

# GiF:online

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 13

Enke Spänkuch, Tim Dittmann,  
Bianca Seeliger-Mächler, Heidrun Peters,  
Astrid Buschmann-Göbels (Hg.)

## **Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen**

Beiträge zur internationalen wissenschaftlichen  
Tandem-Tagung in Greifswald 2017



## **Giessener Fremdsprachendidaktik: online 13**

**Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez und Franz-Joseph Meißner**

**Enke Spänkuch, Tim Dittmann, Bianca Seeliger-Mächler,  
Heidrun Peters, Astrid Buschmann-Göbels (Hrsg.)**

# **Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen**

Beiträge zur internationalen wissenschaftlichen  
Tandem-Tagung in Greifswald 2017

GIESSEN UNIVERSITY LIBRARY PUBLICATIONS

2019

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar.



Die Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons Lizenz publiziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Giessen University Library Publications

ISBN: 978-3-944682-39-6

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-139355>

# Inhalt

1 *Prorektor Micha Werner*  
Grußwort des Prorektors der Universität Greifswald

3 *Heidrun Peters*  
Einleitung – Introduction

## Keynotes

11 *Tim Lewis, Heidrun Peters*  
Sprachenlernen im Tandem: Prinzipien & Kompetenzerwerb

33 *Heidrun Peters, Bianca Seeliger-Mächler*  
Das SEAGULL-Projekt: Relevanz für Tandemlernen & erste Evaluation

## Beiträge

53 *Sabine Beyer, Katharina Grenningloh*  
Workshops als Instrument zur Erweiterung methodischer Kompetenzen

73 *Ulrike Bohle, Ana Iglesias*  
Internationale Schreibpartnerschaften an der Hochschule

101 *Peggy Germer*  
Kompetenzentwicklung im Tandem

147 *Tim Hamrlich*  
Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende und die Korrelation ausgewählter Lernvariablen

171 *Michaela Pörn, Katri Hansell*  
Classroom Tandem – A Model for Language Learning and Teaching

191 *Bruna P. Ruano, Norma C. D. Müller*  
Tandem-Methode im Kontext der Migration

- 207 *Irmgard Wanner*  
Effektivität von Unterstützungsangeboten beim Sprachenlernen im Tandem
- 231 *Astrid Buschmann-Göbels, Tim Dittmann, Heidrun Peters, Bianca Seeliger-Mächler, Enke Spänkuch*  
Resümee – Résumé
- 239 Personenverzeichnis

# Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende und die Korrelation ausgewählter Lernvariablen

Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Intensiv-Tandemkurses 2016 der Ruhr-Universität Bochum und der Universidad de Oviedo

**Tim Hamrlich**

## **Abstract**

*Das Sprachenlernen im Tandem ist bereits seit längerer Zeit an vielen Universitäten etabliert. Gleichzeitig liegen bis heute jedoch nur wenige Studien vor, die das Lernen im Tandem empirisch begleiten. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit einerseits die Akzeptanz der Lernenden in Bezug auf Tandemmaterial sowie andererseits etwaige Zusammenhänge zwischen Tandemmaterial und weiteren lernrelevanten Faktoren. Hierbei konnte ermittelt werden, welches Tandemmaterial von den Teilnehmenden bevorzugt benutzt wurde, was Rückschlüsse für zukünftige Tandem-Kurse erlaubt. Darüber hinaus konnte durch die Ermittlung von Korrelationen festgestellt werden, dass bestimmtes Tandemmaterial im Zusammenhang mit erfolgreicher Tandemarbeit steht.*

**Schlüsselwörter:** Tandemmaterial; Klassifizierung von Tandemaufgaben; Ruhr-Universität Bochum; Universidad de Oviedo, Face-to-Face-Tandem, empirische Untersuchung



## 1 Einleitung

### 1.1 Problemaufriss

Es ist davon auszugehen, dass das Fremdsprachenlernen über den kommunikativen Austausch mit Muttersprachlern seit je her existiert (vgl. Brammerts 2001: 15). Einen gezielten didaktischen Einsatz und die Benennung als Tandemmethode dürfte Ende der 1960er Jahre im Rahmen der binationalen Sprachkurse des Deutsch-Französischen Jugendwerks eingesetzt haben (Baumann et al. 1999: 9). Besonders die seit Mitte der 1980er Jahre durchgeführten Intensiv-Tandemkurse der Ruhr-Universität Bochum mit ausländischen Partneruniversitäten führten zu einer weitgehenden Etablierung des Tandems im akademischen Bereich, was wiederum zu zahlreichen Publikationen zum Fremdsprachenlernen im Tandem führte. Zunächst standen hierbei besonders Beschreibungen von Tandemprojekten bzw. Tandemaufgaben im Vordergrund. Ein vorläufiger Höhepunkt stellte das 2001 erschienene Handbuch (Brammerts & Kleppin 2001) dar, in dem die in zahlreichen europäischen Projekten gesammelten Erfahrungen und Analysen zum Lernen im Tandem zusammengestellt wurden. In der jüngeren einschlägigen Literatur sowie auf entsprechenden Kongressen ist besonders die Auseinandersetzung mit dem autonomen/selbstgesteuerten und interkulturellen Lernen im Tandem zu beobachten (Bechtel 2007; Bechtel 2009; Schmelter 2004; Jardin 2017). Wobei besonders im Zuge der Lernautonomie auch der Bereich Sprachlernberatung zunehmend mehr Platz einnimmt (Brammerts 2006; Böcker et al. 2017). Rückblickend kann man sagen, dass die Tandem-Methode stetig weiterentwickelt wurde und sich derzeit im Rahmen der tertiären Sprachausbildung hoher Akzeptanz erfreut.

Es zeigte sich jedoch auf der Tagung ebenso, dass die Organisation von entsprechenden Tandemkursen einen hohen organisatorischen Aufwand erfordert, eine Aufstockung durch entsprechende personelle Ressourcen jedoch nicht in ausreichendem Maße stattfindet. Weiterhin ist festzustellen, dass die Potentiale des Lernens im Tandem allerorten betont werden, gleichzeitig jedoch über die Beschreibung subjektiver Erfahrungen aus Tandemprojekten und Best-Practice-Fällen hinaus kaum versucht wird, den

## Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

Mehrwert von Tandem auch empirisch abzusichern<sup>1</sup>. Meines Erachtens ist jedoch gerade die Bereitstellung von empirischen Daten nicht nur vor dem Hintergrund einer besseren Ausschöpfung der Potentiale zielführend, sondern in Zeiten von zunehmender Kompetenz- und Outputorientierung<sup>2</sup> und mit Blick auf die Schaffung zusätzlicher Stellen unabdinglich.

### 1.2 Erkenntnisinteresse

Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 1 beschriebenen Desiderata versucht die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke zu liefern<sup>3</sup>, indem unterschiedliche lern-/ lehrbezogene Faktoren im Kontext Tandemlernen empirisch untersucht werden.

