



Kursunterstütztes "Skype-Tandem" und die Möglichkeiten selbstbestimmten Lernens in institutionell durchgeführten Sprachkursen : Zum japanisch-deutschen Tandem Projekt an den...

Trummer-Fukada, Stefan

Masuda, Yoshikazu

Sugihara, Saki

Hayashi, Ryoko

(Citation)

神戸大学国際コミュニケーションセンター論集, 9:1-18

(Issue Date)

2012

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81004831>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81004831>



Kursunterstütztes „Skype-Tandem“ und die Möglichkeiten selbstbestimmten Lernens in institutionell durchgeführten Sprachkursen.

Zum japanisch-deutschen Tandem Projekt an den Universitäten Hamburg und Kobe

Stefan Trummer-Fukada¹ Yoshikazu Masuda² Saki Sugihara³ Ryoko Hayashi⁴

1. Das Projekt

Im Wintersemester 2012/2013 wurde ein Tandem-Projekt zwischen dem Asien-Afrika Institut, Abteilung für Sprache und Kultur Japans, der Universität Hamburg und dem Zentrum für Internationale Kommunikation der Universität Kobe gestartet. Dabei wurden an beiden Universitäten Studierende⁵ einmal wöchentlich für 30 Minuten unter Verwendung des Programms Skype⁶ im Rahmen von Sprachkursen paarweise oder in kleinen Gruppen zu Videokonferenzen vernetzt und von verschiedenen Blickwinkeln aus Daten gesammelt, wie sich diese Methode bei den Studierenden bewährte. Vorliegender Bericht behandelt vorerst nicht das Tandem selbst, sondern den begleitenden Unterricht, wobei wir uns in dieser Publikation überdies auf den entsprechenden Unterricht an der Universität Kobe beschränken möchten. Für diesen zeichnet inhaltlich in erster Linie Stefan Trummer-Fukada verantwortlich, der Kurs wurde jedoch im Team-teaching gemeinsam mit Yoshikazu Masuda abgehalten. Die eigentlichen Tandem-Einheiten und deren Ausarbeitung betreute an der Universität Kobe Ryoko Hayashi. An der Universität Hamburg wurde das Projekt von Saki Sugihara geleitet und durchgeführt.

¹ 神戸大学国際コミュニケーションセンター trummer@phoenix.kobe-u.ac.jp

² 神戸大学国際コミュニケーションセンター masud@kobe-u.ac.jp

³ Universität Hamburg, Asien – Afrika Institut, Abteilung für Sprache und Kultur Japans saki.sugihara@uni-hamburg.de

⁴ 神戸大学国際文化学部 rhayashi@kobe-u.ac.jp

⁵ 33 Studierende in Hamburg und 24 in Kobe.

⁶ Skype wurde wegen seiner relativ weiten Verbreitung und Bekanntheit gewählt. Selbstverständlich eignen sich auch andere Programme und Internetdienste.

2. Der Kurs

Der Sprachkurs, der den Rahmen für das Tandem-Projekt bildete, wurde an der Universität Kobe an 2 Tagen in der Woche zu je 90 Minuten abgehalten, wobei wöchentlich 30 Minuten für Tandem reserviert waren. Dadurch ergaben sich, die für die technischen Einrichtungen notwendige Zeit abgezogen, wöchentlich rund 140 Minuten für begleitenden Unterricht.⁷ Die Tandem-Einheiten wurden mittels Fragebögen evaluiert, die die TeilnehmerInnen in beiden Ländern während der Tandem-Sitzungen ausfüllten. Des Weiteren hatten allen TeilnehmerInnen an einer Präsentation teilzunehmen, die per Skype auch der gesamten Partnergruppe übertragen wurde. Am Ende des Semesters hatten die Studierenden in Hamburg einen schriftlichen Bericht zu verfassen, im Rahmen des Kurses an der Universität Kobe wurden mündliche Prüfungen durchgeführt.

3. Begriffsbestimmungen und pädagogische Richtlinien

3.1 Tandem

Tandem verknüpft zwei Personen unterschiedlicher Muttersprachen, die sich abwechselnd für meist festgesetzte Zeiten in der eigenen Muttersprache bzw. in der des Anderen unterhalten. Dabei wird grob in „eigentliches“ Tandem und „Kurs-Tandem“ unterschieden. Beim „eigentlichen“ Tandem treffen sich die TeilnehmerInnen in der Regel privat, d.h. unabhängig von institutionellen Sprachkursen. Das vorliegende Projekt wurde hingegen im Rahmen universitärer Sprachkurse von Lehrenden arrangiert und betreut, ist also ein Beispiel für sogenanntes „Kurs-Tandem“.

In welcher Form es auch erscheint, Tandem steht von seiner Grundidee her unter den Vorzeichen selbstbestimmten Lernens. Im vorliegenden Projekt wurde daher versucht, Selbstbestimmung von Seiten der Lernenden weitreichend auch im begleitenden Unterricht zu verwirklichen. Dieser Bericht behandelt in erster Linie die konkreten theoretischen Hintergründe dieses Versuchs sowie die daraus entstandenen konkreten Unterrichtserfahrungen an der Universität Kobe.

3.2 Selbstbestimmtes Lernen

Eine konstante Frage in pädagogischen Diskursen, wahrscheinlich schon seit Menschen überhaupt begonnen haben, über Erziehung zu reflektieren, sind die Rollen von fremdbestimmtem und selbstbestimmtem Lernen im jeweiligen Erziehungskonzept. Dabei erwiesen sich die Verhältnisse, in denen diese stehen, ebenso variabel wie die Zeiten selbst. In unserer Zeit stehen

⁷ Alle Studierenden an der Universität Kobe befanden sich im zweiten Semester ihres ersten Studienjahres und hatten bereits ein Semester „traditionellen“ Sprachunterrichts in Deutsch absolviert. Dieser wird an der Universität Kobe ebenfalls zweimal in der Woche durchgeführt, wobei 90 Minuten für Grammatik und weitere 90 Minuten für Konversation, Lesen bzw. andere weiterführende Unterrichtsinhalte vorbehalten sind. Am Kurs, in dessen Rahmen an der Universität Kobe das Tandem-Projekt durchgeführt wurde, dürfen Studierende aller Fakultäten teilnehmen. Ihr erstes Semester Deutsch lernten die TeilnehmerInnen daher bei verschiedenen Lehrern mit unterschiedlichen Unterrichtsmitteln. Für den Kurs und das Tandem wurde kein einheitliches Lehrbuch verwendet, die Studierenden wurden jedoch dazu angehalten, die Lehrbücher aus den Kursen ihrer jeweils eigenen Fakultäten aus dem vorangegangenen Semester weiter zu verwenden.

Begriffe wie „Selbstbestimmung“, „Selbstverwirklichung“ etc. ohne Zweifel hoch im Kurs. Horst Siebert z.B. spricht von einer „Karriere des ‚Selbst‘“, deren Beginn er „zumindest in Westdeutschland“ mit dem „Anfang der Siebzigerjahre des 20. Jahrhunderts, im Gefolge der Studentenbewegung“ annimmt (Siebert 2009: 13). In der „Karriere“ des Begriffs liege auch der Grund für die Vielzahl an Konzepten, die damit verbunden werden.

