

# Sprachtandems als Instrument zur Förderung und Bewertung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Sprachlernprozess Deutsch-Spanisch

## *Language tandems as an instrument for evaluating the acquisition of intercultural competence in the German-Spanish language learning process*

Carola STROHSCHEN  
(UNIVERSITÄT MURCIA)  
*izvorni znanstveni rad*

### STICHWÖRTER:

*E-Tandems,  
Kulturbewusstsein,  
Mehrsprachigkeit,  
Interkulturelle  
Kommunikation,  
interkulturelle  
Kompetenzmodelle*

### KEYWORDS:

*E-tandems, cultural  
awareness, plurilingualism,  
intercultural  
communication,  
intercultural competence  
models*

### ZUSAMMENFASSUNG

*Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist ein virtuelles Sprachtandem zwischen spanisch- und deutschlernenden Studierenden der Universitäten Trier (Deutschland) und Murcia (Spanien). Die Sitzungen des Sprachaustausches, die wöchentlich im Zeitraum eines Semesters in Paaren und per Videokonferenz stattfanden, wurden aufgezeichnet und dienten als Grundlage für die Erarbeitung eines Bewertungsrasters, dessen Validität anschließend an den Projektergebnissen selbst überprüft wurde. Der Einsatz eines Erhebungsbogens, in dem die Teilnehmenden zu interkulturellen Aspekten und ihrer konkreten persönlichen Entwicklung diesbezüglich befragt wurden, diente den Dozentinnen zur internen Bewertung und zur Überprüfung des Erreichens der Projektziele. Beide Methoden, sowohl das Bewertungsraster als auch der Erhebungsbogen, stellten sich als valide Werkzeuge zur Bewertung der interkulturellen Kompetenz heraus.*

### ABSTRACT

*The aim of this paper is to describe the development and the results of a virtual language tandem between Spanish and German language students from the Universities of Trier (Germany) and Murcia (Spain). The sessions of the language exchange, which took place in pairs via conference weekly during a term were recorded and served as the basis for the development of an evaluation grid, the validity of which was subsequently tested on the project results. A survey, in which the participants were asked about intercultural aspects and*

*their concrete personal development in this regard, was used for internal evaluation and to check the achievement of the project goal. Both evaluation methods turned out to be valid tools for assessing intercultural competence.*

## EINLEITUNG

Kollaborative bzw. kooperative Unterrichtsprojekte haben besonders seit dem Aufkommen des handlungsorientierten Lernansatzes immer mehr an Zuspruch gewonnen. In den letzten Jahren hat der verstärkte Einsatz digitaler Lernplattformen und Werkzeuge die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung solcher Projekte um ein Vielfaches vereinfacht und verbessert. In der Fremdsprachendidaktik kommen sie vor allem mit dem Ziel der Förderung einer aktiven Unterrichtsmethodik und der kommunikativen Kompetenz der Lernenden (vgl. u.a. Siebold & Larreta Zulategui 2012; Gil Salom/Pomino 2016; Böcker et. al 2017) zum Einsatz.

Mit Fokus auf die virtuelle Zusammenarbeit in mündlicher Form ist die Nutzung digitaler Video-Telefonie-Programme wie Zoom, Blackboard oder Webex in den letzten Jahren immer aktueller geworden. Diese Anwendungen vereinfachen die Durchführung von virtuellen Treffen, Unterrichtseinheiten oder Konferenzen und gehören spätestens seit der Covid-19-Pandemie zu alltäglichen Werkzeugen, die in fast allen Bereichen des täglichen Lebens eingesetzt werden.

Der vorliegende Beitrag behandelt die Durchführung eines solchen kollaborativen Projekts zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz am Beispiel eines virtuellen Sprachtandems im Rahmen des universitären Fremdsprachenunterrichts. Das vorgestellte Projekt fand in den Wintersemestern 2019/2020 und 2020/2021 mit Studierenden der Universitäten Murcia (Spanien) und Trier (Deutschland) statt. In der Projektbeschreibung unter Punkt 7 werden wir näher auf die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen eingehen.

## AUSGANGSSITUATION UND ZIELSETZUNG

Durch den pandemiebedingten Lockdown und die darauffolgenden Maßnahmen im Bildungswesen, die zu einer Umstellung von Präsenz- zu Online-Unterricht führten, wurde die digitale Wende im universitären Bildungsbereich rasant vorangetrieben, was zu einem Kompetenzanstieg der Lernenden und Lehrenden in der Nutzung digitaler Werkzeuge wie der o. g. Videokonferenzsysteme geführt hat.

Der Hauptimpuls für das Projekt bestand jedoch im ebenfalls pandemiebedingten Rückgang der Studierendenmobilität. Der Wert von Auslandserfahrungen kann wohl kaum infrage gestellt werden und in vielen Berufsfeldern werden sie erwartet oder zumindest als ein Plus betrachtet. Umso mehr wäre die Verankerung eines Auslandssemesters in den Studienplänen eigentlich eine logische Folge. Leider ist dies – zumindest an spanischen Universitäten – bisher nicht verpflichtend. Als Argument wird meist die finanzielle Mehrbelastung der Studierenden durch einen solchen Aufenthalt genannt. Die Anzahl der angebotenen Plätze reicht zudem bei Weitem nicht für die Anzahl der Interessierten aus.

Erschwerend kam in den vergangenen Studienjahren hinzu, dass durch die Reisebeschränkungen die meisten Plätze der internationalen und europäischen Austauschprogramme wie Erasmus plus unbesetzt blieben. Diese Programme sind ein wichtiges Werkzeug und zugleich ein Spiegel der europäischen universitären Bildungspolitik, zu deren zentralen pädagogischen Zielen die Internationalisierung und die Mehrsprachigkeit gehören. Als Antwort auf die dauerhaften sozialen Veränderungen und die immer vielfältigeren Strukturen, die im Zuge der Migrationsbewegungen, der persönlichen Mobilität und der kulturellen Kontakte im europäischen Kontext entstanden sind, zielen die entsprechenden Maßnahmen darauf ab, Stereotypen und Klischees entgegenzuwirken und die interkulturelle Kompetenz zu fördern.

