COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 161–191
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-10

OPEN ACCESS
CC BY SA

Sprachwissenschaft / Glottodidaktik

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ | ORCID: 0000-0002-7726-3525
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Lingwistyki Stosowanej

MAGDALENA JASZCZYK-GRZYB | ORCID: 0000-0002-0551-3388
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Lingwistyki Stosowanej

GRZEGORZ LISEK | ORCID: 0000-0003-1613-3855
Universität Greifswald
Institut für Slawistik

GRENZÜBERSCHREITENDES TANDEMLERNEN IN EINEM NEUEN KONTEXT: KONZEPT UND ERSTE ERKENNTNISSE ZU EINEM DEUTSCH-POLNISCHEN TANDEMSPRACHKURS FÜR WASSERRETTUNGSKRÄFTE

Abstract

In diesem Beitrag wird ein grenzüberschreitender Tandemsprachkurs untersucht, der speziell für Fachkräfte der Wasserrettung konzipiert wurde, um die medizinische Notfallkommunikation in binationalen Hochdrucksituationen zu verbessern. Das im Rahmen eines EU-Interreg-Programms geförderte Projekt integriert Simulationen, Chunk-Learning und Reflexionsbögen, um theoretische Erkenntnisse mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen. Der Kurs, an dem sowohl deutsche als auch polnische Rettungskräfte teilnahmen, konzentrierte sich auf wichtige Notfallszenarien wie Reanimation, Traumamanagement sowie Patienten- und Peer-to-Peer-Kommunikation. Es wurde ein gemischter Methodenansatz genutzt, der qualitative Analysen der Reflexionsbogeneinträge mit quantitativen Auswertungen des Wortschatzes und des Chunk-Lernens kombinierte. Die Ergebnisse zeigen, dass zwar beide Lerngruppen von der interaktiven und praxisorientierten Kursgestaltung profitierten, die Teilnehmenden mit längerer Spracherfahrung jedoch schnellere Fortschritte erzielten. Darüber hinaus weist die Studie auf Herausforderungen hinsichtlich der kognitiven

Belastung und der Komplexität des sprachlichen Materials hin und unterstreicht die Notwendigkeit einer weiteren Verfeinerung interaktiver Sprech- und Hörübungen zur Optimierung der Notfallkommunikation.

Schlüsselwörter

Lernen in Tandems, Rettungskräfte, Nachbarsprachen, Deutsch als Fremdsprache, Polnisch als Fremdsprache

CROSS-BORDER TANDEM LEARNING IN A NEW CONTEXT: CONCEPT AND INITIAL FINDINGS ON A GERMAN-POLISH TANDEM LANGUAGE COURSE FOR WATER RESCUE PROFESSIONALS

Abstract

This paper examines a cross-border tandem language course designed specifically for water rescue professionals, aiming to enhance emergency medical communication in high-pressure, binational contexts. Funded under an EU Interreg programme, the project integrated simulations, chunk learning, and reflection sheets in order to merge theoretical insights with practice. The course, which involved both German and Polish participants, focused on key emergency scenarios, including resuscitation, trauma management, and communication with patients and colleagues. A mixed-methods approach was employed, combining qualitative analyses of reflection sheet entries with quantitative evaluations of vocabulary and chunk acquisition. The results indicate that both learner groups benefited from the interactive and practice-oriented course design, while participants with more extensive prior language experience demonstrated more rapid progress. Additionally, the study identifies challenges related to cognitive load and material complexity, underscoring the need for continued refinement of interactive speaking and listening exercises to optimise emergency communication.

Keywords

tandem learning, rescue services, neighboring languages, German as a foreign language, Polish as a foreign language

TRANSGRANICZNA NAUKA W TANDEMIE W NOWYM KONTEKŚCIE: KONCEPCJA I PIERWSZE WNIOSKI Z NIEMIECKO-POLSKIEGO KURSU JĘZYKOWEGO W TANDEMIE DLA SŁUŻB RATOWNICTWA WODNEGO

Abstrakt

W artykule przeanalizowano naukę w tandemach w ramach transgranicznego kursu językowego, opracowanego na potrzeby służb ratownictwa wodnego. Celem kursu było usprawnienie komunikacji

medycznej w sytuacjach nagłych, odbywających się pod presją czasu i w kontekście dwunarodowym. Projekt współfinansowany ze środków UE w ramach programu Interreg integrował symulacje, naukę poprzez tzw. chunki oraz arkusze refleksji, łącząc wiedzę teoretyczną z jej praktycznym zastosowaniem. Kurs, w którym uczestniczyli zarówno niemieccy, jak i polscy przyszli ratownicy, koncentrował się na kluczowych scenariuszach ratunkowych, takich jak resuscytacja, postępowanie urazowe oraz komunikacja z pacjentem i komunikacja między ratownikami. Zastosowano podejście mieszane, łączące jakościową analizę wpisów w arkuszach refleksji z ilościową oceną przyswajania słownictwa i tzw. chunków. Wyniki wskazują, że interaktywny i ukierunkowany na praktykę kurs przyniósł korzyści obu grupom uczących się, jednak uczestnicy posiadający większe doświadczenie językowe robili szybsze postępy. Badanie ponadto wykazuje występowanie wyzwań związanych z obciążeniem poznawczym i złożonością materiału, podkreślając jednocześnie potrzebę dalszego udoskonalania interaktywnych ćwiczeń mówienia i słuchania w celu optymalizacji komunikacji w sytuacjach nagłych.

Słowa kluczowe

nauka w tandemie, służby ratownicze, języki sąsiadów, niemiecki jako język obcy, polski jako język obcy

1 EINLEITUNG

Die Notwendigkeit einer effektiven und möglichst fehlerfreien Kommunikation in medizinischen Notfallsituationen unterstreicht die enge Verknüpfung zwischen Medizin und angewandter Linguistik, insbesondere in grenzüberschreitenden Kontexten. Eine wirksame notfallmedizinische Kommunikation im Sinne einer basalen Verständigung in der jeweiligen Nachbarsprache[1] – hier Deutsch und Polnisch – kann lebenswichtig sein. Dies gilt insbesondere für Rettungskräfte, die in deutsch-polnischen medizinischen Teams unter hohem Zeit- und Handlungsdruck kommunizieren müssen.

Die Ergebnisse vorausgehender Studien zu Simulationstrainings sowie zu beobachteten Interaktionen in Grenzregionen, insbesondere unter Rettungskräften im Kontext notfallmedizinischer Kommunikation, zeigen, dass eine effektive Verständigung in der Nachbarsprache[2] häufig nur mithilfe grundlegender sprachlicher Elemente möglich ist und vielfach durch Code-Switching geprägt wird (vgl. Jańczak, 2024; Lisek, 2022; Lisek, 2021a;

1 Interessierte Lesende können sich zum Konzept der Nachbarsprache im schulischen und medizinischen Kontext in Hryniewicz und Lisek (2019) oder Lisek und Putzier (2024) informieren.

2 Zu interessanten Betrachtungen zu lexikalischen Wechselwirkungen zwischen Sprachen in Bezug auf die medizinische Terminologie und Nachbarsprachen, die sich durch verschiedene Umstände ergeben, berichten auch Henzelmann und Mitrinov (2020).

Lisek, 2021b; Lisek, 2020). Ähnliche Phänomene können auch beim Tandemlernen auftreten. Vor diesem Hintergrund erscheint es daher produktiv, im Sinne eines pragmatisch-kommunikativen Lehransatzes, Tandemlernsetting mit Fokus auf basale Chunks zu erproben und zu untersuchen, um den Herausforderungen notfallmedizinischer deutsch-polnischer Sprachkurse zu begegnen.

Das grenzüberschreitende deutsch-polnische Tandemlernen in dem Kontext des Wasserrettungsdienstes wurde darüber hinaus bislang unzureichend forschend begleitet. Die Autor:innen des vorliegenden Beitrags nehmen sich daher dieses Desiderats an, indem sie in einem ersten Schritt das speziell für diesen Kontext konzipierte fachdidaktische Modell beschreiben. In einem zweiten Schritt werden im Artikel erste qualitative empirische Befunde präsentiert, die das im Rahmen des EU-Förderprogrammes Interreg[3] vorgeschlagene didaktisch-methodische Modell evaluieren.[4] Die Zielgruppe der direkten Maßnahmen bildeten angehende Rettungskräfte auf deutscher und polnischer Seite, die an einem fachsprachlichen Unterricht mit simulationsgestütztem Training in der Nachbarsprache teilnahmen.

Der Artikel ist wie folgt gegliedert: Zunächst werden das Konzept des Tandemlernens im Kontext des Sprachunterrichts für Rettungskräfte sowie die relevanten theoretischen Grundlagen vorgestellt. Anschließend werden die Konzeption des deutsch-polnischen Sprachlerntandemkurses, seine spezifischen Lernziele und Inhalte sowie die methodisch-didaktischen Postulate erläutert. Im empirischen Teil werden Einträge aus den Reflexionsbögen der Teilnehmenden analysiert, die sich auf folgende Forschungsfragen beziehen:

FF_1: Wie effektiv wird im Tandemkurs Fachvokabular erlernt?

FF_2: Inwieweit tragen simulative Sprechhandlungen in Tandemsprachkursen und darauf aufbauende Simulationstrainings zur Entfaltung und Erweiterung nachbarfachsprachlicher, notfallmedizinischer Kommunikationskompetenz bei befragten Rettungskräften bei?

FF_3: Welche Optimierungsvorschläge werden von den Teilnehmenden für ihren weiteren Lernprozess und den Tandemsprachkurs formuliert?

---

3 Interreg, oder wie es offiziell heißt, „Europäische territoriale Zusammenarbeit", ist Teil der Struktur- und Investitionspolitik der Europäischen Union. Seit mehr als 30 Jahren werden damit grenzüberschreitende Kooperationen zwischen Regionen und Städten unterstützt, die das tägliche Leben beeinflussen" (www.interreg.de).

4 Die Zielgruppe der direkten Maßnahmen bildeten angehende Rettungssanitäter:innen, auf deutscher und polnischer Seite, die die Schulung in der Nachbarsprache durchliefen. Die besondere Herausforderung stellte das unterschiedliche Niveau der beteiligten angehenden Rettungskräfte dar, was aus anderer schulischer Sozialisation resultierte. Während die polnische Gruppe bereits Deutsch in der Schule gelernt hat und die Nachbarsprache auf dem Niveau A1+ bis A2 (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) beherrschte, haben die meisten deutschen Teilnehmenden lediglich Erfahrungen mit dem Polnischen als Nachbarsprache in einem bzw. zwei früheren einwöchigen Camps für Rettungskräfte sammeln können.

Der Beitrag schließt mit weitreichenden Implikationen für die Modifizierung des konzipierten Modells sowie mit Forschungsdesiderata für die wissenschaftliche Exploration weiterer Nachbarsprachlerntandemkurse im Rettungsdienst.

