

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 1 (April 2015)

Distanzen überwinden: Über das Potenzial audio-visueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien

Yasmin El-Hariri

Universität Wien

Zentrum für LehrerInnenbildung

Sprachlehr- und -lernforschung

Porzellangasse 4

A-1090 Wien

Tel.: +43 1 4277- 45203

E-Mail: yasmin.el-hariri@univie.ac.at

Nina Jung

Universidad EAN

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Carrera 11 No. 78 – 47

Bogotá D.C.

Colombia

E-Mail: njun.d@ean.edu.co

Abstract: Sprachenlernen im Tandem ist eine Methode, bei der zwei Lernende mit unterschiedlichen Sprachen von- und miteinander lernen. Die wachsende Verfügbarkeit elektronischer Medien ermöglicht solche Kooperationen heutzutage auch über große Distanzen (e-Tandem). Der vorliegende Beitrag präsentiert Ergebnisse einer im August/September 2014 durchgeführten Onlinebefragung unter Deutschlernenden in Kolumbien. Ziel dieser Befragung war es, Sprachlerneinstellungen von Lernenden, deren Beweggründe für die Wahl von DaF sowie Erwartungshaltungen hinsichtlich e-Tandems zu erheben. Die Ergebnisse zeigen prinzipiell ein hohes Potenzial dieser Lernform, geben jedoch auch Hinweise auf in der Planung und Durchführung besonders zu beachtende Aspekte, die für eine gelungene Umsetzung unabdingbar sind.

Tandem language learning is a method which involves two learners with different languages learning from and with each other. The growing availability of electronic media nowadays allows such co-operation across long distances (e-Tandem). The present contribution presents results of an online survey conducted in August/September 2014 among learners of German in Colombia. The aim of this survey was to determine the learners' attitudes towards language learning, their motivation to choose German as a foreign language, as well as their expectations regarding e-Tandem language learning. Results show a high potential of such a learning approach; however, they also indicate crucial aspects which have to be considered specifically during implementation in order to develop the full potential of the method.

Schlagwörter: e-Tandem, non-formales Lernen, interkulturelles Lernen, Lernendenautonomie, Computer Mediated Communication (CMC), DaF in Kolumbien; non-formal learning, intercultural learning, learner autonomy, German as a foreign language in Columbia

1. Einleitung

Deutsch, mit seinem Ruf als „besonders schwer zu erlernende Sprache“, hat in Kolumbien vor allem zu Gunsten des global bedeutenden Englisch sowie der romanischen Sprachen Französisch oder Portugiesisch, das aufgrund der relativen Nähe Brasiliens einen „Nachbarschaftsvorteil“ hat, das Nachsehen. Die Entfernung zur deutschen Sprache ist aber nicht nur linguistisch, sondern insbesondere auch räumlich eine große. Neben der enormen Distanz erschweren darüber hinaus finanzielle sowie politische Faktoren (Visumspflicht) Reisen in Zielsprachenländer, während es

vor Ort kaum Möglichkeiten gibt, außerhalb des Unterrichts mit deutschsprachigen Menschen in Kontakt zu treten. Auch die Präsenz der deutschen Sprache im kolumbianischen Rundfunk und in den Printmedien ist weitgehend vernachlässigbar, wohingegen z.B. zahlreiche englischsprachige Fernsehprogramme Berührungspunkte zu dieser Sprache auch in der Freizeit erlauben. Die Auseinandersetzung mit dem Deutschen beschränkt sich für Lernende in Kolumbien somit fast ausschließlich auf den Klassenraum. Dies trifft in verstärktem Maße auf diejenigen Lernenden zu, welche die deutsche Sprache „nebenbei“, d.h. studienbegleitend und nicht im Hauptfach erlernen. Während bei kolumbianischen Germanistikstudierenden das Deutschlernen in der Regel höchste Priorität besitzt, und diese daher entsprechend viel Zeit auch in außercurriculare Aktivitäten investieren können und sollen, ist in der Gruppe der studienbegleitend Lernenden sowohl die Zeit und als auch die Bereitschaft, sich außerhalb des Unterrichts mit der deutschen Sprache zu beschäftigen, meist stark eingeschränkt. Oft sind ihnen darüber hinaus entsprechende Angebote, etwa im Internet oder in Sprachcafés vor Ort, nicht bekannt. Auch Austauschmöglichkeiten in Form von Auslandsaufenthalten bieten sich für diese Gruppe von Lernenden nicht unbedingt im selben Ausmaß wie für Studierende der Germanistik an. Der Kontakt mit der deutschen Sprache ist in diesen Fällen tatsächlich auf wenige Stunden im Unterricht begrenzt.

Vor dem Hintergrund dieser Problemstellung soll in der vorliegenden Untersuchung eruiert werden, inwieweit das Konzept des e-Tandem Language Learning (eTLL) einen Beitrag zur Überwindung der o.g. räumlich-linguistischen Distanzen in Kolumbien leisten kann. Beim eTLL handelt es sich um ein Sprachlernkonzept, bei dem zwei Lernende voneinander und miteinander jeweils die Sprache des/der anderen lernen (vgl. z.B. Bechtel 2010; Brammerts 2005). Durch die zunehmende Verfügbarkeit von Breitbandinternetverbindungen versprechen audio-visuelle Kommunikationstools, großes Potenzial für das Fremdsprachenlernen mit sich zu bringen. In der theoretischen Konzeptualisierung von Sprachenlernen im Tandem wird in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Autonomie der Lernenden und das Prinzip der Gegenseitigkeit verwiesen (siehe Kap. 3). Wenn es im vorliegenden Artikel um die Frage geht, inwiefern eTLL zur Überwindung räumlich-sprachlicher Distanzen beitragen kann, ist es von besonderem Interesse, die Motivation und Erwartungshaltungen der Deutschlernenden näher kennenzulernen. Die Studie konzentriert sich daher auf die Motive der Lernenden, welche die Wahl des Deutschen als Fremdsprache beeinflussen, die Bedeutung, die diese dem Kontakt mit Deutschsprachigen zuschreiben, sowie die Einstellungen, die Deutschlernende in Kolumbien dem Konzept des (e)-Tandems gegenüber aufweisen.

Im vorliegenden Artikel wird zunächst ein kurzer Überblick über die Situation des Deutschen als Fremdsprache in Kolumbien gegeben. Im Anschluss daran werden grundlegende Prinzipien des Sprachenlernens im Tandem erläutert. Nach einer kurzen Beschreibung des der Untersuchung zugrunde liegenden Onlinefragebogens, dem eine Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse folgte, werden die Ergebnisse präsentiert und im Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert. Abschließende Schlussfolgerungen geben Anstoß zu Überlegungen hinsichtlich einer praktischen Umsetzung der diskutierten Lernszenarien in der kolumbianischen DaF-Praxis.

2. Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien

Laut einer weltweiten Datenerhebung der Ständigen Statistischen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache lernten im Jahr 2005 7.781 Menschen in Kolumbien Deutsch (vgl. Mejía & Rüger 2010; StADaF 2005-2006). Ein überwiegender Teil dieser Lernenden, nämlich 6.090, war dabei im schulischen Bereich zu finden, von denen laut Mejía & Rüger (2010: 1710) mit 85 % ein nicht unwesentlicher Anteil auf die vier deutschen Auslandsschulen und eine Schweizer Schule entfiel. Die Zahl der Deutschlernenden außerhalb des schulischen Bereichs lag im Jahr 2005 somit bei weniger als 2000, ein Großteil davon im Bereich der Erwachsenenbildung (1.400). Als Studienfach, das zu diesem Zeitpunkt ausschließlich an der Universidad Nacional in Bogotá bzw. als optionaler Studienschwerpunkt an der Universidad de los Andes angeboten wurde, wurde Deutsch nur von sehr wenigen, nämlich 320 Personen, gewählt. Seit 2009 gibt es an der Universidad de Antioquia in Medellín in Kooperation mit der PH Freiburg einen Doppeldiplom-Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache“, der aber keine Sprachkurse im engeren Sinn beinhaltet.

Aktuellere Daten zu Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien wurden erst in einer im Jahr 2014 gemeinsam vom Goethe-Institut, dem kolumbianischen Deutschlehrerverband APAC und der deutschen Botschaft Kolumbien durch-

Yasmin El-Hariri & Nina Jung (2015), Distanzen überwinden: Über das Potenzial audio-visueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 106-139. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

geführten Untersuchung erhoben (Goethe Institut 2014). Die Zahl der Deutschlernenden belief sich in dieser Studie landesweit bereits auf 13.101. Diese verteilten sich auf insgesamt 57 allgemeinbildende Schulen, Universitäten und andere Bildungseinrichtungen. Nach wie vor stellte die Gruppe derjenigen Personen, die Deutsch an den allgemeinbildenden Schulen lernen, mit 51 % eine (wenn auch knappe) Mehrheit dar. Die übrigen Deutschlernenden verteilten sich zu fast gleichen Anteilen auf Universitäten (25 %) und andere Bildungseinrichtungen (24 %). Unklar bleibt, wie viele der im universitären Bereich zu verortenden Lernenden Deutsch als Studienfach gewählt haben und wie viele Personen Deutsch im Rahmen von Wahlpflicht- bzw. fakultativen Kursen erlernen. Erwartbar ist allerdings, dass die Gruppe der studienbegleitend Deutschlernenden hier wieder in der Mehrzahl war.

Dem studienbegleitenden Deutschlernen bzw. Deutsch im Rahmen der Erwachsenenbildung scheint in Kolumbien tatsächlich eine wichtige Bedeutung zuzukommen. Wenig bekannt ist allerdings über die individuellen Beweggründe der Lernenden, die bei der Entscheidung für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache eine Rolle spielen. Bislang ist dieses Thema wenig erforscht, daher soll die Einbettung der Frage nach dem „Warum“ in die vorliegende Forschungsarbeit erste Anhaltspunkte geben. Aus der persönlichen Unterrichtserfahrung der Autorinnen heraus lassen sich vorab vor allem der Wunsch nach einem Studium in einem deutschsprachigen Land und die Hoffnung auf bessere Chancen in der Arbeitswelt als mögliche Motive vermuten.

3. Sprachenlernen im Tandem

In der Forschungsliteratur wird Tandemlernen als eine Sprachlernpartnerschaft beschrieben, bei der zwei Personen mit unterschiedlicher Erstsprache miteinander und voneinander lernen. Die Erstsprache einer Person ist dabei gleichzeitig die Zielsprache der anderen. Die Partner/innen lernen also jeweils die Sprache des/der anderen, welche/r wiederum als sprachliches Vorbild angesehen werden kann. Sprachenlernen alleine ist jedoch nicht das einzige Ziel des Lernens im Tandem. Ein wichtiger Bestandteil dieser Lernmethode ist auch das Lernen über die jeweils andere Person und deren kulturellen Hintergrund (vgl. Bechtel 2010). Entsprechend des Autonomieprinzips (siehe Kap. 3.1) ist jeder und jede selbst für das eigene Lernen verantwortlich und entscheidet dementsprechend, was, wann und wie er/sie lernen möchte. Gleichzeitig sollen beide Tandempartner/innen zur Lernpartnerschaft beitragen, indem sie ihr eigenes Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen und die andere Person bestmöglich in ihrem Lernprozess unterstützen. Das Prinzip der Gegenseitigkeit erfordert hier also auch, dass beide Seiten sich auf die Lernpartnerschaft und aufeinander einlassen (vgl. Bechtel 2010: 286; Brammerts 2005: 10). Die Verwendung der Bezeichnung „Tandem“ für Situationen, in denen zwei Personen miteinander und voneinander lernen, geht dabei auf Austauschprojekte des Deutsch-Französischen Jugendwerks in den 1960er Jahre zurück (Schmelter 2004: 136; Wolff 2009).

3.1. Prinzipien des Tandemlernens

Sprachenlernen im Tandem ist ein auf der Idee des **autonomen** oder auch **selbstgesteuerten Lernens** beruhendes Konzept, welches entsprechend der Erwartungen und Interessen der Lernenden gestaltet werden kann und daher als effektiver und effizienter angesehen wird als (extern) gesteuerte und kontrollierte Lernsituationen (Little 2006: 2). Little geht in diesem Zusammenhang von der Annahme aus, dass Autonomie ein menschliches Grundbedürfnis ist und autonome Lernende gleichzeitig auch motiviertere und reflektiertere Lernende sind. Anders gesagt, „all learning is likely to succeed to the extent that the learner is autonomous“ (ebd.).

Als autonomes bzw. selbstgesteuertes Lernen werden Lernsituationen bezeichnet, in denen die Lernenden selbst die Kontrolle über den Lernprozess, die Lerninhalte und -ziele, die benutzten Ressourcen sowie die Organisation des Lernens übernehmen (vgl. Holec 1979; Little 1991; zit. nach Schmelter 2004). Autonomes Lernen stellt entsprechende Anforderungen an die Lernenden, von denen eine positive Einstellung zum Lernen, ein hohes Maß an Eigeninitiative, Reflexionsfähigkeit sowie Bereitschaft, mit anderen in Interaktion zu treten, erwartet wird. Diese Autoren gehen davon aus, dass Lernende wesentlich effizienter arbeiten, wenn sie selbst für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind. Darüber hinaus erlauben selbstgesteuerte Lernformen eine weitgehende Personalisierung des Lernprozesses und der Lernorganisation, was wiederum zu höherer Motivation führt (vgl. Little 2006; Weskamp 1999).

Yasmin El-Hariri & Nina Jung (2015), Distanzen überwinden: Über das Potenzial audio-visueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 106-139. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

In diesem Zusammenhang ist es allerdings von besonderer Bedeutung festzuhalten, dass autonomes Lernen nicht mit „allein lernen“ gleichgestellt wird. Godwin-Jones (2011: 6) formuliert dies folgendermaßen: „[...]contrary to what the term might evoke in popular usage, learner autonomy does not involve secluding oneself in a cork-lined room with a mountain of learning materials“.

