverarbeitungserkenntnisse im Zuge der neuropsychologischen Hirnforschung, die in den letzten Jahren einen regelrechten Boom erlebte.

In interkultureller Perspektive wurde zunehmend die Bedeutung von Sprache als einem Element kultureller Identität und Prägung erkannt, deren Erlernen mit der sich zunehmend vertiefenden Einsicht in kulturelle Spezifika einhergehen muss, um ein tatsächliches Verständnis der sprachlich kodierten Inhalte zu sichern. Dies betrifft

z. B. die historisch-sinnliche Vermittlung von Sprachaufbau, Textsorten, Wortschatz, Redewendungen, Gesprächsroutinen und -formeln usw. House (1996 : 4) hatte darauf hingewiesen, dass kommunikative Handlungen sich ständig „in einem bestimmten situativen (Mikro-)Kontext und einem kulturellen (Makro-) Kontext“ abspielen und fremdsprachliche Kompetenz daher eine große und zumeist unterschätzte Rolle beim Erwerb interkultureller Kompetenz spielt.

Jedoch kann man diese Entwicklung nicht von einem Trend hin zum kognitiven Pol trennen, da die Reflexion über kulturelle Elemente in der Sprache und ihrer Verwendung mit einer Renaissance der kontrastiven Linguistik und der Fehlerlinguistik einherging (vgl. Little 1997). Dies führte zu einer Wiederentdeckung der Übersetzung als einem Mittel des Spracherwerbs sowie zur Neubewertung der direkten und indirekten Fehlerkorrektur. Auch der in der angelsächsischen Fremdsprachenlehrtradition schon länger thematisierte lerntheoretische Begriff der ‚awareness‘ in sprachlicher und kultureller Hinsicht – im Deutschen allgemein mit ‚Sprachbewusstheit‘ übersetzt – führte in der Folge zu einer sich auch in Lehrwerken niederschlagenden Anregung zur Reflexion über Lerntraditionen, Sprachlernerfahrungen und kulturelle Hintergründe. Auch der zwar schon länger propagierte, aber eher am Rande beachtete und sich nur vereinzelt in Lehrwerken manifestierende lernpsychologische Ansatz des ‚Lernen lernen‘ gewinnt durch die Intensivierung von Strategieforschung und punktuellen Umsetzungen in Lehrpläne und Lehrmaterial an Bedeutung und Tiefe, wenn auch über Einflussfaktoren und Wechselwirkungen in sprachlicher, kultureller und sprachkultureller Hinsicht weiterhin nur Bruchstücke bekannt sind und hier weiterer Forschungsbedarf besteht.

Im Zuge dieser Entwicklungen gewinnen die nicht-mündlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens wieder eine größere Bedeutung, da sich in ihnen die rezeptiven und produktiven Kompetenzen der Sprachkenntnisse manifestieren.

Dabei stehen jedoch nicht mehr mit Hilfe von Leseverstehensaufgaben oder Textkontrolle überprüfte Produkte im Zentrum wie früher, sondern eher prozessorientierte Aspekte wie die Kenntnis von Textplanung, eigenständiger Revision oder Selbstevaluation, um nur die wichtigsten Schritte zu nennen. Auch die Bedeutung von unterrichtlichen Nebensequenzen, in denen die sprachstrukturellen Hintergründe von objektiv festgestellten oder subjektiv empfundenen schwierigen Sprach(kultur)elementen thematisiert werden, wurde zunehmend erkannt und konzeptionell integriert (vgl. Henrici 1995).

Neben dieser Weiterentwicklung der traditionellen kommunikativen Methodik und Didaktik hin zu einer ‚postkommunikativen Phase‘ sollen nicht unerwähnt bleiben die sogenannten „Alternativen Methoden“, bei denen besonders die Ganzheitlichkeit des Lernens betont wird (vgl. Ortner 1998). Von den zahlreichen Ansätzen bereits seit den 60er Jahren, die in verschiedener Form die rational-kognitive Ausrichtung der Fremdsprachenvermittlung kritisierten, spielt heute noch die Suggestopädie (vgl. Baur 1990) eine gewisse Rolle.

2. Neue Entwicklungen im Rahmen des konstruktivistischen Lernmodells

Eine weitere, parallele Entwicklung vollzog sich darüber hinaus durch die Entwicklung des konstruktivistischen Lernmodells. Der Konstruktivismus ist wie der Kognitivismus keine einheitliche Theorie, Philosophie oder Lerntheorie, sondern eine Ansammlung alter und neuer naturwissenschaftlicher und philosophischer Forschungsbereiche, wie z. B. der Erkenntnistheorie, Psychologie, Neurowissenschaften, Sozialwissenschaften und der Biologie.