2 SPRACHLERNTANDEM *REVISITED*

Das Konzept des Sprachenlernens im Tandem hat eine über fünfzigjährige Tradition und findet sich in verschiedenen Lernkontexten wieder. Ursprünglich als Methode im Rahmen außerschulischer deutsch-französischer Jugendbegegnungen eingeführt, etablierte es sich seit den 1970er-Jahren auch in der Erwachsenenbildung (zu den Vorläufern und zur weiteren Verbreitung der Tandemidee vgl. Bechtel, 2003: 20–22 und Schmelter, 2004: 134–149). In den 1980er-Jahren wurden erste Tandemkurse an universitären Sprachlernzentren angeboten, oft mit der Einrichtung der ersten Tandem-Vermittlungsstellen für unterschiedliche Sprachkombinationen auf verschiedenen Niveaus und einer fachsprachlichen Schwerpunktsetzung. In den letzten zwanzig Jahren wurden Tandemkurse zunehmend durch Distanzformate ergänzt (hierzu das Beispiel eines deutsch-polnischen universitären *e*Tandemkurses bei Adamczak-Krysztofowicz & Stolarczyk, 2015 sowie Adamczak-Krysztofowicz, 2018). Die Tandemidee fand auch seit den 1990er-Jahren im Grundschul- und Sekundarschulbereich Anwendung (Bechtel, 2003: 22), insbesondere in Begegnungskontexten, und wurde durch neuere Initiativen wie Tele-Tandem oder *eTwinning* erweitert.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat das berufliche Tandemlernen ebenfalls an Bedeutung gewonnen. Erste intensive Tandemsprachkurse und -camps für Auszubildende in Grenzregionen, darunter Feuerwehrleute und Rettungskräfte, die berufsorientierte Schlüsselkompetenzen mit sprachlichen Lernzielen verknüpften, breiteten sich in verschiedenen beruflichen Kontexten und Situationen vermehrt aus und trugen somit wesentlich zur Weiterentwicklung der ursprünglichen Tandemidee bei.

Bevor die spezifische Konzeption eines innovativen fachsprachlich ausgerichteten Intensivtandemcamps für polnische und deutsche Rettungskräfte dargestellt wird, sollen im Folgenden die grundlegenden Begriffe des Sprachenlernens im Tandem zusammengefasst und an einen neuen Kontext angepasst werden.

2.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG

Das Sprachlernen im Tandem beschreibt eine Form des gemeinsamen Lernens, bei dem zwei Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen miteinander kommunizieren, um einander beim Erlernen ihrer jeweiligen Sprache zu unterstützen (Bechtel, 2016: 376). Beide Lernpartner:innen verfolgen das Ziel, ihre Kommunikationsfähigkeit in der Erstsprache des jeweils anderen

zu verbessern, mehr über den kulturellen Hintergrund des Tandempartners zu erfahren und von dessen Kenntnissen und Erfahrungen zu profitieren, beispielsweise in den Bereichen Beruf, Ausbildung und Freizeit (Brammerts, 2005: 10).

In diesem Kontext beschreibt Bechtel (2001, 2009) das Tandemlernen als eine spezifische Kommunikationssituation, die besonders für kulturelles Lernen geeignet ist und das Verständnis sowie die Anerkennung eigener und fremder Perspektiven fördert (Bechtel, 2001: 266 und 2009: 335). Pawłowska-Balcerska (2017: 196) erweitert dieses Verständnis des Tandemlernens, indem sie betont, dass diese Form des Lernens auf Lernerautonomie[5] (d. h. das selbstgesteuerte Lernen im Tandem) und Gegenseitigkeit[6] basiert. Dies ermöglicht eine individuell abgestimmte und kulturell spezifische Zusammenarbeit, die einem beidseitigen (Sprach-)Lerninteresse dient.

Da das Tandem auch Partner:innen mit unterschiedlichen Interessenschwerpunkten konstituieren können, die neben dem Sprachenlernen die Erhöhung eigener Berufsqualifikationen in den Vordergrund stellen wollen, soll das Begriffsverständnis des Sprachenlernens im Tandem im vorliegenden Beitrag um den relevanten Aspekt der beruflich determinierten Zusammenarbeit erweitert werden.

2.2 ORGANISATIONSFORMEN VON SPRACHLERNTANDEMS

Die wesentlichen Formen des Tandemlernens lassen sich in das Einzeltandem[7] und den Tandemsprachkurs unterteilen. Während das Einzeltandem eine selbstgesteuerte und informelle Lernumgebung bietet, findet der Tandemsprachkurs in einem institutionellen Rahmen[8] statt und unterliegt einer didaktischen Planung und Ausgestaltung von außen. Bei den Tandemkursen stellt das Tandemlernen eine der möglichen Sozialformen dar, nimmt jedoch eine zentrale Rolle ein. Je nachdem, ob sich die Lernenden beim Tandemlernen gleichzeitig am selben Ort oder an verschiedenen Orten befinden, differenziert man ferner zwischen dem Präsenztandem (*Face-to-Face*-Tandem) und dem Distanztandem (*e*Tandem). Im Präsenztandem treffen sich die Lernenden an demselben Ort, während das Distanztandem über

5 Dieses Prinzip impliziert das selbstgesteuerte Lernen im Tandem, bei dem jede der beiden Lernpersonen für ihr eigenes Lernen verantwortlich ist (vgl. hierzu genauer Brammerts, 2005: 14–15).

6 Dieses Prinzip beschreibt die wechselseitige Unterstützung und Abhängigkeit der Partner:innen (vgl. Bechtel, 2003: 15 und Brammerts, 2005: 12–14). Zur ausführlicheren Begriffsbestimmung vgl. Bechtel (2003: 15–43), Schmelter (2004: 150–270) und Adamczak-Krysztofowicz (2018: 41–45).

7 Für Einzeltandems werden in der Fachliteratur weitere Termini verwendet, und zwar Individualtandems, freie Tandems bzw. autonome Tandems.

8 Laut Bechtel (2003: 16) kann der institutionelle Rahmen u. a. ein Schüleraustausch, eine Feriensprachbegegnung oder eine universitäre Sprachpraxisveranstaltung sein.

elektronische Medien erfolgt (vgl. Pomino, 2011: 69–70; Calvert, 2015: 48; Bechtel, 2016: 377)[9]. In der heutigen Tandempraxis werden neben asynchronen Medien wie Mails zunehmend synchrone Kommunikationsmittel wie Zoom oder Microsoft Teams sowie Tandem-Apps mit Chatfunktion und *Social-Virtual-Reality* (Ahlers et al., 2020) eingesetzt, die zusätzliche Modi für den Austausch bieten, gemeinsame Bearbeitung von verschiedenen Dokumenten und Dateien sowie multimodalen Mündlichkeitserwerb ermöglichen und somit sowohl schriftliche als auch mündliche Kommunikation fördern.

Im Bereich beruflicher Fortbildungen für Rettungskräfte spielen insbesondere direkte Präsenztandemkurse eine Rolle, bei denen die unmittelbare mündliche Kommunikation (interaktives Sprechen und Zuhören) im Mittelpunkt steht.

2.3 PRINZIPIEN UND MERKMALE DES TANDEMLERNENS

Wie bereits bei der Begriffsbestimmung in Abschnitt 2.1 erwähnt, basiert das Lernen im Tandem auf den Prinzipien der Gegenseitigkeit und der Lernerautonomie, wodurch eine Mischform aus ungesteuertem Spracherwerb (durch authentische Kommunikation) und gesteuertem Sprachenlernen gefördert wird (Bechtel, 2016: 378). Rösler (2023: 135) weist darauf hin, dass der institutionelle Rahmen beim Tandemkurs den Lernprozess anleitet, während im Einzeltandem die Lernenden eigenständig ihre Ziele setzen und erreichen, wobei „auch Steuerung von außen durch die Lektüre von Leitfäden oder durch eine Sprachlernberatung stattfinden kann".

Brammerts (1998: 58) fasst weitere Merkmale der Tandemsituation folgendermaßen zusammen: Die beiden Partner:innen haben vor, gleichzeitig miteinander zu kommunizieren und voneinander zu lernen. In der partnerschaftlichen Beziehung profitieren sie beide, indem sie in der Zielsprache des anderen agieren und dabei auf Kenntnisse in beiden Sprachen zurückgreifen (können). Trotz ihrer Sprachkompetenz und kulturellen Gewandtheit sind die beiden Partner:innen jedoch keine professionellen Lehrenden. Auch wenn die lernende Person die Lehrkraft gar nicht ersetzen kann, erfüllt sie laut Brammerts und Calvert (2005: 31–33) Funktionen, die den Lernprozess determinieren: Lernen mit und von der Partnerin/dem Partner, Lernen aus dem Modell der Partnerin/des Partners, Lernen aufgrund von Verständnishilfen, Erklärungen und Informationen der Partnerin/des Partners, Lernen durch Formulierungs- und Verhaltenshilfen der Partnerin/des Partners, Lernen durch Korrekturen der Partnerin/des Partners, Lernen aus der Lernkooperation mit der Partnerin/dem Partner.

---

9 Vorteil beim Distanztandemlernen ist, dass „auch Personen miteinander in Kontakt treten [können], denen aus geografischen, finanziellen oder anderen Gründen ein Zusammenkommen unmöglich ist" (Schmelter, 2010: 242).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wann/wie oft/wie lange die jeweilige Sprache verwendet werden soll, damit keine der Lernpersonen benachteiligt wird. Hierzu identifiziert Bechtel (2003: 28–32) drei grundlegende Sprachkonstellationen, die sich je nach Kurs und Tandempartner:in variieren lassen:

a. Beide Lernende sprechen dieselbe Sprache und wechseln nach einer festgelegten Zeit in die andere Sprache.
b. Jede Person spricht in der Fremdsprache, wodurch die Lernenden ihre Fremdsprachkenntnisse aktiv einsetzen, jedoch das erstsprachliche Modell vernachlässigt wird.
c. Jede Person spricht in ihrer Erstsprache, was die Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache reduziert, aber eine gegenseitige Kommunikation ermöglicht.

Welche Sprachkonstellation im Tandemsprachkurs eingesetzt wird, hängt von dem jeweiligen Tandempaar bzw. von dem Lernkontext und der jeweiligen Lernsituation ab. Im Tandemkurs wird in der Regel eine Mischung dieser Konstellationen genutzt, wobei für die mündliche Kommunikation die abwechselnde Nutzung einsprachiger Phasen empfohlen wird, sodass beide Partner:innen jeweils in ihrer Fremdsprache sprechen und zuhören können (Bechtel, 2016: 378). Auf diese Weise können beide Partner:innen in gleicher Weise Gelegenheit zur Kommunikation und zur Vertiefung ihrer Sprachkenntnisse erhalten.

Obwohl das Tandemlernen in der Fachliteratur (Brammerts & Kleppin 2005: 96 und Rösler 2023: 135) als ungeeignet für Anfänger:innen[10] bezeichnet wird, versuchen wir im vorliegenden Beitrag zu zeigen, dass nach einer Anpassung und Erweiterung bestimmter Lernszenarien intensive, beruflich orientierte Tandemsprachkurse oder -camps auch für erwachsene Lernende mit wenigen Vorkenntnissen in der Nachbarsprache im Bereich beruflicher Bildung einsetzbar sind, sofern regelmäßige Reflexionen von Fremdsprachenlernprozessen in Form eines Lerntandemtagebuchs oder Lerntandembogens stattfinden und jeden Tag mit der Tandemkursleitung evaluiert werden.

