Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 6 · 41. Jahrgang · Dezember 2014

DAAD

fadaf
fadafr
fadafr

Inhalt

Themenreihe »Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremd- sprache«	<i>Dietmar Rösler</i> Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengän- ge der Universität Gießen	595
	<i>Alexander M. Fischer und Max Florian Hertsch</i> »Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin«. Ein deutsch-türkisches Kooperationsseminar	608
	<i>Müzeyyen Ege und Anne Gladitz</i> Begegnung im west-östlichen Hörsaal: Ein Projektseminar als interkultureller Lernort für angehende DaF-Lehrende in Deutschland und der Türkei	624
	<i>Angela Schmidt-Bernhardt und Victoria Storozenko</i> Kommunikado: Interkulturelle Kooperationsprojekte im Lehr- amts- und im DaF-Studium an der Philipps-Universität Mar- burg	640
	<i>Anna-Katharina Elstermann</i> Lerner-Support im internationalen Kooperationsprojekt. Teletandem Brasilien – Fremdsprachen für alle	650
	<i>Sylvia Adamczak-Krysztofowicz und Barbara Stolarczyk</i> »Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studien- ort«: Ausgewählte Ergebnisse eines deutsch-polnischen E- Tandemprojekts zwischen der Technischen Universität Darmstadt und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań	668
Inhaltsverzeichnis der Nummern 1–6, 41. Jahrgang (2014)		685

Zu Heft 6/2014

Info DaF widmet dem Thema »Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache« zwei Hefte (5/2014 und 6/2014). Nachdem im ersten Themenheft Kooperationen auf Hochschulebene und Kooperationen auf Instituts-ebene beschrieben wurden, liegt der Fokus diesmal auf Kooperationen auf Lehrveranstaltungsebene. Dazu zählen auch gemeinsame Projekte, gemeinsame Tutorien oder Tandem-Programme. Die Beiträge verdeutlichen die Vielfalt der Kooperationen; sie sind auch ein Zeugnis des großen Engagements, mit dem die Kooperationen durchgeführt werden. Wir bedanken uns bei Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Sabine Jentges und Antje Stork, die die Themenreihe als Gastherausgeberinnen für Info DaF betreuten.

Christian Krekeler

»Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache«

Teil 3: Kooperationen auf Lehrveranstaltungsebene

Medialer Wandel, didaktische Konstanz?

Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen

Dietmar Rösler

► Zusammenfassung

Seit Ende der 1990er Jahre ist das Thema Online-Tutorierung Teil der DaF-Studiengänge der Justus-Liebig-Universität Gießen. In Kooperation mit der Hongkong Baptist University und teilweise auch mit Deutschabteilungen der Universitäten in Wisconsin und Wrocław betreuen Gießener DaF-Studierende allein oder in Kleingruppen Deutschlerner an den Partneruniversitäten und reflektieren diese Erfahrungen in einem Begleitseminar, in dem die für die Studierenden relevanten Themen auf Basis der relevanten Fachliteratur erarbeitet und auf ihre Praxiserfahrungen bezogen werden. Diese Telekolaborationen sind empirisch erforscht worden.

Der Beitrag beschreibt zum einen die Entwicklung der Kooperationsaktivitäten und der Begleitseminare unter dem Gesichtspunkt des medialen Wandels (von den ersten asynchronen Kooperationen per Mail bis hin zu den synchronen Möglichkeiten von Videoconferenzen, virtuellen Welten, sozialen Netzwerken etc.) und fragt zum anderen, wie sich medialer Wandel und didaktische Herangehensweisen zueinander verhalten. Schwerpunkte in diesem Artikel sind Fragen der Gruppenkonstitution und der erfolgreichen/erfolglosen Kooperation, der Korrektur, der narrativen Landeskundevermittlung und der Vor- und Nachteile synchroner und asynchroner und medial mündlicher und schriftlicher Kommunikation.

Seit Ende der 1990er Jahre ist das Thema Online-Tutorierung Teil der DaF-Studiengänge der Justus Liebig-Universität (JLU) Gießen. In Kooperation mit der Hongkong Baptist University und zum Teil auch mit der Deutschabteilung der

University of Wisconsin-Milwaukee und dem Fremdsprachenkolleg für Lehrerausbildung Wrocław betreuen Gießener DaF-Studierende Deutschlerner an den Partneruniversitäten und reflektieren diese Erfahrungen in einem Begleitseminar, in dem die für die Studierenden relevanten Themen auf der Basis von Fachliteratur erarbeitet und auf ihre Praxiserfahrungen bezogen werden.

Dieses Grundkonzept – Online-Betreuung von einzelnen oder kleinen Gruppen von Deutsch-Studierenden im Ausland – hat sich seit den 1990er Jahren nicht geändert; verändert haben sich natürlich die medialen Möglichkeiten, und besonders interessant ist es, sich die Konstanz und den Wandel der in diesem Zusammenhang angestellten didaktischen Überlegungen anzuschauen. Denn hier lauern für die Fremdsprachendidaktik gleich zwei Gefahren: Zum einen besteht die Gefahr, dass die Begeisterung für die Technologie zu Lerneraktivitäten führt, die didaktisch nicht angemessen sind und hinter den Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion zurückfallen, wie zum Beispiel in der Anfangszeit von CALL beim Rückfall in kontextlose Formübungen. Umgekehrt kann ein Festhalten an »bewährten« didaktischen Vorgehensweisen dazu führen, dass das Potenzial der Medien nicht ausgeschöpft wird, wenn zum Beispiel ein Bestehen auf einem ausschließlich oder weitestgehend gesteuerten Lernen im Klassenverband ein individualisiertes explorierendes Lernen dort verhindert, wo dies sinnvoll sein könnte.

Diese allgemeine Fragestellung zum Verhältnis von medialem und didaktischem Wandel liefert den Forschungskontext dieses Artikels, in dem zunächst ein grober Überblick über die Entwicklung der Kooperationen gegeben werden soll. Im Anschluss daran werden in ausgewählten Bereichen die didaktischen und medialen Entwicklungen beschrieben, wobei auf eine inzwischen reichhaltige Forschungsliteratur zurückgegriffen werden kann, denn diese Online-Tutorierungen sind seit ihrer Initiierung kontinuierlich erforscht worden.

1. Die Entwicklung der Online-Tutorierung

Zunächst unter dem Namen »E-Mail-Tutorium« eingeführt,¹ danach als »Gießener Elektronisches Praktikum« weitergeführt, ist seit Ende der 1990er Jahre eine Veranstaltung ein fester Bestandteil des Studienangebots, bei der gemeinsames Reflektieren und individuelles Betreuen zusammengeführt werden. Dabei wird von Folgendem ausgegangen:

¹ Angeregt wurde dieses Konzept durch die One-to-One-Tutorien, wie sie im Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache an der FU Berlin eingeführt worden waren (vgl. Ahrenholz 1995).

»Für einen frühen Einstieg in die Lehrpraxis scheint [...] eine einzelpersonenbezogene, medienvermittelte Lehrsituation in ihrer reduzierten Komplexität besonders geeignet. Die Konzentration auf einen Lernenden erlaubt den angehenden Lehrenden die genauere Beobachtung und Analyse von Lern-, aber auch von eigenen Lehrprozessen.« (Rösler/Würffel 2010: 17 f.)

In der ersten Phase wurden Deutschlernende an der Hongkong Baptist University von DaF-Studierenden der JLU Gießen betreut. Technisch möglich war eine Betreuung per E-Mail. Bei der ersten Kohorte mussten noch Modems in den Wohnheimen der Studierenden installiert werden, die Mails wurden vorsichtshalber ohne Anhänge verschickt. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung erfolgte hauptsächlich durch eine explorative Studie von Tamme (2001).¹

Der nächste Abschnitt (2002–2005) erfolgte in Kooperation mit der University of Wisconsin-Milwaukee; zu dem medial noch im Mittelpunkt stehenden Austausch per E-Mail gesellten sich auch Interaktionen per Chat. Eine ausführliche wissenschaftliche Analyse erfolgte in Rösler/Würffel 2010.²

Danach wurde aus dem E-Mail das ›gute, alte E-Mail‹, es hatte seine Dienste geleistet. Die Kooperationen, in diesem Abschnitt wieder mit der Hongkong Baptist University, unterschieden sich medial stark von ihren Vorgängern aus der Zeit der Jahrtausendwende, obwohl ja nicht einmal zehn Jahre vergangen waren. Die Lernplattform Moodle, Blogs, Videokonferenzen, soziale Netzwerke, was immer aus der Perspektive der Studierenden auf beiden Seiten sinnvolle Wege waren, wurde ausprobiert. Bilder, statische und sich bewegende, die zu Beginn noch kaum eine Rolle gespielt hatten, wurden selbstverständlich.³ Und noch etwas hatte sich geändert: Die Interaktionen wurden öffentlich: vgl. <http://gepblog.wordpress.com/>. Parallel zur Fortführung der Aktivitäten wurde eine experimentellere Kooperation in die Wege geleitet: Gießener Studierende begegneten Breslauer Studierenden als Avatare an virtuellen Erinnerungsorten in Second Life. Die ausführliche Analyse dieser Daten befindet sich in Biebighäuser (im Druck).⁴

¹ Vgl. als kurzen Überblick auch Tamme/Rösler (1999).

² Vgl. als kürzere Überblicke und Analysen von Teilaspekten Würffel (2002, 2004 und 2007), Rösler (2003), Rösler/Würffel (2005) und Schueller (2007).

³ Analysiert wurden diese Interaktionen u. a. in Hess/Chaudhuri (2010), Chaudhuri (2011), Chaudhuri/Puskás (2011) und Puskás/Kamarouskaya (2011).

⁴ Kürzere Überblicke dazu finden sich z. B. in Biebighäuser (2011) und Biebighäuser/Marques-Schäfer (2009).

2. Online-Kooperationen um die Jahrtausendwende: der Blick auf die Interaktion von Tutorinnen und Tutees

Die ersten Interaktionen der Gießener und Hongkonger Studierenden waren frei von Vorgaben; beobachtet werden sollte, in welcher Rolle – als Tutor, Lehrer, Kommunikationspartner – DaF-Studierende einem DaF-Lernenden gegenübertraten und wie chinesische DaF-Lernende, die zum Kommunikationszeitpunkt relativ wenig Kontakt mit der deutschen Sprache außerhalb des Klassenzimmers hatten, diesen Freiraum nutzen würden. Das Ergebnis waren Interaktionen sehr unterschiedlicher Intensität. Beeindruckend waren in manchen der Tandems die Ausführlichkeit der Interaktion und der Versuch, sich auch mit sprachlich beschränkten Mitteln so auszudrücken, dass das deutschsprachige Gegenüber in eine inhaltlich interessante Diskussion verstrickt wurde.

Plötzlich war Landeskunde nicht mehr ein entfernter Gegenstand aus dem Lehrwerk, sondern etwas, worüber der Gesprächspartner berichtete und worauf man reagierte. Die Informationen waren subjektiv, es gab auch faktische Fehler, aber sie waren etwas, mit dem man sich kommunikativ auseinandersetzte und mit Informationen über den eigenen Kontext reagierte. Interkulturelle Kommunikation fand statt. Und natürlich wichen die chinesischen Lernenden bei ihren Versuchen, sich auf Deutsch mitzuteilen, von den Normen des Deutschen ab. Für die Gießener Tutoren war das eine Herausforderung: Sollten sie wie ein Lehrer diese Fehler korrigieren oder wie ein Brieffreund einfach thematisch weiter kommunizieren? Oder spielten sie als Tutoren eine Rolle, die dazwischen lag? Das Begleitseminar nahm diese praktischen Erfahrungen auf: Wann soll man korrigieren? Wie soll man korrigieren? Nützen die Korrekturen überhaupt etwas?

Die Auswertung der gesammelten Daten durch Tamme (2001) stellte sich der Vielfalt der auflaufenden Fragen. Ausgezählt und analysiert wurden die gewählten Themen, diskutiert wurde, was für eine Rolle diese Art von personalisierter narrativer Landeskunde durch direkten medial vermittelten Kontakt in der Fremdsprachendidaktik spielen sollte. Intensiv analysiert wurden die Reaktionen der Tutorinnen bzw. Tutoren auf die Aktivitäten der Tutees: Verhielten sie sich eher als Freunde oder Lehrer, wie korrigierten sie, wodurch unterschieden sich erfolgreiche intensive Kontakte von eher knappen Aufrechterhaltungen der Kommunikation. Beschrieben wurden dafür die emotionale Dimension des Austausches und die Bedeutung von Schreibrhythmus und Maillänge ebenso wie das Korrekturverhalten der Tutorinnen und die Aufnahme der Korrekturen durch die Tutees. Versucht wurde sogar, eine Indikatorenliste für die Wirksamkeit von Korrekturen in Online-Tutorien zu ermitteln.

3. Die Kompetenzen der Tutoren und das Begleitseminar

Mit dem Wechsel des Kooperationspartners von Hongkong in die USA einher ging zum einen die Einführung einer formalen Vorgabe von einem Minimum an Kommunikation,¹ das die amerikanischen Studierenden leisten mussten, um für die Teilnahme am Tutorium eine Anerkennung zu erhalten, zum anderen erfolgte eine stärkere inhaltliche Fokussierung der Analyse der Daten. Erforscht wurden die sozialen, personalen und fachlichen Kompetenzen der Tutorinnen und Tutoren und das Begleitseminar. Konstant blieben die thematische Freiheit und die Wahl der Art der Interaktion: Ob Inhalte der Kurse der Tutorees aufgenommen oder andere Inhalte behandelt wurden, musste jedes Tutor/Tutree-Paar weiterhin selbstständig aushandeln. Auch das Begleitseminar, in dem nach dem Prinzip des reflektierenden Erfahrungslernens die eigene Kommunikation mit den Lernenden reflektiert und auf die gelesenen fachdidaktischen Texte bezogen wurde, wurde beibehalten.

Die Gestaltungsfreiheit in den Tutorien war für die Tutorinnen motivierende Herausforderung und Problemzone zugleich. Der Stoßseufzer »Gibt es denn dafür keinen Leitfaden?« (vgl. Rösler/Würffel 2005) einer Gießener Tutorin zu Beginn des Projektes machte deutlich, dass die Chance, kreativ zu sein und selbstbestimmt zu arbeiten, auch verbunden ist mit der Verunsicherung, die mit dem Rollenwechsel von einem Studierenden zu einem Tutor/Lehrer einher geht.

Ausgewertet wurden die in dieser Phase gesammelten Daten² von 28 Tutoren und 71 Lernenden vor allem im Hinblick auf die Entwicklung der Kompetenzen der Tutoren. Beschrieben wurden die Gestaltung der kommunikativen Beziehungen, die Motivation und die Motivierungen, die Aushandlung und Behandlung von Themen, der gesamte Bereich des Gebens von Feedback und die Erstellung von Aufgaben. Als besonders kommunikationsanregend erwiesen sich indirekte Aufgaben, bei denen die Tutorinnen selbst vielleicht gar nicht von Aufgaben gesprochen hätten. In Rösler/Würffel (2010: 151–156) wird ausführlich dokumentiert, wie die Erwähnung in einer Mail der amerikanischen Studentin, dass sie in ihrem Kurs jetzt *Romeo und Julia auf dem Dorfe* von Gottfried Keller lesen müsse, der Ausgangspunkt für eine lange Unterhaltung in mehreren Turns über diesen Text und die Art und Weise, wie man mit Literatur umgeht, wird. Man kann die amerikanische Studentin nur dafür bewundern, wie sie es schafft, mit ihrem relativ beschränkten Deutsch ein Gespräch über Literatur aufrechtzuerhalten und wie

¹ Die 71 Deutsch-Studierenden der University of Wisconsin-Milwaukee konnten durch das wöchentliche Schreiben einer E-Mail mit einer Mindestlänge von 20 Sätzen an ihren Tutor 10 % ihrer Credits für ihren Sprachkurs erhalten.

² Analysiert wurden Eingangs- und Abschlussfragebogen, der gesamte E-Mail Austausch, die Austauschstagebücher aller Tutoren und ein abschließendes Leitfadeninterview mit allen Tutoren.

empfindsam die deutsche Tutorin in diesem Gespräch Beiträge aufnimmt, paraphrasiert und kommentiert und immer wieder Fragen einfließen lässt, die ihre Gesprächspartnerin voranbringen. Die oben erwähnte formale Vorgabe einer Mindestmenge an Textproduktion führte also nicht dazu, dass die Studierenden diese Mindestmenge auch gleichzeitig als Höchstmenge interpretierten, zumindest in den Fällen, in denen ein inhaltliches Engagement zur Schreibmotivation wurde.

Auch ein in der Fremdsprachendidaktik viel zu wenig diskutiertes Thema tauchte in den Daten auf: Einige der Gießener Tutoren waren keine muttersprachlichen Sprecher des Deutschen; diese Tatsache führte zu Selbstzweifeln an der eigenen Kompetenz. Diese zu thematisieren, ist eine wichtige Aufgabe der Ausbildung, die hier im Begleitseminar übernommen werden konnte:

»Wenn diese Grundkonstellation nicht thematisiert wird, kann dies dazu führen, dass Lehrende, deren Erstsprache nicht die Zielsprache ist, die allgemeine Alltags-Einschätzung, die Überlegenheit der Muttersprachler, übernehmen und deshalb nun doppelt und dreifach aufpassen, dass sie korrekt schreiben und sprechen, damit man ihnen nicht nachsagen kann, sie hätten einen Fehler übersehen. Sie trauen sich evtl. nicht, größere freie Sprachaktivitäten zu unternehmen, da in diesen mögliche eigene sprachliche und landeskundliche Defizite zutage treten könnten. Wenn die zielsprachliche Kompetenz dieser Fremdsprachenlehrenden tatsächlich relativ wenig entwickelt ist, dann führt dies notwendigerweise zu einem starren Festhalten am Lehrwerk und zu einem Unterricht, der didaktisch nicht-strukturierten Input und freie Aktivitäten nicht zulässt. Bei einer stark beschränkten Fremdsprachenkompetenz der Lehrenden ist dies zwar vielleicht das angemessene Vorgehen, für die Lernenden bedeutet es aber, dass sie tatsächlich nicht optimal mit Input versorgt werden.

Noch problematischer wird es, wenn diese Grundkonstellation dazu führt, dass Fremdsprachenlehrende, die eigentlich eine sehr weit fortgeschrittene Kompetenz in der Fremdsprache erworben haben, sich trotzdem nicht trauen, auf Grund fehlender Gleichheit mit der Kompetenz eines Muttersprachlers einen freien Unterricht so zu gestalten, wie sie es von ihrer Ausbildung und ihrem Sprachstand her könnten.« (Rösler/Würffel 2010: 201 f.)

Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig reflektierendes Erfahrungslernen als Teil der Lehrerbildung ist. Und das gilt eben nicht nur für Fortbildungen, in denen sich diese Erkenntnis durchzusetzen beginnt, wie die Neukonzeption der Fortbildung im Bereich des Goethe-Instituts – Deutsch Lehren Lernen – zeigt, sondern bereits in der Ausbildung, in der freie Räume für das Erproben und Reflektieren geschaffen werden müssen. Die erhobenen Daten zeigen, dass diese Kopplung von Theorie und Praxis von den Studierenden auch sehr gut aufgenommen wurde (vgl. Kapitel 5 aus Rösler/Würffel 2010).

4. Vielfalt der Kommunikationskanäle

Während bei den ersten Tutorien gegen Ende des letzten Jahrhunderts die verwendeten Medien selbst noch einen Beitrag zur Motivation leisteten, ist Mitte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts der Umgang mit allerlei digitalen Kommunikationskanälen für die beteiligten Studierenden auf beiden Seiten Alltag. Die Bedeutung der Medien für das Fremdsprachen lernen wird pragmatisch eingeschätzt:

»Scheinbar paradoxerweise sind Lernende folglich heute kaum an einer Entgrenzung einer als beengt empfundenen, traditionellen Sprachlernumwelt interessiert, wie dies von der Didaktik oft nahegelegt wurde. Stattdessen erwarten sie wie selbstverständlich angesichts einer ohnehin vorhandenen Informations- und Kommunikationsüberflutung eine Begrenzung auf das in ihrer spezifischen Lernsituation Wesentliche – sind dann aber u. U. auch bereit, sehr viel zusätzliche Zeit und Energie in das Lernen zu investieren. Die IT [Informationstechniken – dr] selbst haben also nicht die Aufgabe, den konventionellen Lernrahmen zu sprengen oder zu verändern, sondern Lernen angesichts mehr oder weniger klar gesteckter Ziele zu managen. IT-gestützte Maßnahmen wirken auch nur dann, wenn sie den Erwartungen der Lernenden entsprechen.« (Hess/Chaudhuri 2010: 24)

Dementsprechend ändert sich die Art der Zusammenarbeit. Sie wird zum einen stärker multimedial und multimodal, darüber hinaus rückt, anders als in den beiden ersten Phasen, über die freie Tutorierung des Fremdspracherwerbs hinaus die Arbeit an gemeinsamen Projekten, die aus den Bedürfnissen der Hongkonger Lernenden hergeleitet werden, in den Vordergrund. Waren die bisherigen Kooperationen überwiegend asynchron, so werden jetzt auch mehr synchrone Komponenten eingeführt, bei den unterschiedlichen Zeitzonen nicht immer einfach zu organisieren. Die synchrone Kommunikation spielt in allen Phasen eine Rolle, die Begründung für ihren Zuwachs sehen Puskás/Kamarouskaya (2011) darin, dass damit zum einen dem Wunsch der Lernenden entsprochen wird, »Aufgaben möglichst schnell und effizient erledigen zu können« (ebd.: 305), und zum anderen ihrem Bedürfnis, »Projektpartner, mit denen man 10–12 Wochen lang agiert, persönlich kennenzulernen, mit ihnen zu sprechen und sie zu sehen« (ebd.: 306).

So wird die Kennenlernphase nach vier Wochen mit einem schriftlichen oder mündlichen Chat abgeschlossen. In den darauf folgenden Phasen, in denen gemeinsam im Projekt landeskundliche Themen erarbeitet werden, die später zu Präsentationen gemischter Gruppen führen, ist eine große Palette von Medien im Einsatz: Blog, Chat (Text und Voice); Google Group, Facebook, Webkonferenz und auch noch das gute alte E-Mail (vgl. Chaudhuri/Puskás 2011: 6). Für Chaudhuri ist die Vielfalt der Kanäle ein wichtiges Charakteristikum für Web 2.0-Kooperationen: »So Web 2.0 based telecollaboration in the context of foreign language pedagogy must first and foremost provide as many channels of communication as possible. It should be based on a diverse set of tasks within one collaboration« (Chaudhuri 2011: 134 f.).

Eine zentrale Rolle nahm ein Blog ein, »sowohl als Austauschforum als auch als Sammelstelle für Produkte, die während des Austauschs entstanden sind. Hierbei waren alle Teilnehmer technisch gesehen gleichrangige Partner und für den Blog allesamt als Herausgeber eingetragen« (Chaudhuri/Puskás 2011: 9). Die Auswertung der Daten befasste sich unter anderem mit dem Verhältnis von Autonomie und Steuerung, dem Kontrollverlust der Lehrenden und der bei der Diskussion um kooperatives Arbeiten mit digitalen Medien ja immer sehr spannenden Frage, wie es einzuschätzen ist, wenn die Teilnehmer mit anderen Medien arbeiten, als es die Projektanbieter vorgesehen hatten:

»Während dieses hohe Maß an Autonomie bei der Gestaltung der Kommunikation unseres Erachtens dem eigenen web-basierten Kommunikationsalltag der Teilnehmenden entspricht, führt es neben frustrierenden Erfahrungen unvermeidlich auch zum Kontrollverlust der Lehrenden. Für uns waren die Endprodukte des Projekts [...], nämlich die gemeinsamen Online-Präsentationen, letztendlich der konkrete Nachweis einer gelungenen oder ggf. nicht gelungenen Online Kommunikation [...]. Nur von denjenigen Gruppen, die den gemeinsamen Projektblog als Kommunikationsplattform benutzt haben, haben wir einen Nachweis für den Kommunikationsverlauf. Aus Feedback-Runden wussten wir, dass die Kommunikationsmittel von E-Mail über *Skype* bis hin zu *Google Groups* und *Facebook-Freundschaften* reichten.« (ebd.: 13)

Aus der Hongkonger Perspektive fasst Chaudhuri die Meriten von Projekten im Kontext von Web 2.0. wie folgt zusammen:

»A ›multimodal‹ forum for participants to ›exchange, compare and contrast information‹, to create a ›third space‹;
The complexity of the Web 2.0 ›mindset‹ of participants which is ›open‹ and ›collaborative‹ but at the same time critical of inefficient or non-useful collaboration and geared towards fast and effective results;
A ›vital necessity to continue the dialogue‹, that is, to set tasks and goals with tangible and achievable outcomes; tangible through alignment to specific curricular learning outcomes and achievable chiefly through dialogue and collaboration; and
The chance to explore intracultural issues (as opposed to only intercultural rich points) embedded within the course curriculum.
But above all one [sic!] call a project successful when the participants themselves are able to identify exactly where the project fitted in their university study programme, why they participated in it and whether there is scope for improvement.« (Chaudhuri 2011: 139)

Das in dieser Phase der Online-Tutorierung erstmals eine größere Rolle spielende Verhältnis von Text- und Voice-Chat ist für die Fremdsprachendidaktik von großem Interesse, kann man doch zwei konzeptionell mündliche, medial jedoch mündlich und schriftlich realisierte Phänomene in enger Nachbarschaft beobachten (vgl. Biebighäuser/Marques-Schäfer 2009 und Puskás/Kamarouskaya 2011). Das wird besonders dann interessant, wenn beide medialen Möglichkeiten gleichzeitig zur Verfügung stehen und die Teilnehmer selbst entscheiden können, wie

sie vorgehen und ob sie eventuell den beiden medialen Realisierungsmöglichkeiten unterschiedliche Funktionen zuordnen möchten, wie das z. B. in der virtuellen Welt *Second Life* der Fall ist.

5. Begegnung an virtuellen Erinnerungsorten

In der in Biebighäuser (im Druck) beschriebenen Online-Kooperation treffen sich Tandems oder Tridems, in denen jeweils ein polnischer Germanistikstudent und eine oder zwei weitere Personen, in vielen Fällen ein Muttersprachler des Deutschen zusammen mit einem in Gießen DaF studierenden Nicht-Muttersprachler, zusammenarbeiten, insgesamt viermal für jeweils knapp eine Stunde an Orten in der virtuellen Welt *Second Life* und lösen dabei ihnen gestellte Aufgaben. In der virtuellen Welt treffen sie sich u. a. an der East Side Gallery, wo sie sich mit dem vielfach dokumentierten Bild des Kusses von Honecker und Breschnew befassen, und an einem Nachbau der Berliner Mauer und des Brandenburger Tors, an dem sie u. a. eine Ausgabe der Tagesschau vom 9. November 1989 anschauen können, aber auch auf einen Mauertoten treffen. Außerdem begehen sie ein virtuelles DDR-Kaufhaus mit einem knappen Angebot und eine Wohnung, in der sie u. a. auf eine Situation treffen, die man als Überwachungssituation interpretieren kann. Diese Begegnungen wurden aufgenommen; insgesamt wurden 64 Stunden Videomaterial erhoben und ausgewertet. Außerdem füllte jeder Teilnehmer des Projektes einen Fragebogen vor dem Eintritt in die virtuelle Welt, bei dem Daten zur Person abgefragt wurden, und am Ende einen offeneren Fragebogen aus. Darüber hinaus gab es Lernertagebuch-Einträge der Gruppenmitglieder in einem Gruppenblog. Auf der Basis dieses Datenmaterials geht Biebighäuser der Frage nach, welches Potenzial virtuelle Welten für das landeskundliche Lernen bieten und welche besonderen Herausforderungen dieses Mediums berücksichtigt werden müssen.

Wie bei den anderen bisher beschriebenen Kooperationen stellt sich auch in diesem Fall die Frage, warum manche Gruppen erfolgreich miteinander zusammenarbeiten und andere nicht. Ein interessantes Konzept ist dabei, dass bei einigen der erfolgreichen Gruppen eine Teilnehmerin die inhaltliche Führung übernimmt, was dazu führt, dass Aussagen in der Gruppe zusammengebracht werden, wobei der inhaltlich führende Gruppenteilnehmer Nachfragen zu den Ausführungen der Partner stellt und damit dafür sorgt, dass aus den individuellen Wissensbeständen der Gruppenmitglieder ein gemeinsames Produkt entsteht.

Die in Biebighäuser (im Druck) vorgenommenen Auswertungen der Daten beziehen sich u. a. auf die Rolle, die die Tatsache spielt, dass sich die Teilnehmer in Form ihrer selbst gewählten Avatare gegenüberstehen, und auf das Potenzial, das ein Treffen an virtuellen Orten für den Landeskundeerwerb und die interkultu-

relle Kommunikation hat; sie können hier nicht ausführlich beschrieben werden. Stattdessen soll ein Aspekt der Arbeit Biebighäusers referiert werden, an dem besonders deutlich wird, dass medialer Wandel und eine Erhöhung des didaktischen Potenzials miteinander einhergehen können: die unterschiedliche Verwendung von Text- und Voice-Chats.

Im Gegensatz zu Text-Chats, bei denen die sprachliche Realisierung einer Mitteilung häufig in mehrere kurze Teile unterteilt wird, die individuell abgeschickt werden und zuvor noch einmal gelesen werden können, ist beim Voice-Chat ein Überarbeiten nicht möglich, die Kommunikationspartner können die Äußerung hören, sobald sie getätigt wird. Dass Lerner unterschiedlich auf die Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes und die Korrigierbarkeit und das langfristige Vorhandensein des geschriebenen Worts reagieren, hat die Fremdsprachendidaktik schon seit langem beschäftigt: Es gibt sowohl Lernende, die große Angst vor dem gesprochenen, nicht rückholbaren Wort haben, als auch Lernende, für die das Geschriebene die größere Herausforderung darstellt, weil man ihnen dort nicht-korrektes Schreiben viel einfacher »nachweisen« kann als beim Sprechen. Wenn nun die Lernenden in eine Situation kommen, die kommunikativ eindeutig ist, in der aber sowohl die Möglichkeit des Schreibens als auch die des Sprechens zur Verfügung steht, ist dies ein für die Fremdsprachenforschung produktives Setting, vor allem, wenn sich bei der Analyse der Verwendung der verschiedenen Kanäle funktionale Unterschiede in den Verwendungsweisen zeigen würden.

Auswertungen der Kommentare der Teilnehmer zeigen, dass für viele der Voice-Chat der Kanal der Wahl war, da er als bequemer empfunden wurde oder von den polnischen Teilnehmern gewählt wurde, da sie explizit ihre Sprechfähigkeit üben wollten. Ihre qualitative Analyse der Daten verbindet Biebighäuser mit einer quantitativen. Bezogen auf die Länge der Redebeiträge stellt sie fest:

»Auch die durchschnittliche Länge der einzelnen Redebeiträge unterschied sich erheblich: Umfasste ein Turn im Text-Chat durchschnittlich 5,76 Wörter (28,48 Zeichen), so war der durchschnittliche Redebeitrag im Voice-Chat 13,2 Wörter (62,68 Zeichen) lang.« (336)

Dass die Text-Chats kürzer waren als die Voice-Chats, entspricht den linguistischen Analysen von Text-Chats, denn in diesen schickt man gemeinhin seinen Redebeitrag relativ schnell ab, »um Anwesenheit zu signalisieren und sein Rederecht zu nutzen« (337). Für die Fremdsprachendidaktik besonders interessant sind die zusammengetragenen funktionalen Unterschiede in der Verwendung von Text-Chat und Voice-Chat. So zeigte sich z. B., »dass die Kommunikation an Stellen, an denen Unklarheiten auftreten oder Widerspruch innerhalb der Gruppe formuliert wird, im Text-Chat erheblich kürzer und weniger elaboriert abläuft als im Voice-Chat« (337).

Im Voice-Chat, so zeigt es die Analyse zweier langer Sequenzen, kann eine der Teilnehmerinnen eine lange zusammenhängende Äußerung tätigen, in der sie auf die Besonderheiten ihres Gegenstandes, in diesem Fall des polnischen Kindergartens, und auch die Unterschiede zur DDR eingehen kann. Während in den Beiträgen im Text-Chat von den Teilnehmern hauptsächlich inhaltlich gearbeitet wird,

»wird im Voice-Chat viel stärker ausgehandelt, Zustimmung signalisiert und es werden auch Satzteile aufgrund von Versprechern wiederholt. Hier wird also deutlich, dass die absoluten Zahlen [...] differenziert werden müssen: Zwar werden im Voice-Chat viel mehr Wörter generiert, diese sind aber nicht alle inhaltsbezogen. Doch auch die prozessbezogenen Äußerungen und Zustimmungen sind für den Diskussionsprozess fruchtbar, da sich hierdurch schneller Unklarheiten und Zustimmungen durch die Partner signalisieren lassen« (341).

Wenn man bedenkt, dass im Fremdsprachenunterricht medial realisierte Mündlichkeit immer eine große Rolle spielt, dass aber die Eigenschaften der gesprochenen Sprache beim Sprechen im Fremdsprachenunterricht durchaus nicht immer angemessen Verwendung finden, dann sind die hier gemachten Beobachtungen über den Voice-Chat, durch den die Teilnehmer tatsächlich inhaltlich selbstbestimmt interagieren, für die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik von großer Bedeutung. Besonders interessant ist, dass ein Teil der Gruppen offensichtlich eine funktionale Unterscheidung der Nutzung der verschiedenen Chat-Kanäle vornimmt: »Einige Gruppen nutzen diese implizite Zweiteilung und schreiben ebenfalls in den Text-Chat, wenn sie Anmerkungen machen wollen, die nicht der inhaltlichen Diskussion angehören, die die Gruppe im Voice-Chat aushandelt.« (343)

6. Schluss

Von den E-Mails zu den Begegnungen in einer virtuellen Welt ist es medial ein großer Schritt, auch wenn dieser in kurzer Zeit erfolgte. Legt man die Arbeiten zur Erforschung dieser Kooperationsprojekte nebeneinander, zeigt sich, dass bestimmte Themen konstant bleiben, auch wenn sich die didaktische und mediale Herangehensweise ändert: Wie erzählt man über die eigene und die andere Welt und wie reagiert man auf die Erzählungen der anderen? Wie, wenn überhaupt, reagieren die Veranstalter, wenn diese Erzählungen nicht mit dem übereinstimmen, was als klassische Faktenkunde gilt? Was motiviert Lernende, mit anderen Lernenden am anderen Ende der Welt zusammenzuarbeiten, was führt dazu, dass diese Zusammenarbeit klappt, was dazu, dass sie versandet? Wie stark sehen sich die deutschen Kommunikationspartner als Lehrer, wie stark als Freund? Welche Auswirkungen hat das auf die Art und Weise, wie sie auf die sprachlichen und inhaltlichen Aspekte der Äußerungen ihrer Kommunikationspartner Feedback

geben? Und wie hält man als Organisator dieser Kooperationen eine Balance von Autonomie und Steuerung, die nicht leugnet, dass hier Lernende in Bildungsorganisationen am Werk sind, die in Curricula eingebunden sind, Vorgaben für ihre Arbeitspensen und Noten erhalten, und die trotzdem den maximalen Freiraum bereitstellt, der neugieriges und motiviertes individuelles Lernen im kooperativen Kontext ermöglicht?

Literatur

- Ahrenholz, Bernt: »One-to-One-Tutorien im Zusatzstudium ›Deutsch als Fremdsprache‹«. In: Pelz, Manfred (Hrsg.): *Tandem in der Lehrerbildung: Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i. Breisgau*. Frankfurt am Main: IKO, 1995, 237–247.
- Biebighäuser, Katrin: »Landeskundliches Lernen in der virtuellen Welt ›Second Life‹ – Ein Forschungsprojekt im Bereich Deutsch als Fremdsprache«. In: Küppers, Almuth; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 2011, 208–220.
- Biebighäuser, Katrin (im Druck): *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten*. Tübingen: Narr.
- Biebighäuser, Katrin; Marques-Schäfer, Gabriela: »Text-Chat und Voice-Chat beim DaF-Lernen online: Eine empirische Analyse anhand der Chat-Angebote des Goethe-Instituts in JETZT Deutsch lernen und in Second Life«, *Info DaF*, 5 (2009), 411–428.
- Chaudhuri, Tushar: »Designing Web 2.0-Telecollaborations for University Students. The eExchange Giessen-Hong Kong«, *German as a Foreign Language* 2 (2011), 126–141.
- Chaudhuri, Tushar; Puskás, Csilla: »Interkulturelle Lernaktivitäten im Zeitalter des Web 2.0; Erkenntnisse eines telekollaborativen Projektes zwischen der Hong Kong Baptist University und der Justus-Liebig-Universität Gießen«, *Info DaF* 1 (2011), 3–25.
- Hess, Hans W.; Chaudhuri, Tushar: »Prinzip Vernetzung: Stabilisierung und Dynamisierung beim Fremdsprachenlernen«, *Fremdsprache Deutsch* 42 (2010), 23–28.
- Puskás, Csilla; Kamarouskaya, Olga: »Elektronischer Austausch in dritter Generation: Synchrone Kommunikation in einem internationalen Projekt zwischen der JLU Gießen und der HKBU«. In: Schmenk, Barbara; Würffel, Nicola (Hrsg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 2011, 301–313.
- Rösler, Dietmar: »Das Giessener Elektronische Praktikum (GEP) als Beispiel für die Verzahnung von Praxiserfahrung und systematischen Bestandteilen der Lehrerbildung«. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven; Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003, 206–211.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola: »Gibt es dafür keinen Leitfaden?«. Wie entwickeln angehende DaF-Lehrerinnen in einem ungesteuerten E-Mail-Tutorium Aufgaben für ihre Tutees?« In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based Language Learning and Teaching; Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr, 2005, 323–346.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola: *Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr, 2010.

