

AGNIESZKA PAWŁOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

***SCHREIBEN ALS EINSAMES GESCHÄFT?*¹
SPRACHENLERNEN IM TANDEM
AM BEISPIEL POLNISCHER UND DEUTSCHER STUDIERENDER**

1. VORBEMERKUNG

Unterzieht man die einschlägige Literatur einer Analyse, wird deutlich, dass meistens vom schreibenden Individuum als von gemeinsam Schreibenden ausgegangen wird. Ein treffendes Beispiel dafür führt KAST (1999: 133) an, der ein mittelalterliches Bild präsentiert und es folgendermaßen kommentiert:

Das Bild vom „einsamen Schreiber in seiner Klausur“ aus dem 14. Jahrhundert bestimmt unsere Vorstellung vom Schreiben, sowohl im privaten, als auch im schulischen Bereich. Die bei Klassenarbeiten über die Hefte gebeugten Köpfe, die gedankenschwer (oder Hilfe suchend) an die Decke oder zum Fenster schweifenden Blicke schreibender Schülerinnen und Schüler sind Sinnbild des schulischen Schreibens. Die dabei herrschende Stille signalisiert innere Sammlung und äußere Ordnung: Wehe – es tuschelt jemand oder schaut auf das Blatt des Nachbarn.

Auch VON WERDER (2007: 28) weist mit Recht darauf hin, dass Schreiben nach der herrschenden Meinung als ein monologisches, einsames Geschäft

¹ Vgl. VON WERDER (2007: 28).

von avancierten Autodidakten betrachtet wird, während FAISTAUER (2000: 220) nachdrücklich postuliert, Schreiben vom Image der isolierten und einsamen Einzelarbeit zu befreien. Allerdings, so ENDRES (2010: 74), stehe beispielsweise die Erforschung des kollaborativen Schreibens² in den neuen Medien noch am Anfang und bedürfe weiterer Impulse.

Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein – wenn auch bescheidener – Beitrag zur Diskussion über Potentiale und Gefahren von Sprachenlernen im Tandem am Beispiel kreativen Schreibens in deutsch-polnischen Internet-Tandems.

2. TANDEM ALS RAD MIT ZWEI SÄTTELN ODER ETWAS DARÜBER HINAUS?

Stellt man die Frage nach den Assoziationen mit dem Begriff *Tandem*, bekommt man ohne längere Überlegungsphasen die folgende Antwort: ein Fahrrad mit zwei Sätteln, das zwei Personen durch ihre gemeinsame Anstrengung bewegen. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht kann jener Terminus jedoch um andere Dimensionen erweitert werden, die zwar auf der ursprünglichen Vorstellung von gegenseitiger Unterstützung aufbauen, aber zugleich auch andere Aspekte mit berücksichtigen, die unten thematisiert werden.

2.1. Zum Wesen von Sprachenlernen im Tandem

Die Tandem-Idee reicht bis in die 1960er zurück, als Sprachprogramme für deutsch-französische Jugendbegegnungen in Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) für den außerschulischen Bereich entwickelt wurden. Einen wesentlichen Beitrag zur Verbreitung jener Idee leistete auch das 1970 vom DFJW organisierte Kolloquium. Das Konzept des Tandemlernens wurde von Jürgen Wolff weiterentwickelt und auf Einzeltandems

² Dabei macht ENDRES (2010: 75 f.) auf eine große Begriffsvielfalt und eine gewisse Begriffunschärfe zugleich aufmerksam, denn neben den häufig anzutreffenden Termini *kollaboratives Schreiben* und *kooperatives Schreiben*, die synonym gebraucht werden, verwendet man auch die Bezeichnungen *group writing*, *interactive writing* oder *coauthorship*. Für die Verfasserin stellt kollaboratives Schreiben die Produktion eines gemeinsamen Textes, substantielle Interaktion zwischen den Mitgliedern (zwei oder mehreren Teilnehmern) sowie Treffen von gemeinsamen Entscheidungen und Mitverantwortung aller Beteiligten für den Schreibprozess und das Schreibprodukt dar.

übertragen. Heutzutage ist diese Lernform auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems präsent (BECHTEL 2003: 20 ff.).³

BRAMMERTS (1996: 2) betrachtet Lernen im Tandem als eine Form des offenen Lernens, bei dem Personen mit verschiedenen Muttersprachen paarweise zusammenarbeiten, um mehr über den Partner und seine Kultur zu erfahren, um sich gegenseitig bei der Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse zu unterstützen sowie um darüber hinaus andere Kenntnisse, beispielsweise aus dem beruflichen Tätigkeitsbereich, auszutauschen. Sprachenlernen im Tandem kennzeichnet authentische Kommunikation mit einem Native Speaker, der gleichzeitig als Modell dient, korrigiert und bei Ausdrucksversuchen Hilfe leistet. Da Tandemlernen immer Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften bedeutet, ermöglicht es auch interkulturelles Lernen.