Im Gegensatz zum Behaviorismus betont der Konstruktivismus die internen Verstehensprozesse. In Abgrenzung zum Kognitivismus lehnt er jedoch die

Annahme einer Wechselwirkung zwischen der externen Präsentation und dem internen Verarbeitungsprozess ab. Statt dessen wird der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Konstruktion eine wesentlich stärkere Bedeutung eingeräumt. Nicht die Bearbeitung vorgegebener Probleme steht im Zentrum, „sondern das eigenständige Generieren von Problemen“ (Baumgartner/Payr 1994 : 107). Die von außen kommenden Informationen bieten dem Lerner zunächst keine Information über die ontische Wirklichkeit. Erst in der kognitiven Verarbeitung des informationellen Rohmaterials macht er sich ein Bild vom Zustand dieser Realität. Dadurch aber, dass die kognitiven Strukturen jedes Menschen durch ständige Akkomodation, Rekonstruktion und Neuorganisation immer individuell unterschiedlich sind und sich ständig verändern, ist auch die interpretative Umsetzung der vom Gehirn wahrgenommenen Impulse immer individuell. Dementsprechend kann eine objektive Wahrheit oder Realität zwar bestehen, sie kann aber nur subjektiv wahrgenommen werden. Der Erwerb von Wissen wird deshalb als aktiver, konstruktiver Prozess gesehen (vgl. Mandl/Gruber/Renk 2002). Die eigentliche Wahrnehmung findet nicht in den Sinnesorganen statt, sondern ist das Ergebnis kognitiver Prozesse in den mit den Sinnesorganen vernetzten Hirnregionen. Dieses Konzept der informationellen Geschlossenheit steht in klarem Widerspruch zum Informationsverarbeitungsansatz, der von Kognitivisten vertreten wird.

Die oben erläuterte Auffassung wird als ‚radikaler Konstruktivismus‘ bezeichnet. Lernen soll dem radikalen Konstruktivismus zufolge völlig frei gestaltet werden, ohne äußeren Einfluss auf den Lernenden. Die Konsequenz aus der radikalen konstruktivistischen Auffassung ist, dass Wissen nicht „vermittelt werden kann, sondern vom Lerner aktiv in seine vorhandenen mentalen Modelle und Wirklichkeitskonstrukte integriert werden [muss]“ (Issing/Klimsa 2002 : 198). Die Lernenden sollen explorativ alle relevanten Zusammenhänge selbst entdecken, was

sich in der Praxis als sehr zeitaufwändig erweist. Sie führt jedoch in letzter Konsequenz zu einem Paradox. Wenn die Realität nur von Individuen konstruiert wird und nichts außerhalb dieser Individuen real ist, dann ist auch die radikal konstruktivistische Theorie nicht real.

Eine gemäßigtere Formen des Konstruktivismus erhebt nicht den Anspruch einer Erkenntnistheorie, die vom Lerner verlangt, ‚das Rad neu zu erfinden‘, betont aber ebenfalls die aktive Konstruktion von Wissen. Lernen ist nicht mehr nur das Finden richtiger Methoden zur Problemlösung, sondern auch die Fähigkeit, Wissen in komplexen Situationen anwenden zu können. Gerade in praktischen Situationen sind Problemstellungen häufig nicht offensichtlich, sondern müssen erst erkannt und isoliert werden. In der gemäßigteren Auffassung des Konstruktivismus können Hilfestellungen und Anregungen gegeben werden, um die sinnvolle Konstruktion von Wissen zu unterstützen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Lernsituation bei der Wissenskonstruktion eine herausragende Rolle spielt.

„Lernen ist also immer als situiert aufzufassen, es ist stets ein Prozess, in dem personeninterne Faktoren mit personenexternen, situativen Komponenten in Wechselbeziehung stehen.“ (Mandl et al. 2002 : 140 f)

Auf der Grundlage konstruktivistischer Theorien des Lernens wurden bereits konkrete Ansätze zur Gestaltung von Lernumgebungen entwickelt (vgl. Mandl et al. 2002). Kernpunkt der Überlegungen ist es, das zu vermittelnde Wissen in das bestehende Wissen des Lerners zu integrieren. Je nach Art des Wissenserwerbs unterscheidet man zwischen ‚trägem‘ Wissen (‚inert knowledge‘) und anwendbarem Wissen (‚useful knowledge‘). Besonders das Problem des ‚trägen‘ Wissens wird nach Mandl et al. (2002) durch konstruktivistische Lernumgebungen gemildert. ‚Träges‘ Wissen bezeichnet Wissen, das in Problemsituationen nicht zur

Anwendung kommt, da es nicht in bestehendes Wissen integriert und damit nicht vernetzt, sondern zusammenhangslos gespeichert wird. Der Lerner kann das präsentierte Material einfach auswendig lernen, das erworbene Wissen aber in relevanten Situationen (dekontextualisiert) und Zusammenhängen kaum anwenden, da der notwendige Anwendungsbezug fehlt. Der Transfer auf ähnliche Situationen, in denen das Wissen angewendet werden könnte, erfolgt nicht.