Durch diese Vielzahl können alle mit „Selbst“ verknüpften Begriffe nur in ihrem unmittelbaren Kontext verstanden werden und entziehen sich prinzipiell weitläufigerer Abstraktionen. Im Zusammenhang mit Lernen definiert sich „Selbstbestimmung“ gewöhnlicherweise durch Gegenüberstellung dreier Begriffspaare, die sozusagen als Eckpunkte selbstbestimmten Lernens angesehen werden können. Diese sind die Gegenüberstellung „Agierender Lerner vs. konsumierender Lerner“, die Gegenüberstellung „frei wählbare Lernzeiten und Orte vs. vorgegebene Zeiten und Orte“ sowie die Gegenüberstellung „frei wählbare Lerninhalte vs. vorgegebene Lerninhalte“. ⁸

3.2.1 Agierender Lerner vs. konsumierender Lerner.

Selbstbestimmtes oder auch „selbstgesteuertes“ Lernen unterscheidet sich hier im konkreten Fall zuerst einmal von den Begriffen des Selbststudiums oder autodidaktischen Lernens und zwar in dem Sinn, dass die Studierenden, wie bereits erwähnt, an zwei Tagen in der Woche zu fixen Unterrichtseinheiten zusammenkamen.

Der Ablauf dieser Einheiten wurde zu großen Teilen von den Lehrenden bestimmt und wiederholt wurden dabei auch bewusst Unterrichtsformen gewählt, die man normalerweise nicht mit „selbstgesteuertem“ Lernen verbindet, wie z. B. frontaler Grammatikunterricht. Dies scheint, oberflächlich betrachtet, dem Ideal der „Selbstbestimmung“ zu widersprechen, es ließen sich jedoch einige Argumente finden, die gerade das Gegenteil davon behaupteten.

Hier die Ausgangssituation: Die Studierenden an der Universität Kobe befanden sich im zweiten Semester Deutsch und somit auf einer Lernstufe, in der eine Unterhaltung auf Deutsch über 30 Minuten noch eine enorme Herausforderung darstellt. Eine solche Herausforderung lässt sich nur meistern, wenn einem die dazu nötigen Ressourcen effizient zur Verfügung stehen. Erscheint nun z.B. „frontaler“ Grammatikunterricht für einen gewissen Lernbereich als effizient, so bietet er keine Einschränkung der „Selbstbestimmung“, im Gegenteil führt er vielmehr zu deren Ermöglichung, da Autonomie auf Handlungsfähigkeit beruht und diese sich mitunter auch auf Faktenwissen zu berufen hat. Ziel des Kurses war es somit, die Lernenden möglichst effizient dahinzuführen, sich die gewünschte Handlungsfähigkeit anzueignen.

Damit wendet sich das vorliegende Projekt auch bewusst in einigen Punkten gegen die in der Diskussion um selbstbestimmtes Lernen oft anzutreffende Unterscheidung in agierender Lerner auf Seiten des selbstbestimmten und konsumierender Lerner auf Seiten des fremdbestimmten

⁸ Die in diesem Kapitel angeführten Gegenüberstellungen orientieren sich an einer Tabelle von Gnahn (Siebert 2009: 27).

Lernens. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass in heutiger Zeit selbstbestimmtes Handeln in der Regel zum Großteil aus Konsumieren besteht und „Agieren“ in der modernen Gesellschaft weitreichend auf die Auswahl dessen gerichtet ist, was zu konsumieren sei.

3.2.2 Frei wählbare Lernzeiten und Orte vs. vorgegebene Zeiten und Orte.

Eines der Argumente, die gewöhnlich für selbstbestimmtes Lernen in Anschlag gebracht werden, ist die freie Wählbarkeit von Zeit und Ort. Auch in diesem Sinne scheint das vorliegende Projekt selbstbestimmtem Lernen zu widersprechen, da, wie bereits erwähnt, Ort und Zeit von den Lehrenden festgelegt worden war. Doch scheiterte ein anderer, diesem Projekt vorausgehender Tandem-Versuch an der Universität Kobe, in dem nur Skype-Adressen ausgetauscht, jedoch keine Zeiten und Orte festgelegt waren, daran, dass viele Studierende einfach nicht genügend Mut aufbrachten, mit ihnen bis dato nicht oder nur oberflächlich bekannten Studierenden einer anderen Universität in Kontakt zu treten. Die Erfahrung lehrte also, dass man bei den TeilnehmerInnen ernstzunehmende Hemmschwellen einzuplanen hat, obwohl, und das ist eine Besonderheit des Tandems mittels Videokonferenzen an sich, beide Gesprächspartner dabei nicht aus ihrer eigenen Lebenswelt heraustreten, wodurch auch die beim Tandem sonst übliche Beziehung „Einheimischer – Fremder“ aufgelöst ist. Somit erscheinen Themen, wie Ess- und Hygienegewohnheiten, Ansichten zum Thema „Pünktlichkeit“, einladen oder eingeladen sein, also bezahlen oder bezahlt bekommen etc., die in vielen Publikationen über Tandem als Problempunkte angeführt werden, wenn überhaupt, nur auf einer intellektuellen Ebene. D.h. sie können zum Thema genommen und diskutiert werden, wirken jedoch nicht unmittelbar emotionsbelastend. Insofern erscheint ein Verbleiben in der eigenen Lebenswelt hier prinzipiell als etwas, das Handlungsfreiheit schafft. Und dies gilt in gewisser Hinsicht auch für die institutionelle Organisation von Zeiten und Orten.⁹ Auf den Problembereich, der hier besonders zutage tritt, nämlich die Notwendigkeit von „Anxiety-Management“ und emotionaler Kompetenz, soll später noch genauer eingegangen werden.

3.2.3 Frei wählbare Lerninhalte vs. vorgegebene Lerninhalte

Auch dies ist eine Gegenüberstellung, wie sie oft im Zusammenhang mit selbstbestimmtem Lernen zu finden ist. Wie schon aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich, ging es jedoch bei unserem Projekt in Kobe hier wiederum um keine Gegenüberstellung, sondern eher um eine

⁹ Dies ließ sich besonders im Extremfall, nämlich dem einmal aufgetretenen Ausnahmefall einer Nichtteilnahme vor Ort, erkennen. Die Zusammenstellung der Paare verfolgte über die Lehrenden. Somit war durch das Faktum, dass ein Student einmal nicht teilnehmen wollte oder konnte, nur eine Umstellung der Gruppierungen durch die Lehrenden von Nöten, ohne dass der Grund dafür von den übrigen TeilnehmerInnen bemerkt worden wäre. Umgruppierungen wurden aus verschiedenen Gründen mehrmals durchgeführt, waren also in gewisser Hinsicht gewöhnlich und somit auch bei den TeilnehmerInnen auf keiner Seite emotional besetzt. Daher war z.B. auch für den Studenten kein direkter Ausdruck einer Entschuldigung anderen TeilnehmerInnen gegenüber unmittelbar notwendig. Ob das für den angestrebten Lernerfolg positiv oder negativ ist, darüber lässt sich diskutieren, fest steht auf jeden Fall, dass sich die Handlungsfreiheit innerhalb des selbstgesteuerten Lernens dadurch erhöht, und zwar wiederum in dem Sinne, dass „Agieren“ auch auf der Freiheit der Wahl dessen beruht, was man zu konsumieren gewillt ist.

Vereinigung der Aspekte, da Wählbarkeit prinzipiell vorgegebener Wahlmöglichkeiten bedarf.¹⁰ Daher wurde versucht, möglichst viele Lerninhalte zu bieten, und die Wahlmöglichkeit überdies dadurch abzusichern, dass die Frage, welche der Inhalte daraus von den Lernenden konkret aufgegriffen wurden, und somit im traditionellen Sinn als „erlernt“ erschienen, aus der Evaluierung durch die Lehrenden dezidiert ausgeschlossen wurde. Evaluiert wurde, wie die Studierenden bestimmte Kommunikationssituationen meistern, jedoch nicht, welche konkreten Vokabeln, grammatikalische Formen etc. dazu angewandt werden.