Nach BECHTEL (2003: 18 ff.) zählen zu den konstitutiven Elementen des Sprachenlernens im Tandem folgende:

- Individuum 1 (je nach Rolle Fremdsprachenlerner oder Muttersprachler),
- Individuum 2 (je nach Rolle Fremdsprachenlerner oder Muttersprachler),
- Gegenstand der Kommunikation, der gleichzeitig als Lerngegenstand fungiert,
- zwei unterschiedliche Sprachen: Kommunikationssprache 1 und/oder Sprache 2 (gleichzeitig Medium und Lerngegenstand), die je entweder Mutter- oder Fremdsprache ist,
- ein Lehr-Lernkontext/Erwerbskontext,
- ein beiderseitiges Sprachlerninteresse: die Sprache des einen ist die Zielsprache des anderen und umgekehrt,
- zwei unterschiedliche Kulturen/Orientierungssysteme 1 und 2,
- ein bestimmter Lern- und Kommunikationsort: je nach Herkunft befinden sich die Tandempartner in einer muttersprachlichen oder fremdsprachlichen Umgebung.

Bereits anhand der oben präsentierten Charakteristik von Tandems werden zwei relevante Prinzipien sichtbar, die das Wesen von Tandems ausmachen: *Gegenseitigkeits-* und *Autonomieprinzip*. Wie BRAMMERTS (2005: 10 ff.) hervorhebt, komme das Sprachenlernen im Tandem in einer Lernpartnerschaft

³ Da eine detaillierte Schilderung der Tandemgeschichte den Rahmen des Beitrags sprengen würde, beschränkte man sich absichtlich ausschließlich auf einige wesentliche Informationen. Näheres dazu findet man u. a. in BRAMMERTS/LITTLE (1996), KÜNZLE/MÜLLER (1990) oder SCHMELTER (2004).

zustande, in der jeder Partner Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einbringe, die der andere erwerben wolle und in der sich beide gegenseitig unterstützten. Jene wechselseitige Abhängigkeit der Lerner voneinander erfordert es, dass sie sich füreinander engagieren und gleich viel von der gemeinsamen Arbeit profitieren. Daraus resultiere, wie BRAMMERTS (1996: 3) bereits in seiner früheren Veröffentlichung betonte, dass der Lernende in der Lage sein solle, ebenso viel für seinen Partner zu tun, wie er es von ihm erwarte. In einer „normalen“ Kommunikationssituation zwischen Lerner und Native Speaker profitiert meist ausschließlich der erste, während im Tandem sich beide als Lernende erleben und somit weniger Hemmungen dem anderen gegenüber zeigen, sich in der Fremdsprache auszudrücken. Da beide stets Erfahrungen als Lerner sammeln, sind sie auch eher als andere Zielsprachensprecher bereit, geduldig und einfühlsam auf die Ausdrucksbedürfnisse, Fragen und Wünsche des Partners einzugehen:

[...] unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass der Rollentausch zwischen Lehrer und Lerner ein Vorteil ist. Wer nämlich in beide Rollen schlüpft, sieht einerseits die Schwierigkeiten des Beibringens und andererseits die Probleme des Lernens. Viele Tandempartner meinen, dass das methodische Sprachenlernen gar nicht mehr so sehr im Zentrum steht, sondern das Sprachenlernen ist ein positives Nebenprodukt einer menschlichen Beziehung. Das Entdecken des anderen, dessen Kultur und das persönliche Erlebnis wird plötzlich wichtig. (DEFORNÉ 1990: 146)⁴

Mit dem Autonomieprinzip wird auch die traditionelle Rollenverteilung im didaktischen Prozess aufgehoben, denn, wie MÜLLER (1990: 19) schreibt, könnten im Gegensatz zum schulischen Lernen im Tandem die Verantwortung oder die Motivation für den Lernprozess nicht auf den Lehrer oder auf das Lehrmittel übertragen werden, weil gerade Tandempartner für die gewählten Lernziele, das Lerntempo, den Ort und die Dauer, aber auch für das Thema bzw. den Lerngegenstand selbst verantwortlich sind. Dies ist nach BRAMMERTS (1996: 3 f.) umso wichtiger, weil Ziele und Methoden nur selten für beide Partner gleich seien.

⁴ Allerdings weist SCHMELTER (2004: 115 ff.) jene Kategorisierung „Lehrer“-„Lerner“ zurück, denn der Tandempartner ist kein Lehrer im klassischen Sinne des Wortes. Er verfügt in der Regel nicht über systematisiertes theoretisches Wissen von seiner Sprache und Kultur. Auch typische Lehreraufgaben wie Erstellen von Lehrplan, Festlegen von Zielen, Evaluation und Benotung entfallen in jenem Fall. Da der Gebrauch von „Lehrer“ und „Lerner“ zu unangebrachten Rollenvorstellungen führen und die gleichberechtigte Kooperation in Gefahr bringen kann, bevorzugt die Verfasserin die Termini „Experte“-„Novize“. Im vorliegenden Beitrag wird jedoch die in der einschlägigen Literatur durchaus gängige Differenzierung zwischen „Lehrenden“ und „Lernenden“ beibehalten.

Zwar können Lerner aufgrund des Gegenseitigkeitsprinzips vom Partner Hilfen erwarten, jedoch müssen sie jene gezielt bei diesem anfordern (SCHMELTER 2004: 108 f.). Dies impliziert wiederum die Notwendigkeit, sich mit seinen eigenen Bedürfnissen auf die Möglichkeiten, Grenzen und Interessen des anderen einzustellen und alle Fragen der gemeinsamen Arbeit ständig mit ihm abzustimmen (Häufigkeit und Umfang der Zusammenarbeit, Kommunikationsthemen, Umfang und Art der gegenseitigen Unterstützung usw.) (BRAMMERTS 2005: 14).