„Thus, while students are able to complete the word problems at the end of the chapter in their science textbooks, they are unable to use that knowledge to calculate the time it will take them to travel to Grandmother’s house at a certain speed and distance.“ (Cunningham/Duffy/Knuth 1993 : 23)

Zur Lösung dieser Probleme wurden Konzepte für die Gestaltung von Lernumgebungen entwickelt. Nach Mandl et al. (2002) lassen sich die folgenden Aspekte zusammenfassen :

- Authentizität und Situiertheit
- multiple Kontexte
- multiple Perspektiven
- sozialer Kontext

Eine möglichst authentisch gestaltete Lernumgebung versetzt den Lerner noch während des Lernprozesses in eine komplexe, realistische Situation. Auf diese Weise wird nicht nur ein Kontext für die Anwendung des Wissens gegeben, sondern auch der Transfer des Wissens auf reale Situationen gefördert. Die Situiertheit wird durch Einbettung von Problemen in komplexere, umfassendere Kontexte erreicht. Die Probleme und Aufgaben sind nicht sofort erkennbar, sondern müssen erst vom Lernenden extrahiert werden. Ein Beispiel für situierte Anwendungskontexte ist die Darbietung einer offenen Geschichte als narrativer Anker. Wissen wird in der

Regel in einem bestimmten Kontext erworben, in dem es angewendet werden kann. Der Kontext über die Anwendbarkeit des neu erworbenen Wissens ist ein wichtiger Bestandteil dieses Wissens. Durch die Gewährung von multiplen Kontexten sollen beim Lerner kognitive Prozesse aktiviert werden, die eine vielfältige Verknüpfung des neuen Wissens mit bestehendem Wissen sicherstellen. Das Wissen soll nicht auf einen Kontext fixiert bleiben, sondern auch auf andere Situationen angewendet werden können. Durch multiple Perspektiven hat der Lerner die Möglichkeit, ein Problem aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Der Lerner kann verschiedene Sichtweisen erkennen, eigenständig bewerten und die für ihn relevante Perspektive auswählen. Die Einbindung der Lernumgebung in einen sozialen Kontext wird als grundlegend für konstruktivistisch gestaltete Lernverfahren angesehen. Die Kooperation zwischen Lernern oder das gemeinsame Lösen von Problemen in den Arbeitsgruppen der Lernumgebung fördert die Erkenntnis, dass Wissen auch soziales Wissen bedeutet. Soziale und kommunikative Fähigkeiten werden beim Lernen ebenfalls gefördert und teamorientiertes Lernen wird geübt.

Ein Verfahren, das zwar nicht aus der Entwicklung der konstruktivistischen Denkidee entsprungen ist, aber eng mit seinen Prinzipien koordiniert werden kann, stellt die Tandemmethode dar, die im Folgenden näher betrachtet werden soll.

3. Zur Tandemmethode

Das Sprachenlernen im Tandem bietet sich immer dort als Methode an, wo es zu Begegnungen zwischen unterschiedlichsprachigen Personen kommt, die ein beiderseitiges Sprachlerninteresse haben. Der Begriff ‚Tandem‘, jedem geläufig als ‚Fahrrad für zwei Personen‘, wird seit einigen Jahren als Metapher für eine Lernsituation verstanden, bei der zwei Personen oder Gruppen aus zwei verschiedenen Sprachkulturen die Sprache der jeweils anderen Person oder Gruppe

lernen. Jeder übt sich dabei in der Fremdsprache und gegenseitig helfen sich die Tandempartner in der Sprache, die für sie die Erstsprache ist. Scherfer (1982) prägte für diese Art des partnerschaftlichen Fremdsprachenlernens den Begriff des ‚Sprachlehr- und lernens auf Gegenseitigkeit‘.

Geschichtlich blickt die Tandemidee mittlerweile auf eine fast dreißigjährige Geschichte zurück. Ausgangspunkt für Deutsch als Fremdsprache waren Ende der sechziger Jahre Sprachprogramme für deutsch-französische Jugendbegegnungen, die in Zusammenarbeit mit dem ‚Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) für den außerschulischen Bereich entwickelt wurden. Ein bei diesen Ferienbegegnungen bis dahin üblicher, nach nationalen Gruppen getrennter Sprachunterricht sollte didaktisch-methodisch überwunden werden. Es folgten deutsch-türkische Tandemprogramme innerhalb von Deutschland, binationale deutsch-spanische Tandempartnereinzervermittlungen und insbesondere auch eine theoretische Aufarbeitung und organisatorische Festigung durch regelmäßig stattfindende Tandemkongresse zum Gedanken- und Erfahrungsaustausch sowie der Entwicklung neuer Projekte. Mittlerweile spielt insbesondere die Universität Bochum eine zentrale Rolle bei der Vernetzung und Vermittlung von Tandempartnerschaften auf individueller und universitärer Ebene.

Die charakteristischen Merkmale der Tandemmethode sind für Brammerts/Hedderich (1998 : 253) das ‚Lernerautonomieprinzip‘ und das ‚Gegenseitigkeitsprinzip‘. Das Gegenseitigkeitsprinzip besagt, dass beide Tandempartner in gleichem Maße zur gemeinsamen Arbeit beitragen und von der Zusammenarbeit profitieren sollen. Das setzt voraus, dass die Tandempartner bereit und in der Lage sind, ebensoviel für ihr Gegenüber zu tun, wie sie es von ihm erwarten. Darüber hinaus bedeutet es, dass die gemeinsame Lernzeit paritätisch in gleichem Maße für die beiden Fremd- bzw. Erstsprachen verwandt wird. Das Autonomieprinzip besagt, dass jeder der beiden Partner für sein eigenes Lernen

selbst verantwortlich ist. Beide bestimmen, was sie wie und wann lernen möchten und welche Hilfen sie von ihrem Partner erwarten.