Der Einsatz von Sprachtandems gehört allerdings nicht erst seit der Pandemie zu gebräuchlichen Werkzeugen, durch die eine Verbesserung der aktiven Sprach- und Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache erreicht werden soll. Auch die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz wurde spätestens in den 90er-Jahren des zwanzigsten Jh. zu einem Ziel der Durchführung von Schüleraustauschprogrammen und Partnerschaften<sup>1</sup>. Ebenso hat die Internationalisierung von Studiengängen – sowohl mit Bachelor- als auch Master- und Doktorandenabschluss – an vielen europäischen Universitäten enorm Konjunktur. Im Rahmen internationaler Hochschulprojekte gibt es bereits zahlreiche Initiativen zur Vermittlung von Tandemprojekten sowie einige EU-geförderte Projekte (vgl. Funk/Gerlach/Spaniel 2016). Wissenschaftliche Beiträge, Materialsammlungen (<https://www.eunita.org/>),

<sup>1</sup> Hier sei besonders auf die im Rahmen der Programme des deutsch-französischen Jugendwerks durchgeführten Schüleraustausche und Sprachkurse hingewiesen. (Schmelter 2004; Brammerts 2001:15). Vgl. auch die Beiträge von Jentges, S./Sars, P. (2022) und Hermann, J./Jentges, S. (2021) zu einem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt.

praktische Hinweise hinsichtlich der Bewertungskriterien oder Veröffentlichungen von Ergebnissen ähnlicher Projekte findet man v. a. bei Bailini (2013), Adamczak-Krysztofowicz (2018) und Berditchewski (2006), dem Begründer und wissenschaftlich-pädagogischen Leiter des internationalen KOMINO-Seminars, das seit 1956 deutsch-russische Tandemprojekte und Sprachkurse anbietet. Der Einsatz der Tandem-Methode als Instrument für Sprach- und Kulturaustausch hat also bereits eine Tradition, die bis zu den frühen 60er-Jahren zurückzuverfolgen ist.

Im theoretischen Teil des Beitrags werden wir mit Fokus auf die sprachdidaktische Perspektive kurz auf die eng miteinander verknüpften Begriffe Interkulturalität, interkulturelle kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kommunikation und den darauf aufbauenden interkulturellen Ansatz im Fremdsprachenunterricht eingehen. Dabei werden auch die bildungspolitischen Vorgaben genauer beleuchtet, da sie von besonderer Bedeutung für die Erarbeitung von Bewertungskriterien sind. Schließlich stellt die Definition von Interkulturalität und interkultureller Kompetenz allein kein ausreichendes Werkzeug dar, um das Vorhandensein dieser Kompetenz bei den Lernenden eindeutig zu erkennen und zufriedenstellend zu bewerten. Das zu bewertende Material besteht aus den Ergebnissen der mündlichen Produktion der Teilnehmenden, die sowohl in Form von Videoaufnahmen als auch Transkriptionen dieser Aufnahmen vorliegen. Im empirischen Teil dieser Untersuchung sollen die verschiedenen Instrumente des Bewertungsprozesses vorgestellt und exemplarische Ergebnisse diskutiert werden.

## URSPRUNG UND BEGRIFFSBESTIMMUNG

### *Interkulturalität und interkulturelle Kommunikation*

Die Konzepte der Interkulturalität und der interkulturellen Kommunikation, die innerhalb der Germanistik auf den Übersetzungs- und Kommunikationswissenschaftler Heinz Göhring zurückgehen (vgl. Nikolova 2005, Wierlacher 2003: 257), haben sich im Laufe der Zeit oft vermischt, sodass eine klare Unterscheidung nicht einfach erscheint. Der Begriff „Interkulturalität“ entstand durch das Aufkommen eines soziokulturellen Bewusstseins in der Sichtweise der Mentalität in der Zeit der Migrationsbewegungen der 60er- und 70er-Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts.

Nach Abdallah-Pretceile (2003, zitiert in Böcker et al. 2017: 42) ist Interkulturalität ein künstliches Konstrukt, das erst durch das Zusammentreffen unterschiedlicher kultureller Erfahrungen entsteht. Erst die Konfrontation mit dem kulturell Andersartigen macht diesen Aspekt zu einem interkulturellen Gegenstand, der im Bereich des Verstehens und Handelns anzusiedeln ist, wobei der Blickwinkel entscheidend für das Verständnis ist. Zhang (2012: 75) argumentiert, dass der Begriff Kultur immer die Anerkennung von Werten, Lebensweisen und symbolischen Darstellungen impliziert, auf die sich der Mensch als Individuum in seinen Beziehungen zu anderen und in seinem Weltbild bezieht.

Interkulturelle Kommunikation umfasst folglich die menschliche Interaktion im Kontext verschiedener Kulturen. Ähnlich argumentieren Vargas/Ávila (2018: 210), die interkulturelle Kommunikation als Interaktion zwischen Menschen verstehen, deren Kontexte und Symbole sich so stark unterscheiden, dass sie sich als zu verschiedenen Kulturen gehörig wahrnehmen. Dabei sind solche Interaktionen, also Begegnungen zwischen Menschen aus anderen Kulturkreisen in der Geschichte der Menschheit keine Seltenheit. Der Unterschied liegt in der Art und Weise, wie der andere, der am Kommunikationsakt teilnimmt, konzeptualisiert, wahrgenommen und bewertet wird.

Aus didaktischer Sicht geht es dabei vor allem um die Frage, wie diese Inhalte gefördert werden können, um sich jene Kompetenzen anzueignen, die für interkulturelle Kommunikation notwendig sind (vgl. Fantini 2012: 391).

### *Interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung zum interkulturellen Mittler*

Da das Hauptziel der Bildung in allen Lehrbereichen darin besteht, den Einzelnen auf die soziale und berufliche Eingliederung vorzubereiten, ist es wichtig, Interkulturalität auch in den Unterricht einzubeziehen, um die entsprechende Kompetenz der Lernenden zu entwickeln und sie auf eine interkulturelle Realität vorzubereiten. Hier kommt die interkulturelle Kompetenz im Sinne der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit der Akteure im Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen ins Spiel, die sie zu interkulturellen Mittlern befähigt (vgl. Vogt 2016: 79). Konsultiert man die einschlägige Literatur, stellt man allerdings fest, dass es zwar zahlreiche Definitionsversuche mit zentralen inhaltlich Übereinstimmungen gibt, jedoch uneinheitliche Formulierungen und Terminologien verwendet werden. Diese verschiedenen