In Bezug auf die Sprachenkonstellation im Tandem wird zwischen drei Möglichkeiten unterschieden:

- beide Partner kommunizieren in der Fremdsprache,
- beide Tandempartner verwenden ihre Muttersprachen,
- beide Personen kommunizieren eine gewisse Zeit in einer der beiden Sprachen.

Die Entscheidung bezüglich der Sprachenwahl bringt selbstverständlich bestimmte Konsequenzen mit sich. In der ersten oben erwähnten Situation fungiert keiner der beiden Tandempartner als Muttersprachler und somit als Vorbild. Beide sind hinsichtlich ihrer sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten gleichermaßen eingeschränkt, weshalb eine solche Konstellation im Grunde genommen der Kommunikation zwischen zwei Nichtmuttersprachlern entspricht. Während im erst genannten Fall das fremdsprachliche produktive Sprechen zum Tragen kommt, steht in der zweiten Situation das fremdsprachliche Hörverstehen im Vordergrund. Dabei wird keiner der Partner in seiner Mitteilungsfähigkeit eingeschränkt. Da in der zuletzt genannten Sprachenkonstellation durch gleich lange, einander abwechselnde einsprachige Phasen sichergestellt werden soll, dass beide Partner in gleichem Maße die Möglichkeit haben, ihre fremdsprachlichen Kenntnisse anzuwenden, liegt auch ein asymmetrisches Verhältnis im Hinblick auf die jeweilige Sprech- und Hörverstehenskompetenz vor (BECHTEL 2003: 28 ff.). Der besondere Vorteil der letzten Konstellation liegt darin, dass sie die beiden zunächst charakterisierten in gewissem Sinne in sich vereint, es dem jeweiligen Fremdsprachenlerner ermöglicht, sich sowohl im fremdsprachlichen Hörverstehen als auch im fremdsprachlichen Sprechen zu üben, vom Zielsprachensprecher als Modell und korrigierende Instanz zu lernen und letztendlich selbst als Lehrer zu fungieren. In jener Hinsicht herrscht somit Gleichgewicht zwischen den Tandempartnern.

In der Fachliteratur unterscheidet man je nach Intensität und Dauer zwischen den folgenden Tandemausprägungen (MÜLLER/ SCHNEIDER/ WERTENSCHLAG 1990: 156 f.):

- dem *kursintegrierten Tandem* (Die Tandemarbeit bildet einen festen, geplanten Bestandteil eines Sprachkurses, den die Tandempartner besuchen. Dabei prägen Kursziele die Ziele der Tandemarbeit.),
- dem *kursbegleitenden Tandem* (Das Tandemlernen stellt die Ergänzung zum Lernen in einem Sprachkurs dar, wobei die Lernziele der Tandemarbeit unabhängig vom Kurs bleiben.),
- dem *freien Tandem* (Es bildet zwar Bestandteil des Angebots einer Institution, aber die Partner handeln autonom Lernziele und Lernwege aus. Eine wichtige Rolle kommt der Tandemvermittlung mit vorangehender Bedürfniserklärung zu.).

Eine andere Typologie schlägt BECHTEL (2003: 14 ff.) vor, der von *Einzeltdem* und *Tandemkurs* schreibt. Im ersten Fall werden zwei Lerner unterschiedlicher Muttersprachen von einer Vermittlungsstelle zusammengebracht oder sie finden sich durch Aushänge am schwarzen Brett, um sich dann in der Freizeit zu treffen und sich gegenseitig beim Sprachenlernen zu unterstützen. Einzeltdems finden außerunterrichtlich statt und unterliegen keiner didaktisch-methodischen Steuerung von außen, obschon die Vermittlungsstelle jederzeit Ratschläge für die gemeinsame Arbeit erteilen bzw. Interessierte bei Schwierigkeiten beraten kann. Die Entscheidung, wo, wann, wie lange man sich trifft, auf welche Weise man arbeitet und welche Themen behandelt werden, liegt an beiden Tandempartnern. Im Rahmen von Einzeltdem spricht man gewöhnlich von *Präsenz-* und *Distanztandem*, auf die ausführlicher unten eingegangen wird. Bei Tandemkursen kommen dagegen zwei zahlenmäßig gleich große Lerngruppen verschiedener Muttersprachen zu einem Kurs zusammen, der innerhalb eines institutionellen Rahmens von einem Kursleiter oder einem Kursleiterteam geleitet wird und somit einer didaktischen Planung und Ausgestaltung unterliegt.

Da sich der empirische Teil des Beitrags auf das Distanztandem (auch *eTandem* oder *Internet-Tandem* genannt) konzentriert, soll gerade jene Tandemausprägung im Vergleich zum Präsenztandem (auch als *Face-to-face-Tandem* bezeichnet) näher betrachtet werden. Wie BRAMMERTS/CALVERT (2005: 28 ff.) hervorheben, war Tandem bis etwa 1993 immer mit Lernpartnerschaften zwischen den sich am gleichen Ort treffenden Lernern gleichbedeutend. Erst der Einzug von Tandems in elektronische Medien machte es unumgänglich, Termini