Ein besonderes Erkenntnisinteresse stellt dabei die Frage nach der Akzeptanz des Tandemmaterials dar. Konkret soll erörtert werden, welches Tandemmaterial von Lernenden bevorzugt für das Arbeiten in den Tandemsitzungen benutzt wird bzw. welches vergleichsweise wenig Einsatz findet (vgl. Akzeptanz des Tandemmaterials in Abschnitt 3.1).

Darüber hinaus besteht ein weiteres grundlegendes Erkenntnisinteresse, Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen untersuchten Variablen zu ermitteln. Hierbei ist mit Blick auf das Tandemmaterial zunächst einmal zu erörtern,

- inwiefern Zusammenhänge zwischen der Akzeptanz der verschiedenen Tandemmaterialien untereinander vorliegen,
- ob die Akzeptanz der Tandemmaterialien in einem Zusammenhang zu anderen im Fragebogen ermittelten Items steht (z.B. Sprachniveau, Erreichung des Ziels, erfolgreiche Tandemarbeit).

Auch für diejenigen Items, die sich nicht direkt auf das Tandemmaterial beziehen, ist zu erörtern,

- ob und welche Zusammenhänge bestehen, die möglicherweise Aufschlüsse über lehr-/lernrelevante Prozesse geben (z.B. eigene Vorbereitung und Ziel erreicht, Sprachniveau und Anfängeraufgaben).

---

<sup>1</sup> Dieser Tatsache wird zumindest teilweise auf der Tagung in Greifswald Rechnung getragen (siehe hierzu entsprechende Beiträge in diesem Band).

<sup>2</sup> Vgl. u.a. Zydatis (2013).

<sup>3</sup> Das Fehlen von empirischen Daten ist für den Tandembereich in der Literatur beschrieben (Ciekanski 2017: 9).

Erkenntnisse, die mithilfe dieser Daten entstehen, können meiner Ansicht nach dazu beitragen, zukünftiges Tandemmaterial effizienter und individueller entwickeln zu können sowie spezifische und als wichtig identifizierte Bereiche gezielter zu fördern (z.B. stärkere Beachtung von Reflexionsmaterial oder zusätzliche Sprachlernangebote).

## **2 Aufbau der Studie**

### 2.1 Datenerhebung

Die Ermittlung der Daten erfolgt über eine schriftliche Befragung mittels eines anonymen Fragebogens. Die Befragung wird bereits seit mehreren Jahren routinemäßig am Ende des Tandemkurses sowohl unter den Studierenden in Bochum als auch in Oviedo durchgeführt, um auf diese Weise ein Feedback zu bekommen.

Insgesamt besteht der Fragebogen aus fünf Seiten mit offenen und geschlossenen Fragen, welche einerseits auf spezifische Aspekte der Tandemarbeit im engeren Sinne sowie andererseits auf den Aufenthalt im Land der Partneruniversität im Allgemeinen (organisatorische Aspekte, Freizeitgestaltung etc.) abzielen.

Im Fragebogen geben die Studierenden zu jedem angegebenen Item<sup>4</sup> eine Bewertung auf einer sechsstufigen Skala (bei den geschlossenen Fragen) ab, wobei eine (1) die niedrigste Bewertung und eine (6) die höchste Bewertung bedeutet. Es wurde bewusst auf eine sechsstufige Skala zurückgegriffen, um eine neutrale Antwortmöglichkeit, eine (3), zu verhindern und die Lernenden so zu einer eher positiven oder eher negativen Bewertung zu bringen. Bei den Items zum Tandemmaterial und der Lernberatung konnte darüber hinaus die Option „nicht benutzt“ angekreuzt werden.

Zudem haben die Lernenden die Möglichkeit, Freitext-Kommentare für weitere Erklärungen hinzuzufügen. Die Fragebögen werden jeweils in der Muttersprache ausgefüllt, die Dozenten standen zudem zur Klärung von Fragen jederzeit zur Verfügung.

---

<sup>4</sup> Die einzelnen Items werden im folgenden Abschnitt erläutert.

## Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

### 2.2 Ermittelte Items

Im vorliegenden Beitrag gehe ich nur auf diejenigen Items des Fragebogens ein, die einen direkten Bezug zum Arbeiten bzw. Lernen im Tandem aufweisen, Angaben zu organisatorischen Aspekten oder anderweitigen Rahmenbedingungen lasse ich unbeachtet.

Mit Blick auf das Tandemmaterial wurden folgende Items ermittelt:

# Tim Hammrich

ITEM	TYP DES LERNMATERIALS/ AKTIVITÄT	BESCHREIBUNG/BEISPIELE
<b>Mindmap</b>	<i>lerninhaltliche Impulse</i>  Bei den Impulsen handelt es sich um relativ offene Aktivitäten, wie sie originär im Rahmen des PROFIN-Projektes entwickelt wurden. In erster Linie geht es darum, Sprachanlässe zu schaffen, ohne dabei jedoch	Sprachhandlung: Informationen austauschen Eine Mindmap zu einem bestimmten Thema ( <i>Studium</i> ) mit Begriffen zu unterschiedlichen Subthemen ( <i>Studienalltag, Wohnen, Finanzierung...</i> ). Die Studierenden können darüber hinaus auch eigene Subthemen/ Begriffe in die Mindmap eintragen.
<b>Grafiken</b>	Arbeitsanweisungen zu formulieren, die den Lernprozess zu stark vorbestimmen bzw. einengen. Die Studierenden sollen die Impulse vielmehr entsprechend Interessenslage und Sprachstand auf individuelle Art nutzen können.	Sprachhandlung: Informationen austauschen Zu einem Thema ( <i>Internet</i> ) werden unterschiedliche Subthemen genannt ( <i>Onlineshopping, Soziale Netzwerke...</i> ). Zu diesen suchen die Studierenden Grafiken/ Statistiken und sprechen im Kurs darüber.
<b>Argumentieren</b>		Sprachhandlung: Meinungen austauschen Zu einem Thema ( <i>Arbeitswelt</i> ) werden Thesen genannt ( <i>Wenn du die These „Früher war die Arbeitswelt viel humaner“ verteidigen müsstest: Was wären deine Argumente dafür/dagegen?</i> ), über diese sollen die Studierenden debattieren.
<b>Simulation</b>		Sprachhandlung: authentische Situationen simulieren Zu einem Thema ( <i>Meine Universität</i> ) werden konkrete Situationen genannt ( <i>in der Sprechstunde einer Dozentin/eines Dozenten</i> ), welche die Studierenden sprachlich bewältigen müssen.
<b>Anfänger- aufgaben</b>	<i>lerninhaltliche Impulse</i>	Die Anfängeraufgaben sind speziell konzipiert für Sprachanfänger. Es handelt sich hierbei um Mindmaps zu bestimmten Themen ( <i>Essen</i> ) mit Vokabular ( <i>das Fleisch, der Fisch</i> ) und Redemitteln ( <i>Ich trinke gern...Ich mag kein...</i> ). Die Studierenden nutzen diese Material, um einfache Dialoge zu spielen.
<b>Tandem- aufgaben</b>	<i>Aufgaben des Tandem Servers der Ruhr-Uni-Bochum</i>	Hierbei handelt es sich um Aufgaben, die im Rahmen der Tandemprojekte der Ruhr-Uni mit den jeweiligen Partneruniversitäten entstanden sind. Im Einzelnen sind diese Aufgaben sehr unterschiedlich, im Vergleich zu den Impulsen ist ihnen jedoch gemein, dass die Arbeitsanweisungen stärker vorstrukturiert sind.  Beispiele: Würfelspiel: Auf jedem Spielfeld steht eine Aussage ( <i>Der Namenstag wird immer gefeiert</i> ). Der Spieler muss entscheiden ob diese richtig oder falsch ist. Würfelspiel: Auf jedem Spielfeld ist ein Satz ( <i>Du bist auf einer Hochzeit in Spanien eingeladen und schenkst...</i> ), der vom Spieler vervollständigt werden muss. Zu einem Thema ( <i>Multikulturalität</i> ) gibt es eine Liste von Fragen ( <i>Kann die Verstärkung der Grenzkontrollen die illegale Einwanderung eindämmen?</i> ), die diskutiert werden soll.
<b>Eigene Aktivität</b>	<i>Eigene Aktivität</i>	Die Studierenden haben im Tandem die Möglichkeit ihre Arbeit frei zu gestalten. Sie können Lernziele und Inhalte selbständig definieren und entsprechende selbst entworfene Aktivitäten durchführen (z.B. <i>Vorbereitung eines Referats</i> ).
<b>Tagesbericht</b>	<i>Reflexionsangebot (lernprozessbezogen)</i>  <i>Festigung von Gelerntem</i>	Der Tagesbericht wird von den Studierenden täglich am Ende des Tandemkurses angefertigt (ca. 20 min.). Hierbei wird anhand von Leitfragen über den Lernprozess reflektiert ( <i>Welche Lerninhalte habe ICH heute ausgewählt? Warum? Wie haben wir das Thema behandelt? Was hat mein Tandempartner heute oft bei mir korrigiert? ...</i> ). Im zweiten Teil des Tagesberichts wird dann das Kernvokabular der Tandemsitzung von den Studierenden schriftlich fixiert.
<b>Fragen zum Nachdenken</b>	<i>Reflexionsangebot (lernprozessbezogen)</i>	Das Reflexionsmaterial soll die Studierenden zur Reflexion über den eigenen Lernprozess anregen. Insgesamt werden auf vier Seiten unterschiedliche Aspekte ( <i>inhaltliches Thema, Sprache, Ressourcen, Lernkontrolle, Tandempartner, Sprachlernberatung ...</i> ) genannt. Dies geschieht meist in Frageform ( <i>Habe ich mein Ziel erreicht?</i> ).