Autonomes Lernen sollte vielmehr als ein „peer-Netzwerk“ angesehen werden, in dem ein gewisses Maß an Betreuung und Beratung nützlich und normalerweise auch notwendig ist. Auch wenn es den Lernenden selbst obliegt, ihre Lernstrategien zu bestimmen, sollten hilfreiche Materialien ebenso wie Werkzeuge zur Reflexion zur Verfügung gestellt werden. Diese Unterlagen sollen die Lernenden bei der Organisation und Strukturierung ihres Lernprozesses unterstützen, und so gleichzeitig mögliche „Chaos-Situationen“ vermeiden (Dam 1999: 127). Zu den erwähnten Materialien zählen beispielsweise Lern-Leitfäden, Handbücher, Arbeitsblätter, Fragebögen, Checklisten usw. Lerntagebücher können dabei als ideale Ergänzung zum selbstgesteuerten Lernen dienen. Indem Lernende das eigene Lernen reflektieren, wird das Bewusstsein für den jeweiligen Lernprozess und auch die entsprechenden Lernfortschritte geschaffen und gefördert, was wiederum positive Auswirkungen auf die Lernmotivation mit sich bringt. Darüber hinaus werden Lernende dadurch befähigt, persönliche Schwierigkeiten zu identifizieren und diese in weiterer Folge auf dem bestmöglichen Weg zu überwinden (vgl. Stork 2010: 262). Lerntagebücher können daher auch als effizientes Werkzeug zur Bewusstseinsförderung angesehen werden (vgl. Dam 1999: 127). Da das Führen von Lerntagebüchern allerdings für viele ein sehr ungewohnter Prozess sein mag, ist es absolut notwendig, die Lernenden dabei zu begleiten und ihnen bei der Bewältigung dieser Aufgabe beratend zur Seite zu stehen.

Lernen im Tandem kann außerdem als eine Lernform angesehen werden, die zwischen formalem und informellem Lernen angesiedelt ist. Während formales Lernen sehr stark strukturiert, organisiert und in der Regel institutionalisiert ist, treffen diese Charakteristika auf informelles Lernen nicht zu. Es geschieht vielmehr überall und jederzeit automatisch und unbeabsichtigt – wenn auch nicht immer ungewollt – als integraler Bestandteil des täglichen Alltags. Daher gibt es auch keine definierten Lernziele wie in formalen Lernsituationen, in denen das Lernen immer beabsichtigt, jedoch nicht immer freiwillig vonstattengeht. Zwischen diesen beiden Lernformen liegt das so genannte **non-formale Lernen**, zu dem auch das Tandemlernen gezählt werden kann. Non-formales Lernen ist zielgerichtet, aber freiwillig, es findet zwar im Rahmen geplanter Aktivitäten, aber außerhalb des formalen Bildungssystems statt (vgl. Commission of the European Communities 2001: 4; Overwien 2005: 346). Non-formale Lernsituationen sind an einer Vielzahl von Lernumgebungen angesiedelt (zu Hause, im Park, am Fußballplatz, im Kaffeehaus, online ...), Lernziele können – müssen aber nicht – definiert werden, oft geschieht das in Form von selbstgesteuertem bzw. autonomem Lernen seitens der Lernenden selbst.

Ein Sprachtandem wird als gleichberechtigte Partnerschaft angesehen, es gibt also keine Lehrenden-Lernenden Beziehung im herkömmlichen Sinn, sondern vielmehr eine auf dem Prinzip der **Gegenseitigkeit** basierte *peer-to-peer* Situation. Dementsprechend müssen die Teilnehmenden auch weder linguistische Erklärungen geben (können dies aber selbstverständlich, wenn es erwünscht wird), noch beurteilen sie den Lernprozess des/der jeweils anderen. Dieser Peer-Charakter erfordert – implizit oder explizit – gegenseitiges Übereinkommen über die Lernorganisation hinsichtlich Lernzeiten, Inhalte, Feedback und Korrekturen (vgl. Schmelter 2004: 241). Durch eine auf diese Weise vollzogene Kommunikation im Tandem erweitern die Lernenden nicht nur sprachliche Fertigkeiten und Kommunikationsfähigkeit (primäre Lernziele), sie erwerben auch Wissen über ihre Partner/innen selbst sowie deren lebensweltliche Hintergründe. Darüber hinaus wird der Erwerb neuer bzw. alternativer Lernstrategien und -techniken gefördert, und durch den autonomen Charakter des Tandemlernens wird gelernt, selbst Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (sekundäre Lernziele; Brammerts & Calvert 2005: 31). Dabei bieten sich mehrere Herangehensweisen bzw. Lernmöglichkeiten an (ebd.: 32-33):

- Lernen aus dem Modell des Partners („kopieren“ explizit bzw. implizit: unabsichtlich bzw. automatisch übernehmen); sprachliches und non-verbales Verhalten;
- Lernen aufgrund von Verständnishilfen, Erklärungen und Informationen;
- Lernen durch Formulierungs- und Verhaltenshilfen;
- Lernen durch Korrekturen des Partners;
- Lernen aus der Lernkooperation.

In engem Zusammenhang mit den oben erwähnten Prinzipien der Autonomie und der Gegenseitigkeit steht das Konzept der **Sprach(en)bewusstheit** (*language awareness*). Gerade selbstgesteuerte Lernsituationen machen es in der Regel notwendig, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, Lernbedürfnisse und Lernziele zu definieren sowie geeignete Lernstrategien zu entwickeln (vgl. Little 1997; Luchtenberg 2002; Rampillon 1997). Aber auch die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen (Erst-)Sprache wird gerade durch den oben erwähnten gegenseitigen Austausch beim Sprachenlernen im e-Tandem gefördert.

Nicht zuletzt ermöglicht das Sprachenlernen im (e-)Tandem eine Form von **interkulturellem Lernen**, bei welchem Lernende in direkten Kontakt mit einer anderen Sprache und Kultur treten. Herfurth (1993: 27) definiert die Begegnungssituationen beim Tandemlernen als „Phasen im Rahmen organisierten Spracherwerbs, in denen zwei oder mehr Lerner unterschiedlicher Muttersprache – deren Muttersprache jeweils die Zielsprache des/der Anderen ist – im (meistens) binationalen Kontext miteinander lernen“. Tandemsituationen stellen dementsprechend spezifische interkulturelle Kommunikationssituationen und damit die ideale Umgebung für interkulturelles Sprachenlernen dar (Bechtel 2010: 285). Auch Grau (2010: 315) beschreibt die Tandempartnerschaft als eine Möglichkeit für die Lernenden, sowohl sprachliche als auch interkulturelle Kompetenzen anzuwenden und zu erweitern sowie deren Offenheit, positive Einstellungen und Interesse für andere Kulturen zu fördern.

Seit den 1990er Jahren ist die interkulturelle Kompetenz mehr und mehr in den Mittelpunkt des kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterrichts gerückt. Zusätzlich zu den bis dato fast ausschließlich funktional-kommunikativen Aspekten des Sprachenlernens fand nun auch verstärkt die Bedeutung der Interkulturalität Beachtung. Hu (2010) erwähnt hier nach Bredella (1999) zentrale „Fähigkeiten wie Perspektivwechsel, Empathie, Relativierung ethnozentrischer Perspektiven, aber auch Einstellungen wie Offenheit und Neugier gegenüber Fremdem“ (Hu 2010: 76).

Hu (ebd.) bezieht sich darüber hinaus auf das bekannte, von Michael Byram (1997) vorgelegte, Modell Interkultureller Kommunikativer Kompetenz, das folgende interkulturelle Fähigkeiten beschreibt (Byram 1997: 34, 50-53):

- Knowledge of social groups and their products and practices on one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction (*savoirs*)
- Ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own (*savoir comprendre*)
- Ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communications and interaction (*savoir apprendre/faire*)
- Attitudes such as curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures (*savoir être*)
- Critical cultural awareness / political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries (*savoir s'engager*)

Das Konzept der Interkulturalität ist dabei nach wie vor ein offenes und entsprechend kontrovers diskutiertes (vgl. z.B. Fäcke 2011; Hu 2008). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang vor allem das Überwinden von einander ausschließenden Vorstellungen des *Selbst* und des *Fremden* bzw. *Anderen*:

A main challenge for cultural and literary theory as well as for language teachers today arguably lies in thinking beyond the self/other-binary that is beyond the frame work of a world of (national) cultures [...] in exploring the potential of new, 'singular' concepts of culture in a globalized world (Blöll & Doff 2014: 80).

Diese Prinzipien liegen allen Arten von Tandempartnerschaften zugrunde, seien dies Präsenz- oder Distanztandems. Da sich die vorliegende Untersuchung explizit auf Onlinetandems bezieht, möchten wir im folgenden Abschnitt kurz die Entwicklung hin zum e-Tandem beschreiben.

3.2. Von Tandem zu e-Tandem

Mit der zunehmenden Verfügbarkeit elektronischer Medien eröffnen sich auch für das Sprachenlernen immer mehr Möglichkeiten. Ein insbesondere e-Tandems zugrundeliegendes Prinzip ist damit das des computerunterstützten Sprachenlernens, weitgehend unter dem englischen Terminus **Computer Assisted Language Learning (CALL)** bekannt.

CD-Roms, DVDs, Webseiten, die interaktive Lehr- und Lernmaterialien anbieten, werden bereits seit Mitte der 1990er Jahre eingesetzt. Sei es als Ergänzung zu bestehenden Lehrwerken, komplette Selbstlernkurse oder Übungsmaterialien mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Grammatikübungen, Wortschatzarbeit) – multimediale Lernumgebungen gehören heutzutage zum Alltag des Fremdsprachenlernens und sind vor allem unter Bezeichnungen wie E-Learning oder Blended-Learning bekannt (vgl. Schmidt 2010: 281). Rösler (2010: 285) hält dabei die Wahl des Begriffs „Blended-Learning“ für angebrachter, da hierbei unterschiedliche Lernarten (Präsenzunterricht, virtuelles Lernen, Selbststudium ...) kombiniert werden, während der Ausdruck „E-Learning“ eher vermuten lässt, dass das Lernen ausschließlich digital erfolgt.

Abgesehen von Arbeitsmaterialien selbst stellt das Internet an sich ein digitales Recherchemedium dar, das Zugang zu einer Vielzahl authentischer, multimedialer und multilingualer Inhalte ermöglicht. Zusätzlich dazu gewinnt das Internet auch immer mehr als Kommunikations- und Interaktionsmedium für den Fremdsprachenunterricht an Bedeutung. Über E-Mail, Internetforen, Chats bis hin zur digitalen Audio- und Videoübermittlung (Voice over IP/VoIP) können Nutzer/innen miteinander in Kontakt treten (vgl. Schmidt 2010: 282-283). Das Internet fördert und vermittelt so Möglichkeiten des kooperativen Lernens bzw. des Lernens in Begegnungssituationen. Innerhalb von CALL findet also die computervermittelte Kommunikation (**Computer Mediated Communication – CMC**) immer weitere Verbreitung (vgl. Rösler 2010; Trinder 2006). Im Rahmen des netzwerkbasierten Lernens und Lehrens geschieht Kommunikation dabei über lokal oder global vernetzte Computer, was auch im konkreten Kontext des Sprachenlernens im e-Tandem Anwendung findet. Während bei dieser Art von Kommunikation zwischen Lernenden zweier Sprachen ab etwa den 1990er Jahren zunächst meist textbasierte Kommunikationskanäle wie E-Mail, Chat oder Diskussionsforen vorherrschend waren (Cziko 2004: 32), entwickelten sich e-Tandems seit der Jahrtausendwende rasch in Richtung audio- und videobasierter synchroner Kommunikation (35). Mittels frei verfügbarer Programme können Lernende so weltweit miteinander in Kontakt treten.

4. FAME – Ein e-Tandem Projekt zur Überwindung von Distanzen

Mit dem e-Tandem sollen also sprachliche und räumliche Distanzen zwischen Kolumbien und dem deutschsprachigen Raum überwunden werden. Durch den direkten Kontakt zu Lernenden im jeweils anderen Sprachraum können somit lebensweltliche Erfahrungen aus weiter Entfernung in die gewohnte Umgebung geholt werden. Vor diesem Hintergrund startete im Oktober 2014 eine Kooperation zwischen der Universität Wien, der Vienna Business School (VBS), der Universidad EAN (Bogotá) sowie dem Centro Cultural Austriaco (Medellín).

Das Projekt **FAME – Förderung von Autonomie und Motivation durch den Einsatz von e-Tandems** – wird im Rahmen des Programms *Sparkling Science* vom Österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) gefördert. In der Projektlaufzeit vom 1. Oktober 2014 bis 30. September 2016 sollen e-Tandempartnerschaften zwischen Lernenden an der Vienna Business School (Österreich), des Lycée Saint François Xavier in Vannes (Frankreich), der Universidad EAN in Bogotá und dem Centro Cultural Austriaco in Medellín (beides Kolumbien) aufgebaut werden.

Yasmin El-Hariri & Nina Jung (2015), Distanzen überwinden: Über das Potenzial audio-visueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 106-139. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Zu Projektbeginn starteten insgesamt 90 Lernende in eine e-Tandempartnerschaft:

Tab. 1: FAME e-Tandempartnerschaften

Anzahl	Institution 1	Institution 2	Sprachen
40 (20 Paare)	Vienna Business School	Lycée Saint François Xavier	Französisch-Deutsch
38 (19 Paare)	Vienna Business School	Universidad EAN	Spanisch-Deutsch
12 (6 Paare)	Vienna Business School	Centro Cultural Austriaco	Spanisch-Deutsch

Die e-Tandems in Kooperation mit dem Lycée Sait François Xavier und der Universidad EAN werden an den Partnerinstitutionen in den Fremdsprachenunterricht integriert und über die gesamte Projektlaufzeit wissenschaftlich begleitet. Bei der Zusammenarbeit zwischen der Vienna Business School und dem Centro Cultural Austriaco handelt es sich um eine autonomere, vom institutionellen Fremdsprachenunterricht weitgehend losgelöste Form von Tandempartnerschaften.