2.4 REFLEXIONSINSTRUMENTE BEIM TANDEMLERNEN

Zur Verbesserung des Tandemlernens und zur kontinuierlichen Anpassung des Lernprozesses eignet sich der Einsatz eines Lerntandemtagebuchs (bzw. eines Tandemportfolios oder eines Logbuches) als Reflexionsinstrument. Dies erlaubt den Lernenden, die im Voraus abgestimmten Lernziele flexibel zu überarbeiten und die Sequenz der Lernszenarios,

10 Brammerts und Kleppin (2005: 96) berichten allerdings von Anfänger:innen als Sonderfällen, die dank ihrer besonderen Motivation sowie Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen ohne Vorkenntnisse erfolgreich im Tandem gelernt haben. Auf das Potenzial von Online-Sprachentandems für die Entwicklung von Sprachbewusstsein und mündlicher Interaktionskompetenz bei Lerner:innen mit noch äußerst geringer Erfahrung in der Zielsprache Mandarin weist auch Renner (2021) hin.

den Medieneinsatz und die Arbeitsmaterialien im Tandem zu evaluieren. Unter Berücksichtigung der Begrifflichkeit von (dialogischen) Lerntagebüchern (siehe die Diskussion der Forschungsliteratur bei Stork, 2010; 2017 sowie Nerlicki, 2020) beschreiben Walker (2005)[11] und Germer (2023) das Tandem-Lerntagebuch in Einzeltandems als Hilfsmittel, das aus mehreren, in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen besteht. Diese Einträge halten Erfahrungen der Lernenden im Tandem unmittelbar fest und reflektieren sie aus subjektiver Sicht. Gleichzeitig stellen diese Aufzeichnungen ein wichtiges Instrument zur Selbststeuerung und Fortschrittsdokumentation der jeweiligen Lernperson dar:

> Die Selbststeuerung des Lerners und sein Fortschritt in Richtung Autonomie werden im Tandem-Lernertagebuch protokolliert. Dieser Nachweis über den Spracherwerb selbst sowie die Reflexion darüber wird danach zu einer der Komponenten des Bewertungsprozesses. Die Daten, die der Berater aus dem abgeschlossenen Tagebuch entnehmen kann, erweisen sich als nützlich für die Entwicklung und Bestätigung von Erkenntnissen zum autonomen Fremdsprachenlernen. (Walker, 2005: 73)

> Ein Vorteil des Lerntagebuches als didaktisches Begleitinstrument besteht per se darin, dass es im Zeitverlauf Schlüsse zulässt, ob und wie sich das Lernen im Tandem gestaltet (z. B. durch Rekonstruktion von Zielsetzungen, Sprachlernstrategien sowie der subjektiv wahrgenommenen Kompetenzentwicklung). (Germer, 2023: 192–193)

Behrent (2011: 88) betont zudem, dass ein solches Lerntagebuch in institutionellen Tandemkursen nicht nur die selbstständig organisierten Tandemtreffen dokumentiert, sondern auch Lernstrategien und Aktivitäten strukturiert und Hinweise auf die Grundregeln des Tandemlernens enthält, die Sprachlernprozesse optimieren können. Für berufsorientierte Tandemsprachkurse schlagen wir allerdings einen Reflexionsbogen vor, der auf didaktischen Prinzipien eines Lerntagebuchs basiert. Dieses Begleitinstrument, das nach dem Kurs täglich in Form eines Blattes mit einigen Fragen (vgl. dazu Abschnitt 3.2.6) – entweder auf Papier oder digital – ausgefüllt und den Kursleitenden unmittelbar zugänglich gemacht wird, bietet bereits am jeweils folgenden Tandemkurstag Möglichkeiten zur flexiblen Modifizierung der zuvor abgestimmten Lernszenarien sowie zu einer gut durchdachten Abfolge von Tandemaufgaben unter sinnvollem Einsatz unterschiedlicher Medien. Der weniger komplex aufgebaute Reflexionsbogen, der regelmäßig ein aktuelles Feedback liefert, ist unseres Erachtens besser dafür geeignet, auf die spezifischen Anforderungen der beruflichen Fortbildung, wie etwa die Schulung von Rettungskräften im Präsenzmodus, einzugehen.

---

11 Im deutschsprachigen Raum existieren bislang nur wenige Arbeiten, die sich mit dem Tandemtagebuch beschäftigen und es wissenschaftlich operationalisieren (vgl. Walker, 2005; Behrent, 2011 und Germer, 2023).

3 KONZEPTION DES SPRACHLERNTANDEMKURSES FÜR RETTUNGSKRÄFTE

In linguistischer Hinsicht sind zwei zentrale Aspekte hervorzuheben, die für die Unterscheidung zwischen Fachsprache[12] und Gemein- bzw. Alltagssprache maßgeblich sind: der Wortschatz sowie die grammatischen Strukturen (vgl. Roche & Drumm, 2018: 53). Da „Fachtexte ein reduziertes Inventar grammatischer Strukturen aufweisen" (Hoffmann, 1998: 416), „kann sich als Folge davon der Fachsprachenunterricht auf diese Formen konzentrieren, die vorwiegend in Fachtexten vorkommen" (Roche & Drumm, 2018: 63). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Besonderheiten der Notfallkommunikation im Detail beleuchtet, um auf dieser Grundlage Bausteine für ein vorläufiges fachspezifisches didaktisch-methodisches Modell formulieren zu können.

Die Notfallkommunikation, insbesondere zwischen Notfallsanitäter:innen und Patient:innen, ist maßgeblich durch Frage-Antwort-Strukturen geprägt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Notfallsanitäter:innen in der Lage sind, konkrete Fragen korrekt zu formulieren und adäquat zu beantworten. Darüber hinaus ist zu betonen, dass die Fachkommunikation[13] – insbesondere die Notfallkommunikation – durch Prägnanz gekennzeichnet sein muss. Präzise und möglichst knappe Bezeichnungen sind von höchster Relevanz, eine zu ausführliche und pragmatisch unnötige Umschreibung würde die Rettungszeit verzögern (Kirndorfer, 2018: 267). Aus diesem Grund wird häufig mit standardisierten Schemata wie xABCDE oder SAMPLE(R) gearbeitet, die eine strukturierte und effiziente Erhebung von Informationen ermöglichen. Zur weiteren Optimierung der Informationsweitergabe werden am Unfallort zudem Akronyme verwendet (Stemmler & Hecker, 2017: 100).

In jedem Tätigkeitsbereich der Medizin treten unterschiedliche Sprachregister auf. Im vorliegenden Projekt wird der Fokus auf zwei Kommunikationskonstellationen gelegt: Notfallsanitäter:in L1/L2 – Patient:in. Ergänzend ist hervorzuheben, dass zum Tätigkeitsfeld der Notfallkommunikation nicht nur die verbale Interaktion gehört, sondern auch der Umgang mit medizinischen Geräten, Instrumenten, Medikamenten und Pflegehilfsmitteln (z. B. Kanülen) (Kirndorfer, 2018: 266). Charakteristisch sind zudem Entlehnungen, vor allem aus dem Englischen sowie – wenngleich seltener – aus dem Lateinischen oder Griechischen.

12 In diesem Fall wird der beschriebene Fachsprachenunterricht vom berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht (FU) abgegrenzt. In Anlehnung an die Definition des berufsbezogenen FU von Vogt (2011: 153) steht in dessen Fokus außer der Unteilbarkeit fremdsprachlicher Kompetenz auch die Vorbereitung auf die nicht-beruflichen Handlungszusammenhänge, was bei dem hier beschriebenen Sprachlerntandemkurs nicht der Fall ist.

13 Häufig verwendete Wortbildungsmuster bei den Fachsprachen sind Komposition, Derivation, Konversion und Kurzwortbildung (vgl. Borgwaldt & Sieradz, 2018: 62).

3.1 SPEZIFISCHE LERNZIELE UND INHALTE

Das übergeordnete Lernziel, das durch den spatio-temporalen[14] Charakter des Sprachlerntandemkurses geprägt ist, besteht in der Vorbereitung der Kursteilnehmenden auf die fremdsprachlichen Anforderungen beruflicher Sprachverwendung, ohne den Fokus auf nicht-berufliche Handlungszusammenhänge zu legen. Daraus ergibt sich, dass es sich um Fachfremdsprachenunterricht und nicht um den berufsbezogenen Fachsprachenunterricht handelt. Im Vergleich zum Fachsprachenunterricht greift der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht stärker auf fachübergreifende und allgemeinsprachliche Mittel zurück (vgl. Eggerder, 2022: 11; auch Rösler, 2023: 298–303). Die Lerninhalte des folgenden Sprachlerntandemkurses konzentrierten sich ausschließlich auf die basale medizinische Notfallkommunikation und mussten eng mit den aufgeführten inhaltlichen Zielen verknüpft sein:

– Reanimation (xABCDE Schema): darunter Bewusstseinskontrolle – Atemkontrolle – Kreislaufkontrolle (BAK Schema) und weitere Vorgehensweise bei HKS (Herz-Kreislauf-Stillstand);
– Ausstattung des Rettungswagens;
– Trauma (Notfallanamnese SAMPLER u. a. zur Feststellung von Symptomen, Allergien und Vorerkrankungen);
– allergische Reaktion (ATMIST und SBAR Schemata bei der notfallmedizinischen Patientenübergabe);
– Beinaheertrinken (Wasserrettung).

In diesem Zusammenhang bestand das Ziel darin, den Lernenden zu ermöglichen,

– Reanimation (mündlich, in der *Face-to-Face*-Kommunikation: Rettungskraft – Patient bzw. Rettungskraft – Rettungskraft) in der Nachbarsprache (anhand u. a. des xABCDE-Schemas) durchzuführen;
– basale Ausstattung des Rettungswagens in der Nachbarsprache zu nennen;
– bei einem Trauma notfallmedizinische Maßnahmen in der Nachbarsprache zu erbringen;
– bei einer allergischen Reaktion notfallmedizinische Hilfe in der Nachbarsprache zu leisten;
– und bei dem Beinaheertrinken notfallmedizinische Hilfe in der Nachbarsprache zu erbringen.

Es ist auch zu erwähnen, dass für den folgenden Sprachlerntandemkurs ein Skript mit praxisorientierten, authentischen und bedarfsorientierten Inhalten konzipiert wurde. Der Fachfremdsprachenunterricht – insbesondere im Hinblick auf die Notfallkommunikation – „sollte möglichst handlungsorientiert gestaltet sein und nach dem Prinzip der vollständigen

14 Dies impliziert den in der Grenzregion stattgefundenen 5-tägigen Sprachlernintensivtandemkurs.

Handlung aufgebaut sein“ (Kirndorfer, 2018: 272). Aus diesem Grund wurden die Szenarien im Skript zusammengestellt.

3.2 BOTTOM-UP DESIGN-MODELL FÜR DEN NACHBARSPRACHLERNTANDEMKURS IN DER NOTFALLKOMMUNIKATION

Auf der Grundlage der Besonderheiten der medizinischen Fachsprache – insbesondere der Notfallkommunikation – sowie der vorgegebenen spatio-temporalen Bedingungen des Sprachlerntandemkurses für Wasserrettungskräfte wurde ein neu entwickeltes didaktisch-methodisches Modell (Abb. 1) erstellt.