- Schueller, Jeanne: »One Good Turn Deserves Another. Sustaining an Intercultural E-Mail Exchange«, *Unterrichtspraxis* 40, 2 (2007), 183–196.
- Tamme, Claudia: *E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikation von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. 2001. Online verfügbar: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/> (08.10.2014).
- Tamme, Claudia; Rösler, Dietmar: »Heranführung an den autonomen Umgang mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung am Beispiel von E-Mail Tutorien«, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 1999, 80–98.
- Würffel, Nicola: »Elektronisches Praktikum an der Justus-Liebig-Universität Gießen: Eine neue Form des lernenden Lehrens«, *ÖDaF-Mitteilungen* 1 (2002), 72–82.
- Würffel, Nicola: »»Und wenn die Wellenlänge nicht stimmt?«: Zum Einfluss affektiver Faktoren auf Verstehensprozesse in elektronischen Lehr-Lernsituationen (Elektronisches Praktikum)«, *Fremdsprache und Hochschule* 74 (2004), 7–25.
- Würffel, Nicola: »Wie macht man Studierende zu erfolgreichen Online-Tutoren? (Steuerungs-) Erfahrungen einer Dozentin im elektronischen Praktikum«. In: Schneider, Susanne; Würffel, Nicola (Hrsg.): *Kooperation & Steuerung: Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 2007, 197–219.

► Prof. Dr. Dietmar Rösler

arbeitete nach dem Studium der Publizistik und Germanistik an der FU Berlin in den Germanistikabteilungen des University College Dublin, der FU Berlin und des King's College London. Seit 1996 ist er Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören: das Verhältnis von gesteuertem und natürlichem Zweit- und Fremdsprachenlernen, Lehrmaterialanalyse, Interkulturelle Kommunikation, Grammatikvermittlung, Technologie und Fremdsprachenlernen. Ausführliche Informationen zu Lehre, Forschung und Publikationen finden sich unter: <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/iprof/daf/uber-uns/wimi/roesler>

»Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin«

Ein deutsch-türkisches Kooperationsseminar

Alexander M. Fischer und Max Florian Hertsch

► Zusammenfassung

Das Seminar (mit Türkei-Exkursion) analysierte gemeinsam mit türkischen DaF-Studierenden und deutschen Studierenden der Literaturwissenschaft in Online-Präsentationen Texte der türkisch-deutschen Autorin Emine Sevgi Özdamar. Einerseits konnten dadurch die türkischen Studierenden ihre Deutschfähigkeiten im akademischen Diskurs wie im Alltag erproben. Andererseits reflektierten beide Kursgruppen damit verstärkt alternative Sichtweisen auf das – je nach Perspektive – kulturell eher »Fremde« oder »Eigene«.

1. Projektidee, Entstehungskontext, Zielsetzungen

Bereits seit längerer Zeit besteht zwischen dem Lehrstuhl für Neuere deutsche Literaturwissenschaft / Department für Germanistik und Komparatistik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) und der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Hacettepe-Universität Ankara (HU) eine Erasmus-Partnerschaft.¹ Im Anschluss an eine einwöchige LLP-Erasmus-

¹ Die Erasmus-Partnerschaft zwischen beiden Departments bzw. Lehrstühlen besteht seit 2007, allerdings wurde sie von Beginn an einseitig genutzt (vgl. ausführlich die weiteren Hinweise im Text). Seit 2012 besteht die angesprochene *Akademische Kooperations- und Austauschvereinbarung* (*Academic Cooperation and Exchange Agreement*) auf (gesamt-)universitärer Ebene.

Gastdozentur in Ankara entwickelten wir schon ab 2011 den Plan zu einer gemeinsamen Lehrveranstaltung, die deutsche Studierende der germanistischen Literaturwissenschaft mit türkischen DaF-Studierenden zusammenbringen und dazu auch eine Türkei-Exkursion beinhalten sollte. Die Konzeption, Planung und Organisation des Kooperationsprojekts verlangte jedoch eine wesentlich längere Vorlaufzeit als zunächst vermutet, da Möglichkeiten gefunden werden mussten, die Veranstaltung in die unterschiedlichen Fachcurricula zu integrieren, auf beiden Seiten die Unterstützung der zuständigen universitären Stellen zu erwirken und insbesondere Fördermittel zur (Ko-)Finanzierung der Exkursion zu beantragen. Die volle Unterstützung von türkischer Seite aus konnte jedoch erst gewährt werden, als eine umfassende *Akademische Kooperations- und Austauschvereinbarung* (*Academic Cooperation and Exchange Agreement*) initiiert und abgeschlossen wurde, was dann eine planmäßige Durchführung des Projekts ermöglichte. Dies war wesentlich durch den zentralistischen Aufbau der staatlichen Hochschulen in der Türkei bedingt, der die Handlungsfreiheiten der einzelnen Institute und Fakultäten stark einschränkt. Um das Projekt zu starten, reichte insofern die Unterstützung des zuständigen Dekanats nicht aus; es musste unmittelbar vom Rektor der Hacettepe-Universität befürwortet werden.

Im Wintersemester 2012/2013 wurde aber schließlich ein Kooperationsseminar angeboten, das ein literaturwissenschaftlich-komparatistisches BA-Vertiefungsmodul/Hauptseminar (FAU) mit einem ausgewählten DaF-Kurs (Niveaustufe C1) (HU) vereinte. Um die unterschiedlichen Potenziale der zwei Kurse optimal zu nutzen und zugleich für beide Gruppen einen möglichst hohen Erkenntnis- und Erfahrungsmehrwert zu erzielen, wurde das Kooperationsseminar im Feld der interkulturellen Germanistik angesiedelt. Behandelt wurden Texte der türkisch-deutschen Autorin und Ingeborg-Bachmann-Preisträgerin Emine Sevgi Özdamar, die Migrationserfahrungen von einem Leben »dazwischen«, also zwischen den zuweilen gleichermaßen »fremd« anmutenden, dabei in sich hybriden Kulturräumen Deutschland/Westeuropa und Türkei präsentieren. Konfrontiert wurden ihre Texte darüber hinaus mit literarischen Perspektiven des türkischen Nobelpreisträgers Orhan Pamuk (vgl. ausführlich Abschnitt 3).

Die Konzeption des Kooperationsseminars zielte darauf ab, mehrere Lerneffekte zugleich zu erreichen: Die türkischen DaF-Studierenden sollten durch die Lehrveranstaltung die Möglichkeit erhalten, ihre Deutschkenntnisse sowohl im akademischen Diskurs als auch im Alltag zu erproben und zu verbessern. Zugleich ging es darum, mit dem Seminar exemplarisch eine Einführung in die Methodik und Terminologie der germanistischen Literatur- und Kulturwissenschaft zu geben, um generell eine Stärkung der literaturwissenschaftlichen Lehre in Ankara zu bewirken und insofern bereits künftige Austauschstudierende auf das Studium in Deutschland vorzubereiten.

Die deutschen Studierenden ihrerseits sollten vermehrt mit alternativen Perspektiven auf die literarischen Texte und mit »fremden« Akzentuierungen der in ihnen verhandelten Inhalte (gerade bezüglich Politik und Religion) konfrontiert werden. Sie sollten dadurch angeregt werden, die türkisch-deutsche Literatur in ihrer Bedeutung besser zu verstehen und entsprechend präziser in der deutschen Gegenwartsliteratur zu verorten. Gleichzeitig war uns daran gelegen, den Erlanger Studierenden (insbesondere den zahlreichen Lehramtskandidatinnen und -kandidaten) implizit einige Einblicke in die spezifischen Aufgabenstellungen und Schwierigkeiten der Auslandsgermanistik zu geben. Nicht zuletzt hofften wir darauf, dass unser Seminar dazu beitragen würde, mehr Studierende aus Erlangen zu einem Studienjahr in Ankara zu inspirieren und damit den bislang sehr einseitig verlaufenden Erasmus-Austausch zwischen beiden Universitäten stärker auszubalancieren. Seit Abschluss der Erasmus-Verträge 2007 sendete Ankara pro Semester zwei Studierende nach Erlangen, während umgekehrt kein einziger Erlanger Studierender der Germanistik zum Studium an die Hacettepe-Universität gereist war. Auf der Ebene der Dozentinnen und Dozenten waren unsere eigenen LLP-Gastdozenturen (Fischer, November 2010; Hertsch, Dezember 2013) jeweils die ersten an beiden Lehrstühlen.

2. Aufbau und Organisation des Seminars

Methodisch etablierte unser Kooperationsseminar ein kooperatives *blended learning scenario*, das Präsenzlernphasen mit angeleiteten Plenumsdiskussionen, Gruppenarbeiten und längeren Online-Perioden durch virtuelles Lernen über die Internetplattformen *moodle* (HU) und *studon* (FAU) ergänzte (zu *blended-learning*-Konzepten vgl. Reimann 2005: 103 ff., Schulmeister 2006: 27 ff., Rösler 2012: 118 ff.). Die Plattformen *moodle* und *studon* wurden aufgrund der geografischen Ferne vermehrt für die Distribution von Texten und Lehrmaterialien gebraucht und zudem gerade von den türkischen Studierenden sehr erfolgreich für ihre kooperativen Vorbereitungen auf die gemeinsamen Präsenzlernphasen sowie auch für seminarbegleitende Leistungsprüfungen genutzt (zur Bedeutung von *moodle* in der türkischen Germanistik vgl. ausführlich Hertsch 2013: 615 ff.).

Die gemeinsamen Präsenzlernphasen beider Kooperationskurse fanden in drei zentralen Blöcken statt, die je einen ganzen Tag umfassten (stets samstags 9–17 Uhr) und somit intensive Diskussionen ermöglichten. Ergänzend durchlief das türkische DaF-Studierenden-Seminar der HU (Seçme Metinler) einen speziellen, wöchentlich stattfindenden Vorbereitungskurs, der die Lektüre der anspruchsvollen Texte anleitete und begleitete, literaturgeschichtliche Überblicke gab und in die literaturwissenschaftliche Erzähltextanalyse einführte. Diese zusätzliche Vorbereitungsarbeit war notwendig, um den türkischen DaF-Studierenden zu helfen,

sich während der Blockseminare mit den muttersprachlichen Literaturwissenschaftsstudierenden sicherer bewegen zu können.

Die Seminarblöcke selbst setzten sich dann aus Offline- und Online-Phasen zusammen. Vorbereitend analysierten die Studierenden beider Kurse auf der Basis eines gemeinsam abgesprochenen inhaltlichen Diskussionsrahmens (vgl. Abschnitt 3) die Texte Özdamars, formulierten drei bis fünf Thesen und präsentierten diese dann in Kleingruppen während einer *Offline*-Phase zunächst innerhalb ihres eigenen Seminars. Nach dieser ersten Debatte wurden ausgewählte, besonders spannende und ergiebige Thesen im Rahmen einer Internet-Konferenzschaltung dann dem Kooperationskurs vorgestellt und *online* erneut diskutiert.

Von den türkischen DaF-Studierenden wurden die Offline-Phasen in erster Linie genutzt, um ihre vorbereiteten Präsentationen vor den Internetkonferenzschaltungen gewissermaßen testlaufen zu lassen und eventuell einzelne Formulierungen nochmals gemeinsam zu überarbeiten oder zu reformulieren und insofern zusätzliche Sicherheit für die Online-Debatte mit den Muttersprachlerinnen und -sprachlern zu gewinnen. Denn in den Internetkonferenzschaltungen war die Unterrichtssprache ausschließlich Deutsch. Ausflüge ins Englische wurden bewusst unterbunden; und da die Erlanger Studierenden – von wenigen Ausnahmen abgesehen – kein Türkisch verstanden, waren die türkischen Studierenden veranlasst, fachsprachliches Deutsch zu gebrauchen. Damit führten ihre Online-Präsentationen und ihre Fragen und (Gegen-)Argumente zu den Thesen der Erlanger Studierenden (vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 3) zu einer Art Selbstkontrolle: Die türkischen Deutsch-Lernenden konnten erkennen, dass ihre Sprachkenntnisse ausreichen, um an akademischen Diskursen teilzunehmen – was möglichenfalls wiederum dazu motiviert, etwa ein Auslandssemester anzustreben.

Aus Erlanger Sicht waren die Offline-Perioden innerhalb der Seminarblöcke in erster Linie notwendig, um das Kooperationsseminar studienordnungs-kompatibel halten zu können. Während dieser Zeiten wurden die Özdamar-Texte mit vertieft literaturwissenschaftlichem Blick fokussiert und die Thesen-Darbietungen der deutschen Studierenden bewertet. Im Unterschied zum türkischen Parallelkurs, in dem die Teilnehmenden primär aufgrund ihrer Online-Präsentation und der Ausarbeitung ihrer Thesen benotet wurden, waren für das Bestehen des literaturwissenschaftlichen Seminars in Erlangen ein Referat und die Abfassung einer Hausarbeit nötig. Insofern waren die Offline-Phasen eine Grundvoraussetzung für die Verankerung der Kooperationsveranstaltung im regulären Lehrbetrieb des Departments. Gerade diese Anbindung war jedoch von uns gewünscht, um eine möglichst große Anzahl von deutschen Studierenden interessieren zu können. Als Alternative hätte für uns angesichts der gültigen Curricula lediglich die Möglichkeit bestanden, die Kooperationsveranstaltung auf fakultativer Basis, etwa als Übung, anzubieten. Damit hätten wir erfahrungsgemäß jedoch ein geringeres und – im schlechtesten Fall – eventuell auch weniger motiviertes und

engagiertes Publikum erreicht. Die Art und Weise der Integration von Kooperationsinitiativen in den regulären Lehrbetrieb ist generell sicherlich als eine große Herausforderung zu betrachten und muss jeweils individuell angepasst werden. Für uns erscheint mittlerweile eine Kooperation auf dem Niveau der Doktorandinnen und Doktoranden als aussichtsreich, um eine Intensivierung des akademischen Austauschs weiter fortzuführen; denn hier sind wir in der Planung freier und die potentiellen Teilnehmenden sind in der Regel mobiler und finanziell unabhängiger. Zeitaufwendige Drittmiteleinwerbungen können tendenziell reduziert bzw. auf die unmittelbare Veranstaltung (Workshop etc.) konzentriert werden.

Um den besonderen, international-interkulturellen Charakter unserer Lehrveranstaltung zu betonen und die Motivation der Studierenden zu steigern, wurde zusätzlich zu den fachspezifischen Leistungsbewertungen letztlich an alle (erfolgreichen) Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein von den Partneruniversitäten gemeinsam ausgestelltes Seminar-Zertifikat ausgegeben.

Was die Online-Phasen angeht, so hatten wir ursprünglich – von der einleitenden Schaltung zur persönlichen Vorstellung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer und den obligatorischen Begrüßungs- und Verabschiedungsschaltungen abgesehen – pro Seminarblock für die Präsentationen je zwei lange Internet-Konferenzen von etwa 60–90 Minuten kalkuliert. Die Online-Debatten sollten nicht überdehnt werden, da sie, wie wir richtig vermuteten, die Kursteilnehmenden schneller ermüdeten als der Offline-Unterricht. Bereits am ersten Seminartag erwies es sich jedoch, dass die Online-Perioden länger ausfallen mussten. Bei den abwechselnd erfolgenden Thesen-Präsentationen wurde es generell notwendig, dass der jeweils zuhörende Kurs kurze interne Beratungen abhalten konnte, um seinerseits den Argumenten zuzustimmen, präzise nachzufragen oder Gegenargumente zu formulieren.¹ Vor diesem Hintergrund wurden die beiden Internetkonferenzschaltungen von uns auf bis zu maximal 120 Minuten erweitert. Über etwa diese Zeitspanne war es den Studierenden nach unserer Einschätzung möglich, online konzentriert zu arbeiten und zu diskutieren; bei mehr als 120 Minuten Online-Zeit ließ die Aufmerksamkeit dann allerdings schnell nach.

Die Debatten, so lässt sich konstatieren, verliefen inhaltlich wie sprachlich auf einem erfreulich hohen Niveau. Die Seminare bestanden aus 26 (Erlangen) bzw. 20 (Ankara) Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die bereits vor Semesterbeginn jeweils in sechs Gruppen eingeteilt waren. Die Studierenden waren sehr gut vorbereitet, diskussionsfreudig und neugierig darauf, einander im Gespräch kennenzu-

¹ Es hat sich hier die Praxis bewährt, der online vortragenden Gruppe auch auf Seiten des zuhörenden Kurses einen »Brückenkopf« von zwei bis fünf Studierenden gegenüberzusetzen, die die präsentierten Thesen moderieren und auch die Fragen und Argumente ihrer Gruppe dann stellvertretend wieder in die Online-Kommunikation einbringen.

lernen. Insofern suchten wir als Dozenten generell möglichst in den Hintergrund zu treten und die Kommunikation wenig zu unterbrechen. Sehr oft konnten wir uns darauf beschränken, die Debatten durch knappe inhaltliche Impulse anzureichern und zwischen den einzelnen Thesen thematisch überzuleiten.

Am Ende jedes Blocks inspirierten wir eine mündliche Evaluierung des Seminars durch die Studierenden, an der sich nahezu alle beteiligten. Wir entschieden uns für diese Form der studentischen Evaluierung, um uns durch dieses spontane Feedback die Möglichkeit offenzuhalten, unmittelbar auf potentielle Kritik reagieren, die Bedürfnisse der Studierenden möglichst weitreichend berücksichtigen und gegebenenfalls auch die Struktur des Seminars kurzfristig noch verändern zu können. Zusätzlich waren in jeweils einem Block des Kooperationsseminars die jeweiligen Institutsleiter als kritische Gäste anwesend. Dadurch konnte eine je zusätzliche professionelle Bewertung des Kooperationsprojekts erfolgen, was für uns einerseits wichtig erschien, da an beiden Universitäten in den betreffenden Semestern eine Evaluierung nicht vorgesehen war. Dass das Seminar die beiden Institutsleiter überzeugen konnte, war für uns andererseits insofern relevant, als die Bedeutung unseres Projekts anerkannt und der Mehrwert der Veranstaltung auf Instituts- und Fakultätsebene kommuniziert wurde – was gerade im Hinblick auf Anschlussprojekte und ihre Beurteilung bzw. Finanzierung (vgl. hierzu auch Abschnitt 3) außerordentlich wichtig sein kann. Der Status der Erasmus-Partnerschaft wuchs gerade an der Hacettepe-Universität.

Abschließend noch ein Wort zur Technik: Obwohl *moodle* im Intranet der Hacettepe-Universität sehr erfolgreich eingesetzt werden kann, erwies sich die Plattform in Probeläufen für eine Internet-Konferenz in unserem Sinne als zu langsam und instabil; dies mag allerdings spezifisch serverbedingte Ursachen haben. Nach weiteren Tests entschieden wir uns folglich, für unsere Online-»Schalten« und -Präsentationen eine Kombination der einschlägigen Services *Skype* sowie *google docs* bzw. *google drive* zu verwenden. Trotz diverser Vorbehalte, die man gegenüber diesen Services gerade im Hinblick auf die Datensicherheit haben kann, sprechen für sie schlicht die Simplizität ihrer Bedienung und ihre weitgehende Übertragungsstabilität. In Verbindung mit einer vernünftigen Webcam, einer geeigneten Freisprechanlage und einem gewöhnlichen Beamer konnte das Seminar kostenneutral in normalen Unterrichtsräumen stattfinden.

3. Seminarinhalte und Debatten

Inhaltlich war unser Kooperationsseminar als exemplarische Einführung in die (interkulturelle) Erzähltextanalyse konzipiert. Aufgrund der spezifischen Zusammensetzung unseres Seminars bot es sich an, das Werk Emine Sevgi Özdamars, der wohl bedeutendsten deutschsprachigen Autorin türkischer Herkunft, in den

Mittelpunkt unserer Analysen zu stellen. Gelesen und besprochen wurden primär ihre Istanbul-Berlin-Trilogie *Sonne auf halbem Weg* (2006), die ihre drei Romane *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus* (1992), *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) und *Seltsame Sterne starren zur Erde* (2003) zusammenfasst, ferner ihre frühen Meistererzählungen *Mutterzunge* und *Großvaterzunge* (1990) und ihre kurzen, faktual-autobiographischen Texte *Mein Berlin* (1999; in: *Der Hof im Spiegel*, 55–61) und *Meine deutschen Wörter haben keine Kindheit (Dankrede zur Verleihung des Adelbert-von-Chamisso-Preises)* (1999; in: *Der Hof im Spiegel*, 125–132).

Die Texte liegen zum Teil in türkischer Übersetzung vor, wodurch die türkischen Studierenden entlastet wurden, ohne allerdings im Vergleich mit den deutschen Studierenden mit einem reduzierten Textkorpus zu arbeiten. Dazu war der türkische Kurs mit einigen Deutschlandrückkehrern, also Kindern von ehemaligen Arbeitsmigranten, besetzt, die über ein verhältnismäßig gutes Deutsch verfügen und als kursinterne Helferinnen und Helfer wirkten. Zuletzt wurde, wie bereits angesprochen, die Veranstaltung in Ankara durch einen wöchentlichen Zusatzkurs gestützt. In diesem wurden vorbereitend Inhalte geprüft und durch den Seminarleiter in Fachliteratur eingeführt.

Özdamar literarisiert in ihren Texten in autobiographisch gefärbter Weise den interkulturellen Emanzipationsprozess einer jungen Türkin, die als Migrantin zwischen Okzident und Orient pendelt, vor allem jedoch ihre (eigene) Entwicklung zu einer selbstbewussten, je nach Perspektive transkulturellen oder hybriden Künstlerin. Die Texte vermitteln dabei zugleich literarische Analysen der türkischen Gesellschaft vor allem in Ankara und Istanbul während der politisch instabilen 1960er und 1970er Jahre; ferner erzählen sie jedoch auch die Geschichte des geteilten Deutschlands in diesen Jahrzehnten aus der tendenziell »fremden« Perspektive einer türkischen Arbeiterin, Brecht-Jüngerin und Schriftstellerin. Gerade diese wechselseitigen Fokussierungen von türkischen und deutschen Entwicklungen versprachen, intensive Debatten unter den Studierenden zu inspirieren – zumal die in der deutschen und angelsächsischen literarischen Öffentlichkeit gefeierte Autorin Özdamar in der Türkei wenig bekannt ist oder eher kritisch gesehen wird.

Komparatistisch kontrastiert wurde Özdamars Werk mit Orhan Pamuks Romanen *Schnee* (2002) und *Das Museum der Unschuld* (2008), mit seiner Nobelpreisrede *Der Koffer meines Vaters* (2006/2010) sowie mit knappen Auszügen aus seiner autobiographischen Erinnerungsschrift *Istanbul* (2003). Pamuks Texte eigneten sich insbesondere zur Erweiterung unserer Lektüre, weil sie ebenfalls in hervorragender Weise kulturelle Wandlungsprozesse in der Türkei beschreiben und sich dabei vielfach auf denselben Zeitraum beziehen, den auch Özdamar behandelt. Da Pamuk seine Erzähler allerdings im großbürgerlichen Milieu verortet und sie mit dem entsprechenden Bewusstseins- und Wahrnehmungshorizont ausstattet, bie-

tet er treffende Ergänzungen zu den linkspolitisch-avantgardistischen Künstler- und 1968er-Perspektiven Özdamars bzw. der Özdamar'schen Figuren. Zudem konnten seine Texte auch von den türkischen Studierenden relativ schnell gelesen werden.

Theoretisch fundiert und kontextualisiert wurden die Erzähltextanalysen zu Özdamar und Pamuk bei Seminarbeginn durch Einführungen in Wolfgang Welschs Konzept von *Transkulturalität* (vgl. Welsch 1995), in Homi Bhabhas postkolonial-emphatische Begrifflichkeit des *Hybriden* (vgl. Bhabha 2000) und in ein aktuelles Verständnis von *Interkulturalität* etwa im Sinne Ortrud Gutjahrs (vgl. Gutjahr 2002; eine knappe, gut lesbare und dennoch kritische Zusammenschau der diversen Konkurrenzbegriffe und -konzepte liefert Dörr 2010). Zusätzlich behandelt wurde Ortfried Schöffters einleuchtende Unterscheidung von verschiedenen *Modi des Fremderlebens* (vgl. Schöffter 1991), die sich in der wissenschaftlichen Forschung bereits vielfach bewährt hat (vgl. Hofmann 2006).

Mit diesem theoretischen Rüstzeug ausgestattet, gelang es den Studierenden recht gut, ihre Beobachtungen bei der Textanalyse (etwa hinsichtlich Figurenexistenzen, Entwicklungen usw.) begrifflich klar zu beschreiben, zu systematisieren und ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen entsprechend zu kommunizieren. Generell lernten die Studierenden, aus der Sichtweise der interkulturellen Literaturwissenschaft Kultur »nicht als fest umgrenzte Entität [zu denken], sondern [...] von den Interaktionsprozessen aus[zugehen], bei denen die kulturelle Differenz zwischen [...] Werten, Sitten, Gebräuchen und Praktiken als kulturkonstitutiv verhandelt wird« (Gutjahr 2002: 353). Kurz: Sie reflektierten die grundsätzliche Konstruiertheit von Kultur bzw. die genuine Transkulturalität auch jeder scheinbar »eigenen Kultur« und die Hybridität der Sprache(n).

In den Erzähltextanalysen wurde mit Blick auf die Forschung zu Özdamar ein thematischer Rahmen abgesteckt, der für beide Kooperationskurse zur Diskussion geeignete Schwerpunkte anbot. So erhielten alle Kleingruppen schon bei der Vorbesprechung zum Seminar einen offenen thematischen Fragenkatalog zu ihren Texten (inklusive Hinweise zur online verfügbaren Sekundärliteratur), der eine wesentliche Orientierung bei der Ausarbeitung der Präsentationen bot. Dieser Katalog sollte es ermöglichen, die Studierenden wie in anderen Lehrveranstaltungen relativ frei arbeiten zu lassen, zugleich aber sicherstellen, dass gerade die Online-Debatten inhaltlich kompatibel bleiben, nicht auseinanderdriften und in wenig anschlussfähige Spezialdiskurse münden würden.

Resümierend kann festgehalten werden, dass gerade die nachfolgenden Themen und Aspekte in zentraler Weise in den Erzähltextanalysen und Präsentationen behandelt wurden (auf ausgewertete und für die Textlektüre empfehlenswerte Forschungsliteratur wird jeweils nachfolgend verwiesen):

- a) Özdamars spezifisch hybride Sprache bzw. ihr avantgardistischer Schreibstil
Exemplarische Thesen der Seminargruppen:

»Özdamar schreibt in einer Mischsprache, die nicht richtig Türkisch, nicht richtig Deutsch ist.« (Ankara)

»Özdamars hybride Sprache ist nur wirklich für einen Leser verständlich, der Deutsch und Türkisch spricht.« (Erlangen)

»Özdamars Kunstsprache symbolisiert ihr interkulturelles Leben.« (Erlangen)

Forschungsempfehlung:

Müller 1997, Wierschke 1996, Viehöver 2002, Mingels 2005, Kaputanoğlu 2010, Sagdeo 2011, Neubauer 2011

- b) Türkei- und Deutschlandbilder, die in den Texten Özdamars (und Pamuks) entworfen werden

Exemplarische Thesen der Seminargruppen:

»Özdamar flieht aus der Türkei, nur weil sie persönlich schlechte Erfahrungen gemacht hat.« (Ankara)

»Özdamar und Pamuk leben zwischen Westen und Osten. Sie fühlen sich im Westen wohler.« (Ankara)

»Emine Sevgi Özdamar zeichnet in ihrem Roman ein aus westlicher Betrachtung abweichendes Bild von der türkischen Gesellschaft.« (Erlangen)

»Die Familienmitglieder der Protagonistin vertreten keine authentischen Werte, die der Figur zu einer Identifikation mit der Türkei verhelfen würden.« (Erlangen)

»Die Erzählerin eröffnet einen *dritten Raum* der Erinnerung bezüglich des geteilten Deutschlands und des Holocausts.« (Erlangen)

Forschungsempfehlung:

Kaputanoğlu 2010, Neubauer 2011

- c) Özdamars Romane als *interkulturelle Bildungs- bzw. Entwicklungsromane* – insbesondere im Horizont der Fragen nach den gezeichneten *Modi des Fremderlebens* (Schäffter) und der Wertung der spezifisch hybriden Figuren-Existenzen
Exemplarische Thesen der Seminargruppen:

»Die *Brücke vom Goldenen Horn* symbolisiert die Flucht der Hauptfigur aus ihrer Vergangenheit. Sie entfremdet sich von den türkischen Traditionen.« (Ankara)

»Der *Karawanserei*-Roman ist die türkische Antwort auf einen deutschen Entwicklungsroman.« (Erlangen)

»Özdamars *Die Brücke vom Goldenen Horn* zeigt eine Protagonistin, die im Verlauf der Handlung nur wenig dazulernt.« (Erlangen)

Forschungsempfehlung:

Müller 1997, Wierschke 1996, Mingels 2005, Gutjahr 2007, Murti 2007, Sagdeo 2011, Neubauer 2011

- d) Özdamars textuelle wie paratextuelle Inszenierungen ihrer hybriden bzw. spezifisch transkulturellen Autorschaft

Exemplarische Thesen der Seminargruppen:

»Özdamars Autorenposition zu Kulturen spiegelt sich auch in ihrer Darstellung der Religion.« (Erlangen)

»Özdamar übernimmt den Titel ihres Werks [= *Seltsame Sterne starren zur Erde*] von Else Lasker-Schüler, weil sie mit dieser identifiziert werden möchte.« (Erlangen)

»Emine Sevgi Özdamar ist eine Kommunistin, die jedoch vom Islam geprägt ist.« (Ankara)

Forschungsempfehlung:

Fischer 2014, auch: Bradley 2007, Pizer 2008, Konuk 2010

Heftig diskutiert wurde zwischen den beiden Kooperationskursen – und dies war von uns durchaus erwartet und erwünscht – vor allem die literarische Repräsentation der Türkei in Özdamars Texten. Ihre kritischen Perspektiven auf zeitgeschichtliche und politische Zusammenhänge (Unruhen und Militärputsche in den 1960er und 1970er Jahren etc.) und ihre Bewertung der Religion wiesen viele der türkischen Studierenden zurück oder versuchten sie zu relativieren. Ferner offenbarten sich unterschiedliche Haltungen bei der Bewertung des literarisch vorgeführten Entwicklungsprozesses und der interkulturellen Identitätsbildung von Özdamars Romanprotagonistin. Während die meisten deutschen Studierenden die spezifisch hybride Existenzweise der Figur (und ihrer Autorin) trotz aller migrationsbedingten Leiderfahrung positiv beurteilten, sahen die türkischen Kommilitoninnen und Kommilitonen diese eher kritisch. So wurde nachdrücklich angemerkt, dass die Aufnahme europäisch-»fremder« Kultureinflüsse bei der Romanprotagonistin wie auch bei der Autorin eine Entfremdung von der türkischen Gesellschaft und ihrer als »eigen« empfundenen Kultur bewirkt habe. Unterschiedlich bewertet – und zwar quer durch beide Kurse – wurde schließlich auch Özdamars hybride Sprache. Es wurde einerseits die Meinung vertreten, dass Özdamars Texte aufgrund ihrer Sprache (die sich durch sprachliche Hybridbildungen, Direktübersetzungen von Sprichwörtern etc. auszeichnet) nur von Lesern mit Deutsch- und Türkischkenntnissen wirklich verstanden werden können; andererseits folgte man der These, dass gerade die verfremdende Wirkung der literarisch-performativ vorgeführten Sprach-(Kultur-)Mischung den deutschen Leser zur Reflexion anrege und so ein Erkenntniszugewinn erzielt werde.

Gerade angesichts dieser Debatten lieferte die Kooperationsveranstaltung einen für uns klar erkennbaren Mehrwert gegenüber einem regulären Seminar zur selben Thematik. Denn die türkischen DaF-Studierenden hatten innerhalb des gemeinsamen Seminars nicht nur die Möglichkeit, ihre Sprachfähigkeiten *allgemein* im akademischen Diskurs zu üben und zu überprüfen; sie wurden zugleich – und ebenso wie die deutschen Studierenden – mit alternativen Perspektiven und Erinnerungskulturen (vgl. ausführlich Erll 2011), mit »fremden« Blicken auf scheinbar Vertrautes konfrontiert und waren gezwungen, ihre »eigenen« (kritischen) Positionen und Argumente fachsprachlich zu formulieren. Für die deutschen Studierenden ergab sich darüber hinaus dort ein deutlicher Mehrwert, wo sie im offenen Gespräch mit ihren türkischen Kommilitoninnen und Kommilitonen aus erster Hand Erläuterungen zu jenen »anderen« kulturellen Referenzsystemen erhalten konnten, auf die sich Özdamars Texte beziehen (türkische (Alltags-)Märchen, Ereignisse der türkischen Geschichte und ihre allgemeine gesellschaftliche Wahrnehmung, Hinweise auf sprachliche Hybridbildungen qua Direktübersetzung etc.); ferner wurden auch sie mit alternativen Perspektiven ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen konfrontiert und hatten sich mit diesen auseinanderzusetzen.

4. Zur Exkursion (Ankara, Istanbul; 18. bis 25. Februar 2013)

Im Kontext des Seminars schien es sinnvoll, die Veranstaltung mit einer Türkei-Exkursion abzurunden, während der die Studierenden aus Erlangen und Ankara sich persönlich kennenlernen und die begonnenen Diskussionen im unmittelbaren Gespräch weiterführen können sollten. Konzentriert wurde der Türkei-Aufenthalt auf Ankara (18.2. bis 21.2.) und Istanbul (23.2. bis 25.2.), da die Städte nicht nur aufgrund ihrer allgemeinen kulturellen Bedeutung, sondern gerade im Horizont der Texte Özdamars und Pamuks für uns auch literaturgeschichtlich von besonderem Interesse waren.

Da die entstehenden Kosten für eine Türkei-Exkursion trotz enger Kalkulation für viele interessierte Studierende nur schwer oder gar nicht tragbar gewesen wären, galt es grundsätzlich, eine Bezuschussung der Fahrt zu erreichen. Um den Eigenanteil der insgesamt 20 Erlanger Studierenden nicht über 300 € pro Person steigen zu lassen (inklusive Flug, Hotel in Istanbul, Eintrittspreise, Grundverpflegung), wurden – mit einer Vorlaufzeit von acht bis zehn Monaten – bei verschiedenen universitätsnahen Stiftungen frühzeitig Drittmittelanträge gestellt. Die finanzielle Förderung setzte sich insgesamt zu knapp 50 % aus Mitteln der Philosophischen Fakultät, Fachbereich Theologie der FAU sowie aus Geldern der Erlanger Dr.-Alfred-Vinzl-Stiftung sowie des Universitätsbundes Erlangen-Nürnberg zusammen. Unterstützt wurde die Exkursion von Seiten der Hacettepe-Universität durch die kostenlose Bereitstellung von einigen Zimmern in Studentenwohnhei-

men auf dem Campus, in denen Erlanger Studierende in unmittelbarem Kontakt zu den türkischen Studierenden übernachten konnten, ferner durch Finanzierung des Bustransfers nach Istanbul.