Ziel des Projekts ist es zu untersuchen, wie durch e-Tandems als Ergänzung zum Fremdsprachenunterricht im institutionellen Kontext die Autonomie bzw. Motivation der Sprachenlernenden gefördert werden kann. Zudem steht die Entwicklung der Sprach(en)bewusstheit der beteiligten Schüler/innen und Studierenden im Zentrum. In einer qualitativ angelegten empirischen Studie sollen Lernende, die an einer e-Tandempartnerschaft teilnehmen, Sprachlernstagebücher führen, und so Sprachlernerfahrungen und -prozesse reflektieren. Als Output des Projekts wird ein didaktisches Konzept für den Einsatz von e-Tandems im Fremdsprachenunterricht in der Form eines Leitfadens erarbeitet.

Von kolumbianischer Seite nehmen 19 Studierende des Studienfachs Moderne Sprachen an der Universidad EAN in Bogotá teil. Alle Teilnehmenden befinden sich zum Projektstart im ersten von insgesamt vier Deutschkursen und werden über die gesamte Projektlaufzeit (4 Semester) als Teil des e-Tandemprojekts mitwirken. Aufgrund des starken Interesses am Projekt, das sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung widerspiegelt, wird darüber hinaus eine Erweiterung der e-Tandempartnerschaften angestrebt, um alle 33 Studierenden des 1. Jahres mit einbeziehen zu können. Weitere 6 Deutschlernende sind über das Centro Cultural Austriaco in Medellín ebenfalls in Form von e-Tandemaktivitäten in das Projekt eingebunden, werden aber aufgrund des oben erwähnten autonomen Charakters dieses Austauschs nicht in derselben Intensität betreut wie die Studierenden an der EAN.

Zum Zeitpunkt des Verfassens des vorliegenden Artikels befinden sich die teilnehmenden Studierenden noch in der Phase der Kontaktaufnahme, während welcher sie informell und über einen Kanal ihrer Wahl ihre jeweiligen Tandempartner/innen kennenlernen können. In weiterer Folge ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Lernenden, Lehrpersonen sowie dem wissenschaftlichen Projektteam angedacht. Im Rahmen dieser Kooperation sollen die Lernenden dazu angeregt werden, eigenständig Ziele zu formulieren, Wege zur Erreichung dieser Ziele zu definieren und den Lernprozess im Rahmen eines Lerntagebuchs zu dokumentieren und so ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Auf diese Weise wird die Autonomie der Lernenden gefördert und darüber hinaus individuelles Lernen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen und Präferenzen der Lernenden ermöglicht. Ergänzt wird diese Art des selbstgesteuerten Sprachenlernens durch eine e-Learning Plattform (moodle), über welche die Teilnehmer/innen in ständigem Austausch mit anderen Lernenden, Lehrpersonen und den beteiligten Wissenschaftlerinnen stehen.

Die vorliegende Untersuchung legt den Fokus auf Deutschlernende in ganz Kolumbien, sowohl auf die Gruppe an der EAN als auch auf an anderen Universitäten und Sprachlerneinrichtungen Lernende, und fragt danach, inwiefern die Einstellungen und Motive dieser Personen mit den Prinzipien von Sprachenlernen im e-Tandem vereinbar sind.

5. Die Untersuchung

Im Vorfeld unseres e-Tandem-Projekts wurde zunächst eine Onlinebefragung von Deutschlernenden in ganz Kolumbien durchgeführt, um zu ermitteln, inwieweit das Angebot des Sprachenlernens im e-Tandem mit den Motiven

und Erwartungen der Lernenden in Einklang steht, und mit welchen Schwierigkeiten Teilnehmer/innen eines solchen Austauschs möglicherweise konfrontiert werden könnten.

5.1. Forschungsfragen

Folgende konkrete Fragestellungen sollen mit der vorliegenden Untersuchung beantwortet werden:

- 1) Welche Motive haben die Lernenden zur Wahl von Deutsch als Fremdsprache bewogen?
- 2) Welche Bedeutung schreiben die Lernenden dem Kontakt mit Deutschsprachigen zu?
- 3) Welche Position nehmen die Lernenden in Bezug auf e-Tandem Language Learning (eTLL) ein?
 - a. Welche Vorerfahrungen bringen sie in Bezug auf eTLL mit?
 - b. Über welche Einstellungen zu eTLL verfügen sie?
 - c. Welche Erwartungen haben sie hinsichtlich des tatsächlichen Einsatzes von eTLL?

Die Ergebnisse der Studie sollen im Vorfeld des im Oktober 2014 gestarteten Projekts erste Hinweise auf das Potenzial von e-Tandems im Kontext des studienbegleitenden Deutschlernens in Kolumbien sowie auf mögliche zu denkende Faktoren liefern.

5.2. Methode

Für die Untersuchung wurde ein Onlinefragebogen in spanischer Sprache konzipiert (s. Anhang), den die Befragten im August 2014 ausfüllen konnten. Um kolumbienweit so viele Deutschlernende wie möglich zu erreichen, wurde der Fragebogen an verschiedene Bildungseinrichtungen (private und staatliche Universitäten, private und halböffentliche Sprachinstitute) in Bogotá, Cali und Medellín verschickt. Im ersten Teil wurden allgemeine Daten der Lernenden sowie Informationen zu ihrer Lernerfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache erfragt. Zu diesen Daten zählen Ort und Dauer des DaF-Unterrichts, aktuelles Sprachniveau (Selbsteinschätzung), Kenntnisse anderer Fremdsprachen sowie Gründe für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache. In weiterer Folge wurden mittels vierteiliger Likert-Skala Spracheinstellungen erhoben, wobei auch der Kontakt zu Deutschsprachigen thematisiert wurde. In einer offenen Antwort konnten die Befragten Begründungen angeben, weshalb sie gerne regelmäßigen Kontakt zu deutschsprachigen Personen pflegen würden (oder nicht).

Den Kern der Befragung bildete ein Teil über das Sprachenlernen im (e)-Tandem. Hier wurden Bekanntheit der Methode und Erfahrungen mit derselben sowie Einstellungen zum (e)-Tandemlernen erhoben. Nach einer kurzen Erläuterung des Konzepts wurden die Lernenden daraufhin zu ihrer Meinung bezüglich des (e)-Tandemlernens (4-teilige Likertskala) sowie potenzieller Vor- und Nachteile einer solchen Lernform (offene Antworten) befragt.

Die so erhobenen quantitativen Daten wurden mit deskriptiv-statistischen Methoden ausgewertet. Für die Analyse qualitativer Daten wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring 2008) angewendet. Dazu wurden die Textantworten zunächst von beiden Forscherinnen gesichtet, woraufhin gemeinsam Kategorien erarbeitet wurden. In einem zweiten Schritt wurden die Daten von beiden getrennt voneinander kodiert und anschließend zusammengeführt, um Abweichungen zu überprüfen und in weiterer Folge zu eliminieren.

5.3. Ergebnisse

Insgesamt füllten 181 Deutschlernende in Kolumbien den Fragebogen komplett aus. 17 davon studierten Deutsch im Hauptfach und wurden daher aus der Untersuchung ausgeklammert. Das Geschlechterverhältnis der verbleibenden 164 Teilnehmenden war mit 74 männlichen und 89 weiblichen Personen relativ ausgeglichen (eine Person machte keine Angabe). Das Durchschnittsalter der Befragten lag bei 21,7 Jahren, wobei die jüngste Person 13, die älteste 40 Jahre alt war.

Die meisten Lernenden (144 bzw. 88 %) hatten bereits andere Fremdsprachen gelernt, für sie ist Deutsch also nicht die erste Fremdsprache und damit eine so genannte Tertiärsprache. Unter diesen Fremdsprachen befinden sich neben dem am weitesten verbreiteten Englisch und den in Kolumbien ebenfalls häufig unterrichteten romanischen Sprachen (Portugiesisch, Französisch, Italienisch) auch ungewöhnlichere Sprachen wie Russisch, Japanisch, Chinesisch (Mandarin, Taiwanesisch) und Koreanisch.

130 Personen waren zum Zeitpunkt der Umfrage zu einem Universitätsstudium zugelassen, während die verbleibenden 34 Befragten (noch) nicht studierten. Unter diese Kategorie fielen neben sehr jungen Lernenden auch Absolvent/innen, meist eines Undergraduate Studiums.

Tab. 2: Übersicht über die Befragungsteilnehmer/innen

		n	%
Gesamt		164	100
Geschlecht	männlich	74	45,1
	weiblich	89	54,3
	keine Angabe	1	0,6
Studium (derzeit)	ja	130	79,3
	nein	31	18,9
	keine Angabe	3	1,8
Alter	unter 15	3	1,8
	15-19	58	35,4
	20-24	63	38,4
	25-30	31	18,9
	über 30	7	4,3
	keine Angabe	2	1,2
weitere Fremdsprachen	ja	144	87,8
	nein	18	11,0
	keine Angabe	2	1,2

Die unter den Teilnehmenden vertretenen Studienrichtungen waren vielfältig. Aufgrund der Tätigkeit einer der beiden Autorinnen an der Universidad EAN in Bogotá fand sich unter den Befragten ein relativ großer Anteil an Studierenden der Studienrichtung Moderne Sprachen (32 % der Befragten/53 Personen). Im Rahmen dieser Studienrichtung müssen die Studierenden neben einem Studienschwerpunkt in Betriebswirtschaftslehre drei Fremdsprachen im Umfang von jeweils fünf Wochenstunden lernen. Zur Auswahl stehen dabei Englisch, Französisch, Portugiesisch, Italienisch und Deutsch, wobei Deutsch meist als zweite oder dritte Fremdsprache gewählt wird.

Eine weitere stark vertretene Studienrichtung war mit 27 Befragten (16 %) das Ingenieurwesen, innerhalb dessen unterschiedliche Fachrichtungen vertreten waren. Darüber hinaus wurden folgende weitere Studienrichtungen angegeben:

- Je 5 Studierende: Betriebswirtschaftslehre, Biologie/Mikrobiologie, Kommunikationswissenschaften/ Publizistik;
- Je 3 Studierende: Rechtswissenschaften, Finanzwissenschaften & internationale Beziehungen, Verwaltung und internationale Beziehungen, Psychologie, Design;
- Je 2 Studierende: Chemie, Literaturwissenschaft;
- Je 1 Studierende/r: Informationswissenschaft/Bibliotechnologie, Rechnungswesen, Ökonomie, Umweltmanagement, Philosophie, Linguistik, Medizin, Veterinärmedizin.

Mehr als die Hälfte der Befragten (52 %) lernte seit weniger als einem halben Jahr Deutsch. 21 Personen (13 %) gaben eine Lerndauer von 6-11 Monaten an, 34 Befragte (21 %) lernten die Sprache seit 1-2 Jahren, 23 (14 %) seit mehr als 2 Jahren (siehe Abb. 1).

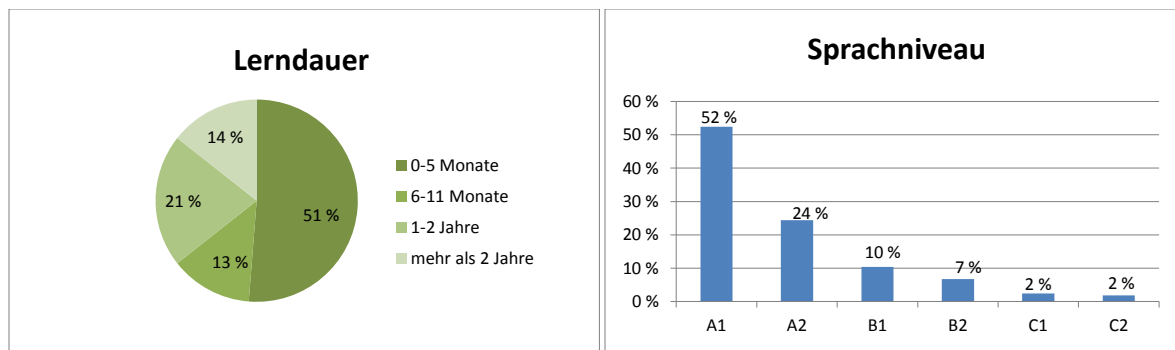


Abb. 1: Bisheriger Deutschunterricht (n=164)

Abb. 2: Deutschniveau GER (n=164)

Entsprechend der Lerndauer verfügte ein Großteil der Befragten nach eigener Einschätzung über ein Sprachniveau von A1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Ein Viertel der Befragten ordnete sich selbst im Niveau A2 ein, 10 % gaben B1 an, 7 % B2 und jeweils 2 % C1 bzw. C2 (siehe Abb. 2).

5.3.1. Gründe für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache

Aus der Vielzahl der Antworten konnten die Beweggründe der Befragten, Deutsch zu lernen (Frage 10), in vier mittels qualitativer Inhaltsanalyse induktiv abgeleitete Kategorien eingeteilt werden:

- Interesse,
- beruflich-akademische Gründe,
- persönliche Gründe,
- Bedeutung Deutschlands bzw. der deutschen Sprache.

Die einzelnen Kategorien werden anschließend detailliert dargestellt und mit Hilfe von ausgewählten Beispielen aus den Rückmeldungen der Befragten erläutert.

Interesse

Am häufigsten wurde Interesse als Grund für die Entscheidung, Deutsch zu lernen, genannt. 55 % aller Befragten bezogen sich mit ihren Antworten darauf. Die Nennungen dieser Kategorie können dabei in unterschiedliche Interessensgebiete unterteilt werden. Neben dem unspezifischen Interesse, dem generellen Interesse an (Fremd-)Sprachen und dem konkreten Interesse an der deutschen Sprache (wegen ihres Klangs, ihrer Struktur und Komplexität, ihrer Bedeutung, ihrer Außergewöhnlichkeit im kolumbianischen Kontext; Bsp. 1) nannten die Befragten hier auch Interesse an den deutschsprachigen Ländern (insbesondere an Deutschland) sowie deren Kultur und Literatur (Bsp. 2) (alle Übersetzungen von den Autorinnen).

Beispiel 1: Porque considero que es un idioma interesante, que no todo el mundo habla y porque es uno de los mas difíciles de aprender.

(Weil ich Deutsch für eine interessante Sprache halte, die nicht jeder spricht, und weil sie eine der am schwierigsten zu erlernenden Sprachen ist.)