**Abb. 1: Items und Tandemmaterial**

## Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

Neben den Items zum Tandemmaterial wurden folgende weitere Items ermittelt:

ITEM	BESCHREIBUNG
<b>Tandemarbeit</b>	Selbsteinschätzung der Studierenden Die Studierenden werden bei diesem Item aufgefordert, die eigene Tandemarbeit zu evaluieren.
<b>eigene Vorbereitung</b>	Selbsteinschätzung der Studierenden Bei der Kurspräsentation wird darauf hingewiesen, dass die Studierenden die Tandemsitzungen des folgenden Tages vorbereiten sollen. Die Studierenden werden bei diesem Item aufgefordert, die eigene Vorbereitung der täglichen Tandemsitzung zu evaluieren.
<b>Ziel erreicht</b>	Selbsteinschätzung der Studierenden Die Studierenden werden aufgefordert, die Erreichung der Ziele zu evaluieren.
<b>Sprachlernberatung</b>	Während des Tandemkurses besteht die Möglichkeit einer Sprachlernberatung. Es steht den Studierenden frei dieses Angebot zu nutzen oder nicht.

**Abb. 2: Erklärung der Items**

### 2.3 Kontextualisierung und Stichprobe

#### *Struktur des Tandemkurses 2016*

Der Forschungsrahmen wird von den jährlich an der Ruhr-Universität Bochum und der Universidad de Oviedo stattfindenden Intensiv-Tandemkursen gebildet. Das Tandemprojekt der Ruhr-Universität Bochum und der Universidad de Oviedo besteht seit 1984 und ist maßgeblich auf die Arbeiten von Helmut Brammerts zurückzuführen (vgl. Brammerts 2005). Es handelt es sich hierbei um einen face to face Intensiv-Tandemkurs, in dem jedes Jahr Studierende beider Universitäten in den Sommermonaten jeweils die Partneruniversität besuchen, um ihre sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen zu erweitern. Das Format des Intensiv-Tandemkurses wurde im Laufe der Jahre ständig weiterentwickelt und an die jeweiligen sich ändernden Faktoren angepasst. Für das Bedingungsfeld sind u.a. die Reduktion der Anzahl der Teilnehmenden bzw. eine Verkürzung der Kursdauer zu nennen. Im Entscheidungsfeld ist beispielhaft der sukzessive Ersatz klassischer Unterrichtsanteile zugunsten individueller

Sprachlernberatung und weiteren Maßnahmen zur Förderung autonomen Lernens (Brammerts 2001) zu nennen<sup>5</sup>.

Für das Jahr 2016 kann der Kurs wie folgt beschrieben werden<sup>6</sup>: Die Dauer des Tandems beträgt 13 Tage (vier Zeitstunden pro Tag). Zu Beginn des Kurses erhalten die Teilnehmenden einen Tandem-Reader mit speziell für den Intensiv-Tandemkurs zusammengestelltem Material, das die Studierenden für die Tandemarbeit nutzen können. Auf den ersten Seiten finden sich organisatorische Hinweise und einführende Aussagen zum Lernen im Tandem. Der Großteil des Readers wird von dem eigentlichen Tandemmaterial gebildet (siehe Erklärungen zu den Items). Die Nutzung des Readers steht ihnen frei, sie könne auch eigene Aktivitäten entwickeln. Jedoch werden sie angehalten, das jeweilige Thema am Vortag individuell vorzubereiten, um den Ablauf der folgenden Tandemsitzung in Bezug auf Lernziele, Inhalte, Grammatik, Vokabular etc. so konkret wie möglich zu strukturieren. Am Ende jeder Tandemsitzung müssen sogenannte Tagesberichte angefertigt werden, um entsprechende Lernfortschritte zu reflektieren. Hierzu stehen am Ende jeder Sitzung zwischen 20-30 Minuten zur Verfügung. Während des gesamten Kurses bieten die Lehrkräfte die Möglichkeit einer Sprachlernberatung an. Diese war im Jahr 2016 freiwillig und wurde dementsprechend nur durchgeführt, wenn der/die Studierende dies ausdrücklich wünschte. Daneben gab es weitere Aktivitäten wie z.B. Diskussionsrunden, welche der Auflockerung der Tandemarbeit dienten. Dabei wird ein kontroverses Thema („Der Verzehr von Fisch und Fleisch hat negative Auswirkungen auf die Umwelt“) vorgeschlagen und in größeren Gruppen diskutiert.