Man kann grundsätzlich zwei traditionelle Ausprägungen des Lernens im Tandem unterscheiden, das Einzeltandem und den Tandemkurs. Beim Individuالتandem werden zwei Personen unabhängig von oder parallel zu einem Sprachkurs von einer Tandemvermittlung zusammengebracht und entscheiden danach autonom über ihre Lernziele, Lerninhalte und Lernwege. Es findet außerunterrichtlich statt und unterliegt keiner didaktisch-methodischen Steuerung von außen. Sprechen und gemeinsames Handeln der Teilnehmer in einer Sprachbegegnung geht über die sprachliche Verständigung hinaus und zielt auf gegenseitiges Verstehen auch in kultureller Hinsicht. Miteinander handeln und lernen heißt, mit dem Lernpartner sowohl Lernwege als auch Sinn und Bedeutung von Äußerungen immer wieder neu auszuhandeln. Dabei übernehmen die Partner in einem ständigen Wechsel die Lehrer- und Lernerrolle, weshalb es sich um eine sehr paritätische und gleichberechtigte Lernform handelt.

Gegenüber traditionellen Lernsituationen wie in Sprachkursen stellt in Sprachbegegnungen der Kontakt mit dem fremdsprachlichen Partner gleichzeitig schon Realkontakt mit Zielsprachensprechern und einen direkten Kontakt zur Zielkultur dar. Die damit verbundene Erfahrung der direkten Verwendbarkeit der Fremdsprache stößt Prozesse entdeckenden Lernens an. Traditionelle Sprachkurse sprechen vor allem den kognitiven Lerntyp an, während Tandems durch die Rücknahme des Lehrers und von kognitiv ausgerichtetem Unterrichtsmaterial einem ganzheitlichen Lernen mehr Platz bieten. Gleichzeitig wird die emotionale Seite des Lernens betont. Damit gewinnen in der Tandemarbeit konstruktivistische gegenüber instruktivistischen Lernprinzipien an Bedeutung. Stichwörter hierfür sind das Prinzip der Komplexität der Lerninhalte, das Prinzip des Bezugs zur realen Lebenswirklichkeit, der Prozesscharakter des Lerngeschehens und kooperatives und

partnerschaftliches Lernen. Diese Aspekte zeigen, wie gerade Tandem den Prämissen der neueren Fremdsprachendidaktik folgt und den Lerner in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Mit der Selbstorganisation des Lernens, der Erkennung von Lernzielen und -wegen und der Bewusstmachung von Lernstrategien und -techniken werden zudem über das Sprachenlernen hinausgehende persönlichkeitsbildende Faktoren betont, die mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens auch in dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen der Europäischen Union“ zu finden sind.

Anders als bei außerunterrichtlich stattfindenden Einzeltandems kommen bei Tandemkursen zwei zahlenmäßig gleich große Lernergruppen unterschiedlicher Erstsprache zu einem Kurs zusammen, der innerhalb eines institutionellen Rahmens von einem Kursleiter(-team) geleitet wird und somit einer didaktischen Planung und Ausgestaltung unterliegt – ein Setting, das von Herfurth (1993 : 22) als „Begegnungssituation“ bezeichnet wird. Im Rahmen von Tandemkursen stellt die Arbeit im Tandem zwar die zentrale, aber nicht die einzige Sozialform dar. Neben Tridems, d. h. die Zusammenarbeit von drei Lernpartnern, können auch Kleingruppen oder das Plenum eingesetzt werden, sind jedoch durchgehend in die Tandemarbeit eingebettet.

In letzter Zeit hat das Fremdsprachenlernen im Tandem einen neuen Stellenwert bekommen und eine weitere Facette ermöglicht. Zum einen rückte die Diskussion um autonomes und selbstorganisiertes Lernen die Tandemmethode in den Blickpunkt des Interesses (z. B. Holec 1988, Holec/Huttunen 1997, Little 1997, Rampillon 1994, Bimmel/Rampillon 1996), zum anderen erlaubt es die Entwicklung und Nutzungsverbreitung des Internet als kostengünstiges, Distanzen überwindendes weltweites Kommunikationsmedium auf einfache Weise, grenzüberschreitende Lernpartnerschaften aufzubauen. Diese Möglichkeit zu nutzen hat sich das ‚International Tandem Network‘ (vgl. Brammerts/Little 1996) zu eigen gemacht.