wie Präsenz- oder Face-to-face-Tandem einzuführen. Bei einem Präsenz tandem verläuft die Kommunikation vorwiegend auf mündlichem Wege. Da sich die Partner sehen, können sie unmittelbar aufeinander reagieren. Mimik und Gestik werden mit einbezogen und erleichtern erheblich die Interpretation des Gesagten. Auch Korrekturen, Hilfen, Zwischenfragen können sofort formuliert bzw. Missverständnisse schnell ausgeräumt werden. Zwar ist der fremdsprachliche Input umfangreicher als bei jeder schriftlichen Kommunikation, aber zugleich besonders flüchtig, d. h. der Lernende bedarf einer größeren Anzahl von Wiederholungen, damit neue Wörter, Bedeutungen, Kollokationen, Aussprachebesonderheiten für ihn rezeptiv oder produktiv nutzbar werden. Die älteste Organisationsform für Präsenz tandems sind Tandemkurse, obgleich heutzutage die meisten Face-to-face-Tandempaare kursunabhängig oder nur mit loser Bindung an Sprachkurse arbeiten. Bei einem eTandem sind Erstellung und Rezeption von Nachrichten voneinander zeitlich getrennte Vorgänge – der Partner kann weder bei der Formulierung noch beim Verständnis unmittelbar helfen, seine Reaktionen wie Nachfragen, Unverständnis usw. erfolgen zeitversetzt. Da die Nachrichten stets verfügbar bleiben, können sie jederzeit immer wieder rezipiert bzw. auf vielfältige Weise bearbeitet werden. Dies ermöglicht dem Lerner wiederum, sich Zeit zu nehmen und verfügbare Hilfsmittel zu Rate zu ziehen.⁵ Reine eTandemkurse nach dem Vorbild der Face-to-face-Tandemkurse sind schwer zu organisieren, weil die Partner an unterschiedlichen Orten arbeiten. Trotzdem können zwei Kursleiter miteinander kooperieren, Tandempaare in erster Linie aus ihren beiden Kursen bilden und sich bei der Betreuung der Lernenden absprechen. Bei unterschiedlichen Curricula, Kursgrößen, Ferienzeiten usw. werden jedoch die Möglichkeiten einer längeren derart engen Kooperation zweier Kurse eingeschränkt.

Die oben charakterisierten Tandemausprägungen bringen verschiedene positive und negative Konsequenzen mit sich, die bei der Organisation von Sprachenlernen im Tandem unbedingt mit zu berücksichtigen sind. Die Wahl der einen oder anderen Tandemform darf auch prinzipiell nicht in Abgrenzung von lernbezogenen Faktoren getroffen werden.

⁵ Im Rahmen von eTandem unterscheidet man zwischen asynchroner Kommunikation (per E-Mail, Fax oder Voice-Mail), synchroner Kommunikation (per Telefon, Internet-Telefon oder Videokonferenz) sowie quasi-synchroner Kommunikation (über Chat- und Messenger-Programme oder in virtuellen Umgebungen wie MOOs) (BRAMMERTS/CALVERT 2005: 29 f.).

2.2. Sprachenlernen im Tandem – viele Potentiale oder Gefahren?

Unbestritten bietet sich das Tandemlernen im (Medien-)Zeitalter der Globalisierung als eine interessante und viel versprechende Lernform an, die den Bedürfnissen und Erwartungen heranwachsender Generationen entgegenkommen kann. Ihr Einsatz steht jedoch mit zahlreichen Möglichkeiten einerseits und potentiellen Gefahren andererseits in enger Verbindung, die entweder auf alle Tandemausprägungen oder nur auf einige davon zutreffen, was bereits am Beispiel von Einzeltandem und Tandemkurs und weiterhin bei der Charakteristik von Präsenz- und Distanztandem veranschaulicht wurde. Auch die Sprachenwahl bleibt nicht ohne Auswirkungen auf den Lehr- und Lernprozess im Tandem, was vorher deutlich gemacht wurde. Im Zusammenhang mit den oben gemachten Ausführungen werden weitere Vor- bzw. Nachteile von Sprachenlernen im Tandem diskutiert. Zu den ersteren gehören auch die folgenden:

Beim Lernen im Tandem sind zwei Tandempartner beteiligt, die in dem Orientierungssystem, in dem sie jeweils sozialisiert sind, kulturspezifische Alltagserfahrungen machen, über die sie sich austauschen können. Auf der sprachlichen Ebene ist das vorrangige Lerninteresse, die jeweilige Fremdsprache anzuwenden; auf der inhaltlichen Ebene stehen die Tandempartner als „Experten“ für ihre Alltagskultur zur Verfügung. (BECHTEL 2003: 321)

Allerdings weist BECHTEL (2003: 365) an einer anderen Stelle darauf hin, dass interkulturelles Lernen im Tandem ein komplexer und individueller Lernprozess ist, dessen Verlauf in der Interaktion zwischen zwei Partnern prinzipiell nicht vorhersagbar und „von außen“ steuerbar ist.

Für STEINIG (1994: 165) stellt das Tandemlernen einen anspruchsvollen Prozess dar, denn als Lerner wird man nicht von einem Lehrenden an die Hand genommen und Schritt für Schritt, ohne eigene Entscheidungen treffen zu müssen, von Lektion zu Lektion geführt. Daher brauchen Lernende, wie LITTLE (2005: 20) schreibt, Hilfe, um die Tandemprinzipien zu verstehen und sie anzuwenden. Dabei kommt dem Fremdsprachenlehrer die Rolle des Beraters und Helfers zu. Da jedoch die Fähigkeiten zur Autonomie individuell verschieden sind, sind einige Studierende schnell bereit, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, manchmal mit minimaler Unterstützung, während andere viele Hinweise und beträchtliche Zeit zur Reflexion benötigen, bevor sie auch nur die kleinsten Schritte in diese Richtung wagen (LEWIS 2005: 127).