Konzepte begannen mit der Zeit immer mehr Bereiche zu umfassen, ohne ihre begrifflichen Grenzen wirklich festzulegen (vgl. Blanchet 2018: 9; Vogt 2016: 78). Vor allem das Fehlen konkreter Formulierungen interkultureller Lernziele und didaktischer Handlungsempfehlungen führen unweigerlich zu der Frage, welche interkulturellen Kompetenzen wann und mithilfe welcher Unterrichtsszenarien vermittelt werden sollen. Byram et al. (2002) halten eine eindeutige Antwort auf die Frage nach den Werkzeugen für nicht möglich, da die Grundlagen der Interkulturalität, also Kultur und Kommunikation, auch unscharf sind. Ihnen zufolge ist es unmöglich, im Voraus zu wissen, welche Kenntnisse für die Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen erforderlich sind. Zieht man zudem in Betracht, dass jede mündliche Kommunikation spontan erfolgt und dass sich jede Kultur und soziale Identität ständig weiterentwickelt, werden die Definition der Elemente interkultureller Kompetenz und damit auch die Möglichkeiten zur didaktischen Vermittlung noch unschärfer (vgl. Byram et al. 2002: 13). Dieser Mangel an Konkretheit hindert jedoch nicht daran, sich diese Kompetenz anzueignen. Ganz im Gegenteil wird dadurch Flexibilität geschaffen, die für den Unterricht sehr vorteilhaft ist, da sie es ermöglicht, den Inhalt je nach dem Kontext, auf den die Lehrperson trifft, zu verändern. Dies erfordert jedoch von den Lehrenden einen erheblichen Mehraufwand, denn zunächst müssen die interkulturellen Inhalte, die notwendigen und die bereits bestehenden Kenntnisse zur Behandlung dieser Themen geortet und dementsprechend didaktisch verarbeitet werden.

Obwohl es unmöglich erscheint, eine komplette Liste der Komponenten interkultureller Kompetenz zu erstellen, gibt es Leitfäden, die den Weg zur Entwicklung dieser Kompetenz zeigen. In seinem häufig aufgegriffenen Modell postuliert Byram (1997: 70ff) die Unterscheidung zwischen interkultureller und interkultureller kommunikativer Kompetenz und betrachtet Letztere als ein Netzwerk aus linguistischen, soziolinguistischen, diskursiven und interkulturellen Kompetenzen. Dabei manifestieren sie sich in Form von Teilkompetenzen auf kognitiver, affektiver, willensbezogener und ethischer Ebene, die untereinander vernetzt sind und sich gemeinsam mit der soziolinguistischen, diskursiven und sprachlichen Kompetenz zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz entwickeln. Ähnlich argumentieren auch Erl/Gymnich (2017), die auf das Zusammenspiel einer Vielzahl von Fähigkeiten und Eigenschaften hinweisen, die zur Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen notwendig sind. Die von Byram vorgeschlagenen konkreten Kom-

petenzen umfassen fünf Aspekte im Bereich des Wissens und Handelns, der Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Einstellungen, die unter den bekannten Termini ‚savoir‘, ‚savoir comprendre‘, ‚savoir apprendre/faire‘, ‚savoir être‘ und ‚savoir s’engager‘ zu den Grundsteinen der meisten späteren Kompetenzmodelle wurden. Auch Spychala (2008: 580) definiert interkulturelle Kompetenz als eine kohärente Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, wobei erst die Fähigkeiten dazu beitragen, das Wissen anzuwenden und eine positive Haltung gegenüber der kulturellen Andersartigkeit anzunehmen. Byrams bahnbrechendes Modell der interkulturellen Kompetenz wurde in den späteren Referenzwerken, so auch im 2001 vom Europarat veröffentlichten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) sowie in der aktualisierten Fassung (hier GeR genannt) von 2020 als einflussreichstes Kompetenzmodell rezipiert. Im nächsten Abschnitt werden wir näher darauf eingehen.

## BILDUNGSPOLITISCHE GRUNDLAGEN INTERKULTURELLER ERZIEHUNG

Seit Ende der Achtzigerjahre waren die Unesco und der Europarat wegweisende Institutionen bei der Formulierung und Verbreitung der Ziele für interkulturelle Bildung, die heute als bildungspolitische Grundlagen in den verschiedenen Referenzrahmen und zahlreichen zusätzlichen Dokumenten ausgearbeitet wurden. Zu den allgemeinen Zielen, die im Laufe der letzten Jahrzehnte in den verschiedenen Projekten zu interkultureller Bildung und Mehrsprachigkeit des Europarats und zur kulturellen Vielfalt von der Unesco (2006: 35-41) verfolgt wurden, gehören verschiedene Themenbereiche v. a. im Rahmen der Förderung der Chancengleichheit, der Berücksichtigung der kulturellen Identität, Verurteilung von Rassismus und ethischer Diskriminierung und der Förderung eines sprachlich angemessenen Unterrichts. Wir möchten im Folgenden kurz die wesentlichen Aussagen zur Interkulturalität und interkulturellen Kompetenz in den verschiedenen Dokumenten zusammenfassen. Dabei soll überprüft werden, durch welche Deskriptoren diese Bereiche abgedeckt werden und ob es auch praktische Hinweise in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung im Rahmen der fremdsprachendidaktischen Ziele gibt.

Als bekanntestes Referenzwerk gilt zweifellos der GER (2001), der den Stel-

lenwert der interkulturellen Kompetenz offiziell zu einem zentralen Aspekt für die Fremdsprachendidaktik deklariert. Bei Krumm (2014: 134) lesen wir:

Mit dem vom Europarat entwickelten Europäischen Referenzrahmen rückt ein solches erweitertes Konzept von interkultureller Kompetenz nunmehr generell ins Zentrum der Fremdsprachendidaktik (Europarat 2001, 132 ff.). Der Referenzrahmen zielt darauf ab, Lernenden zu helfen, „ihre sprachliche und kulturelle Identität zu gestalten, indem sie vielfältige Fremdheitserfahrungen<sup>1</sup> integrieren.

Nachdem sich in den 80er-Jahren der kommunikative Sprechakt gemeinsam mit der Lernerzentriertheit als das Grundmodell der modernen Fremdsprachendidaktik etabliert hatte, folgte ergänzend der handlungsorientierte Ansatz, der bereits im GER von 2001 verankert ist und der zwischen Aktivitäten und Kompetenzen unterscheidet. Die bereits beschriebene Komplexität der Modelle zur interkulturellen Kompetenz und die terminologische Vielfalt erschwerten jedoch die Festlegung valider Kann-Beschreibungen zur Kalibrierung dieser Kompetenz. Die Forderungen, dem zunehmend multilingualen und multikulturellen Charakter unserer Gesellschaft durch einen dementsprechenden Bildungsansatz gerecht zu werden, führten später dazu, dass der GER einer wesentlichen Überarbeitung unterzogen wurde, die 2020 als Begleitband (Companion Volume) erschien. Die Begriffe der Mehrsprachigkeit und der Plurikulturalität wurden nun zu den zentralen Schlüsselbegriffen, die durch das Konzept der Mediation – Sprachmittlung – als neue Sprachaktivität erweitert wurden. Damit wurden im Referenzrahmen zwei wichtige didaktische Grundmodelle verankert, der kommunikative und der interkulturelle Ansatz. In der interkulturellen Kommunikation kommen Elemente beider Ansätze zum Tragen, da in beiden Methoden die Kommunikation zwischen sprachlich Handelnden die Ausgangsbasis ist. Jedoch ist der kommunikative Ansatz allein kaum ausreichend, um interkulturelle Kompetenzen zu fördern, denn Alltagssituationen implizieren unwillkürlich interkulturelle Aspekte. Die obigen Ausführungen haben bereits verdeutlicht, dass sprachliche Handlungen zwar immer ein Spiegel der kulturellen Konventionen sind, jedoch nicht unbedingt einen universellen Charakter haben. Erst die Konfrontation mit den Konventionen anderer Kulturkreise offenbaren dies, sodass die Sprachlernenden, besonders innerhalb sprachlich homogener Gruppen, kaum die Möglich-