Bei der e-mail-Tandemarbeit kommunizieren die Partner schriftlich und asynchron miteinander. Somit unterscheidet sie sich vom face-to-face-Tandem, sei es im Individual- oder im Kurstandem, in wesentlichen Punkten. Da man beim e-mail-Tandem seinen Partner weder sieht noch hört, sind die Reaktionen des Partners zwangsläufig zeitlich verschoben. Mögliche Missverständnisse können nicht spontan behoben werden, Gestik und Mimik, die kommunikationstheoretisch und -praktisch einen wesentlichen Teil zwischenmenschlicher Interaktion steuern, spielen keine Rolle, auch kann der Kontakt ohne Erklärung abgebrochen werden. Allerdings gibt es andere, augenfällige Vorteile, die das e-mail-Tandem wertvoll machen. So können Partnerschaften auch standortunabhängig vermittelt werden, man hat Zeit, die Briefe des Partners zu entschlüsseln, sich zu notieren, was man sich merken möchte, Korrekturen des Partners zu verarbeiten und natürlich auch genug Zeit für das Verfassen eigener Briefe. Im Zuge der technischen Entwicklung bieten sich zudem zunehmend auch weitere Nutzungsmöglichkeiten an. So können Ton- und Bilddokumente beigefügt werden oder die Tandempartner können sich zu einem bestimmten Zeitpunkt im Internet verabreden und synchron schriftlich – in MOOs oder beim Chat – oder, bei entsprechender Ausrüstung, sogar mündlich und mit Blickkontakt miteinander lernen.

3.1 Zum Prinzip der Lernhilfe im Tandemlernen

Aus den bereits erwähnten zwei Prinzipien der Gegenseitigkeit und der Lernautonomie geht hervor, dass Tandempartner sich gegenseitige Helfer, aber keine Lehrer sind. Von ihnen kann weder erwartet werden, dass sie sich wechselseitig Lernziele, -schritte oder -methoden oder eine didaktische Aufarbeitung von Lerngegenständen liefern, noch dass Lernergebnisse gemessen oder beurteilt werden (können). Auf die dadurch entstehenden Probleme und den Versuch, sie besonders mit dem Verfahren der externen Lernberatung aufzufangen, soll später eingegangen

werden. An dieser Stelle sollen besonders die Helferkriterien im Vordergrund stehen, die für ein erfolgreiches Tandem erforderlich sind.

Grundsätzlich lässt sich bei der Helferdomäne der Lernperspektive eine Zweiteilung in Lernhilfe und Hilfe zur Lernhilfe vornehmen. Bei der Lernhilfe geht es darum, den Partner beim Lernen zu unterstützen, ihm weiterzuhelfen, wenn er etwa um Verstehens- oder Formulierungshilfen oder um Informationen bittet, wenn er z. B. darum bittet, ihn zu korrigieren. Bei der Hilfe zur Lernhilfe geht es andererseits darum, den Partner in seiner Helferfunktion zu orientieren und zu unterstützen, also dem Partner zu verstehen zu geben, in welchen Bereichen und auf welche Weise er seine Hilfe geben möge. Natürlich ist das Diskursverhalten der Tandempartner von den stets präsenten jeweiligen Helferrollen in diesen beiden Domänen wie auch von der stets aktuellen Lernerrolle geprägt. Insbesondere beim face-to-face-Tandem wird es dabei zu rasch wechselnden, situativen und spontanen Rollenwechseln kommen, die eine hohe Sensibilität über die jeweils prominente Rolle verlangt. Zudem ist erforderlich, dass die Partner einen hohen Reflexions- und Kontrollgrad bezüglich der Einhaltung der beiden zentralen Tandemprinzipien, dem Gegenseitigkeits- und dem Autonomieprinzip, besitzen und fähig sind, bei Verletzungen korrigierend einzugreifen, ohne dass dies zu einer atmosphärischen Störung der Kommunikationssituation führt.

Aufgrund der langjährigen Erfahrung mit Tandempartnerschaften sowie interdisziplinären Forschungs- und Lehrpraxisergebnissen lassen sich eine Reihe von Anforderungen an Kompetenzen und Fertigkeiten der Helferrolle nennen, die von den Tandempartnern mitgebracht oder sukzessive erworben werden sollten.

1. Sorgfältig mit dem eigenen Erstsprachen-Input umgehen können

Beide Partner müssen darauf achten, dass ihr Erstsprachen-Input wechselseitig verarbeitet werden kann. So sollten regionale, soziolektale oder

individuelle Sprachvarianten zwar nicht grundsätzlich vermieden, aber doch entsprechend gekennzeichnet sein und insgesamt die Entfernung zur Standardsprache nicht allzu groß sein.

2. *Den eigenen Input tunen können*

Die Partner müssen ein Gefühl dafür entwickeln, wann der Erstsprachen-Input den Lernpartner entweder über- oder unterfordert und ihr Sprachverhalten durch die einfachere oder komplexere Strukturierung ihres Outputs modifizieren.

3. *Angemessen erklären können – allgemeine Überlegungen*

Günstig wäre es, wenn die Partner bei signalisiertem Bedarf die methodische Variation, Explizitheit und Präzision ihrer Erklärungen reflektieren und gegebenenfalls steigern könnten. Hilfreich ist auch das Wissen über Vorkenntnisse des Partners, um entsprechend auf möglichen Erklärungsbedarf vorbereitet zu sein.