Schwierigkeiten ergaben sich allerdings, bei den jeweiligen Lerninhalten die Grenzen der Effizienz, sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf die Menge, zu bestimmen. Aus dieser Situation heraus kristallisierte sich ein Problem, das neben dem Aspekt „emotionale Kompetenz“ in diesem Versuch selbstbestimmten Lernens zu einem der wichtigsten Probleme überhaupt wurde. Ich möchte es hier vorerst das „Bottom up / Top down“- Problem im Fremdsprachenunterricht nennen. „Bottom up“ bezeichnet dabei sprachlichen Ausdruck, den die Lernenden aus ihrem eigenen Wortschatz, Grammatikwissen, sozialem Wissen etc. heraus konstruieren und im Gegensatz dazu „Top down“ Ausdrucksformen, die von Lehrenden, Internet, Tandempartnern etc. übernommen wurden, deren Struktur den Lernenden zum Zeitpunkt ihrer Verwendung jedoch noch nicht einsichtig ist. Auf diese Problematik wird unten noch genauer eingegangen. An dieser Stelle geht es vorerst noch um eine Definition von selbstbestimmtem Lernen. Aus dem bisher Gesagten könnte man nun diese, wie folgt, zusammenfassen:

Im vorliegenden Projekt bezeichnet selbstbestimmtes, bzw. selbstgesteuertes Lernen ein Lernen, in dem von den Lehrenden versucht wird, den Lernenden inhaltliche und emotionale Freiräume zu schaffen, in denen sich deren Lernen frei entfalten kann, wobei die Möglichkeit, „konsumierend“ zu lernen, als entscheidender Teil der Freiheit angesehen wird.

Besonders zu bemerken ist, dass diese Definition von Selbstbestimmung eine Forderung an die Lehrenden und nicht in erster Linie an die Lernenden darstellt. Entscheiden sich die Lernenden zur Teilnahme, obliegt es nun den Lehrenden, selbstbestimmtes Lernen erstens zu ermöglichen, zweitens die Lernenden darin zu beschützen und drittens durch Schaffen von Notwendigkeit dazu dieses ausreichend zu fördern, bzw. voranzutreiben.

¹⁰ Helmut Brammerts weist darauf hin, dass alle Erfahrungen darauf hindeuteten, „dass Lerner vor allem dann erfolgreich im Tandem arbeiten, wenn sie effektive Lernstrategien und Lerntechniken erlernt haben, bzw. wenn ihre Arbeit direkt oder indirekt durch Lernberater begleitet wird, die ihnen bei der Entwicklung der Fähigkeit zum autonomen Lernen helfen (Brammerts 2001: 15).

4. Das Lernziel „Lernen“.

Helmut Brammerts bemerkt zu diversen Vorschlägen bezüglich autonomen Fremdsprachenlernens:

Obwohl in vielen dieser Ansätze das Bemühen spürbar ist, die Trennung von Lernen und Anwendung einer Fremdsprache so früh wie möglich aufzuheben, gibt es bisher erstaunlich wenige didaktische Überlegungen zur Verbindung von selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen und authentischer Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache (...) (Brammerts 2001: 9).

Selbstverständlich ist auch das vorliegende Tandemprojekt ein solches Bemühen. Nur gingen die didaktischen Überlegungen nicht wie bei vielen anderen Projekten dahin, Lernen in konkreter Anwendung aufzuheben, sondern vielmehr die Anwendung selbst als Lernen zu begreifen. So schreibt z.B. auch Brammerts:

Ziel der Kommunikation im Tandem ist das Lernen (Brammerts 2001: 10).

Genauer definiert er dann weiter:

Sprachenlernen im Tandem ist **Lernen durch authentische Kommunikation** (...) (Brammerts 2001: 11).

Das Selbstverständnis beider Partner, dass das Ziel des Tandems Lernen selbst ist, gehört zu den Grundvoraussetzungen von Tandem. Als solches ist Tandem auch immer Kommunikation über Kommunikation, wodurch für Fehler, seien es die eigenen oder die des anderen, stets eine Korrekturmöglichkeit gegeben sein soll.¹¹ Fällt diese Möglichkeit weg, überschreitet Tandem seine Grenzen und hört auf, solches zu sein.¹²

¹¹ Dadurch, dass beide Partner im Tandem das Gespräch im Ganzen bewusst als *Lernen* auffassen, gewähren sie sich gegenseitig Sicherheit:

Es ist „sicherer“ als z.B. ein Gespräch mit einem Fremden in einer Kneipe oder ein E-Mail an einen Arbeitskollegen, aber anders als im Klassenraum haben Handlungen und Einstellungen doch reale Konsequenzen (Woodin 2012: 46).

¹² Anzuzweifeln ist Brammerts Theorie, dass im Tandem sich beide Partner „zuerst als Individuum und erst in zweiter Linie als Vertreter ihrer Kultur sehen“, was seiner Meinung nach Probleme der Stereotypisierung reduziert (Brammerts 2001: 11f). Auch gegenteilige Prozesse lassen sich nachweisen. Böttcher zieht z.B. vermehrt jene Überlegung in ihre Arbeit ein, „dass interkulturelle Erfahrungen eher die kulturgeprägte Erwartungsstruktur bestätigen, als dass sie zu einer Revision bewährter Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster beitragen“ (Böttcher 2007: 23). Auf ähnliche Bedenken stützt sich auch das Konzept des Plurilingualismus, wie es der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und andere EU- bzw. EU-nahe Dokumente entwickeln.

5. Konkrete didaktische inhaltliche Konzepte

5.1 „Begriffsbildung und Bedeutungerschließung“

Diese Blickrichtung auf „Lernen“ an sich, so bedeutsam sie ist, liefert jedoch per se noch kein didaktisches Konzept. Lothar Bredellas „Überlegungen zur Lehre interkultureller Kompetenz“ folgend, lässt sich jedoch sagen, dass es bei Tandem als „Lernen“ in erster Linie um „dialogische“, also nicht „strategische“ Interaktion geht.

Im letzteren Fall geht es nicht nur um das Resultat, sondern auch um die Art der Interaktion, die durch gegenseitige Offenheit gekennzeichnet ist (...). Die Diskussion über Ziele gehört hier zum Handeln (Bredella 2010: 102).

Da die „Diskussion“ über Ziele“ überdies von den jeweiligen Partnern im Idealfall „selbstbestimmt“ zu erfolgen hat, ergibt sich daraus notwendigerweise, dass Lernziele auf beiden Seiten nicht deckungsgleich sind und, solange man „Selbstbestimmung“ des Lernens ernst nimmt, auch nicht sein sollen. Ebenso ergibt sich weiter, dass auch Lehrziele und Lernziele einander nicht notwendigerweise entsprechen. Suchte man eine derartige Entsprechung, müsste man die Lehrinhalte so wage und weitläufig halten, dass genügend Freiraum für Selbstbestimmung auf Seiten der Lernenden bleibt. Im Gegensatz dazu wurden hier jedoch bewusst Einschränkungen vorgenommen. Vielmehr galt es auch zu sehen, ob und wie in der konkreten Tandem-Situation von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern darüber hinausgehende Dimensionen erschlossen werden können.

Aber welche Dimensionen kommen hier nun erst einmal sehr grob betrachtet in Frage? Bredella verweist z. B. auf das bekannte Lehrbuch *Sichtwechsel - neu. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*, das die Teilziele „Wahrnehmungsschulung“, „Begriffsbildung und Bedeutungerschließung“, „Kulturvergleich“ und „Diskursfähigkeit in interkulturellen Situationen“ verfolgt. Zur genaueren Diskussion dieser Teilziele möchte ich auf das Lehrwerk bzw. Bredellas Artikel (Bredella 2010) verweisen und hier nur auf den für das vorliegende Projekt bedeutendsten Punkt näher eingehen. Und zwar fand nämlich hier von Seiten der Lehrenden die bewusste Einschränkung auf „Begriffsbildung und Bedeutungerschließung“ statt.