Aufgrund der langen Vorlaufzeit zu unserem Projekt ergaben sich, was die Finanzierung angeht, (überraschenderweise) kaum schwerwiegende Probleme. Ein abgelehnter Förderantrag konnte problemlos durch eine erfolgreiche alternative Antragstellung ausgeglichen werden. Komplex war allein die Organisation der Flugreise für letztlich 20 Studierende (nicht alle Erlanger Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer reisten mit). Zwar sind bei rechtzeitiger Buchung durchaus günstige Flüge von München nach Ankara erhältlich, allerdings sind diese Sonderpreise meist auf maximal fünf Plätze pro Flieger begrenzt. Insofern nahmen wir es zuletzt in Kauf, mit vier verschiedenen Maschinen anzureisen, was einen deutlichen Planungsmehraufwand bedeutete, jedoch zu erheblichen Einsparungen führte. Die Anreise zum Flughafen München war von Erlangen aus für die Studierenden mit ihrem Semesterticket bzw. dem Bayern-Ticket sehr günstig zu leisten.

Bei der Exkursion sollte es inhaltlich darum gehen, die von Özdamar literarisierten kulturellen Fremdheitserfahrungen und -reflexionen unmittelbar vor Ort erfahrbar und nachvollziehbar zu machen. Im Horizont der diskutierten Texte und unter Hilfestellung durch türkische Kolleginnen und Kollegen wollten wir uns vorwiegend der jüngeren türkischen (Gesellschafts-)Geschichte nähern und so der aktuellen Relevanz der analysierten Literatur nochmals nachspüren. Es war ein Anliegen der Exkursion, gleichsam eine erlebte Literaturgeschichte zu ermöglichen, abstrakte wissenschaftliche Kontexte lebensweltlich erfahrbar werden zu lassen und die von Özdamar und Pamuk beschriebenen spezifischen Facetten türkischer Alltagskulturen, die selbstredend gerade auch in der deutschen Gegenwartskultur wirken, insbesondere den Erlanger Studierenden nahezubringen. Umgekehrt sollte der direkte und persönliche Kontakt für die türkischen Studierenden eine reale Kommunikationssituation innerhalb der Türkei bieten. Gerade die Studierenden, die nicht die Gelegenheit haben, Deutschland im Rahmen eines Studentenaustauschs oder auch privat zu besuchen, sollten solchermassen erneut die Gelegenheit erhalten, mit Muttersprachlerinnen und -sprachlern Deutsch zu sprechen und auch ihren Blick auf »die deutsche Kultur« zu vertiefen und in Gesprächen zu erweitern. Dass die Veranstaltung offenbar tatsächlich dazu beitrug, die Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache auf Seiten der türkischen Studierenden enorm zu erhöhen, wurde noch im Nachhinein deutlich; es wurde vermehrt angefragt, ob nicht regelmäßig Kooperationsprojekte stattfinden können.

Absolut entscheidend für das Gelingen der Exkursion war allerdings, dass die Erlanger Studierenden in Ankara von ihren türkischen Kommilitoninnen und Kommilitonen als persönliche Gäste empfangen, in Wohngemeinschaften und Familien aufgenommen wurden bzw. auf dem Campus der Universität gemeinsam mit

ihren türkischen Kolleginnen und Kollegen in Studentenwohnheimen untergebracht werden konnten. Durch die Integration der deutschen Studierenden ins türkische (studentische) Alltagsleben konnten Sitten und Gebräuche hautnah erfahren und von den türkischen Studierenden aus ihrem eigenen Blickwinkel erklärt werden. Da ferner das gesamte Exkursionsprogramm inklusive der Istanbul-Tour von den türkischen und deutschen Studierenden gemeinsam absolviert wurde, bot sich umfassend Gelegenheit zu persönlich-privaten wie fachlichen Gesprächen.

Entsprechend der skizzierten Absichten zielte das Exkursionsprogramm verstärkt darauf ab, gerade auf die gemeinsame Geschichte und auf jene wesentlichen Berührungspunkte zwischen der Türkei und Deutschland zu verweisen, die bereits in den Romanen insbesondere Özdamars angesprochen werden (Verbindungen zwischen Deutschem Reich und Osmanischem Reich, Orientierung Atatürks auch an Deutschland, deutsche Exilanten während der Nazi-Diktatur etc.). Vor allem Besuche des Atatürk-Mausoleums und des alten Parlaments in Ankara unterstrichen diese Zusammenhänge, markierten aber zugleich auch Differenzen in der Geschichtsperspektive. Während des Besuchs der Arslanhani-Moschee in Ankara sowie beim Besuch der Hagia Sophia erhielten die Erlanger Studierenden vertiefende Einführungen in wesentliche Spezifika islamischer Kunst und Rituale (Architektur, Kalligraphie, Symbolik, Gebetsrituale etc.), die ihr Verständnis auch der türkisch-deutschen Literatur nochmals maßgeblich zu erweitern vermochten. Darüber hinaus konnte die Exkursion auf soziokulturelle (bzw. politische und ideologische) Differenzen innerhalb der Türkei hinweisen, diese den deutschen Studierenden nachdrücklich erläutern und vor Augen führen. Anhand eines Ausflugs in die anatolische Kleinstadt Beypazari in der Nähe von Ankara wurden etwa mentalitätswirksame Stadt-Land-Gegensätze offenkundig.

Vor dem Hintergrund der gelesenen Texte Özdamars und Pamuks wurde den Studierenden Istanbul schließlich nicht allein als kulturell umfassend gesättigte Metropole an der Schwelle von Orient und Okzident, als geschichtsträchtige wie als ultramoderne Großstadt vorgestellt, sondern sehr spezifisch auch als auktorial verschieden akzentuierter Erinnerungsort. Beim Spaziergang auf den Spuren Özdamars und Pamuks wurde die Stadt als literarischer Repräsentationsraum erfahrbar. Einen Höhepunkt aus literatur- wie kulturwissenschaftlicher Sicht, der die Besichtigungen der zahllosen gleichsam kanonischen Sehenswürdigkeiten der Stadt zusätzlich zu ergänzen vermochte, stellte der Besuch von Orhan Pamuks *Museum der Unschuld* dar. Das Museum korrespondiert einerseits semantisch mit Pamuks gleichnamigem Roman und stellt insofern eine faszinierende Autorinszenierung dar; es offenbart sich jedoch allgemein auch als eindrucksvoller Erinnerungsraum, der das Istanbul insbesondere der 1960er und 1970er Jahre auf faszinierende Weise konserviert und darbietet.

Insgesamt, so glauben wir sagen zu dürfen, trug das Kooperationsprojekt zu einer spürbaren interkulturellen Sensibilisierung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer (inklusive auch der Dozenten) bei. Im Verlauf des Seminars und der Exkursion konnten sie zuletzt selbst erfahren, was Emine Sevgi Özdamar meint, wenn sie in ihrer Erzählung *Mutterzunge* auf das Dynamisch-Hybride der Sprache und implizit auch aller Kultur verweist: »Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin.« (Özdamar 1990: 9)

Literatur

- Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg, 2000.
- Bradley, Laura: »Recovering the past and capturing the present: Özdamar's ›Seltsame Sterne starren zur Erde««. In: Julian Preece et al. (Hrsg.): *New German Literature: Life-Writing and Dialogue with the Arts*. Frankfurt am Main: Lang, 2007, 283–295.
- Dörr, Volker C.: »Multi-, Inter-, Trans- und Hyper-Kulturalität und (deutsch-türkische) ›MigrantInnenliteratur««. In: Dieter Heimböckel; Irmgard Honnef-Becker; Georg Mein; Heinz Sieburg (Hrsg.): *Zwischen Provokation und Usurpation: Interkulturalität als (un-)vollendetes Projekt der Literatur- und Sprachwissenschaften*. München: Fink, 2010, 71–86.
- Erll, Astrid: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: Eine Einführung*. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart: Metzler, 2011.
- Fischer, Alexander M.: »›Brecht hätte gerne eine Mitarbeiterin wie dich gehabt.« – Zur Inszenierung von transkultureller Autorschaft und auktorialem Traditionsverhalten bei Emine Sevgi Özdamar«. In: Sabine Kyora (Hrsg.): *Subjektform ›Autor‹: Inszenierungen von Autorinnen und Autoren als Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 2014, 243–261 (Praktiken der Subjektivierung, 3).
- Gutjahr, Ortrud: »Alterität und Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur«. In: Claudia Benthien; Hans Rudolf Velthen (Hrsg.): *Germanistik als Kulturwissenschaft: Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2002, 345–369.
- Gutjahr, Ortrud: »Emine Sevgi Özdamar: Die Brücke vom Goldenen Horn (1998)«. In: Gutjahr, Ortrud: *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007, 118–125 (Einführungen Germanistik).
- Hertsch, Florian: »Multi-media Enrichment for Foreign Language Teaching«, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 70 (2013), 615–621.
- Hofmann, Michael: *Interkulturelle Literaturwissenschaft: Eine Einführung*. Paderborn: Fink, 2006.
- Kaputanoğlu, Anıl: *Hinfahren und Zurückdenken: Zur Konstruktion kultureller Zwischenräume in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2010 (Reihe Interkulturelle Moderne, 4).
- Konuk, Kader: »Taking on German and Turkish History: Emine Sevgi Özdamar's *Seltsame Sterne*«. In: Angelika Neuwirth; Wolf Lepenies (Hrsg.): *Europa im Nahen Osten – der Nahe Osten in Europa [ein gemeinsames Forschungsprogramm des Wissenschaftskollegs zu Berlin, der Fritz-Thyssen-Stiftung und der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften]*. Berlin: Akademie-Verlag, 2010, 221–242.

- Mingels, Annette: »Emine Sevgi Özdamar, ›Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus‹ (1992)«. In: Claudia Benthien; Inge Stephan (Hrsg.): *Meisterwerke deutschsprachiger Autorinnen im 20. Jahrhundert*. Köln: Böhlau, 2005, 297–316 (Literatur, Kultur, Geschlecht, 21).
- Müller, Regula: »Ich war Mädchen, war ich Sultanin?«: Weitgeöffnete Augen betrachten türkische Frauengeschichte(n). Zum Karawanserei-Roman von Emine Sevgi Özdamar«. In: Sabine Fischer (Hrsg.): *Denn du tanzt auf einem Seil: Positionen deutschsprachiger MigrantInnenliteratur*. Tübingen: Stauffenburg, 1997, 133–149 (Stauffenburg discussions, 2).
- Murti, Kamakshi: »Was ist die Mehrzahl von Heimat?« Nationalismus, Identität und Staatsangehörigkeit in Gertrud Kolmars *Eine jüdische Mutter* und Emine Sevgi Özdamars *Das Leben ist eine Karawanserei*. In: Olaf Berwald; Gregor Thuswaldner (Hrsg.): *Der untote Gott: Religion und Ästhetik in der deutschen und österreichischen Literatur des 20. Jahrhunderts*. Köln: Böhlau, 2007, 205–224.
- Neubauer, Jochen: *Türkische Deutsche, Kanakster und Deutschländer: Identität und Fremdwahrnehmung in Film und Literatur*. Fatih Akin, Thomas Arslan, Emine Sevgi Özdamar, Zafer Şenocak und Feridun Zaimoğlu. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2011 (Epistemata; Würzburger wissenschaftliche Schriften; Reihe Literaturwissenschaft, 733).
- Özdamar, Emine Sevgi: *Mutterzunge*. 4. Aufl. Berlin: Rotbuch, 2010 [1990].
- Özdamar, Emine Sevgi: *Der Hof im Spiegel*. 2. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2005 [2001].
- Özdamar, Emine Sevgi: *Sonne auf halbem Weg. Die Istanbul-Berlin-Trilogie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2006.
- Pamuk, Orhan: *Schnee*. Aus dem Türkischen von Christoph K. Neumann. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer, 2009 [2002].
- Pamuk, Orhan: *Istanbul. Erinnerungen an eine Stadt*. Aus dem Türkischen von Gerhard Meier. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer, 2010 [2003].
- Pamuk, Orhan: *Der Koffer meines Vaters: Aus dem Leben eines Schriftstellers*. Aus dem Türkischen von Ingrid Iren und Gerhard Meier. München: Hanser, 2010.
- Pamuk, Orhan: *Das Museum der Unschuld*. Aus dem Türkischen von Gerhard Meier. Frankfurt am Main: Fischer, 2010 [2008].
- Pizer, John David: »The Continuation of Countermemory. Emine Sevgi Özdamar's ›Seltsame Sterne starren zur Erde‹«. In: Katharina Gerstenberger (Hrsg.): *German Literature in a New Century: Trends, Traditions, Transitions, Transformations*. New York: Berghahn, 2008, 135–152.
- Reimann, Gabi: *Blended Learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 2005.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 2012.
- Sagdeo, Vishakha: *Frauen schreiben dazwischen: Eine interkulturelle Studie über die Migration von Frauen und die Globalisierung der Literatur am Beispiel des Romanwerks von Anita Desai und Emine Sevgi Özdamar*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2011 (Epistemata; Würzburger wissenschaftliche Schriften; Reihe Literaturwissenschaft, 739).
- Schäffter, Ortfried: *Modi des Fremderlebens: Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit*, http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/III_19_Modi_des_Fremderlebens_Endv.pdf vom 8.5.2012 (Zugriff: 28.12.2013) [erstmal publiziert in: Schäffter, Ortfried (Hrsg.): *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991, 11–42].
- Schulmeister, Rolf: *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg, 2006.

Viehöver, Vera: »Materialität und Hermeneutik der Schrift in Emine Sevgi Özdamars Romanen *Das Leben ist eine Karawanserei* und *Die Brücke vom Goldenen Horn*.« In: Vittoria Borsò; Gertrude Cepl-Kaufmann; Tanja Reinlein; Sibylle Schönborn; Vera Viehöver (Hrsg.): *Schriftgedächtnis – Schriftkulturen*. Stuttgart: Metzler, 2002, 343–367.

Welsch, Wolfgang: *Transkulturalität: Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen*. http://www.foru-m-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf (Zugriff: 28.12.2013) [Zuerst publiziert in: *Zeitschrift für Kultur-Austausch/Institut für Auslandsbeziehungen* 45, 1 (1995), 39–44].

Wierschke, Annette: *Schreiben als Selbstbehauptung: Kulturkonflikt und Identität in den Werken von Aysel Özakin, Alev Tekinay und Emine Sevgi Özdamar. Mit Interviews*. Frankfurt am Main: IKO, 1996.

► *PD Alexander M. Fischer*

Privatdozent im Fachgebiet *Neuere deutsche Literaturwissenschaft* an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Autorinszenierungen und Autorschaftstheorie, Erinnerung und Gedächtnis in der Literatur, Literaturen der klassischen Moderne (insbesondere Wiener Moderne und europäische Décadence), der Weimarer Republik, Gegenwartsliteratur (insbesondere interkulturelle bzw. türkisch-deutsche Literatur sowie Popliteratur).

► *Dr. Max Florian Hertsch*

studierte an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Fachbereich Diplom-Erziehungswissenschaften, Schwerpunkte in Interkultureller Pädagogik und Erwachsenenbildung. Seit 2006 an der Hacettepe Universität in Ankara (Türkei) am Lehrstuhl für Germanistik tätig. 2013 Promotion an der Gazi Universität Ankara am Lehrstuhl für Pädagogik (Deutschlehrrerausbildung). Seit 2008 hauptverantwortliche Betreuung der Online-Plattform *Moodle* an der Hacettepe Universität.

Begegnung im west-östlichen Hörsaal

Ein Projektseminar als interkultureller Lernort für angehende DaF-Lehrende in Deutschland und der Türkei

Müzeyyen Ege und Anne Gladitz

► Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt ein bilaterales Projekt, in dem sich Studierende kooperativ mit divergierenden Lerntraditionen, Lehrmethoden, Weltanschauungen und Identitätsvorstellungen auseinandersetzen. Einzelne Projektphasen werden mit ihren didaktisch-methodischen Implikationen einerseits theoretisch vermittelt und zum anderen durch die Studierenden im begleitenden Selbstversuch erprobt. Dieses Handlungswissen und die Reflexion eigener Erfahrungen befähigt sie wiederum zu einer selbständigen Projektkonzeption für ihren zukünftigen DaF-Unterricht.

»Wer sich selbst und andre kennt,
Wird auch hier erkennen:
Orient und Okzident
Sind nicht mehr zu trennen.

Sinnig zwischen beiden Welten
Sich zu wiegen, lass' ich gelten;
Also zwischen Ost und Westen
Sich bewegen sei zum Besten!«

(J. W. von Goethe)¹

¹ Johann Wolfgang von Goethe: *West-östlicher Divan*. 1819/1827. Goethe Werke, Hamburger Ausgabe, Band 2, Aus dem Nachlass, S. 121. München: Beck, 1981. Auch Erdmann/Theisen (2000) beginnen ihre Einführung zu ihrem Sammelband mit Goethes Zitat, dabei beziehen sich die Beiträge auf das Spannungsverhältnis von West- und Osteuropa sowie Länder der ehemaligen Sowjetunion. Die Adaption des Begriffs im Titel dieses Beitrags bezieht sich jedoch konkret auf das okzidental-orientalische Verständnis Goethes.

Wenn Goethe in diesen Versen so poetisch von der Begegnung und Annäherung verschiedener kultureller Räume spricht, scheint er damit rational zugleich einen reflektierten, bewussten Umgang mit dem eigenen »Selbst« sowie dem »Anderen« vorauszusetzen. Mag auch das offenbare Zerfließen der Grenzen von Orient und Okzident neben der zugleich bestehenden Existenzannahme zweier Welten als eigenständige Orte auf den ersten Blick widersprüchlich aussehen, kann dies heute durchaus als Prämisse einer produktiv-kulturellen Begegnung aufgefasst werden, und zwar in der Offenheit, Gemeinsamkeiten zu erkennen, aber auch Differenzen anzunehmen.¹ Dieser Bedarf nach Aufhebung eines polarisierenden zugunsten eines (kulturell) vernetzten Denkens mit gleichzeitiger Annahme bzw. Akzeptanz von Differenz wird in unserer globalisierten Gesellschaft zunehmend artikuliert.

Spätestens seit dem Jahr 2008, welches zum europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs ausgerufen wurde, ist die Notwendigkeit eines verstärkten Bewusstseins für die multikulturelle Dimension heutiger Staaten und den damit einhergehenden Erfordernissen einer veränderten Bildungskultur omnipräsent.² Das Hauptaugenmerk richtet sich dabei auf die Vermittlung der vielfach gepriesenen und mindestens im gleichen Umfang kritisierten Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz. Sie beinhaltet unter anderem reflektierend kritisches Denken in Bezug auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung, Offenheit für Differenz und Alterität sowie einen respektvollen, auf Verständnis basierenden Umgang mit verschiedenen sozio-kulturellen Identitäten (vgl. Byram/Gribkova/Starkey 2002: 15). Daraus wiederum leiten sich die Ziele moderner Fremdsprachendidaktik ab, die sich als Mittler von bzw. zwischen Sprachen und Kulturen verstehen und neben ihrem lernerzentrierten Anspruch nach innovativen, pädagogischen Methoden verlangen, die dem gerecht zu werden vermögen (vgl. Roche 2008: 188; Bélisle 2008: 3).³ Hat die konzeptuelle Einbindung der Vermittlung von interkultureller

¹ Die Autorinnen sind sich des ideologischen Konstruktcharakters dieser beiden Begriffe bewusst, lehnen sich bei der Verwendung an dieser Stelle jedoch an das hier zitierte poetische Referenzsystem von Goethe an.

² Das Europäische Parlament und der Rat formulierten die Absicht dieser Entscheidung folgendermaßen: »Zweck dieses Jahres ist, das Profil des interkulturellen Dialogs zu stärken, der notwendig ist, um die Achtung der kulturellen Vielfalt zu stärken, die Koexistenz in unseren komplexen Gesellschaften zu verbessern und eine aktive europäische Bürgerschaft zu unterstützen.« Siehe die Entscheidung Nr. 1983/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs (2008).

³ Der Begriff der Interkulturalität entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zu einem Forschungsparadigma in verschiedenen Wissenschaftszweigen. Anschluss an diese Entwicklung fand die Germanistik, indem sie sich Mitte der 1980er Jahre als eigenständige Fachrichtung, genannt »Interkulturelle Germanistik«, mit dem Bereich Deutsch als Fremdsprache enger verzahnte (vgl. Gutjahr 2010: 17).

Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung bereits ihren Platz gefunden, so mangelt es jedoch noch immer an deren konkreter Ausgestaltung unter Ausschöpfung wohl bekannter, aber zu wenig gewagter Formen wie Projektarbeit oder kooperativer Lehr- und Lernmethoden sowie insbesondere an der Berücksichtigung neuer mediengestützter Lernwege im digitalen Informationszeitalter.¹ Hier setzt der Gedanke zur Entstehung eines bilateralen Projektseminars als interkultureller Lernort an.

1. Ausgangssituation

Mit der Idee des »west-östlichen Hörsaals« (Erdmann/Theisen 2000) verbindet sich die Vorstellung eines transzendenten Raumes der Auseinandersetzung mit verschiedenen Traditionen, Weltanschauungen und Perspektiven, eines Ortes der Aushandlung von terminologischer Bedeutung, von Identitätsvorstellungen und dem Verständnis wechselseitiger Wahrnehmung.² Diese Idee inspirierte die Konzeption eines länderübergreifenden, multimedialen Projektseminars zwischen deutschen und internationalen DaF-Studierenden an der Universität Bielefeld im Austausch mit türkischen Masterstudierenden der Deutschlehrerbildung an der Marmara-Universität in Istanbul, das erstmalig im Sommersemester 2013 stattgefunden hat. Hier sollte unter Einbezug mediengestützter Lern- und Arbeitsformen beim Kooperativen Lernen und der gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit theoretischen wie praktischen Grundsätzen der Projektarbeit ein dynamisches Lernumfeld entstehen, das einen idealen Handlungs- und Reflexionsraum für interkulturelle Lernprozesse bietet. Vorausgehende Überlegungen, Gedanken zur Planung und Erfahrungen bei der Durchführung sowie die Reflexion der erzielten Ergebnisse

¹ Die Autorinnen stützen diese Aussage auf ihre langjährigen Erfahrungen in der universitären Deutsch- und DaF-Lehrendenausbildung, Kooperationen mit dem Goethe-Institut sowie den kollegialen Austausch innerhalb ihres internationalen Netzwerks und Diskussionen auf einschlägigen Fachtagungen.

² Die Terminologie haben Erdmann und Theisen im Rahmen der Konzeption einer Sommerakademie im Jahr 1999 geprägt, deren Beiträge sie in ihrem gleichnamigen Sammelband zusammenfassen. Sie resultiert aus einer mehrjährigen Bildungsk Kooperation der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung im Rahmen des TRANSFORM-Programmes der Bundesregierung vornehmlich mit der Staatlichen Universität für Management in Moskau auf dem Gebiet der Hochschuldidaktik; zur Konzeption und Zielsetzung siehe Erdmann/Theisen 2000: 7ff. Theisen überträgt diesen Gedanken in seinem gleichnamigen Essay »Der West-Östliche Hörsaal« (o. J.: 4 ff.) auf ein multikulturelles Europa und weitet seine Forderung nach einem interkulturellen Lernprozess aus auf eine offene Begegnung von »Ost« im Sinne islamisch/fernöstlicher und »West« im klassischen Verständnis westeuropäisch-christlicher Länder.

fließen in die folgende Darstellung ein und sollen dem interessierten Leser damit eine möglichst praxisnahe Vorlage sowie Anregungen bieten, eigene Vorhaben zu entwickeln.

In der Konzeption des Seminars ist der Projektbegriff gleich mehrfach konnotiert. So versteht es sich einmal selbst als Gesamtprojekt und betrachtet Projektarbeit zugleich innerhalb der Unterrichtskonzeption im Sinne Roches (2008: 215 f.) als eines der »tragende[n] Elemente einer systematischen handlungsbezogenen Sprachdidaktik«. Als »Lernunternehmen, das eine Gruppe aushandelt, plant, anpackt« (Frey 2005: 15) und dabei zwischen »Tätigkeiten und Metainteraktion« wechselt (ebd.: 45), werden die einzelnen Phasen und didaktisch-methodischen Implikationen dabei einerseits theoretisch vermittelt und zum anderen durch die Studierenden im Selbstversuch erprobt. Darüber hinaus befähigt sie dieses Handlungswissen und die Reflexion eigener Erfahrungen wiederum zu einer selbstständigen Projektkonzeption für ihren zukünftigen DaF-Unterricht. Darauf wird im Folgenden näher einzugehen sein.

Durch die Beteiligung von Studierenden unterschiedlicher Nationalitäten aus verschiedenen Ländern wird die fremdsprachendidaktisch-methodische Komponente zudem um eine reale interkulturelle Situation erweitert, welche die Teilnehmenden auf verschiedenen Ebenen fordert. Dabei gilt es zunächst, die Form der Zusammenarbeit im multimedialen Raum einschließlich grundlegender Kommunikationsregeln für das Präsenz- und Distanzlernen (vgl. Platten 2010: 1197) festzulegen. Des Weiteren soll (interkulturelles) Fremdverstehen eingeübt werden, d. h. Äußerungen und Verhaltensweisen sind in divergierenden wie gemeinsamen kulturellen Bezugsrahmen zu verorten. Nach Bredella (2010: 121) impliziert interkulturelles Verstehen die Berücksichtigung des »spannungsreichen Verhältnis[ses] von individuellen und kollektiven Identitäten« und die Sensibilisierung für »Menschen mit multikulturellen Identitäten, die sich gegen kulturelle Zuschreibungen wehren«. Die Struktur beider Seminargruppen bildet hier einen idealen Ansatzpunkt und Möglichkeiten der Nutzung dieses Potentials werden im Folgenden dargelegt.

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende Ziele ableiten: Kognitiv verbindet sich damit der Anspruch, neben dem Grundlagenwissen über Projektarbeit sowie projektbasierte Methoden im FSU einen Überblick über den Forschungsstand zum interkulturellen Lernen als auch Kenntnisse zu Identitätsbildungsprozessen und *cultural awareness* zu vermitteln. Auf der Anwendungsebene können die Studierenden Lehr- und Lernziele bestimmen und formulieren, Projektablaufe planen, strukturieren und organisieren sowie handlungsorientierte Sozialformen wie beispielsweise kooperatives Lernen einüben und reflektieren, da u. a. die Inhalte des Seminars stets zugleich durch verschiedene (fremdsprachen)didaktisch-methodische Zugangsweisen präsentiert worden sind. Über den bilateralen wie multinationalen Austausch können sie neue

Erkenntnisse und andere Perspektiven in ihren eigenen Erfahrungshorizont eingliedern und haben so auf der affektiven Ebene ihre Fähigkeit zum reflexiven Umgang mit Eigen- und Fremdwahrnehmung entwickelt. Zugleich sind sich die Studierenden ihrer eigenen Verantwortung am Gelingen von kooperativen Arbeitsformen bewusst und vermögen den eigenen Kenntnisstand und Lernprozess distanziert wie kritisch zu betrachten, wodurch sie eine Offenheit für neue Sichtweisen erlangen.

2. Theoriegeleitete und sprachpraktisch zu erprobende interkulturelle Landeskunde

Der Begriff der so genannten Landeskunde mit seinen inhaltlichen Dimensionen ist oft diskutiert worden (vgl. Koreik 2011: 582 f.; 587). Diese intensive Diskussion hat zugleich zu einer gewissen Anerkennung und damit seiner berechtigten Verwendungsoption in der Fachdidaktik geführt. Durch die Erweiterung um das interkulturelle Moment kleidet sich das bis heute kritisch beäugte, rein deklarativ-kognitive Wissen spätestens seit den 1990er Jahren in ein kommunikativ-vermittelndes Gewand. Seitdem hat sich das Fachglossar um verschieden kulturell attribuierte Lernarrangements, eine Breite von Kompetenz-Komposita, an das Verstehen, Verständnis und Bewusstsein appellierende Maximen sowie Adaptionen der Intra-, Multi-, Trans- oder gar Hyperkulturalität erweitert und ist zu einem unübersichtlichen Begriffsdschungel mutiert (vgl. dazu etwa Dörr 2010, sowie Földes 2009). Dieser wird oft auf einer Metaebene im Landeskundeunterricht erkundet, wobei die kulturwissenschaftlich-fremdsprachendidaktischen Inhalte oftmals über den klassischen Lehrvortrag vermittelt werden. Eine effektiv-konstruktiv wie nachhaltig wirksame Identifizierung mit den Unterrichtsgegenständen kann jedoch nur auf einer handlungsbasierten, erfahrungsgerichteten, selbstreflexiven Grundlage dauerhaft hergestellt werden (vgl. Hoffmann 2010: 165). Lernende sind demnach in den Prozess der Auswahl, Aneignung bzw. Verarbeitung und Bewertung von Wissen stärker einzubinden.

Im Zuge der verstärkten Forderung nach Lernerautonomie ist ihnen zugleich mehr Verantwortung für die eigene Entwicklung zu übertragen, bei der sie jedoch im Lehrenden einen Mentor finden, mit dem gemeinsam Ziele formuliert werden, der Ressourcen aufzeigt bzw. bei deren Bereitstellung und Nutzung unterstützend wirkt, der Strategien beizubringen und Lösungswege anzuregen vermag. Damit kann das Seminar als geschützter Raum fungieren, in dem für fremdkulturelle Herausforderungen im Sprachunterricht zu sensibilisieren ist, wo Aufgaben gemeinsam bewältigt werden und Aushandlungsprozesse auf verschiedenen Ebenen stattfinden können. Das Seminar als Begegnungsraum wird so verstanden

als eine Art »dritter Ort« (in Anlehnung an das kulturwissenschaftlich-paradigmatisch den »postcolonial studies« entlehnte »third space«-Konzept). Er verkörpert für Roche (2008: 231; ebd. 243) einen »Zustand«, der eine »erweiterte Perspektive« zwischen Fremd- und Eigenwahrnehmung einnimmt und über die Herausstellung von Gemeinsamkeiten und der Suche nach dem Verbindenden wegführt vom tradierten, interkulturelle Diversität propagierendem Verständnis, das sich auf folgende Frage plakativ reduzieren lässt: »Und wie ist das in deinem Land?« Das bloße Vorführen von Unterschieden und »kritisches« Hinterfragen evozieren bekanntlich weder die erwünschte, empathisch-verständnisvolle Haltung noch ein verändertes Bewusstsein.

Die Studierenden sind vor allem als zukünftige DaF-Lehrende demnach in ihrer Wahrnehmung für einen distanziert-reflektierenden Blick zu schulen, wobei es ihrer Einsicht in den fort dauernden dynamischen Entwicklungsprozess sprachgebundener Weltauffassungen im Gegensatz zum Status quo eines kontrastiv-statischen Wissensgefüges bedarf. Lernen ist demnach im konstruktivistischen Sinn ein aktiver, sukzessiver sowie selbstreflexiver Aneignungsprozess von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen bzw. Einstellungen. Das lernende Individuum verortet und positioniert sich in seinem sozialen Umfeld und einem situativ korrelierenden (kulturellen) Kontext. Der daraus für den Unterricht resultierende Anspruch eines Handlungsbezugs bzw. der Handlungsorientierung lässt sich am besten in interaktiver Projektarbeit realisieren.

3. Das Projekt als Arbeitsform zur Vermittlung von Sprache und Kultur

Wie Schart (2010: 1172) konstatiert, gab es »zu keinem Zeitpunkt [...] eine einheitliche Theorie des Projektunterrichts« (vgl. Lehker 2003: 562). Das Projekt als Lern- und Arbeitsform ist vornehmlich »seit den 1990er Jahren im Zusammenhang mit einem neuen, lernerzentrierten Verständnis vom Lernen in allen institutionellen Kontexten« populär geworden und beschreibt im Allgemeinen eine »komplexe Arbeits- und Kommunikationsform zur Problembearbeitung und zur Entwicklung konkreter Vorhaben« (Hallet 2006: 60). Inwiefern Projektarbeit jedoch als Methode für den Fremdsprachenunterricht gelten kann, wird bis heute viel diskutiert (vgl. Hoffmann 2008: 57 ff.). De facto sollte die Methodenwahl ohnehin stets unter Berücksichtigung von »Lernzielen, den Lernervariablen und den Lernbedingungen« (Roche 2008: 211) getroffen werden, wobei als Dogma gilt, dass sich der anfänglich stark gesteuerte Lernprozess über festigende Elemente hin zu einer zunehmend eigenständigen Integrations- bzw. Transferleistung des lernenden Individuums zu entwickeln hat.

Für den Spracherwerb erstellt Roche (2008: 207 f.) in Anlehnung an Gagné eine »Hierarchie der Lernarten«, wonach sich das eigenständige »Problemlösen etwa

im Rahmen von Projektarbeit« am oberen Ende der Skala bewegt und nach einer autonomen Lernerpersönlichkeit mit »kritischer Kompetenz« verlange. Diese definiert er (ebd.: 194) als die Fähigkeit, den Bedeutungsumfang von Aufgaben angemessen zu erfassen, in der Annäherung entsprechende Schwerpunkte zu fokussieren und sie handlungsstrategisch effektiv umzusetzen bzw. zu lösen. Durch diesen kreativen wie interessen geleiteten Umgang mit den Herausforderungen werde nicht nur die Motivation der Lernenden, sondern ebenso die »Verankerung der sprachlichen Handlungen im Gedächtnis gesteigert« und eine nachhaltige Wirksamkeit erzielt, so Roche.

Die gemeinsame Aufgabenbewältigung der Studierenden in einem autonomen Lernprozess im Rahmen von Projektarbeit befördert die Reflexion wie auch die Anpassung eigener Lernwege bzw. Vorgehen, den Umgang mit Herausforderungen in der interkulturellen Zusammenarbeit sowie den damit einhergehenden anderen Denkweisen, gegebenenfalls abweichendem Herangehen und divergierenden Lösungsansätzen (vgl. Hoffmann 2010: 165). Studierende, die außerdem in Prozesse eingebunden sind, deren Wert sie für ihre eigene spätere Lehrtätigkeit selbst erfahren können, werden aufgrund dieser Relevanz stärker motiviert. Auch das Eingebundensein in online-Lernumgebungen und die Bereitstellung von ausgewählten Lernaktivitäten können stimulierend wirken (Edwards/Janzen/Perry 2012: 1), zumal elektronische Umgebungen Rahmenbedingungen für interkulturelle Erfahrung schaffen, in denen sich Lernende mit ihrem eigenen Urteilsvermögen und Risikoverhalten sowie emotionalen Ein- bzw. Auswirkungen von Begegnungssituationen auseinandersetzen, die spontane Austauschmöglichkeiten bieten und Reflexionsprozesse anregen, die wiederum auf den eigenen Bewusstseinszustand einwirken (vgl. Bélisle 2008: 4).

Das studentische Lernverhalten bzw. -vermögen hängt demnach auch von der grundsätzlichen Struktur und Ausgestaltung des Kurses ab, von den Lehr- und Lernmethoden sowie diesbezüglich der Art ihrer Selbstbeteiligung, d. h. in welchem Maße sie sich und ihre eigene Persönlichkeit, Ideen und Fähigkeiten einbringen und auf das Vorgehen wie die Arbeitsweise und damit -ergebnisse Einfluss nehmen können. Dabei gilt: Ein hoher Grad an vorgegebener Steuerung, ein Zuviel an Reglementierung blockiert die Kreativität, hemmt den spontanen Austausch und verhindert damit das Entstehen neuer, überraschender Ergebnisse und Einsichten, während zu viel Freiheit im Sinne von Selbstüberlassenheit insbesondere im fremdkulturellen Feld bei den Beteiligten Unsicherheit, Irritation und vermeidbare, an Missverständnisse gebundene Frustration evoziert. Damit sind kooperative Sozialformen wie die Projektarbeit nicht per se ein geeignetes Mittel zum fremdsprachlichen wie interkulturell determinierten Kenntnis- und Kompetenzerwerb, sondern lösen möglicherweise Prozesse aus, die in einer ungünstigen Gruppenatmosphäre auch destruktiv wirken können (vgl. Hoffmann 2010: 166). Dennoch kann die Bewusstmachung über die Selbsterfahrung gerade im kons-

truktivistischen Verständnis dabei helfen, eine Bildungskultur zu entwickeln, die auf interkultureller Kompetenz, kritischem Denken, bewusstem Wahrnehmen und selbstregulativen (autonomen) Praktiken basiert (Bélisle 2008: 14) und in der ganz im Sinne des lebenslangen, ganzheitlichen Lernens der Weg zum Ziel wird. Diesen Weg zu beschreiben, bemüht sich die anschließende Darstellung des erfahrungsbasierten Projektleitfadens. Das Konzept sieht zunächst die Vermittlung allgemeiner Projektmanagementkenntnisse vor, die in einem weiteren Schritt mit Hilfe von entsprechenden Texten (beispielsweise Lehker 2003) auf den handlungsorientierten DaF-Unterricht bezogen werden. Nach einer fachlichen Diskussion zu Landeskunde und (inter)kulturellem Lernen (Altmayer/Koreik 2010; Röttger 2010) markiert die Beschäftigung mit den Themen Motivation (vgl. Riemer 2010) wie Lehr- und Lernzielen den Übergang von theoretischen Überlegungen zur praktischen Umsetzung. Im Rahmen eines von den Lehrenden bereitgestellten interaktiv zu bearbeitenden (und im Folgenden spezifizierten) Aufgabenfahrplans nehmen die bilateral gemischten Gruppen Kontakt auf, tauschen in einem kreativ-konstruktiven wie reflexiv-interkulturellen Prozess ihre Informationen aus, suchen gemeinsam nach Lösungen und generieren neue Erkenntnisse. Auftretende und zukünftig zu bedenkende Schwierigkeiten werden benannt und Strategien zu deren Vermeidung bzw. zum Einbinden in den wechselseitigen Lernprozess vorgeschlagen.