4. *Verständlich erklären können*

Die konsekutive Anwendbarkeit von Erklärtem hängt vor allem ab von dem Grad der Bedeutsamkeit für den Tandempartner sowie der Klarheit und Stabilität des Erklärten. Diese drei Faktoren sind Voraussetzung für die Integration des Erklärten im Partnerwissen.

5. *Wörter erklären können*

Das Erklären von Wörtern nimmt im Tandem einen größeren Raum ein und umfasst verbale wie – im face-to-face-Tandem – nonverbale Verfahren. Auch pragmalinguistische und landeskundliche Semantisierungen spielen eine große Rolle. Im Tandem dominieren rezipienteninitiierte Worterklärungen, auf die im

Idealfall mit einem umfangreichen Instrumentarium geantwortet werden kann.

6. *Grammatik erklären können*

Entsprechend den Worterklärungen ist auch bei Grammatikerklärungen eine umfassende Variabilität von verständnissichernden Verfahren anzustreben. Die Differenziertheit und Tiefe der Verdeutlichung ist dabei von den Kommunikationspartnern auszuhandeln und sollte insgesamt die Kommunikationsabsicht nicht behindern.

7. *Sich mit fehlerhaften Texten auseinandersetzen können*

Zum Teil benötigt der helfende Tandempartner eine recht hohe Inferenzfähigkeit für das Verstehen fehlerhafter Partnertexte, insbesondere beim e-mail-Tandem. Die häufig erst nach mehreren turns gelungene Verständnissicherung, die beim e-mail-Tandem entsprechend lang dauern kann, bis ein zielsprachenkonformer Text mit angestrebtem semantischem Gehalt erreicht ist, darf dabei nicht die Interaktionsintention konterkarieren und hemmen.

8. *Kommunikationsstrategien einsetzen können, um dem Partner bei der fremdsprachlichen Produktion zu helfen*

Häufig werden bei offensichtlichen Versprachlichungsproblemen allzu schnell Hilfen zur Verfügung gestellt oder die Versprachlichung bei einem ansatzweisen Verständnis der Redeintention durch den Erstsprachler sogar übernommen. Dies ist jedoch der Lernintention höchst abträglich, da der Partner den Prozess des monitoring, d. h. die kognitive Zuhilfenahme seiner Fremdsprachenkompetenz, nicht durchlaufen kann. Hier geht es also darum, abzuwarten bzw. dem Partner Tipps zu geben, wie er unter Verwendung bereits bestehenden Wissens selbst auf das Wort oder die Struktur kommen kann.

9. Fehler identifizieren können

Häufig, und insbesondere natürlich beim face-to-face-Tandem, stellt es für den jeweiligen Erstsprachler ein Problem dar, sich einerseits als gleichwertiger Partner in einer realen Kommunikationssituation zu begreifen, andererseits auf Fehler lexikalischer, grammatischer oder phonetischer Art beim Lernpartner zu konzentrieren und vor allem auch zu behalten, um sie je nach kommunikationshemmendem Schweregrad unmittel- oder mittelbar zu korrigieren bzw. die Selbstkorrektur durch den Lernpartner zu initiieren. Gerade in der eigenen Sprache fällt es Erstsprachlern oft schwer, die Fehlerquelle zu lokalisieren und klassifizieren zu können.

10. Korrigieren können

Ein hohes Maß an Sensibilität ist auch erforderlich, wenn es um die Abstimmung des Korrekturverhaltens geht. Fremdinitiierte Selbstkorrekturen sind grundsätzlich Fremdkorrekturen vorzuziehen, jedoch kann die Realisierung der Redeabsicht dadurch womöglich gehemmt, umgeleitet oder sogar verhindert werden. Hier können entsprechende Absprachen der Tandempartner über die Konzentration auf Einzelaspekte sinnvoll sein.

11. Gefordertes Übungsgeschehen bereitstellen können

Soweit bestimmte gezielte Vorstellungen über spezielle Trainingsanforderungen formuliert werden, sollten die Tandempartner fähig sein, angemessene Muster und Variationen zusammenzustellen. So können etwa auch Prüfungssimulationen sinnvoll sein, soweit sich einer der Partner auf eine Sprachprüfung vorbereitet.

12. Den Partner bei der Selbstevaluation unterstützen können

In der Tandemarbeit kann der Lerner den Partner auch darum bitten, ihn bei der Selbstevaluation seines Lernens zu unterstützen. Hierzu muss der Lerner allerdings die Phänomene, auf die geachtet werden sollen, möglichst präzise benennen, woraufhin sich der Erstsprachler besonders auf diese Aspekte konzentrieren und anschließend ein entsprechendes Feedback geben kann.

Es hat sich ergeben, dass viele Lernende diesen umfangreichen Katalog an erforderlichen Qualitäten nicht oder nicht in ausreichendem Maße besitzen und auch nicht imstande sind, sie sich eigenständig anzueignen. Aus diesem Grund hat sich die begleitende Tandemlernberatung als nicht in jedem Fall erforderliches, aber in jedem Fall sinnvolles Instrumentarium erwiesen, um Tandempartner bei auftretenden Unsicherheiten und Problemen kompetent zu unterstützen und Ineffizienz oder sogar einen Abbruch des Tandems zu verhindern.