keit haben, reale Unterschiede festzustellen. Zur Erstellung der entsprechenden Deskriptoren im Begleitband (Companion) wurden die bereits im GER erwähnten Aspekte bezüglich des Zusammenhangs zwischen Sprachen und Kulturen und dem Aufbau kommunikativer Kompetenz berücksichtigt und durch weitere Konzepte erweitert (vgl. Europarat 2020: 145). Ein wesentliches Ziel ist dabei die Vorbereitung der Sprachlernenden auf die Rolle von kulturellen Mediatoren. Dieses neue Konzept der Mediation gilt seither als einer der zentralen Begriffe der Fremdsprachendidaktik.

Die entsprechenden Fertigkeiten werden im GER in der Skala zur Förderung des plurikulturellen Raums in sämtlichen Niveaustufen festgelegt. Diese Kompetenz entspricht einer der Fertigkeiten, die im Tandem-Projekt angestrebt wurde. Bereits auf A1-Niveau wird erwartet, dass der/die Lernende „einen interkulturellen Austausch erleichtern [kann], indem er/sie eine einladende Haltung und sein/ihr Interesse mit einfachen Worten/Gebärden und non-verbalen Signalen ausdrückt, andere zu Beiträgen auffordert und bei direkter Ansprache Verstehen signalisiert.“ (Europarat 2020: 136) In den Beschreibungen der folgenden Niveaustufen werden die Formulierungen konkreter und spezifischer und reichen über Begriffe wie Empathie, Klärung von Fehlerinterpretationen, Wertschätzung und Verständnis, Förderung von Toleranz und Respekt bis hin zur Fähigkeit, auf C2-Niveau als Mittler in interkulturellen Begegnungen zu agieren.

Dennoch vermisst ein praktisch interessierter Nutzer konkrete Hinweise darauf, wie und mit welchen Werkzeugen die angestrebten Kompetenzen erreicht werden sollen. Der deskriptive Charakter des Dokuments lässt für diese Art der Ausführungen keinen Raum, allerdings wird bereits in der Einleitung des Companion darauf hingewiesen, dass weitere Quellen „als Anregung zur Konzeptualisierung von Mediation in diesem Begleitband beigetragen haben.“ (Europarat 2020: 29). Dazu gehören das Dokument ‚Kompetenzen für demokratische Kultur‘, der ‚Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education‘ und der ‚Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen‘ (RePA/CARAP)<sup>2</sup>, die als Grundsatzdokumente plurilingualler, interkultureller und inklusiver Bildung zur Entwicklung der Deskriptoren im GER herangezogen wurden und die wir hier nur kurz hinsichtlich ihrer wesentlichen Gemeinsamkeiten vorstellen werden,

<sup>2</sup> Wir beziehen uns hier auf die 2012 aus der französischen Originalversion (CARAP) ins Deutsche übersetzte Fassung (RePA). Die Übersetzung ins Spanische MAREP stammt aus dem Jahr 2013.

da eine ausführliche Beschreibung den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Gemeinsame Grundlage dieser Dokumente ist die Definition des Konzepts der Interkulturalität der Unesco. „L’interculturalité est un concept dynamique qui se réfère aux relations évolutives entre groupes culturels.“ (Unesco 2006: 18). Der RePA versteht

„[u]nter Pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen [...] didaktische Ansätze [...], welche sich auf Lehr- und Lernaktivitäten stützen, die mehrere Sprachen und Kulturen einbeziehen.“ (Europarat 2009: 27)

Dabei sollen die Lernenden auf Situationen vorbereitet werden, in denen die sprachlichen und kulturellen Unterschiede ihre besondere Aufmerksamkeit erfordern. In Anlehnung an die vier von der Unesco (2006: 19, 20) deklarierten Säulen der interkulturellen Bildung werden hier die drei als deklaratives, persönlichkeitsbezogenes und prozedurales Wissen bekannten Globalkompetenzen definiert, die während der Reflexions- und Handlungsprozesse aktiviert werden und die gültig für alle Sprachen und Kulturen sind. (Vgl. Europarat 2009: 34)

Ebenso strebt das Projekt des Europarats zur Erarbeitung der Kompetenzen für demokratische Kultur die Förderung des interkulturellen Dialogs an, welcher als Ausgangspunkt für konstruktives Engagement zur Überbrückung kultureller Gräben und zur Stärkung der Kohäsion demokratischer Gesellschaften anzusehen ist (vgl. Europarat 2018: 21). Auch hier finden wir ein mehrgliedriges Kompetenzmodell aus Werten, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritischem Denken. Praktische Hinweise zu spezifischen Unterrichtssituationen oder Handlungsspielräume zur Kompetenzerweiterung fehlen ebenfalls in diesen Werken, sodass auch hier unklar bleibt, wie diese Kompetenzbereiche genau gefördert werden können.

Das Ziel der Förderung eines sprachlich angemessenen Unterrichts im Sinne des plurilingualen Ansatzes beinhaltet als bildungspolitisches Ziel, dass jeder Lernende nicht nur die Fähigkeit besitzt, in seiner Erstsprache, sondern auch in mindestens einer weiteren Sprache zu kommunizieren (vgl. Unesco 2006: 38), was zum Aufbau der Kompetenz und der Bereitschaft beiträgt, auch über die kulturellen Grenzen hinaus zu kommunizieren und zu kooperieren. Die Unesco (2016) schlägt als konkrete Formen solcher Kooperationen direkte Kontakte und regelmäßige Austauschprogramme zwischen Lernenden und Lehrenden in verschiedenen Ländern oder Kulturkreisen vor oder auch die

Durchführung gemeinsamer Projekte zwischen Schulen und Institutionen.

Somit stellt der Fremdsprachunterricht ein besonderes Bindeglied beider Konzepte, Kultur und Sprache dar, denn im Sprachlernprozess bedeutet interkulturelle Bildung die Erarbeitung sowohl kultureller als auch sprachlicher Kompetenz, da die Schüler einerseits ständig mit den Tatsachen anderer Kulturen in Berührung kommen und andererseits die Sprache als Instrument zur Integration und Entdeckung des Anderen nutzen. Der authentische kollaborative Sprachaustausch, sei es in Form von Austauschprogrammen in Präsenzform oder in Form von virtuellen Sprachtandems, stellen ohne Zweifel ein effektives Werkzeug zur Umsetzung dieses Ansatzes dar.