Selbstverständlich kann es vorkommen, dass sich Tandempartner in Alter, Charakter oder Interessen stark voneinander unterscheiden, aber gerade im Tandem fällt es ihnen, wie SCHMELTER (2004: 113) betont, leichter, die statusbedingten Differenzen aufzunehmen als in Kommunikationssituationen, die aufgrund ihrer Einbettung in andere gemeinsame Handlungs- und Diskurskontexte stärker durch den jeweiligen gesellschaftlichen Status usw. geprägt sind.

Das Sprachenlernen im Tandem bedeutet somit nicht nur bloße Zusammenarbeit zweier Personen, die sich gegenseitig Unterstützung leisten, um Fortschritte zu erzielen. Vielmehr bringt es eine Art sprachliche, interkulturelle, soziale und des Öfteren auch berufliche Bereicherung mit sich. Gleichzeitig kann es jedoch für viele Lerner eine echte – weil (nicht immer vorhandene) Selbständigkeit erfordernde – Herausforderung bedeuten.

3. EINE KLEINE GRAMMATIK DES SPRACHENLERNENS IM TANDEM AM BEISPIEL DEUTSCH-POLNISCHER SCHREIBTANDEMS

Im Wintersemester 2011/2012 wurde unter 20 Germanistikstudenten des dreijährigen Bachelor-Studiums an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (fünf Personen im ersten und fünfzehn im dritten Studienjahr) eine Pilotstudie zum kreativen Schreiben durchgeführt, deren Hauptanliegen darin lag zu beweisen, dass es durchaus sinnvoll und begründet ist, kreatives Schreiben auf der Fortgeschrittenenstufe des fremdsprachlichen Unterrichts zu fördern. Zu Forschungszwecken bediente man sich, auch um die Triangulation zu sichern, folgender Forschungsinstrumente: schriftliche Befragung, teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse (kreative Texte und deren Überarbeitungen, Tagebücher, E-Mail Korrespondenz im Rahmen deutsch-polnischer Tandems). Neben unterrichtlichen Treffen⁶ umfasste das Schreibprojekt das Verfassen kreativer Texte in deutsch-polnischen eTandems.⁷

⁶ Im ersten Studienjahr wurde die Untersuchung in eine nicht obligatorische Veranstaltung und im dritten Studienjahr in ein regelmäßig stattfindendes Seminar integriert.

⁷ An dieser Stelle gilt herzlicher Dank Frau Dr. Sonja Vandermeeren von der Christian-Albrechts-Universität in Kiel und ihren fünf DaF-Studierenden sowie Herrn Dr. Matthias Springer von der Ludwig-Maximilians-Universität in München und seinen neun DaF-Studierenden, dank deren Engagement der das Schreiben in deutsch-polnischen Tandems betreffende Teil der Pilotstudie zu einem erfolgreichen Unternehmen hat werden können.

In Anlehnung an die oben angeführte Tandemdefinition von BECHTEL (2003: 18 ff.) lassen sich die aus den nach dem Zufallsprinzip zugeteilten Personen bestehenden Distanztandems folgendermaßen charakterisieren:

- Individuum 1 (deutscher DaF-Studierender),
- Individuum 2 (polnischer Germanistikstudent),
- Gegenstand der Kommunikation, der gleichzeitig als Lerngegenstand fungiert (deutsche Sprache, die für polnische Studenten als Fremdsprache gilt und zugleich angehenden DaF-Lehrenden aus Deutschland zur Sammlung von für ihre Werkstatt relevanten Erfahrungen einen Beitrag leisten sollte),
- Lehr-Lern-Kontext/ Erwerbkontext (deutscher Tandempartner als Modell, korrigierende Instanz, Spezialist für seine Kultur und Sprache und polnischer Tandempartner als Quelle praxisrelevanten Wissens von Bedürfnissen DaF-Lernender, ihren Sprachdefiziten, Lernschwierigkeiten usw., aber auch als Spezialist für seine Kultur. Diese Konstellation eröffnete beiden Seiten die Möglichkeit, bisher gewonnenes prozedurales und deklaratives Wissen in konkreten Lehr-Lern-Kontexten einzusetzen),
- zwei unterschiedliche Kulturen/ Orientierungssysteme 1 und 2,
- Lern- und Kommunikationsort (beide Partner befanden sich in ihrer muttersprachlichen Umgebung),
- beiderseitiges Lerninteresse – von Sprachinteresse im eigentlichen Sinne konnte auf polnischer Seite gesprochen werden, während es sich auf deutscher Seite eher um berufsbezogenes Lerninteresse handelte. Beiderseits bestand jedoch das Interesse, sich in fremdsprachlichem (bzw. muttersprachlichem) kreativem Schreiben zu versuchen. Aus den bereits genannten Gründen kann nicht von zwei unterschiedlichen Sprachen die Rede sein.

3.1. Zum Verlauf der Tandem-Arbeit

Der letzte Monat der Pilotstudie berücksichtigte neben unterrichtlichem kreativem Schreiben auch die Arbeit in deutsch-polnischen Tandems. Eine Woche vor dem eigentlichen Beginn jenes Projektteils wurden den polnischen Studierenden die E-Mail-Adressen ihrer deutschen Partner per Los zugeteilt, zu denen sie möglichst schnell Verbindung aufnehmen sollten. Sie wurden auch mit den Einzelheiten (Themen, Termine von Schreibbeginn und -schluss, Führen von Lerntagebuch und dessen Form) auf Deutsch und (auf Nachfrage) auf Polnisch vertraut gemacht. Da man mit Recht annahm, die Erstsemester könnten in

den E-Mails an ihre Partner Schwierigkeiten mit der genauen Wiedergabe von Projektdetails haben, bekamen alle polnischen Teilnehmer als Hilfe genaue, auf Deutsch formulierte Hinweise zum Organisatorischen, um sie bei der Kontaktaufnahme den deutschen Studierenden als Attachment zu schicken.