3.2 Tandemlernberatung

Im Folgenden sollen einige wesentliche Elemente der Lernberatung mit besonderem Bezug auf die Tandemsituation erörtert werden. Ein wesentlicher Grund für die begleitende Lernberatung ist darin zu sehen, dass erfahrungsgemäß viele Lernende zwar motiviert im Tandem lernen, das Potenzial dieses Lernwegs jedoch nicht voll ausschöpfen. Auch im Vorfeld gegebene Anleitungen und Erklärungen zeigen vielfach nicht die erhoffte Wirkung. Aus diesem Grund ist das wichtigste Prinzip der Lernberatung, sich auf die spezifische Situation des zu beratenden Lernenden einzulassen und ihm „dabei zu helfen, selbstverantwortlich Entscheidungen so zu treffen, dass sie sich aus seinen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen ableiten lassen, und ihn dann in seinen Entscheidungen zu stärken“ (Brammerts/Calvert/Kleppin 2001 : 53).

Als Ziele der Tandemlernberatung lassen sich somit nennen

- die Ermutigung zur Fähigkeit der Entwicklung selbstständigen Lernens
- die Unterstützung bei der Reflexion über die eigenen Lernprozesse und -wege
- die Schärfung der Entscheidungsfähigkeit für produktive Schritte zur Erreichung selbstgesetzter Lernziele
- die Förderung der realistischen Einschätzung und Beurteilung von Lernfortschritten

Mit großer Vorsicht muss damit umgegangen werden, dem Lernenden aus der vermeintlichen Position des Experten heraus konkrete Handlungsempfehlungen zu geben, da dies den zu Beratenden in eine offensichtliche oder auch subtile Abhängigkeit bringt und somit dem langfristigen Ziel der Förderung der Lernautonomie nicht förderlich ist. Die Gefahr zu einer wie auch immer gearteten Form der Gängelung ist dabei nicht zu unterschätzen, da von beiden Seiten leicht traditionelle Lehrer- und Lernerrollen eingenommen werden und u. a. mit größerer kurzfristiger Lerneffizienz legitimiert werden können. Tatsächlich aber können selbst in den Augen des Lernberaters nicht optimale Lösungen und Lernwege sich für den einzelnen Lernenden als durchaus effektiv erweisen, da sie häufig durch eine hohe Motivation getragen sind und zudem den Lerngewohnheiten des Lernenden vielleicht eher entsprechen. Mit anderen Worten, lerntheoretisch abgeleitete Lernwege müssen im Einzelfall nicht unbedingt zu besseren Ergebnissen führen als vermeintlich ineffektive, individuell jedoch akzeptierte Formen des Lernens. In dieser Hinsicht haben vorherige (Fremdsprachen-)Lernerfahrungen in Verbindung mit dem Alter eine sicher nicht zu unterschätzende Bedeutung und müssen bei der Lernberatung unbedingt beachtet werden.

„Wenn der Lerner seine Entscheidungen bewusst selbst trifft, kann er auch von Fehlentscheidungen profitieren, indem er den Einblick in sein eigenes Lernen erweitert und sie damit zur Grundlage weiterer Entscheidungen machen kann.“ (Brammerts/Calvert/Kleppin 2005 : 55).

In Anlehnung an den Beratungsansatz von Rogers (1973) lassen sich folgende Grundhaltungen der Beratungsperson als erforderlich ansehen :

- Sie hat eine grundsätzlich positive Wertschätzung gegenüber dem Lernenden und akzeptiert und unterstützt die von diesem gewählten Lernwege unabhängig von der eigenen Meinung und der eigenen Einschätzung des bisherigen Lernerfolgs und der zukünftigen Erfolgsaussichten des Lernenden.
- Sie zeigt ein stark empathisches, einführendes Verstehen der vom Lernenden selbst bestimmten und gesetzten Ziele und versucht im Verlauf der Gespräche, ein Gespür für die individualspezifischen Möglichkeiten, Grenzen und Entscheidungskriterien zu bekommen.
- Sie berät mit einer kongruenten, authentischen Grundhaltung und versucht, eine nicht-hierarchische Beziehung zum Lernenden aufzubauen, die es diesem ermöglicht, die Beratungsperson zwar als Lernexpertin, jedoch nicht als Entscheidungsträgerin zu respektieren.

Grundsätzlich ist es erforderlich, die Beratungsgespräche in sogenannte Mikrophasen zu untergliedern, „die in einer Sitzung auch mehrfach und zyklisch durchlaufen werden können“ (Kleppin/Mehlhorn 2005 : 77). So folgt einer ersten Phase, in der Lernziele und eventuell bestehende Lernprobleme im Vordergrund stehen, eine zweite Phase, in der mögliche Lernwege zur Erreichung der konkreten Lernziele bzw. Lösungen für bestehende Lernprobleme besprochen werden. Am Ende sind möglichst kleinschrittige und vom Lernenden selbst zu überprüfende Handlungsschritte zu erarbeiten, die dann am Beginn der nächsten Beratungssitzung

gemeinsam auf ihre Effizienz hin evaluiert werden. Alle diese Schritte werden von der Beratungsperson dokumentiert, um mittelfristige Zielbestimmungen nicht aus den Augen zu verlieren und Fort- oder Rückschritte auch über einen längeren Zeitraum hinweg nachvollziehbar zu machen.