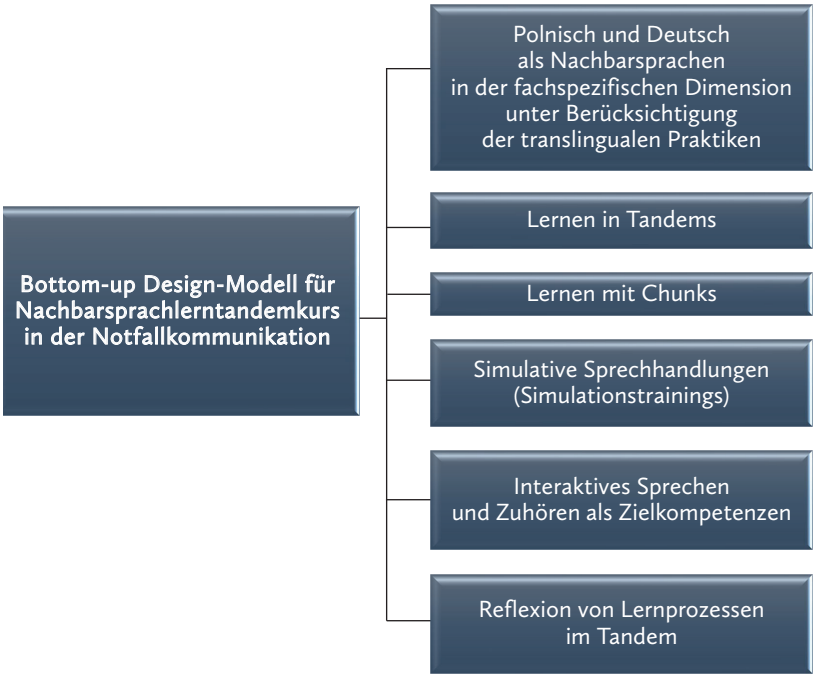


Abb.1: Bottom-up Design-Modell für einen Nachbarsprachlerntandemkurs in der Notfallkommunikation (eigene Darstellung)

In den nachfolgenden Abschnitten werden die oben dargestellten Bausteine des Modells kontext- und situationsbezogen erläutert.

3.2.1 POLNISCH UND DEUTSCH ALS NACHBARSPRACHEN IN DER FACHSPEZIFISCHEN DIMENSION UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER TRANSLINGUALEN PRAKTIKEN

Das Projekt, in dessen Rahmen der Sprachlerntandemkurs konzipiert wurde, basiert auf einem ortsspezifischen Leitprinzip, das die deutsch-polnische territoriale Zusammenarbeit in den Mittelpunkt stellt. Im Fokus des Projekts[15] stand die transnationale notfallmedizinische Versorgung von Patient:innen im deutsch-polnischen Grenzraum. Auch für den unterrichtlichen Kontext erwies sich dieses räumliche Prinzip als relevant. Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Raum ist der Begriff der Nachbarsprachendidaktik (Jentges, 2021; Hansen & Hallsteinsdóttir, 2022; Knopp & Jentges, 2022) etabliert, in dessen Rahmen der Begriff der Nachbarsprache wie folgt definiert wird:

> Nachbarn und Nachbarinnen wohnen nah beieinander. Nachbar sein hat immer etwas mit Nähe zu tun, und sei es nur räumliche bzw. geografische Nähe. Bedeutet es doch, man wohnt nebenan, im gleichen räumlichen Gebiet und kommt daher miteinander in Kontakt. Durch den Zusatz „Nachbar-" wird somit eine lokale Beziehung zur Sprache suggeriert, die die Abgrenzung vom Begriff „Fremdsprache" ermöglicht. (Knopp & Jentges, 2022: 2)

Im folgenden Projekt werden Deutsch und Polnisch als Nachbarsprachen[16] in der Notfallkommunikation in den Fokus gestellt. Die Ziele der Nachbarsprachendidaktik (Hansen & Hallsteinsdóttir, 2022: 30), die der Konzeption des Nachbarsprachenkurses zugrunde liegen, sind folgend:

- die Förderung der Sprachkompetenzen der Rettungskräfte in der Nachbarsprache; der Schwerpunkt ist der Erwerb einer nachbarsprachlichen Handlungskompetenz;
- die Ermutigung, die Nachbarsprache persönlich und gemeinsam mit anderen in Interaktionen zu nutzen; die kulturreflexive kommunikative Kompetenz der Kursteilnehmenden durch Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen über Kultur und Landeskunde im Nachbarland stärken;
- die Grenzkompetenz der Kursteilnehmenden zu fördern, „damit sie sich aktiv an dem vielfältigen kulturellen Raum beteiligen können, den die Grenzregion ausmacht" mit besonderem „Augenmerk auf die Möglichkeiten grenzüberschreitender Ausbildungen und Arbeit" (Hansen & Hallsteinsdóttir, 2022: 30).

---

15 „Die Miteinbeziehung der Nachbarsprache in die Tätigkeit der Notfalldienste macht dahingehend Sinn, dass die Patienten in der Grenzregion eine Fremdsprache sprechen und die Rettungskräfte, die sie behandeln, aus dem Ausland kommen." (Lisek, 2020: 171)

16 Interessierte Lesende können zu den Konzepten des Polnischen als Nachbarsprache ebenfalls in Hryniewicz & Lisek (2019) sowie Lisek & Putzier (2024) nachlesen.

Einen wichtigen Baustein des Lehr- und Lernkonzepts für den Fachfremdsprachenunterricht bilden auch die translingualen Praktiken, die (auch partiell) mehrsprachigen Personen ermöglichen, in mehrsprachigen Situationen angemessen zu kommunizieren, indem sie (ebenso in notfallmedizinischen Kontexten) situativ passend und flexibel handelnd reagieren können.

In der Konzeption des Sprachlerntandemkurses für Rettungskräfte spielte die (rezeptive) Mehrsprachigkeitsdidaktik eine große Rolle, darunter *converging multilingualism*. Dies besteht darin, dass beide Lernende die L1 des/r Gesprächspartner:in benutzen, die hier als sprechfördernde und inklusive Maßnahme gedacht wird. Darin ist somit auch punktuelles, sprechsequenzenabhängiges und spontanes Nutzen des ELF (*Englisch als Lingua Franca*) enthalten. Grenzübergreifend – sowohl im deutschen als auch im polnischen Sprachraum im beruflichen Bereich dominiert Englisch als Zweit-/Fremdsprache (insbesondere ESP, *English for Specific Purposes*[17]) als *lingua franca* (ELF) (Vogt & Funk, 2021: 9; andere Sprachen im beruflichen Kontext sind unterforscht – vgl. Jaszczyk-Grzyb, 2024: 103). Nach Vogt (2017: 18) ist ELF „als genuines Kommunikationsmittel in berufsorientierten Diskursen unverzichtbar, wobei fremdsprachliche Bedarfsanalysen für Europa zeigen, dass andere FS durchaus auch bedeutsam sind, wenn auch mit einigem Abstand". Laurentzen, Jentges und van Mulken (2024: 91), die in ihrer Studie die Gespräche der Schüler:innen in der Grenzregion analysierten, wiesen auf die Rolle des Englischen als einer nützlichen Hilfestellung nur am Anfang des Gesprächs hin, im weiteren Verlauf des Gesprächs wurde Englisch allerdings kaum benutzt (nur die vereinzelten Wörter). Viel häufiger nutzte man andere Kommunikationsmodi, wie zum Beispiel rezeptive Mehrsprachigkeit: beide Lernenden benutzten die L1 ihres/ihrer Gesprächspartner:in.

3.2.2 LERNEN IN TANDEMS

Das Lernen in Tandems wurde an die bereits im Abschnitt 2 genannten Tandemprinzipien situativ angepasst. Es wurden folgende didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen im Tandemsprachkurs umgesetzt:

– Binnendifferenzierung – je nach dem jeweiligen Tandempaar und/oder Lernkontext bzw. der Lernsituation – durch:
  • die situativbasierte Mischung der Tandems (manchmal wurden zwei Tandems zusammengelegt);

17 In der internationalen Literatur unterscheidet man Allgemein- und Fachsprache (*Languages for Specific Purposes*, LSP) von dem Englischen (*English for Specific Purposes*); des Weiteren EAP – *English for Academic Purposes* und EOP – (*English for Occupational Purposes*) (vgl. Vogt, 2017: 18). Vogt und Funk (2021: 9) positionieren dazu berufliches Fremdsprachenlernen als *Vocationally Oriented Language Learning* bzw. im Falle von Englischunterricht *English for Occupational Purposes.*

  - die Anpassung der räumlichen Bedingungen, insbesondere der Tisch- und Sitzanordnungen;
  - die Nutzung variierter Sprachkonstellationen, um die Lernerautonomie[18] zu fördern;
- interaktive Aktivitäten, die ein deutsch-polnisches Teambuilding anbahnen und/oder erweitern;
- Förderung von freiem und kreativem Sprachverhalten durch entsprechende Möglichkeiten im Kurskontext;
- gezielter Wechsel der Sozialformen: Frontalunterricht und die diversifizierten Arbeitsphasen in Tandems, um die Interaktion und Zusammenarbeit zu fördern;
- Unterstützung der Tandems durch die bilingualen Notfallsanitäter:innen;
- Tandemarbeitsblätter mit Übungen und Listen der Chunks und Schlüsselwörter als *Scaffolding*[19] durch Sprachreflexion als Ergebnis einer wechselseitigen Unterstützung in Tandems (Bechtel, 2003: 15 und Brammerts, 2005: 12–14) und verständnisunterstützendes Bildmaterial;
- Tandemreflexionsbögen als Reflexionsinstrument.

Nachmittags wurden von den Fachkräften die interaktiven Aktivitäten geplant und durchgeführt, die ein deutsch-polnisches Teambuilding angebahnt und/oder erweitert haben.

3.2.3 LERNEN MIT CHUNKS

Müller-Hartmann und Schocker (2011: 34) definieren *chunk learning* als „die integrierte Vermittlung von Wortschatz und Grammatik bzw. lexikalischer oder lexiko-grammatikalischer Ansatz". Die Chunks (Brocken) dienen mithin der Förderung der lexikalisch-grammatischen Kompetenz, indem das Speichern von vorgefertigten im Diskurs rekurrent auftauchenden Sequenzen bzw. in eine Situation eingebetteten Sequenzen mit „gefrorener" grammatischer Information erfolgt (Handwerker & Madlener, 2013: 4–5). Laut Handwerker und Madlener (2013: 25) sind die Chunks für die direkte Nutzung in Produktion und Rezeption sowie für die Analyse und Weiterverarbeitung im Verlauf des Spracherwerbsprozesses konzipiert.[20] Da die Zielsetzungen des Tandemsprachkurses auf die mündliche *Face-to-Face*-Kommunikation

18 Zu Beginn wurden sprachliche Vorkenntnisse und Erwartungen der Zielpersonen über Befragungen erhoben.

19 *Scaffolding* von engl. *Scaffold* = Gerüst (vgl. Gibbons, 2002) „beschreibt das Anbieten von Hilfestellungen als (sprachliches) Gerüst, das die Lernenden dazu befähigt, Aufgaben zu lösen, die sie allein noch nicht hätten lösen können. Nach und nach sollen diese Hilfen reduziert werden, bis die Lernenden die Aufgabe allein bewältigen" (Altmayer et al., 2021: 249).

20 Mehr zur Inputverarbeitung und ihrer Steuerung im Kontext der Chunks siehe Kap. 2 bei Handwerker & Madlener (2013: 25–35).

ausgerichtet waren und keine direkte Grammatikvermittlung vorsahen, wurde versucht, durch das Einprägen situationsgebetteter Sequenzen eine Lernbasis für grammatische Abstraktionen zu schaffen. Auf diese Weise sollten die Chunks in der mündlichen, simulierten Kommunikation prosodisch kohärent produziert und rezipiert werden. Aufbauend auf vier von der fachlichen Kursleitung definierten notfallmedizinischen Fällen richtete sich das Erkenntnisinteresse auf Sprechhandlungen, die im Handlungsvollzug bzw. in der medizinischen Praxis Anwendung finden. Durch ihre Einbindung in den Lernprozess und ihre häufige Verwendung in kommunikativen, simulierten Kontexten konnten sich die Lernenden von Beginn an mit diesen spezifischen, komplexeren Ausdrücken auseinandersetzen, die in ihrem beruflichen Umfeld wiederholt auftreten (Hatami, 2015: 114). Dies umfasste thematisch u. a. die Vorstellung, das Erfragen von allgemeinen Daten des Patienten oder der Patientin, spezifische Fragen zum Gesundheitszustand sowie Erklärungen zum weiteren medizinischen Vorgehen. Darüber hinaus wurden die Lernenden darauf vorbereitet, von Patient:innen oder Zeug:innen Informationen über u. a. Beschwerden, Allergien und den allgemeinen Gesundheitszustand zu erfahren und diese einem weiteren Mitglied des Rettungsteams zu vermitteln.