## GRUNDLAGEN DES TANDEMBASIERTEN FREMDSPRACHENLERNENS

### *Formen und Ziele des Sprachtandems*

Das Sprachtandem kann als eine besondere Form der sprachlernorientierten Peer-Interaktion (vgl. Bailini 2017) definiert werden, wobei das charakteristische Prinzip die Interaktion zwischen zwei Sprachlernenden durch die Verwendung der Muttersprache (L1) als auch der Zielsprache (L2) ist. Im Allgemeinen soll durch den Einsatz dieser Methode eine Verbesserung der Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache erreicht werden. Es handelt sich dabei um die Interaktion zwischen zwei Lernenden unterschiedlicher Erstsprachen, wobei die gegenseitige Hilfe im Lernprozess im Vordergrund stehen sollte (vgl. Böcker et al. 2017). „Dabei werden die Tandempartner gleichzeitig zu Lernenden als auch Lehrenden der fremden wie der eigenen Sprache: Der Tandempartner unterstützt den andere(n) beim Erlernen der Fremdsprache, die wechselseitig auch die Muttersprache darstellt.“ (Kuhn/Gerlach/Spaniel 2016: 695). Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass die Lernenden Interesse haben, mehr über die andere Person und deren kulturelles Umfeld zu erfahren. (vgl. Siebold/Larreta Zulategui 2012)

Man unterscheidet gemeinhin zwischen zwei Arten des Tandems: dem Präsenztandem und dem Distanztandem. Wie aus den Bezeichnungen abzuleiten ist, handelt es sich beim Ersten um ein Treffen vor Ort mit dem Ziel des mündlichen Sprachaustausches in beiden Sprachen. Beim Distanztandem kann zwischen dem schriftlichen und dem mündlichen Sprachaustausch unterschieden

werden. Dazu gehören in schriftlicher Form z. B. Austausch über E-Mails oder Chats und in mündlicher Form in der Regel Online-Sitzungen über Videoplattformen. Letztere können als besondere Art des Distanztandems angesehen werden, da eine gewisse Analogie zum Präsenztandem besteht.

In beiden Formen kann zwischen dem freien Tandem und dem institutionalisierten Tandem unterschieden werden. Letzteres zeichnet sich dadurch aus, dass es innerhalb eines Bildungskontextes, also z. B. an Schulen oder Universitäten stattfindet und in der Regel einem gewissen Maß an Steuerung und Kontrolle durch die Lehrenden unterliegt, die den Lernprozess der Tandempartner (mit)gestalten, überwachen und evaluieren. Ein Vorteil des Tandemlernens liegt also auch im Prinzip der Autonomie und der Möglichkeit der Selbst- bzw. Mitbestimmung der Lernenden bei der Gestaltung der Lernziele, der Themenauswahl, der zeitlichen Organisation u. a., je nach Lern- und Ausgangssituation. Mit Brammerts (2006) vertreten wir allerdings die Auffassung, dass das Autonomieprinzip nicht unbedingt zum Hauptziel deklariert werden sollte, denn oft bestehen unter den Teilnehmenden wesentliche Unterschiede hinsichtlich der Erfahrung im selbstständigen Lernen, sodass eine Kontrolle seitens der Lehrpersonen eher von Nutzen ist. (Böcker 2012: 10)

Zu den allgemeinen Zielen beim Einsatz von Sprachtandems zählt die Entwicklung und Verbesserung der kommunikativen Kompetenz, die Verbesserung der phonetischen und prosodischen Aspekte, die Förderung der Verwendung idiomatischer und pragmatischer Strukturen in der gesprochenen Sprache, die Erweiterung des Wortschatzes und die Steigerung des allgemeinen Sprachbewusstseins. Generell werden eine Förderung und Festigung aller zuvor erworbenen linguistischen Kompetenzen angestrebt.

### ***Die Förderung der interkulturellen Kompetenz als Ziel beim Einsatz von Sprachtandems***

Eine oft vertretene Annahme ist, dass interkulturelles Lernen beim Tandemlernen implizit und automatisch stattfindet. Dieser Gedanke beruht wiederum auf der idealisierten Annahme, dass die Teilnehmenden Interesse an der Kultur des Tandempartners haben. Dies kann jedoch nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden und weniger im Falle von institutionalisierten Projekten, bei denen die Teilnahme nicht unbedingt freiwillig ist und somit auch Unterschiede in der Motivation der Lernenden existieren können. Auch Jentges & Sars

(2022: 69) stellen im Rahmen eines deutsch-niederländischen Schüleraustauschprojekts fest, „dass sprachliche, (inter)kulturelle, reflexive und persönlichkeitsbildende Lernprozesse nicht automatisch und von selbst durch den Aufenthalt in einem anderen Land zustande kommen.“

Eine wesentliche Rolle spielt auch die metakognitive Ebene, denn es wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden im Sinne eines metakognitiven Wissens über ein bestimmtes, bereits vorhandenes interkulturelles Selbstverständnis verfügen. Es handelt sich um das in den erwähnten Referenzrahmen als ‚savoir‘ bezeichnete Wissen um die kulturellen Besonderheiten des Anderen und die Tatsache, dass diese zu Missverständnissen führen können. Ebenfalls vorausgesetzt wird das Wissen um das Vorhandensein von Stereotypen und das Bewusstsein, dass es sich um negativ belastete, nicht zu verallgemeinernde Meinungen und Urteile handelt.

Ergebnisse aus bereits durchgeführten deutsch-französischen Studien (vgl. den Beitrag von Ciekanski in Böcker et al. 2017) zeigen allerdings, dass diese Annahmen nicht als selbstverständlich angenommen werden können. Die Auswertung der Antworten der Teilnehmenden des besagten Projekts brachte zutage, dass kulturelle Aspekte kaum Erwähnung fanden und das Bewusstsein der Lernenden bezüglich kultureller Unterschiede oder kulturell bedingter Missverständnisse daher auch nicht wesentlich gesteigert worden ist. Missverständnisse, die auf kulturellen Divergenzen beruhten, wurden nicht als solche identifiziert. Damit waren die kulturellen Kompetenzen inexistent bzw. kaum bewertbar.