Beispiel 2: Iniciativa propia, una especial atracción por la cultura y el idioma.

(Aus eigener Initiative, wegen einer besonderen Anziehung zur Kultur und Sprache.)

Beruflich-akademische Gründe

Die zweitgrößte Kategorie bezieht sich auf beruflich-akademische Gründe, die von 50 % der Befragten genannt wurden. In diese Kategorie fällt vor allem der Wunsch vieler Befragter, ein – meist weiterführendes – Studium in Deutschland bzw. einem anderen deutschsprachigen Land zu absolvieren und/oder sich für ein entsprechendes Sti-

pendium zu bewerben. Auch Arbeitsaufenthalte, inkl. Praktika und Au-Pair-Aufenthalte, wurden hier genannt (Bsp. 3 und 4).

Beispiel 3: Porque Alemania es un Pais que ofrece postgrados de Alta Calidad y me inscribi en un programa para ser Au Pair.

(Weil in Deutschland Postgraduiertenstudiengänge von hoher Qualität angeboten werden, und weil ich an einem Au-Pair-Programm teilnehmen werde.)

Beispiel 4: Para estudiar una maestría en Alemania.

(Um einen Master in Deutschland zu machen.)

Weitere Nennungen dieser Kategorie erwähnten bessere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt durch Deutschkenntnisse, wobei in vielen Fällen unklar blieb, ob sich diese auf den kolumbianischen oder deutschsprachigen Markt bezogen (Bsp. 5).

Beispiel 5: Por las oportunidades en el mercado laboral.

(Wegen der Möglichkeiten am Arbeitsmarkt.)

Persönliche Gründe

An dritter Stelle standen für knapp 30 % der Befragten persönliche Gründe, die unterschiedliche Subkategorien umfassen. Häufig genannt wurde beispielsweise die persönliche Herausforderung, der man sich mit dem Deutschlernen stellt (Bsp. 6 und 7). In diesem Zusammenhang erwähnten viele die Schwierigkeit, Andersartigkeit und „Exotik“ der deutschen Sprache.

Beispiel 6: Es un reto ya que es muy diferente del español [...].

(Es ist eine Herausforderung, weil es sich sehr vom Spanischen unterscheidet [...].)

Beispiel 7: [...] crecimiento personal e intelectual, por cultura [...].

([...] persönliches und intellektuelles Wachstum, wegen der Kultur [...].)

Des Weiteren umfasst diese Kategorie familiäre Beziehungen entweder zu deutschsprachigen Personen oder in ein deutschsprachiges Land (Bsp. 8) sowie persönliche Zukunftspläne wie Reisen nach oder ein Leben in Deutschland (Bsp. 9).

Beispiel 8: [...] ademas parte de mi familia vive alla, y eso es muy motivante.

([...] außerdem wohnt ein Teil meiner Familie dort, und das ist sehr motivierend.)

Beispiel 9: También por que dentro de un futuro me gustaría vivir un tiempo en Alemania.

(Weil ich auch gerne in der Zukunft eine Zeit lang in Deutschland leben würde.)

Bedeutung Deutschlands bzw. der deutschen Sprache

Schließlich war die Bedeutung Deutschlands bzw. der deutschen Sprache für 11,6 % der Lernenden ein Grund für die Sprachwahl. An dieser Stelle wurde vor allem die globale wirtschaftliche und politische Stellung Deutschlands betont (Bsp. 11), aber auch die Verbreitung der deutschen Sprache in Europa (Bsp. 10) sowie die immer weiter wachsende Wichtigkeit derselben weltweit – auch in Kolumbien.

Beispiel 10: [...] es el segundo idioma mas hablado en europa [...].

([...] es ist die am zweithäufigsten gesprochene Sprache in Europa [...].)

Beispiel 11: La posición política y económica del país lo hacen una potencia.

(Die politische und ökonomische Position des Landes machen es zu einer Großmacht.)

Abbildung 3 veranschaulicht die Verteilung der Antworten auf diese vier Kategorien.

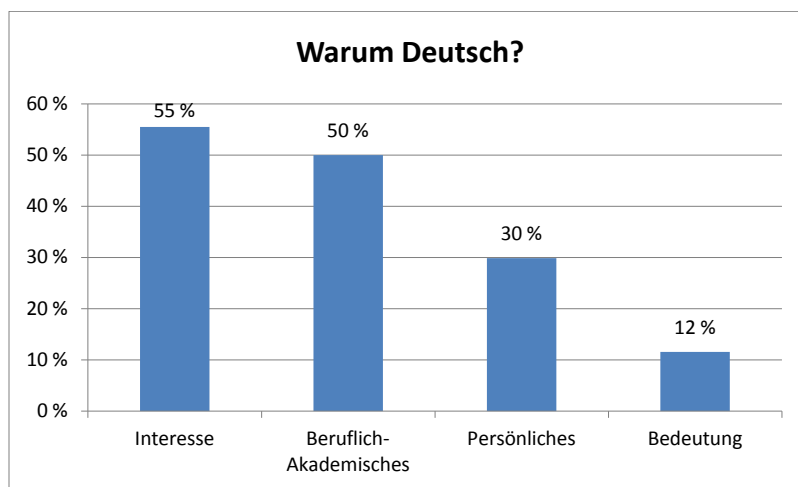


Abb. 3: Gründe für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache (n=164)

Wie aus der Abbildung ersichtlich, bezogen sich die meisten Nennungen auf Interesse sowohl an der Sprache als auch an den deutschsprachigen Ländern, dicht gefolgt von beruflich-akademischen Gründen. Persönliches wurde von knapp einem Drittel der Befragten als Beweggrund angegeben, während die Bedeutung Deutschlands bzw. der deutschen Sprache nur für einen geringen Teil der Studierenden ausschlaggebend für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache war.

5.3.2. Bedeutung des Kontakts mit Deutschsprachigen

Die Gründe für Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien sind also, wie im vorangegangenen Abschnitt veranschaulicht wurde, vielfältig. Die geografische Situation Kolumbiens macht es den Lernenden jedoch alles andere als einfach, mit der Sprache und ihren Sprecher/innen tatsächlich in Kontakt zu kommen. In den meisten Fällen beschränkt sich der Sprachkontakt daher auf den Unterrichtsraum. Es verwundert daher nicht, dass sich so gut wie alle Befragten wünschten, regelmäßigen Kontakt zu deutschsprachigen Personen zu pflegen (Frage 14).

Lediglich eine Person hatte kein Interesse daran und empfand eine Tandempartnerschaft mit einer Person, die keinen pädagogischen Hintergrund hat, als unnötig (Bsp. 12):

Beispiel 12: Porque no es necesario, si una persona tiene la pedagogía y el conocimiento del idioma, es suficiente para aprenderlo. Hay muchos estudiantes de colegio que tienen un excelente nivel de inglés, por ejemplo, y nunca tuvieron profesores americanos. Sí, un alemán nativo es interesante, pero ¿si no es profesor? No se está haciendo nada.

(Weil es nicht notwendig ist. Wenn eine Person eine pädagogische Ausbildung und die Sprachkenntnisse besitzt, reicht das, um die Sprache zu lernen. Viele Schüler haben z.B. ein sehr gutes Englischniveau, und sie hatten nie amerikanische Lehrer. Klar, ein deutscher Muttersprachler ist interessant. Aber wenn er kein Lehrer ist? Dann lernt man auch nichts.)

Drei ambivalente Antworten zeigten, dass auch Unsicherheit, vor allem bei Lernenden am Beginn des Lernprozesses, Vorbehalte einem direkten Kontakt mit deutschsprachigen Personen gegenüber zur Folge haben kann (Bsp. 13).

Beispiel 13: Porque el nivel de alemán que manejo no es lo suficientemente bueno como para seguir una conversación regular.

(Weil mein Sprachniveau im Deutschen nicht gut genug ist, um einer normalen Unterhaltung folgen zu können.)

95 % der Befragten (160 Personen) äußerten in ihren Antworten auf Frage 15 den ausdrücklichen Wunsch nach regelmäßigem Kontakt zu Deutschsprachigen. Argumente dafür lassen sich folgenden vier Dimensionen zuordnen:

- sprachlich-kommunikative Dimension,
- interkulturelle Dimension,
- soziale Dimension,
- affektive Dimension.

Sprachlich-kommunikative Dimension

Die sprachlich-kommunikative Dimension wurde von den Befragten am häufigsten in ihren Antworten erwähnt. In diesen Bereich fallen das Sprachenlernen sowie die Verbesserung von Sprachfertigkeiten, insbesondere Aussprache, Hörverständnis und Kommunikationsfähigkeit (Bsp. 14).

Beispiel 14: Porque sería bueno para mejorar la pronunciación y la parte de hablar y la de escucha.
(Weil es gut wäre, die Aussprache zu verbessern, das Sprechen und das Hören.)

Durch den Kontakt zu Deutschsprachigen erhofften sich die Befragten, im Unterricht Gelerntes anwenden und festigen zu können. Außerdem wurde erwähnt, dass deutschsprachige Personen wichtige Hilfestellungen zur Korrektur und Beseitigung von Fehlern leisten können (Bsp. 15).

Beispiel 15: [...] sería más fácil el aprendizaje de la lengua, además esta persona podría corregir errores cometidos por mí.
([...] es wäre einfacher, die Sprache zu lernen, außerdem könnte die Person meine Fehler verbessern.)

Abgesehen von diesen in erster Linie sprachlich-strukturellen Punkten finden sich hier auch Nennungen hinsichtlich der Pragmatik. Durch den Kontakt mit Deutschsprachigen erhofften sich Lernende, Einblicke in informellere Konversation sowie Alltags- bzw. Umgangssprache zu bekommen und somit das zu lernen, was nicht in Büchern steht und wozu man in Kolumbien auch außerhalb des Klassenraums wenig Zugang hat (Bsp. 16 und 17).

Beispiel 16: [...] porque mientras este en colombia sería el contacto directo que tengo frente al idioma, adicionalmente, sería una comunicación totalmente informal, es decir, podría identificar como se expresan cotidianamente y eso es algo que usualmente en textos o libros no encuentras.
([...] weil es, solange ich in Kolumbien bin, ein direkter Kontakt zur Sprache wäre, außerdem wäre es eine völlig informelle Kommunikation, d.h. ich könnte herausfinden, wie man sich im alltäglichen Leben ausdrückt, und das ist etwas, das man in Texten oder Büchern nicht findet.)

Beispiel 17: Cuando existe un contacto con personas nativas, es posible aprender cosas que no están en los libros.
(Wenn es einen Kontakt zu Muttersprachlern gibt, kann man Dinge lernen, die nicht in den Büchern stehen.)

Interkulturelle Dimension

Die zweitgrößte Dimension bezieht sich auf den interkulturellen Austausch und beinhaltet Nennungen bezüglich des Kennenlernens einer neuen Kultur bzw. der kulturellen Annäherung durch die Sprache. So wurde von einer Person festgehalten, dass für das Sprachenlernen rein formal-linguistisches Wissen allein nicht ausreichend ist:

Beispiel 18: [...] al aprender un idioma no es suficiente solo entender la lingüística y forma de este, puesto que se ha formado es de las características socio culturales de sus hablantes, por lo cual es importante sumergirse en más que solo palabras.

([...] wenn man eine Sprache lernt, reicht es nicht aus, nur die sprachliche Form zu verstehen, da Sprache durch soziokulturelle Charakteristika ihrer Sprecher/innen geformt wird. Deshalb ist es wichtig, in mehr als nur Worte einzutauchen.)

Affektive Dimension

Eine weitere bedeutende Dimension stellt die Affektivität dar. Diese Kategorie umfasst emotionale Komponenten wie Angst, Nervosität, Selbstvertrauen, (Un-)Sicherheit, Druck von außen oder auch Spaß und Wohlbefinden beim Sprachenlernen. So gaben einige Befragte an, dass sie durch mehr Kontakt zu Deutschsprachigen ihre Ängste vor dem Sprechen der Fremdsprache bzw. vor Fehlern abbauen könnten (Bsp. 19 und 21). Kommunikation mit Deutschsprachigen ermöglicht den Befragten zufolge dadurch ein Sprachenlernen ohne Druck, was einige Befragte wiederum mit einem Zuwachs an Selbstvertrauen und einem größeren Sicherheitsgefühl in Verbindung brachten (Bsp. 20).

Beispiel 19: Me gustaría comunicarme con una persona germanohablante porque facilitaría mi proceso de aprendizaje del idioma, me permitirá soltarme mas y tener menor miedo al hablar.

(Ich würde gerne mit einer deutschsprachigen Person kommunizieren, weil es meinen Sprachlernprozess erleichtern würde, es würde mir erlauben, mich freier auszudrücken und weniger Angst vor dem Sprechen zu haben.)

Beispiel 20: Porque sería una manera de mejorar mi nivel en la lengua y para ganar confianza en mi mismo. (Weil es eine Möglichkeit wäre, um mein Sprachniveau zu verbessern und Selbstvertrauen zu gewinnen.)

Beispiel 21: Me permitiría también ampliar mi vocabulario, resolver dudas y hablar más abiertamente sin temor o nervios a cometer algún error.

(Es würde mir ermöglichen, mein Vokabular zu erweitern, Zweifel zu beseitigen und offener, ohne Angst, Fehler zu machen, zu sprechen.)

Schließlich gaben einige Personen an, dass Kontakt zu Deutschsprachigen eine unterhaltsamere Art des Sprachenlernens darstellen könnte (Bsp. 22 und 23).

Beispiel 22: [...] es mas ameno interactuar con una persona que en su defecto con un libro.

([...] es ist angenehmer, mit einer Person zu interagieren als mit einem Buch.)

Beispiel 23: [...] al tener mayor contacto con una persona nativa es posible aprender a expresarse con mayor facilidad de forma divertida y real.

([...] wenn man Kontakt zu einem Muttersprachler hat, kann man auf unterhaltsame und authentische Weise lernen, sich besser auszudrücken.)

Soziale Dimension

Die letzte Dimension umfasst soziale Komponenten des Kontakts zu Deutschsprachigen. Hierzu zählen Antworten, die sich auf das Kennenlernen neuer Personen und die Herausbildung von Freundschaften beziehen, die auf mehr beruhen als auf der bloßen Lernabsicht.