---

<sup>5</sup> Zu den Begriffen „Bedingungsfeld“ und „Entscheidungsfeld“ siehe bspw. Heimann 1978; Hammrich 2009.

<sup>6</sup> Hier erfolgt nur eine kurze Beschreibung der Faktoren, die für die hier vorgestellten Fragestellungen relevant sind.

## Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

### Stichprobe

Von allen abgegebenen Fragebögen wurden jeweils nur diejenigen der Auswärtsstudierenden berücksichtigt, da diese aufgrund des für den Tandemkurs erhaltenen Stipendiums zur täglichen Teilnahme am Tandemkurs verpflichtet waren. Hingegen war auf Seiten der Heimstudierenden teilweise eine relativ starke Fluktuation aufgrund unregelmäßiger Teilnahme zu vermerken. Diese Fragebögen flossen daher nicht in das Datenmaterial ein. Insgesamt konnten auf diese Weise für den Kurs 2016 46 Fragebögen ausgewertet werden. In der folgenden Abbildung sind die spanischen Studierenden, die den Tandemkurs in Bochum absolvierten blau markiert und rot markiert sind die deutschen Studierenden, die den Kurs in Oviedo absolvierten.

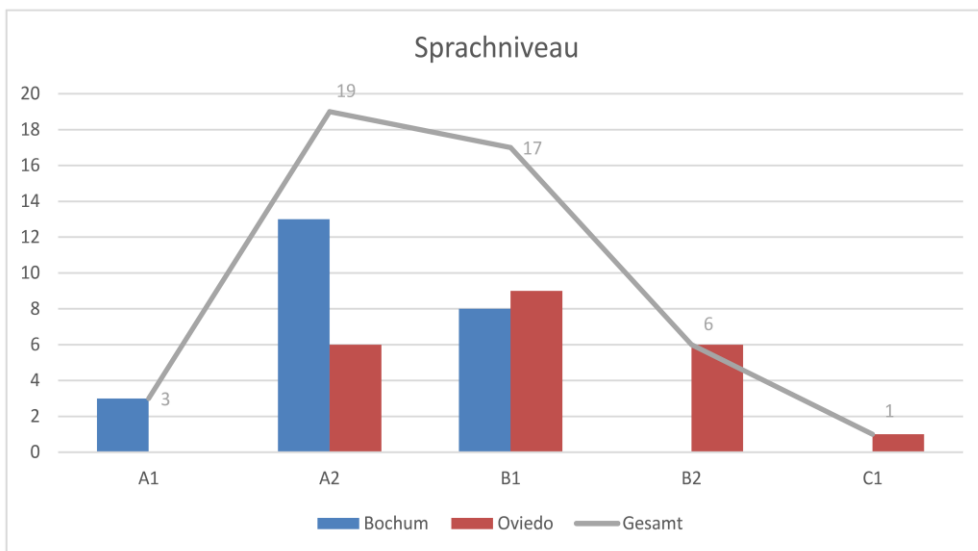


Abb. 3: Sprachniveau der Teilnehmenden (n=46)

### 3 Aufbereitung und Analyse der Daten

#### 3.1 Akzeptanz des Tandemmaterials

Zur Ermittlung der Akzeptanz wird berücksichtigt, ob das jeweilige Tandemmaterial benutzt wird oder nicht und welche Bewertung (1 bis 6) es bei Benutzung durch die Studierenden erfährt. Mithilfe der drei Werte



arithmetisches Mittel, Modalwert und Rangwert kann mit dem Ziel einer leichteren Interpretation eine Klassifizierung in drei Gruppen vorgenommen werden<sup>7</sup>.

Als Modalwert bezeichnet man denjenigen Wert, der pro Item am häufigsten genannt wird, während der Rangwert derjenige ist, der pro Item am zweithäufigsten genannt wird (Benninghaus 2007; Bortz/Döring 2006, Ammon 1991).

Die Berechnung des arithmetischen Mittels erfolgt gewichtet (zur Gewichtung im Einzelnen siehe Zeile 2 in Abb. 2). Demnach wurde die Angabe „nicht benutzt“ als 1 gewertet. Wir gehen hierbei also davon aus, dass das entsprechende Tandemmaterial nicht benutzt wurde, da es von den Studierenden als nicht zielführend eingeschätzt wurde. Bestätigt wurden wir in dieser Annahme einerseits durch Kommentar der Studierenden andererseits durch die Verteilung der Nennungen zu den jeweiligen Items: Immer dort wo der Modalwert auf der (5) oder (6) liegt (Items *Mindmap*, *Argumentieren*), die Studierenden dem Item also eine hohe (positive) Bewertung geben, wurde gleichzeitig selten „nicht benutzt“ angekreuzt. Andersherum gehen hohe Werte auf „nicht benutzt“ einher mit vergleichsweise niedrigeren Bewertungen des entsprechenden Items (Items *Grafiken*, *Anfängeraufgaben*).

Mit Blick auf die Interpretation der Abb. 4 ist festzuhalten: Je weiter oben das Item in der Tabelle erscheint, desto öfter wurde das entsprechende Tandemmaterial von den Studierenden mit einer positiven Bewertung belegt und desto seltener wurde es nicht benutzt. Die Akzeptanz des Tandemmaterials ist dementsprechend umso höher, je weiter oben es in der Tabelle anzutreffen ist.

---

<sup>7</sup> Vgl. ähnliches Vorgehen bei Ammon 1991.

## Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

		nicht benutzt	1	2	3	4	5	6	o.A.	Summe	arit. M.
		1	2	3	4	5	6	7			
1	Mindmap	4	0	0	1	5	13	23		46	5,9
	Argumentieren	8	0	1	6	9	11	11		46	4,8
2	Simulation	17	0	5	2	5	8	9		46	3,8
	eigene Aktivitäten	18	0	5	3	6	9	4	1	45	3,5
	Tandemaufgaben	15	2	0	8	6	7	1	7	39	3,3
3	Anfängeraufgaben	29	0	2	2	6	2	4	1	45	2,5
	Grafiken	33	1	0	1	3	3	5		46	2,3
	<b>Modalwert (häufigste Antwort)</b>										
	<b>Rangwert (zweithäufigste Antwort)</b>										

**Abb. 4: Akzeptanz des Tandemmaterials**

Eine hohe Akzeptanz bedeutet hierbei in erster Linie, dass aus der Perspektive der Studierenden das Material:

- in Bezug auf Lernziel/Lerninhalt als gewinnbringend eingestuft wird,
- dem jeweiligen Niveau und der Interessenlage entspricht,
- so verständlich formuliert ist, dass eine unkomplizierte Umsetzung in der Tandemsitzung möglich ist.

Neben der Analyse und Interpretation der Akzeptanz werden, wo möglich, auch Aussagen zu etwaigen Korrelationen zu anderen Items gemacht.<sup>8</sup> Die folgende Tabelle in Abb. 5 gibt einen Überblick über die Gruppierung des Tandemmaterials nach arithmetischem Mittel, Modal- und Rangwert.