4. Ein Seminarprojekt in der Lehr- und Lernpraxis

Im Folgenden soll der erfahrungsbasierte Leitfaden für das bilateral-studentische, multimediale Projekt zur exemplarischen Orientierung stufenweise beschrieben werden. Wurde im vorausgehenden Punkt angemerkt, dass »am Anfang klare bzw. geschlossene Arbeitsaufträge« wichtig seien, die Studierenden als Orientierungshilfe dienen und sie erst allmählich zu freien Aufgabenstellungen übergehen lassen sollten (vgl. Schwerdtfeger, 2003: 250 f.), so gründet sich die hier zu skizzierende und an allgemeine Projektzyklen angelehnte Seminarstruktur auf einer selbstexperimentell-offenen Aufgabe.

4.1 Parallele, ortsgebundene Seminarphase (Vorbereitung und Planung)

Die aufeinander aufbauenden Blöcke der Vorbereitungs- und Planungsphase haben sich stets mit einem speziellen Thema anschaulich befasst, am Selbstversuch ein Exempel statuiert und bereits konkrete Überlegungen zu einem späteren potenziellen studentischen Kooperationsprojekt erfordert. Die nachfolgenden Teilüberschriften sollen die einzelnen Entwicklungsschritte verdeutlichen.

Erste Selbsterfahrung im Miniprojekt

Begonnen wurde zunächst separat an den jeweiligen Standorten Bielefeld und Istanbul nach einer kurzen organisatorischen wie persönlichen Vorstellungs- bzw. Einführungsrunde unmittelbar mit einem Miniprojekt, in dem sich bereits erstmals Gruppen zusammengefunden haben, um kompetitiv gemeinsam einen Turm zu bauen.¹ Dieser sollte frei stehend, so hoch wie möglich und am kosteneffizientesten sein. Das Vorgehen war zu dokumentieren und als Gewinner gingen nach abschließender Beurteilung von Höhe, Standfestigkeit und Originalität diejenigen mit dem wirtschaftlichsten Turm (gemessen am Kosten-Nutzen-Verhältnis) hervor. Die folgende Auswertung, das Vorgehen, das heißt die Planung, den Umgang mit Ressourcen und die Rollenverteilung im Team betreffend, diente als Grundlage, um über Ursachen nachzudenken, die den Erfolg bzw. Misserfolg von Projekten verantworten können. Die identifizierten Merkmale bilden damit eine kanonische Basis, auf die im Laufe des Projektseminars immer wieder Bezug genommen wurde. Einer »verkehrten« Denkweise folgend sind zunächst gemeinsam Faktoren zusammengetragen worden, die zum Scheitern von Kooperationen führen. Davon ausgehend folgte innerhalb beider Seminargruppen eine, durch die Lehrperson inputgeleitete, überblicksartige Darstellung der grundlegenden Bereiche des allgemeinen Projektmanagements, insbesondere die der einzelnen Projektphasen (Vorbereitung – Planung – Realisierung – Abschluss). Projektarbeit wurde dabei stets aus fremdsprachendidaktischer Perspektive betrachtet und hat bereits die Beschäftigung mit kooperativen Lernformen auf der theoretischen Metaebene einbezogen. Hinzugekommen ist die Vermittlung von Kenntnissen zu Landeskunde und interkulturellem Lernen im handlungsorientierten Unterricht. Hierzu fand eine intensive Auseinandersetzung mit Grundlagentexten (u. a. Alt-mayer/Koreik 2010 und Röttger 2010) im Rahmen des Peer Facilitated Learning statt.² In dieser »Gruppenarbeit nach Drehbuch« erarbeiteten Studierende zunächst selbstverantwortlich wesentliche Inhalte von Fachtexten unter einer strukturierten Anleitung, tauschten sich dann mit ihren Kommilitonen aus und bereiteten eine gemeinsame Lösung methodisch-didaktisch auf, die dann dem Plenum zu präsentieren war. Somit konnten zeiteffizient und dennoch tiefgehend mehrere Texte und damit verschiedene Facetten zu einem Thema diskutiert und die interne Zusammenarbeit gestärkt werden. Zugleich sollte mit diesem Vorgehen sowohl die inhaltliche als auch erfahrungsbezogene Dimension von sozialen Lernformen zusammengeführt und den Studierenden auf der Reflexions- sowie der Handlungsebene bewusst (gemacht) werden.

¹ Zur Darstellung der adaptierten Methode siehe Haarmann/Kühmichel/Sander (2012).

² PFL nach Ib Ravn im Rahmen des Programms »Exzellenz Lehre« an der Universität Bielefeld vermittelt, siehe [http://www.uni-bielefeld.de/\(de\)/exzellenz/lehre/peer_learning/pfl.html](http://www.uni-bielefeld.de/(de)/exzellenz/lehre/peer_learning/pfl.html) (zuletzt am 06.12.2014).

Kulturbasiertes Lernen im Dialog

Der nächste Schritt bestand darin, die Möglichkeiten und Grenzen von kulturbasiertem Lernen auszuloten. Zu diesem Zweck ist mit einem Fragenkatalog zur kulturellen Wertorientierung gearbeitet worden, der auf einer kontrastiv angelegten Zuordnungsskala basiert. Die teilnehmenden Studierenden sollten anhand dieser Skala wechselseitig Erkundungen über ihr jeweiliges Urteil bzw. Einschätzungen bezüglich kulturell divergierender Normen sowie handlungsleitender Prinzipien einholen. Damit diente dieses interaktive Arbeitsblatt unter anderem als Grundlage für eine provokative Diskussion um die Zuschreibung »national standardisierter« Wertevorstellungen und der Herausforderung »ethnozentrischer Denkweisen«.¹ Aufbauend auf der Lektüre von Apfelbaums Darstellung einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik (2007) und ihrer Auseinandersetzung mit dem soziokulturellen Kompetenzbegriff wurden die Studierenden zudem im Rahmen einer Feedbackübung mit der perspektivisch verzerrten Wahrnehmung von Selbst- und Fremdbild konfrontiert, indem Zettel mit der eigenen Persönlichkeitsbeschreibung zunächst gemischt und dann anonym verlesen wurden, wobei die jeweilige Person von der Gruppe zu erraten und die geäußerte Vermutung zu begründen war. Dies appelliert insbesondere an die propagierte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und schult die affektive Wahrnehmung.

Lernziele und Motivationsfaktoren

Nach der Erarbeitung von Merkmalen zur Projektarbeit im FSU, der fachlichen (inter)kulturellen Debatte sowie der immanenten Reflexion eigener Denk- und Verhaltensweisen auf der Bewusstseinsebene galt es, sich in einer weiteren Sequenz zentrale Elemente der Lehre anzuschauen. Jedes didaktische Handeln verlangt dabei zunächst nach der möglichst präzisen Bestimmung von Lehr- und Lernzielen, wobei gerade Studierenden eine konkrete Ausformulierung eigener Absichten häufig schwerfällt. Nach den Übungen zur Zielbestimmung rückte dann die Rolle der Motivation in Bezug zur Lernerpersönlichkeit und ihrer inhärenten Forderung nach wachsender Autonomie ins Blickfeld. Auch hier wurden fachliche Textinhalte schematisch heruntergebrochen und mit Hilfe von Persönlichkeitstests versucht, sich eigene Muster vor Augen zu führen und das motivierende Potenzial von Lernumgebung, -materialien und Lehrtechniken herauszustellen. Ein Bezug wurde auch zur Bedeutung von realistischen Lernzielen und dem entsprechenden Abgleich mit erlangten bzw. ausbleibenden Lernfortschritten hergestellt. Motivation wird demnach als Ergebnis eines Prozesses gesehen, der über Selbstreflexion zur Stärkung der Selbstmotivation und damit auch der Selbstwirksamkeit führen soll; eine »Lehrhaltung, die die Lernerautonomie för-

¹ Entlehnt aus Mayer, Claude-Hélène (2006).

dert«, bildet damit den Kern fremdsprachlicher Motivierungsstrategien (Riemer 2010: 172). Sowohl Ziele als auch motivationale Anreize sind von den Studierenden abschließend bzw. vorbereitend in Hinsicht auf die bilaterale Kooperationsphase formuliert worden.

4.2 Selbststudien- und Austauschphase (Realisierung)

Nachdem die Studierenden sich in ihrer eigenen universitären Seminargruppe theoriegeleitet mit interkultureller und fremdsprachendidaktischer Projektarbeit beschäftigt hatten, folgte nun mittels einer digitalen Lernumgebung die Phase der realen Vernetzung von Gruppentandems zwischen beiden Partnerhochschulen. Dieser individuelle Austausch erfolgte auf der Grundlage eines von Seiten der Lehrenden bereitgestellten »Aufgabenfahrplans«, der aus vier Blöcken bestand und neben dem grundlegenden Textmaterial vor allem Vorgaben zur Bearbeitung der gemeinsamen Obliegenheiten beinhaltete. Mittels Rundmails und Skype-Konferenzen haben die Beteiligten untereinander kommuniziert, während die Lehrenden als Mentoren und in Konsultationen die jeweiligen Gruppenaufträge mitbegleiteten.

Im **1. Block** erhielten die Bielefelder Studierenden Plattens Text zum Distanz- und Präsenzlernen (2010) und die aus Istanbul den zum Tandem-Lernen von Schmelter (2010), deren Hauptkriterien zu fixieren waren und aus denen gemeinsam der Regelkatalog für die zukünftige Zusammenarbeit erstellt wurde. Auch ist ein übergeordnetes Leitziel für das Gelingen des Gruppenaustausches festzulegen gewesen. Auf der Reflexionsebene sind Gruppennormen bzw. Erwartungshaltungen an a) Lehrende, b) Kommilitoninnen sowie Kommilitonen und c) »Gäste« in der jeweiligen Lehr- und Lernkultur diskutiert worden.

Der **2. Block** war dem (inter)kulturellen Bildungspotenzial von Fremdsprachen gewidmet. Dazu sollte über eine vorgegebene Liste mit Satzanfängen zu »Ich-Botschaften« die Möglichkeit zum Austausch über Erwartungen geboten werden, um verborgenes Konfliktpotential zu entschärfen bzw. gegebene Bedenken auszuräumen und über eine offene Kommunikation Vertrauen in den Beziehungsstrukturen zu entwickeln. In einem nächsten handlungsorientierten Schritt sind individuelle Fotoserien zum Thema »Identität« entstanden, in denen je ein Motiv die a) individuelle, b) kollektive und c) die Identität der jeweiligen Heimatstadt symbolisiert. Da auch im Fremdsprachenunterricht die Auswirkungen des »iconic turn« spürbar sind, bietet der wechselseitige Austausch und das Er- bzw. Hinterfragen der Motivwahl, der Nachvollziehbarkeit von Absicht und Interpretation, einen idealen Ansatzpunkt zum (selbst)kritischen Umgang mit der unterstellten Wahrheit und Eindeutigkeit hinter den Bildern.

Programmatisch gestaltete sich der **3. Block** hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem namensgebenden Text Theisens (o. J.), der nach dem interkulturellen Ler-

nen zwischen Notwendigkeit und Möglichkeit fragt. Dabei sind u. a. gemeinsame Definitionen zu Begrifflichkeiten wie »Leitkultur«, »geistig-moralisches Vakuum« oder »Ambivalenz der Moderne« sowie konkrete Stellungnahmen zu provokativen Aussagen à la »Gegenseitigkeit von Kulturen verlange das Eingeständnis, dass Lernen sich nicht ›auf gleicher Augenhöhe‹, sondern im Lehrer-Schüler-Verhältnis vollzieht« oder »interkulturelles Lernen stoße auf unüberwindbare Grenzen, wo es mit Grundwerten anderer Kulturen kollidiere« eingefordert worden. Abschließend sollten daraufhin drei Ziele für einen interkulturell orientierten, bildungspolitisch-motivierten Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen werden.

Im **4. Block** findet sich nochmals die Stadt als kultureller Erfahrungsraum und wird im Sinne des »spatial turn« in Beziehung zu Literatur und Kunst gesetzt, aber auch als Ausdruck realen Erlebens fremder Lebenswelten und damit als Ort der Begegnung textbasiert eingeführt.¹ Ihre verschiedenen Repräsentationsformen sollten gemeinsam ausgekundschaftet und exemplarisch veranschaulicht werden. Darüber hinaus war sich ganz im Sinne des Erprobens bisherig erlangter Kooperationsfähigkeit auf zehn Gegenstände argumentativ zu einigen, die als nützlich für eine solche Stadtexpedition empfunden werden.

Inspiziert von ihren bis dato erlangten theoretischen wie praxisnahen Projektkenntnissen oblag es abschließend den Studierenden, Ideen für eine individuelle Projektkonzeption zusammenzutragen und neben thematischen Vorschlägen für eine mögliche Zielgruppe bereits erste Zielstellungen zu formulieren sowie einen vorläufigen Zeit- und Aufgabenverteilungsplans zu entwerfen.

4.3 Präsentations- und Abschlussphase

Die Ergebnisse aus der bilateralen/internationalen Kooperationsphase wurden von den einzelnen Gruppen vor Ort aufbereitet und dem Plenum am jeweiligen Standort mit Hilfe verschiedener Medien (z. B. Poster, Powerpoint) präsentiert. Hier schließt sich der Vergleich der Arbeitsergebnisse an und bietet sich Gelegenheit für Rückfragen und die (Auf)Klärung von Irritationen abweichender Resultate. Die Reflexion des Gesamtprojekts erfolgte nach einer erneuten theoriegestützten Einführung in die Erhebungsmethodik von Evaluation und Feedback. Auch hier zeigte sich erneut die Dopplung aus Handreichung und selbstrelevantem Praxistransfer. So wurden den Studierenden zunächst Arbeitsblätter ausgehändigt, die zum einen durch Vermittlung von Redemitteln bzgl. Feedback-Formulierungen und ihren Bedeutungsreferenzen die anschließende sprachlich effektive Kommunikation im Auswertungsgespräch gewährleisten

¹ Hierzu wurde etwa der Aufsatz von Mi-Hyun Ahn (2010): »Städtische Räume und Architektur in der (post)modernen Literatur« als theoretischer Inputtext zur Diskussion vorgelegt.

sollten. Zum anderen sollte in den Kleingruppen ein Evaluationsbogen mit Fragen zur Auswertung des gemeinsamen Arbeits- und Lernprozesses wie etwa zu Recherche-techniken, Teamarbeit, effektiver Sprachverwendung, Zeitmanagement und Zielen gemeinsam diskutiert und ausgefüllt werden, der mit einer Seminar-gesamtevaluation abschloss. Den Studierenden wurde von den Lehrenden somit begleitend ein Instrumentarium vermittelt, das wiederum ihre Handlungsfähigkeit stärken sollte.

Die abschließende Aufgabenstellung für die obligatorische Seminararbeit, welche konsequent von je einer Dreierprojektgruppe zu erstellen war, bestand in der Konzeption eines möglichst wirklichkeitsnahen und potentiell zu realisierenden eigenen Unterrichtsprojekts mit Hilfe eines Leitfadens. Eingeflossen sind dabei auch die Vorüberlegungen und Selbsterfahrung der bilateralen Gruppenarbeit. In einem Bericht sollten zudem das eigene Vorgehen und der Lernprozess reflektiert werden.

5. Zusammenfassende Auswertung

Mit dem bilateralen Projektseminar als interkultureller Erlebnis- und Lernraum wurde den in der Ausbildung befindlichen, zukünftigen DaF-Lehrenden die Möglichkeit zur Selbsterfahrung bei der Erprobung neuer Lernwege gegeben, was als große Chance von allen Beteiligten sehr geschätzt worden ist. Neben dem sukzessiv kognitiven Kenntnisszuwachs über das jeweilige Bezugsland, der praxisnahen Vermittlung von Theorie zu Projektmanagement im FSU und (inter)kulturellem Lernen ist insbesondere die Relevanz einer eindeutigen und effektiven Kommunikation zwischen den Partnern und in den Gruppen, aber auch gegenüber den Lehrenden betont worden. Dass der Faktor Kommunikation beim Scheitern von Projekten an erster Stelle rangierte, konnten am Ende alle Beteiligten sehr gut nachvollziehen, nachdem verschiedenste Verständigungsschwierigkeiten untereinander in klärenden Gruppen- und Plenumsgesprächen immer wieder ausgeräumt werden mussten. Einen angemessenen, konstruktiven Umgangston zu finden, stellte dabei eine unerwartete Herausforderung dar, forderte viel Geduld und so genannte Ambiguitätstoleranz, d. h. das Aushalten von Vagheit und divergierenden Arbeitsweisen innerhalb der Projektgruppen. Gerade in der unmittelbaren Kooperationsphase waren das gemeinsame Vorgehen und die Lösungswege permanent zu verhandeln. Hier wünschten sich die Studierenden noch mehr Anleitung bzw. Steuerung durch die Lehrenden, indem beispielsweise der erste Block unter Aufsicht während der Unterrichtszeit hätte bearbeitet werden können. Der Austausch selbst wurde von einigen Studierenden beider Seiten als sehr intensives Gemeinschaftserleben wahrgenommen, während andere ein darüber hinausgehendes Kooperationsbedürfnis entwickelten und Bedauern äußerten.

ten, dass die Realisierung der abschließenden Projektentwürfe nicht obligatorisch sei. Grundsätzlich fühlten sich alle Teilnehmenden durch die Projektarbeit kreativ stimuliert und empfanden auch die Methodenvielfalt, mit der die Theorie vermittelt wurde, als sehr bereichernd in Hinblick auf die eigene, zukünftige Lehrtätigkeit. Motivierend wirkte hier auch die Erfahrung im Umgang mit Steuerungsinstrumenten zur Lehrplanung sowie die Erkenntnis, wie viel von der Art der Aufgabenstellung abhängen und wie schwierig es sein kann, konkrete Ansprüche und Erwartungen zu formulieren, um zielführend produktiv zu werden.

6. Ausblick

Gerade in unserer heutigen globalisierten Welt, in der Grenzen auf vielfältige Weise verschwimmen und in der als Reaktion darauf oft neue Trennlinien aus Angst vor Selbstauflösung oder Identitätsverlust geschaffen werden, ist es wichtig, immer wieder Begegnungssituationen zu schaffen, in denen Menschen Alterität als bereichernd erleben. Das Zusammenrücken in einer offenen Welt der scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten kann auch beängstigend oder verunsichernd wirken. Hier ist die Chance zu kommunizieren, dass mit der Kenntnis anderer (Fremd)Sprachen und der daran gebundenen kulturellen Diversität auch ein Reifeprozess der eigenen Persönlichkeit einsetzen kann.

Durch die intermediale Vernetzung im Lernprozess schrumpfen Distanzen, erfolgt eine direkte Kontaktaufnahme, kooperieren und interagieren Beteiligte gleichberechtigt und sind gezwungen, sich unmittelbar und wechselseitig mit den inhaltlichen, methodischen sowie interkulturellen Herausforderungen auseinanderzusetzen, an denen sie wachsen können. Für Studierende und zukünftig Lehrende des Deutschen als Fremdsprache sollten damit solche länderübergreifenden Projektseminare obligatorischer Teil ihrer Ausbildung werden.

Literatur

- Ahn, Mi-Hyun: »Städtische Räume und Architektur in der (post-)modernen Literatur«. In: Kramer, Andreas; Röhnert, Jan (Hrsg.): *Literatur: Universalie und Kulturenspezifikum. Beiträge der Sektion »Literatur und Kultur« der Internationalen Deutschlehrertagung Weimar-Jena 2009*. Göttingen: Universitätsverlag, 2010, 90–100 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 82).
- Altmayer, Claus; Koreik, Uwe: »Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), 2010, 1378–1391.
- Apfelbaum, Birgit: »Interkulturelle Fremdsprachendidaktik«. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, 2007, 154–163.

- Bélisle, Claire: »eLearning and Intercultural Dimensions of Learning Theories and Teaching Models«, *eLearning Papers* 7 (2008), unter <http://openeducationeuropa.eu/de/article/E-Learning-und-interkulturelle-Dimensionen-von-Lerntheorien-und-Unterrichtsmethoden?paper=57321> (zuletzt am 24.11.2013).
- Bredella, Lothar: »Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen«. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.), 2010, 120–125.
- Byram Michael; Gribkova, Bella; Starkey, Hugh: *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg, Council of Europe, 2002, unter <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf> (zuletzt am 09.09.2014).
- Dörr, Volker C.: »Multi-, Inter-, Trans- und Hyper-Kulturalität und (deutsch-türkische) ›Migrantenliteratur««. In: Heimböckel, Dieter et al. (Hrsg.), 2010, 71–86.
- Edwards, Margaret; Janzen, Katherine J.; Perry, Beth: »Enhancing Online Student Engagement«, *eLearning Papers* 30 (2012), unter <http://openeducationeuropa.eu/de/article/Verbesserung-des-Online-Engagements-von-Studierenden?paper=120949> (zuletzt am 24.11.2013).
- Erdmann, Klaus; Theisen, Heinz (Hrsg.): *Der west-östliche Hörsaal: Interkulturelles Lernen zwischen Ost und West*, Berlin: Wostok, 2000.
- Europäisches Parlament / Europäischer Rat: Entscheidung Nr. 1983/2006/EG, unter http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29017_de.htm (zuletzt am 06.12.2014)
- Földes, Csaba: »Black Box ›Interkulturalität‹: Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte, Ausblick«, *Wirkendes Wort* 59, 3 (2009), 503–525.
- Frey, Karl: *Die Projektmethode*, 10. Aufl., Weinheim: Beltz, 2005.
- Gutjahr, Ortrud: »Interkulturalität als Forschungsparadigma der Literaturwissenschaft: Von den Theoriedebatten zur Analyse kultureller Tiefensemantiken«. In: Heimböckel, Dieter et al. (Hrsg.), 2010, 17–39.
- Haarmann, Julia; Kühmichel, Sabine; Sander, Wolfgang: »Projekt KlassenCheckUp!« In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Unterrichtsprojekte mit Umfragen: Forschen mit GrafStat*. Bonn, 2012, unter <http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/grafstat/46331/m-02-04-kooperativer-turmbau> (zuletzt am 06.12.2014).
- Hallet, Wolfgang: *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Stuttgart: Klett, 2006 (Lernen-und-Wissen).
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 2010.
- Hansen, Klaus P.: *Kultur und Kulturwissenschaft*, 3. Aufl., Tübingen: Francke, 2003 (UTB).
- Heimböckel, Dieter; Honnef-Becker, Irmgard; Mein, Georg; Sieburg, Heinz (Hrsg.): *Zwischen Provokation und Usurpation: Interkulturalität als (un-)vollendetes Projekt der Literatur- und Sprachwissenschaften*. München: Fink, 2010.
- Hoffmann, Sabine: *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen: Narr, 2008 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachdidaktik).
- Hoffmann, Sabine: »Sozialformen«. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.), 2010, 164–168.
- Koreik, Uwe: »Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/ DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter?«, *Info DaF* 6 (2011), 581–604.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, Berlin: de Gruyter, 2010 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).
- Lehker, Marianne: »Projektarbeit im DaF-Unterricht«, *Info DaF* 6, 30 (2003), 562–575.

- Mayer, Claude-Hélène: *Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung*, Münster: Waxmann, 2006, 183–186; online unter: http://www.transkulturelles-portal.com/images/Ubungen/uebung_fragekatalog%20-%20kulturelle%20orientierung%20und%20werte.pdf (zuletzt am 20.02.2013).
- Platten, Eva: »Distanz- und Präsenzlernen«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), 2010, 1192–1198.
- Rathje, Stefanie: »Der Kulturbegriff: Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung«. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): *Konzepte kultureller Differenz*. München: Waxmann, 2009, 83–106 (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation).
- Riemer, Claudia: »Motivation«. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.), 2010, 168–172.
- Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*, 2. überarb. u. erw. Aufl., Tübingen: Narr, 2008.
- Röttger, Evelyn: »Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf?«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, 2 (2010), 7–24.
- Schart, Michael: »Projektorientierung«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), 2010, 1172–1176.
- Schmelter, Lars: »Tandem-Lernen«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), 2010, 1188–1192.
- Schwerdtfeger, Inge C.: »Sozialformen: Überblick«. In: Bausch-Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 4. Auflage, 2003, 247–251.
- Theisen, Heinz: »Der west-östliche Hörsaal: Interkulturelles Lernen zwischen Notwendigkeit und Möglichkeit«, *Universitas*, o. J., 3–9, unter: <http://www.heidelberger-lese-zeiten-verlag.de/archiv/online-archiv/theisen.pdf> (zuletzt am 01.12.2013).

► *Müzeyyen Ege*

Assistenzprofessorin an der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara-Universität Istanbul. Am Goethe-Institut Istanbul u. a. Lehrerfortbildungen. Studium der Germanistik und Philosophie in Ankara und Berlin, Promotion an der Freien Universität Berlin im Bereich Neuere Deutsche Literatur. Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Vergleichende Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Interkulturelle Kommunikation.

► *Anne Gladitz*

Studium der Germanistik/Deutsch als Fremdsprache, Kunstgeschichte und Rechtswissenschaft in Dresden und Budapest. Tätigkeit als DAAD-Lektorin in Istanbul. Seit 2011 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich DaF der Universität Bielefeld; zurzeit beurlaubt für einen Forschungsaufenthalt an der University of California, Berkeley. Promoviert zur Rolle von kulturellem Hintergrundwissen beim juristischen Fachspracherwerb. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Fachsprachendidaktik, Interkulturelle Kommunikation, Rechtskultur.

Komunikado: Interkulturelle Kooperationsprojekte im Lehramts- und im DaF-Studium an der Philipps-Universität Marburg

Angela Schmidt-Bernhardt und Victoria Storozenko

► Zusammenfassung

In unserem Beitrag erläutern wir ein Beispiel interkulturellen Lernens in der Hochschullehre. Wir beziehen uns auf ein Kooperationsprojekt, das über mehrere Semester – WiSe 12/13, SoSe 13, WiSe 13/14 c – mit DaF- und Lehramtsstudierenden der Philipps-Universität Marburg und Lehrenden sowie Studierenden ausländischer Universitäten stattfand. Insbesondere widmen wir uns der Kooperation mit der größten staatlichen Hochschule Costas Ricas »Universidad de Costa Rica (UCR)«; darüber hinaus stellen wir weitere internationale Projekte beispielhaft vor. Ziel des Kooperationsprojekts ist die Förderung der interkulturellen Kompetenz, der Kooperationsfähigkeit, der sozialen und der Selbstkompetenz. Wir erläutern in unserem Beitrag die Entstehung der Kooperationen, Form und Inhalte der Zusammenarbeit unserer Studierenden, gehen auf unsere Arbeitsweise (kooperatives Lernen und *Blended Learning*) ein, skizzieren Problemlösungen im Arbeitsverlauf und stellen ausgewählte Ergebnisse der Projektarbeit der Studierenden vor. Den Abschluss bildet eine kurze Reflexion.

1. Einleitung

Von internationaler Zusammenarbeit spricht man meistens im Kontext von Wirtschaft und Politik. Bildungspolitisch ist internationale Kooperation ebenfalls ein ausgewiesenes Ziel, jedoch fehlt sie häufig im Bereich der alltäglichen Hochschullehre. Uns interessiert dabei nicht in erster Linie die Ebene der Hochschulk Kooperationen, sondern die Handlungsebene der einzelnen Hochschulakteure – der Lehrenden. Die fremdsprachendidaktische Forschung in Bezug auf interkulturelles Lernen beschäftigt sich vor allem mit »interkulturel-

ler Kompetenz der Lernenden«, ihrer »Evaluierbarkeit« und »Entwicklung und empirischer Erprobung von Unterrichtsmaterialien« zur Förderung der interkulturellen Kompetenz (alle Zitate aus Rössler 2013: 8). Dabei werden die Lehrenden jedoch außer Acht gelassen.

Als zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Institut für Schulpädagogik strebten wir an, eine innovative Hochschullehre am Institut ins Leben zu rufen. Dabei gestaltete unsere kooperative Praxis sich nicht nach dem Prinzip des in der Schule geläufigen *team teaching*. Wir haben nicht jede Sitzung zusammen gestaltet, sondern die Ergebnisse unserer Seminare in einer gemeinsamen Ausstellung dargestellt. Dabei wurden zwei Varianten ausprobiert:

1. Jede von uns hielt selbständig ihr jeweiliges Seminar, und wir gestalteten nur zum Schluss eine gemeinsame Ausstellung.
2. Wir führten im Laufe des Semesters unsere beiden Seminare zusammen.

Wir gestalteten unsere Seminare nach dem Prinzip des *Blended Learning*, das aus einem Wechselspiel zwischen Präsenz- und Online-Phasen besteht (vgl. Kallenbach 2006: 19). Trotz unterschiedlicher Schwerpunkte in unseren Seminaren »Sprachliche und kulturelle Heterogenität« und »Landeskunde im Fremdsprachenunterricht« extrahierten wir Interkulturalität als einen gemeinsamen Nenner und nahmen sie als Leitmotiv der Ergebnispräsentation unserer Studierenden.

Als Ergebnissicherung der Seminararbeit entschieden wir uns für eine besondere und anschauliche Form – die Ausstellung. Unsere Ausstellung war etwas abgewandelt von dem üblichen Ausstellungsbegriff, bei dem die Exponate eine Zeitlang in einem Raum der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Unsere Ausstellung fand nur an einem Abend statt und hatte einen Messecharakter, denn die Zuschauer (Studierende des Fachbereichs) konnten den Ausstellern Fragen zum Projekt (Entstehungsgeschichte, Ziele, didaktische Umsetzung für die Schule und Unterricht usw.) stellen. Die Bewertung der Projekte erfolgte durch uns Lehrende während des Veranstaltungsabends. Zur Note zählten nicht nur die Begründung und der Aufbau des Projekts an sich, sondern auch die Präsentationskompetenz der Studierenden (Argumentation, inhaltliche Tiefe, Anschaulichkeit, didaktische Umsetzung). Im Einsatz waren beispielsweise Plakate, Unterrichtsmaterialien, Interviews und Videos.

Die Ausstellung fand im Hörsaalgebäude an der Universität Marburg statt. Ein Organisationsteam von Studierenden kümmerte sich mit unserer Unterstützung um die Stände, Raum- bzw. Flurbuchung, Veranstaltungsplan und Übersicht der Projekte. Auch für Essen wurde gesorgt. Es war keine einfache Aufgabe, denn in den beiden Seminaren waren insgesamt circa einhundert Studierende angemeldet, und die Projektkleingruppen bestanden aus drei bis fünf Personen. Am Ende der Ausstellung wurde über die Ausstellung im Plenum reflektiert, es wurden

gemeinsame Spiele durchgeführt und von den Studierenden mitgebrachtes Essen verspeist. Durch dieses gemeinsame Ausstellungsfest hatten die Studierenden die Möglichkeit, nicht nur ihre Projekte vorzustellen, sondern andere interkulturelle Projekte zu sehen und Erfahrungen in Bezug auf diese Projekte mit ihren Kommilitonen auszutauschen und zu reflektieren.

2. Interkulturelles Lernen

Unser Kooperationsprojekt bildet Interkulturalität in doppelter Hinsicht ab. Zum einen geht es um Interkulturalität im Leitungsteam, zum anderen um interkulturelle Erfahrungen von Studierenden.

Das hier skizzierte Projekt entstand in einer Kooperation einer aus Deutschland und einer aus Russland stammenden Dozentin. Am Beginn stand die Lust daran, gemeinsam Lehre zu gestalten. Da die Dozentinnen in unterschiedlichen Ländern ihre professionelle Sozialisation erfahren haben, war das Thema der Interkulturalität schnell gefunden. Unsere Kooperation als Lehrende am selben Institut einer Hochschule bildet eine interkulturelle Basis des Projekts, da wir beständig während der Kooperation unseren kulturell unterschiedlichen biographischen Hintergrund im Gespräch miteinander beleuchten und reflektieren. Die unterschiedliche Wahrnehmung regt den Kontakt an, bereichert uns, steigert die Neugier auf die gemeinsame Arbeit und schult unser professionelles Handeln.

»Professionelles Handeln unter Bedingungen kultureller Vielfalt erfordert die Bereitschaft, die Illusion der Kompetenz zu verlieren, d. h. sich von einem instrumentellen Zugriff auf das ›Wissen über Andere‹ zu verabschieden. Insofern werden in der kritischen Auseinandersetzung mit Konzepten *interkultureller Kompetenz* nicht nur der Begriff *Kultur*, sondern auch der Kompetenzbegriff und das dahinter liegende Professionalitätsverständnis befragt.« (Kalpaka/Mecheril 2010: 96)

Unsere interkulturelle Kooperation lebt von dem Spannungsfeld zwischen Differenz und Gemeinsamkeit. So wird für uns in der gemeinsamen Arbeit der erweiterte Kulturbegriff erlebbar, der Kultur nicht nur auf nationale oder ethnische Herkunft bezieht, sondern in jeder Gesellschaft zahlreiche sich ständig verändernde Teilkulturen ausmacht. Bestimmend für diese Teilkulturen sind das soziale Milieu, die regionale Herkunft, das Geschlecht, die Generation, die sexuelle Orientierung, die religiösen Bezüge (vgl. Nöllenburg 2013: 15). Deutlich wurde dieses Verständnis von kulturellem Hintergrund für uns beispielsweise in der Übereinstimmung unserer pädagogischen Grundhaltungen und unserer didaktischen Orientierung – allen Herkunftsdifferenzen zum Trotz.

Zum anderen arbeiteten die Studierenden unserer Seminare mit Hilfe digitaler Medien zusammen mit Studierenden ausländischer Hochschulen und reflektierten ihre interkulturellen Erfahrungen. Dies ist von besonderer Bedeutung für die

spätere Praxis als Fremdsprachenlehrer, denn praxis- und handlungsorientiertes Lernen einerseits sowie eine theoretische Reflexionsphase andererseits können zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen (vgl. Rössler 2013: 13–14). Entscheidend ist für uns eine thematische Zusammenarbeit, die nicht in erster Linie auf das Aufspüren interkultureller Differenzen ausgerichtet ist, sondern vor allem von einem gemeinsamen Interesse am Thema bestimmt ist. So kann vermieden werden, Wissen, Einstellungen und Ideen der Kooperationspartner allein durch die kulturelle Brille zu sehen. Die Vielfalt in der gemeinsamen Arbeit kann als bereichernd erlebt werden und verzichtet auf starre gegenseitige Zuschreibungen.

In der Beschäftigung mit dem Thema und mit den anderen Menschen werden Unterschiede ebenso deutlich wie Gemeinsamkeiten. Die Grenzen zwischen den eigenen Wahrnehmungen und Einstellungen und denen anderer werden fließend.

»*Interkulturalität* ist also nicht ein Zwischenbereich zwischen zwei Kulturgrenzen, [...] sondern Überschneidungsbereich zwischen zwei sich zunächst berührenden Kulturen. Indem diese Berührungsstelle kulturell bearbeitet wird, [...] wird die zunächst vorgestellte Grenze transzendiert. Die eine Kultur ist durch den *Kulturkontakt* nicht mehr das, was sie war, und sei es auch in der Weise, dass sie sich von der anderen Kultur abzusetzen versucht. In der Beziehung auf die andere Kultur ist sie interkulturell.« (Hamburger 2009: 132).

Im Sinne des erweiterten Kulturbegriffs verändert sich auch das, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist. Die interkulturelle Kompetenz von Lehrenden und Lernenden kann nicht länger an einem definierten Wissenskatalog über das, was Angehörige *anderer Kulturen* ausmacht, festgemacht werden, sondern umfasst vielmehr einen sensiblen und kritischen Umgang mit den eigenen Vorannahmen, Einstellungen und Affekten ebenso wie mit denen anderer Menschen.

3. Ziele unserer gemeinsamen Arbeit

Ziel unseres Projekts ist die Förderung der interkulturellen Kompetenz, der Kooperationsfähigkeit, der sozialen und der Selbstkompetenz. Unser interkulturelles Anliegen war es, bei den Studierenden Interesse am Kennenlernen anderer Kulturen zu wecken, Kontakte mit Menschen aus anderen Kulturen zu knüpfen, Unbekanntes kennen zu lernen, ebenso wie andere Blicke auf scheinbar Bekanntes zu erfahren und so das Bekannte neu wahrzunehmen.