Beispiel 24: [...] creo también que es importante que sea de una edad cercana a la mía para facilitar las charlas y la realización de actividades ya que tal vez podamos compartir más cosas en común.

([...] ich denke, es ist auch wichtig, dass die Person in einem ähnlichen Alter wie ich ist, um Gespräche und Aktivitäten zu vereinfachen. Vielleicht haben wir sogar mehr gemeinsam.)

Einige Personen hoben hervor, durch den Kontakt mit Deutschsprachigen eine Person an ihrer Seite zu haben, mit der sie gemeinsam lernen und sich austauschen können (Bsp. 25 und 26). Außerdem beinhaltet die soziale Dimension Anmerkungen, die sich auf die Gegenseitigkeit des sprachlichen Austauschs bezogen (Bsp. 27).

Beispiel 25: Tener alguien con quien pueda ir aprendiendo.
(Jemanden haben, mit dem ich lernen kann.)

Beispiel 26: [...] es fascinante además conocer personas con las que puedas practicar.
([...] es ist außerdem faszinierend, Leute kennenzulernen, mit denen man üben kann.)

Beispiel 27: Si la persona está aprendiendo un idioma que sé, podríamos intercambiar aprendizaje.
(Wenn die Person eine Sprache lernt, die ich beherrsche, können wir uns austauschen.)

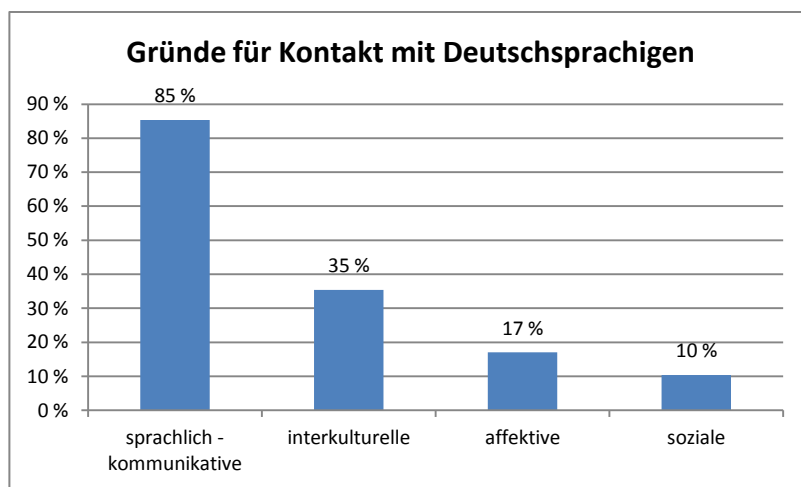


Abb. 4: Gründe für Kontakt zu Deutschsprachigen (n=164)

Wie Abbildung 4 erkennen lässt, gab eine überwiegende Mehrheit der Befragten sprachlich-kommunikative Gründe an, die für einen regelmäßigen Kontakt zu deutschsprachigen Personen sprechen. Interkulturelle, affektive und soziale Gründe nahmen bei den Befragten einen deutlich niedrigeren Stellenwert ein.

Insgesamt wurde deutlich, dass die große Mehrzahl der Befragten an einem regelmäßigen Kontakt mit deutschsprachigen Personen interessiert ist, was auf ein ebenso reges Interesse am Konzept des Sprachenlernens im e-Tandem hoffen lässt.

5.3.3. Sprachenlernen im (e)-Tandem: Erfahrungen, Einstellungen, Erwartungen

Welche Erfahrungen die Lernenden in Kolumbien in Bezug auf das Sprachenlernen im e-Tandem mitbringen (Frage 16), über welche Einstellungen sie verfügen (Frage 18) und welche Erwartungen die Befragten im Hinblick auf den Einsatz von e-Tandems haben (Fragen 19-20), soll in weiterer Folge detailliert dargestellt werden.

(a) Erfahrungen

Insgesamt ist das Konzept des Sprachenlernens im Tandem bzw. e-Tandem bei Lernenden in Kolumbien sehr wenig bekannt (vgl. Abb. 5). Lediglich 21 Personen (13 %) gaben an, die Methode zu kennen, während 141 Befragte noch nie etwas vom Tandemlernen gehört hatten. 2 Personen enthielten sich einer Antwort.

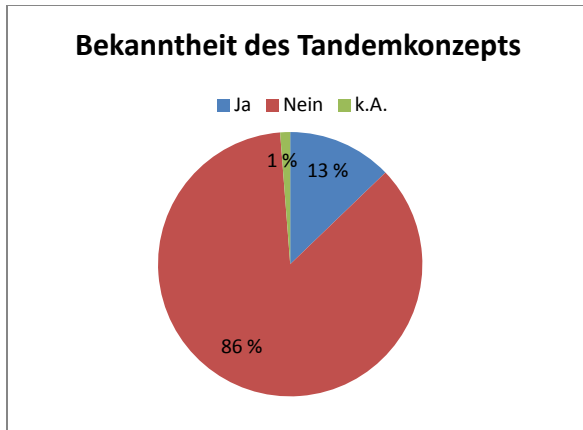


Abb. 5: Bekanntheit des Tandemkonzepts

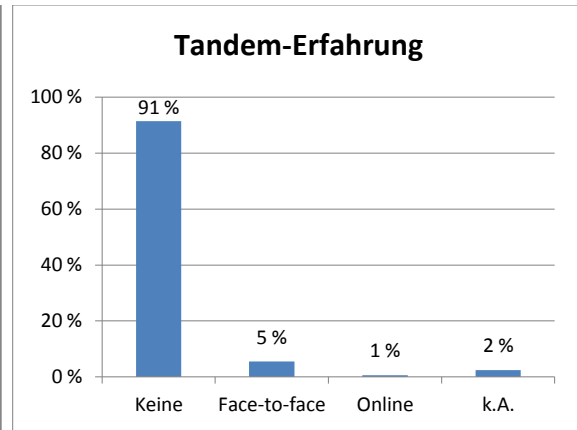


Abb. 6: Tandem-Erfahrung

Dementsprechend wenige Personen verfügen bereits über Erfahrung mit dem Sprachenlernen im Tandem. Von allen Befragten hatten nur 10 bereits im Tandem gelernt, die meisten in Face-to-face bzw. Präsenztandems. Eine einzige Person gab an, bereits in Online-Tandems gearbeitet zu haben (Abb. 6).

(b) Einstellungen

Obwohl die Befragten nur sehr wenig Erfahrung mit dem Sprachenlernen im (e)-Tandem mitbringen, wird das Potenzial dieses Sprachlernansatzes ihrerseits als hoch bewertet. Die Einstellungen der Lernenden sind, wie die untenstehende Darstellung (Abb. 7) zeigt, fast durchwegs positiv. 87 % der Befragten konnten sich demnach vorstellen, an einem Online-Tandem teilzunehmen (76 Personen sicher, 69 vielleicht). Nur für einen geringen Teil der Befragten (11 %) schien ein solcher Austausch keine Option zu sein (17 Personen eher nicht, 1 Person sicher nicht).

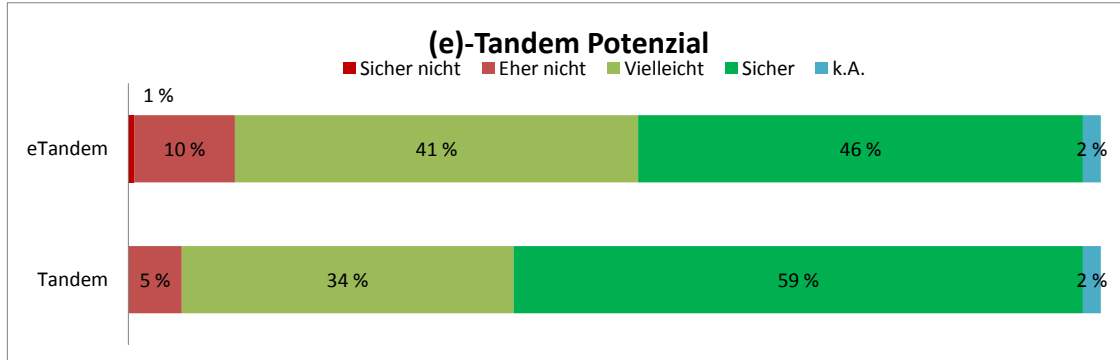


Abb. 7: (e)-Tandem Potenzial – „Ich kann mir vorstellen, im Tandem/e-Tandem mit einer deutschsprachigen Person zu kommunizieren“ (n=164)

Größere Zustimmung als e-Tandems erfuhren Präsenztandems, bei denen sich die Teilnehmenden persönlich treffen, um sich auszutauschen. 93 % der Lernenden konnten sich sicher (97 Befragte) oder vielleicht (57 Befragte) vorstellen, Teil eines solchen Austauschs zu sein. Für 9 (5 %) Personen kam auch ein persönlicher Austausch eher nicht in Frage. 3 Personen (2 %) machten keine Angabe zu dieser Frage.

(c) Erwartungen: Vor- und Nachteile von e-Tandems

In Bezug auf die Erwartungen wurden die Lernenden insbesondere zu potenziellen Vor- und Nachteilen von e-Tandems befragt. Nach Analyse und Strukturierung der Antworten lassen sich für beide Bereiche die folgenden gemeinsamen Kategorien definieren:

- Organisatorisches,
- Sprachlich-Kommunikatives,
- Soziales,
- Methodisches,
- Affektives.

Zusätzlich umfassen die Nachteile noch eine weitere Kategorie, unter welcher technische Schwierigkeiten zusammengefasst werden.

Organisatorische Vor- und Nachteile

Die meisten Vorteile erwarteten die Befragten im Bereich der Organisation. Die sowohl zeitliche als auch räumliche Flexibilität ermöglicht ihnen zufolge Sprachenlernen „zu jeder Zeit an jedem Ort“, wodurch man mit der Zielsprache und deren Sprecher/innen in Kontakt kommen kann, ohne eine weite Reise auf sich zu nehmen (Bsp. 28).

Beispiel 28: La posibilidad de estar en contacto en forma regular con la lengua a aprender sin necesidad de ir al país donde se habla.

(Die Möglichkeit, regelmäßig mit der zu erlernenden Sprache im Kontakt zu sein, ohne die Notwendigkeit, ins Land fahren zu müssen, wo man diese spricht.)

Auch die finanzielle und materielle Zugänglichkeit wurde von vielen Lernenden positiv hervorgehoben. Dadurch wurde das eigene Lernen bzw. die Lernorganisation als besonders einfach, schnell, unkompliziert, bequem und praktisch wahrgenommen.

Beispiel 29: Tiene algunas ventajas, es una forma accesible para ambas personas de acordar citas, y principalmente por ser una forma sencilla y práctica de manejar la comunicación oral.

(Es gibt einige Vorteile, es ist eine für beide einfach zugängliche Art, Termine zu vereinbaren, und vor allem, weil es eine einfache und praktische Art ist, die mündliche Kommunikation zu managen.)

Was diese Flexibilität einerseits ermöglicht, kann andererseits zu einem Problem werden. Dadurch, dass das Lernen nicht zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort stattfindet, kann es nach Ansicht der Befragten zu Schwierigkeiten bei der Terminkoordination kommen. Insbesondere spielt hier aber auch die nicht unwesentliche Zeitverschiebung zwischen Kolumbien und den deutschsprachigen Ländern eine Rolle. Aber auch die Zugänglichkeit zum Lernen via Internet wurde nicht von allen gleichermaßen als Vorteil wahrgenommen. Manche empfanden dies eher als Nachteil, fühlten sich abhängig von einer Internetverbindung, die nicht für alle Personen gleichermaßen eine Selbstverständlichkeit darstellt (Bsp. 30).

Beispiel 30: Que es totalmente dependiente de la disponibilidad de un computador con acceso a internet.

(Dass es völlig abhängig von der Verfügbarkeit eines Computers mit Internetanschluss ist.)

Sprachlich-kommunikative Vor- und Nachteile

In sprachlicher Hinsicht erwarteten sich Lernende von einem e-Tandem eine Verbesserung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten, insbesondere im Hinblick auf Hörverstehen, Aussprache und Wortschatz, durch die praktische Anwendung und Wiederholung von im Unterricht gelernten Inhalten. Durch die Kooperation mit Deutschsprachigen hofften sie sich, dass diese zu einer Korrektur und Ausmerzung ihrer Fehler beitragen können. Außerdem erwähnten mehrere Personen, dass sie durch diesen Kontakt auch alltags- und umgangssprachliche Kenntnisse erwerben sowie informellere Themen behandeln können, was im Unterricht in der Regel zu kurz kommt (Bsp. 31 und 32).

Beispiel 31: [...] que se aprende el idioma como se habla a diario.
([...] dass man die Sprache lernt, wie sie im Alltag gesprochen wird.)

Beispiel 32: Tanto el germanohablante como yo aprenderemos la lengua meta que deseamos aprender, con un nativo como nuestra pareja de trabajo podríamos aprender el idioma coloquial también.
(Sowohl die deutschsprachige Person als auch ich lernen die jeweilige Zielsprache, mit einer muttersprachlichen Person als Partner/in können wir auch die Umgangssprache lernen.)

Interessanterweise wurden die oben erwähnten Vorteile von manchen Personen als potenzielle Nachteile wahrgenommen. So hielten nicht alle Befragten informellere Gespräche für sinnvoll, sondern befürchteten, dass sich dadurch nicht der erwartete Lernerfolg einstellen könnte (Bsp. 33).

Beispiel 33: Puede ser que se pierda el rigor académico y se pase a un aprendizaje mas informal.
(Es geht die Ernsthaftigkeit verloren und es wird ein eher informelles Lernen.)

Darüber hinaus hatten viele Lernende die Befürchtung, dass ihre Sprachkenntnisse nicht für einen e-Tandem-Austausch ausreichen (Bsp. 34 und 35), sie ihre Partner/innen nicht verstehen würden bzw. sie sich nicht auszudrücken vermögen (Bsp. 35). Insbesondere bei Lernenden in den ersten Monaten schien diese Befürchtung weit verbreitet zu sein.