Konkret wurde dabei, wie folgt, verfahren:

Ausgangspunkt für jede Unterrichtseinheit bildeten Fragen der Studierenden bezüglich konkreter Sprachverwendung. Die Notwendigkeit nach derart Fragen ergab sich aus dem Tandem- Projekt selbst, also der Notwendigkeit, sich alle zwei Wochen einmal 30 Minuten lang auf Deutsch unterhalten zu können. Am Anfang standen erwartungsgemäß Fragen zu Kennenlernkontexten. In

der zweiten Stufe ging es darum, gewisse Gesprächsthemen zu finden und sich die dafür notwendigen Sprachmittel anzueignen.¹³

In einer dritten Stufe wurden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach den wichtigsten Gesprächsthemen im Tandem gefragt und diesen zufolge in Gruppen eingeteilt, die dazu dienen sollten, Informationen aus Gesprächen zu ähnlichen Themen auszutauschen und dadurch auch eigene Erfahrungen zu relativieren.¹⁴

Wie erwähnt, lernten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Kobe erst das zweite Semester Deutsch, sie befanden sich also auf einer Lernstufe, auf der die Sprachkenntnisse noch nicht mit den konkreten Ausdrucksbedürfnissen standhalten können. Die Fragen, die sich an die Lehrenden ergaben, waren daher in der Regel japanisch gedachte Inhalte. Solche sperren sich jedoch häufig einer direkten Übertragung ins Deutsche. Aufgabe der Lehrenden war es nun, nicht nur adäquate Übertragungen zu finden, sondern auch solche, die den jeweiligen konkreten Ausdrucksfähigkeiten der Studierenden am nächsten entsprachen. Dabei wurde nun teils aus Vorsatz, teils mitunter auch aus zur Tugend gewordener Not „Begriffsbildung und Bedeutungserschließung“ als didaktischer Vorgang gewählt. D.h. Übersetzungen wurden nicht einfach nur geboten, sondern diskutiert. Und das nicht nur aus einer Lehrerhaltung den Studierenden gegenüber. Vorteil des Team-teachings war es, dass auch die Lehrenden vor den Studierenden miteinander über Bedeutungen und Ausdrucksweisen diskutieren und mitunter auch geteilte Meinungen äußern konnten.¹⁵ Obwohl kein eigentlicher „Kulturunterricht“ abgehalten wurde, sollten derart Diskussionen einerseits zu einer Sensibilisierung gegenüber spezifischer Ausdrucksweisen dienen und überdies, ganz praktisch gesehen, zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Wörterbüchern führen.¹⁶

¹³ Dazu erfolgte der konkrete Hinweis von den Lehrenden, dass der Schlüssel zu erfolgreicher Kommunikation nicht im Erzählen, sondern im Fragen und Bitten liegt. Redemittel zum Fragen und Bitten wurden frontal unterrichtet, wobei sich die Auswahl nach der angenommenen Notwendigkeit und nicht nach Schwierigkeitsgraden richtete. Zum Beispiel wird den üblichen Lehrbüchern folgend im Deutschunterricht an japanischen Universitäten der Konjunktiv erst am Ende des ersten Studienjahres unterrichtet. Auf derart „aufbauende“ Grammatik wurde hier keine Rücksicht genommen.

¹⁴ Die Themen waren „Film“, „Musik“, „Heimatstadt“ und „Sonstiges“. In jeder Gruppe wurden Präsentationen auf Deutsch vorbereitet, und in der Folge mit einer Skype- Verbindung den Gruppen in Hamburg und Kobe gleichzeitig vorgetragen. Bei Vorträgen zu beachtende Ausdrucksmittel wurden in Kobe wiederum frontal unterrichtet.

¹⁵ Autonomie bedeutet in Unterrichtssituationen, dass die Lernenden dazu geführt werden, den Unterricht mitzugestalten, und dafür ist es sicherlich nicht dienlich, wenn die Lehrenden sich als unfehlbare Autoritäten präsentieren. Im Gegenteil zur unfehlbaren Autorität scheint das Konzept gemeinsamen Lernens von Lehrenden und Lernenden erfolgsversprechender zu sein. Dazu z.B. Aoki unter Bezug auf Voller:

If autonomy is to develop, there must be an opportunity to act upon the environment and change it through negotiation, in a way that is favourable to oneself (Aoki 2005: 148).

¹⁶ Als konkretes Beispiel ließe sich das Wort „müssen“ anführen, zu dessen Diskussion beinahe eine Stunde Zeit aufgebracht wurde. Wörterbuchübersetzungen ins Japanische, wie z.B. *~なければならぬ* (*~nakereba naranai*) erscheinen auf den ersten Blick plausibel, verfolgt man jedoch deren Verwendung in beiden Sprachen, so lassen sich erhebliche Unterschiede erkennen. Konkret vor allem im Kontext von Entschuldigungen („Entschuldigung, ich muss nach Hause“ etc). Dies wäre im Deutschen durchaus üblich, im Japanischen unterliegt *~なければならぬ* in Entschuldigungen jedoch jederzeit der Gefahr, als faule Ausrede und gerade nicht als Entschuldigung verstanden zu werden. Eng im Zusammenhang mit der Verwendung von „müssen“ bei Entschuldigungen im Deutschen stehen auch die Ausdrücke „leider“ und „es tut mir Leid“. In japanischen Kontext wörtlich übertragen, könnte es als absolute Frechheit empfunden werden, an einer Stelle, an der man einzugestehen hätte, dass man jemandem Leid zugefügt hat, stattdessen sagte, dass es einem selbst Leid tue. Das gilt auch für den mit dem deutschen Wort „müssen“ manchmal in Verbindung

Im Unterricht in Kobe wurde bei solchen Themen grundsätzlich immer vom Japanischen ausgegangen. Zum Beispiel war eine der Aufgaben: „Sie teilen Ihrem Freund/ Ihrer Freundin mit, dass sie nicht, wie ausgemacht, mit ihm/ ihr morgen essen gehen können!“ Dazu wurden zuerst einige japanische Möglichkeiten überlegt und in der Folge dann, wie man der gleichen Situation auf Deutsch begegnen könnte. „Begriffsbildung und Bedeutungserschließung“, wie sie hier verstanden werden, gehen also von (in eigenem sprachlichen Umfeld) „verstandenen“ Kontexten aus und suchen durch kritische Betrachtungen des eigenen Verständnisses Wege zum Verstehen fremdsprachlicher Kontexte.

Die zum Erlernen von Fremdsprachen ebenso erforderliche Konfrontation mit fremdsprachlichen Kontexten war durch das Tandem auf so intensive Weise gegeben, dass deren „künstliche“ Bereitstellung im Klassenzimmer keine Dringlichkeit darstellte.¹⁷

Ergebnis dieser Didaktik der „Begriffsbildung und Bedeutungserschließung“ war, dass Interaktionskompetenzen den Großteil des Lerninhaltes innerhalb der Unterrichtseinheiten ausmachten und inhaltliche Mitteilungen („Ich habe einen Bruder und einen Hund“), wie sie in vielen Lehrbüchern in Japan sehr oft im Vordergrund stehen, weitgehend aus dem Unterricht verdrängt waren, bzw. darauf vertraut wurde, dass derartige Inhalte auch mit Wörterbüchern bis zu einem bestimmten Grad von den Studierenden selbst erarbeitet werden.