Sowohl die polnischen als auch die deutschen Partner wurden in einer der Umfragen nach den von ihnen befürchteten Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Aufgaben befragt. Viele der polnischen Studierenden hatten Angst wegen ihrer Sprachdefizite im lexikalischen und grammatischen Bereich oder vor dem Begehen von Fehlern in der Kommunikation mit dem Native Speaker. Einige sahen das Hauptproblem darin, deutsche E-Mail-Nachrichten nicht zu verstehen oder von den Deutschen nicht verstanden zu werden. Für eine Person stellte die Arbeit mit einem unbekanntem, nie gesehenen Partner eine besonders große Hürde dar. Ähnlich wie ihre deutschen Kommilitonen befürchteten einige, dass die Ideen beider Seiten erheblich auseinandergehen und zu einem qualitativ schlechten Text führen würden.

Bereits am Anfang stellte sich heraus, dass manche deutschen Teilnehmer unerwartet ihre Teilnahme am Projekt zurückzogen, weshalb neue Partner vermittelt werden mussten.⁸ Einige der polnischen Teilnehmer aus dem ersten Studienjahr verschickten die von der Verfasserin des Beitrags vorbereiteten Hinweise zum Projekt ihren Partnern nicht. Stattdessen versuchten sie jene (manchmal sprachlich ungeschickt und daher unverständlich) in eigene Worte zu fassen, was wiederum für Verunsicherung auf deutscher Seite sorgte. Mit der erklärenden E-Mail der Projektkoordinatorin wurden ihnen jedoch alle nötigen Informationen geliefert. In den meisten Fällen verlief jedoch die Kontaktaufnahme ohne Probleme.

Da nur wenige der polnischen Teilnehmer Erfahrungen mit kreativem Schreiben hatten, erwiesen sich die vorausgehenden Stunden, in denen kreative Texte entstanden, als eine Art Erleichterung für die Tandemarbeit. Eine völlig unbekannte Aufgabe und Kontakt zu fremden Personen und Zielsprachensprechern zugleich hätte sie zweifelsohne überfordern können. Die polnischen Germanistikstudenten erwarteten genaue Hinweise zur Textlänge, zu den zu berücksichtigenden Inhalten und zur Arbeitsteilung in Tandems. Da solcherlei Ratschläge jedoch kreativem Schreiben und dem der Tandem-Idee zugrundeliegenden Autonomieprinzip zugleich widersprechen würden, wurde, wie oben

⁸ Letztendlich konstituierten sich 14 Tandems.

hervorgehoben, ausschließlich der organisatorische Rahmen angegeben. Viele polnische Studenten fühlten sich (zumindest anfangs) verunsichert und zeigten offensichtlich eine starke Gebundenheit an die traditionelle Rollenverteilung im didaktischen Prozess. Letztendlich entschieden sie sich für die folgenden Vorgehensweisen, die im Zeit- und Arbeitsaufwand voneinander differierten:

Student 1: Wir sollen untereinander ausmachen über welches Thema wir schreiben werden. Unten schicke ich dir die Anlagen zum Projekt. Die Form die wir beim Schreiben dieser Geschichte wählen hängt allein von uns ab. Ich habe mir schon Gedanken darüber gemacht, ob wir es so machen könnten, dass eine von uns den Anfang der Geschichte schreiben würde z.B. 3–5 Sätze und die andere wird dann etwas dazuschreiben. Ich würde gerne deine Meinung dazu hören, ob dieser Vorschlag dir gefällt. Es wäre außerdem nett wenn du dich kurz vorstellen würdest.⁹

Student 2: Ich habe eine Idee, wie wir eine Geschichte schreiben könnten, aber ich weiß noch nicht, ob das möglich wäre. Wir könnten zum Beispiel die Geschichte Satz für Satz schreiben – das sollte interessant sein ;) was findest du?

Student 3: Ich denke, dass wir so machen können, wenn du damit einverstanden wärest, dass ich diese Texte schreibe und du sie prüfst und etwas hinzufügen kannst. Wie meinst du?? Mag es so sein??

Die meisten Tandempaare wählten das erste Vorgehen, während nur einige wenige nach dem dritten arbeiteten. Natürlich traten ab und zu befürchtete Probleme mit der Rezeption des von Native Speakern Geschriebenen auf, die jedoch nach einem kürzeren oder längeren E-Mail-Wechsel bewältigt wurden, wie das Beispiel unten veranschaulicht:

Student 4: Ich hatte dir heute weiteren Teil zu schicken, aber ich verstehe nicht gut deinen Anfang. Ich konnte das übersetzen, aber ich weiß nicht, wie ich diesen Text interpretieren soll... Was meinst du, wenn du schreibst, dass alle Empfindungen gerecht unter allen aufgeteilt werden? Und wie lebte diese Frau, womit beschäftigte sie sich, dass sie jetzt keine Lebensgeschichte hat? Welche Ideen hast du?