Aus der Umfrage geht hervor, dass die im Sprachtandem entwickelten Lernsituationen den Lernenden vermutlich nicht ausreichend dazu einladen, die Komplexität dessen mit einzubeziehen, was die Erfahrung der Begegnung mit dem anderen in interkulturellen Begriffen bedeutet. (ebd.: 43)

Interkulturelle Aspekte sind für die Teilnehmenden nicht automatisch erkennbar. Ciekanski (2017) folgert aus ihren Ergebnissen, dass bei den Lernenden die Aufmerksamkeit auf das sprachliche Material überwiegt, wodurch die kulturellen Aspekte in den Hintergrund gedrängt werden. Dieses rein linguistische Aufmerksamkeitsmonopol, gemeinsam mit der Bedeutung der Lernanlässe und Lernsituationen, scheint die wesentliche Problematik bei der Auseinandersetzung mit interkulturellen Begriffen zu sein. Daraus ist zu folgern,

dass die Konfrontation mit dem kulturell Andersartigen in den Vordergrund gerückt werden muss oder anders gesagt, dass die kulturellen Aspekte explizit in den Planungs- und Durchführungsprozess des Projekts aufgenommen werden sollten. Dabei sollten sowohl die Themen, die als Sprech Anlass vorgegeben werden, als auch die entsprechenden Aufgabenstellungen so eingebaut werden, dass das Bewusstsein der Lernenden auf die kulturellen Divergenzen und damit die interkulturelle Vielfalt gelenkt wird.

### *Vorteile der Nutzung von Sprachtandems*

Der Gewinn des Einsatzes von Sprachtandems liegt nahe, wenn wir uns den Aspekt der Konfrontation mit dem Andersartigen ins Gedächtnis zurückrufen. In keiner vergleichbaren Interaktionssituation des Unterrichts kommt es zu einer solchen Konfrontation mit Benutzung authentischer Sprache, die Alltagswendungen und -strukturen sowie umgangssprachliche und idiomatische Wendungen enthält. Je nach Grad der Steuerung kann ein hoher Grad an Realitätsnähe innerhalb der Kommunikationssituationen erreicht werden, was deutlich zur Motivationssteigerung und automatisch zur Förderung der kommunikativen Fähigkeiten beiträgt. Grundvoraussetzung eines funktionierenden Tandems ist das Prinzip der Gegenseitigkeit. Durch das gegenseitige sich Helfen werden die sozialen Fähigkeiten und die strategischen Kompetenzen mehr als in anderen Lernsituationen gefordert und gefördert. Brammerts (2001) erklärt dies folgendermaßen:

Tandem als Partnerschaft zwischen Lernern unterscheidet sich damit von anderen Lernkontexten, in denen nur ein Beteiligter als Lerner profitiert. Eine Tandemlernpartnerschaft hebt sich nicht nur vom Lernen in einer Lehrer-Schüler-Beziehung ab, sondern zum Beispiel auch vom Lernen durch Kommunikation mit Muttersprachlern, die selbst nicht die Sprache des Lerners lernen (etwa bei einem Auslandsaufenthalt): Man kann von ihnen nicht die gleiche Bereitschaft und Fähigkeit erwarten, beim Lernen zu helfen, wie von einem Tandempartner. (ebd. 2001: 12)

Dies bezieht sich nicht nur auf die sprachlichen, sondern auch auf inhaltliche und somit interkulturelle Aspekte. Entsprechend dem Lernziel des Kulturbewusstseins (cultural awareness) fördert die Einbeziehung konkreter in-

terkultureller Themen die Sensibilisierung der Lernenden für die kulturellen Unterschiede und das Gespräch regt zum Nachdenken über die eigene kulturelle Identität an. Dieser Sensibilisierungsprozess wird besonders durch die gezielten Arbeitsanweisungen gefördert, die eine Anbindung an spezifische Unterrichtsthemen und deren authentische Behandlung möglich machen. Dadurch wird kooperatives Lernen zu einem Bindeglied zwischen authentischer interkultureller Kommunikation, Sprachlernen und weiteren Kompetenzen, die mittlerweile als Schlüsselqualifikationen bekannt sind. Hierzu zählen z. B. – im Sinne des sprachlichen Handelns – die Handlungskompetenz, die soziale Kompetenz oder die Methodenkompetenz, die wir im Fall des Tandems auch strategische Kompetenz nennen können.

Andererseits wird nicht allein durch die Abwesenheit des Lehrenden in den jeweiligen Gesprächssituationen auch der Aspekt der Lernerautonomie besonders gefördert. Dabei besagt das Autonomieprinzip, dass die Lernenden in der Regel ein hohes Maß an Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (vgl. u. a. Schmelter 2004), indem sie selbst bestimmen, wann, wie und was sie lernen wollen. Gleichzeitig ist dieses Prinzip eng mit dem der Gegenseitigkeit verbunden, da Lernerautonomie auf beiden Seiten des Tandems vorhanden sein muss. Beide Tandempartner verpflichten sich zu Beginn dem Gegenüber, bestimmte Rahmenbedingungen anzuerkennen, das Autonomieverständnis des Anderen anzuerkennen und ihn dabei zu unterstützen (Little 2001: 17, 20). Dafür ist wiederum Flexibilität erforderlich, da beide sowohl die Rolle des Lernenden als auch des Helfenden übernehmen. Dieser Perspektivenwechsel innerhalb des Lernprozesses ist ein weiterer Vorteil, der nur beim Tandemlernen möglich ist.

## BEURTEILUNGSTRUMENTE DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ

### *Beispiele für Kategorisierungsverfahren*

Im vorhergehenden Abschnitt haben wir die Rolle der Lehrperson und die verschiedenen Bereiche der Intervention angesprochen. Diese kann von der Vorgabe der Themen über die Verteilung der Tandempartner und des Zeitplans bis hin zur Formulierung konkreter Aufgabenstellungen gehen. Der Interventionsgrad hängt dabei von der spezifischen Lehr- /Lernsituation aus,

sollte aber in jedem Fall immer eine Evaluationsphase enthalten, in der die Teilnehmenden konstruktive Rückmeldungen bekommen. Diese Phasen können während oder am Ende des Projekts durchgeführt werden. Notwendig für die Vergabe von Feedback ist die vorhergehende Beurteilung der erbrachten Leistungen bzw. der mündlichen Produktion der Partner. An dieser Stelle stellt sich die Frage nach den Bewertungskriterien interkultureller Kompetenz. Woran und wie kann diese festgemacht und gemessen werden? Verschiedene Autoren haben bereits auf das Defizit im Bereich der Beurteilungsmethoden hingewiesen (exemplarisch vgl. Vogt 2016: 2).