5.2 Das „Bottom up / Top down“- Problem

Wie oben bereits erwähnt, verstehen wir hier unter „Bottom up“ Kommunikationsinhalte, die sich die Lernenden aus vorhandenem Wortschatz und Grammatikwissen sozusagen selbst „zusammenreimen“ und andererseits unter „Top down“ Kommunikationsinhalte, die die Lernenden aus Texten, bzw. von Lehrenden (oder auch TandempartnerInnen) übernommen haben, deren eigentliche Struktur sie sich jedoch zum Zeitpunkt der Verwendung noch nicht erklären können. Jedes Fremdsprachenlernen wird aus einer Kombination sowie unzähliger Zwischenstufen beider bestehen, und doch ließ sich im vorliegenden Projekt bei manchen Studierenden eine starke Tendenz zu „Top-down“ – Prozessen erkennen. Erklären lassen sich diese vor allem dadurch, dass das Internet mit seiner Wiki- und Blogkultur vielfach das traditionelle Wörterbuch zu ersetzen beginnt. Wenn man z.B., wie einige der TeilnehmerInnen in Kobe, im Tandem über im Moment in

stehenden und im Deutschen für die Entschuldigung mitunter notwendigen Hinweis, dass etwas nicht aus Absicht geschah oder geschieht. Ein „Oh, ich habe Sie nicht gesehen!“, wenn man jemandem versehentlich auf den Fuß getreten ist, unterliegt der Gefahr von einem japanischen Gegenüber als Anmaßung empfunden zu werden, etwa im Sinne von „Geben Sie jetzt mir die Schuld, dass Sie mir auf den Fuß getreten sind?!““. Was man auf Deutsch als mildernde Umstände in Entschuldigungen anführen könnte, unterliegt im Japanischen mit einiger Wahrscheinlichkeit dem Verdacht, dass sich jemand von der Verantwortung drücken und nur Schuld von sich abzuwälzen versuchte. Man hat es hier also mit Begriffen zu tun, an denen man als Lernender in beiden Sprachen bewusst arbeiten muss und deren lexikalische Übersetzung bisweilen schnurstracks zu Komplikationen führt.

¹⁷ Ausnahmen waren zwei Lesetexte (Franz Hohler: *Der Verkäufer und der Elch*. Ole Könnecke: *Anton kann zaubern.*) und ein kurzes Video (*Die Sendung mit der Maus: Biogas*.

<<http://www.wdrmaus.de/sachgeschichten/sachgeschichten/sachgeschichte.php?id=351>>) Aufgabe war es dabei, keine detaillierten Übersetzungen, sondern ein Gesamtverständnis zu erreichen, mit dem Ziel, zu einer vermehrten Beschäftigung mit „authentischem“ Deutsch auch außerhalb von Tandem und Unterricht anzuregen.

Japan beliebte Popmusik sprechen möchte, kann man sich fast sicher sein, dass am Internet bereits Erläuterungen auf Deutsch zu den jeweiligen Bands etc. vorhanden sind. Daher ist es naheliegend, sich auch die notwendigen Informationen direkt daraus zu holen und somit die mühsamere und oberflächlich betrachtet weit unsichere Arbeit mit „Bottom up“ - Methoden zu umgehen. Nun zeigte sich jedoch bei den Präsentationen, dass gerade diejenigen Studierenden, bei denen derart übernommene Inhalte auffällig waren, von den Studierenden in Hamburg am schlechtesten verstanden wurden. Besonders zu einer Studentin, deren Vortrag fast ausschließlich aus Wikipedia-Sätzen bestand, schrieben Studierende in Hamburg u.a.: „3. Person von Referat 3 war nicht zu verstehen... Im Allgemeinen sonst auch noch Aussprache "r" und Sprachmelodie anscheinend schwer.“ Oder: „Manchmal hatte ich das Gefühl, dass manche Studenten mit einer Art amerikanischen Akzent Deutsch aussprachen.“ Es ließ sich die Tendenz ablesen, dass unter „Top-down“ – Prozessen erarbeitete Texte beim Vortrag aufgrund von Aussprache- und Akzentproblemen nur schwer verstanden wurden, und dass im Gegensatz dazu Lernende auf der gleichen Stufe mit „Bottom up“ – Prozessen trotz größerer Häufigkeit an grammatikalischen Fehlern und Fehlern in der Wortwahl bessere Erfolge erzielten. Aus dem engen Rahmen des Projekts lassen sich noch keine großen empirischen Schlüsse ziehen, es zeigt jedoch auch die Alltagserfahrung, dass, wenn jemand versucht, ohne alle Vorkenntnisse Worte einer ihm fremden Sprache nachzuahmen, dieses bei den Muttersprachlern dieser Sprache häufig nur Unverständnis oder Gelächter erregt. In unserem Fall hatten alle Studierenden die Prinzipien der Aussprache und der Akzentgebung im Deutschen bereits gelernt. Und dennoch scheint es im konkreten Fall für die Aussprache und den Akzent in einer Fremdsprache immer wieder erneut von Bedeutung, wie die konkreten Inhalte erarbeitet wurden.

Um nicht missverstanden zu werden, es geht hier nicht um ein Abwerten des Auswendiglernens von Texten zum Behuf des Fremdsprachenlernens. Ganz im Gegenteil! Dieses kann sehr effektiv sein, nur bedarf es offensichtlich einer zusätzlichen Arbeit am Text. Diese Arbeit wiederum, und das gerade ist der bedeutendste Punkt, den das Projekt zu dieser Problematik klar gemacht hat, steht jenseits des eigentlichen Übersetzens. Auch die Studierenden, die sich bei ihren Vorträgen auf deutschsprachige Vorbilder stützten, hatten diese zuvor ins Japanische übersetzt und wussten deren Bedeutung. Es bedarf aber offensichtlich im Anfängerstadium einer zur Übersetzung hinzukommenden, zusätzlichen Strukturanalyse, um gelesene Texte mit der notwendigen Aussprache und Akzentgebung zu verbinden. Durch die weite Verbreitung des „kommunikativen Ansatzes“ ist „Lesen“ im Fremdsprachenunterricht zu einem Teilbereich herabgesunken, es könnte aber durchaus sein, dass Internettexpte auf kurz oder lang unsere traditionellen Wörterbücher in den Schatten stellen werden und somit wieder ein neuer Umgang mit authentischen Texten gelehrt und gelernt werden muss. Die Notwendigkeit dazu ist auf jeden Fall eine der Lehren, die aus dem vorliegenden Projekt selbstbestimmten Lernens unmittelbar zu ziehen war.

5.3 Emotionale Kompetenz

Besonders seit der „Lebensphilosophie“ ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und der darauf folgenden sogenannten Reformpädagogik stehen Begriffe wie „Natürlichkeit“, „Erfahrung“ oder „Erleben“ in Hochkonjunktur und finden zusammen mit anderen lebensphilosophischen Konzepten auch immer wieder Eingang in die „Tandem- Diskussion“. So schreibt z.B. auch die generell mit Begriffen sehr vorsichtig umgehende Franziska Böttcher, dass es bei ihrer Arbeit anders als zum Beispiel bei Mark Bechtel um „die Untersuchung ‚natürlicher‘, das heißt nicht pädagogisch arrangierter und inszenierter Begegnungs- und Lernerfahrung“ (Böttcher 2007) ginge. Dabei setzt sie „natürlich“ wohlweislich unter Anführungszeichen. Prinzipiell ist ein Tandem um nichts „natürlicher“ als z.B. ein Eintritt in einen Sprachkurs. Ja, vielmehr lassen sich Argumente anführen, die zeigen, dass intensive Gespräche mit jemandem, den man noch kaum kennt, für vielleicht den Großteil junger Leute „unnatürlicher“ ist, als in einer Unterrichtssituation zu stehen. Die Problematik, die hier in den Vordergrund rückt, ist die der zu Kommunikation mit Fremden unerlässlichen „emotionalen Kompetenz“.