Beispiel 34: [...] que sea muy difícil la comunicación por el nivel bajo de aprendizaje.
([...], dass die Kommunikation wegen des niedrigen Lernniveaus sehr schwierig ist.)

Beispiel 35: Tal vez para empezar se deba tener un nivel del idioma medio.
(Vielleicht bräuchte man, um damit zu beginnen, schon ein mittleres Sprachniveau.)

Beispiel 36: Si las dos personas no tienen buen conocimiento del idioma no podrán saber expresarse y se volvería tediosa la conversacion.
(Wenn die beiden Personen kein gutes Sprachniveau haben, dann können sie sich nicht ausdrücken und die Unterhaltung wird langweilig.)

Auch die Tatsache, dass Sprecher/innen eventuell nicht ausreichend linguistische Kenntnisse über die eigene Sprache haben und dadurch gewisse sprachliche Besonderheiten vielleicht nicht erklären können, kategorisierten manche als Nachteil des e-Tandems.

Beispiel 37: [...] muchas veces uno no puede explicar o resolver dudas sobre su propio idioma ya que para uno son cosas de sentido común.
([...] oft kann man Dinge aus der eigenen Sprache nicht erklären, weil sie so selbstverständlich sind.)

Methodische Vor- und Nachteile

Unter methodischen Vor- und Nachteilen wurden alle Nennungen zusammengefasst, die sich auf Charakteristika des Sprachenlernens im e-Tandem und dessen zugrundeliegende Prinzipien beziehen (siehe auch Kap. 3.1.). Diese Kategorie umfasst somit Faktoren der computergestützten Kommunikation, der Interkulturalität, der Lernerautonomie, des non-formalen Lernens sowie der Interaktion mit Sprecher/innen der Zielsprache und der Reziprozität.

Die Perception methodischer **Vorteile** bezog sich in erster Linie auf die wechselseitige Interaktion mit Deutschsprachigen und den damit verbundenen interkulturellen Austausch (Bsp. 38 und 39).

Beispiel 38: [...] con la interacción se hace más fácil el proceso de aprendizaje y se rompen los esquemas tradicionales cuando no se ha tenido la oportunidad de hablar con personas extranjeras.
([...] durch die Interaktion wird der Lernprozess einfacher, und es können Vorurteile ausgeräumt und mit traditionellen Denkweisen gebrochen werden, falls man vorher noch nie die Gelegenheit hatte, mit ausländischen Personen zu sprechen.)

Beispiel 39: Darle un uso práctico al idioma, ya que se podría hablar sobre distintos aspectos de la vida cotidiana, cosa que muchas veces no se hace dentro de un aula.
(Der Sprache einen praktischen Nutzen geben, weil man über verschiedene Aspekte des Alltagslebens sprechen kann, das ist etwas, was man im Unterricht oft nicht machen kann.)

Von mehreren Befragten wurde dabei die Bedeutung der Gegenseitigkeit hervorgehoben:

Beispiel 40: [...] la construcción mutua del aprendizaje en una materia tan dura como es el de los idiomas [...].
([...] der gegenseitige Lernprozess in einem so schwierigen Fach wie Sprachen[...].)

Beispiel 41: [...] la oportunidad de aprender mutuamente, además de que son dos personas que están en las mismas condiciones de aprender y corregirse mutuamente.
([...] die Möglichkeit wechselseitigen Lernens, außerdem sind es zwei Personen in derselben Situation, zu lernen und sich gegenseitig zu korrigieren.)

Die essentielle Rolle der computergestützten Kommunikation, die vielen den Kontakt zu deutschsprachigen Personen und damit auch der Kultur in den deutschsprachigen Ländern erst möglich macht, wurde dabei von zahlreichen Personen unterstrichen:

Beispiel 42: [...] en el país donde estamos no hay mucho nativo de lengua alemana, desde skype puede uno hablar con un nativo de Alemania.
([...] in dem Land, in dem wir leben, gibt es nicht so viele Deutschsprachige, über Skype kann man mit deutschen Sprecher/innen sprechen.)

Beispiel 43: La facilidad de intercambiar idiomas al alcance de un click, gracias a las tecnologías de la comunicación.
(Dass es so einfach ist, nur durch einen Klick einen Sprachtausch zu machen, dank der Kommunikationstechnologien.)

Als weiterer Vorteil des Mediums Internet wurde die Möglichkeit unmittelbaren Zugriffs auf Informationen wie z.B. Vokabular genannt:

Beispiel 44: Se podría buscar en internet vocabulario mientras uno habla con esa persona.
(Man könnte im Internet Vokabular suchen, während man mit dieser Person spricht.)

Auch der Aspekt des non-formalen, stark am „wirklichen Leben“ orientierten Lernens wurde von einigen Befragten als Vorteil der Methode hervorgehoben:

Beispiel 45: Un método de aprendizaje diferente, fuera del aula, que permite referirse a otros contextos.
(Eine andere Art des Lernens, außerhalb des Klassenraums, bei der man andere Kontexte aufgreifen kann.)

Beispiel 46: [...] volver del aprendizaje algo más cotidiano.
([...] aus dem Lernen etwas Alltägliches machen.)

Was die **Nachteile** der e-Tandem-Methode betrifft, konnte eine Vielzahl unterschiedlicher Antworten festgestellt werden. Oft erwähnt wurden nachteilige Eigenschaften des Mediums. So waren zahlreiche Lernende der Meinung, dass der bei der computergestützten Kommunikation fehlende direkte persönliche Kontakt negative Auswirkungen auf die Interaktion haben könnte bzw. sie persönlichen Kontakt vorziehen würden (Bsp. 47-49).

Beispiel 47: [...] que no hay una relación directa, no se comparte igual, es mejor hacer la charla vívida. la desventaja es que uno no puede compartir mucho.

([...] , dass es keinen direkten Kontakt gibt, man kann nicht so viel gemeinsam machen, persönliche Gespräche sind besser. Der Nachteil ist, dass man nicht so viel gemeinsam machen kann.)

Beispiel 48: Cuando uno se encuentra con alguien, puede salir a pasear o conocer lugares y por esas experiencias hablar de temas diferentes.

(Wenn man sich mit jemandem trifft, kann man Ausflüge machen und Orte kennenlernen und durch diese Erfahrungen über andere Themen sprechen.)

Beispiel 49: [...] se pierde la posibilidad de ayudarse con lenguaje gestual o comunicacion no verbal. ([...] es fällt die Möglichkeit weg, sich mit Gesten und nonverbaler Kommunikation auszuhelfen.)

Darüber hinaus befürchteten einige, dass sie sich durch das Lernen über das Internet einer zu großen Zahl an potenziellen Ablenkungen aussetzen würden.

Beispiel 50: En mi propio caso, tiendo a ser muy distraído, y me resulta incómodo manejar comunicación vía skype (prefiero cara a cara).

(Ich persönlich bin leicht ablenkbar, und es scheint mir nicht so angenehm, eine Unterhaltung per Skype zu führen (ich bevorzuge persönliche Gespräche).)

Auch das non-formale Lernszenario und die Autonomie der Lernenden wurden durch den fehlenden methodisch-didaktischen Rahmen bzw. die Abwesenheit einer Lehrperson von einigen Personen als unzulänglich eingeschätzt (Bsp. 51-53).

Beispiel 51: [...] cada quien determina que aprende. ([...] jede/r einzelne bestimmt, was er/sie lernt.)

Beispiel 52: Podría dificultarse la construcción de la relación profesor-estudiante. (Die Beziehung Lehrende-Lernende könnte problematisch sein.)

Beispiel 53: Al no tener un profesor o alguien certificado en enseñanza de idiomas participando de la conversación, podría haber dificultades a la hora de resolver dudas.

(Da kein Lehrer oder jemand mit einem Lehrabschluss da ist, kann es schwierig werden, [sprachliche, Anm. d. Verf.] Zweifel auszuräumen.)

Soziale Vor- und Nachteile

Aus der sozialen Perspektive fand in erster Linie der persönliche Kontakt und Austausch mit Deutschsprachigen Personen zahlreiche positive Nennungen, zumal die Möglichkeiten, deutschsprachige Personen in Kolumbien selbst kennenzulernen, sehr begrenzt sind (Bsp. 54). Viele Befragte konnten sich vorstellen, dass der Kontakt über das Lerninteresse hinausgeht und sich in weiterer Folge neue Freundschaften entwickeln können (Bsp. 55).

Beispiel 54: Debido a que en mi país no es fácil encontrar personas germanohablantes, esta oportunidad de comunicarse con extranjeros via online, haría desaparecer este problema.

(Davon ausgehend, dass es in meinem Land nicht einfach ist, deutschsprachige Personen zu treffen, würde die Möglichkeit der Online-Kommunikation dieses Problem verschwinden lassen.)

Beispiel 55: [...] forjar una amistad. ([...] eine Freundschaft aufbauen.)

Auf der Negativseite waren zwei Arten von Nachteilen zu finden. Zum einen drückten die Befragten ihre Befürchtungen bezüglich eventuell mangelnder Sympathien bzw. zu unterschiedlicher Interessen und Anschauungen mit dem/der Tandempartner/in aus. Zum anderen können ihrer Meinung nach Unzuverlässigkeit und/oder fehlendes Engagement auf einer der beiden Seiten zum Scheitern der e-Tandem-Kooperation führen.

Beispiel 56: [...] los distintos modos de pensar, quizá en desacuerdo con la otra persona.

([...] die unterschiedlichen Denkweisen, die möglicherweise nicht mit jenen der anderen Person übereinstimmen.)

Beispiel 57: [...] puede que no exista el mismo nivel de compromiso de alguna de las partes.
([...] es könnte sein, dass eine der Personen nicht so pflichtbewusst ist.)

Affektive Vor- und Nachteile

Die letzte Kategorie, die sowohl Vor- als auch Nachteile umfasst, ist die der Affektivität. In diesen Bereich fallen alle Nennungen, die sich auf das Gefühlsleben der Lernenden beziehen. Bei den Vorteilen waren hier in erster Linie Antworten zur Reduktion von Angst und Nervosität beim Sprechen der Fremdsprache oder davor, Fehler zu machen, zu finden (Bsp. 58-60). So fanden es viele Lernende angenehmer, wenn sie mit einer Person kommunizieren, die „auf gleicher Ebene“ wie sie selbst steht:

Beispiel 58: [...] qué ambos se benefician y pierden el miedo a interactuar con diferentes personas de otro lugar del mundo.
([...] dass beide profitieren und die Angst davor verlieren, mit Personen aus anderen Teilen der Welt zu interagieren.)

Beispiel 59: Disminuye los nervios y mejoraria la fluidez en la conversacion.
(Mindert die Nervosität und könnte helfen, flüssiger zu sprechen.)

Beispiel 60: Lenguaje más informal, permite a las personas tener un grado de confianza quizá un poco mayor al que se tiene al aprender cara a cara. Quizás los nervios disminuyan.
(Eher informelle Sprache, erlaubt einem, mehr Vertrauen zu haben, als wenn man persönlich miteinander spricht. Vielleicht mindert es die Nervosität.)

Gleichzeitig erwarteten die Lernenden, durch eine regelmäßige Interaktion mit Deutschsprachigen mehr Selbstsicherheit im Umgang mit der Fremdsprache zu gewinnen (Bsp. 61 und 62), wobei das Kommunikationsmedium ebenfalls eine wichtige Rolle spielt und praktisch zum „Schutzraum Internet“ wird, durch den sich manche Personen erhofften, Unsicherheiten einfacher überwinden zu können als im direkten persönlichen Kontakt (Bsp. 63).

Beispiel 61: Aprender alemán en un Tandem hace que adquiera confianza y seguridad en mis conocimientos del idioma que estoy aprendiendo.
(Deutschlernen im Tandem hilft mir, Sicherheit und Vertrauen in meine Sprachkenntnisse zu gewinnen.)

Beispiel 62: [...] mejor dominio de la lengua, control del miedo a la hora de hablar, tener más seguridad de lo que se aprenda y mejora de la pronunciación.
([...] eine bessere Beherrschung der Sprache, die Angst beim Sprechen kontrollieren, mehr Sicherheit über das, was man lernt, gewinnen und die Aussprache verbessern.)

Beispiel 63: Seguridad, ya que en cierta forma la barrera de lo virtual da un aura de protección al evitar los encuentros físicos [...].
(Sicherheit, weil auf eine Weise die virtuelle Barriere einen Schutz bietet, weil man persönliche Treffen vermeidet [...].)

Aber auch der Spaßaspekt und die Lernfreude spielten hier eine Rolle. Vielen erschien das Lernen und die Interaktion mit einer Person wesentlich unterhaltsamer als im Rahmen des konventionellen Unterrichts, wie Bsp. 64 veranschaulicht:

Beispiel 64: [...] puede ser mas divertido aprender.
([...] es könnte mehr Spaß machen, zu lernen.)

Nachteile wurden vor allem als Unbehagen, mit einer unbekanntem Person in Kontakt zu treten, formuliert. Eine Unsicherheit darüber, wer die Person am anderen Ende der Leitung ist, und ein Misstrauen bezüglich ihrer tatsächli-

chen Absichten ließen sich in einigen Antworten erkennen (Bsp. 65). Die Schwierigkeit, dass zunächst einmal eine Vertrauensbasis mit der anderen Person aufgebaut werden muss, gab ebenfalls einigen Befragten zu bedenken (Bsp. 66).

Beispiel 65: El desconocimiento de quien es en realidad la persona del otro lado de la línea.
(Das Unwissen darüber, wer die Person am anderen Ende der Leitung wirklich ist.)

Beispiel 66: Via Skype, hablar con un desconocido me causa alguna desconfianza.
(Über Skype mit einem Fremden zu sprechen, erzeugt in mir einiges Misstrauen.)

Aber auch der Sicherheitsaspekt bzw. die Angst um unzureichende Privatsphäre bei der Kommunikation über das Internet löste bei manchen Befragten Unsicherheit aus:

Beispiel 67: Posibles problemas en la privacidad.
(Mögliche Probleme mit der Privatsphäre.)