		<i>Begründung der Klassifizierung</i>
Gruppe 1	<b>Mindmap</b> <b>Argumentieren</b>	höchste arithmetische Mittel, Modalwert liegt auf der 6
Gruppe 2	<b>Simulation</b> <b>eigene Aktivitäten</b> <b>Tandemaufgaben</b>	mittleres arithmetisches Mittel, Modalwert auf <i>nicht benutzt</i> , jedoch Rangwert auf der 6 bzw. 5
Gruppe 3	<b>Anfängeraufgaben</b> <b>Grafiken</b>	niedriges arithmetisches Mittel, sehr hohe Modalwerte auf <i>nicht benutzt</i>

**Abb. 5: Gruppierung des Tandemmaterials nach arithmetischem Mittel, Modalwert und Rangwert**

<sup>8</sup> Erklärungen zur Interpretation von Zusammenhängen siehe in Abschnitt 3.2.

## Gruppe 1: Mindmaps und Argumentieren

### *Mindmap*

Mit relativ großem Abstand liegt das Item *Mindmap* in der Akzeptanz der Lernenden ganz vorne (23 Nennungen auf der 6 und arithmetisches Mittel von 5,9). Es handelt sich hierbei um eine Aktivität, die sich besonders durch zwei Merkmale auszeichnet: Zum einen durch die relative Offenheit, schließlich wird nur ein Thema und entsprechende Subkategorien vorgeschlagen, während die weitere Ausgestaltung den Tandemteilnehmenden überlassen bleibt und zum anderen bietet eine Mindmap auch immer einen visuellen Stimulus. Dies hat offensichtlich zur Folge, dass die Aktivität relativ leicht verständlich und damit einfach umzusetzen sind. Weiterhin regt die Mindmap zur Kommunikation an, schränkt sie jedoch inhaltlich nicht ein – beides Aspekte, die bei der Arbeit im Tandem von den Studierenden als zielführend aufgefasst werden und daher mit einem entsprechend hohen Wert bedacht werden. Die Kommentare, die von den Studierenden bzgl. des Items *Mindmap* gemacht werden bestätigen dies. So verweisen zehn Bemerkungen darauf, dass diese Aktivität „sehr überschaubar“, „práctico“, „útil“ bzw. „sencillo y rápido“ ist. Weiterhin wird aus den Kommentaren ersichtlich, dass diese offene Aktivität den ersten Kontakt bzw. den Einstieg in die Arbeit erleichtert.

Zudem gehe ich davon aus, dass die Mindmaps gut über die verschiedenen Sprachniveaus hinweg bearbeitet werden können, da eine Anpassung an das eigene Sprachniveau relativ einfach möglich ist. Ähnlich kann auch die Entscheidung über die jeweilige Verarbeitungstiefe entsprechend der Interessenslage individuell vorgenommen werden.

Der Vollständigkeit halber sei hier noch erwähnt, dass ein hoch signifikanter Zusammenhang zum Item *eigene Aktivitäten* (0,359\*\*) besteht.

### *Argumentieren*

Das Item *Argumentieren* ist wegen des arithmetischen Mittels und des Modalwerts auf der 6 rein formell der Gruppe 1 zuzurechnen. Jedoch hat sich bei der Auswertung der Freitext-Kommentare ergeben, dass sich bei mindestens sieben Antworten die hohe Bewertung auf die im Tandem angebotenen Diskussionsrunden (siehe Abschnitt 2.3) beziehen und nicht auf das eigentlich abgefragte Item *Argumentieren*. Dies macht die Analyse der Zahlen relativ schwierig, da erstens nicht sicher ist, ob die Studierenden die eigentliche Aktivität (*Argumentieren*) ebenfalls hoch bewertet hätten und zweitens eventuell davon auszugehen ist, dass auch andere Lernende sich bei der Beantwortung dieses Items auf die Diskussionsrunden und nicht auf das Item *Argumentieren* bezogen haben. Aufgrund dieses Missverständnisses ist die Analyse dieses Items schwierig und bei der Interpretation entsprechende Vorsicht geboten<sup>9</sup>. Es kann jedoch konstatiert werden, dass alles in allem eine relativ hohe Bewertung vorliegt (vgl. Modal- bzw. Rangwert), während keine dezidierte Ablehnung auszumachen ist (nur eine Nennung auf der 2). Auch die Kommentare scheinen dies zu belegen:

- „Haben geholfen, die eigene Meinung zu vertreten“,
- „La técnica, que mejor me ha servido“,
- „Lo más útil para coger fluidez y aprender expresiones“.

Man könnte annehmen, dass dieser Impuls vielleicht eher für höhere Niveaus geeignet ist, aber es konnte diesbezüglich kein Zusammenhang mit dem Item *Sprachniveau* festgestellt werden. Die Annahme ist somit zurückzuweisen. Hingegen herrscht ein hoch signifikanter Zusammenhang zum Item *Simulation* (0,404\*\*). Offensichtlich bewerten Studierende, die den Impuls *Simulation* als zielführend einschätzen, den Impuls *Argumentieren* ebenso positiv und vice versa – Studierende, die dem Impuls *Argumentieren* eine niedrige Bewertung geben, stufen auch den Impuls *Simulation* negativ ein.

### Gruppe 2: Simulation, eigene Aktivitäten, Tandemaufgaben

Die Gruppe 2 zeichnet sich aus durch ein arithmetisches Mittel zwischen 3,8 und 3,3, einen Modalwert auf „nicht benutzt“ und einen Rangwert auf der 6 bzw. 5. Für diese Gruppe ist festzuhalten, dass gut ein Drittel der

---

<sup>9</sup> Sinnvoll wäre es hier die Bewertung des Items in den Folgejahren abzuwarten.

Studierenden diese Aktivitäten nicht verwendet hat. Allerdings geht aus den Daten nicht hervor, warum dies so ist. Allenfalls für das Item *Simulation* können die Freitext-Kommentare einige Hinweise diesbezüglich geben:

- „No me he acordado de usar este material“,
- „Complicado con poco nivel“,
- „Hilfreich für Leute mit niedrigem Niveau“,
- „Brauchte ich nicht“,
- „Siempre me salia mal“.

Interessant ist hierbei der Verweis auf das Niveau. Anscheinend wird davon ausgegangen, dass diese Aktivitäten eher für Studierende mit niedrigem oder hohem Niveau („Complicado con poco nivel“, „Hilfreich für Leute mit niedrigem Niveau“) geeignet ist. Dass dies nicht zwingend der Fall ist, hätte man gegebenenfalls durch eine Sprachlernberatung verdeutlichen können. Und tatsächlich besteht ein signifikanter Zusammenhang mit dem Item *Beratung* (0,264\*). Dies bedeutet, dass die Studierenden, die der Beratung eine hohe Bewertung gegeben haben, dies auch für das Item *Simulation* getan haben, während eine niedrige Akzeptanz des Impulses *Simulation* mit einer niedrigen Akzeptanz für die Beratung korrelierte.