Insbesondere im Anfängerunterricht spielen Chunks eine bedeutende Rolle, da sie den Lernenden eine effektive, situationsangemessene Anwendung der Sprache ermöglichen. Um sicherzustellen, dass die Lernenden die Chunks internalisieren und anwenden können, war nach der Einführung des situationsgebundenen sprachlichen Inputs eine Automatisierung erforderlich, die monolingual und bilingual (in Tandems) eingeübt wurde. Dadurch konnten die Kursteilnehmenden die Chunks auf vielfältige Weise festigen.

3.2.4 SIMULATIVE SPRECHHANDLUNGEN (SIMULATIONSTRAININGS)

In Anlehnung an die von Lisek (2020) durchgeführte Analyse von Gesprächsverhalten von Rettungskräften wurde die Konzeption der simulativen Sprechhandlungen bzw. Simulationstrainings entwickelt. Der Einsatz simulativer Sprechhandlungen ermöglichte die direkte und realitätsnahe Auseinandersetzung mit aktuellen Situationen, mit denen Notfallsanitäter:innen angesichts des grenzüberschreitenden Charakters ihrer Tätigkeit konfrontiert sind. Aufgrund der notfallmedizinischen Zielorientierung des Tandemsprachkurses wurden beim Nachbarsprachenlernen in Tandems folgende Sprechhandlungen berücksichtigt:

– seitens der Rettungskräfte: Vorstellung – Fragen nach allgemeinen Daten des Patienten – spezifische Fragen zum Gesundheitszustand, Beschwerden und Allergien – Fragen nach möglichen ähnlichen Vorfällen in der Familie – Erklärungen zum Zustand des Patienten sowie zum weiteren medizinischen Vorgehen. Die Sprechhandlungen

bzw. Simulationstrainings seitens der Rettungskräfte lassen sich weiter danach einteilen, ob sie vom ärztlichen oder nicht-ärztlichen Personal durchgeführt werden.
– seitens des wachen Patienten oder eines Zeugens oder eines/einer Angehörigen: Vorstellung – Klagen über die Beschwerden, ihre Intensität, Verortung und Dauer –Informieren über den allgemeinen Gesundheitszustand und Allergien – Informieren über ähnliche Vorfälle in der Familie – Fragen nach der Einschätzung des Zustands sowie zum weiteren medizinischen Vorgehen.

Die thematisierten Sprechhandlungen bildeten den Gegenstand der Unterrichtseinheiten im Tandemsprachkurs. Auf diese Weise wurden Simulationstrainings mit dem Lernen in Tandems verknüpft. Dies ermöglichte, sprachliche sowie kulturreflexive Herausforderungen in (didaktisch) authentischen Situationen zu erfahren.

3.2.5 INTERAKTIVES SPRECHEN UND ZUHÖREN ALS NACHBARSPRACHLICHE ZIELKOMPETENZEN

Im Tandemsprachkurs für deutsch-polnische Rettungskräfte stellte die Förderung interaktiven Sprechens und Zuhörens ein zentrales didaktisch-methodisches Postulat dar. Die beiden Kompetenzen, die als Kernbestandteile kommunikativen Sprachhandelns gelten, bedingen sich gegenseitig und weisen zugleich spezifische Eigenschaften auf, die eine differenzierte Förderung in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis erfordern (hierzu Adamczak-Krysztofowicz, 2009: 306–311). Dem Hörverstehen wird im fremdsprachlichen Erwerb eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Wie Neveling (2000: 3) darlegt, entfällt 45% der erstsprachlichen Alltagskommunikation auf das Hören, wodurch es zur fundamentalen Basisvoraussetzung für die Entwicklung weiterer Sprachkompetenzen zählt. Das Hörverstehen ist nicht lediglich ein passiver Prozess des Wahrnehmens akustischer Signale, sondern ein aktiver, komplexer und dynamischer Vorgang, der die Bedeutungszuordnung, Sinnentnahme und Interpretation von sprachlichen Äußerungen in ihrem sprachlichen, kulturellen, personellen sowie gesellschaftlichen Kontext mit Hilfe von bereits vorhandenem Sprach- und Weltwissen einschließt (Kieweg, 2003: 18).[21] Es unterscheidet sich zudem in direkte (*Face-to-Face*-Kommunikation) und indirekte Kommunikationssituationen (z. B. Musikhören), wobei die direkte Kommunikation für Rettungskräfte besonders relevant ist, da sie schnelle Wechsel zwischen Verstehen, Reagieren und Handeln voraussetzt. Das interaktive Sprechen impliziert dagegen die Fähigkeit, in einer dialogischen Situation wechselseitig auf die Signale der Gesprächspartnerin/

21 Es soll ferner betont werden, dass der Hörverstehensprozess einerseits das Hören, also die Fähigkeit des Gehörs, akustische Signale einer Sprache zu registrieren und auf Grund der Leistungen bestimmter Gehirnteile zu diskriminieren, andererseits das Verstehen umfasst.

des Gesprächspartners einzugehen und die eigene sprachliche Handlung in Echtzeit daran auszurichten, um (sprachlich) etwas auszuhandeln. Dies schließt verbale, nonverbale und paraverbale Aspekte der Kommunikation ein (genauer Schatz, 2006: 20–21 und Schwab et al., 2017: 7). Gerade für Rettungskräfte, die in Notfallsituationen präzise und situativ angemessen kommunizieren müssen, ist diese Fähigkeit essenziell.

Wie bereits erwähnt, sind verstehendes Hören und Sprechen in interaktiven Kontexten untrennbar miteinander verzahnt. Ihre gegenseitige Bedingtheit manifestiert sich in der Notwendigkeit, sowohl sprachliche Äußerungen zu verstehen als auch unter Berücksichtigung kultureller Aspekte adäquat darauf zu reagieren, wofür ein dynamischer Prozess der gegenseitigen Redezugsübernahme und gemeinsamen Ko-Konstruierens von Interaktion charakteristisch ist (Lütge, 2017: 334).

Unser Ansatz zur Förderung interaktiven Sprechens und Zuhörens im Tandemsprachkurs für angehende Rettungskräfte bestand in der Schaffung authentischer Sprechanlässe, die den spezifischen beruflichen Anforderungen gerecht wurden (Tesch, 2010: 363)[22]. Die Einführung und Automatisierung von Basisvokabeln und Chunks am Vormittag und die gemeinsame Bearbeitung von Unfallbeispielen (ein Unfall am oder im Wasser pro Tag) in simulationsbasierten Aktivitäten am Nachmittag trugen dazu bei, sprachliches Handeln in realitätsnahen Szenarien zu üben und die sprachliche Interaktionsfähigkeit in vier (früher sprachlich anhand differenzierter Übungsblätter im Tandem automatisierten) notfallmedizinischen Situationen zu entwickeln. Die Simulation einer dialogisch ausgerichteten Rettungssprachhandlung pro Tag anhand aller dafür notwendigen Requisiten (d. h. mit einer vollen Ausstattung des Rettungskoffers und einer Patientenpuppe pro Tandem) mit sowohl sprachlicher als auch rettungsdienstfachlicher Begleitung der Kursleitung schulte nicht nur die interaktive Sprachproduktion, sondern förderte ebenfalls die metakognitive Reflexion über den Sprachgebrauch in rettungsrelevanten Kontexten.

3.2.6 REFLEXION VON LERNPROZESSEN IM TANDEM

Ein integraler Bestandteil des Tandemlernens für angehende Rettungskräfte stellte die Reflexion der Lern- und Arbeitsprozesse im Tandem dar. Bei dem Tandemreflexionsbogen handelte es sich um ein ausgedrucktes zweiseitiges Tandemtageblatt, in dem die teilnehmenden angehenden Rettungskräfte sowohl ihr (sprachliches, kulturelles und berufsspezifisches)

22 Die Förderung des zielsprachlichen Sprechens impliziert für Tesch (2010: 363) die Schaffung von für die Zielgruppe relevanten Sprechanlässen, den Bau von methodischen Brücken/Gerüsten für die auch tentative Verwendung zielsprachlicher Strukturen sowie das interimssprachliche Verfügbarmachen von lexikosyntaktischen Strukturen, die zur zunehmenden Flüssigkeit im Ausdruck beitragen können.

Wissen organisierten (kognitive Reflexion) als auch über ihre eigenen Lernprozesse sowie die Arbeitsprozesse im notfallmedizinischen Tandemsprachkurs reflektierten (metakognitive Reflexion). Die Eintragungen erfolgten jeden Tag am Ende der Simulationsübungen in der Erstsprache der Lernenden, um den Reflexionsprozess möglichst frei und umfassend zu gestalten. Das Führen der Reflexionsbögen war für die Beteiligten verpflichtend. In diesem Zusammenhang sollten sie folgende Punkte am Ende jeden Kurstages eintragen:

- neu gelernte Wörter und Ausdrücke,
- neu gelernte Formen/Strukturen (die beherrschten Chunks),
- Auffälligkeiten im beruflichen (notfallmedizinischen) Bereich,
- Sonstiges (z. B. im Bereich kulturreflexiver Sensibilisierung, Entwicklung affektiver Kompetenzen wie Offenheit, Flexibilität, Selbstreflexion, Tandemarbeit, Motivation, Kommunikationsbereitschaft in der Nachbarsprache etc.),
- das haben wir heute gelernt/geschafft,
- das lief gut und hat mir gut gefallen,
  - in der sprachlichen Vorbereitung in Tandems (vormittags),
  - in Simulationen in Tandems mit sprachlicher Begleitung (nachmittags),
- das lief noch nicht gut und hat mir nicht so gut gefallen,
  - in der sprachlichen Vorbereitung in Tandems (vormittags),
  - in Simulationen in Tandems mit sprachlicher Begleitung (nachmittags),
- das nehme ich mir für den morgigen Tag vor.

Die ersten vier Punkte betrafen überwiegend die kognitive Reflexion, bei der der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Organisation und Verarbeitung von neuem Wissen lag. Die weiteren Punkte förderten hingegen die metakognitive Reflexion, indem die Lernenden ihr eigenes Lernen und die Zusammenarbeit im Tandem kritisch hinterfragten. Besonders in der Rubrik „Das hat mir gut gefallen/nicht so gut gefallen" wurde zusätzlich die affektive Dimension des Lernens berücksichtigt, da hier emotionale Eindrücke und persönliche Zufriedenheit zum Ausdruck kommen konnten.

Die Kursleitung vor Ort nahm Einsicht in die Tandemreflexionsbögen und gab am nächsten Tag im Plenum in anonymer Form ein Feedback. Die Kombination aus individueller Reflexion, Rückmeldung durch die Kursleitung und der Möglichkeit, sowohl im Tandem als auch im Plenum Erfahrungen auszutauschen, unterstützte die nachhaltige Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit im beruflichen Kontext und ermöglichte den angehenden Rettungskräften, ihre Rolle als Sprecher:innen und Zuhörer:innen in interaktiven Kommunikationssituationen im notfallmedizinischen Bereich zu analysieren.