Interkulturelles Lernen lebt vom Interesse an dem Unbekannten. Das Unbekannte bezieht sich dabei auf ganze Landstriche ebenso wie auf einzelne Menschen. Das Kennenlernen des Unbekannten erfolgt im Spannungsfeld zwischen dem Kennenlernen einzelner Phänomene und einzelner Menschen und dem Kennenlernen

des Gesamtkontextes, in den einzelne Phänomene und einzelne Menschen eingebettet sind. Voraussetzung für das Interesse am Unbekannten ist eine offene furchtlose Grundhaltung und die Bereitschaft, in kontinuierlicher Selbstreflexion eigene Standpunkte und Einstellungen zu bearbeiten und zu verändern (vgl. Nöllenburg/Brügel 2013: 94). Wir halten Kommunikation für die beste Möglichkeit, die genannten Ziele nachhaltig zu erreichen – und so erklärt sich der Name der Ausstellung »Komunikado«.

Interkulturelles Lernen hat immer mit Arbeit an der Grenze zu tun. Es geht bei der Beschäftigung mit Interkulturellem um das Überschreiten von Grenzziehungen zwischen Kulturen und um das Entdecken von grenzüberspannenden Gemeinsamkeiten. In der Interkulturalität wird das Artifizielle der Grenzziehungen zwischen Gruppen, Ethnien und Nationen entdeckt und die Grenzen werden aufgeweicht.

»In der politischen und alltagsweltlichen Diskussion um das Thema Migration geht es immer auch um die Frage, wie eine nationalstaatliche Gesellschaft ihre Grenze festlegt und wie sie innerhalb dieser Grenze mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgeht. Migration problematisiert Grenzen. Dies sind nicht nur die territorialen Grenzen, sondern vor allem die symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit.« (Castro Varela/Mecheril 2010: 35)

In jedem interkulturellen Entdeckungs- und Lernprozess steckt eine kleine Grenzüberschreitung, insofern als der enge Rahmen einer abgesteckten und abgegrenzten Kultur verlassen wird und neue Erfahrungen gemacht werden. Interkulturelle Pädagogik begreift die Kulturräume nicht als voneinander abgeschlossene Räume, sondern als dicht miteinander verwobene Netzwerke.

4. Beispiele aus den Kooperationen

Beispiel 1: Kooperation mit Costa Rica (1)

Drei Studierende waren über eine Dozentin der Universidad de Costa Rica (UCR) in San José in Kontakt mit einem jungen Künstler, Wesley Acuña, gekommen. Sie hatten sich für die studentischen Projekte, die die Dozentin in ihrer Arbeit betreute, interessiert und waren so an das Projekt »Artistic Creativity and Creation« gekommen. Als sie bei der Dozentin ihr Interesse an Informationen über das Projekt bekundeten, stellte die Dozentin den Kontakt mit dem Künstler her. In ihrem E-Mail Kontakt mit dem jungen Künstler fragten die drei Studierenden ausführlich und detailliert nach seinem künstlerischen Werdegang und nach der Bedeutung der Kunst in seiner Heimat Costa Rica. Als Ergebnis des mehrwöchigen E-Mail-Kontaktes präsentierten die Studierenden im Rahmen der Ausstellung »Komunikado« den Künstler, seinen Werdegang und Abbildungen ausgewählter

Werke. So konnte die interkulturelle Ausstellung eine Plattform für den costaricanischen Künstler werden und Interesse an seiner Kunst wecken.

Ins Auge fielen folgende Aspekte der interkulturellen Arbeit:

- Die Kommunikation mit Wesley Acuña fand durchweg auf Englisch, einer Drittsprache, statt. Der Gebrauch der Drittsprache ermöglichte es einem größeren Kreis von Ausstellungsbesucherinnen und -besuchern, die Erklärungen zu Leben und Werk des Künstlers nachzuvollziehen, als dies auf Spanisch der Fall gewesen wäre.
- Die globale Tragweite der Kunst wurde unter anderem daran deutlich, dass Acuña bereits zwei Ausstellungen seiner Werke in Europa hatte und durch den Kontakt mit den Marburger Studierenden auf mögliche weitere Ausstellungen hoffte.
- Die Darstellung von Leben und künstlerischem Antrieb trug das besondere Kennzeichen, dass sie auf dem Kontakt mit dem Künstler und auf Aussagen des Künstlers beruhte. Dies trug einerseits zur Lebendigkeit der Darstellung bei und verdeutlichte andererseits die Bedeutsamkeit des exemplarischen Betrachtens im interkulturellen Lernen. Die drei Studierenden ebenso wie die Vielzahl der Ausstellungsbesucher erhielten durch die exemplarische Darstellung einen lebhaften Einblick in costaricanische Lebensverhältnisse und Besonderheiten.

Beispiel 2: Kooperation mit Costa Rica (2)

Vier Studierende waren durch den Kontakt mit Mitarbeitern und Studierenden der Universidad de Costa Rica angeregt worden, ein didaktisches Konzept zum Thema »Prostitution in Deutschland und in Costa Rica« zu entwickeln. Die Studierenden entwickelten didaktische Konzepte zu den thematischen Aspekten »Prostitutionsgesetz«, »Diskriminierung von Prostituierten« und »gesellschaftliche Aspekte der Prostitution«.

In einem Interview mit Studierenden der UCR lernten die Projektentwicklerinnen und -entwickler aus Marburg die soziale und aufklärerische Arbeit mit Prostituierten in Costa Rica im Rahmen des obligatorischen »Trabajo Comunal Universitario« (TCU) der Universität kennen. Das TCU-Programm steht für soziale und gemeinnützige Arbeit im Rahmen des Studiums. Die Marburger Studierenden erfuhren, welcher Wert in der UCR dem reflektierenden aktiven gesellschaftlichen Handeln beigemessen wird. Jeder Studierende der Universität wählt im Laufe des Studiums ein TCU-Projekt, in dem er oder sie eine festgesetzte Stundenzahl mitarbeitet und an Reflexionsseminaren zum Projekt teilnimmt. Ein solches Projekt, das seit über zehn Jahren existiert, ist das Projekt »Sozialhilfe für gefährdete Frauen – die Sexarbeiterinnen«. Im Austausch mit den Studierenden aus Costa Rica lernte die Marburger Gruppe diese Projektarbeit kennen.

Die Marburger Gruppe erlebte Interkulturalität in mehrfacher Hinsicht: Sie kam in Kontakt mit einzelnen Studierenden aus Costa Rica und sie lernte dortige universitäre Strukturen kennen. Darüber hinaus setzte sie sich mit Lebenszusammenhängen auseinander, die ihr auch im eigenen kulturellen Umfeld fremd waren, denn vermittelt über das Projekt an der UCR zur sozialen Arbeit mit Prostituierten beschäftigten die Marburger Studierenden sich mit der gesellschaftlichen Situation von Prostituierten in der Ferne ebenso wie im eigenen gesellschaftlichen Rahmen. Die Marburger Gruppe griff das Thema »Prostitution« auf und entwickelte didaktisches Material dazu für die schulische Spracharbeit im deutschen Kontext. Die ebenso anschauliche wie anspruchsvolle didaktische Präsentationsarbeit der Marburger Gruppe verdeutlicht, wie inspirierend gerade ein ungewöhnliches, sozusagen marginales Thema für den interkulturellen Lernprozess sein kann. Über die Beschäftigung mit der marginalisierten Bevölkerungsgruppe der meist afro-amerikanischen Frauen, die in der infrastrukturell defavorisierten Region der Karibikküste leben, erwerben sowohl die Studierenden als auch die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die costaricanische Gesellschaft und werden zugleich dazu angeregt, sich mit marginalisierten – ihnen fremden – Gruppen auch im eigenen Kulturkreis zu beschäftigen. Sprachliche Kompetenzerweiterung, inhaltliche Informationsverarbeitung und interkulturell reflektierender Vergleich sind wesentliche gewinnbringende Komponenten dieses Projektbeispiels.

Beispiel 3: Kasachische Studierende

Internationale Konferenzen wie die Internationale Deutschlehrertagung (IDT), die DaF-Lehrer aus der ganzen Welt an einem Ort zusammenbringen, bieten sich gut an, um neue Kontakte zu knüpfen und Kooperationsprojekte zu planen. Bei der letzten IDT Konferenz in Bozen 2013 hat sich der Kontakt zu der kasachischen DaF-Dozentin Абдрахманова Толкын (Abdrachmanova Tolkin) ergeben. Ihre Studenten hatten zwar ein niedriges Sprachniveau, sie waren erst Anfänger (A1-A2), aber der Wunsch nach einer gemeinsamen Veranstaltung durch Kooperation war sehr hoch. So hat eine Gruppe von Studenten in Marburg und Ust-Kamenogorsk durch E-Mail-Kontakt das Thema »Märchen« gemeinsam bearbeitet. Durch dieses Thema kam es zu einem interkulturellen Austausch – die Studierenden verglichen die Tradition der kasachischen Märchen und der deutschen Märchen der Brüder Grimm. Dabei fanden sie viele Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede heraus. Wegen ihres niedrigen Sprachniveaus waren die kasachischen Studierenden besonders auf die Hilfe ihrer Dozentin angewiesen, die das Thema erfolgreich in ihren Deutschunterricht einflocht. Durch die sprachlichen Vereinfachungen konnten die Protagonisten sowie die Handlung der beiden kulturellen Traditionen intensiv verglichen werden. Die E-Mail-Kommunikation verlief jedoch nicht immer glatt,

manchmal kam es zu zeitlichen Verzögerungen in den Antworten, was die Diskussion etwas erschwerte.

Beispiel 4: Kalabriens Touristikführer

Der Kontakt nach Kalabrien ergab sich aus einer Bekanntschaft mit einer deutschen DaF-Dozentin in Italien. Ihre Studierenden waren auf dem Sprachniveau A2-B1 und studieren nicht DaF, sondern Touristik, verbunden mit der deutschen Sprache. Drei Studenten aus dem Seminar hatten Interesse bekundet, ein E-Mail Projekt in diesem Bereich durchzuführen. Die DaF-Dozentin (Dr. habil. Sabine Hoffmann) nahm dies in ihr Lehrprogramm auf und als Anforderung für den Schein. Die am Anfang rege Kommunikation zwischen den Studierenden ließ jedoch während des Semesters etwas nach und reduzierte sich schließlich zum Schluss auf nur eine Person von beiden Seiten. Dies war durch die besondere Motivation der Studentin zu erklären. Es stellte sich heraus, dass der Vater der Marburger Studentin aus Italien und sogar aus derselben Region wie die Studentin stammte. Am Ende entstand ein alternativer Touristikführer für Kalabrien, der sich vor allem an Naturfreunde und Studenten richtete.

5. Reflexion

Wir erprobten und erlebten verschiedene Möglichkeiten der intensiven Beschäftigung mit Interkulturalität und des Wachsens interkultureller Kompetenz:

- Kontakt über die Medien mit Menschen in anderen Kulturen,
- Reflexion eigener Erfahrungen in anderen Ländern,
- Reflexion eigener affektiver Bezüge.

Als Ziele unserer hier vorgestellten interkulturellen Projektarbeit nannten wir oben folgende: Förderung der interkulturellen Kompetenz, der Kooperationsfähigkeit, der sozialen Kompetenz und der Selbstkompetenz. Die von uns gewählten methodischen Schritte konnten zu einer Annäherung an diese Ziele beitragen:

- Die gewählte Arbeitsform der weitgehend selbständigen Kleingruppenarbeit mit dem inhaltlichen Ziel, ein interkulturelles Projekt zu entwickeln und es anschaulich zu präsentieren, rief bei allen Gruppen eine gute Arbeitsatmosphäre hervor. Kooperationsfähigkeit und soziale Kompetenz wurden in der Kleingruppenarbeit gestärkt. Auch die Kommunikation und der Gedankenaustausch mit den ausländischen Kooperationspartnern trugen dazu bei.
- Dass wir die Präsentation der Projekte in einer gemeinsamen Ausstellung zweier Seminare mit zwei Leiterinnen planten, hatte zur Folge, dass die Neugier auf die Projekte der anderen in besonderer Weise hervorgerufen wurde, allein dadurch, dass die engen Grenzen eines einzelnen Seminars mit einer

- einzelnen Leitung erweitert wurden. Das Kennenlernen anderer Seminare und anderer Projekte förderten die Horizonterweiterung der Studierenden.
- Durch die gewählte Methode der Präsentation der Projektergebnisse in einer Ausstellung trat das gemeinsame Interesse in den Vordergrund und Differenzen – auch interkulturelle Differenzen – wurden zweitrangig. In der Ausstellung hatten die Studierenden die Gelegenheit, eine große Bandbreite an Projekten sowie unterschiedliche Perspektiven zu erleben und zu diskutieren.
 - Jede Gruppe hatte die Aufgabe, gemeinsam ihr Projekt zu präsentieren. Die Übernahme von Verantwortung für den Arbeitsprozess, die Selbstverwaltung des Projekts und die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse sowie die Identifizierung mit dem jeweiligen Kleingruppenprojekt trugen zur Stärkung der Selbstkompetenz bei.
 - Dass Kooperationsfähigkeit eine Kompetenz ist, die lebenslang ausgebaut und entwickelt werden kann, spürten die Seminarleiterinnen in ihrer gemeinsamen Arbeitsweise. Wie erfüllend eine Steigerung dieser Kompetenz in der konkreten Zusammenarbeit erlebt werden kann, stellten die Seminarleiterinnen fest und planten so gleich weitere Kooperationen.

In unseren Seminaren hatten wir Studierende verschiedener Fachrichtungen, jedoch stellen wir uns vor, dass die Studierenden im Fach Deutsch als Fremdsprache in besonderer Weise von dieser Arbeitsform profitieren können. Für DaF-Studierende ist die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Rolle die deutsche Sprache in der Arbeit mit Studierenden, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, spielen soll und kann, ein großer Gewinn in ihrer Professionalität; ebenso wie die Beschäftigung mit der Frage, welchen Gewinn im Umgang mit Sprache beide Seiten, die Muttersprachler ebenso wie die Fremdsprachler, aus der Arbeit ziehen können (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 100). Für die DaF-Studierenden liegt hier eine große Chance, im kommunikativen Umgang mit Studierenden aus anderen kulturellen Kontexten ihre Feinfühligkeit als wesentliches Merkmal sozialer Kompetenz zu entwickeln und auszubauen. Diese Form des kooperativen Lernens (vgl. Bonnet 2009; Roth 2009) bietet aus unserer Sicht eine Möglichkeit, die angehenden Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer auf ihrem Weg zur Interkulturalität zu begleiten.

Literatur

- Bonnet, Andreas: »Kooperatives Lernen«, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* Nr. 99, 43 (Mai 2009), 2–9.
- Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul: »Grenze und Bewegung: Migrationswissenschaftliche Klärungen«. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annika; Melter, Claus (2010), 23–53.

- Dirim, Inci; Mecheril, Paul: »Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft«. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annika; Melter, Claus (2010), 99–120.
- Elverich, Gabi; Kalpaka, Annika; Reindlmeier, Karin (Hrsg.): *Spurensicherung: Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. 2. Auflage, Münster: Unrast, 2009.
- Hamburger, Franz: *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik: Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim: Juventa, 2009.
- Holzbrecher, Alfred: *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen, 2004.
- Jiménez, Alexander: *El imposible país de los filósofos*. San José: Ediciones Perro Azul, 2005.
- Jiménez, Alexander: *La vida en otra parte: Migraciones y cambios culturales en Costa Rica*. San José: Editorial Arlequin, 2009.
- Kallenbach, Christiane: »Blended Learning im Fremdsprachenunterricht«, *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2 (2006), 19–22.
- Kalpaka, Annika; Mecheril, Paul: »Interkulturell: Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven«. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annika; Melter, Claus (2010), 77–98.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annika; Melter, Claus: *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 2010.
- Nöllenburg, Katty: »Anti-Bias: Bewusster Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung: Basis für jede interkulturelle Arbeit«. In: Hartung, Regine; Nöllenburg, Katty; Deveci, Özlem (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen: Ein Praxisbuch*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, 2013, 14–21.
- Nöllenburg, Katty; Brügel, Dragica: »Interkulturelles Kompetenztraining: Zuerst die Lehrkräfte!«. In: Hartung, Regine; Nöllenburg, Katty; Deveci, Özlem (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen: Ein Praxisbuch*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, 2013, 94–100.
- Rössler, Andrea: »Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer: Zur Einführung«. In: Rössler, Andrea (Hrsg.): *Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2013, 7–21.
- Roth, Reinhard: »Rollen im Kooperativen Lernen – ein Erfahrungsbericht«, *Fremdsprache Deutsch* 41 (2009), 30–34.

► *Angela Schmidt-Bernhardt*

Dr. phil., Philipps-Universität Marburg, pädagogische Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik, Schwerpunkte: Interkulturalität und Heterogenität.

► *Victoria Storozenko*

M. A., Philipps-Universität Marburg, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik, Schwerpunkte: Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik.

Lerner-Support im internationalen Kooperationsprojekt

Teletandem¹ Brasilien – Fremdsprachen für alle

Anna-Katharina Elstermann

► Zusammenfassung

Das internationale Kooperationsprojekt *Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos* basiert auf mehreren Universitätspartnerschaften, deren Fremdsprachenlerner über Videokonferenzen mit Skype im Tandem gegenseitig die Fremdsprache des anderen lernen. In diesem Beitrag geht es um die Evaluation des Lerner-Supports von teilnehmenden Studierenden im Teletandem-Projekt. Nach einer kurzen Begriffsbestimmung von *Tandem lernen* und *Sprachlernberatung* wird zunächst auf die Entwicklung des Kooperationsprojekts eingegangen und danach einige Möglichkeiten des Lerner-Supports für am Projekt beteiligte Studierende beschrieben. Der letzte Teil beschäftigt sich dann ausführlicher mit den Ergebnissen der Projektevaluation aus Sicht der Lerner, die den Eindruck der Projektkoordinatoren bestätigt, dass von Beginn an integrierter, systematischer Lerner-Support eine wichtige Stütze für den Projektverlauf und sein Gelingen darstellt.

¹ Tandem® ist eine eingetragene Marke der Tandem Fundazioa, San Sebastián, Spanien. Tele-Tandem® ist eine eingetragene Marke des Deutsch-Französischen Jugendwerkes (DFJW). Das Projekt Tele-Tandem® ist für Schulkooperationen konzipiert und basiert auf partnerschaftlichem und integriertem Lernen nach der Tandemmethode unter Einbeziehung der neuen Technologien (Macaire 2004: 1). Die Begriffe Tandem sowie Teletandem dürfen mit freundlicher Genehmigung beider Organisationen genutzt werden, solange keine finanziellen Interessen hinter der Verbreitung des Lernkontextes stehen.

1. Einleitung

Die Welt wächst immer näher zusammen und das lässt sich auch bei der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Hochschulen verschiedener Länder beobachten. Internationalisierung der Hochschulen und internationale Kooperation sind dabei nur einige der Schlagwörter, die wir im Zusammenhang mit Hochschulpolitik und -projekten immer wieder hören und lesen. Seit dem Aufkommen und der schnellen Weiterentwicklung des Internets und moderner Kommunikationstechnologie wird es für Menschen mit Zugang zum Internet heute immer leichter, sich mit Gleichgesinnten aus der ganzen Welt auszutauschen. Das betrifft beispielsweise auch den Lernkontext Tandem, bei dem sich zwei Lerner mit unterschiedlichen Muttersprachen beim Lernen der jeweils anderen Sprache gegenseitig unterstützen. Was anfangs hauptsächlich (aber auch heute noch) als Präsenztandem *face-to-face* realisiert wurde, kann heute per E-Mail-Austausch, im Chat oder virtuell *face-to-face* per Videokonferenz geleistet werden. So gab es in den 1990er Jahren bereits ein von der EU gefördertes Projekt *Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning*, das ein internationales E-Mail-Tandem-Netzwerk hervorbrachte (Brammerts/Kleppin 2001). Heute gibt es eine Vielzahl an ähnlichen Projekten, sowohl auf kleinerer Ebene direkt zwischen Fachbereichen oder Instituten,¹ als auch in größerem Maße wie das europäische INTENT-Projekt (*Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education*), das darauf abzielt, die Möglichkeiten der Telekollaboration und virtuellen Mobilität besonders im Bereich des Fremdsprachenlernens unter Studierenden, Lehrenden und Projektkoordinierenden stärker ins Bewusstsein zu rücken.² Außerdem haben Online-Portale wie *Intercultural E-Mail Classroom Connections* (IECC), *eTwinning* oder *ePals* bisher eine große Anzahl an Sprachaustauschprojekten von Fremdsprachenlehrenden auf der ganzen Welt ermöglicht³ (vgl. O'Dowd 2013: 2).

Ein weiteres internationales Kooperationsprojekt, das in diesem Beitrag vorgestellt werden soll, ist das Projekt *Teletandem Brasilien – Fremdsprachen für alle* (im Original: *Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos*), das an der brasilianischen Universidade Estadual Paulista (UNESP) 2006 ins Leben gerufen wurde (Telles 2009). Innerhalb dieses Projekts werden Lerner verschiedener Fremdsprachen über das Internet in Tandems zusammengeführt, die sich mittels synchroner

¹ So zum Beispiel ein Projekt mit *Skype*-basiertem E-Tandem zwischen der Universität Freiburg und der Universität Pavia in Italien (Murelli/Pedretti 2010) oder zwischen der Universität Hannover und der Universität Osaka in Japan (Wakisaka 2014).

² Siehe auch <http://www.intent-project.eu/>

³ IECC ist eine Mailing-Liste für interessierte Sprachenlehrende; *eTwinning* (www.etwinning.net) und *ePals* (www.epals.com) sind Online-Portale.

Kommunikationstechnologie, wie z.B. *Skype*, gegenseitig beim Sprachenlernen unterstützen.

Ein wichtiger Aspekt bei Kooperationsprojekten, die direkt mit dem selbstgesteuerten Lernen von Fremdsprachen zu tun haben, ist die Unterstützung der Lerner, z.B. durch Sprachlernberatung oder Sprachlerncoaching, damit die Lerner aus dem Lernkontext das größtmögliche Potenzial schöpfen können und bei ihrem Lernprozess unterstützt werden und das Projekt durch vorschnelle Abbrüche der Tandempartnerschaften nicht in Mitleidenschaft gezogen wird.

Seit Beginn des Teletandem-Projekts 2006 bin ich selbst auf unterschiedliche Art und Weise an dem Projekt beteiligt,¹ zuletzt mit einer Forschung zu Sprachlernberatungsangeboten im Teletandem. In diesem Beitrag möchte ich auf einen Teil meiner Datenanalyse zurückgreifen und die Ergebnisse des Abschlussfragebogens vorstellen, in dem 14 studentische Teilnehmer ihre einsemestrigen, deutsch-portugiesischen Teletandempartnerschaften und den dazugehörigen Lerner-Support bewertet haben. Zunächst soll allerdings ein Blick auf die Begrifflichkeiten von (Tele)Tandemlernen und Sprachlernberatung geworfen (Abschnitt 2) sowie ein Überblick über das Kooperationsprojekt Teletandem Brasil gegeben werden (Abschnitt 3). Danach möchte ich auf die Beratung in Peergruppen als Möglichkeit des Lerner-Supports innerhalb des Teletandem Brasil-Projektes eingehen (Abschnitt 4) und die Ergebnisse des Abschlussfragebogens vorstellen (Abschnitt 5) sowie abschließend die Ergebnisse im Hinblick auf das Kooperationsprojekt evaluieren.

2. Begriffsbestimmung: Fremdsprachenlernen im Teletandem und Sprachlernberatung in Peergruppen

Teletandem kann als ein virtueller, synchroner und kollaborativer Lernkontext für Fremdsprachen verstanden werden, der mittels Software für virtuelle Interaktion gleichzeitig schriftliche und mündliche Produktion und Rezeption der Lerner fördert und Bilder, Hypertexte, Links, Videos und andere mögliche im Internet verfügbare Ressourcen als Lernunterstützung nutzt. Das Fremdsprachenlernen im Teletandem basiert in erster Linie auf der Definition und den Prinzipien des Sprachenlernens im Tandem, wie von Brammerts folgenderweise beschrieben:

¹ Zunächst war ich als Studentin und Portugiesischlernerin an der deutschen Partneruniversität Johannes Gutenberg-Universität Mainz beteiligt; währenddessen habe ich über ein Jahr Teletandemsitzungen absolviert und im Anschluss daran meine Diplomarbeit zum Thema Lernerautonomie im Teletandem (Elstermann 2007) verfasst. Einige Zeit später wechselte ich an die UNESP nach Brasilien und betreue dort seit 2010 viele der Teletandemaktivitäten, vor allem mit dem Sprachenpaar Deutsch-Portugiesisch.

»Beim Sprachenlernen im Tandem kommunizieren zwei Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen miteinander, um gemeinsam und voneinander zu lernen. Beide versuchen dabei

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

Das Gegenseitigkeits- und das Autonomieprinzip spielen bei dieser Form des kollaborativen Fremdsprachenlernens eine große Rolle. Jeder Lerner hat besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten, von denen der Partner lernen und profitieren möchte. Dabei ist es wichtig, dass das Verhältnis des Gebens und Nehmens in der Tandempartnerschaft gleichmäßig verteilt ist (Brammerts 2001, Little 2001). Das Autonomieprinzip steht für die Eigenverantwortlichkeit, mit der die Lerner in diesem bestimmten Lernkontext ihr Lernen organisieren müssen. Sie selbst bestimmen, was wie und wann gelernt werden soll und inwieweit sie dabei die Hilfe des Partners fordern (Brammerts 2001: 10). Darüber hinaus haben Telles/Vassallo (2006) sechs weitere Grundsätze zusammengestellt, die speziell das Sprachenlernen im Teletandem charakterisieren, wobei die Aspekte der Lernerautonomie und Gegenseitigkeit wiederaufgenommen werden.

- »1. *Teletandem* is a new distance and computer assisted mode of learning foreign languages in-tandem that makes extemporaneous use of oral and written production, reading and listening comprehension and webcam images of the participants.
2. *Teletandem* procedures are carried out on bases of commonly agreed and shared principles of reciprocity and autonomy between two participants.
3. *Teletandem* participants are two people interested in studying each other's language at a distance in a relatively autonomous way. We say »relatively autonomous« because they can resort to a teacher's professional mediation, if they wish or if they need so.
4. *Teletandem* participants are (reasonably) competent speakers of the respective languages. They may or may not be native speakers of the target languages. They are not professional teachers.
5. *Teletandem* teaching/learning processes are accomplished through the development of regular and didactically aimed sessions of free audio/video distant conversations.
6. These free conversations are followed by shared reflection during which reading and writing abilities are practiced. These reflections may focus on content, culture, form, lexicon and the process of *Teletandem* interaction itself. The reading and writing practices can also take the form of regular e-Tandem practices, such as exchange of written homework assignments by e-mail, when language feedback and meaningful vocabulary and grammar inputs are given by the *teletandem* partner.« (Telles/Vassallo 2006: 4)

Auch hier steht das Autonomieprinzip wieder im Vordergrund. Es basiert auf der Prämisse, dass der Lerner generell die Fähigkeit besitzt, seinen Lernprozess selbst zu steuern (Holec 1981: 1). Das bedeutet konkret, dass der autonome Lerner Ziele bestimmt, Lerninhalte und Lernfortschritte definiert, Methoden und umzusetzende Techniken auswählt, den Verlauf des eigenen Lernprozesses überwacht und danach evaluiert und ggf. wieder neu anpasst. Genau hier setzt die Sprachlernberatung oder, genereller ausgedrückt, die Unterstützung der Lerner an. Was bei Telles und Vassallo mit »mediation« beschrieben ist, meint im deutschen Sprachraum »Sprachlernberatung« und »Sprachlerncoaching«¹.

Allgemeines Ziel von Sprachlernberatung ist die unterstützende Begleitung von Lernern bei ihrem Lernprozess. Lerner sollen dabei Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, sich ihrer Einstellungen zum Lernen bewusst werden, sich erreichbare Ziele setzen und effiziente Wege zu ihren Zielen finden (Mehlhorn/Kleppin 2006). Eine Form des Lerner-Support ist die Sprachlernberatung in Peergruppen (Helmling 2001, 2006; Elstermann 2014). Dabei handelt es sich um Treffen, bei denen sich die Tandemlerner unter ihresgleichen (*peers*) und unter Anleitung von Beratern oder Moderatoren über Lernerfolge, Lernschwierigkeiten und Erfahrungen bei der Tandemarbeit austauschen und ihre Arbeit kritisch reflektieren. Der angeleitete Austausch mit den Peers soll dazu beitragen, die eigene Tandemarbeit gegebenenfalls effektiver zu gestalten (Helmling 2001: 83). Die Peergruppen können entweder so konstituiert sein, dass die kompletten Tandempaare miteinander arbeiten (im Fall von Präsenztandem, siehe Helmling 2001) oder dass sich nur die eine Hälfte der Tandempaare untereinander austauscht (im Fall von Teletandem, siehe Elstermann 2014). Die Peergruppenarbeit wird oft in mehrere Phasen unterteilt, in denen abwechselnd Groß- und Kleingruppendiskussionen stattfinden, aber auch manchmal Paararbeit vorgesehen ist. In den Diskussionen werden Themen wie »Planung einer (Tele)tandemsitzung«, »Fehlerkorrektur« oder »Partnerfeedback« besprochen. Aufgrund der Arbeit mit Peers lernen die Tandemlerner andere Lernwege und -ziele kennen und merken, auf welcher unterschiedlichen Art und Weise gelernt wird und werden dazu angeregt, auch über ihr eigenes Lernverhalten verstärkt nachzudenken. Bei Problemen und Schwierigkeiten kann auch gemeinsam nach Lösungen gesucht werden und Ratschläge und Tipps der anderen Lerner können die eigene Arbeitsweise beeinflussen und verändern.

¹ Zur Diskussion des Gebrauchs von unterschiedlichen Begriffen im Bereich »Sprachlernberatung« siehe Kleppin/Spänkuch (2014) und Elstermann (2014).

3. Das Projekt Teletandem Brasilien – Fremdsprachen für alle

Die Idee für das Projekt *Teletandem Brasilien – Fremdsprachen für alle* entstand durch eine erfolgreiche portugiesisch-italienische Präsenztandempartnerschaft eines Professors für Erziehungswissenschaften und einer Italienischlektorin an der UN-ESP in den Jahren 2004/2005. Im Mittelpunkt ihres Interesses lag die Frage, wie die Vorzüge des Lernkontextes Tandem (z. B. selbstgesteuertes Lernen, authentische Kommunikationssituation mit gleichaltrigen Muttersprachlern) auch ihren Studierenden nähergebracht werden konnten. Obwohl das Potenzial des Lernkontextes evident war, schien die Umsetzung zunächst unmöglich, da die Studierenden aufgrund der isolierten geografischen Lage der Region und mangelnder Austauschmöglichkeiten kaum Kontakt zu Muttersprachlern und Kulturen anderer Länder hatten. Nach der Rückkehr der Italienischlektorin nach Italien suchten beide Dozenten nach Möglichkeiten, ihr bis dato durchgeführtes Präsenztandem fortzusetzen. Jedoch kam für sie ein E-Mail-Tandem nicht in Frage, da sie auch ihre mündlichen Fertigkeiten weiterhin trainieren wollten. Dazu testeten sie verschiedene synchrone Kommunikationsprogramme wie ICQ, den MSN Messenger und später Skype (Vassallo/Telles 2009: 45). Mit der sich immer weiter entwickelnden Informations- und Kommunikationstechnologie schien sich also eine Möglichkeit aufgetan zu haben, die Distanz zwischen Muttersprachlern unterschiedlicher Sprachen extrem zu verringern und die Tandemtreffen virtuell und dennoch *face-to-face* wie im Präsenztandem geschehen zu lassen.

In einem Pilotprojekt mit einer kleinen Anzahl freiwilliger studentischer Teilnehmer mit den Fremdsprachen Deutsch, Spanisch, Englisch, Italienisch und Französisch und ersten Kontakten zu Portugiesischabteilungen an Universitäten in Italien, Frankreich, Deutschland, Argentinien und den USA lief die erste Testphase im Frühjahr 2006¹. Nach ersten positiven Ergebnissen galt es, eine Forschungsgruppe aufzubauen und einen Antrag auf Projektförderung zu stellen, da offensichtlich war, dass extensive Teletandem-Aktivitäten nur mit entsprechend ausgerüsteten Computerräumen durchzuführen wären. Die ersten Teletandemsitzungen während der Pilotphase fanden bei den Teilnehmern zuhause oder viel

¹ Die ersten an dem Projekt beteiligten Partneruniversitäten waren die Università degli Studi di Lecce, Università del Salento, Università degli Studi di Salerno in Italien, Université Charles de Gaulle, Lille III in Frankreich, Johannes Gutenberg Universität Mainz in Deutschland, Universidad Nacional de la Matanza in Argentinien und University of Illinois Urbana-Champaign in den USA. Bis 2014 sind folgende weitere Partneruniversitäten zum Teletandem-Netzwerk hinzugekommen: Technische Universität Karlsruhe (bis 2012), University of Georgia, Virginia Commonwealth University, University of Hawaii, Georgetown University, University of Miami, Truman State University, Northeastern University, University of Seattle in den USA, Southampton University in Großbritannien, University of Chulalongkorn in Thailand, Universidad Autónoma de México in Mexiko.

häufiger in Internetcafés statt. Mit einem Computerraum konnten regelmäßige Teletandemsitzungen stattfinden und gezielt Daten für Master-, Doktor- und andere Forschungsarbeiten gesammelt und ausgewertet werden. Im November 2006 wurde der Projektantrag von der bundesstaatlichen Stiftung zur Förderung von Forschung und Wissenschaft São Paulo (FAPESP) bewilligt, so dass zwei geplante Computerräume mit je 20 Computern eingerichtet werden konnten. Damit startete das Projekt im Mai 2007 offiziell mit Partneruniversitäten in den USA, Italien, Frankreich, Argentinien und Deutschland; die Computerräume wurden im Dezember 2007 eingeweiht (Vassallo/Telles 2009: 55).

In den ersten vier Jahren der Laufzeit des Projektes wurde Teletandem hauptsächlich als individuelles Tandem angeboten, d. h. dass die Lerner selbstständig und autonom ihre Teletandemsitzungen organisatorisch und inhaltlich geplant und durchgeführt haben. Die Interessenten schrieben sich über ein Online-Formular auf der Homepage des Projekts (www.teletandembrasil.org) ein und wurden daraufhin von den Projektkoordinatoren nach ihrem Sprachwunsch, möglichen Zeitfenstern und gemeinsamen Interessen in Tandempartnerschaften zusammengebracht. In einer ersten Email wurden sämtliche Informationen und Tipps zum Lernen im Teletandem gegeben, danach waren die Tandempartner auf sich alleine gestellt. Seit 2010 wird die Nachfrage nach *institutionell-integriertem Teletandem* (Aranha/Cavalari, im Druck) immer größer. Institutionell-integriertes Teletandem bedeutet, dass die Interaktionen an beiden Universitäten im Kursverband und zu einer festgelegten Zeit an einem bestimmten Tag in der Woche stattfinden. Außerdem werden die im Teletandem durchgeführten Aktivitäten je nach Kursformat als Teil der zu erbringenden Kursleistung angerechnet und bewertet (Aranha/Cavalari, im Druck). Falls nur eine Universität das Teletandem als Kursbestandteil integriert hat, die andere Universität das Teletandem aber als freiwillige Zusatzaktivität anbietet, spricht man von *semi-institutionell-integriertem Teletandem* (Messias, in Vorbereitung). Besonders englisch-portugiesische Teletandems laufen jedes Semester über mehrere Wochen als integraler Bestandteil von Lehrveranstaltungen, wie z. B. zwischen der UNESP und der University of Georgia. Dabei sind innerhalb eines Semesters acht Teletandemsitzungen vorgesehen, so dass bei einem Kurs mit 2 SWS alle 14 Tage 1 SWS für eine Teletandemsitzung investiert wird. Innerhalb dieses Kurses geht es um die Anfertigung von mehreren schriftlichen Texten in der jeweiligen Fremdsprache – thematisch an die Vorgaben des Lehrprogramms gebunden –, deren Korrekturen in den alle zwei Wochen stattfindenden Teletandemsitzungen mit dem Partner besprochen werden. Sowohl die schriftlichen Arbeiten als auch reflexive Tagebücher sind die Grundlage für die Kursbewertung der einzelnen Studierenden (Aranha/Cavalari, im Druck). Bei den Teletandemaktivitäten zwischen der UNESP und der Johannes Gutenberg-Universität Mainz handelte es sich primär um individuelles Teletandem, bei dem sich die Studierenden ihre Themen selbst gewählt haben und keine Leistungsbewertung stattfand. Nach dem ersten Jahr wurden jedoch auch Module für

das Curriculum des Portugiesischstudienganges entwickelt, in denen sowohl Übersetzungsübungen als auch Teile des Moduls Fremdspracherwerb mit Teletandemaktivitäten absolviert werden konnten (vgl. Augustin 2011).