Wie erwähnt, befanden sich die TeilnehmerInnen noch in einem Anfängerstadium und konnten sich somit der Aufgabe, sich alle zwei Wochen im Tandem 30 Minuten lang auf Deutsch zu unterhalten noch nicht mit vollem Selbstbewusstsein stellen. Die generelle Frage, ob Tandemlernen auch etwas für Anfänger sei, beantworten Helmut Brammerts und Karin Kleppin mit „(e)igentlich nicht, denn im Tandem sollen ja beide Sprachen zur Verständigung dienen“ (Brammerts/ Kleppin 2010: 96). Einzuwenden ließe sich dagegen, dass, wenn man selbst in der Fremdsprache spricht, die GesprächspartnerInnen hingegen in ihrer Muttersprache kommunizieren und in dieser auch die Fähigkeit haben sollten, auf Anfänger einzugehen. Unsere Ausbildungssysteme tendieren dazu, interkulturelle Kompetenzen aus einem Verhalten innerhalb einer Fremdsprache zu beurteilen. In seiner eigenen Muttersprache mit Personen, die diese nur unvollkommen beherrschen, kommunizieren zu können, ist jedoch von nicht minderer Bedeutung, und wer das nicht kann, dem sollte Tandem auch dazu dienen, derart Fähigkeiten zu erlernen.

Setzt man nun überdies Tandem in Zusammenhang mit selbstbestimmtem Lernen, wie es in der Regel und hier auch ganz im Besonderen geschieht, so ließe sich gegen zu frühes Tandem noch einwenden, dass sich dieses Lernen im Anfängerstadium noch nicht ausreichend entwickeln ließe. Doch zeigt sich die Fähigkeit zu Selbstbestimmung im Lernen gewöhnlich zu großen Teilen bereits als Produkt vergangener Lernerfahrungen einerseits und dem neuerlichen Vorhandensein der Möglichkeit zu Selbstbestimmung andererseits. Sind hier die entsprechenden Voraussetzungen gegeben, lässt sie sich bei neuen Lernaufgaben schon von den ersten Schritten an erreichen.¹⁸

¹⁸ Naoko Aoki stellt fest, „(t)he amount of knowledge and skills learners have and the degree of their feeling of autonomy do not necessarily correlate“ (Aoki 2005: 145) und weist daher besonders darauf hin, dass Wissen und Fähigkeiten auf der einen und Autonomie auf der anderen Seite getrennt zu betrachten sind.

Früh mit Tandem zu beginnen, insbesondere, wenn Lernbetreuung gegeben ist, birgt überdies einen Vorteil, der bislang in Fragen des Fremdsprachenlernens viel zu wenig Beachtung findet, und dies ist die Aufarbeitung von Ängsten. Die Literatur zu Fremdsprachenlernen und Tandem ist reich an Ratschlägen zum Umgang mit Ängsten, die sich im Kontakt mit unter fremden kulturellen Einflüssen stehenden Personen ergeben. Auch finden sich Beiträge zum „Anxiety-Management“ im Klassenzimmer. Weniger jedoch werden in Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht Probleme betrachtet, die die Lernenden mit sich selbst(!) außerhalb des Klassenzimmers und auch ohne interkulturelle Konflikte in Kommunikationssituationen auszutragen haben.

„Was soll ich machen, wenn ich etwas nicht richtig mitteilen kann?“ „Was soll ich machen, wenn ich etwas nicht verstehe?“ „Es war schrecklich! Schon nach 15 Minuten ist mir der Gesprächsstoff ausgegangen!“ Dieses und Ähnliches äußerten die Studierenden während des Projektes in Kobe. Niemand stellte aber die Frage, was man machen sollte, wenn man vom anderen mit einer seiner kulturellen Eigenheiten konfrontiert wird, die man nicht verträgt. Das mag in Klassen der Fall sein, in denen sich die Lehrenden mit Integrationsproblemen zu befassen haben, in universitären Unterrichtssituationen im Heimatland der Lernenden ist dies aber gewöhnlich nicht der Fall, da es seltener die Not als nur einfach Interesse (oder curricularer Zwang) ist, der die Studierenden zu den Kursen führt. Die Ängste, die hier geäußert wurden, liegen tiefer als konfliktträchtige kulturelle Unterschiede und beruhen auf der prinzipiellen Unsicherheit, sich vor anderen in einer Form ausdrücken zu müssen, die man nur höchst unvollkommen beherrscht.¹⁹

Eng damit in Verbindung steht natürlich die sogenannte Listening-Comprehension Anxiety²⁰ im Klassenzimmer. Diese beruht häufig auf der Angst, vor MitstudentInnen zu versagen. Diese jedoch wurde im vorliegenden Projekt alleine schon dadurch reduziert, dass sich die Studierenden außer in den Fällen, in denen in kleineren Gruppen gesprochen wurde, in der Regel während des Tandems nicht gegenseitig beobachten konnten. Auch war es als eine Maßnahme gegen Listening-Comprehension Anxiety im Unterrichtsablauf die Regel, dass die Studierenden die Lehrenden an ihren Platz rufen konnten, um sich ihr Deutsch ohne Aufmerksamkeit der ganzen Gruppe korrigieren zu lassen.²¹ Diese Möglichkeit wurde von allen regelmäßig wahrgenommen.

Mit solchen Methoden wurde also versucht, dem Faktum der Unsicherheit bzw. auch der Angst im Tandem durch eine möglichst angstfreie Unterrichtssituation zu begegnen, was zwar in der Praxis sicherlich nicht immer, zumindest nicht bei allen TeilnehmerInnen durchgehend geglückt ist, nichts desto trotz aber eine der didaktischen Maximen des Kurses darstellte.²²

¹⁹ Mit Howard Gardner könnte man die dazu nötige Kompetenz im Gegensatz zur interpersonalen Intelligenz *intrapersonale* Intelligenz nennen (Braun/ Kaufmann 2009: 22f, bzw. <http://www.robertfreund.de/blog/intelligenzen/multiple-intelligenzen/>).

²⁰ Siehe z.B. Vogely 1999.

²¹ Der Arbeitsaufwand, die Tandemgespräche vorzubereiten, war für die Studierenden so groß, dass manche auch Gelegenheiten außerhalb des Unterrichts wahrnahmen. So kam es z.B. auch bei zufälligen Treffen in der Mensa wiederholt zu längeren Unterrichts- und Beratungsgesprächen in Sachen Tandem.

²² Einen „Sonderfall“ innerhalb des Kurses stellten die bereits erwähnten Präsentationen vor der eigenen Klasse mit

Ansonsten wurden bereits in der zweiten Unterrichtseinheit des Kurses rund 60 Minuten darauf verwendet, wie man bewusst auf Problemsituationen vor allem innerhalb von Tandem-Sitzungen reagieren könnte. Die Schwerpunkte lagen dabei auf „Sich entschuldigen“, „Nachfragen“ und auch darauf, wie man eigene Probleme gezielt als Gesprächsanlass verwenden und damit überbrücken kann („Entschuldige, ich bin etwas nervös. Du auch?“).

Auch hier können wiederum keine großen empirischen Beweise vorgelegt werden, es blieb jedoch der Eindruck, dass diesem „Anxiety-Management“ und der dadurch zu erlangenden emotionalen Kompetenz im Gesamten viel zu wenig Zeit eingeräumt war. Man kann sich selbst des Eindrucks nicht erwehren, dass es gerade diese Kompetenz war, die bei den einzelnen Studierenden über Erfolg und Misserfolg des Projekts bestimmte. Dieses zeigte sich sehr stark auch bei der Prüfung am Ende des Kurses.²³

6. Die Prüfung und die daraus zu ziehenden Lehren.

Am Ende des Semesters bekamen alle TeilnehmerInnen eine mündliche Prüfung. Dabei wussten Sie im Vorhinein, dass sie die Möglichkeit bekommen werden, anzuwenden, was sie im Tandem gelernt hatten. Außerdem wurden die bereits erwähnten Präsentationen in die Bewertung einbezogen und da von allen TeilnehmerInnen auch in Zusammenhang mit diesen Präsentationen sehr intensiv gearbeitet wurde, stand praktisch niemand in der Gruppe mehr in der Gefahr einer negativen Gesamtnote. Die Prüfung am Ende diente daher weniger dafür, die TeilnehmerInnen zu benoten, als das Projekt an sich zu evaluieren. Dies wurde allen auch im Vorhinein mitgeteilt, ebenso, dass die Prüfungen mit Video aufgezeichnet werden.