4 FORSCHUNGSDESIGN

In dem vorliegenden Abschnitt wird das Forschungsdesign dargestellt, das qualitativ-quantitative Elemente beinhaltet, um das oben präsentierte Modell zu evaluieren.

4.1 ERHEBUNGSMETHODE

Die Datenerhebung fand jeden Nachmittag direkt vor dem Freizeitprogramm an fünf Tagen statt. Dabei wurden die angehenden Rettungskräfte gebeten, jeden Tag Antworten auf dieselben in Abschnitt 3.2.6 genannten offenen Fragestellungen zu geben, die sich auf die folgenden thematischen Schwerpunkte konzentrierten: neu Gelerntes, positive und negative Aspekte beim Lernprozess im Sprachkurs und in den sprachlichen Simulationen sowie Vorsätze für den nächsten Lernkurstag im Tandem. Auf diese Weise konnten die Kursteilnehmenden individuelle Lernfortschritte und Lernprobleme nach jedem Lerntag thematisieren.

4.2 AUSWERTUNGSMETHODE

Die Einträge der Reflexionsbögen werden sowohl im Sinne einer Globalauswertung (Bortz & Döring, 2015: 331) als auch in Anlehnung an die Grundzüge der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018: 100–102) kategorienbasiert ausgewertet.[23] Dabei sollen möglichst überindividuelle Tendenzen herausgearbeitet werden. Die Gründe für dieses Verfahren liegen vor allem in den relativ offenen Forschungsfragen sowie begrenzten personellen und zeitlichen Ressourcen.

Die Tandemreflexionsbögen, die als zweiseitige lose Blätter täglich zum Einsatz kamen, wurden im ersten Schritt inhaltsanalytisch im Hinblick auf potenzielle thematische Bereiche ausgewertet. Danach wurden die identifizierten Themen mit entsprechenden induktiv abgeleiteten Kategorien versehen. Um sich einen besseren Überblick zu verschaffen, wurden die bereits identifizierten Antworten erneut gebündelt. Zusammengefasst konnten sie besser ausgewertet werden. Da bei den offenen Antworten der Fokus auf entsprechenden Textpassagen und den Hauptthemen oder Subthemen liegt, wurden diese erstmal im Text markiert. Die Zuordnung von Textpassagen zu thematischen, für die Auswertung relevanten Kategorien erfolgte im zweiten Schritt. Dann wurden die Kategorien

23 Die gesammelten Daten werden nach ihren Typen ausgewertet, d. h. die Daten werden in Anlehnung an die deskriptive Statistik charakterisiert. Dabei ist anzumerken, dass die Datenmenge für die Auswertung keine interferenzstatistischen Verfahren ermöglicht (vgl. Aeppli et al., 2016: 307–310). Dies wäre auch bei einer Erhebung mit einer Teilnehmendenzahl von 16 (nPL=8 und nDE=8) nicht zielführend.

im möglichen Ausmaß nach feinanalytisch erstellten Unterkategorien analysiert. Die Kategorien wurden in einem gemischten deduktiv-induktiven Vorgehen erarbeitet, dann wurde das Material anhand dieser strukturiert und z. T. computergestützt – im Sinne der deskriptiven Statistik mit Excel – ausgewertet.

4.3 ZU BEIDEN STICHPROBENGRÖßEN

Es war möglich, symmetrische Verhältnisse zwischen den Kursteilnehmenden aus Polen und aus Deutschland (vergleichbare Stichprobengrößen) während der Untersuchung zu gewährleisten.[24] Die Reflexionsbögen wurden von acht Rettungsmedizinstudierenden im unterschiedlichen Alter aus Polen und acht Auszubildenden des Rettungsdienstes im unterschiedlichen Alter aus Deutschland geführt. Die Studierenden (zwei weiblich, fünf männlich und eine Person, die ihr Geschlecht nicht markiert hat) und die Auszubildenden (vier weiblich und vier männlich) wurden von den Veranstaltern des Sommercamps ausgesucht.[25]

5 ERZIELTE ERGEBNISSE

In den folgenden Unterkapiteln werden die einzeln erfassten Ergebnisse kurz präsentiert und mit Zitaten als Ankerbeispielen untermauert.

5.1 ZUR EINSCHÄTZUNG DES NEU GELERNTEN VOKABULARS

Im vorliegenden Abschnitt stehen im Mittelpunkt der Auswertung die Antworten auf FF_1, die sich auf den neu gelernten Wortschatz allgemein und die neu beherrschten Chunks beziehen.

---

24 Die Symmetrie bezieht sich ausdrücklich nur auf die Stichprobengröße, da beispielsweise die Erfahrung mit Lernen im Tandem in beiden Gruppen sich unterschiedlich darstellt: Die deutschen Teilnehmenden lernten bereits mehrheitlich in Tandems, wobei die polnischen Teilnehmenden ebenso mehrheitlich noch nicht in Tandems lernten. Auch die sprachbiographischen Elemente divergieren, d. h. alle polnischen Teilnehmenden haben Deutsch in der Schule und zum Teil im Studium gelernt, während 57% der deutschen Auszubildenden Polnisch nur bei intensiv angelegten Sprachkursen lernten.

25 Dazu soll bemerkt werden, dass – wie es aus der Abfrage am ersten Treffen hervorgeht – die Teilnehmenden per Dienstanweisung auf die Teilnahme am Sommercamp aufmerksam gemacht worden sind, der Sommercamp als Teil der Ausbildung in Deutschland deklariert wurde oder die Teilnehmenden an einem Pilotprojekt in Märkisch-Oderland bereits mitgewirkt haben und so das Interesse dafür entwickelt haben. Die polnischen Teilnehmenden wurden an der Universität bzw. vom Veranstalter von dem Sommercamp informiert.

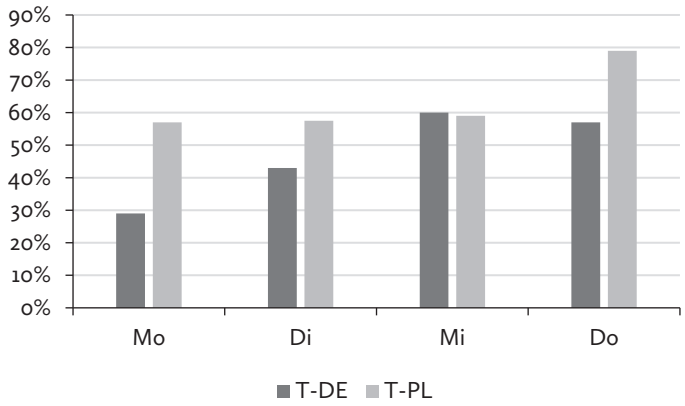


Abb. 2: Neu gelernter Wortschatz (eigene Darstellung)

Die Grafik zeigt den neu gelernten Wortschatz der Teilnehmer:innen aus Deutschland (T-DE) und Polen (T-PL) an den einzelnen Kurstagen von Montag bis Donnerstag. Die Abbildung ermöglicht damit einen Vergleich der selbsteingeschätzten Lernprogression beider Gruppen.

Auffällig ist, dass die polnischen Teilnehmer:innen (T-PL) insgesamt eine deutlich höhere wahrgenommene Lernleistung aufweisen. Besonders am Donnerstag zeigte sich ein markanter Anstieg: An diesem Tag gaben sie an, nahezu 80% des Wortschatzes gelernt zu haben. Im Vergleich dazu blieben die selbst eingeschätzten Werte der deutschen Teilnehmer:innen (T-DE) an allen Kurstagen unter denen der polnischen Gruppe, mit dem geringsten Wert am Montag, dem ersten intensiven Lerntag. Ein möglicher Erklärungsansatz für diese Differenz liegt in den unterschiedlichen sprachlichen Vorerfahrungen der beiden Gruppen. Die deutschen Teilnehmer:innen hatten zwar bereits einen Polnischkurs absolviert, dieser war jedoch offenbar eher als Crashkurs angelegt. Demgegenüber verfügten die polnischen Teilnehmer:innen häufig über mehrjährige Erfahrungen im institutionellen Deutschlernen. Zudem deutet die höhere Motivation der polnischen Teilnehmer:innen[26] darauf hin, dass sie stärker engagiert waren und eine größere Bereitschaft zeigten, sich intensiv mit der neuen Sprache auseinanderzusetzen. Die Lernkurve der polnischen Teilnehmer:innen zeigt somit eine kontinuierlich steigende Tendenz. Dies deutet darauf hin, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung und ihrer hohen Motivation einen stabileren und schnelleren Lernprozess durchliefen. Die deutschen Teilnehmer:innen verfügten hingegen zwar zum Teil bereits über

26 Ausgewertet in einem sich in Vorbereitung befindenden anderen Beitrag des Autor:innenteams zum Thema.

Grundlagenkenntnisse, die sie im Kurs wiederholen und ausbauen konnten, ihre Lernfortschritte verlaufen jedoch langsamer und weniger konstant.

Die zweite Grafik zeigt den neu gelernten Chunks bei den Teilnehmer:innen aus Deutschland (T-DE) und Polen (T-PL) an denselben Kurstagen von Montag bis Donnerstag.

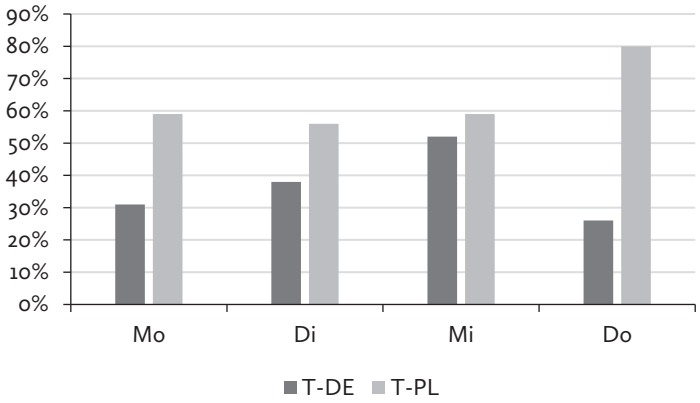


Abb. 3: Neu gelernte Chunks (eigene Darstellung)

Wie bereits in Abbildung 2 ist auch hier eine deutliche Differenz zwischen den beiden Gruppen erkennbar. Die polnischen Teilnehmer:innen (T-PL) weisen insgesamt eine höhere selbsteingeschätzte Lernleistung auf, insbesondere am Donnerstag, an dem sie angaben, nahezu 80% der Chunks gelernt zu haben. Ein plausibler Erklärungsansatz für diese Beobachtung entspricht dem zuvor gemachten: Die polnischen Teilnehmer:innen verfügen aufgrund ihrer mehrjährigen Sprachlernerfahrung über eine stabilere Grundlage im Deutschlernen, die es ihnen ermöglicht, das Erlernen von Chunks effizienter zu bewältigen. Die deutschen Teilnehmer:innen (T-DE), die lediglich an einem Wintercamp teilgenommen hatten, zeigen hingegen eine geringere selbsteingeschätzte Lernleistung. Obwohl auch sie Fortschritte erzielen, verläuft ihr Lernprozess langsamer. Dies könnte auf weniger umfangreiche Polnischlernerfahrungen sowie möglicherweise auf bildungsbiografische Unterschiede und divergierende Motivationslagen zurückzuführen sein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die polnischen Studierenden (T-PL) beim Lernen von neuen Vokabeln und Chunks deutlich höhere Fortschritte erzielen als die deutschen Auszubildenden (T-DE). Diese Differenz kann mit der mehrjährigen Erfahrung beim Deutschlernen der polnischen Teilnehmenden sowie ihrer höheren Motivation erklärt werden.