Die Forschungsgruppe, die seit 2006 innerhalb des Projektes »Teletandem Brasil« an verschiedenen Untersuchungen arbeitet, besteht aus rund 15 Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern und wird von den Kooperationspartnern im Ausland ergänzt. Im ersten Forschungsprojekt *Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos* drehten sich die Forschungsfragen hauptsächlich um den Nutzen der Kommunikationsprogramme beim Fremdsprachenlernen im Teletandem, um die Interaktionsmerkmale der Lerner im Teletandem und um die Rolle der Fremdsprachenlehrer beim Teletandem, sowohl während ihrer universitären Ausbildung als auch in der Praxis als Lehrkräfte und Berater. Das zweite Forschungsprojekt *Teletandem: Transculturalidade nas interações on-line em línguas estrangeiras por webcam* [Teletandem: Transkulturalität in online-Interaktionen beim Fremdsprachenlernen mit Webcam] befasste sich mit Fragen über kulturelle Dimensionen in Teletandeminteraktionen, u. a.: Wie wird Sprache, Sprachenlernen und Sprachpraxis in den verschiedenen Ländern und Kulturen verstanden? Wie wird der kulturelle Hintergrund der Teletandempartner dargestellt und welchen Einfluss hat das auf den Sprachlernprozess? Wie wirken sich kulturelle Unterschiede auf die Implementierung von Teletandem in den Curricula aus? (Telles 2011). Neben zahlreichen wissenschaftlichen Artikeln (hauptsächlich in portugiesischer Sprache) sind bisher Doktorarbeiten zu verschiedenen Themen in Verbindung mit dem Fremdsprachenlernen im Teletandem erschienen: Lernerautonomie (Cavalari 2009), Lehrerausbildung und Reflexion (Kaneoya 2008), der Aspekt der Macht in Teletandempartnerschaften (Vassallo 2010), Einigungen und Verhandlungen im Teletandem (Garcia 2010), Tätigkeitstheorie und Teletandem (Luvizari 2011, Luz 2012), kollaborativer Fremdspracherwerb im Teletandem (Augustin 2011), mündliche Fertigkeit Portugiesisch als Fremdsprache (Furtoso 2011), Ergebnisse eines US-amerikanisch und brasilianischen Teletandemaustauschs (Brinckwirth 2012), Kultur und Fremdsprachenlehre (Salomão 2012). Außerdem sind noch verschiedene Master-, Diplom- und Bachelorarbeiten sowie viele kleinere studentische Forschungsprojekte entstanden.¹ Im Februar 2014 fand die erste internationale Konferenz zum Lernen im Tandem (*First International Meeting on Foreign Language Learning in Tandem*) für den wissenschaftlichen Austausch an der University of Miami statt, auf der auch viele der aktuellen Untersuchungen innerhalb des Teletandemprojekts vorgestellt wurden.²

¹ Eine Liste mit fast allen Beiträgen zum Thema findet man unter <http://www.teletandem-brasil.org/page.asp?Page=25> (30.08.2014).

² Ein Tagungsband ist nicht geplant, jedoch soll es eine Sonderausgabe der Zeitschrift *Delta* mit ausgewählten Beiträgen der Tagung geben.

4. Lerner-Support für Teletandem

Wie bereits erwähnt, basierte das Teletandemprojekt in den ersten Jahren hauptsächlich auf der Vermittlung und Durchführung von Einzeltandems über das Internet. Interessierte Studierende schrieben sich über die Webseite ein und wurden nach ihren Wünschen an einen Partner ihrer Sprachwahl vermittelt. Die ersten Evaluationen durch Fragebögen und Gespräche mit allen Teilnehmern zeigten durchweg zufriedenstellende erste Ergebnisse. Lehrkräfte unterstützten das Projekt besonders aufgrund der Möglichkeit der authentischen Kommunikation mit Muttersprachlern der Zielkultur. Obwohl mehrere Teletandem-Partnerschaften aus unterschiedlichen Gründen scheiterten, war das Feedback von Teilnehmern mit erfolgreich durchgeführten Teletandems sehr positiv. Die Studierenden zeigten mehr Selbstsicherheit im Gebrauch der Fremdsprache und erhöhtes Interesse an der Fremdsprache und Kultur generell.

Neben organisatorischen Schwierigkeiten, wie den unterschiedlichen akademischen Kalendern der Universitäten in den verschiedenen Ländern und den Hürden mit Zeitunterschieden oder auch der Bewertung von Aktivitäten im Teletandem bzw. deren Eingliederung in Lehrveranstaltungen, auf die hier aus Platzgründen nicht genauer eingegangen werden kann, wird seit einiger Zeit intensiv an einem zunächst vernachlässigten Aspekt geforscht und gearbeitet: dem Lerner-Support im Teletandem. Während der organisatorischen und pädagogischen Begleitung des Teletandem-Projekts fiel mit der Zeit immer mehr auf, dass Partnerschaften schnell wieder aufgegeben wurden oder aufgrund mangelnder Kommunikation gar nicht erst richtig begonnen hatten. Vor allem in Hinblick auf das semi-institutionell-integrierte Teletandem, bei dem im Ausland ein ganzer Kurs mit Studierenden auf ihre Partner in Brasilien wartet – die wiederum aber nicht im Kursverband teilnehmen, sondern sich individuell für die Interaktionen anmelden –, sind Teletandemabbrüche für die Kooperation ein großes Problem. Ausländische Partnerstudierende könnten bei immer wieder oder dauerhaft fehlenden Teletandempartnern vielleicht nicht mit ihrem Kursprogramm durchkommen oder weniger Inhalt zur Leistungsbewertung produzieren, je nach den Vorgaben der jeweiligen Institution.

An der UNESP wurde dem Lerner-Support in den ersten Jahren des Teletandem-Projekts kaum Beachtung geschenkt. Neben informativen Einführungsveranstaltungen und Informationsmaterial zum Lernen im Tandem wurde meist nur informell durch Lehrkräfte, Tutoren und Projektleiter Sprachlernberatung in Einzel- und Gruppengesprächen durchgeführt. Durch die bereits erwähnten vermehrt stattfindenden (semi-)institutionell-integrierten Teletandemaktivitäten wurde die Wichtigkeit der pädagogischen Betreuung jedoch immer auffälliger, da die Lehrkräfte direkt bei den Interaktionen anwesend sind und Probleme und Schwierigkeiten sofort bemerken. Um diesem Problem zu begegnen, wurde 2010 eine erste

Studie mit Sprachlernberatung in Peergruppen durchgeführt, die in meiner Dissertation ausführlich beschrieben wird (Elstermann, in Vorbereitung). In dieser Studie wurde eine Gruppe von 15 brasilianischen Deutschlernern ein Semester lang bei ihren individuellen Teletandems begleitet. Neben Einführungsveranstaltungen zum deutsch-portugiesischen Teletandemprojekt hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, alle 14 Tage an Sprachlernberatungen in Peergruppen teilzunehmen, die den Fokus der Studie darstellen. Ziele der Studie sind, mehr über die Perspektive der Lerner in Zusammenhang mit dem autonomen und kollaborativen Fremdsprachenlernen im Teletandem zu erfahren und die Rolle des Sprachlernberaters in Sprachlernberatungen in Peergruppen näher zu bestimmen, um damit das Angebot des Lerner-Supports für Teletandem und andere Telekollaborationsprojekte zu verbessern. Als Instrumente zur Datenerhebung wurden Lernerbiografien mit Sprachstandsanalyse der Teilnehmer, reflexive Lerntagebücher, Audioaufnahmen der Sprachlernberatungen in Peergruppen, Abschlussfragebogen und einige Leitfrageninterviews eingesetzt. Für den vorliegenden Beitrag werde ich mich auf die Auswertung des Abschlussfragebogens konzentrieren, der einen etwas allgemeineren Überblick über das Projekt gibt. Es sei jedoch noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich hierbei nur um eine kleine Gruppe Teletandemteilnehmer handelt und sich diese im Besonderen auf das Sprachenpaar Deutsch-Portugiesisch bezieht.¹ Nichtsdestotrotz können die Ergebnisse über die deutsch-brasilianische Kooperation Aufschluss geben, und einige Hinweise sind wahrscheinlich auch auf andere Kooperationen übertragbar.

5. Evaluation des deutsch-portugiesischen Teletandems aus Sicht der Lerner

Im Abschlussfragebogen über das Semesterprojekt des deutsch-portugiesischen Teletandems zwischen der UNESP und der Universität Mainz wurden drei Themenbereiche abgedeckt. Zunächst wurden allgemeinere Fragen über die jeweilige Teletandempartnerschaft gestellt; im zweiten Teil gab es dann spezifischere Fragen zu den individuellen Lernzielen; im dritten Teil sollten Fragen zum Lerner-Support beantwortet werden. 14 der 15 Teilnehmer haben den Abschlussfragebogen am Ende des Semesters ausgefüllt und eingereicht. Die Namen wurden auf den Fragebogen nicht vermerkt, so dass eine gewisse Anonymität gewährleistet war. Sowohl der Fragebogen als auch die Antworten wurden auf Portugiesisch

¹ Eine quantitativ wesentlich höhere Auswertung von Kurzfragebogen zu Teletandemsitzungen, die in den letzten Semestern im Teletandem-Computerlabor der UNESP gesammelt wurden, die eine brasilianische Perspektive zum Lernen im Teletandem wiedergibt, wird momentan von Telles zur Publikation vorbereitet.

verfasst und werden im Folgenden aufgrund des Platzmangels und der besseren Lesbarkeit ohne Angabe des portugiesischen Originals ins Deutsche übersetzt und nur zusammengefasst bzw. in Ausschnitten wiedergegeben.

TEIL 1 – Zur Teletandempartnerschaft

In Teil 1 des Fragebogens wurden Fragen zur Kontaktaufnahme mit dem Teletandempartner, zur Dauer und zur Zufriedenheit mit der jeweiligen Teletandempartnerschaft gestellt. Alle Teilnehmenden gaben an, dass sie in den ersten Wochen Kontakt zu ihrem zugeteilten Teletandempartner aufgenommen haben, ein Drittel jedoch (fünf Teilnehmer) haben über das Semester verteilt nur bis zu sechs Teletandensitzungen durchgeführt. Sechs Teilnehmer haben sich sieben bis zehn Mal treffen können und drei Studierende haben sogar mehr als zehn Sitzungen absolviert.

Zwölf Teilnehmer waren insgesamt zufrieden mit ihrer Teletandempartnerschaft und könnten sich vorstellen, in zukünftigen Semestern weiterhin mit einem Teletandempartner ihre Sprachkompetenzen im Deutschen zu verbessern. Als Gründe für die Zufriedenheit gaben die Teilnehmer hauptsächlich folgende Aspekte an:

- Positives Bild vom Teletandempartner (verantwortungsvoll, lustig, sympathisch, geduldig, gegenseitiges Verständnis, gibt und nimmt Ratschläge an),
- Große Themenvielfalt,
- Gemeinsame (Lern)Ziele,
- Kenntnisse über die deutsche Sprache und Kultur erweitert,
- Vorurteile (Deutsche sind kühl, unsympathisch, überpünktlich) abgebaut,
- Teletandem war besser als erwartet.

Zwei Teilnehmer waren überrascht, dass die Teletandempartnerschaft ihre Erwartungen übertroffen hatte, da sie zuvor eher skeptisch eingestellt waren (*»Es war viel mehr, als ich erwartet hatte!«* FB4, *»Ich dachte, ich würde es hassen Teletandem zu machen, weil ich es als Pflichtveranstaltung anstatt des Sprachlabors belegt habe. Ich hätte nie gedacht, jemanden so lustigen zu treffen, der so offen gegenüber einer anderen Kultur ist.«* FB13). Zwei andere Teilnehmer gaben dagegen an, dass sie schlechte Erfahrungen mit der Teletandempartnerschaft gemacht hatten, da ihre Partner oft nicht zu den vereinbarten Terminen erschienen waren, es des Öfteren Internetprobleme gegeben hatte und dadurch keine flüssige Interaktion entstehen konnte oder die Treffen sehr unstrukturiert abliefen, was zu Demotivierung und früher Aufgabe der Partnerschaft führte (*»Wir haben uns selten getroffen. Oft war die Verbindung schlecht, was das Hören erschwert hat.«* FB2).

TEIL 2 – Zu den Lernzielen

Im zweiten Teil wurden die Teilnehmer gefragt, ob und inwieweit sie ihre individuellen Lernziele erreichen konnten. In Bezug auf die Lernziele hatten die meisten

Studierenden zu Beginn des Projekts in ihren Sprachlernbiografien angegeben, dass sie im Teletandem sowohl die Fertigkeiten Sprechen und Hören priorisieren als auch den Wortschatz im Deutschen erweitern wollten. Einigen war es dabei auch wichtig, zunächst ihre Angst vor einer freien und spontanen Kommunikation mit einem Muttersprachler zu verlieren. Nur eine Teilnehmerin, die schon ein fortgeschrittenes Niveau im Deutschen in etwa auf B2 hatte, wollte bewusst ihre schriftlichen Fertigkeiten mit ihrem deutschen Teletandempartner trainieren, um sich damit auf einen Sprachtest des Goethe-Instituts vorzubereiten. Neun Teilnehmer gaben im Abschlussfragebogen an, dass sie ihre Ziele erreicht hatten, d. h. die Fertigkeiten Sprechen und Hören weiterzuentwickeln (*»Ich fühle mich jetzt sicherer, wenn ich spreche.«* FB3, *»Ich habe meinen Partner mit der Zeit immer besser verstanden.«* FB4, *»... vor allem die Angst vor dem freien Sprechen auf Deutsch zu verlieren. Ich bin sehr glücklich mit meinem Verhalten und Engagement im Teletandem.«* FB6, *»... im Teletandem war es leichter die Ziele zu erreichen als wenn ich alleine gewesen wäre...«* FB14), den Wortschatz zu erweitern (*»Mein größtes Ziel war mein Vokabular zu erweitern...«* FB6, meine Übersetzung) und Neues über die deutsche Kultur zu lernen (*»Ich denke, dass ich meine Ziele erreicht habe. Ich erwarte vom Teletandem mein gesprochenes Deutsch zu üben und mehr über die deutsche Kultur zu lernen. In den Sitzungen mit S. habe ich all das geschafft.«* FB7). Fünf Teilnehmer gaben an, dass sie ihre Ziele nur teilweise oder gar nicht erreicht hatten, da u. a. entweder der Partner gefehlt hatte, um überhaupt interagieren und Ziele erreichen zu können, oder zu viel vom Partner korrigiert wurde, so dass man kaum etwas in der Fremdsprache gesagt hatte, oder zu Beginn gar keine klaren Ziele gesteckt wurden (*»Zum Teil. Ich denke, dass der Zeitmangel ein bisschen stört und auch der Unterschied unserer Sprachniveaus.«* FB10, *»Ich konnte sie nicht erreichen. Die Gründe waren z. B. das Fehlen meiner Partnerin bei den Sitzungen.«* FB2).

TEIL 3 – Zum Lerner-Support

Im dritten Teil des Abschlussfragebogens wurden die studentischen Teilnehmer zu ihren Erfahrungen und Meinungen zum angebotenen Lerner-Support befragt. Zum einen wurden Fragen über die Führung des Lerntagebuchs gestellt, zum anderen über die Sprachlernberatung in Peergruppen.

Neun von den 14 Studierenden haben zwar ein Lerntagebuch geführt, aus den Antworten ging jedoch sehr deutlich hervor, dass sie das Tagebuch geführt haben, weil sie von der Forscherin darum gebeten wurden (fünf von neun Antworten). Drei von diesen fünf antwortenden Teilnehmern haben allerdings noch hinzugefügt, dass sie dadurch das Gelernte noch einmal wiederholt haben oder ihren Lernprozess nachverfolgen konnten bzw. gegenwärtige Lernschritte mit vergangenen vergleichen konnten (*»Auch wenn ich von A. darum gebeten wurde, habe ich am Ende festgestellt, dass es gut war, denn so konnte ich mich an die Ausdrücke und Vokabeln erinnern, die ich in der Sitzung gelernt hatte.«* FB3).

Die fünf Teilnehmer, die angaben, kein Lerntagebuch geführt zu haben, begründeten es damit, zu wenig Zeit gehabt zu haben oder zu spät damit angefangen zu haben, so dass sie sich nicht mehr an die Inhalte der Sitzungen erinnern konnten oder dass sie dachten, spontane Interaktionen müssten im Lerntagebuch nicht beschrieben werden. Allerdings haben auch die anderen Teilnehmer geschrieben, dass sie die Lerntagebücher oft erst nach ein paar Tagen geschrieben haben und sich dann auf die Notizen, die sie während der Sitzung gemacht hatten, oder den Chatverlauf im Messengerprogramm gestützt haben.

Elf von 14 Teilnehmern haben sich die Lerntagebücher nach dem Verfassen nicht noch einmal angeschaut. Nach dem Absenden des Lerntagebuchs an die Beraterin hatten sie ihre Pflicht erfüllt und keinen Grund gesehen, das Tagebuch noch einmal anzusehen. Drei Teilnehmer haben noch einmal mit ihren Tagebüchern gearbeitet (einmal eher durch Zufall) und einen Nutzen daraus ziehen können: *»Ja, es hilft sich an das Neugelernte zu erinnern und neue Ziele für die kommenden Sitzungen festzulegen.«* (FB7), *»Ich hatte zwei Tagebücher irgendwo in meinem E-Mailprogramm verloren und durch Zufall später wiedergefunden... genau zu der Zeit als ich keine Zeit für nichts hatte ... und das hat mir den Anstoß gegeben, nicht mit meiner Teletandempartnerschaft aufzuhören!«* (FB10)

Zur Frage ob und auf welche Art und Weise die Sprachlernberatungen in Peergruppen nach Meinung der Teilnehmer ihr Lernen und die Teletandempartnerschaft beeinflusst hätten, äußerten sich die Teilnehmer durchweg positiv, obwohl manche Teilnehmer nur ein oder zwei Mal an den Treffen teilgenommen hatten. Trotz der Anonymität in den Fragebögen kann hier angemerkt werden, dass die Antworten vielleicht deshalb sehr positiv ausgefallen sind, weil sie sich direkt auf eine der Tätigkeiten der Forscherin bezogen (die auch als Beraterin agierte) und die Teilnehmer sie nicht (negativ) kritisch bewerten wollten. Die Studierenden nannten u. a. folgende Aspekte aus der Sprachlernberatung, die ihr Lernen oder ihre Teletandempartnerschaft beeinflusst haben:

- Persönliche Fragen zum Teletandem konnten geklärt werden;
- Tipps von anderen Teilnehmern haben Sitzungen verbessert;
- Diskussionen und Erfahrungen der anderen Teilnehmer haben die Reflexion über die eigenen Sitzungen und das Lernen angeregt;
- Es wurden Ratschläge zu Partnerkorrekturen und Themenvielfalt gegeben;
- Lehr- und Lernstrategien wurden diskutiert.

Vor allem die Diskussion und der Austausch über verschiedene Aspekte des Tandemlernens – wie man am besten seinen Tandempartner korrigiert, eine Teletandemsitzung vorbereitet oder gewisse Strategien anwendet – wurde von fast allen Teilnehmern erwähnt und dass diese Auseinandersetzung die Reflexion über das eigene Lernen und die Teletandempartnerschaft angeregt hat. *»Das hätte ich alleine vielleicht nicht so hingekriegt«* (FB8). Die Studierenden, die nicht an den Sprachlern-

beratungen teilnehmen konnten, gaben an, dass sie zu den Uhrzeiten bereits andere Verpflichtungen oder generell keine Zeit für zusätzliche Aktivitäten hatten. Auf die Abschlussfrage, ob und warum sie noch einmal an einem solchen Projekt mit Sprachlernberatung teilnehmen würden, antworteten alle Teilnehmer positiv. Die Studierenden, die weniger gute Erfahrungen mit ihrer Teletandempartnerschaft hatten, äußerten, dass sie trotzdem an das Potenzial glaubten und es gerne noch ein weiteres Mal versuchen würden. Die anderen Teilnehmer stützten sich auf ihre guten Erfahrungen, die sie gerne weiterführen wollten, sowohl das Lernen der deutschen Sprache mit einem Muttersprachler über das Internet als auch die angeleiteten Diskussionen über das Lernen in der Sprachlernberatung. Ein Teilnehmer schrieb dazu: *»Ich hätte Interesse, ja. Die Treffen haben mir so viele neue Dinge gezeigt und gleichzeitig weiß ich, dass es noch wenig war, denn man kann immer noch mehr lernen«* (FB13).

6. Fazit

Viele der Antworten aus dem Abschlussfragebogen waren für die Auswertenden keine Überraschung, da bei der Planung des deutsch-brasilianischen Austauschs im Teletandem einerseits auf Teletandemerfahrungen der vorigen Semester innerhalb des Projekts aufgebaut werden konnte und andererseits durch andere Studien zu Sprachlernberatung schon bewiesen wurde, dass sich Lernberatung positiv auf die Lern- und Reflexionsprozesse auswirkt (vgl. Schmelter 2004, Mynard/Carson 2012). Die Antworten haben die Eindrücke der beteiligten Forscher und Lehrkräfte also weitgehend bestätigt. Nichtsdestotrotz gibt es noch wenige Studien zu Beratungsangeboten mit Peergruppen dieser Art, da der Fokus bei Studien zum Lerner-Support meist auf Einzelberatung gelegt wird. Einzelsprachlernberatung wäre in dem hier dargestellten Lernkontext ein guter Zusatz zum Angebot der Beratung in Peergruppen, da in einer Einzelberatung viel spezifischer auf die Entwicklung des individuellen Lernprozesses und die Optimierung des Lernens eingegangen werden kann. Seit 2012 wird an der UNESP grundsätzlich nach den semi-institutionell-integrierten Teletandemsitzungen eine 30minütige Beratung in Peergruppen mit ein oder zwei Beratern durchgeführt, in der über verschiedenste sprachliche, interkulturelle und auch individuelle Aspekte des Tandemlernens gesprochen wird. Wissenschaftliche Auswertungen dazu sind noch nicht abgeschlossen.¹

In Anbetracht einer internationalen Kooperation zwischen verschiedenen Universitäten, die darauf ausgelegt ist, dass möglichst viele am Projekt beteiligte

¹ Ein anderes Konzept der Sprachlernberatung für Teletandem, die sogenannte virtuelle Supervision, wurde von Augustin (2011) entwickelt und beschrieben.

Studierende ihren Nutzen aus der Kooperation ziehen, ist eine pädagogische und administrative Unterstützung der Lerner sehr wichtig. Im hier vorgestellten Kooperationsprojekt, das mit dem direkten, wenn auch virtuellen Kontakt zwischen Studierenden verschiedener Länder arbeitet, sollen die Lerner so viel wie möglich von dem Potenzial der Interaktion mit anderen Muttersprachlern nutzen können. Es geht nicht darum, »mit einem Freund ein bisschen zu chatten«, sondern die Konversation inhaltlich und formal so auszunutzen, dass so viel wie möglich »hängen bleibt«. Dies ist auch ein Grund, Teletandem in den Unterricht zu integrieren, da dann durch vorgegebene Themen ein gewisser Input vorbestimmt wird.¹ Der Lerner-Support soll den Lernern nun helfen, das Potenzial der Tandemsitzungen zu entdecken, und Unterstützung liefern, das Lernen besser zu organisieren. Wie man aus den Ausführungen im Fragebogen erkennen kann, werden Lernziele, wenn überhaupt, noch sehr vage gesteckt (»Sprechen und Hören trainieren«). Sind Lernziele jedoch in erreichbarer Nähe und kann man sie nach einem Semester Tandemsitzungen effektiv erreichen und evaluieren, ist die Motivation, weiterzulernen danach viel höher. Beratung in Peergruppen regt durch den Erfahrungsaustausch die Reflexion über das eigene Lernen an und bringt die Lerner dazu, sich Gedanken über die Optimierung ihres Lernprozesses zu machen und neue Strategien und Arbeitsweisen zu testen. Lerntagebücher sollen ebenfalls die Reflexion über das eigene Lernen anregen und strukturieren, doch sollte den Lernern klar sein, weshalb sie ein Tagebuch führen. Auch wenn die Teilnehmer dieser Studie zum Teil einen Nutzen für sich daraus ziehen konnten, schien der Aspekt, das Tagebuch als Pflicht für Jemanden zu schreiben, doch im Vordergrund zu stehen. Dem sollte entgegen gewirkt werden, indem schon zu Beginn besser in die Arbeit mit Lerntagebüchern eingeführt wird.

In einer regelmäßig stattfindenden Sprachlernberatung ist es außerdem wahrscheinlich, dass der Berater oder Koordinator von Problemen der Teilnehmer schneller erfährt und intervenieren kann. Oft entstehen Probleme aus mangelnder Kommunikation und Vereinbarungen oder aus Missverständnissen der Teletandempartner, die vom Berater eventuell geklärt werden können. Auf diese Weise können Teletandemabbrüche ggf. verhindert bzw. Frustrationen von Lernern abgeschwächt werden.

Auch wenn die technische Komponente nicht oft im Fragebogen erwähnt wurde, stellt sie doch einen wichtigen Aspekt dar, da ohne eine schnelle und stabile Internetverbindung und funktionierende Hard- und Software kein reibungsloser Austausch zwischen den Studierenden gewährleistet ist. Darauf muss innerhalb eines

¹ Allerdings tritt man dann in Konflikt mit dem Autonomieprinzip, da im Tandem eigentlich vorgesehen ist, dass die Lerner selbst entscheiden, auf welche Inhalte sie mit ihren Partnern eingehen wollen.

Kooperationsprojektes geachtet werden, denn weit fortgeschrittene Technik ist noch nicht in allen Regionen der Welt selbstverständlich.

Zum Gelingen eines internationalen Kooperationsprojektes tragen natürlich sehr viele, sehr unterschiedliche Faktoren bei. In diesem Beitrag wurde nur ein Aspekt, der Lerner-Support, näher betrachtet, der aber für das Fremdsprachenlernen im Teletandem von großer Bedeutung ist. Da auch bei institutionell-integriertem Teletandem immer noch viele Entscheidungen selbstständig von den Lernern getroffen werden sollen und viele Dinge direkt unter den Teletandempartnern ausgehandelt werden müssen, ist Sprachlernberatung zur Unterstützung der Lerner und als Hilfe bei Problemen ein wichtiger Bestandteil und ein Stück weit auch eine Stütze des Projekts.

Literatur

- Aranha, Solange; Cavalari, Suzi M. S.: »A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não; integrada à institucional integrada«, *The ESPecialist*, im Druck.
- Augustin, Wiebke: »Kooperativer Fremdspracherwerb im Teletandem: Grundlagen der Lehr- und Lernmethode«. Mainz: ArchiMeD, 2011. Abrufbar unter: <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2012/3131/>
- Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main: Lang, 2014.
- Brammerts, Helmut: »Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts«. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.), 2001, 9–16.
- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Stauffenburg, 2001.
- Brinckwirth, Anton: *Implementation and Outcomes of an Online English-Portuguese Tandem Language Exchange Program Delivered Jointly Across a U. S.-Brazilian University Partnership: a Case Study*. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der Virginia Commonwealth University, USA, 2012.
- Cavalari, Suzi: *A Auto-Avaliação em um Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Tandem via Chat*. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der Universidade Estadual Paulista, Brasilien, 2009.
- Elstermann, Anna-Katharina: *Vom Präsenztandem der 1960er Jahre zum internetgestützten Teletandem der UNESP Assis in Brasilien und dem FASK der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Fachbereich 06 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2007.
- Elstermann, Anna-Katharina: »Peergruppen-Beratung im Lernkontext Teletandem«. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.), 2014, 235–248.
- Elstermann, Anna-Katharina: *Learner Support in Telecollaboration: Peer Group Advising in Teletandem*. Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der Ruhr-Universität Bochum, in Vorbereitung.
- Furtoso, Viviane A. B.: *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der Universidade Estadual Paulista, Brasilien, 2011.

- Garcia, Daniela: *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der Universidade Estadual Paulista, Brasilien, 2010.
- Helmling, Brigitte: »Peergruppenarbeit – Tandems lernen von Tandems«. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.), 2001, 83–91.
- Helmling, Brigitte: »Peergruppenarbeit«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 11, 2 (2006), 11 pp. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Helmling1.htm> (zuletzt aufgerufen am 28.08.2014).
- Holec, Henri: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Kaneoya, Marta L. C. K.: *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): Um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der Universidade Estadual Paulista, Brasilien, 2008.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke: »Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel«. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.), 2014, 33–50.
- Little, David: »Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie«. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.), 2001, 17–23.
- Luvizari-Murad, Lidiane H.: *Aprendizagem de alemão e português via teletandem: um estudo com base na Teoria da Atividade*. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der Universidade Estadual Paulista, Brasilien, 2011.
- Luz, Emeli B. P.: *Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade*. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der Universidade Estadual Paulista, Brasilien, 2012.
- Macaire, Dominique: *Vom Tandem zum Tele-Tandem. Neue Lerntechniken, neue Lernmittel, neue Rollenverteilung*, 2004. Online Dokument. Abrufbar unter <http://www.tele-tandem.org/doclies/macaire-iufmde/macaire-iufmde.html>
- Mehlhorn, Grit; Kleppin, Karin: »Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 11, 2 (2006), 12 pp. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/mehlhornkleppin1/htm>
- Messias, Rozana Aparecida Lopes: »Teletandem e Formação de Professores: um contexto para reflexão sobre o ensino de línguas português/espanhol«, in Vorbereitung.
- Murelli, Adriano; Pedretti, Rosanna: »Das E-Tandem-Projekt am Sprachlehrinstitut der Universität Freiburg: ein Zwischenbericht«, *Journal of Linguistics and Language Teaching* 1, 2 (2010), 299–321.
- Mynard, Jo; Carson, Luke (Hrsg.): *Advising in Language Learning. Dialogue, Tools and Context*. Harlow: Pearson, 2012.
- O'Dowd, Robert: »The Competences of the Telecollaborative Teacher«, *The Language Learning Journal*, 2013. DOI: 10.1080/09571736.2013.853374.
- Salomão, Ana C. B.: *A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der Universidade Estadual Paulista, Brasilien, 2012.
- Schmelzer, Lars: *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr, 2004.
- Telles, João A. (Hrsg.): *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.
- Telles, João A.: »1o relatório do projeto Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para todos«, 1. Forschungsbericht präsentiert auf der FAPESP im April 2008 [nicht veröffentlicht].

- Telles, Joao A.: Teletandem: Tranculturalidade nas interações on-line em línguas estrangeiras por webcam. Projeto de Pesquisa. UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2011 [nicht veröffentlicht].
- Telles, João A.; Vassallo, Maria L.: »Foreign Language Learning in-Tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT«, *The ESPECIALIST* 27, 2 (2006), 189–212.
- Telles, João A.; Vassallo, Maria L.: »Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores«. In: Telles, João A. (Hrsg.), 2009, 41–59.
- Vassallo, Maria L.: *Relações de poder em parcerias de teletandem*. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der Universidade Estadual Paulista, Brasilien, 2010.
- Vassallo, Maria L.; Telles, João A.: »Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa«. In: Telles, João Antonio (Hrsg.), 2009, 19–40.
- Wakisaka, Masako: *eTandem ni okeru L2 doukizuke no mekanizumu: Nihongo gakushusha to doitsugo gakushusha no keesu sutadi*. [The mechanism of L2 motivation in eTandem: Case study of Japanese & German learners]. Dissertation zur Erlangung des Dokortitels an der University of Osaka, Japan, 2014.

► *Anna-Katharina Elstermann*

Studium der Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaften an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2008), Doktorandin im Fach Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum und seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Germanistik an der Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Assis, Brasilien.

»Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studienort«

Ausgewählte Ergebnisse eines deutsch-polnischen E-Tandemprojekts zwischen der Technischen Universität Darmstadt und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz und Barbara Stolarczyk

► Zusammenfassung

Im Zentrum dieses Beitrags steht ein deutsch-polnischer E-Tandemkurs zwischen der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und der Technischen Universität Darmstadt, der als ein gemeinsames Kooperationsseminar in Echtzeit auf beiden Seiten im Wintersemester 2013/14 wöchentlich durchgeführt wurde. Im Rahmen des Tandemprojekts wurden von Studierenden im Fachbereich Angewandte Linguistik in Poznań sowie von Studierenden des Darmstädter Sprachenzentrums in gemischten deutsch-polnischen Tandems eigene Videopodcasts zu einem der Schwerpunkte des Themas »Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studienort« erstellt und präsentiert. Das Projekt wurde von einer Reflexions- und Evaluationsphase begleitet, in der Bilanz über den eigenen Lernprozess, den Arbeitsprozess im Tandem sowie über die Konzeption des E-Tandemtagebuches und des gesamten Tandemkurses gezogen wurde. Im vorliegenden Beitrag möchten wir einen kurzen Überblick über die Konzeption des Tandemkurses geben sowie relevante Ergebnisse der Kursevaluation präsentieren und dabei Schlussfolgerungen für die Durchführung zukünftiger universitärer E-Tandemprojekte ziehen.

1. Einleitung

Grenzüberschreitende Kooperationen in Forschung und Lehre, von denen viele Studierende und Hochschullehrende seit Jahren profitieren, können auch via elektronische Medien realisiert werden.

Kennzeichnend für die internationale Kooperation in der Lehre, die in diesem Beitrag dargestellt wird, ist die Tatsache, dass es sich um ein E-Tandemlernen handelt, das unter Verwendung der Lernplattform Moodle 2.3¹ und des Programms Adobe Connect² in einem universitären Tandemkurs stattfindet, der einer didaktischen Planung, Ausgestaltung sowie Evaluation an beiden beteiligten Universitäten unterliegt.

Die Teilnehmer des deutsch-polnischen E-Tandemkurses auf der polnischen Seite sind Studierende des zweiten und des dritten Studienjahres im Fachbereich Angewandte Linguistik mit Deutsch als erster Fremdsprache auf der Stufe B1/B2 (GER), auf der deutschen Seite handelt es sich dagegen um Studierende diverser Studiengänge, die Polnisch als Fremdsprache auf dem Niveau B1/B1+ lernen. Wir skizzieren zunächst die wichtigsten Zielsetzungen sowie den Aufbau und die Organisation der E-Tandemkooperation. Dabei gehen wir kurz auf die wichtigsten Phasen der E-Tandemprojektarbeit ein. Darüber hinaus geben wir einen kurzen Einblick in Schwierigkeiten, die während der gemeinsamen Arbeit auf beiden Seiten auftraten und schnell gelöst werden mussten. Abschließend präsentieren wir ausgewählte Ergebnisse aus der Reflexions- und Evaluationsphase und ziehen daraus didaktische Schlussfolgerungen für die Durchführung zukünftiger universitärer E-Tandemprojekte.

2. Konzeption, Zielsetzungen und Phasen des E-Tandemprojekts

Die Konzeption des deutsch-polnischen E-Tandemkurses zwischen dem Institut für Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität (AMU) Poznań und dem Sprachenzentrum an der Technischen Universität (TU) Darmstadt ist der engen Kooperation mit dem Fachgebiet für Mehrsprachigkeitsforschung DaF/DaZ am Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft in Darmstadt (insbesondere mit Prof. Britta Hufeisen und Dr. Sandra Ballweg) zu verdanken, mit dem seit 2010 eine intensive Erasmus-Partnerschaft sowie wissenschaftliche Kontakte bestehen. Eine besondere Rolle bei der Entstehung des langfristigen Lehrprojekts spielte aber die KIVA-II-Gastprofessur von Sylwia Adamczak-Krysztowicz, die im WS 2012/2013 eine sehr gute Möglichkeit bot, durch eine regelmäßige Präsenzarbeit mit Dipl.-Überset-

¹ Mittels der Lernplattform Moodle 2.3, die ein sinnvoller Organisations-, Erstellungs- und Verteilungsort für Tandempartner an zwei verschiedenen Seminarorten ist, kann der gesamte deutsch-polnische E-Tandem-Kurs organisiert werden. So haben die Tandempaare die Möglichkeit, dort hinterlegte Kursmaterialien jeder Zeit abzurufen, Wikis zu erstellen und in Foren miteinander zu kommunizieren.