Was die Studierenden vor Antritt der Prüfungen nicht wussten, war, dass sie dort nicht einen der Lehrer, sondern einen ihnen noch nicht bekannten deutschen Studenten antreffen werden. Aufgabe war es schließlich, sich mit diesem Studenten ganz gleich worüber 15 Minuten lang zu unterhalten, wobei der Student von uns aufgefordert worden war, sich möglichst „natürlich“ zu verhalten. Es waren auch Getränke und Kekse bereitgestellt.

Beim Prüfer lässt sich erkennen, dass er den Auftrag, möglichst „natürlich“ zu sein, ernst nahm und konsequent bei allen Prüfungen die Themen einleitete, wie es auch unter Muttersprachlern gang und gäbe wäre und erst bei Nichtverstehen auf einfachere Ausdrücke zurückgriff.²⁴

Skype-Übertragung zum Partnerkurs in Hamburg dar. Die Präsentationen wurden in Gruppen erarbeitet. Inhalt waren Dinge, die man in den Tandem-Sitzungen erfahren hat. Insgesamt waren es in Kobe sechs Gruppen. Die Gruppen waren aufgefordert, auch außerhalb des Unterrichts an den Präsentationen zu arbeiten. Innerhalb des Kurses waren es rund 220 Minuten, in denen die Studierenden an die Lehrenden Fragen stellen konnten. Die Studierenden wurden hier vor allem auch dazu angehalten, durch gezielte Vorbereitung, die Aufgabe, nach erst einem Jahr Unterricht in Deutsch ein Referat zu halten, zu meistern. „Anxiety-Management“ bestand hier also vor allem durch intensive inhaltliche Vorbereitung. Zudem wurde zu den bereits davor abgehaltenen Präsentationen der Studierenden in Hamburg kurz darüber diskutiert, wie man sich vor der Computerkamera am besten zu verhalten habe.

²³ Ein Student, der in seinen schriftlichen Vorbereitungen zum Unterricht große Fortschritte zeigte, war trotz der Übungen im Tandem bei der Prüfung von der Situation, sich mit einem deutschen Studenten unterhalten zu müssen, sichtlich überfordert, brachte kaum ein Wort heraus, und starrte die meiste Zeit der Prüfung auf die Tischplatte.

²⁴ Prüfer: Willkommen zur Prüfung, eigentlich der Unterhaltung, heute! Kann ich dir etwas zu trinken anbieten? Einen Kaffee oder etwas Kühles?

Als Erfolg ist zu werten, dass es von 24 Studierenden 19 geschafft haben, wenn auch unter zeitweisem Stocken mitunter auch längeren Unterbrechungen, wirklich in ein Gespräch zu kommen und Informationen auszutauschen. Den verbleibenden fünf TeilnehmerInnen musste man, so der Prüfer, „alles aus der Nase ziehen“, sie waren also nicht im Stande, im Gespräch initiativ zu werden. Auch für die anderen galt, dass eine gewisse Anlaufzeit notwendig war, bis sich die Gespräche entwickeln konnten. Diese Zeit überbrückte der Prüfer durch hartnäckiges Fragenstellen.

Als weiterer Erfolg ist zu verbuchen, dass sich die Studierenden Grundkenntnisse sozialer Interaktion auf Deutsch aneignen konnten, wie z.B. die natürliche Verwendung von „bitte“ und „danke“, oder auch ein Nachfragen, wenn etwas nicht verstanden wurde. In diesen Punkten zeigten sich die meisten TeilnehmerInnen in einer Gewandtheit, wie man sie bei Studierenden, die in gewöhnlichen Kursen an der Universität Kobe ein Jahr Deutsch gelernt haben, in der Regel nicht erwarten kann.

Im negativen Sinne überraschend war, dass die für das Tandem und im Tandem relativ intensiv geübte Phase des gegenseitigen vorerst oberflächlichen Kennenlernens von den Studierenden bei der Prüfung kaum umgesetzt werden konnte.²⁵

Ein Problem für den Prüfer und vielmehr auch noch für die Auswertung der Videos war ein zu leises Sprechen einiger TeilnehmerInnen. Das mag einerseits an den oben besprochenen Ängsten oder einer Prüfungsnervosität liegen, andererseits daran, dass Japanisch auch im Alltag bisweilen sehr leise gesprochen werden kann und wird, wodurch man z.B. den Eindruck bekommt, dass Handy-Gespräche, bei denen durch die Tonübertragung eine größere Lautstärke erforderlich ist, an öffentlichen Plätzen ungleich mehr auffallen²⁶ als im deutschen Sprachraum, wo Telefonate in der Regel vergleichsweise nicht so stark aus dem allgemeinen Lautstärkepegel hervortreten. Während

Student: (Nach einigem Schweigen) Noch einmal bitte!

Prüfer: Kein Problem! Möchtest du Kaffee oder lieber einen Tee oder gar nichts?

Student: Kaffee!

Prüfer: Gute Wahl! Die ist etwas laut, die Maschine, weil die Bohnen werden frisch gemahlen. Aber der Kaffee ist sehr lecker!

Student: Lecker?

Prüfer: Ja, lecker! Schmeckt gut!

Student: Ahh! (Macht ein Handzeichen, dass ein guter Geruch in der Luft liege.)

Prüfer: Ja, er riecht gut! Zucker oder Milch?

Student: Zucker?

Prüfer: (Zeigt ihm die Packung.) Zucker!

Student: (Macht mit den Händen ein Kreuz, wie man es in Japan manchmal macht, wenn man ein „Nein“ signalisiert.) Ohne Zucker! Ohne Milch!

.....

Prüfer: Setz dich! Darf ich dir vielleicht was anbieten zu trinken? Entweder etwas Tee oder Kaffee? Wir haben hier eine super Kaffeemaschine!

Studentin: (Lacht verlegen) Bitte?

Prüfer: Möchtest du einen Kaffee gerne oder vielleicht was Kühles?

Studentin: *Tea*, bitte!

Prüfer: Bitte schön!

Studentin: Danke!

²⁵ Eine Ursache dafür könnte in der Prüfungssituation gelegen haben, es für die Studierenden daher „natürlicher“ war, einfach gefragt zu werden, als zu versuchen, das Gegenüber näher kennen zu lernen.

²⁶ und daher auch öfter untersagt sind

des Tandems an sich war das Problem nicht bemerkbar, da die technische Übertragung bei Skype bisweilen noch mehr als beim Handy lautes Sprechen erfordert, und das von den TeilnehmerInnen in Kobe, soweit sich Beobachtungen zuließen, auch erfüllt wurde. Für normale Face to Face Kommunikation auf Deutsch war die Stimme bei vielen Studierenden jedoch einfach zu leise, was im realen Fall auch als Desinteresse an der konkreten Kommunikation interpretiert werden könnte, in jedem Fall aber dem Gegenüber einiges an Geduld abverlangt.