Aus den Ausführungen in Kapitel 4 wurde deutlich, dass die umfangreichen Kategorisierungen der Kompetenzen und Subkompetenzen und deren Skalierungen in den verschiedenen Referenzrahmen auf ein gemeinsames Modell an Globalkompetenzen zurückgeht, die als Grundsteine der interkulturellen Bildung gelten: das deklarative, das persönlichkeitsbezogene und das prozedurale Wissen. Auch der Begleitband stützt sich auf dieses Modell als Grundlage für die Kalibrierung der Kann-Beschreibungen, konkret im Rahmen der Mediation als kommunikative Sprachstrategie der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz.

Dennoch bleibt die Frage offen, mit welchen konkreten Werkzeugen diese Kompetenzen, die hierfür notwendig sind, gefördert und bewertet werden können, denn darauf geben weder der GER noch der Begleitband eine konkrete Antwort. Dies mag daran liegen, dass beide Werke keinen präskriptiven, sondern deskriptiven Charakter haben und sich damit eher als Orientierungshilfe denn als vorschreibendes Regelwerk betrachten. Es wird also beschrieben, was im Idealfall vom Sprecher erreicht werden soll, jedoch nicht, wie dies zu geschehen hat und mithilfe welcher Kriterien die Beurteilung durchgeführt werden soll.

Man sucht also vergeblich nach einer Aufstellung praktischer Hinweise für den Lehrenden, wie die relativ allgemeinen Kann-Beschreibungen in Aktivitäten oder Unterrichtsszenarien zur Anwendung kommen könnten. Beispiele, wie sich interkulturelle Kompetenz in Form von sprachlichen oder nichtsprachlichen Äußerungen manifestiert, fehlen gänzlich. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung wären Hinweise auf typische Situationen sinnvoll, die Anlass für Missverständnisse sein können. Gerade bei der Durchführung von interkulturellen Projekten, die auf der Bewertung freier mündlicher oder schriftlicher Produktion beruhen, wären in diesem Zusammenhang konkrete Bewertungsbeispiele hilfreich, denn hier geht es nicht um Kriterien wie

sprachliche Korrektheit, Aussprache, Wortschatz oder inhaltliche Korrektheit, also um die Sprache selbst, sondern um die Haltung, die durch die Sprache ausgedrückt wird.

Von den Lehrenden erfordert die Förderung und Bewertung interkultureller Kompetenz eine besondere Bereitschaft, sich intensiv mit den Kriterien und Aspekten interkultureller Bildung auseinanderzusetzen. Die Definition des Begriffs der interkulturellen Kompetenz als „a complex of abilities needed to perform ‚effectively‘ and ‚appropriately‘ when dealing with others of a different language–culture background“ (Fantini 2012: 391) deckt die Komplexität des Konzepts auf.

Im Jahr 2021 erschien der Begleitband zum RFCDC, „Assessing Competences for democratic culture“, in dem insgesamt 12 Methoden der Bewertung demokratischer Kompetenzen mit konkreten Beispielen vorgestellt werden, die in angepasster Form auch für den Sprachunterricht anwendbar sind. Zu den Methoden gehören unter anderem Verfahren wie dialogbasierte Bewertung, Selbstbewertung, Beobachtung, mündliche Präsentationen, Debatten, Rollenspiele, Essays, Autobiografien, Portfolios und auch projektbasierte Bewertungen. Letztere Methode entspreche dem Verfahren, dass in unserem Tandem zur Anwendung kommt. Drei wesentliche Punkte werden hier als charakteristisch für die Aufgabe bzw. Rolle des Lernenden beschrieben: (1) Dokumentierung des Projektablaufs, (2) Dokumentierung des Lernprozesses und (3) kritische Selbstreflexion. Die Bewertung kann sowohl in Form eines ‚self-assessment‘ als auch durch den Lehrenden erfolgen. Es wird klar auf die Schwierigkeit der Bewertung der aus den Projekten resultierenden Produkte und Dokumentationen hingewiesen, teils aufgrund der Bewertungskriterien selbst, teils durch die Komplexität der Resultate.

Projektbezogene Beurteilungen können also sehr zeitaufwendig sein und zudem die Bewertung eine geringe Reliabilität aufweisen. Letzterem kann die Mehrfachbewertung durch verschiedene Personen und die Verwendung eines gemeinsamen, vorher entwickelten Bewertungsrasters entgegenwirken. Diese sollten auch den Lernenden vor der Durchführung des Projekts zur Verfügung gestellt werden, da sie die Produktion der Resultate lenken. Auf diese Weise kann eine hohe Validität der Ergebnisse erreicht werden (vgl. Europarat 2021: 125-130). Insgesamt ist die Bewertung von Projekten im Allgemeinen, besonders aber in einem kollaborativen Rahmen mit Teilnehmern aus heterogenen Sprach- oder Kulturkreisen, eine Herausforderung.

### *Entwicklung des Bewertungsrasters für das Tandem-Projekt*

Der Bewertungsprozess interkultureller Kompetenzen bleibt also, wie wir in den obigen Ausführungen zeigen konnten, trotz vielfältiger Definitionsversuche, Deskriptoren und Skalierungen komplex. Die Vielfalt der Lernsituationen, der didaktischen Methoden, der Lernziele etc. scheinen eine einheitliche Kategorisierung der Bewertungskriterien unmöglich zu machen. Der Lehrende selbst ist folglich für die Aufstellung der Kriterien in diesem Rahmen verantwortlich.

Von Nutzen sind dabei selbstverständlich die im Vorfeld besprochenen Kann-Beschreibungen des Begleitbandes des GER und sämtliche in der besprochenen Literatur angegebenen vielfältigen Kompetenzen. Je nach Lernsituation sollte abgewogen werden, welche dieser Kompetenzen gefördert bzw. bewertet werden sollen.

Da einerseits das sprachliche Material, das in unserem Projekt generiert wurde, sehr umfangreich und komplex war und andererseits auch die besprochenen Kompetenzmodelle nicht ohne Weiteres operativ sind, haben wir uns bei der Bewertung der Produktion des Folgeprojekts in Form der Aufnahmen unserer Teilnehmenden für ein vereinfachtes Evaluierungssystem entschieden. Zu dessen Entwicklung wurden sowohl ein deduktives als auch ein induktives Verfahren angesetzt, um die Bewertungskriterien zu definieren. Im deduktiven Verfahren wurde zunächst vor Projektbeginn eine Probekategorisierung erstellt, die dann anhand des sprachlichen Materials auf seine Brauchbarkeit geprüft wurde. Anschließend wurden im deduktiven Verfahren anhand des produzierten sprachlichen Materials überprüft, inwieweit diese Kategorien zu Bewertungszwecken anwendbar waren. Nicht alle Kategorien stellten sich dabei als operativ heraus.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit haben wir bereits ausführlich eines der oft rezipierten Kompetenzsysteme – Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Wissen bzw. kritisches Verstehen – beschrieben, das uns als Grundlage zur Erstellung des Kriterienkatalogs diente. Für das Tandemprojekt wurden die relevant erscheinenden Kompetenzen ausgewählt und so abgewandelt, dass sie für uns operativ wurden. So entstand zunächst ein Raster mit mehreren Kategorien und Subkategorien. Die zentralen Kategorien bestanden aus Wissen, Verstehen/in Beziehung setzen, Wertschätzung/Einstellung/Neugier und schließlich Kritikfähigkeit. Nachträglich wurden

durch induktive Verfahren Unterkategorien gebildet, um zu überprüfen, in welchen konkreten Bereichen oder für welche Aspekte diese Kategorien erkennbar waren. Dabei handelt es sich um die Bereiche (a) die eigene Kultur, (b) die fremde Kultur, (c) Vorhandensein von Unterschieden, (d) Stereotypen/Clichés.