² Die kostenpflichtige Software Adobe® Connect™ ist ein Web-Kommunikationssystem, das Web-basierte Kommunikationslösungen für Schulungen, Marketing, unternehmensweite Web-Konferenzen und Online-Zusammenarbeit ermöglicht.

zerin Barbara Stolarczyk, einer Mitarbeiterin des Sprachenzentrums der TU Darmstadt (SPZ), an der gemeinsamen Konzeption eines deutsch-polnischen E-Tandemkurses zur Erschließung internationaler Initiativen in der Lehre in Darmstadt und Poznań zu arbeiten. Die wöchentlichen Arbeitstreffen mit der Zielsetzung der Vorbereitung der theoretischen Grundlagen sowie der didaktisch-methodischen Richtlinien für die Organisation des Tandemkurses während der gesamten KIVA-Professur erwiesen sich insbesondere in Verknüpfung mit der Vorbereitung eines von der Stiftung für Deutsch-Polnische Zusammenarbeit genehmigten Antrags (Antragsnummer 00178/2013/AC, mit Drittmitteln in Höhe von 7500 EUR bzw. 30 000 zł) als sehr fruchtbar. In der Konzeption des E-Tandemkurses, der auf der polnischen (am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań) und deutschen Seite (am Sprachenzentrum der TU Darmstadt) im Wintersemester 2013/2014 stattfinden sollte, wurden organisatorische sowie didaktisch-methodische Fragen berücksichtigt. In puncto Organisation mussten einige Punkte geklärt werden, wie z. B. Kursdauer (die jeweiligen Semestertermine), Kurstermine (Verfügbarkeit der erforderlichen Unterrichtsräume), technische Ausstattung der Unterrichtsräume (Hardware + Software), technische Versiertheit der Kursleitenden und der Kursteilnehmenden sowie technische Unterstützung während des Unterrichts. Was die didaktisch-methodischen Fragen anbelangt, mussten Niveaustufen der Tandemkurse, Lehr-/Lernziele, didaktisch-methodische Prinzipien, Phasen der Tandemprojektarbeit, Lehr-/Lernstrategien festgelegt und Inhalte sowie eine Evaluation des Tandemkurses ausgearbeitet werden.

Im vorliegenden Abschnitt werden aus Platzgründen nur die wichtigsten Zielsetzungen sowie die relevanten Phasen mit ihren Inhalten aus dem oben erwähnten Fragenkatalog behandelt. Ausgehend von Brammerts (2001: 10 f.) Tandemdefinition¹, zwei von Bechtels (2003: 15) unterschiedenen charakteristischen Prinzipien beim Sprachenlernen im Tandem² sowie von den von Pomino (2011: 69 f.) unterschiedenen Formen beim Tandemlernen³ wurde die Entscheidung getroffen, den deutsch-polnischen E-Tandemkurs in einen universitären Unterricht DaF und einen Sprachkurs PaF einzubetten und mit begleitenden regelmäßigen Präsenzphasen im Plenum zu kombinieren. Auf Grund der räumlichen Entfernung zwischen Poznań und Darmstadt wurde geplant, dass der Tandemkurs zum einen im

¹ Das Tandemlernen wird als eine besondere Form des Lernens bzw. Lehrens in einer Paarbeziehung aufgefasst, in der beide Partner Lernende und zugleich Lehrende sind, d. h. ihre Erstsprache vermitteln und die Erstsprache des anderen zugleich erlernen.

² Zu diesen Prinzipien gehören das Lernautonomieprinzip (selbstgesteuertes Lernen im Tandem) und das Gegenseitigkeitsprinzip (die wechselseitige Abhängigkeit der Partnerinnen und Partner).

³ Beim Tandemlernen kann man zwischen dem Einzeltandem in einer informellen Umgebung und einem Tandemkurs im institutionellen Rahmen unterscheiden. Zu den fünf charakteristischen Merkmalen der Tandemsituation vgl. Brammerts (1998: 58).

Präsenzunterricht an beiden Universitäten und zum anderen durch die Verwendung multimedialer Kommunikation im virtuellen Klassenraum stattfinden sollte. Für den Tandemkurs wurden folgende Lehrziele festgelegt:

- Förderung der kommunikativen Kompetenz der Tandempartnerinnen und -partner durch die Vervollkommnung aller sprachlichen Fertigkeiten bei der gemeinsamen Bearbeitung der Projektaufgabe,
- Förderung der interkulturellen Kompetenz durch Erweiterung des landeskundlichen Wissens über das Nachbarland, Entwicklung der Empathiefähigkeit und der Fähigkeit zur Reflexion über gegenseitige Stereotype,
- Förderung der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen und zur mehrsprachigen Kooperation (vgl. dazu die von Brammerts und Calvert 2001: 31 ff. unterschiedenen primären und sekundären Lernziele beim Fremdsprachenlernen im Tandem),
- Förderung von E-Lernen sowie
- Förderung der Kreativität und der Selbständigkeit der Studierenden.

Mit Arbeitsanweisungen für die Sitzungen im Plenum (wie z. B. Aufgabenblatt zur Lernplattform Moodle 2.3, Aufgaben zu digitalen Hilfsmitteln, zur Einführung in die Tandemarbeit, Powerpoint-Präsentation zum Einstieg in die Projektarbeit, Aufgabenblatt zum Drehbuch, Aufgaben zur Zwischenbilanz und zur Abschlussevaluation etc.) und einer offenen Aufgabenstellung für die Projektarbeit in Tandems (Erstellung und Präsentation eigener Videopodcasts zu einem der Schwerpunkte des Themas »Virtueller Spaziergang durch Darmstadt und Poznań«) wurde versucht, dem wichtigsten Potenzial des Tandemlernens, d. h. der Kombination von authentischer Kommunikation mit selbstgesteuertem Lernen, Rechnung zu tragen und den Hauptakzent auf die selbständige Arbeit in Paaren zu setzen. Darüber hinaus wurden sowohl auf der Lernplattform Moodle 2.3 als auch im Unterrichtsraum folgende Etappen für die Projektmethode bei der Tandemarbeit in drei großen Phasen (Vorbereitung, Durchführung, Evaluation) von der Seminarleitung festgelegt:

1. Vorbereitung

- Einstieg in die Tandemarbeit – hierbei handelt es sich um die Festlegung der Rahmenbedingungen zwischen den einzelnen Tandempartnern, wie z. B. Sprachkonstellationen, Fehlerkorrektur, Stärken und Schwächen sowie Erreichbarkeit der Tandempartner.
- Vorbereitung der Feldforschung – hier sollten die Tandempartner sich zum einen mit dem Thema des Tandemkurses auseinandersetzen, indem sie Leitfragen, Ideen, Materialien und Medien zusammentragen, und zum anderen an ihrem geplanten Videopodcast arbeiten, indem sie ein Drehbuch nach vorgegebenem Muster schreiben.

2. Durchführung

- Durchführung und Auswertung der Feldforschung, d. h. Dreharbeiten erledigen, Aufzeichnungen zusammenstellen, dokumentieren und reflektieren.

Zwischenbilanz

- Vorbereitung für die Präsentation, d. h. das Videopodcast fertigstellen, ggf. korrigieren und mit dem Tandempartner reflektieren.
- Präsentation – hier sollten der Ablauf der Tandemarbeit in Form einer Powerpoint-Präsentation sowie das Videopodcast präsentiert werden.

3. Auswertung

- Evaluation und Planung der Weiterarbeit mit der Formulierung von Optimierungsvorschlägen.

VIRTUELLER SPAZIERGANG
DURCH DARMSTADT UND POZNAN
WIRTUALNY SPACER
PRZEZ DARMSTADT I POZNAN

Gefördert aus Mitteln der Öffnung
für akademisch gebildete Ausländerinnen und Ausländer
Projekt współfinansuje program
Partnerstwo Współpracy Polska-Austriacja

Partner*Partnership

E-Tandemtagebuch

(Name, Vorname)

Hier ist Platz für Ihr Foto oder ein
Foto, das Ihnen gefällt

Matrikelnummer: _____

Studienfach: _____

E-Mail-Adresse: _____

Erstsprache(n): _____

Zielsprache: _____

E-Tandempartner: _____

E-Mail-Adresse(n): _____

Ideen zum E-Tandemtagebuch: Sylvia Adamczak-Krysztofowicz, Barbara Stolarczyk, Konzeption des E-Tandemtagebuchs: Antje Stork, Oktober 2013.

1

Abb. 1: Deckblatt des Tandemtagebuches, das von PD Dr. Antje Stork (Manuskript noch nicht in Druck) entworfen wurde

3. Ablauf der deutsch-polnischen Tandemlehrkooperation: aufgetretene Schwierigkeiten und ihre Lösung

Das Gesamtprojekt »E-Tandemkurs« wurde in drei große Phasen unterteilt, d. h. eine Vorbereitungsphase mit einführenden Präsenzveranstaltungen an unterschiedlichen Terminen, die Durchführungsphase in Tandem- und Präsenzphasen sowie eine Evaluationsphase mit abschließenden Präsenzveranstaltungen an unterschiedlichen Terminen.

Im Folgenden werden die genannten drei Hauptphasen unter Berücksichtigung ihrer Schwächen aus der Perspektive der Autorinnen dieses Beitrags und zugleich Kursleiterinnen näher beschrieben.

3.1 Vorbereitungsphase

Die erste Schwierigkeit stellte der frühere Semesterbeginn – und zwar am 2. Oktober – auf der polnischen Seite dar, der eine Verlangsamung der Vorbereitungsphase in Poznań bewirkte. So wurden in den ersten drei Sitzungen nur kursorganisatorische Fragen ohne Kontaktaufnahme mit Darmstadt besprochen, die Lernplattform Moodle und schließlich der virtuelle Schulungsraum Adobe Connect Schritt für Schritt vorgestellt. Des Weiteren erhielten die polnischen Studierenden eine Einführung in die Produktion von Videopodcasts mit dem Programm Movie Maker. Als Letztes legten die 13 teilnehmenden Studierenden die Teilthemen fest (Musik, besondere Orte, Brauereien und Gemeinsamkeiten) und warteten ungeduldig auf den Kursbeginn am 23. Oktober in Darmstadt. Während dieser Zeit versuchten die Polnischlehrkräfte am SPZ, Teilnehmende für den Kurs zu gewinnen, weil sich bis Anfang Oktober lediglich zwei Personen offiziell angemeldet hatten. Die Gründe für die recht geringe Anzahl sind unterschiedlich. Es liegt zum einen an dem hohen Sprachniveau, das nur wenige Studierende erreichen können. Zum anderen stellt der Kurs studententechnisch keinen besonderen Anreiz dar, denn man konnte ihn weder zum UNICert¹ einfließen lassen noch auf ein Studienmodul anrechnen. Außerdem ist die Anmeldung zu Sprachkursen am SPZ erst nach dem Einstufungstest, der wenige Tage vor dem Kursbeginn absolviert werden kann, möglich.

In der ersten Sitzung auf deutscher Seite, an der schließlich fünf Personen teilnahmen, wurden nach einer Erläuterung der Zielsetzungen des E-Tandemkurses einzelne Tandems gebildet, die jedoch wegen der unterschiedlichen Teilnehmerzahlen auf beiden Seiten keine traditionellen Tandemkonstellationen darstellen konnten. So mussten sich die polnischen Studierenden zu dritt oder zu zweit zu-

¹ UNICert ist ein anerkanntes Akkreditierungs- und Zertifikatssystem für fremdsprachliche Leistungen im Hochschulbereich.

sammentun und hatten nur einen Partner bzw. eine Partnerin für die Tandemarbeit auf der deutschen Seite.¹ Die Kontaktaufnahme zwischen den Studierenden aus Darmstadt und Poznań wurde im virtuellen Schulungsraum Adobe Connect eingeleitet, wobei bei dem ersten Versuch technische Probleme auftraten, die erst nach einiger Unterrichtszeit gelöst werden konnten.

3.2 Durchführungsphase²

Um die Studierenden auf die projektorientierten Aufgaben für die Tandemarbeit vorzubereiten, wurden ausgewählte Hinweise zum selbstgesteuerten Lernen in Tandems, die Phasen der Projektarbeit, das Tandemtagebuch sowie die wichtigsten Vor- und Nachteile der einzelnen synchronen und asynchronen Medien diskutiert. Danach nahmen die Studierenden in der jeweiligen Tandemgruppe miteinander Kontakt auf und tauschten ihre Kontaktdaten aus. Basierend auf den Vorgaben in den von der Seminarleitung verteilten Arbeitsblättern einigten sie sich auf eine Arbeitsdauer und die Rahmenbedingungen der Tandemarbeit. Des Weiteren wurden Termine festgelegt für die gemeinsame Erarbeitung begleitender Kursinhalte als Teile der festgelegten Projektarbeit sowie Termine für die Präsentation der Ergebnisse im Plenum und für die Zwischenbilanzen der Tandemphasen, die jeweils einen Meilenstein im gesamten Tandemkurs darstellen sollen. Darüber hinaus fanden einzelne Arbeitsbesprechungen in den Tandempartnerschaften statt. Beide Seiten sprachen deutlich aus, welchen Zielen sie jeweils nachgehen wollen und welche Inhalte des Teilthemas sie recherchieren und vorbereiten möchten. Dabei erörterten sie ihre Erwartungen an die gemeinsame Projektarbeit und legten sich auf eine bestimmte Dauer und Anzahl von Begegnungen im Tandem fest, wobei jede Seite das Ausgehandelte (z. B. wer für was bis wann zuständig ist) im Tandemtagebuch dokumentieren sollte. Auf diese Weise konnte sich die Arbeit innerhalb jeder Tandempartnerschaft dialektisch entfalten (vgl. dazu Enns 1999: 53).

In der Mitte der Durchführungsphase hatten die Studierenden Gelegenheit, die ersten Ergebnisse ihrer Arbeit in Form einer Power-Point-Präsentation in der Zielsprache im Adobe Connect den Kursteilnehmenden und Lehrenden auf beiden Seiten vorzustellen und sich von den anderen Studierenden und den Kursleiterinnen Feedback sowie Tipps und Anregungen zu holen.

¹ Diese Zusammensetzung ergab Konsequenzen für den Verlauf der Durchführungsphase, die in den nächsten Abschnitten des Beitrags noch zur Sprache gebracht werden.

² Im Handbuch von Brammerts und Kleppin (2001: 37 f. und 101 ff.) werden viele Tandemaktivitäten dargestellt, die in der Durchführungsphase unseres Tandemkonzepts auch zum Teil berücksichtigt wurden.

Nicht jede Tandemgruppe in Poznań konnte aber mit ihrer Tandempartnerin bzw. ihrem Tandempartner die Arbeit an ihrem Teilthema fortsetzen, weil zwei Teilnehmende aus Darmstadt fast am Ende der Durchführungsphase auf den Tandemkurs wegen des zu großen Arbeitsaufwandes verzichtet haben.

So mussten die Kursleiterinnen sehr intensive Unterstützung bei der Klärung aufgetretener Probleme und Schwierigkeiten und bei der Suche nach neuen Teilnehmenden in Darmstadt leisten. Zwei Poznaner Tandemgruppen, die am Ende trotz der Rettungsversuche nur in einer Sprache arbeiten konnten, holten sich daher von den Kursleiterinnen Feedback sowie Tipps und Anregungen für die Abschlusspräsentation.

Den Höhepunkt des E-Tandemkurses bildeten am Schluss der Durchführungsphase die Abschlusspräsentationen mit Vorführung des Videopodcasts. Die Studierenden begutachteten und bewerteten die Videopodcasts gegenseitig und reflektierten die getane Arbeit, wobei es hier wieder in einer Sitzung zu technischen Problemen wegen eines Stromausfalls in Poznań kam, der die Präsentationszeit verzögerte.

3.3 Evaluationsphase

Der Durchführungsphase schloss sich die Evaluationsphase an, die neben der Auswertung der Tandemtagebücher als Instrumente der Unterstützung von Lernprozessen der Teilnehmenden als zusätzliche Auswertungsmethode eine schriftliche Evaluation des Gesamttandemkurses in Form einer quantitativ-qualitativen Fragebogenerhebung umfasste.

Nach Auswertung der Umfrageergebnisse fand außerdem in Darmstadt eine Nachbereitungsphase statt, die der Aufarbeitung und Reflexion interkultureller Erfahrungen bei der Arbeit an inhaltlichen Projektaufgaben diente. Wegen der Verlängerung der Durchführungsphase und des früheren Semesterabschlusses in Poznań kam leider die abschließende Bilanz über den eigenen Lernprozess, den Arbeitsprozess im Tandempaar sowie den gesamten E-Tandemkurs im Plenum an der AMU zu kurz.

4. Wissenschaftliche Evaluierung der Organisation, der Durchführung und des Lernerfolgs beim E-Tandemprojekt

Die schriftliche Fragebogenerhebung wurde am Ende des Wintersemesters 2013/2014 unter den Teilnehmern am Tandemkurs durchgeführt. Der Fragebogen setzte sich aus acht Fragenkomplexen zusammen und umfasste insgesamt 37 Fragen, die u. a. Eindrücke vom Gesamttandemkurs auf beiden Seiten, die Wahrnehmung der eigenen und der anderen Seminargruppe, Erfahrungen als Tandempartner, die

Einschätzung der eigenen Lernergebnisse, die Beurteilung der Zusammenarbeit in den polnisch-deutschen Tandems mit ihren Vorteilen, aber auch Konfliktfeldern, die Arbeit mit dem Tandemtagebuch sowie die Formulierung von Verbesserungsvorschlägen für die Zukunft betrafen.

An der Umfrage beteiligten sich schließlich (von den 13 Poznanerinnen und Poznanern) 12 Studierende der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań und (von den 5 Darmstädterinnen und Darmstädtern) 3 Studierende der Technischen Universität in Darmstadt. Dabei handelte es sich um 12 polnische Muttersprachler und 3 deutsche Muttersprachler, darunter 13 Frauen und 2 Männer.

Im Folgenden werden ausgewählte Fragestellungen aus den Fragekomplexen zur Organisation und Durchführung des E-Tandemkurses sowie zum Lernerfolg präsentiert.¹

4.1 Evaluationsergebnisse zur Konzeption des E-Tandem-Kurses

Die Studierenden bewerteten die Seminarkonzeption eindeutig positiv. 60 % der Befragten haben sie trotz anderer möglicher Antwortalternativen als *sehr gut* und 40 % als *eher gut* eingestuft, was der folgenden Abbildung 2 zu entnehmen ist:

Abb. 2: Bewertung der Kurskonzeption

Die Studierenden waren mit der Organisation des Kurses und der Planung zufrieden. Der angespannte Terminplan, technische Probleme und eine mäßige Zusammenarbeit im Tandem haben sich hingegen als Minuszeichen erwiesen.

¹ Für die Konzeption des Fragebogens bedanken wir uns bei PD Dr. Antje Stork und für seine Auswertung bei Dr. Katarzyna Trojan.

»Bardzo napięty terminarz, a tylko jeden semestr pracy. Wiele problemów technicznych spowalniających przebieg zajęć.« [Der anstrengende Terminplan und nur ein Semester Arbeit. Viele technische Probleme, die den Unterrichtsverlauf verlangsamt haben.] [4]

»Koncepcja była naprawdę super. Szkoda, że praca tandemowa nie funkcjonowała jak było zakładane.« [Die Konzeption war wirklich super. Schade, dass die Tandemarbeit nicht so gut funktioniert hat, wie geplant.] [6]

»Die Seminarkonzeption finde ich sehr gut, weil man neue Kenntnisse erwerben (Sprache, technisches Wissen, Kommunikation).« [sic!] [Koncepcję zajęć uważam za bardzo dobrą, ponieważ umożliwiała zdobycie nowych umiejętności (język, wiedza techniczna, komunikacja).] [12]

Die Projektaufgabe (Videopodcast) wurde von zwei Dritteln der Studierenden (66,7 %) *eher gut*, von einem Fünftel (20 %) *sehr gut* und nur von 2 Befragten (13,3 %) *eher schlecht* bewertet.

Abb. 3: Bewertung der Projektaufgabe (Videopodcast)

Trotz eher positiver Bewertung haben Studierende jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass die Erstellung eines Videopodcasts zwar interessant, jedoch zu anstrengend und zeitaufwendig war. Hierzu einige Zitate:

»Uważam, że wideopodcast jest zbyt wymagającym zadaniem.« [Ich bin der Meinung, dass die Erstellung eines Videopodcasts zu anstrengend war.] [1]

»Bardzo ciekawy pomysł na promocję Poznania i Darmstadt« [Sehr interessante Idee – die Werbung für Poznań und Darmstadt] [4]

»Mieliśmy bardzo dużo zadań, na które brakowało nam czasu.« [Wir hatten sehr viele Aufgaben, und dafür zu wenig Zeit.] [10]

»Większość trzeba było wykonywać w czasie wolnym lub kosztem innych zajęć. Liczba punktów ECTS jest niewspółmierna!« [Die Mehrheit der Aufgaben musste man in der Freizeit oder auf Kosten anderer Lehrveranstaltungen erledigen. Die ECTS-Punkte dafür waren unverhältnismäßig.] [11]

4.2 Evaluationsergebnisse zur Durchführung des E-Tandemkurses

Die Durchführung der Sitzungen durch die Seminarleitung war nach der Ansicht von 66,7% der Studierenden *sehr gut* und von 33,3% der Befragten *eher gut*. Die Kursteilnehmenden haben insbesondere den Enthusiasmus der Seminarleitung, ihr Engagement, die gute Organisation und die gut bearbeiteten Kursmaterialien hochgeschätzt:

Abb. 4: Bewertung der Durchführung der Sitzungen

»Specially I liked the enthusiasm of the organizers, dedication to the project.« [Besonders haben mir der Enthusiasmus der Seminarleitenden und ihre Projekthin-gabe gefallen.] [1]

»Bardzo energiczne z entuzjazmem i radością prowadzone zajęcia.« [Die Sitzungen wurden mit Energie, Enthusiasmus und Freude geführt.] [6]

»Die Sitzungen und dessen Inhalte waren super in Kombination mit dem Zeitmanagement ausgelegt.« [Spotkania i ich treść były super w połączeniu z zarządzaniem czasem.] [15]

»Die Seminarleitung konnte man immer bei Fragen kontaktieren, und eine schnelle Antwort erwarten.« [Z prowadzącymi kurs zawsze można się było skontaktować i oczekiwać szybkiej odpowiedzi.] [13]

Eine andere Frage bezog sich auf die Bewertung der Tandemarbeit. Die Antworten auf diese Frage sind folgender Abbildung zu entnehmen:

Abb. 5: Bewertung der (Zusammen-)Arbeit im Tandem

40 % der Studierenden bewerteten die Tandemarbeit als *eher gut*, ein Viertel sogar als *sehr gut* (26,7 %). Sie unterstrichen unter anderem die gute Zusammenarbeit und die Hilfe seitens des Tandempartners mit Nachdruck:

»Die Tandempartnerin hat unserer Gruppe sehr geholfen.« [Nasza partnerka tandemowa bardzo pomogła naszej grupie.] [2]

»Nasza grupa nie miała żadnych problemów z komunikacją.« [Unsere Gruppe hatte keine Probleme mit der Kommunikation.] [10]

»Ich habe mich sehr gut mit meinem Tandempartner verstanden und wir werden auch nach dem Kurs in Kontakt bleiben (...).« [Bardzo dobrze rozumiałam się z moim partnerem tandemowym, pozostaniem w kontakcie również po zakończeniu kursu.] [13]

»Jeder von uns hatte seine Pflichten und manchmal war sehr schwer genug Zeit zu finden. Jedoch war die Tandemarbeit sehr hilfreich und interessant.« [Każdy z nas miał swoje obowiązki i było trudno znaleźć wystarczająco dużo czasu. Praca tandemowa mimo to była bardzo pomocna i interesująca.] [12]

Leider hat über ein Viertel der Befragten (26,7 %) die Tandemarbeit als *eher schlecht* und ein Studierender (6,7 %) als *sehr schlecht* bewertet. Diese Bewertung war vor allem auf die fehlende Zusammenarbeit und den seltenen Kontakt sowie mangelnde Hilfe bei der Fehlerkorrektur zurückzuführen:

»Niestety praca tandemowa zakończyła się zbyt szybko i nie była zbyt intensywna.« [Leider war die Tandemarbeit zu schnell beendet und war nicht intensiv.] [1]

»Współpraca w polskim zespole była bardzo udana i owocna. Z partnerem z Niemiec mieliśmy kontakt mailowy, ale niezbyt częsty.« [Die Zusammenarbeit in dem polnischen Team war sehr erfolgreich und fruchtbar. Mit dem deutschen Partner hatten wir einen E-Mail-Kontakt, der jedoch selten stattgefunden hat.] [4]

»Wir haben kaum Kontakt mit dem Partner gehabt. Er hat uns mit der Fehlerkorrektur nicht geholfen.« [Mieliśmy słaby kontakt z partnerem. Nie pomógł nam przy korekcie błędów.] [9]

4.3 Evaluationsergebnisse zum Lernerfolg

Die Studierenden schätzten ihren Lernerfolg *eher gut* (73,3 %) oder *sehr gut* (20 %) ein. Nur ein Studierender gab an, dass er nicht viel im Rahmen des Projekts gelernt habe (6,7 %):

Abb. 6: Selbsteinschätzung des Lernerfolgs

Die Studierenden eigneten sich vor allem neue Wörter und Ausdrücke an. Ihren Aussagen nach half ihnen die Arbeit an dem Projekt auch dabei, einige grammatische und lexikalische Fehler zu entdecken/zur identifizieren/aufzufinden und zu beheben.

»Nauczyłam się nowego słownictwa, miałam okazję dużo mówić w języku obcym przy jednoczesnej korekcie błędów, co jest bardzo pouczające i efektywne.« [1]
[Ich habe neuen Wortschatz gelernt, ich hatte die Gelegenheit, viel in der Fremdsprache zu sprechen, meine Fehler wurden verbessert, was sehr belehrend und effektiv ist.]

»Wzbogaciłam się o nowe słownictwo.« [5] [Mein Wortschatz hat sich erweitert.]

»Ciągły kontakt z językiem niemieckim, duża motywacja przez konieczność ciągłej współpracy, lepsze niż standardowy pnjn.« [7] [Der ständige Kontakt mit der deutschen Sprache, hohe Motivation durch ständige Zusammenarbeit besser als der normale Deutschunterricht.]

»Zajęcia pomogły rozwinąć słownictwo oraz wyeliminować niektóre błędy gramatyczne/leksykalne.« [8] [Die Teilnahme an dem Projekt hat mir geholfen, den Wortschatz zu erweitern sowie einige grammatische/lexikalische Fehler auszu-schließen.]

»Meine Sprachkenntnisse haben sich verbessert.« [12]

Aus Sicht der Studierenden ermöglichte ihnen die Tandemarbeit, Grundfertigkeiten zu entwickeln, was der folgenden Abbildung zu entnehmen ist:

Abb. 7: Bereiche, in denen Studierende selbst einen Lernerfolg festgestellt haben

Den größten Erfolg stellten die Studierenden im Bereich freies Sprechen und Hörverstehen fest (66,7 %). Sie entwickelten diese Fertigkeiten, indem sie die Ergebnisse ihrer Arbeit den Muttersprachlern präsentierten und Gespräche in der Fremdsprache mit den Muttersprachlern führten (z. B. per Skype). Das Hörverstehen wurde hingegen durch aktives Hören von Tandempartnern gefördert.

Ein weiterer Bereich, in dem man einen Lernerfolg feststellte, war der Bereich Schreiben (60 %). Die Befragten entwickelten ihre Schreibfertigkeit, indem sie z. B. ein Drehbuch schrieben, Präsentationen anfertigten oder kurze Texte via Chat erstellten. Die Tandemarbeit half den Studierenden auch bei der Erweiterung des Wortschatzes. Dank der Teilnahme an dem Kurs lernten sie neue Wörter. Deutlich weniger Studierende stellten einen Lernerfolg im Bereich Grammatik (33,3 %) oder Lesen (20 %) fest.

Die Tandemarbeit war auch bei der Entwicklung weiterer Kompetenzen von Bedeutung (siehe Abb. 8 auf S. 682).

Die Tandemarbeit half nach Meinung von 64,3 % der Befragten vor allem bei der Entwicklung der affektiven Kompetenzen (wie Offenheit, Flexibilität und Teamfähigkeit). Die affektiven Kompetenzen erwiesen sich bei der Arbeit am Projekt als unabdingbar.

Darüber hinaus erwies sich die mediale Kompetenz als unerlässlich. Sie rangiert auf Platz zwei in der Rangfolge der Relevanz für den Lernerfolg. Für 40 % der Befragten war sie relevant, für 20 % sehr relevant. Die mediale Kompetenz wurde durch die Arbeit im Unterricht, die Arbeit an dem Videopodcast sowie durch die Bedienung von vielen nützlichen Computerprogrammen realisiert.

An dritter Stelle wurde kommunikative Kompetenz genannt, die nach Ansicht von 46,7 % der Befragten gefördert wurde. Für die gleiche Zahl der Befragten (46,7 %) war der Lernerfolg bei dieser Kompetenz nicht leicht erkennbar, was auf

Abb. 8: Bewertung der Entwicklung von ausgewählten Kompetenzen

die geringe Zahl der deutschen Muttersprachler in Darmstadt zurückgeführt werden kann. Was die interkulturelle Kompetenz anbetrifft, so wurde sie nur 35,7 % der Studierenden nach bei der Kommunikation mit dem Tandempartner aus dem Ausland deutlich gefördert.

Abgesehen von den oben genannten Kompetenzen gaben die Studierenden an, weitere Kompetenzen und Fähigkeiten entwickelt zu haben, zu denen zählen: Geduld, Pünktlichkeit, Zeitmanagement, Verantwortung, Durchsetzungskraft, konstruktive Kritik.

Interessant scheinen die Antworten auf die Frage zu sein, wie der Lernerfolg hätte verbessert werden können. Als mögliche Vorschläge listeten die Studierenden vor allem einen besseren Kontakt zu den Tandempartnern auf, mehr Zeit für die Aufgaben, mehr Gespräche mit dem Partner und Treffen im echten Leben, Projekte, z. B. in Polen. Hierzu einige Zitate:

»Więcej współpracy z Niemcami i lepsza współpraca« [6] [Mehr Zusammenarbeit mit den Deutschen und bessere Zusammenarbeit]

»Więcej czasu na wykonanie zadań, więcej kontaktu ze stroną niemiecką« [4] [Mehr Zeit für die Aufgaben, mehr Kontakt zu der deutschen Seite]

»Większa liczba zajęć, więcej czasu na rozmowę« [7] [Mehr Unterrichtsstunden, mehr Zeit für Gespräche]

»Treffen mit Freunden aus Deutschland« [3]

»Mit einem Treffen der beiden Kurse zusammen in Polen« [15]

5. Zusammenfassung mit didaktischer Perspektive

Die am Ende des E-Tandemkurses durchgeführte Fragebogenerhebung macht deutlich, dass nach der Selbsteinschätzung der beteiligten Studierenden in unserer Konzeption des Fremdsprachenlernens in einer formellen und institutionellen Tandempartnerschaft (neben den affektiven Kompetenzen und der Medienkompetenz) sowohl das sprachliche Lernen (authentische Anwendung der Zielsprache, Arbeit an der Zielsprache mit Hilfe des Tandempartners) als auch das interkulturelle Lernen (Aufeinandertreffen von Individuen unterschiedlicher kultureller Orientierungssysteme) mit einigen Ausnahmen erfolgreich gefördert werden konnten.

Die Studierenden auf beiden Seiten hoben vor allem die Innovation dieses Projektes, die gute Projektkonzeption und die interessante Seminarführung hervor. Die Teilnahme an dem Projekt ermöglichte es ihnen, neue Erfahrungen zu sammeln und die gesprochene Sprache der Zielsprache häufiger als üblich zu verwenden. Die überwiegende Mehrheit der Befragten (93,3 %) sprach sich daher trotz aufgetretener Schwierigkeiten für die Durchführung weiterer E-Tandemkurse aus. Die Studierenden machten in diesem Zusammenhang auch Verbesserungsvorschläge. Sie regten an, dass der Kurs mit einer anderen Projektaufgabe enden und vielleicht zwei Semester lang dauern sollte. Es wäre besser gewesen, wenn sich mehrere Deutsche aktiv an dem Projekt beteiligt hätten und wenn man mehr ECTS-Punkte (polnische Studierende konnten nur 2 ECTS-Punkte erzielen) für diesen Kurs bekommen hätte.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass der E-Tandemkurs *Virtueller Spaziergang durch Darmstadt und Poznań* den Erwartungen der Studierenden gerecht wurde. Er ermöglichte den Studierenden, Grundfertigkeiten zu entwickeln sowie weitere Kompetenzen wie affektive, mediale, kommunikative Kompetenzen zu entwickeln. Darüber hinaus bereicherte er die Studierenden um interkulturelle Erfahrungen und regte zu weiterem Lernen/Studieren der fremden Sprache an.

Deshalb halten wir es im universitären Fremdsprachenunterricht in Darmstadt und Poznań für erforderlich, den E-Tandemkurs im universitären Unterricht weiter anzubieten und ihn in das jeweilige Kursprogramm im Wintersemester 2014/15 aufzunehmen.

Literatur

- Bechtel, Mark: *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr, 2003.
- Brammerts, Helmut: »Strategien beim selbstständigen Lernen im Tandem«, *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch* 32, 34 (1998), 57–59.

- Brammerts, Helmut: »Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts«. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.), 2001, 9–16.
- Brammerts, Helmut; Calvert, Mike: »Lernen durch Kommunizieren im Tandem«. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.) 2001, 27–38.
- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 2001.
- Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hrsg.): *Die Tandem-Methode: Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Stuttgart: Klett, 1999.
- Enns, Esther E.: »Lehren und Lernen im Tandem: Ein Fortbildungsprojekt aus der Schweiz«, *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1999, 51–55.
- Pomino, Jenny: »Sprachlernberatung im eTandem«. In: Vogler, Stefanie; Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme, 2011, 69–80.

- *Prof. Dr. habil. Sylvia Adamczak-Krysztofowicz*
 Professorin am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań; 1999–2007 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder, 2012–2013 Gastprofessorin an der Technischen Universität in Darmstadt, Forschungsaufenthalte in Wien, Berlin, Kiel und Marburg. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: interkulturelle Begegnungspädagogik, Sprachandragogik, die Fremdsprachendidaktik und Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache (insbesondere interkulturelles Lernen, integrative Hörverstehensförderung, Neue Medien sowie Textarbeit).
- *Barbara Stolarczyk*
 Studium der Angewandten Sprach- und Kulturwissenschaft mit Schwerpunkt Polnisch, Deutsch, Niederländisch und Interkulturelle Kommunikation an der Johannes Gutenberg Universität Mainz. Seit 2009 Lehrkraft für slavische Sprachen, Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation am Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt. Schwerpunkte: Fremdsprachendidaktik, Lehrerfortbildung und Prüfen/Zertifizieren.