Weiterhin ist sowohl für das Item *Simulation* als auch für das Item *eigene Aktivitäten* charakteristisch, dass jeweils (5) Nennungen auf der (2) gemacht wurden. Die (2) ist eine relativ niedrige Bewertung und zeigt an, dass die Aktivität als nicht gewinnbringend eingestuft wird. Hier stellt sich die Frage, warum die Studierenden zu einer derart negativen Einschätzung kommt. Besonders im Fall der von den Studierenden selbst entworfenen Aktivität ist ja davon auszugehen, dass entsprechend viel Zeit und Energie aufgewendet wurde, um diese Aktivität zu erdenken und vorzubereiten. Eine derart niedrige Bewertung ist hierbei aus Sicht der Studierenden genauso selbstkritisch wie ernüchternd. Leider liegen hier keine Erkenntnisse vor (aus der Beratung oder aus Kommentaren), warum dies so ist. Wenn sich diese Einschätzungen in Folgestudien fortsetzen, sind nachfolgende Interviews möglicherweise adäquate Erhebungsinstrumente, um entsprechende Gründe aufzudecken.

## Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

Das Item *Simulation* weist neben dem bereits oben erwähnten Zusammenhang zu Item *Beratung* außerdem Korrelationen zum Item *Argumentieren* (0,404\*\*, hochsignifikant) und zum Item *Tandemaufgaben* (0,338\*, signifikant) auf. Das Item *eigene Aktivitäten* wiederum korreliert hoch signifikant mit dem Item *Mindmap* (0,359\*\*).

Die Ergebnisse zum Item *Tandemaufgabe* hingegen sind schwierig zu interpretieren. Wenn man von den zwei Benennungen auf der (1) absieht, ist keine Tendenz abzulesen, da sich die Bewertung eher im neutralen Mittelfeld verteilt. Weiterhin machen sieben Personen hier keine Angaben, so dass insgesamt nur 39 Antworten zu diesem Item zur Auswertung zur Verfügung stehen. Entsprechend sollten für eine Analyse daher die Folgejahre abgewartet werden. Insgesamt weist das Item *Tandemaufgabe* sechs Korrelationen zu anderen Items auf, wobei die Korrelationen zu dem Item *Fragen zum Nachdenken* mit 0,619\*\* und zu dem Item *eigene Vorbereitung* mit 0,354\*\* hoch signifikant sind.

### Gruppe 3: Anfängeraufgaben, Grafiken

In Gruppe 3 liegt der Modalwert ebenfalls auf „nicht benutzt“, das arithmetische Mittel hingegen liegt deutlich unter demjenigen der Gruppe 2, was eine Zuordnung in eine eigene Gruppe rechtfertigt.

Bei den Anfängeraufgaben erklärt sich der Modalwert daraus, dass nur wenige Sprachanfänger den Tandemkurs absolvierten und die Aktivität entsprechend wenig benutzt wurde. Diese Tatsache findet ihre Entsprechung in der negativen Korrelation, die zwischen dem Item *Anfängeraufgaben* und *Sprachniveau* besteht (-0,288\*). Bei den Tandemteilnehmenden, die die Aktivität hingegen bearbeitet haben, verteilt sich die Bewertung auf alle Skalenniveaus (mit Ausnahme der (1)), eine deutliche Tendenz ist nicht erkennbar und erlaubt keine Folgerungen. Ein weiterer Zusammenhang besteht zu dem Item *Fragen zum Nachdenken* (0,353\*\*, hoch signifikant) und zu dem Item *Tandemaufgaben* (0,311\*).

Bei den *Grafiken* fällt zunächst auf, dass ca. zwei Drittel der Studierenden diesen Impuls nicht bearbeitet hat. Wie sich diese niedrige Akzeptanz im Einzelnen erklärt, kann teilweise aus den Kommentaren erschlossen werden. Es wurden insgesamt 10 Kommentare abgegeben: „Brauche ich nicht“ (3), „langweilig/nicht attraktiv“ (3), „gefallen mir nicht“ (1), „nicht nützlich“ (2). Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass dieser Impuls eine stärkere Vorbereitung verlangt und gewisse infrastrukturelle Voraussetzungen erfordert (Internet, Computer, Drucker etc.), was besonders bei den Auswärtsstudenten nicht in diesem Umfang gegeben war. Hingegen kann festgehalten werden, dass diejenigen, die den Impuls *Grafiken* bearbeitet haben, eine tendenziell hohe Bewertung abgegeben haben (auf der (4), (5) oder (6)), was andeutet, dass sie die Aktivität als zielführend einschätzen. Ein hoch signifikanter Zusammenhang (0,351\*\*) konnte zum Sprachniveau ermittelt werden. Offensichtlich nehmen in erster Linie Studierende mit einem höheren Sprachniveau diese Aktivität an. Insgesamt ist die hohe Anzahl der Nennungen auf „nicht benutzt“ indes ein Zeichen dafür, dass die Studierenden diese Aktivität als weniger zielführend einschätzen als andere. Über die Gründe für eine Nicht-Bearbeitung erlaubt die Befragung jedoch keine Aussagen, diese können naturgemäß sehr unterschiedlich sein (kein Zugang zu Internet, Zeitmangel etc.).

Es sei nochmals betont, dass das Tandemmaterial ein Angebot darstellt und die Auswahl frei von den Studierenden getroffen wird. Andererseits muss vermerkt werden, dass wir diese Aktivität für wichtig halten, da Grafiken beschreiben und interpretieren eine durchaus häufige Sprachhandlung im Studium oder späteren Berufsleben darstellt (z.B. in den meisten Sprachprüfungen). Es ist somit aus unserer Sicht durchaus sinnvoll, diesen Impuls im Rahmen eines Tandemkurses anzubieten.

### 3.2 Korrelationen

Zur Ermittlung von Zusammenhängen von zwei oder mehr Items stehen in der Statistik verschiedene Verfahren zur Verfügung (vgl. Eid 2010; Settineri 2014). Wir verwenden hier den in der Sozialforschung häufig verwendeten tau-b<sup>10</sup> (Benninghaus 2007), welcher mithilfe entsprechender

---

<sup>10</sup> U.a. weil dieser i.d.R. kleinere Werte aufweist als das Korrelationsmaß nach Pearson und somit weniger beliebt ist als andere Korrelationsmaße, da man i.d.R. versucht einen

## Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

Statistikprogrammen berechnet werden kann (vgl. Brosius 1999). Der tau-b dient zur Messung von Korrelationen, er spiegelt also wider, dass zwischen zwei Variablen (Items) ein Zusammenhang besteht. Für den vorliegenden Beitrag ist ein ermittelter Zusammenhang wie folgt zu verstehen: Viele Personen, die für ein bestimmtes Item A (z.B. *Ziel erreicht*) einen hohen Wert angeben, geben auch für ein bestimmtes Item B (z.B. *Tandemarbeit*) einen hohen Wert an bzw. umgekehrt: Viele Personen, die für ein bestimmtes Item A einen niedrigen Wert angeben, geben auch für ein bestimmtes Item B einen niedrigen Wert an. Je höher der Wert von tau-b ist, desto stärker ist der Zusammenhang, der zwischen den beiden zu vergleichenden Items besteht (Settinieri 2014). Ammon bezeichnet einen Korrelationskoeffizienten größer als 0,3 als bedeutsam (Ammon 1991). Es gibt jedoch auch Autoren, die niedrigere Koeffizienten als aussagekräftig bezeichnen (vgl. Brosius 1998: 501). Nach Cohen (1988) und nach Renner (2012) können Zusammenhänge um 0,1 als schwache, um 0,3 als mittlere und um 0,5 als starke Zusammenhänge interpretiert werden.