Des Weiteren war als großes Problem zu erkennen, dass die Studierenden in der Regel nicht instande waren, am Ende ihrer Möglichkeiten, zu einem bestimmten Thema etwas zu sagen, auf ein anderes Thema überzuwechseln, bzw. eine Frage zurückzugeben etc. . Aussagen endeten meist in ein Verstummen, was den Prüfer veranlasste, noch weiter nachzufragen. Schließlich war das, was die Studierenden auf ihrem Stand der Deutschkenntnisse mitteilen konnten, in den meisten Fällen noch keine volle Information, wodurch das Nachfragen auch als sehr natürlich erschien. Die Studierenden jedoch brachte dies in eine Zwickmühle, aus der sie erst gerettet wurden, wenn der Prüfer das Thema wechselte. Auf ein neues Gesprächsthema überzugehen, erwies sich somit als äußerst bedeutende kommunikative Kompetenz gerade für Anfänger, da es ihnen gelegen sein muss, das Gespräch auf ihrer eigenen Lernstufe, die noch keinen großen inhaltlichen Tiefgang erlaubt, zu halten. Es ist eine der Lehren, die aus dem vorliegenden Projekt zu ziehen ist, dass die Fähigkeit, Überleitungen zwischen Themen anzubringen, in Kursen besonders geübt werden muss. Schließlich ist es auch eine allgemeine Small-talk Erfahrung, dass Konversationen, die flüssig weiterlaufen, auch wenn sie oberflächlich bleiben, erfolgreicher sind, als Konversationen, die sich zwar um Informationsreichtum bemühen, dann aber ohne offensichtliche Anschlussmöglichkeit abbrechen. Dieser Aspekt war in der Tandemvorbereitung zu wenig beachtet worden.

7. Zusammenfassung

Aus Platzgründen können hier keine weiteren Analysen aufgeführt werden. Im Sinne einer Zusammenfassung sollen hier aber noch einmal die Lehren aufgelistet werden, die aus dem Projekt unmittelbar gezogen werden konnten:

a. Die Methode der „Begriffsbildung und Bedeutungserschließung“ erwies sich bei der Erarbeitung bestimmter Kommunikationsinhalte als effizient und konnte überdies auf Probleme der Übertragung japanischer Inhalte ins Deutsche aufmerksam machen. Andererseits ist die Methode im Unterricht selbst sehr zeitaufwendig, wodurch die Anzahl der Inhalte sich notwendigerweise sehr beschränkt. Auffallend war dies bei einem Studenten, der sich bei der Prüfung nicht über bestimmte Uhrzeiten, bzw. wie lange man von A nach B braucht etc., unterhalten konnte. Diese Inhalte werden in gewöhnlichen Kursen an der Universität Kobe im ersten Jahr auf jeden Fall unterrichtet, im Tandem hatte sich für den betreffenden Studenten aber offensichtlich keine Notwendigkeit dazu ergeben, diese Inhalte zu lernen. D.h. es besteht die Befürchtung, dass manche der TeilnehmerInnen, sollten sie im folgenden Unterrichtsjahr wieder

einen „gewöhnlichen“ Kurs besuchen, merken müssen, dass ihre Kenntnisse nicht immer kompatibel sind und somit Probleme vorfinden, vom selbstbestimmten Lernen wieder in ein zur Gänze institutionalisiertes Lernen zurückzufinden.

b. Durch das Tandem erwies sich die Notwendigkeit von emotionaler Kompetenz und „Anxiety Management“ als zumindest gleichbedeutend mit Vokabel- oder Grammatikwissen, wurde jedoch ungleich weniger unterrichtet. Für weitere ähnliche Projekte muss diesbezüglich ein neues Trainingsprogramm entwickelt werden.

c. Die Sprachkurse müssen sich durch die Veränderungen in der Medienlandschaft vermehrt auf „Top down“- Prozesse bei den Lernenden einstellen. Dies bedarf einer neuen Bewertung der Kompetenz „Lesen“, auch bei Kursen, die wie unser Projekt in erster Linie auf mündliche Kommunikation ausgerichtet sind. Deutlich wurde dabei, dass „Lesen“ hier nicht nur auf inhaltliches Verstehen, also Übersetzen ausgerichtet werden darf. Darüber hinaus müssen sich die Lernenden ein Strukturverständnis erarbeiten, das, wie die Erfahrung lehrte, offensichtlich mitunter auch dazu notwendig ist, zu verständlicherer Aussprache zu gelangen.

d. Videokonferenzen unterscheiden sich in Stimmgebung und Ausdruck entscheidend von „normaler“ Face to Face Kommunikation, bei der sich die Gesprächspartner am selben Ort befinden. Verhalten vor der Kamera und „normale“ Face to Face Kommunikation bedürfen somit unterschiedlicher Kompetenzen, die getrennt voneinander geübt werden müssen. Da man für die Zukunft annehmen muss, dass Kommunikation via Videoübertragung stark zunehmen wird, erscheint es als angebracht, beide Kommunikationssituationen im Unterricht gleichwertig zu behandeln.

e. Geringere sprachliche Ausdrucksfähigkeiten verlangen, um in Kommunikation erfolgreich zu sein, einen gewissen Themenreichtum und der Fähigkeit, neue Themen anzuschneiden, wenn man bei einem Thema am Ende seiner Weisheit angelangt ist. Aus diesem Blickwinkel her gilt es zu überlegen, ob es wirklich günstig war, Lernende mit ähnlichen Hauptthemen in Gruppen zusammenzuführen und durch gemeinsames Erarbeiten von Präsentationen diese Themen zu vertiefen. Man könnte aus dem vorliegenden Projekt vielmehr auch die Lehre ziehen, dass es für Lernende im Anfängerstadium günstiger gewesen wäre, Personen mit gänzlich unterschiedlichen Hauptthemen in Gruppen zusammenzuführen, damit sie sich dort gegenseitig informieren und somit ihre möglichen Gesprächsinhalte weniger vertiefen als erweitern.

f. Überdies war bei den Prüfungen zu beobachten, dass den Studierenden in der Situation, etwas in der Fremdsprache Deutsch sprechen zu müssen, bisweilen keines ihrer gelernten Themen mehr einfiel. Ein Student gab auf die Frage, was er denn im Tandem gelernt habe, zu verstehen, dass er sein Heft nicht dabei habe. Er war also in der Stresssituation plötzlich nicht einmal mehr in der Lage, den eigentlich intensiv gelernten Inhalt seiner Präsentation wiederzugeben. Das bedeutet, dass zusätzlich zum „Tandem-Tagebuch“ weitere Lernprozesse notwendig sind, in denen sich die Lernenden ihre angeeigneten Inhalte auch unter dem Blickwinkel von „Anxiety Management“ wiederholt zu Bewusstsein bringen können.

8. Literatur

- Aoki, Naoko (2005) Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: Jane Arnold (Ed.) *Affect in Language Learning*. (pp.142-154). Cambridge: Cambridge University Press.
- Böttcher, F. (2007) *Begegnung und Austausch – Interkulturelles Lernen im Tandem*. GRIN.
- Brammerts, H. (2001) Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: H. Brammerts/ K. Kleppin (Hg.) *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem* (pp.9-16). Tübingen: Stauffenburg.
- Braun, Angelika/ Kaufmann, Susan (2009) Lernen im DaZ-Unterricht. In: *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. (pp.1-34). Ismaning: Hueber.
- Sieber, H. (2009) *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Augsburg: ZIEL.
- Vogely, A. (1999) Addressing Listening Comprehension Anxiety. In: Jane Arnold (Ed.) *Affect in Language Learning*. (pp.106-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodin, J. (2010) Die Förderung interkultureller Kompetenz beim Sprachenlernen im Tandem. In: H. Brammerts/ K. Kleppin (Hg.) *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem* (pp.45-49). Tübingen: Stauffenburg.

Language Class Supported “Skype-Tandem” and the Possibilities of Self-guided Learning Within Institutionalized Language Courses.

Stefan Trummer-Fukada Yoshikazu Masuda Saki Sugihara Ryoko Hayashi

This is a report on a team-taught language course to support video conference activities, which connects students at Kobe University in Japan and Hamburg University in Germany for language exchange following the so-called *Tandem*. *Tandem* requires self-guided learning and language classes within this project were especially designed to support that. The practice showed several further issues to be considered in future projects, including the necessity of placing “anxiety management” along with certain techniques to influence concrete communication contents in a way that is favorable to one’s own communication skills in the centre of the curriculum.