INHALTSVERZEICHNIS

der Nummern 1–6 41. Jahrgang (2014)

Allgemeine Beiträge

- Ahouli, Akila: Literarisches Curriculum und Fremdsprachen. Überlegungen zu einer Literaturdidaktik im Kontext des Deutschen als Tertiärsprache in Afrika 1, 3–16
- Bahlo, Nils; Paul, Christine, Topaj; Nathalie; Steckbauer, Daniel: Videokonferenzen im DaF-Bereich? Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel »Skype in the classroom« 1, 55–69
- Blioumi, Aglaia: Dekonstruktive Literaturdidaktik am Beispiel der deutschen Abteilung der Universität Athen. Zur Diskussion um eine praxisbezogene Theoriebildung 1, 17–31
- Große, Maria: Pons Latinus – Modellierung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts 1, 70–89
- Massud, Abdel-Hafiez: Argumentative Topoi als Ressource für die Argumentationsschulung im DaF-Unterricht 4, 442–472
- Wernicke, Anne: Deutschlandbilder und -erfahrungen US-amerikanischer Austauschschüler 1, 32–54

Themenreihe »Vermittlung von Fachsprachen«

- Efing, Christian: Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht 4, 415–441

Themenreihe »Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache«

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jentges, Sabine; Stork, Antje: Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein Überblick 5, 489–505
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stolarczyk, Barbara: »Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studienort«: Ausgewählte Ergebnisse eines

- deutsch-polnischen E-Tandemprojekts zwischen der Technischen Universität Darmstadt und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań 6, 668–684
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut: »Erinnerungsorte« als Impulse für grenzübergreifende Kooperationen in Lehre und Unterricht: Kulturdidaktische Modellbildungen in einem deutsch-polnischen Kooperationsprojekt 5, 544–555
- Delhey, Yvonne: Ein Erasmus-Intensivprogramm als Möglichkeit internationaler Kooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache 5, 522–531
- Ege, Müzeyyen; Gladitz, Anne: Begegnung im west-östlichen Hörsaal: Ein Projektseminar als interkultureller Lernort für angehende DaF-Lehrende in Deutschland und der Türkei 6, 624–639
- Elstermann, Anna-Katharina: Lerner-Support im internationalen Kooperationsprojekt. Teletandem Brasilien – Fremdsprachen für alle 6, 650–667
- Fischer, Alexander M.; Hertsch, Max Florian: »Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin«. Ein deutsch-türkisches Kooperationsseminar 6, 608–623
- Jentges, Sabine; Wilp, Markus: »Das Beste aus beiden Welten«!? Deutsch-niederländische Zusammenarbeit in einem binationalen Joint-Degree-Masterstudiengang 5, 506–521
- Petneki, Katalin: Berlin inter³ – ein internationales, interdisziplinäres und interkulturelles Kooperationsprojekt 5, 532–543
- Roche, Jörg; Suñer, Ferran: DaF-Kompetenzzentren: Chancen und Perspektiven der Deutschlehrausbildung in Südamerika. Ein Bestands- und Entwicklungsbericht 5, 571–583
- Rösler, Dietmar: Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen 6, 595–607
- Schmidt-Bernhardt, Angela; Storozenko, Victoria: Komunikado: Interkulturelle Kooperationsprojekte im Lehramts- und im DaF-Studium an der Philipps-Universität Marburg 6, 640–649
- Sennema, Anke; Maleki, Mostafa: DaF-Doktorandinnen und Doktoranden in Iran: Der gemeinsame Promotionsstudiengang »Deutsch als Fremdsprache« der Universitäten Teheran und Potsdam 5, 556–570

Aus der Praxis

- Mehrens, Dietmar: Der umstrittene Kolonialzeit-Roman *Imperium* von Christian Kracht als Gegenstand im DaF-Unterricht 4, 473–485

Tagungsankündigung

42. FaDaF-Jahrestagung: 2015 am SDI München 5, 584–591

Bibliographie

- Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 2013; zusammengestellt von Evelyn Müller-Küppers unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck 1, 90–132

Rezensionen

- Baradaranossadat, Anna-Katharina: Jugendsprache im Deutschunterricht. Erscheinungsweisen im Schulalltag und Perspektiven für den Unterricht. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Soziolinguistische Beiträge 11) (Manuela von Papen, London / Großbritannien) 2/3, 144–146
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 2011 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (Lina Pilypaitytė, Koblenz) 2/3, 147–149
- Beaizak, Mohamed: Bild und Text in der Anzeigenwerbung. Eine kontrastiv-interkulturelle Studie anhand von deutschen und arabischen Werbeanzeigen. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Europäische Hochschulschriften 21, Linguistik 375) (Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien) 2/3, 150–152
- Beckers, Katrin: Kommunikation und Kommunizierbarkeit von Wissen. Prinzipien und Strategien kooperativer Wissenskonstruktion. Berlin: Schmidt, 2012 (Philologische Studien und Quellen 237) (Miriam Houska, Wien / Österreich) 2/3, 153–155
- Belke, Gerlind: Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2012 (Karl-Walter Florin, Waltrop) 2/3, 155–158
- Berndt, Annette (Hrsg.): Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens. Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Fremdsprachen lebenslang lernen 1) (Simone Heine, Berlin) 2/3, 158–160
- Bickes, Hans; Butulussi, Eleni; Otten, Tina; Schendel, Janina; Sdroula, Amalia; Steinhof, Alexander: Die Dynamik der Konstruktion von Differenz und Feindseligkeit am Beispiel der Finanzkrise Griechenlands: Hört beim Geld die Freundschaft auf? Kritisch-diskursanalytische Untersuchungen der Berichterstattung ausgewählter deutscher und griechischer Medien. München: Iudicium, 2012 (Sigrid Luchtenberg, Essen) 2/3, 161–164
- Bosch, Gloria; Schlak, Torsten (Hrsg.): Teaching languages for tourism: research and practice. Bern: Lang, 2013 (Michael Seyfarth, Nürnberg; Bernadette Gebauer, Salamanca / Spanien; Tina Uhlemann, Mexiko-Stadt / Mexiko) 2/3, 164–169
- Brewińska, Ewa; Buchner, Holm; Świerczyńska, Elżbieta: So geht's zum DSD II (B2/C1). Übungsbuch. Stuttgart: Klett, 2011. Lehrerhandbuch zum Übungsbuch mit Audio-CD. Stuttgart: Klett, 2012 (Joanna Targońska, Olsztyn / Polen) 2/3, 169–173
- Budde, Monika: Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel: university press, 2012 (Deutsch als Zweitsprache, Fernstudieneinheit 2) (Lina Pilypaitytė, Koblenz) 2/3, 174–176
- Busse, Dietrich: Frame-Semantik. Ein Kompendium. Berlin: de Gruyter, 2012 (László Kovács, Szombathely / Ungarn) 2/3, 176–179
- Butzer, Günter; Jacob, Joachim (Hrsg.): Metzler Lexikon literarischer Symbole. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 2012 (Linda Maeding, Barcelona / Spanien) 2/3, 180–181
- Butzkamm, Wolfgang: Lust am Lehren, Lust am Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. 3., neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Francke, 2012 (Stephan Schütz, Berlin) 2/3, 181–183
- Canoglu, Hatice Deniz: Kanak Sprak versus Kiezdeutsch. Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung. Berlin: Frank & Timme, 2012 (Sprachwissenschaft 11) (Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg) 2/3, 184–187
- Cercel, Larisa: Übersetzungshermeneutik. Historische und systematische Grundlegung. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2013 (Hermeneutik und Kreativität 1) (Mariana Cristine Hilgert, Florianópolis / Brasilien) 2/3, 187–190

- Cerri, Chiara; Jentges, Sabine; Stork, Antje (Hrsg.): Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess – Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte. Göttingen: Universitätsverlag, 2012 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 88) (Joanna Targońska, Olsztyn / Polen) 2/3, 190–195
- Ceruti, Barbara; Wölk, Kati; Kienle, Oliver; Reiß, Anja: Mittelpunkt neu B1+/B2/ C1. Heute, gestern, morgen ... Lehrmaterial mit DVD. Stuttgart: Klett, 2013 (Dorothea Spaniel-Weise, Jena) 2/3, 195–197
- Chudak, Sebastian (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht – omnimedial? Frankfurt/ M.: Lang, 2013 (Posener Beiträge zur Germanistik 33) (Udo O. H. Jung, Bonn) 2/3, 197–199
- Daum, Susanne; Hantschel, Hans-Jürgen: 55 kommunikative Spiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett, 2012 (Anne-Sophie Teich, Mainz) 2/3, 199–200
- Design Factory (Hrsg.): Survival Kit für Chinesen in Deutschland. Hamburg: Buske, 2012 (Eva Sommer, Wilhelmshaven) 2/3, 200–204
- Diehr, Bärbel; Schmelter, Lars (Hrsg.): Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven. Frankfurt/M.: Lang 2012 (Inquiries in Language Learning / Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik 7) (Manfred Kaluza, Berlin) 2/3, 204–207
- Doff, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen: Narr, 2012 (narr studienbücher) (Ewa Andrzejewska, Gdańsk / Polen) 2/3, 207–209
- Drenkert, Petra; Pinzhoffer, Gerhard; Gryunefeld, Anna: Training Hörverstehen. Ein Übungsbuch für Fortgeschrittene mit Audio-CD (MP3). Berlin: Booksbaum, 2013 (Uni? Sicher! Deutsch 2) (Gunther Dietz, Augsburg) 2/3, 209–213
- Drügh, Heinz; Komfort-Hein, Susanne; Kraß, Andreas; Meier, Cécile; Rohowski, Gabriele; Seidel, Robert; Weiß, Helmut (Hrsg.): Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen. Stuttgart: Metzler, 2012 (Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen) 2/3, 213–215
- Eagleton, Terry: Einführung in die Literaturtheorie. 5., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Metzler, 2012 (Linda Maeding, Barcelona / Spanien) 2/3, 215–216
- Fandrych, Christian; Sedlaczek, Betina: »I need German in my life«. Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Tübingen: Stauffenburg, 2012 (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts, SHI 1) (Johanna Klippel, Darmstadt) 2/3, 217–219
- Fischer, Klaus; Mollica, Fabio (Hrsg.): Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Deutsche Sprachwissenschaft international 16) (Petra Sztatmári, Budapest / Ungarn) 2/3, 219–222
- Forster, Iris; Heinz, Tobias; Neef, Martin (Hrsg.): Sprachdenker. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Eva Sommer, Wilhelmshaven) 2/3, 223–225
- Gallucci, Sonia: Language Learning, Identities and Emotions during the Year Abroad: Case Studies of British ERASMUS Students in Italy. The University of Birmingham, 2011 (Manfred Kaluza, Berlin) 2/3, 244–247
- Germer, Kerstin: (Ent-)Mythologisierung deutscher Geschichte. Uwe Timms narrative Ästhetik. Göttingen: V&R unipress, 2012 (Deutschsprachige Gegenwartsliteratur und Medien 12) (Lutz Köster, Bielefeld) 2/3, 225–227
- Girgensohn, Kathrin; Sennewald, Nadja: Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2012 (Karl-Walter Florin, Waltrop) 2/3, 227–230
- Gnutzmann, Claus (Koord.): Fremdsprachen in nichtsprachlichen Studiengängen. Tübingen: Narr, 2012 (Fremdsprachen Lehren und Lernen, FLuL 41.2) (Johanna Klippel, Darmstadt) 2/3, 230–232
- Graefen, Gabriele; Liedke, Martina: Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache Mit CD-ROM. 2., überarbeitete

- Auflage. Tübingen: Francke, 2012 (UTB 8381) (Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen) 2/3, 233–234
- Granzow-Emden, Matthias: Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr, 2013 (Susanne Kämmerer, Koblenz) 2/3, 235–237
- Grösslinger, Christian; Held, Gudrun; Stöckl, Hartmut (Hrsg.): Presstextsorten jenseits der »News«. Medienlinguistische Perspektiven auf journalistische Kreativität. Frankfurt/M.; Berlin; Bern: Lang, 2012 (Sprache im Kontext 38) (Beate Rasch, Wiesbaden) 2/3, 237–240
- Grotek, Edyta (Hrsg.): Deutsche und Polen im Kontakt. Sprache als Indikator gegenseitiger Beziehungen. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Schriften zur diachronen und synchronen Linguistik 5) (Dorothea Spaniel-Weise, Jena) 2/3, 240–241
- Gruza, Sambor: Fachsprachenlinguistik. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Valentina Crestani, Aosta, Mailand, Turin / Italien) 2/3, 242–244
- Gunawardena, Harshi; Wilson, Rachel: International Students at University. Understanding the Student Experience. Bern: Lang, 2012 (Manfred Kaluza, Berlin) 2/3, 244–247
- Hantschel, Hans-Jürgen; Weber, Britta: Mit Erfolg zum Goethe-/ÖSD-Zertifikat B1. Übungsbuch mit Audio CD; Testbuch mit Audio CD. Stuttgart: Klett, 2013 (Joanna Targońska Olsztyń / Polen) 2/3, 247–251
- Haselhuber, Jakob: Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. Eine Analyse der EU-Sprachenpolitik, mit besonderem Fokus auf Deutschland. Umfassende Dokumentation und Perspektiven für die Zukunft. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Kulturwissenschaft 92) (Lina Pilypaitytė, Koblenz) 2/3, 251–254
- Heuermann, Hartmut: Sprachwissenschaft für den Alltag. Ein Kompendium. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Susanne Kämmerer, Koblenz) 2/3, 254–257
- Hoffmann, Ludger: Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt, 2013 (Karl-Walter Florin, Waltrop) 2/3, 257–261
- Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Thematischer Teil: Wortarten im Kontrast. Herausgegeben von Winfried Thielmann. München: iudicum, 2012 (Band 37.2011) (Petra Szatmári, Budapest / Ungarn) 2/3, 261–264
- Katelhön, Peggy; Nied Curcio, Martina: Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch – Deutsch. Berlin: Frank & Timme, 2012 (Beate Baumann, Catania / Italien) 2/3, 264–268
- Keim, Inken: Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen: Narr, 2012 (Edyta Bochnia, Radom / Polen) 2/3, 268–270
- Keinz, Anika; Schönberger, Klaus; Wolff, Vera (Hrsg.): Kulturelle Übersetzungen. Berlin: Reimer, 2012 (Schriftenreihe der Isa Lohmann-Siems Stiftung 4) (Ruth Bohunovsky, Curitiba / Brasilien) 2/3, 270–273
- Kochanowska-Nieborak, Anna; Płomińska-Krawiec, Ewa (Hrsg.): Literatur und Literaturwissenschaft im Zeichen der Globalisierung. Themen – Methoden – Herausforderungen. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Posener Beiträge zur Germanistik 31) (Eva Sommer, Wilhelmshaven) 2/3, 274–276
- Konersmann, Ralf (Hrsg.): Handbuch Kulturphilosophie. Stuttgart: Metzler, 2012 (Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen) 2/3, 276–277
- Kong, Jingqian: Migrationsfilme aus Deutschland als Medium interkultureller Erziehung und Bildung. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Europäische Hochschulschriften 1, Deutsche Sprache und Literatur 2025) (Manuela von Papen, London / Großbritannien) 2/3, 278–281
- Korte, Hermann: Geschichte der deutschen Lyrik. Band 6: Von 1945 bis heute. Stuttgart: Reclam, 2012 (Reclams Universal-Bibliothek 18893) (Wolfgang Braune-Steininger, Ehringshausen) 2/3, 281–283

- Kunkel-Razum, Kathrin; Worsch, Wolfgang (Projektleitung): Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Dudenverlag/Cornelsen o. J. (2013) (Lutz Köster und Fritz Neubauer, Bielefeld) 2/3, 283–288
- Kuße, Holger: Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012 (Salifou Traoré, Bangkok / Thailand) 2/3, 289–291
- Leibbrand, Miriam Paola: Grundlagen einer hermeneutischen Dolmetschforschung. Berlin: Frank & Timme, 2011 (TRANSÜD Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens) (Ioana Bălăcescu, Craiova / Rumänien; Bernd Stefanink, Cluj-Napoca / Rumänien u. Bielefeld) 2/3, 291–297
- Lenz, Friedrich; Schlickau, Stephan (Hrsg.): Interkulturalität in Bildung, Ästhetik, Kommunikation. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation 4) (Éva Tóth, Budapest / Ungarn) 2/3, 297–299
- Lewandowska, Anna; Ballod, Matthias (Hrsg.): Wissenstransfer durch Deutsch als Fremdsprache. Eine internationale Perspektive. Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Transferwissenschaften 10) (Thorsten Roelcke, Berlin) 2/3, 299–300
- Lisiecka-Czop, Magdalena: Kinderwörterbücher. Lexikografische und glottodidaktische Eigenschaften am Beispiel deutsch-polnischer und polnisch-deutscher Wörterbücher. Frankfurt/M.: Lang, 2013 (Lutz Köster, Bielefeld) 2/3, 300–302
- Liver, Ricarda: Der Wortschatz des Bündnerromanischen. Elemente zu einer rätoromanischen Lexikologie. Tübingen: Francke, 2012 (Lesław Tobiasz, Katowice / Polen) 2/3, 302–305
- Lüdeker, Gerhard: Kollektive Erinnerung und nationale Identität. Nationalsozialismus, DDR und Wiedervereinigung im deutschen Spielfilm nach 1989. München: edition text + kritik, 2012 (Dorothea Spaniel-Weise, Jena) 2/3, 305–307
- Maas, Utz: Was ist Deutsch? Die Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland. München: Fink, 2012 (Sigrid Luchtenberg, Essen) 2/3, 308–315
- Meyer, Christine (Hrsg.): Kosmopolitische ›Germanophonie‹. Postnationale Perspektiven in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2012 (Saarbrücker Beiträge 59) (Miriam Houska, Wien / Österreich) 2/3, 315–317
- Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2012 (Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen) 2/3, 317–320
- Mitterer, Nicola; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Und (k)ein Wort Deutsch ... Literaturen der Minderheiten und MigrantInnen in Österreich. Innsbruck: Studien-Verlag, 2009 (Schriftenreihe Literatur des Instituts für Österreichkunde 23) (Ruth Bohunovsky, Curitiba / Brasilien) 2/3, 321–323
- Müller, Claudia: Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2012 (Kathrin Schweiger, Hildesheim) 2/3, 323–325
- Müller, Gesine; Ueckmann, Natascha (Hrsg.): Kreolisierung revisited. Debatten um ein weltweites Kulturkonzept. Bielefeld: Transcript, 2013 (Ida Spirek, Erfurt) 2/3, 326–329
- Müller-Karpe, Beate; Olejárová, Alexandra: So geht's zum DSD II (B2/C1). Lehrerhandbuch zum Testbuch mit Leitfaden für die mündliche Prüfung inklusive Audio-CD und DVD. Stuttgart: Klett, 2011 (Joanna Targońska, Olsztyn / Polen) 2/3, 169–173
- Nagy, Ágota; Boszák, Gizella (Hrsg.): Interkulturelle Erkundungen. Leben, Schreiben und Lernen in zwei Kulturen. Teil 2. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Großwardeiner Beiträge zur Germanistik 2) (Antonella Catone, Salerno / Italien und Schwäbisch-Gmünd) 2/3, 329–332

- Niedermeyer, Nina; Pishwa, Hanna (Hrsg.): Theoretische und applizierte Aspekte der Interkulturellen Kommunikation. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Éva Tóth, Budapest / Ungarn) 2/3, 333–335
- O'Sullivan, Emer; Rösler, Dietmar: Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenburg, 2013 (Stauffenburg Einführungen 23) (Jonas Langner, Bristol / Großbritannien) 2/3, 335–337
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne: Sicher! Lehrwerk für erwachsene Lerner. Niveaustufen B1+. Kursbuch; Arbeitsbuch mit Audio-CD; Medienpaket. 2 Audio-CDs und DVD zum Kursbuch; Interaktives Kursbuch für Whiteboard und Beamer. CD-ROM; Lehrerhandbuch. München: Hueber, 2012 (Dorothea Spaniel-Weise, Jena) 2/3, 337–338
- Qian, Chunchun: Kommunikative Handlungskompetenz in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation. Ein adressatenspezifisches didaktisches Konzept für den Wirtschaftsdeutsch-Unterricht. München: iudicium, 2012 (Zhuli Zhang, Göttingen) 2/3, 339–341
- Redder, Angelika; Ogawa, Akio; Kameyama, Shinichi (Hrsg.): »Unpersönliche Konstruktionen«. Prädikatsformen funktional und sprachübergreifend betrachtet. München: iudicium, 2012 (Petra Szatmári, Budapest / Ungarn) 2/3, 342–345
- Reeg, Ulrike; Gallo, Pasquale; Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes. Münster: Waxmann, 2012 (Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik 3) (Attila Németh, Veszprém / Ungarn) 2/3, 345–348
- Reinfried, Marcus; Volkmann, Laurenz (Hrsg.): Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. Beiträge zum IX. Mediendidaktischen Kolloquium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (18.–20.09.2008). Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 20) (Ewa Andrzejewska, Gdańsk / Polen) 2/3, 349–351
- Roche, Jörg: Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr, 2012 (narr studienbücher) (Victoria Storozenko, Marburg) 2/3, 351–354
- Röttger, Evelyn; Zimmermann, Kerstin (Hrsg.): Entwicklungstendenzen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Zweitspracherwerb und Unterricht – Lehrwerke – Projekte. Frankfurt/M.: Lang, 2012 (Joanna Targońska, Olsztyn / Polen) 2/3, 354–358
- Schiffler, Ludger: Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung. Tübingen: Narr, 2012 (narr studienbücher) (Joanna Targońska, Olsztyn / Polen) 2/3, 358–364
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita: Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Klett / Fillibach, 2013 (Karl-Walter Florin, Waltrop) 2/3, 364–367
- Schulz, Jochen: Abtönungspartikeln – dargestellt am Beispiel des Ausdrucks wohl. Tübingen: Stauffenburg, 2012 (Stauffenburg Linguistik 59) (Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg) 2/3, 367–370
- Sieberg, Bernd: Sprechen lehren, lernen und verstehen. Grammatik und Übungen zu Ausdrucksweisen und Strukturen mündlicher Kommunikation. Stufenübergreifendes Studien- und Übungsbuch für den DaF-Bereich. Tübingen: Groos, 2013 (Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen) 2/3, 370–372
- Soultanian, Nataliya: Wie russische Kinder Deutsch lernen. Sprachförderung in der Familie und im Kindergarten. Tübingen: Francke, 2012 (Heidi Seifert, Darmstadt) 2/3, 372–375
- Springer, Bernd F. W.: Das kommt mir spanisch vor. Einführung in die deutsch-spanische Kommunikation. München: iudicium, 2012 (Klaus Hübner, München) 2/3, 376–378

- Stolze, Radegundis: Übersetzungstheorien. Eine Einführung. 6. Auflage. Tübingen: Narr, 2011 (Narr Studienbücher) (Ioana Bălăcescu, Craiova / Rumänien; Bernd Stefanink, Cluj-Napoca / Rumänien und Bielefeld) 2/3, 378–384
- Tekin, Özlem: Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis. Tübingen: Stauffenburg, 2012 (Stauffenburg Linguistik 64) (Uwe Durst, Erlangen-Nürnberg) 2/3, 384–386
- Thaler, Engelbert: Teaching English with Films. Paderborn: Schöningh, 2013 (StandardWissen Lehramt, UTB 3946) (Michael Seyfarth, Nürnberg) 2/3, 386–389
- Toman, Rolf (Hrsg.); Bednorz, Achim (Fotograf); Borngässer, Barbara (Autorin): Barock: Theatrum Mundi. Die Welt als Kunstwerk. Potsdam: Ullmann, 2012 (Bibliothek der Kunstepochen) (Lesław Tobiasz, Katowice / Polen) 2/3, 390–392
- Tschirner, Erwin (Hrsg.): Aligning Frameworks of Reference in Language Testing. The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages. Tübingen: Stauffenburg, 2012 (Udo O. H. Jung, Bonn) 2/3, 392–395
- Valär, Rico Frank: Weder Italiener noch Deutsche! Die rätoromanische Heimatbewegung 1863–1938. Baden: hier + jetzt, 2013 (Lesław Tobiasz, Katowice / Polen) 2/3, 396–398
- Wicke, Rainer E.: Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung. München: iudicium, 2012 (Valentina Crestani, Aosta, Mailand, Turin / Italien) 2/3, 398–401
- Würffel, Nicola; Padrós, Alicia (Hrsg.): Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended-Learning-Modus. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Comenius-Projekt »Schule im Wandel«. Tübingen: Narr, 2012 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) (Victoria Storozenko, Marburg) 2/3, 401–403
- Yeşilada, Karin E.: Poesie der Dritten Sprache. Türkisch-deutsche Lyrik der zweiten Generation. Stauffenburg: Tübingen, 2012 (Stauffenburg Discussion. Studien zur Inter- und Multikultur / Studies in Inter- and Multiculture 29) (Karl Esselborn, München) 2/3, 403–407
- Ziem, Alexander; Lasch, Alexander (Hrsg.): Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Stauffenburg Linguistik 58) (Petra Szatmári, Budapest / Ungarn) 2/3, 407–411

Stichwortregister

- Afrika 1, 3–16
 amerikanische Austauschschüler 1, 32–54
 Argumentationsschulung 4, 442–472
 argumentative Topoi 4, 442–472
 Austauschschüler, amerikanische 1, 32–54
 Berlin inter³ 5, 532–543
 berufsbezogener DaF-Unterricht 4, 415–441
 Berufssprache 4, 415–441
 Brasilien 6, 650–667
 Curriculum, literarisches 1, 3–16
 DaF-Kompetenzzentrum 5, 571–583
 DaF-Unterricht 1, 55–69; 4, 442–472; 4, 415–441; 4, 473–485
 dekonstruktive Literaturdidaktik 1, 17–31
 Deutsch als Fremdsprache in ...
 Afrika 1, 3–16
 Amerika 1, 32–54
 Brasilien 6, 650–667
 Griechenland 1, 17–31
 Iran 5, 556–570
 Niederlande 5, 506–521
 Polen 5, 544–555; 6, 668–684
 Südamerika 5, 571–583
 Türkei 6, 608–623; 6, 650–667
 Deutsch als Tertiärsprache 1, 3–16
 Deutschlandbild 1, 32–54
 Deutschlernerfahrung 1, 32–54
 Deutschlehrerausbildung 5, 571–583; 6, 624–639; 6, 640–649
 Didaktik: Literatur 1, 3–16; 1, 17–31
 Erasmus-Intensivprogramm 5, 522–531
 Erinnerungsort 5, 544–555
 E-Tandemprojekt 6, 668–684
 Fachsprache, Vermittlung 4, 415–441

Griechenland 1, 17–31
 interkultureller Lernort 6, 624–639
 internationale Kooperation 5, 506–583; 6, 595–684
 Iran 5, 556–570
 Joint-Degree-Masterstudiengang 5, 506–521
 Kolonialzeitroman 4, 473–485
 Komunikado 6, 640–649
 Kooperation, internationale 5, 506–583; 6, 595–684
 Kooperationsseminar 6, 608–623
 kulturdidaktische Modellbildung 5, 544–555
 Lateinunterricht, sprachsensibler 1, 70–89
 Lerner-Support 6, 650–667
 Lernort, interkultureller 6, 624–639
 literarisches Curriculum 1, 3–16
 Literaturdidaktik 1, 3–16; 1, 17–31; 4, 473–485
 Modellbildung, kulturdidaktische 5, 544–555

Niederlande 5, 506–521
 Online-Kooperation 6, 595–607
 Polen 5, 544–555; 6, 668–684
 Projektseminar 6, 624–639
 Register, berufsrelevantes 4, 415–441
 Skype in the classroom 1, 55–69
 sprachsensibler Lateinunterricht 1, 70–89
 Südamerika 5, 571–583
 Tandemprojekt 6, 650–667; 6, 668–684
 Teletandem 6, 650–667
 Tertiärsprache 1, 3–16
 Topoi, argumentative 4, 442–472
 Türkei 6, 608–623; 6, 650–667
 varietätenlinguistischer Zugang 4, 415–441
 Vermittlung von Fachsprachen 4, 415–441
 Videokonferenz 1, 55–69
 Zugang, varietätenlinguistischer 4, 415–441

Autorenregister

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia 5, 489–505; 6, 668–684
 Ahouli, Akila 1, 3–16
 Andrzejewska, Ewa 2/3, 207–209; 349–351
 Badstübner-Kizik, Camilla 5, 544–555
 Bahlo, Nils 1, 55–69
 Bălăcescu, Ioana 2/3, 291–297; 378–384
 Baumann, Beate 2/3, 264–268
 Blioumi, Aglaia 1, 17–31
 Bochnia, Edyta 2/3, 268–270
 Bohunovsky, Ruth 2/3, 270–273; 321–323
 Braune-Steininger, Wolfgang 2/3, 213–215; 276–277; 281–283
 Catone, Antonella 2/3, 329–332
 Crestani, Valentina 2/3, 242–244; 398–401
 Delhey, Yvonne 5, 522–531
 Dietz, Gunther 2/3, 209–213
 Durst, Uwe 2/3, 184–187; 367–370; 384–386
 Efig, Christian 4, 415–441
 Ege, Müzeyyen 6, 624–639
 Elstermann, Anna-Katharina 6, 650–667
 Esselborn, Karl 2/3, 403–407
 Fischer, Alexander M. 6, 608–623
 Florin, Karl-Walter 2/3, 155–158; 227–230; 257–261; 364–367
 Gebauer, Bernadette 2/3, 164–169
 Gladitz, Anne 6, 624–639
 Große, Maria 1, 70–89
 Heidemann, Werner 2/3, 150–152
 Heine, Simone 2/3, 158–160
 Hertsch, Max Florian 6, 608–623

Hilgert, Mariana Cristine 2/3, 187–190
 Hille, Almut 5, 544–555
 Houska, Miriam 2/3, 153–155; 315–317
 Hübner, Klaus 2/3, 376–378
 Jentges, Sabine 5, 506–521; 5, 489–505
 Jung, Udo O. H. 2/3, 197–199; 392–395
 Kaluza, Manfred 2/3, 204–207; 244–247
 Kämmerer, Susanne 2/3, 235–237; 254–257
 Klippel, Johanna 2/3, 217–219; 230–232
 Köster, Lutz 2/3, 225–227; 283–288; 300–302
 Kovács, László 2/3, 176–179
 Langner, Jonas 2/3, 335–337
 Luchtenberg, Sigrid 2/3, 161–164; 308–315
 Maeding, Linda 2/3, 180–181; 215–216
 Maleki, Mostafa 5, 556–570
 Massud, Abdel-Hafiez 4, 442–472
 Mehrens, Dietmar 4, 473–485
 Müller-Küppers, Evelyn 1, 90–132
 Németh, Attila 2/3, 345–348
 Nerlicki, Krzysztof 2/3, 233–234; 317–320; 370–372
 Neubauer, Fritz 2/3, 283–288
 Papen, Manuela von 2/3, 144–146; 278–281
 Paul, Christine 1, 55–69
 Petneki, Katalin 5, 532–543
 Pilypaitytė, Lina 2/3, 147–149; 174–176; 251–254
 Rasch, Beate 2/3, 237–240
 Roche, Jörg 2/3, 351–354; 6, 571–583
 Roelcke, Thorsten 2/3, 299–300
 Rösler, Dietmar 6, 595–607

- Schmidt-Bernhardt, Angela 6, 640–649
 Schütz, Stephan 2/3, 181–183
 Schwarck, Dorothee 1, 90–132
 Schweiger, Kathrin 2/3, 323–325
 Seifert, Heidi 2/3, 372–375
 Sennema, Anke 5, 556–570
 Seyfarth, Michael 2/3, 164–169; 386–389
 Sommer, Eva 2/3, 200–204; 223–225; 274–276
 Spaniel-Weise, Dorothea 2/3, 195–197; 240–241; 305–307; 337–338
 Spirek, Ida 2/3, 326–329
 Steckbauer, Daniel 1, 55–69
 Stefanink, Bernd 2/3, 291–297; 378–384
 Stolarczyk, Barbara 6, 668–684
 Stork, Antje 5, 489–505
 Storozenko, Victoria 2/3, 401–403; 6, 640–649
 Suñer, Ferran 6, 571–583
 Szatmári, Petra 2/3, 219–222; 261–264; 342–345; 407–411
 Targońska, Joanna 2/3, 169–173; 190–195; 247–251; 354–358; 358–364
 Teich, Anne-Sophie 2/3, 199–200
 Tobiasz, Lesław 2/3, 302–305; 390–392; 396–398
 Topaj, Nathalie 1, 55–69
 Tóth, Éva 2/3, 297–299; 333–335
 Traoré, Salifou 2/3, 289–291
 Uhlemann, Tina 2/3, 164–169
 Wernicke, Anne 1, 32–45
 Zhang, Zhuli 2/3, 339–341

(zusammengestellt von Nicole Roelcke)

DaF leicht

Leicht lernen und unterrichten: das neue 6-bändige
Lehrwerk für Erwachsene von A1 bis B1

DAF LEICHT A1
IST KOMPLETT!

Kurs- und Übungsbuch A1.1
und DVD-ROM
978-3-12-676250-2

www.klett.de/dafleicht

Kurs- und Übungsbuch A1.2
und DVD-ROM
978-3-12-676251-9

Sprachen fürs Leben!

STAUFFENBURG – IHR FACHVERLAG FÜR LINGUISTIK, DEUTSCHDIDAKTIK UND MEHR

Neu erschienen:

Sören Ohlhus

Erzählen als Prozess

Interaktive Organisation und narrative Verfahren
in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern

[Stauffenburg Linguistik, Bd. 79]
2014, 284 Seiten, kart.
ISBN 978-3-95809-500-7 € 44,80

In der Studie werden mündliche Fantasie- und Erlebniserzählungen von vier Grundschulkindern aus drei aufeinander folgenden Jahren daraufhin untersucht, wie die Gesprächspartner Erzählprozesse interaktiv organisieren und welche sprachlichen Verfahren die Kinder dabei nutzen.

Tabea Becker / Petra Wieler (Hrsg.)

Erzählforschung und Erzähldidaktik heute

Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven

[Stauffenburg Deutschdidaktik, Bd. 1]
2013, 300 Seiten, kart.
ISBN 978-3-86057-697-7 € 34,80

Die Beiträge dieses Bandes nähern sich den vielfältigen Erscheinungsformen des Erzählens vornehmlich in einer erwerbstheoretischen Perspektive. Als eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Konzeptionen des Erzähnlernens die Schulpraxis erreichen, wird deren sprachlicher und kognitiver Herausforderungscharakter ebenso wie ihr Motivationspotential in der Perspektive der Kinder hervorgehoben.

Katja Siekmann (Hrsg.)

Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik

[Stauffenburg Deutschdidaktik, Bd. 2]
2014, 225 Seiten, kart.
ISBN 978-3-86057-698-4 € 34,80

Im Fokus aller Beiträge dieses Bandes steht der Nutzen für die schulische/lerntherapeutische Praxis, Querverweise in Bezug auf Heterogenität und Inklusion unterstreichen diesen noch.

Uta Großmann

Inkongrueses Verstehen

Zur Textrezeption bei wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden in DaF

[Stauffenburg Deutschdidaktik, Bd. 3]
2014, 288 Seiten, kart.
ISBN 978-3-86057-699-1 € 34,80

Im Zentrum dieser Untersuchung stehen nicht-muttersprachliche Studierende und deren Rezeption wirtschaftswissenschaftlicher Lehrbuchtexte in Deutsch als Fremdsprache. Inkongrueses Verstehen heißt, dass Leser andere Wissens Elemente im Text identifizieren, als sie vom Autor verbalisiert werden.

STAUFFENBURG VERLAG

Stauffenburg Verlag GmbH Postfach 25 25 D-72015 Tübingen www.stauffenburg.de

UDO O. H. JUNG

DEUTSCHE SCHILDBÜRGERKUNDE

Das ausgestellte Gedächtnis der Nation

2014 · 978-3-86205-403-9 · 270 S., 41 Abb., kt. · EUR 48,—

GODELA WEISS-SUSSEX / CHARLOTTE WOODFORD (EDS.)

PROTEST AND REFORM IN GERMAN LITERATURE AND VISUAL CULTURE, 1871–1918

2015 · 978-3-86205-402-2 · 222 S., kt. · EUR 24,—

(Publications of the Institute of Germanic Studies, Bd. 100)

JAPANISCHE GESELLSCHAFT FÜR GERMANISTIK (HG.)

NEUE BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK, BAND 13 / HEFT 1/2014

Internationale Ausgabe von „Doitsu Bungaku“, Bd. 149

2014 · 978-3-86205-319-3 · 305 S., kt. · EUR 30,80

NORBERT MECKLENBURG

GOETHE

Inter- und transkulturelle poetische Spiele

2014 · 978-3-86205-401-5 · 479 S., kt. · EUR 42,—

MARTIN HELLSTRÖM / EDGAR PLATEN (HG.)

LEITKULTUREN UND WERTEDISKUSSIONEN

Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (VIII)

(= Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur, Band 13)

2014 · 978-3-86205-452-7 · 186 S., kt. · EUR 19,—

IUDICIUM Verlag GmbH

Dauthendeystr. 2 · D-81377 München

Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de

Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.

Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de

ILONA FELD-KNAPP
**UNIVERSITÄRE DAF-LEHRERAUSBILDUNG IN
UNGARN IM SPANNUNGSFELD VON TRADITIO-
NEN UND NEUEN HERAUSFORDERUNGEN**

2014 · 978-3-86205-400-8 · 253 S., kt. · EUR 28,—

ANJA PIETZUCH
**HOCHQUALIFIZIERTE IN INTEGRATIONSKURSEN –
EINE FALLSTUDIENBASIERTE ANALYSE ZU
ZWEITSPRACHERWERB, IDENTITÄT UND
PARTIZIPATION**

2015 · 978-3-86205-404-6 · 354 S., kt. · EUR 45,—

ALMUT HILLE / SABINE JAMBON /
MARITA MEYER (HG.)
**GLOBALISIERUNG – NATUR – ZUKUNFT
ERZÄHLEN**

**Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale
Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache**

2015 · 978-3-86205-410-7 · 305 S., kt. · EUR 35,—

HANS-GÜNTHER SCHWARZ / CHRISTINE
BERTHOLD (HG.)

VIelfalt UND OFFENHEIT

Festschrift für Hans-Georg Grüning

2015 · 978-3-86205-456-5 · 127 S., kt. · EUR 18,—

IUDICIUM Verlag GmbH
Dauthendeystr. 2 · D-81377 München
Tel. +49 (0)89 718747 · Fax +49 (0)89 7142039 · info@iudicium.de
Bestellungen richten Sie bitte an Ihre Buchhandlung oder an den Verlag.
Das Gesamtverzeichnis finden Sie im Internet unter www.iudicium.de