Neben der Stärke des Zusammenhangs kann aus dem Koeffizienten auch die Richtung des Zusammenhangs abgeleitet werden. Ein negativer Wert verweist hierbei auf einen negativen Zusammenhang. Das bedeutet, dass je höher die Bewertung eines Items A ist, desto niedriger ist die Bewertung eines Items B und umgekehrt.

Statistisch signifikante Zusammenhänge sind mit \* gekennzeichnet, das bedeutet, dass das Ergebnis eine lediglich 5%ige Wahrscheinlichkeit besitzt, zufällig entstanden zu sein. Statistisch hoch signifikante Zusammenhänge sind mit \*\* gekennzeichnet, hier besteht lediglich eine 1%ige Wahrscheinlichkeit, dass der Zusammenhang auf einem Zufall beruht (vgl. Doff 2012: 261).

Insgesamt konnten aus dem Datenmaterial der Fragebögen 23 signifikante bzw. hoch signifikante Zusammenhänge errechnet werden. Einige wurden bereits im Zusammenhang der Akzeptanz vorgestellt (vgl. Abschnitt 3.1). Im Folgenden soll eine Auswahl weiterer charakteristischer Zusammenhänge

---

Zusammenhang nachzuweisen und der tau-b auch sogenannte ties (Mehrfachbelegungen auf dem gleichen Rang) berücksichtigt (vgl. Benninghaus 2007, Ammon 1991). Gegenüber dem r von Spearman stellt der tau-b eine echte Rangkorrelation dar (vgl. Bortz & Lienert 1998:257).



und deren Implikationen für die Erstellung von Tandemaufgaben bzw. für die Organisation von Tandemkursen erläutert werden.

Zusammenhang: Ziel erreicht und ...

Item: *Ziel erreicht*

Frage: Habe ich meine Ziele erreicht?

Bestehende Zusammenhänge		
		<b>Ziel erreicht</b>
a)	<b>Tandemarbeit</b>	0,400**
b)	<b>eigene Vorbereitung</b>	0,329*
c)	<b>Tagesbericht</b>	0,296*
d)	<b>Fragen zum Nachdenken</b>	0,281*

Der stärkste Zusammenhang besteht zum Item *Tandemarbeit* (0,4) und ist hoch signifikant (\*\*). Es liegt auf der Hand, dass Studierende, die ihr Ziel erreicht haben, auch ihre Arbeit im Tandem als zufriedenstellend einschätzen. Einen aufschlussreichen Zusammenhang stellt b) dar, wird doch belegt, dass eine gute eigene Vorbereitung der Tandemsitzungen auch zu besseren Ergebnissen führen kann. Auch die Zusammenhänge c) und d) belegen, dass bestimmte Materialien zum Erreichen der Ziele beitragen können: Viele Studierende, die das Reflexionsangebot (*Tagesbericht* bzw. *Fragen zum Nachdenken*) als zielführend bewertet hatten, gaben auch an, die jeweiligen Ziele erreicht zu haben.

Zusammenhang: Tandemarbeit und ...

Item: *Tandemarbeit*

Bestehende Zusammenhänge		
		<b>Tandemarbeit</b>
a)	<b>Ziel erreicht</b>	0,400**
e)	<b>Tagesbericht</b>	0,287*
f)	<b>Mindmap</b>	0,275*

## Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

Für den Zusammenhang e) gilt ähnliches wie schon für Zusammenhang c): Studierende, die den Tagesbericht als sinnvolle Aktivität ansehen, haben auch ihre Tandemarbeit als erfolgreich eingestuft. Somit liegen zwei empirisch signifikante Hinweise vor, aus denen abzuleiten ist, dass die Tandemarbeit durch den Tagesbericht sinnvoll unterstützt werden kann. Des Weiteren lässt sich ablesen, dass Tandemteilnehmende, die den Impuls *Mindmap* als zielführend einstufen, ihre Tandemarbeit positiv bewerten.

### Zusammenhang: Sprachniveau und ...

Item: *Sprachniveau*

Bestehende Zusammenhänge		
		<i>Sprachniveau</i>
g)	<b>Tagesbericht</b>	0,253*
h)	<b>Grafiken</b>	0,351*
i)	<b>Anfängeraufgaben</b>	- 0,288*

Die Untersuchung nach möglichen Zusammenhängen mit dem Item *Sprachniveau* ist besonders vor dem Hintergrund eines eventuell erforderlichen Mindestniveaus der Sprachkenntnisse relevant. Die Frage nach einem erforderlichen Sprachniveau für die Arbeit im Tandem ist ein oft diskutierter, aber selten empirisch untersuchter Aspekt. Generell geht man davon aus, dass ein gewisses Minimum an Sprachkenntnissen erforderlich ist, ohne dieses jedoch durch die Angabe eines konkreten Referenzniveaus eindeutig zu definieren. Die hier erhobenen Daten können dies allerdings nicht bestätigen, da zwischen den Items *Ziel erreicht* und *Sprachniveau* kein Zusammenhang besteht. Dies verweist darauf, dass ein niedriges Sprachniveau nicht zwangsläufig zum Scheitern bzw. ein hohes Sprachniveau nicht zwingend zu guten Ergebnissen führt. Vielmehr wird deutlich, dass Erfolg beim Lernen im Tandem offensichtlich in keinem Zusammenhang zum Sprachniveau steht.

Ein signifikanter Zusammenhang besteht hingegen zwischen der Akzeptanz der Impulse *Grafiken* und dem *Sprachniveau*. Anscheinend ist es so, dass die Studierenden mit einem höheren Sprachniveau diesen Impuls als gewinnbringend einstufen, hingegen wird dieser Impuls von den niedrigeren

Sprachniveaus nur selten verwendet (siehe auch Abschnitt 3.1). Auch die Akzeptanz des *Tagesberichts* ist sprachniveauabhängig: Die höheren Sprachniveaus erkennen durchaus einen Mehrwert in der Anfertigung des Tagesberichtes, Studierende mit einem niedrigen Sprachniveau tun dies offenbar nicht.