Kleppin (2003) weist zu Recht darauf hin, dass es zukünftig notwendig sein wird, die Kompetenz zu einer autonomiefördernden Lernberatung bereits in die Fremdsprachenlehrausbildung zu integrieren. Nur so lässt sich perspektivisch sicherstellen, dass ein konstruktivistisch legitimierter Fremdsprachenunterricht didaktisch-methodisch kongruent umgesetzt wird und nicht als kurzzeitige Modeerscheinung bald wieder in Vergessenheit gerät.

4. Schluss

Es zeigt sich, dass das konstruktivistische Lernmodell in Verbindung mit kommunikativ ausgerichteten Lernzielen ein tragfähiges Konstrukt für einen zukunftsorientierten Fremdsprachenunterricht darstellt. Als dieser Ausrichtung entsprechende didaktisch-methodische Verfahren sind autonomiefördernde Lernkonzepte zu unterstützen, die die Lernenden schrittweise zu einem selbstgesteuerten und damit unterrichtsunabhängigen Lernen befähigen. Das Tandemverfahren in Verbindung mit einer entsprechenden Lernberatung bietet vielfältige Möglichkeiten, gerade auch mit den sich erweiternden medialen Verfahren Fremdsprachenlernenden selbst über große Distanzen hinweg Zugang zu einer situativ eingebetteten, authentischen und somit motivierenden Lernumgebung zu verschaffen.

Literaturverzeichnis

- Ahrens, R./Weier, U.(Hrsg.)(2005) : Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts. Heidelberg.
- Baumgartner, P./Payr, S.(1994) : Lernen mit Software. Innsbruck et al.
- Baur, R. S. (1990) : Superlearning und Suggestopädie : Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven. München.
- Bimmel, P./Rampillon, U.(1996) : Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin et al.
- Brammerts, H./Calvert, M./Kleppin, K.(2001) : Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In : Brammerts, H./Kleppin, K.(Hrsg.), 53-60.
- Brammerts, H./Hedderich, N.(1998) : Lernen im Tandem per Internet. In : Jung, U.(Hrsg.), 251-255.
- Brammerts, H./Kleppin, K.(Hrsg.)(2001) : Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem : Ein Handbuch. Tübingen.
- Brammerts, H./Little, D.(Hrsg.)(1996) : Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. Bochum.
- Cunningham, D. J./Duffy, T. M./Knuth, R. A.(1993) : The Textbook of the Future. In : McKnight, C./Dillon, A./Richardson, J.(eds.), 19-50.
- Habermas, J.(1971) : Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikation. In : Habermas, J./Luhmann, N.(1971), 101-140.
- Habermas, J./Luhmann, N.(1971) : Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung ? Frankfurt a. M.
- Henrici, G.(1995) : Spracherwerb durch Interaktion ? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler.
- Herfurth, H.-E.(1993) : Möglichkeiten und Grenzen des Spracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem. München.
- Holec, H.(Hrsg.)(1988) : Autonomy and self-directed learning : present fields of application – Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels (Council of Europe. Project No. 12). Strasbourg.
- Holec, H./Huttunen, I.(1997) : L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et applications. Comité de l'Education, Conseil de la Coopération Culturelle. Strasbourg.
- House, J.(1996) : Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In : Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.(Online, 21 Seiten, <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>).
- Hymes, D.(1972) : On Communicative Competence. In : Pride, J. B./Holmes, J.(Hrsg.), 269-293.

- Issing, L. J./Klimsa, P.(Hrsg.)(2002) : Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim.
- Jung, U.(Hrsg.)(1998) : Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a. M.
- Kleppin, K.(1995) : Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin et al.
- Kleppin, K.(2003) : Sprachlernberatung : Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In : Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 14/1, 71-85.
- Kleppin, K./Mehlhorn, G.(2005) : Sprachlernberatung. In : Ahrens, R./Weier, U.(Hrsg.), 71-90.
- Little, D.(1997) : Learner autonomy in the foreign language classroom : theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. In : Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 8/2, 227-244.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A.(2002) : Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In : Issing, L. J./Klimsa, P.(Hrsg.)
- McKnight, C./Dillon, A./Richardson, J.(eds.)(1993) : Hypertext — A Psychological Perspective. New York.
- Ortner, B.(1998) : Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht : lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung. Ismaning.
- Piepho, H.-E.(1974) : Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg/Frickhofen.
- Pride, J. B./Holmes, J.(Hrsg.)(1972) : Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth.
- Rampillon, U.(1994) : Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht — ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive ? In : Die Neueren Sprachen 93, 455-466.
- Rogers, C. R.(1973) : Die Klient-bezogene Gesprächstherapie. München.
- Scherfer, P.(1982) : Zur Erforschung von Sprachlehr- und Sprachlernprozessen auf Gegenseitigkeit. In : Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 12/45, 72-99.
- Searle, J. R.(1971) : Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a. M.