Student 5: Es tut mir Leid, wenn es nicht gerade sehr verständlich ist. Was ich meine? Ich meine, dass man als junger Mensch denkt, man habe eine eigene Lebensgeschichte, etwas sehr Persönliches. Wenn man jedoch älter wird, wie die Frau auf dem Foto, wird einem klar, dass es so etwas gar nicht gibt, alle Menschen erleben „gerechterweise“ alles und es gibt nur wenig Dinge, die wirklich so etwas wie eine eigene kleine Lebensgeschichte ist.

⁹ Alle im Aufsatz präsentierten Ausschnitte der deutsch-polnischen E-Mail-Korrespondenz wurden ohne jegliche korrigierenden Eingriffe der Verfasserin des Beitrags abgedruckt.

Student 4: Ach, ja... Jetzt verstehe ich besser deine Idee. Ich habe den Text wieder geschrieben. Prüfe bitte, ob er gut ist und wenn im Text Fehler stehen, bitte sie zu korrigieren...¹⁰

Die von den deutschen Probanden vorgenommenen Überarbeitungen hatten nicht nur punktuellen Charakter und bedurften nicht selten der Absprachen bzw. Aushandlungen mit den polnischen Partnern:

Student 6: Der Herbst war sehr windig und regnerisch. Die Welt war traurig. Die Leute vermieden eine herbstliche Luft, deshalb bevorzugten sie in den Häusern zu bleiben. Die Kinder saßen nur am Computer. Die Wälder und Parks waren leer. Man konnte nur einen Wind hören. Klara hasste keinen Herbst. Sie fühlte sich nur böse und müde. Wenn sie Gassi ging, kleidete sie sich zu warm und sie war wieder krank. In ihrem Haus war ein Platz, wo sie ihre Bücher lesen konnte. Früher arbeitete sie als Lehrerin und die ganze Zeit traf sie die Leute.

Student 7: Der Herbst war sehr windig und regnerisch. Die Welt war traurig. Die Leute vermieden *die* herbstliche Luft, deshalb bevorzugten sie in den Häusern zu bleiben. Die Kinder saßen nur am Computer. Die Wälder und Parks waren leer. Man konnte nur *den* Wind hören. Klara hasste *den* Herbst *nicht*. Sie fühlte sich nur böse und müde. Wenn sie Gassi ging (*geht sie mit einem Hund?, wenn nicht heißt das spazieren gehen*), kleidete sie sich zu warm und sie *wurde* wieder krank. Ihr Haus war *in der Nähe* eines Platzes, wo sie ihre Bücher lesen konnte. Früher arbeitete sie als Lehrerin und die ganze Zeit traf sie Leute.¹¹

3.2. Das eTandem aus der Sicht der Studierenden

Anhand einer der letzten Umfragen wollte man erfahren, was die Teilnehmer ihrer Meinung nach gelernt haben. Die polnischen Studierenden gaben zu, interessante lexikalische und grammatische Strukturen kennen gelernt, ihre Sprachkenntnisse in der Kommunikation mit den Zielsprachesprechern überprüft, ihrer Phantasie freien Lauf gelassen und ihre fremdsprachliche Schreibfertigkeit vervollkommen zu haben sowie für Unterschiede zwischen

¹⁰ Die zwei vorgeschlagenen Themen betrafen entsprechend die zu erzählende Lebensgeschichte einer auf dem beigefügten Bild verewigten alten Dame und Weihnachten, das mit den Augen eines Weihnachtsbaumes betrachtet wird.

¹¹ Die in der Original-Mail von dem deutschen Studenten rot markierten Stellen wurden hier kursiv gekennzeichnet.

gesprochenem und geschriebenem Deutsch sensibilisiert worden zu sein. Außerdem arbeiteten viele von ihnen an einer schriftlichen Aussage zum ersten Mal nicht allein. Auch die Deutschen untermauerten ihre positiven Lernerfahrungen mit vielen Argumenten:

Student 8: Mir hat es für mein DaF-Studium einiges gebracht. Ich konnte „typische“ Fehler finden, die für uns „Muttersprachler“ selbstverständlich sind und für den Lerner nicht – sei es die Konjugation von schwachen/starken Verben, die „falsche“ Verwendung von Synonymen oder einfach nur die Syntax.

Student 9: Ich habe nie zuvor mit jemandem zusammen einen kreativen Text geschrieben. Deshalb war das sehr interessant und ich habe gelernt, dass es dadurch interessante Wendungen geben kann.

Student 10: Wie gesagt, es war sehr interessant zu beobachten; auch wenn meine Kompetenzen nicht so weit ausreichen, polnische Interferenzen auszumachen, sind es doch meist diese Wendungen, die in ihrer Anordnung und ihrem Gebrauch – auch wenn äußerlich völlig korrekt – dem Leser die nicht-muttersprachliche Ausgangssituation des Schreibers andeuten. Ein interessantes, zugleich sehr anspruchsvolles Feld des DaF-Unterrichts!

Das Gegenseitigkeitsprinzip, das das Tandemlernen konstituiert, schien somit im beschriebenen Projekt beachtet zu werden.

Was die im Laufe des Schreibprojekts aufgetretenen Schwierigkeiten angeht, wurden nur ganz wenige genannt, zu denen zu wenig Zeit für das gemeinsame Schreiben zu dem gegebenen Thema (jeweils zwei Wochen), anfängliche Probleme mit der Kontaktaufnahme oder einer (bzw. mehrerer) Nachfrage(n) bedürftige E-Mails zählten. Die im Rahmen der Tandeminteraktion entstandenen Texte wurden dann im Unterricht präsentiert. Die polnischen Studenten vergaßen auch nicht, ihren deutschen Kommilitonen über die Rezeption ihrer gemeinsamen kreativen Arbeiten per E-Mail detailliert zu berichten.

4. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Wie bereits oben veranschaulicht, scheint das E-Mail-Tandem den Bedürfnissen und Erwartungen einer medienorientierten Generation gerecht zu werden, zumal es eine Abwechslung zum herkömmlichen Unterricht und dessen Bereicherung bedeuten kann. Zwar vermissten einige den direkten Kontakt zu Zielspracheprechern (vielleicht auch, weil sie eine zeitgleiche, schnell verlaufende

Kommunikation im Internet gewohnt sind), aber leider war es unmöglich, Präsenz tandems zu organisieren. Außerdem lag der Schwerpunkt der präsentierten Pilotstudie auf kreativem Schreiben, wofür sich gerade die E-Mail-Korrespondenz besonders gut eignete. Zudem ermöglichte es die asynchrone Kommunikation vor allem den Erstsemestlern, sich Zeit zu nehmen, um Form und Inhalt von Nachrichten gründlich zu durchdenken.

Im Laufe des Projekts ergaben sich natürlich einige Schwierigkeiten, die – auch wenn manchmal mit Mühe – bewältigt wurden. Es lässt sich jedoch nicht bestreiten, dass die Authentizität der Kommunikation im Tandem sowie die Möglichkeit, am Schreibprozess mit anderen teilzunehmen und auch die Verantwortung für dessen Verlauf und für das Endprodukt mit anderen zu teilen, für die Probanden einen Anreiz darstellten und ihnen Schreiben im Tandem besonders interessant machten.

Literatur

- BECHTEL, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen.
- BRAMMERTS, Helmut/LITTLE, David (1996): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum.
- BRAMMERTS, Helmut (1996): *Tandem per Internet und das International E-Mail Tandem Network*. In: H. Brammerts, D. Little (Hgg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum, S. 1–14.
- BRAMMERTS, Helmut (2005): *Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts*. In: H. Brammerts, K. Kleppin (Hgg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen, S. 9–16.
- BRAMMERTS, Helmut/CALVERT, Mike (2005): *Lernen durch Kommunizieren im Tandem*. In: H. Brammerts, K. Kleppin (Hgg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen, S. 27–38.
- DEFORNÉ, Michael (Bearbeitung) (1990): *Medien-Echo. Anlässlich der 1. Europäischen TandemTage. Ein Radio-Interview*. In: B. Künzle, M. Müller (Hgg.): *Sprachenlernen im Tandem*. Freiburg, S. 145–147.
- ENDRES, Brigitte Odile (2010): *Greifswald Virtuell. Kollaboratives Schreiben im Wiki*. In: E.-M. Jakobs, K. Lehnen, K. Schindler (Hgg.): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, S. 73–89.
- FAISTAUER, Renate (2000): „Ja, kannst du so schreiben“ – Ein Beitrag zum kooperativen Schreibprozess im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: H. J. Krumm (Hg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. Innsbruck, Wien, München, S. 190–224.

- KAST, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Berlin, München, Wien.
- KÜNZLE, Beda/MÜLLER, Martin (Hgg.) (1990): *Sprachenlernen im Tandem*. Freiburg.
- LEWIS, Tim (2005): *Integration autonomen Lernens in das Curriculum: Das Tandem-Modul an der Universität Sheffield*. In: H. Brammerts, K. Kleppin (Hgg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen, S. 123–129.
- LITTLE, David (2005): *Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie*. In: H. Brammerts, K. Kleppin (Hgg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen, S. 17–23.
- MÜLLER, Martin (1990): *Zur Eröffnung: Zwei zentrale Aspekte von Tandem*. In: B. Künzle, M. Müller (Hgg.): *Sprachen lernen im Tandem*. Freiburg, S. 19.
- MÜLLER, Martin/SCHNEIDER, Günther/WERTENSCHLAG, Lukas (1990): *Tandem an der Universität. Erfahrungen und Forschung*. In: B. Künzle, M. Müller (Hgg.): *Sprachen lernen im Tandem*. Freiburg, S. 155–171.
- SCHMELTER, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen.
- STEINIG, Wolfgang (1994): *Tandem und andere fremdsprachendidaktische Methoden politisch gesehen*. In: V. Artz, W. Cremer (Hgg.): *Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik*. Bonn, S. 161–165.
- WERDER, Lutz von (2007): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden.

**PISANIE JAKO CZYNNOŚĆ WYKONYWANA W SAMOTNOŚCI?
UCZENIE SIĘ JĘZYKA W TANDEMIE
NA PRZYKŁADZIE POLSKICH I NIEMIECKICH STUDENTÓW**

Streszczenie

W artykule podjęto próbę charakterystyki uczenia się języka w tandemie z perspektywy teoretycznej i empirycznej, posiłkując się wynikami badania pilotażowego, dotyczącego pisania kreatywnego w niemiecko-polskich tandemach internetowych.

**WRITING AS AN ACT PERFORMED IN SOLITUDE?
LEARNING LANGUAGE IN TANDEM
BASED ON THE EXAMPLE OF POLISH AND GERMAN STUDENTS**

Summary

The article is an attempt at characterizing language learning in tandem from both theoretical and empirical perspectives, exploiting the results of a pilot study devoted to creative writing in German-Polish Internet tandems.