Für g) und h) gilt insgesamt, dass es einerseits erfreulich ist, dass die höheren Sprachniveaus den *Tagesbericht* und die *Grafiken* als lernzielutragliche Aktivitäten einschätzen, andersherum wird jedoch aus den ermittelten Korrelationen deutlich, dass die Studierenden mit einem niedrigeren Sprachniveau die Zweckmäßigkeit dieser Aktivitäten nicht für sich erkennen. Natürlich ist es richtig, dass in erster Linie auf höheren Sprachniveaus eine Beschreibung und Interpretation von Grafiken erforderlich ist (siehe Test-DaF o.ä.), jedoch besonders in Bezug auf die Anfertigung des Tagesberichts wäre aus didaktischer Perspektive zu ergründen, warum dieser Zusammenhang besteht. Besonders vor dem Hintergrund, dass der Tagesbericht maßgeblich zu einer erfolgreichen Tandemarbeit beitragen kann (vgl. Zusammenhang c) und e)), ist zu untersuchen, warum bei Studierenden mit niedrigerem Niveau der Tagesbericht auf eine vergleichsweise niedrige Akzeptanz stößt. Hier ist zu überlegen, ob ein eigens für Sprachanfänger entwickelter Tagesbericht Sinn macht. Zumindest bedarf es aber, so legen die Daten nahe, einer stärkeren Hilfestellung bei der Anfertigung des Tagesberichtes für die niedrigeren Sprachniveaus.

#### **4 Ergebnisdiskussion und Ausblick**

Die in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchungsergebnisse lassen konkrete Aussagen darüber zu, inwiefern welches Tandemmaterial und welche Aktivitäten unter welchen Bedingungen für den hier vorgestellten Tandemkurs zu erfolgreicher Tandemarbeit geführt haben. Damit gibt diese Studie Aufschluss über Ansatzpunkte in der Weiterentwicklung von tandemgerechten Aktivitäten und über eine effiziente Gestaltung von Lernprozessen im Tandem für vergleichbare Tandemkurse bzw. Tandemprojekte.

Hervorzuheben sind diesbezüglich zum einen die Erkenntnisse zur Akzeptanz der einzelnen Aktivitäten. Verschiedene Autoren gehen beispielsweise davon

## Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

aus, dass einem bestimmten Lernmedium nicht im Voraus per se eine bestimmte Lernqualität zugeschrieben werden kann. Viel mehr entsteht diese erst durch die Auseinandersetzung mit dem Lernmedium durch den Lernenden selbst. „Dem Lerner als aktiv Beteiligtem kommt dabei eine zentrale Rolle für die Definition von Qualität zu.“ (Ehlers 2004: 25). Insofern ist die lernerseitige positive Bewertung bzw. hohe Akzeptanz bezüglich bestimmter Aktivitäten entsprechend ernst zu nehmen und als Aufforderung zu verstehen, dieses Material in Folgejahren weiter einzusetzen.

Zudem erlauben die hier ermittelten Korrelationen weitere Rückschlüsse in dem Sinne, dass bestimmte Aktivitäten im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Tandemarbeit stehen. Diese Aktivitäten gilt es verstärkt einzusetzen und gegebenenfalls gezielt weiterzuentwickeln. Gleichzeitig hat die Auseinandersetzung mit dem Tandemmaterial gezeigt, dass eine entsprechende Klassifizierung der Tandemaktivitäten fehlt. Diese ist für die weitere Erforschung jedoch zwingend notwendig, da eine klare Einteilung von im Tandem verwendeten Aktivitäten die Interpretation von Korrelationen erheblich erleichtern würde. So könnte dann beispielsweise genau ermittelt werden, welche Aktivitäten gewinnbringend auf welchem Sprachniveau einsetzbar sind. Weiterhin könnten Zusammenhänge zu weiteren Lernvariablen (Alter, Kultur etc.) ermittelt werden. Auch eine lernertypbasierte Zuordnung wäre möglich: Wenn man weiß, dass Studierende, die die Aktivität A bevorzugen, auch die Aktivität X mögen bzw. die Aktivität Y als nicht gewinnbringend einschätzen, kann bei der Arbeit im Tandem entsprechendes Lernmaterial individuell bereitgestellt werden. Diese Kenntnisse könnten auch in der Sprachlernberatung fruchtbar gemacht werden.

Die hier durchgeführte Studie mit 46 Probanden kann jedoch nur einen ersten Schritt bedeuten und muss in Folgestudien fortgesetzt bzw. in anderen Bereichen durch ähnliche Studien ergänzt werden, um zu einer Absicherung und Erweiterung der hier gewonnenen Ergebnisse zu kommen. Nur solchermaßen ist es prospektiv möglich, anhand von empirischen Daten die in der Literatur postulierten Erkenntnisse zum Tandem zu beleuchten. Durch dieses Vorgehen können gegebenenfalls die Argumente, die dem Lernen im Tandem ein hohes Potential beimessen, gestützt werden.

## Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (1991). *Studienmotive und Deutschlandbild australischer Deutschstudenten und -studentinnen*. Stuttgart: Franz Steinert Verlag.
- Baumann, Irmj; Bricaud, Bernadette; Chollet, Isabelle; Dupuis, Véronique; Falk, Petra; Herfurth, Hans-Erich; Kerndtner, Fritz & Sanssené, Françoise (Hrsg.) (1999). *Die Tandem-Methode: Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Herausgegeben vom Deutsch-Französischen Jugendwerk, Stuttgart: Klett.
- Benninghaus, Hans (2007). *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Böcker, Jesica et. al. (Hrsg.) (2017). *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung*. Paris et al.: Deutsch-Französische Jugendwerk.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, Jürgen & Lienert, Gustav A. (1998). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung: Ein praktischer Leitfaden für die Analyse kleiner Stichproben*. Berlin et al.: Springer.
- Brammerts, Helmut (2001). Autonomes Sprachlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 9-17.
- Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Brosius, Felix (1999). SPSS 8.0: *Professionelle Statistik unter Windows*; [fundierte Einführung, viele praxisnahe Beispiele, Volltextversion auf CD-ROM]. Bonn: MITP Verlag.
- Ciekanski, Maud (2017). Kompetenzentwicklung im Tandem: Bilanz und Perspektiven einer empirischen Untersuchung im Rahmen der binationalen Kurse des deutsch-französischen Jugendaustauschs. In: Böcker, Jessica; Ciekanski, Maud; Cravageot, Marie; Jardin, Anne; Kleppin, Karin & Lipp, Kay-Uwe (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung*. Paris/Berlin et al: Deutsch-Französische Jugendwerk, 9-50.
- Doff, Sabine (Hrsg.) (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2004). *Qualität im E-Learning aus Lernalternsicht: Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Bildung und neue Medien: Bd. 7*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eid, Michael; Gollwitzer, Mario & Schmitt, Manfred (2013). *Statistik und Forschungsmethoden: Lehrbuch; mit Online-Materialien*. Weinheim: Beltz.
- Fan, Jieping & Li, Yuan (Hrsg.) (2009). *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: ludicum.

## Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende

- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Hammrich, Tim (2009): Berliner Didaktik und DaF-Unterricht aus internationaler Perspektive: Fachdeutsch Ökologie/Umweltwissenschaften in Hangzhou, China. In: Fan, Jieping & Li, Yuan (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: Iudicium, 72-85.
- Heimann, Paul (1978). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Renner, Karl-Heinz; Heydasch, Timo & Ströhlein, Gerhard (2012). *Forschungsmethoden der Psychologie: Von der Fragestellung zur Präsentation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zydatis, Wolfgang (2013). Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (59-63). Seelze: Kallmeyer.