Beispiel 68: Puede que este medio se preste para otras cosas como fraudes.
(Es könnte sein, dass dieses Medium für andere Dinge wie z.B. Betrug genutzt wird.)

Einige Personen könnten möglicherweise bei der Kommunikation mit Deutschsprachigen mehr Druck empfinden:

Beispiel 69: Para algunos, el hablar con un nativo puede significar mucha más presión a la hora de expresarse, tal vez esto no le permita al estudiante hablar de una manera más relajada/divertida.
(Für einige könnte das Sprechen mit einem Muttersprachler mehr Druck beim Sprechen bedeuten, vielleicht erlaubt dies dem Lerner nicht, entspannt und unterhaltsam zu sprechen.)

Technische Schwierigkeiten

Die letzte Kategorie, die sich als einzige ausschließlich auf Nachteile bezieht, ist schließlich jene der technischen Schwierigkeiten. Dazu zählen zahlreiche Antworten bezüglich instabiler Internetverbindung sowie schlechter Audio- bzw. Videoqualität und damit verbundenen Kommunikationsproblemen (Bsp. 70 und 71).

Beispiel 70: Que no haya buena señal de skype y comunicarse se vuelva complicado.
(Dass es keine gute Skypeverbindung gibt und sich die Kommunikation dadurch verkompliziert.)

Beispiel 71: Podría haber fallos en la red que, o la velocidad de la misma que ocasionaría malestar en la practica.
(Es könnte Ausfälle im Netz geben, oder die Verbindungsgeschwindigkeit könnte die Umsetzung stören.)

Die folgende Abbildung zeigt die prozentuale Verteilung der erwarteten Vor- und Nachteile.

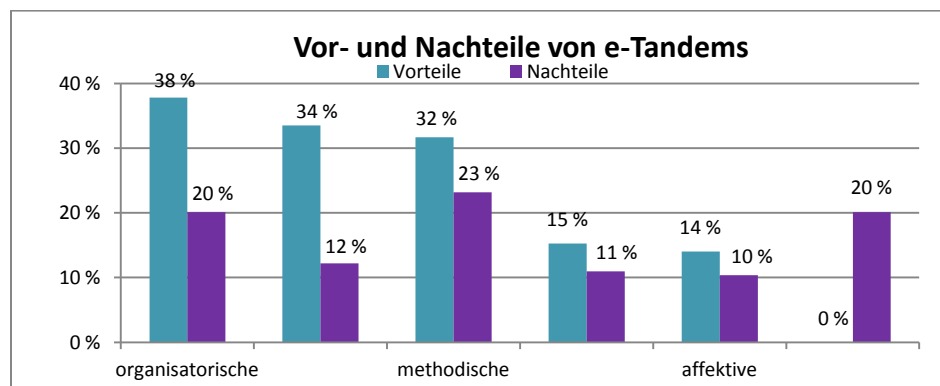


Abb. 8: Erwartete Vor- und Nachteile von e-Tandems

Für alle ermittelten Kategorien, außer der Kategorie „Technische Aspekte“, vermuteten die Befragten zum Teil deutlich mehr Vorteile als Nachteile. Hervorzuheben sind hier vor allem die Kategorien „Organisatorische Aspekte“ und „sprachlich-kommunikative Aspekte“, in denen die Befragten die besonderen Stärken des Tandem-Konzeptes ausmachten.

6. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die Methode des e-Tandems aus der Sicht der Deutschlernenden in Kolumbien ein hohes Potenzial besitzt. Zwar unterscheiden sich die Beweggründe, Deutsch zu lernen, der Wunsch nach verstärktem Kontakt zu deutschsprachigen Personen, dem man durch den Einsatz von e-Tandems gerecht werden könnte, ist aber bei beinahe allen Befragten sehr präsent. Durch eine Betrachtung der Erwartungen der Befragten hinsichtlich möglicher Vor- und Nachteile dieser Form des Sprachenlernens konnten in der Untersuchung darüber hinaus wertvolle Ansatzpunkte für die Planung sowie den tatsächlichen Einsatz von e-Tandems als Ergänzung zum Fremdsprachenunterricht identifiziert werden.

Was die Motive für die Wahl von Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien betrifft, konnte eine Vielzahl von Beweggründen ermittelt werden. Der hohe Anteil, der sich dabei auf beruflich-akademische Gründe, insbesondere ein Studium bzw. eine Berufstätigkeit in einem deutschsprachigen Land, berief, lässt vermuten, dass der Kontakt zur Zielsprache von besonderer Bedeutung für die Lernenden ist. Diese Annahme wurde auch in zahlreichen Antworten der Lernenden reflektiert, die sich durch regelmäßigen Kontakt zu deutschsprachigen Personen eine schrittweise Annäherung an Sprache und Kultur erhofften.

Da sich der direkte Kontakt zur Sprache in Kolumbien aufgrund der limitierten Anzahl an Sprecher/innen oft als schwierig erweist, scheinen Onlinepartnerschaften zu Deutschsprachigen eine geeignete Alternative zu sein. Obwohl das Konzept des Tandemlernens unter den befragten Lernenden vor der Untersuchung weitgehend unbekannt war, wurde es von diesen fast ausschließlich positiv wahrgenommen. Das Potenzial eines solchen quasi-persönlichen Austauschs über das Internet war also nach Ansicht der DaF-Lernenden in Kolumbien, die in einem e-Tandem eine vielversprechende, individualisierte und interkulturelle Methode des Sprachenlernens sahen, klar vorhanden. Gleichzeitig merkten einige Befragte an, diese Möglichkeiten in Ermangelung eines/einer geeigneten Partners/ Partnerin nicht nutzen zu können. Um hier anzusetzen, wird es notwendig sein, einerseits die Bekanntheit des Prinzips Tandemlernen zu erhöhen, andererseits konkrete Gelegenheiten zu bieten und Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen in Kolumbien und den deutschsprachigen Ländern anzuregen und zu unterstützen.

Von den Befragten erwartete Vorteile der Kommunikation mittels e-Tandems hinsichtlich Methodik, Lernorganisation, sozialer Interaktion und affektiver Dimension deckten sich im Wesentlichen mit den Beschreibungen von Tandemscenarien in der entsprechenden Literatur (vgl. Bechtel 2010; Brammerts 2005; Brammerts & Calvert 2005; Tian & Wang 2010). Die Befragten sahen im e-Tandem eine Methode mit vielerlei Vorteilen, die sich im Wesentlichen auf sprachlich-kommunikative Aspekte (Sprachanwendung und Verbesserung von Kenntnissen und Fertigkeiten), den geringen organisatorischen Aufwand, den interkulturellen Austausch mit dem/der Tandempartner/in und die Reziprozität bezogen. Das Arbeiten mit dem Internet bzw. mit einem Videokonferenz-Tool (z.B. Skype) wurde insbesondere wegen der sich daraus ergebenden Unmittelbarkeit der Kommunikation, der Möglichkeit, sowohl die mündlichen als auch schriftlichen Fähigkeiten zu trainieren und der direkten Verfügbarkeit von Online-Nachschlagewerken und Recherchertools positiv eingeschätzt.

Bisher in geringerem Ausmaß betrachtet wurden die potenziellen und wahrgenommenen Nachteile des Sprachenlernens im (e)-Tandem. Dass die von zahlreichen Befragten erwarteten organisatorischen Schwierigkeiten eine nicht zu vernachlässigende Problemquelle darstellen, zeigen auch erste Erfahrungen aus bereits existierenden Tandempartnerschaften (vgl. Vetter 2014). Wenn durch die weite Entfernung auch große Zeitunterschiede hinzukommen, ist eine sorgfältige Planung und Organisation unerlässlich. Auch die Schaffung und Förderung des Bewusstseins über den reziproken Charakter einer Tandempartnerschaft, in der jede Person nicht nur für das eigene, sondern auch für das Lernen des Partners/der Partnerin verantwortlich ist, sollte einen essentiellen Bestandteil von Tandemkooperationen bilden.

Eine genauere Betrachtung der erwarteten Nachteile, die der Methode e-Tandem selbst zuzuschreiben sind, zeigt, dass insbesondere eine Einführung in ebendiese Art des Sprachenlernens für alle Beteiligten vor Beginn einer e-Tandemkooperation hilfreich wäre, da viele der genannten Nachteile auf falschen Annahmen die Methode betreffend basieren, welche aus schlichter Unkenntnis resultieren. Daher wäre es notwendig, den Teilnehmenden die Charakteristika des Tandemlernens vorab deutlich zu machen. Für Februar 2015 ist daher an der Universidad EAN in Bogotá ein Workshop geplant, der die Projektteilnehmer/innen an die Arbeitsform e-Tandem und ihre Besonderheiten heranführen soll. So können die Lernenden realistische Erwartungen an die Methode und ihre Möglichkeiten entwickeln.

Hier wird es insbesondere um den non-formalen Charakter des Tandemlernens gehen. Mehrere Befragte erwähnten in ihren Antworten eventuelle Schwierigkeiten, eine adäquate „Lehrende-Lernende“-Relation herzustellen, und befürchteten, dass die Kommunikation im (e)-Tandem zu informell werden könnte oder dass sich der erwartete Lernerfolg nicht einstellen würde. Eine klare Abgrenzung zum formalen Unterricht unter Betonung der Vorzüge non-formaler Lernszenarien erscheint hier notwendig, um Missverständnissen bzw. falschen Vorstellungen entgegenzuwirken. Auch eine stärkere Betonung der Wechselseitigkeit im (e)-Tandem kann zu einem besseren Verständnis beider Seiten beitragen.

Eine Sensibilisierung für autonome Formen des Lernens kann im Kontext des Sprachenlernens in Online-Tandems die Sprachlernbewusstheit der Teilnehmenden fördern. Gleichzeitig lernen diese dabei Schritt für Schritt, selbst Verantwortung für die eigene Lernorganisation und den Lernprozess zu übernehmen. Festzuhalten bleibt in diesem Zusammenhang jedoch, dass *autonom* keineswegs mit *allein* gleichgesetzt werden soll. Hier sind Bezugspersonen gefragt, die als Ansprechpartner/innen bei Problemen fungieren, Hilfestellungen leisten und/oder Materialien zur Verfügung stellen. So könnte beispielsweise vermieden werden, dass sich die Angst bewahrheitet, nicht zu wissen, worüber man mit dem/der Partner/in sprechen soll. Im Projekt FAME wird daher eine koordinierende Lehrperson als Ansprechpartnerin im direkten Kontakt mit den Lernenden stehen und in Kooperation mit sowohl den Lehrkräften der beteiligten Kurse vor Ort als auch mit der Lehrperson an der Wiener Partnerschule sowie dem wissenschaftlichen Projektteam der Universität Wien Tandemaktivitäten in den formalen Unterricht integrieren.

Hinsichtlich der genannten affektiven Faktoren, zu denen Unsicherheit bezüglich des Gegenübers einerseits und hinsichtlich der eigenen Sprachkompetenz andererseits zählen, ist ein langsames Heranführen an die ungewohnte Kommunikation mit einer deutschsprachigen Person gewiss hilfreich. Ein schrittweises Annähern an den/die Partner/in über unterschiedliche Kommunikationsformen, die die Lernenden auch in ihrem täglichen Leben verwenden (z.B. Facebook, Whatsapp, etc.), könnte zur Überwindung der Schüchternheit beitragen. Die Teilnehmenden des FAME-Projekts haben daher vor dem Beginn des eigentlichen e-Tandem-Austauschs mehrere Wochen für ein informelles Kennenlernen über die entsprechenden Kanäle Facebook, Whatsapp, E-Mail usw. Zeit. Die Schriftlichkeit dieser Kommunikationskanäle kann dadurch, dass den Lernenden mehr Zeit zum Überlegen zur Verfügung steht, einen Beitrag dazu leisten, die Scheu vor der Sprachverwendung abzulegen und sich der eigenen Fähigkeiten bewusster zu werden. Eine weitere Möglichkeit könnte das Ausprobieren der Methode mit bekannten Personen, wie etwa anderen Lernenden im selben Kurs oder an derselben Universität, darstellen, was im Rahmen von FAME explizit angeregt und von den Teilnehmer/innen gerne in Anspruch genommen wurde. Darüber hinaus ist für Februar 2015 im Rahmen des Workshops an der Universidad EAN eine Videokonferenz zwischen beiden Gruppen von Lernenden (Wien-Bogotá) geplant.

Ob sich die bislang geäußerten Erwartungen und Hoffnungen der Befragten erfüllen, wird in einer weiteren Befragung nach der Durchführung eines Tandemversuchs im Rahmen der eingangs erwähnten Projektkooperation zwischen Lernenden in Österreich und in Kolumbien zu untersuchen sein. In einer solchen weiterführenden Untersuchung soll außerdem die Entwicklung individueller Lernendenfaktoren wie Angst und Motivation eingehender analysiert werden, um tatsächliche Auswirkungen von e-Tandems auf die Einstellungen der Lernenden zu beschreiben.

Darüber hinaus ließ die vorliegende Untersuchung erkennen, dass in den Erwartungen der Studierenden bestimmte Merkmale und Prinzipien des Sprachenlernens im (e)-Tandem stärker zum Ausdruck kommen als andere. So werden vor allem der non-formale Charakter, der interkulturelle Aspekt sowie das Prinzip der Gegenseitigkeit positiv her-

vorgehoben, während aber die Sprach(en)bewusstheit, insbesondere die Beschäftigung mit der eigenen Erstsprache, bei den Lernenden kaum präsent ist. In dieser Hinsicht scheint in der Wahrnehmung der Befragten ganz klar Erlernen einer Fremdsprache im Vordergrund zu stehen. Eine genauere Beleuchtung der Rolle der Erstsprache im e-Tandem wäre daher ebenfalls ein wünschenswerter Fokus für zukünftige Untersuchungen.