5.2 KOMPETENZENTFALTUNG UND -ERWEITERUNG BEI SIMULATIVEN SPRECHHANDLUNGEN IN TANDEMSPRACHKURSEN UND SIMULATIONSTRAININGS

Im Folgenden werden die Antworten auf FF_2 zusammenfassend ausgewertet, die sich sowohl auf das Sprachlernen in Tandems als auch auf die Anwendung und Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen während der Simulationen beziehen.

Die Simulationen zwischen polnischen Studierenden und deutschen Auszubildenden zeigten zahlreiche Stärken im Bereich des simulierten Sprechhandelns. In den Reflexionsbögen wurde insbesondere die „sehr gute Betreuung" (Rb 07 MoDe[27]) hervorgehoben, die den Ablauf der sprachlichen Aktivitäten unterstützte. Darüber hinaus verwiesen die Teilnehmer:innen auf den „ruhigen Ablauf" der Übungen (Rb 01 DiDe, Rb 02 DiDe) sowie auf die „Geduld der Partner" (Rb 06 DiDe), wodurch eine angenehme und lernförderliche Atmosphäre entstand. Als besonders hilfreich wurde zudem die „gute Betreuung durch Coaches" (Rb 03 MiPL, Rb 04 MoDe) wahrgenommen, da sie den Lernprozess unterstützte und zur Gestaltung einer „realistische[n] Simulation" (Rb 01 DoDe) beitrug. Die am Nachmittag durchgeführten Simulationen mit „realistischen Mimen" (Rb 01 DoDe) förderten zudem eine effektive Kommunikation in möglichst authentischen Handlungssituationen. Auch die „vielen Wiederholungen" (Rb 04 DoDe) im Rahmen des Tandemlernens wurden positiv bewertet, weil sie zur Festigung sprachlicher Routinen beitrugen. Insgesamt erwiesen sich diese Elemente als förderlich für den Ausbau sowohl sprachlicher als auch praktischer Kompetenzen und bereiteten die Teilnehmer:innen auf reale berufliche Situationen vor.

Die polnischen Lernenden hoben mehrere Stärken des simulierten Trainings hervor, die sowohl die sprachliche als auch die berufspraktische Kompetenzentwicklung unterstützten. Besonders geschätzt wurden die „Zusammenarbeit in den Tandems" (Rb 06 DoPL) sowie die „Geduld des Tandempartners" (Rb 06 DiDe), die zu einer kooperativen Lernatmosphäre beitrugen. Der Austausch zwischen den Teilnehmenden wurde zudem durch die „Trennung in sprachliche Gruppen" (Rb 01 MiDe) erleichtert, wodurch eine gezielte sprachliche Förderung möglich wurde. Darüber hinaus berichteten die Teilnehmenden, dass die komplexe Aufgabe „Übergabe an den Arzt" (Rb 08 DoPL) ihre kommunikative Handlungsfähigkeit stärkte und das Verständnis für praxisnahe Situationen vertiefte. Insgesamt wurde das Tandemlernen im Kontext der Simulationen als hilfreich wahrgenommen. Hervorgehoben wurden dabei insbesondere die Unterstützung durch „engagierte Coaches" (Rb 03 MiPL, Rb 04 MoDe) sowie effektive Lernaktivitäten wie „Bingo" (Rb 08 MiPL) und „Zahlenübungen" (Rb 05 MiPL, Rb 04 DoPL).

---

27 Die verwendeten Abkürzungen werden aus den Bezeichnungen der einzelnen Reflexionsbögen abgeleitet; so bezeichnet „Rb 06 DoPL" beispielsweise den „Reflexionsbogen Nr. 6 – Donnerstag Polnisch".

Die Ergebnisse der Simulationstrainings deutscher und polnischer Rettungskräfte verdeutlichen, dass alle Teilnehmenden Fortschritte in ihrer sprachlichen und in ihrer berufspraktischen Kompetenz erzielten. Besonders positiv wurde die strukturierte und gut betreute Lernumgebung eingeschätzt, die es den Teilnehmenden ermöglichte, sich in die unterschiedlichen Szenarien hineinzuversetzen sowie ihre Kommunikation effektiv zu üben und situationsangemessen zu gestalten. Dabei wurden insbesondere die „sehr gute Betreuung" (Rb 03 MiPL, Rb 04 MoDe) und die „ruhige Atmosphäre" (Rb 01 DiDe, Rb02 DiDe) hervorgehoben, die das Vertrauen und die Zusammenarbeit zwischen den Tandempartner:innen stärkten und eine intensivere und produktivere Lernzeit begünstigten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Einsatz simulativer Sprechhandlungen im Rahmen des Tandemsprachkurses nicht nur sprachliche Kompetenzen förderte, sondern auch die Kulturreflexivität und die praktische Anwendung fachlichen Wissens positiv beeinflusste. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis, unterstützt durch gut strukturierte Simulationen, zu einer effektiven und realitätsnahen Vorbereitung auf Notfallsituationen beitragen kann.

5.3 OPTIMIERUNGSVORSCHLÄGE FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DES DIDAKTISCH-METHODISCHEN MODELLS

Um FF_3 zu beantworten und daraus konkrete didaktische Verbesserungsvorschläge abzuleiten, wurde den Tandemlernenden jeden Tag eine offene Frage dazu gestellt, was ihnen an diesem Tag weniger gefallen hatte und was sie sich für den nächsten Tag vornahmen. Ziel dieser Fragestellung war es, insbesondere jene Aspekte sichtbar zu machen, die den Lernprozess beeinträchtigen konnten.

Die Auswertung der entsprechenden Antworten in den Reflexionsbögen zeigt Unterschiede in der Wahrnehmung der Lernbelastung zwischen deutschen und polnischen Teilnehmenden. So merkten deutsche Lernende exemplarisch an, dass sie mit „zu komplexen Konstruktionen" (Rb 02 MoDe), „zu vielen Wörtern und zu wenig Zeit für die Bearbeitung" (Rb 03 MoDe), „zu vielen Aufgabenblättern und zu wenig Zeit für die Wiederholungsaktivitäten" (Rb 05 MoDe) konfrontiert gewesen seien. Diese Aussagen verdeutlichen den Bedarf, die sprachliche Komplexität zu reduzieren und den didaktischen Aufbau stärker zu straffen. Weiterhin legte das unmittelbare Feedback nahe, dass die Einführung fachspezifischen Wortschatzes sowie der Einsatz vorgefertigter Chunks noch stärker kontextualisiert erfolgen sollten, um kognitive Überlastungen zu vermeiden. Ergänzend wurde beanstandet, dass „neue Vokabeln zu kurz eingeführt" worden seien und dass deren „schwierige Aussprache" (Rb 07 DiDe) zusätzliche Herausforderungen bereitet habe. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer intensiveren und methodisch fundierten Vermittlung des Fachvokabulars.

Auch polnische Teilnehmende kritisierten die Menge des vermittelten Wortschatzes. Ein Teilnehmer fasste dies prägnant mit „zu viel Wortschatz“ (Rb 06 MoPL) zusammen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass das didaktische Konzept eine noch selektivere und zielgerichtetere Aufbereitung der lexikalischen Inhalte erfordert, um die kognitive Belastbarkeit der Lernenden nicht zu übersteigen.

Die Evaluationsergebnisse legen nahe, dass eine Reduktion der sprachlichen Komplexität, eine systematischere Einführung fachspezifischen Wortschatzes sowie eine kontinuierliche Anpassung der didaktischen Prozesse erforderlich sind. Insbesondere die Integration von Chunking-Strategien und ein aufgabenbasiertes Tandemlernen könnten dazu beitragen, die kognitive Belastung der Lernenden zu verringern und das neu entwickelte Kursmodell nachhaltig auszubauen.

6 FAZIT UND FORSCHUNGSDESIDERATA

Das vorliegende Projekt zeigte, dass ein fachspezifischer Tandemsprachkurs im Wasserrettungsdienst einen vielversprechenden Ansatz zur Förderung notfallmedizinischer Kommunikationskompetenz darstellt. Durch die Kombination simulationsgestützter Übungen, des Chunk-Learnings und regelmäßiger Reflexion mittels Reflexionsbögen wurde eine praxisnahe Verbindung zwischen Fachspracherwerb und realen Notfallszenarien hergestellt.

Die Untersuchung legte nahe, dass beide Sprachgruppen von einem interaktiven, partnerschaftlichen Lernprozess profitieren konnten. Die polnischen Teilnehmer:innen, die über langjährige Sprachlernerfahrungen verfügten, erzielten tendenziell schnellere Fortschritte beim Erwerb von Wortschatz und Chunks als ihre deutschen Tandempartner:innen. Mithilfe des täglich ausgefüllten Lerntandemreflexionsbogens konnte nicht nur der kognitive, sondern auch der metakognitive Lernfortschritt dokumentiert werden. Dieses zentrale Reflexionsinstrument trug darüber hinaus zur kontinuierlichen Anpassung der Unterrichtsmaterialien bei. Durch seinen Einsatz wurden zugleich didaktische Herausforderungen sichtbar: Komplexe sprachliche Konstruktionen und eine hohe kognitive Belastung erfordern künftig eine noch differenziertere didaktische Planung, um die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe angemessen zu berücksichtigen.

Des Weiteren zeigte sich, dass die Integration von interaktivem Sprechen und Zuhören in einen notfallmedizinischen Tandemsprachkurs eine methodisch-didaktische Präzision erfordert, die den besonderen Anforderungen der Zielgruppe von Rettungskräften gerecht werden muss. Während theoretische Modelle die wechselseitige Bezogenheit der beiden Fertigkeiten behandelten, blieb ihre methodische Umsetzung in der Praxis bislang eher randständig behandelt (vgl. hierzu Beispiele bei Adamczak-Krysztofowicz, 2009: 306–311).

Für Tandemsprachlernkurse mit Rettungskräften bedarf es daher weiterer Untersuchungen, die die Effektivität interaktiver Übungsformate sowie deren nachhaltigen Einfluss auf die notfallmedizinische Kommunikationskompetenz der am nachbarsprachlichen Tandemlernen beteiligten Akteur:innen analysieren.

LITERATUR

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia. (2009). *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Wydawnictwo UAM.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia. (2018). Wie nützlich ist Sprachlerntandem? Formen, Potenziale und Grenzen der Tandemarbeit beim E-Tandemlernen in universitären Sprachkursen. *Glottodidactica, 45*(2), 39–54.

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia, & Stolarczyk, Barbara. (2015). „Virtueller Spaziergang durch Darmstadt und Poznań." Ziele und Konzeption eines deutsch-polnischen E-Tandemkurses. *Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego / Polnisch in Deutschland. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischkräfte, 3*, 51–59.

Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline, & Tettenborn, Annette. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt.

Ahlers, Timo; Lazović, Milica; Schweiger, Kathrin, & Senkbeil, Karsten. (2020). Tandemlernen in Social-Virtual-Reality: Immersiv-spielebasierter DaF-Erwerb von mündlichen Sprachkompetenzen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 25*(2), 237–269.

Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie, & Heine, Anje. (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Metzler.

Bechtel, Mark. (2001). Zur Erforschung von Aspekten interkulturellen Lernens beim Sprachenlernen im Tandem: Ein diskursanalytischer Ansatz. In Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen* (S. 264–295). Narr Verlag.

Bechtel, Mark. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Narr Verlag.

Bechtel, Mark. (2009). Lernen im Tandem als besondere Form der Sprachbegegnung. In Christiane Fäcke (Hrsg.), *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension* (S. 325–339). Peter Lang Verlag.

Bechtel, Mark. (2016). Sprachenlernen im Tandem. In Eva Burwitz-Melzer, Gritt Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 376–381). Francke.

Behrent, Sabine. (2011). Tandembörse, Tandemkurs, Tandemtagebuch, Tandemkoffer. In Reiner Arntz, Hans P. Krings, & Bärbel Kühn (Hrsg.), *Autonomie und Motivation: Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen* (S. 85–92). AKS-Verlag.

Borgwaldt, Susanne, & Sieradz, Magdalena. (2018). Lexikalische Eigenschaften von Fachsprachen. In Jörg Roche & Sandra Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen: Didaktische Grundlagen* (S. 54–63). Narr Verlag.

Bortz, Jürgen, & Döring, Nicola. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer.

Brammerts, Helmut. (1998). Strategien beim selbstständigen Lernen im Tandem. *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch, 32*(34), 57–59.

Brammerts, Helmut. (2005). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 9–16). Stauffenburg.

Brammerts, Helmut, & Calvert, Mike. (2005). Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 27–38). Stauffenburg.

Brammerts, Helmut, & Kleppin, Karin. (2005). Hilfen für Face-to-face-Tandem. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 95–107). Stauffenburg.

Calvert, Mike. (2015). Tandem: A vehicle for change. In Jessica Böcker & Anette Stauch (Hrsg.), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin* (S. 45–64). Peter Lang Verlag.

Eggerder, Susanne. (2022). Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht: Deutsch als Fremdsprache für Pflegekräfte. [Masterarbeit, Justus-Liebig-Universität Gießen]. www.jlupub.ub.uni-giessen.de. http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-487

Germer, Peggy. (2023). *Lernen im Tandem in der Lehramtsausbildung. Autonome Lernprozesse initiieren, unterstützen und erforschen*. Frank & Timme.

Gibbons, Pauline. (2002). *Scaffolding languages, scaffolding learning: Reaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.

Handwerker, Brigitte, & Madlener, Karin. (2013). *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Schneider Verlag Hohengehren.

Hansen, Camila, & Hallsteinsdóttir, Erla. (2022). Nachbarsprachendidaktik in Theorie und Praxis am Beispiel Deutsch und Dänisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 27*(1), 17–46.

Hatami, Sarvenaz. (2015). Teaching formulaic sequences in the ESL classroom. *TESOL Journal*, *6*(1), 112–129. https://doi.org/10.1002/tesj.143

Henzelmann, Martin, & Mitrinov, Georg. (2020). Lexikalische Einflüsse auf die Mundarten von Chloi (Komotini/Griechenland) und Gorni Juruci (Krumovgrad/Bulgarien): Kontrastive Betrachtungen zu Isotopien im Bereich der Gesundheitsterminologie = Lexical influences in the dialects of Hloi (Komotini, Greece) and Gorni Yurutsi (Krumovgrad, Bulgaria): Contrastive studies of health terminology. *Linguistique Balkanique, 59*(2), 280–299.

Hryniewicz, Justyna, & Lisek, Grzegorz. (2019). Nauka języka sąsiada: Od kształcenia przedszkolnego do zawodowego. Rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne na Pomorzu Przednim. In Karolina Zioło-Pużuk (Hrsg.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki* (S. 149–162). Wydawnictwo UKSW.

Jańczak, Barbara Alicja. (2024). *‚Linguistische Grenzschaft' als eine analytische Kategorie. Sprachkontakt des deutsch-polnischen Grenzgebietes*. Brill | V&R unipress.

Jaszczyk-Grzyb, Magdalena. (2024). Joanna Kic-Drgas / Violeta Jurkovič. Paths of purpose. A journey into LSP teacher development [Book review]. *Glottodidactica, 51*(1), 103–106. https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.6

Jentges, Sabine. (2021). *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurcultuur*. Schneider Hohengehren.

Kieweg, Werner. (2003). Mentale Prozesse beim Hörverstehen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 37*(64–65), 18–22.

Kirndorfer, Susanne. (2018). Medizinische Fachangestellte. In Jörg Roche & Sandra Drumm (Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen: Didaktische Grundlagen* (S. 264–274). Narr Verlag.

Knopp, Eva, & Jentges, Sabine. (2022). Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 27*(1), 1–16.

Kuckartz, Udo. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Laurentzen, Chrissy; Jentges, Sabine, & van Mulken, Margot. (2024). „Dürfen wir uns aussuchen, welche Sprache wir sprechen in der Präsentation?" Inklusive Mehrsprachigkeit in Gesprächen zwischen Schüler:innen aus Deutschland und den Niederlanden. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ, 4*(1), 75–96.

Lisek, Grzegorz. (2020). Notfallmedizinische Kommunikation im Unterricht Polnisch als Fremdsprache. Analyse von Gesprächsverhalten deutschsprachiger Rettungskräfte. *Glottodidactica, 47*(2), 169–193.

Lisek, Grzegorz. (2021a). Code-Switching im Kontext von Tertiärsprachenunterricht für deutschsprachige Rettungskräfte: Russisch in der Notfallkommunikation im deutsch-polnischen Grenzgebiet. *Linguistische Treffen in Wrocław, 19*(l), 167–185. https://doi.org/10.23817/lingtreff.19-11

Lisek, Grzegorz. (2021b). Über ból und symptomy. Wortschatz im Polnischunterricht für deutschsprachige Rettungskräfte. *Glottodidactica, 48*(1), 45–61. https://doi.org/10.14746/gl.2021.48.1.03

Lisek, Grzegorz. (2022). Code switching im fachsprachlichen Unterricht der notfallmedizinischen Kommunikation. *Anuari de Filologia. Llengües i Literatures Modernes, 11*, 71–83. https://doi.org/10.1344/AFLM2021.11.4

Lisek, Grzegorz, & Putzier, Agnieszka. (2024). Wie kann schulischer Nachbarsprachenunterricht zum mehrsprachigen Lebens- und Erfahrungsraum werden? Umsetzungsbeispiele für den Polnischunterricht. *Glottodidactica, 51*(2), 57–76. https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.2.3

Lütge, Christiane. (2017). Sprechen. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 332–333). Metzler.

Müller-Hartmann, Andreas, & Schocker, Marita. (2017). Chunk learning. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 34–35). Metzler.

Nerlicki, Krzysztof. (2020). Dialogische Lerntagebücher – ihre Vorteile für Fremdsprachenlernende vor dem Hintergrund der soziokulturellen Lerntheorie. In Sebastian Chudak & Magdalena Pieklarz-Thien (Hrsg.), *Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 137–156). Peter Lang Verlag.

Neveling, Christiane. (2000). Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. Psycholinguistische Grundsatzüberlegungen. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 1*, 3–9.

Pawłowska-Balcerska, Agnieszka. (2017). *Kreatives Schreiben auf der DaF-Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet-Tandem*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Pomino, Jenny. (2011). Sprachlernberatung im eTandem. In Stefanie Vogler & Sabine Hoffmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung für DaF* (S. 69–80). Frank & Timme.

Renner, Julia. (2021). Das Potenzial von Online-Sprachentandems für das Fremdsprachenlernen bei Anfänger:innen einer Zielsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 26*(1), 311–338.

Roche, Jörg, & Drumm, Sandra. (2018). *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen: Didaktische Grundlagen*. Narr Verlag.

Rösler, Dietmar. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (2. Aufl.). Metzler.

Schatz, Heide. (2006). *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. Langenscheidt.

Schmelter, Lars. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Narr Verlag.

Schmelter, Lars. (2010). Tandemlernen. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 241–245). Kallmeyer.

Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine, & Schön, Almut. (2017). Von der Interaktion zum Unterrichtsdiskurs. In Götz Schwab, Sabine Hoffmann, & Almut Schön (Hrsg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung* (Bd. 11, S. 7–15). LIT Verlag.

Stemmler, Julia, & Hecker, Uwe. (2017). *Notfallkommando – Kommunikation in Notfallsituationen für Gesundheitsberufe*. Springer.

Stork, Antje. (2010). Lerntagebücher. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 261–265). Kallmeyer.

Stork, Antje. (2017). Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht. *Gießener Fremdsprachendidaktik Online, 10*. Gießener Elektronische Bibliothek.

Tesch, Bernd. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Peter Lang Verlag.

Vogt, Karin. (2017). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 17–19). Metzler.

Vogt, Karin. (2011). *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GER-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*. Narr Verlag.

Vogt, Karin, & Funk, Hermann. (2021). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen lehren und lernen, 50*(2), 5–17.

Walker, Lars. (2005). Die Rolle des Tandem-Lernertagebuchs bei der Unterstützung und Entwicklung von Lernerautonomie. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 73–81). Stauffenburg.

Prof. Dr. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Professorin an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań. Seit 2016 leitet sie die Redaktion der Fachzeitschrift *Glottodidactica*. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der allgemeinen Fremdsprachendidaktik, der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, dem sprach- und kulturreflexiven Lernen, der Entwicklung rezeptiver und produktiver Sprachkompetenzen, der Didaktik der Mehrsprachigkeit sowie in der Erforschung von Hassrede, Podcasts und Ethnomemes, internationalen Bildungskooperationen und der Internationalisierung der Hochschullehre. Sie ist Autorin oder Mitautorin von vier Monographien und 108 wissenschaftlichen Artikeln sowie Mitherausgeberin von neun Sammelbänden und drei Themenheften der Fachzeitschrift *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (Info DaF).

Kontakt: adamczak[at]amu.edu.pl

Dr. Magdalena Jaszczyk-Grzyb, Assistenzprofessorin an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, promovierte im Jahr 2020 im Fach Linguistik. Ihre wissenschaftlichen Interessen umfassen sprachliche Diskriminierung (Hassrede), die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (einschl. medizinischer Fachsprache) sowie Korpuslinguistik. Seit 2018 ist sie Mitglied der Redaktion der Zeitschrift *Glottodidactica*. Sie war an zahlreichen Forschungsprojekten beteiligt, darunter Projekte der British Academy, des DAAD, der EU sowie des Zentrums für Migrationsforschung. Sie ist Autorin einer Monografie sowie von 23 Beiträgen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Sammelbänden.

Kontakt: magdalena.jaszczyk[at]amu.edu.pl

Dr. Grzegorz Lisek, akademischer Rat auf Lebenszeit und wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Greifswald. Nach seiner Promotion in Soziolinguistik zum Thema Sprachpolitik im deutsch-polnischen Vergleich im Jahr 2013 absolvierte er ein Aufbaustudium in Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt Polnisch als Fremdsprache. Er war als Vertretungsprofessor am Institut für Slawistik der Universität Hamburg tätig. Derzeit ist er am Slawischen Institut der Universität Greifswald beschäftigt. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen den Fremdsprachenunterricht für spezielle Zwecke, Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik und Linguistic Landscapes. Er ist Autor einer Monografie, eines Sammelbandes sowie von 27 Beiträgen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Sammelbänden.

Kontakt: grzegorz.lisek[at]uni-greifswald.de

ZITIERNACHWEIS:

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jaszczyk-Grzyb, Magdalena, & Lisek, Grzegorz. (2026). Grenzüberschreitendes Tandemlernen in einem neuen Kontext: Konzept und erste Erkenntnisse zu einem deutsch-polnischen Tandemsprachkurs für Wasserrettungskräfte. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 161–191. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-10