Literaturverzeichnis

- Bechtel, Mark (2010), Sprachentandems. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen & Nothnagel, Steffi (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript-Verlag, 285-300.
- Blell, Gabriele & Doff, Sabine (2014), It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other - binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 77-96 [Online unter https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Blell_Doff.pdf. 27. November 2014].
- Brammerts, Helmut (2005), Autonomes Fremdsprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 9-16.
- Brammerts, Helmut & Calvert, Mike (2005), Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 27-38.
- Bredella, Lothar (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Commission of the European Communities (2001), *Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* [Online unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>. 27. November 2014].
- Cziko, Gary A. (2004), Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *CALICO Journal* 22: 1, 25–39.
- Dam, Leni (1999), How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 113-133.
- Fäcke, Christiane (2011), *Fachdidaktik Spanisch: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Godwin-Jones, Robert (2011), Emerging technologies. Autonomous language learning. *Language Learning and Technologies* 15: 3, 4-11.
- Goethe-Institut (2014), *Ergebnis der gemeinsamen DaF-Umfrage Kolumbien von DAAD, Goethe-Institut, kolumbianischem Deutschlehrerverband APAC und deutscher Botschaft Bogotá von 10-12/2013* [Online unter http://www.goethe.de/resources/files/pdf16/Deutsch_in_Kolumbien_2014-041.pdf. 27. November 2014].
- Grau, Maike (2010), Austausch- und Begegnungsdidaktik. In: Hallet & Königs (Hrsg.), 312-216.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Herfurth, Hans-Erich (1993), *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München: Iudicium.
- Holec, Henri (1979), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg.
- Hu, Adelheid (2008), Zum Problem der Operationalisierbarkeit von Interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Frederking, Volker (Hrsg.), *Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 11-35.

- Hu, Adelheid (2010), Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: Hallet & Königs (Hrsg.), 75-79.
- Little, David (1991), *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David (1997), Language awareness and the autonomous learner. *Language Awareness* 6: 2/3, 93-104.
- Little, David (2006), Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goalsetting and reflection. In: European Centre for Modern Languages (ECML, Hrsg.), *Training teachers to use the European Language Portfolio* [Online unter archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf. 27. November 2014].
- Luchtenberg, Sigrid (2002), Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 26: 3, 27-46.
- Mayring, Philipp (2008), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Mejía, Alfonso & Rüger, Antje (2010), Deutsch in Kolumbien. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin: de Gruyter Mouton, 1709-1713.
- Overwien, Bernd (2005), Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8: 3, 339-355.
- Rampillon, Ute (1997), Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 173-184.
- Rösler, Dietmar (2010), E-Learning und das Fremdsprachenlernen im Internet. In: Hallet & Königs (Hrsg.), 285-289.
- Schmelter, Lars (2004), *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Schmidt, Torben (2010), Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In: Hallet & Königs (Hrsg.), 280-284.
- [StADaF] Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (2005-2006), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin/Bonn/Köln/München: Auswärtiges Amt, DAAD, Goethe-Institut, Zentralstelle für Auslandsschulwesen [Online unter <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/1459127-STANDARD.pdf>. 27. November 2014].
- Stork, Antje (2010), Lerntagebücher. In: Hallet & Königs (Hrsg.), 261-265.
- Tian, Jianqiu & Wang, Yuping (2010), Taking language learning outside the classroom: learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching* 4: 3, 181-197.
- Trinder, Ruth (2006), *Language Learning with Computers: The Students' Perspective. A Theoretical and Empirical Investigation*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Vetter, Eva (2014), Combining formal and non-formal foreign language learning: First insights into a German-Spanish experiment at university level. *Studies in Applied Linguistics (SALi)*, Special issue: *Teaching and learning foreign languages*, 39-50.
- Weskamp, Ralf (1999), Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 8-19.
- Wolff, Jürgen (2009), History of Tandem [Online unter http://www.tandemcity.info/general/en_history.htm. 27. November 2014].

Anhang: Fragebogen (Spanische Originalversion)

Primero, le pedimos algunos datos personales.

1. ¿Cuántos años tiene?

Edad:

2. Es usted...

Hombre

Mujer

3. Por favor, indique su código personal.

El código personal nos va a ayudar a identificar patrones en futuros estudios de seguimiento.

Para crear su código personal, tome la tercera letra de su primer nombre, tercera letra de su primer apellido, y el día de nacimiento (ejemplo: Yasmin El-Hariri, 29.September → código personal: SH29)

Código personal

4. ¿Es usted estudiante universitario?

Si.

No.

5. Si usted es estudiante universitario: ¿Que programa esta cursando?

Algunos datos sobre su proceso de aprendizaje del Alemán.

6. ¿Dónde está aprendiendo Alemán?

Nombre de la institución:

7. ¿Habla o está aprendiendo otras lenguas extranjeras?:

Si.

No.

8. ¿Cuáles?

9. ¿Desde cuándo está aprendiendo Alemán?

0-5 meses

6-11 meses

1-2 años

más de dos años

10. ¿Por qué decidió aprender Alemán?

11. Por favor, estime su nivel lingüístico en Alemán.

- A1
 A2
 B1
 B2
 C1
 C2

Hemos llegado a la parte central del cuestionario: Queremos conocer sus opiniones sobre las siguientes serie de afirmaciones.

12. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Según su opinión, escoja una de las posibles respuestas a las siguientes afirmaciones.

Tenga en cuenta que no hay respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas. Nos interesa su opinión personal.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Me gusta aprender idiomas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temo cometer errores al hablar un idioma extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intento tener el mayor contacto posible con el idioma que estoy aprendiendo, aún fuera del aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me pongo nervioso/nerviosa cuando me preguntan algo en un idioma extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estoy seguro/segura de poder aprender el idioma cabalmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me resulta interesante aprender un nuevo idioma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento incomodo/incomoda cuando tengo que hablar en un idioma extranjero frente a otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es importante aprender idiomas extranjeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siempre creo que otras personas saben mejor los idiomas extranjeros que yo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veo con frecuencia películas, videos etc. en el idioma que estoy aprendiendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento inseguro/insegura al hablar un idioma extranjero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que es bueno aprender idiomas extranjeros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. ¿Cuál es su opinion sobre las siguientes afirmaciones?

Elija la respuesta que más adecuadamente reflexiona su opinion.

	Seguro	De pronto	De pronto no	Seguro que no
Quisiera tener más contacto con personas de habla Alemana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Es difícil ponerse en contacto con personas de habla Alemana.

Creo que el contacto con nativos facilita el aprendizaje del idioma.

Creo que se podría disminuir mi miedo al hablar si tuviera más contacto con nativos.

14. ¿Le gustaría comunicar regularmente con una persona de habla Alemana?

- Sí.
 No.
 No sé.

15a. ¿Por qué?

Por favor, explique en pocas palabras por qué le gustaría comunicarse con una persona germanohablante regularmente.

15b. ¿Por qué no?

Por favor, explique en pocas palabras por qué no le gustaría comunicarse con una persona germanohablante regularmente.

15c. ¿Por qué no sabe?

Por favor, explique en pocas palabras por qué no está seguro/a si le gustaría comunicarse con una persona germanohablante regularmente

16. ¿Ha escuchado del aprendizaje de lenguas extranjeras en tandem?

- Sí.
 No.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras en tandem dos personas de distintas lenguas maternas aprenden conjunta y mutuamente. (p.e. 30 min. Español – 30 min. Alemán).

17. ¿Ya tiene experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras en tandem?

- No, ninguna.
 Sí, cara a cara.
 Sí, online.

18. ¿Qué opina sobre las siguientes afirmaciones?

Elija la respuesta más adecuada en su opinión.

	Seguro	De pronto	De pronto no	Seguro que no
Me podría imaginar aprender en tandem (cara a cara) con una persona de habla Alemana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me podría imaginar participar en un tandem ONLINE (p.e. vía Skype) con una persona de habla Alemana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. ¿Cuáles son las posibles ventajas del aprendizaje de lenguas extranjeras en tandem en línea (eTandem, p.e. via Skype)?

Por favor, explique su opinión explique brevemente.

20. ¿Y las posibles desventajas?

Por favor, explique brevemente.

21. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Según su opinión, escoja una de las posibles respuestas a las siguientes afirmaciones.

Tenga en cuenta que no hay respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas. Nos interesa su opinión personal.

	Totamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Opino que los eTandems contribuyen a una mayor confianza en el manejo de un idioma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que los eTandems son una buena oportunidad para hablar con nativos alemanes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que los eTandems aumentan las oportunidades de hablar Alemán.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. ¿Quiere comentarnos algo?

Si se le ocurrió algo interesante sobre el tema, que no tuvimos en cuenta en el cuestionario, por favor indique dicho tema. Estaremos agradecidas de escuchar cualquier comentario!

Fragebogen (Deutsche Übersetzung)

Zunächst einige persönliche Daten.

1. Wie alt sind Sie?

Alter:

2. Sind Sie...

männlich

weiblich

3. Bitte geben Sie Ihren persönlichen Code an.

Der persönliche Code wird uns in zukünftigen Follow-up-Studien dabei helfen, bestimmte Muster zu erkennen. Ihr persönlicher Code besteht aus dem dritten Buchstaben Ihres ersten Vornamens, dem dritten Buchstaben Ihres ersten Nachnamens und dem Tag Ihrer Geburt. (Beispiel: Yasmin El-Hariri, 29.September → persönlicher Code: SH29)

Persönlicher Code:

4. Studieren Sie an einer Universität?

Ja.

Nein.

5. Falls Sie studieren: Welchen Studiengang haben Sie belegt?

Nun einige Daten zu Ihrem Deutschlernprozess

6. Wo lernen Sie Deutsch?

Name der Institution:

7. Sprechen oder lernen Sie weitere Fremdsprachen:

Ja.

Nein.

8. Wenn ja, welche?

9. Seit wann lernen Sie Deutsch?

0-5 Monate

6-11 Monate

1-2 Jahre

mehr als zwei Jahre

10. Warum haben Sie sich entschlossen, Deutsch zu lernen?

11. Bitte schätzen Sie Ihr Sprachniveau ein.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Und nun zum Herzstück der Umfrage: Wir möchten gerne Ihre Meinung zu den folgenden Aussagen wissen.

12. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Wählen Sie die Antwort, die am besten Ihre Meinung widerspiegelt.

Denken Sie daran, dass es keine guten oder schlechten, richtigen oder falschen Antworten gibt. Nur Ihre persönliche Meinung zählt.

	stimme voll zu	stimme zu	stimme nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich lerne gerne Fremdsprachen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Angst, Fehler zu machen, wenn ich eine Fremdsprache spreche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich versuche, den größtmöglichen Kontakt zur Sprache, die ich lerne, zu haben. Auch außerhalb des Unterrichts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde nervös, wenn ich etwas in der Fremdsprache gefragt werde..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin sicher, dass ich die Sprache sicher erlernen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde es interessant, eine neue Sprache zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich unsicher, wenn ich vor anderen in einer Fremdsprache sprechen soll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig, Fremdsprachen zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube immer, dass andere besser Fremdsprachen können als ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaue oft Filme, Videos usw. in der Sprache, die ich lerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich unsicher, wenn ich in einer Fremdsprache spreche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube dass es gut ist, Fremdsprachen zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen.

Wählen Sie die Antwort, die Ihre Meinung am ehesten widerspiegelt.

	Sichervielleicht	eher nicht	sicher nicht
Ich hätte gerne mehr Kontakt zu deutschsprachigen Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist schwierig, mit deutschsprachigen Personen in Kontakt zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich glaube, dass das Lernen einfacher wird, wenn man Kontakt zu einem Muttersprachler hat.

Ich glaube, ich hätte weniger Angst zu sprechen, wenn ich mehr Kontakt zu Muttersprachlern hätte.

14. Würden Sie gerne regelmäßig mit deutschsprachigen Personen kommunizieren?

- Ja.
 Nein.
 Weiß nicht.

15a. Warum?

Bitte erklären Sie in wenigen Worten, warum Sie gerne regelmäßig mit einer deutschsprachigen Person kommunizieren würden.

15b. Warum nicht?

Bitte erklären Sie in wenigen Worten, warum Sie nicht gerne regelmäßig mit einer deutschsprachigen Person kommunizieren würden.

15c. Warum wissen Sie es nicht?

Bitte erklären Sie in wenigen Worten, warum Sie nicht wissen, ob Sie gerne regelmäßig mit einer deutschsprachigen Person kommunizieren möchten.

16. Haben Sie schon einmal vom Sprachenlernen im Tandem gehört?

- Ja.
 Nein.

Beim Sprachenlernen im Tandem lernen zwei Personen mit unterschiedlichen Ausgangssprachen von- und miteinander (z.B. 30 Minuten Spanisch – 30 Minuten Deutsch).

17. Haben Sie schon Erfahrung mit dem Lernen im Tandem gesammelt.?

- Nein, überhaupt nicht.
 Ja, im Präsenztandem.
 Ja, online.

18. Welche ist Ihre Meinung zu den folgenden Aussagen.

Wählen Sie die Antwort, die am genauesten Ihre Meinung widerspiegelt

	sichervielleicht	eher nicht	sicher nicht
Ich könnte mir vorstellen, im Präsenzstandem mit einer deutschsprachigen Person zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich könnte mir vorstellen, an einem Onlinetandem (z.B. via Skype) mit einer deutschsprachigen Person teilzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Welche möglichen Vorteile sehen Sie im Sprachenlernen per Onlinetandem (eTandem, z.B. via Skype)?

Bitte beschreiben Sie kurz.

20. Und welche sind mögliche Nachteile?

Bitte beschreiben Sie kurz.

21. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Wählen Sie die Antwort, die am besten Ihre Meinung widerspiegelt.

Denken Sie daran, dass es keine guten oder schlechten, richtigen oder falschen Antworten gibt. Nur Ihre persönliche Meinung zählt.

	stimme voll zu	stimme zu	stimme nicht zu	stimme gar nicht zu
Ich denke, dass eTandems zu einer größeren Sicherheit im Sprachgebrauch beitragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, dass eTandems eine gute Möglichkeit darstellen, um mit Muttersprachlern des Deutschen in Kontakt zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, dass sich durch eTandems mehr Möglichkeiten zum Deutschsprechen ergeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

Wenn Ihnen noch etwas interessantes zum Thema eingefallen ist, was wir in unserem Fragebogen nicht berücksichtigt haben, teilen Sie es uns mit! Wir freuen uns über jeden Kommentar!