Eine gewisse Sonderkategorie bildet dabei der Aspekt der Stereotypen, bei dem wir uns eng an den Themen orientiert haben, die den Teilnehmern zur Auswahl gestellt wurden. Hierbei wurde nochmals zwischen Identifizieren, Bewerten und Formulieren und kritisch Beurteilen unterschieden.

## DAS VIRTUELLE SPRACHTANDEM ‚MU-TRI‘

### *Projektdesign*

#### *Teilnehmer*

Das Projekt wurde in den Wintersemestern 2019/2020 (Pilotprojekt) und 2020/2021 mit Studierenden der Universitäten Murcia (Spanien) und Trier (Spanien) durchgeführt. Im Fall der spanischen Studierenden handelte es sich im ersten Projektdurchlauf um Bachelor-Studierende der Anglistik mit Nebenfach Deutsch als Fremdsprache und Deutschkenntnissen auf A2.1/A2.2-Niveau (3. Semester). Das Alter der Teilnehmenden lag zwischen 19 und 21 Jahren. Die Studierenden aus Trier waren zum Teil Master-Studierende der Fächer „Interkulturelles Lernen“ und zum Teil Studierende im Fach Spanisch als Fremdsprache mit einem wesentlich höheren Sprachniveau. Das Alter lag hier zwischen 21 und 24 Jahren.

#### *Gruppenorganisation*

Was die Zuordnung der Tandempaare angeht, erfolgte diese nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern nach von uns bestimmten Kriterien. Die Paare wurden nach vorhergehender Absprache der Dozentinnen einander zugewiesen, wobei besonders charakterliche Eigenschaften wie Schüchternheit, Extrovertiertheit oder auch Interessensgebiete der Studierenden, die ihnen bekannt waren, berücksichtigt wurden. Dies sollte die Kommunikationssituationen positiv beeinflussen.

### *Themenauswahl*

Die in den Sitzungen zu behandelnden Themen orientierten sich in dieser Phase sehr stark an der Thematik des jeweiligen Lehrplans der entsprechenden Fächer. Um den Teilnehmenden kommunikative Anstöße zu geben, wurden ihnen von den Dozentinnen zweisprachige Dokumente zu den konkreten Themen zur Verfügung gestellt, die im engen Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung standen und auch im Unterricht selbst behandelt wurden. Dies diente gleichzeitig zur Wortschatzunterstützung und Vorbereitung auf die Sitzungen.

### *Technische und organisatorische Aspekte*

Es handelte sich um ein virtuelles Tandem. Die Durchführung der Tandemsitzungen erfolgte digital über ein entsprechendes Videokonferenzsystem, wobei den Teilnehmenden freigestellt war, welches System sie benutzten. Die ca. vierzigminütigen Sitzungen fanden in Paaren bzw. Gruppen in der Regel wöchentlich statt und mussten aufgezeichnet werden. Nach Abgabe der Einverständniserklärung bezüglich der Nutzung dieser Videoaufnahmen zur wissenschaftlichen Auswertung wurden die Aufzeichnungen der Gespräche den Dozentinnen zur Verfügung gestellt.

### *Bewertungssystem*

Die Bewertung der Ergebnisse erfolgte über verschiedene Kanäle:

- a) Mündliches Feedback: Zu Beginn, nach Ablauf der ersten Hälfte des Projekts und am Projektende wurden gemeinsame virtuelle Sitzungen durchgeführt.
- b) Sitzungsprotokolle: Im Fall der Studierenden des Faches „Interkulturelles Lernen“ der Universität Trier wurden schriftliche Kurzberichte der Studierenden über den Sitzungsverlauf und Lernergebnisse als bewertbare Studienleistungen angerechnet.
- c) Bewertungsogen: Am Ende des Projekts wurde den Teilnehmenden ein Online-Formular zugesendet, in dem sie zu verschiedenen Aspekten befragt wurden. Von den 22 Fragen, die im Formular gestellt wurden, be-

zogen sich die ersten 8 Fragen auf allgemeine Angaben zur Person, zum Studiengang, zu Sprachkenntnissen und vorherige Erfahrungen mit Sprachtandems. Die anschließenden Fragen setzten sich aus Ja/Nein-Fragen, numerischen Auswahlfragen und offenen Fragen mit der Möglichkeit, frei zu antworten, zusammen, in denen die Studierenden zu verschiedenen Bereichen befragt wurden. Dazu gehörten zum einen organisatorische Aspekte wie Partnerzuordnung, zeitliche Einteilung und Fristen und Themenauswahl und zum anderen Fragen zum Nutzen des Projekts hinsichtlich der verfolgten Ziele bezüglich sprachlicher und interkultureller kommunikativer Kompetenz.

- d) Videoaufnahmen: Die Auswertung der Aufnahmen durch die Dozentinnen diente der Erarbeitung eines Rasters zur Bewertung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Dabei wurden die Aussagen aus dem Pilotprojekt den von uns erarbeiteten Kriterien zugeordnet, um ein Raster zu erstellen. Die Aussagen des Folgeprojekts wurden dann mit Hilfe des Rasters bewertet und konkrete Ankerbeispiele herausgearbeitet.

## DURCHFÜHRUNG DES PILOTPROJEKTS

Der erste Durchlauf, der als Pilotprojekt diente, fand mit 10 Studierenden (6 Studentinnen und 4 Studenten) der Universität Trier und 24 Studierenden (15 Studentinnen und 9 Studenten) der Universität Murcia im Wintersemester 2019/2020, also genau zu Beginn der Pandemie statt. Die Teilnehmer verabredeten sich zu wöchentlichen Treffen per Videokonferenz über die Plattform ‚Zoom‘ und behandelten bei jeder Sitzung jeweils ein vorgegebenes Thema, das als Sprachanlass diente. Dabei sollte abwechselnd 15 bis 20 Minuten in der Fremdsprache gesprochen werden.

Die zu behandelnden Themen orientierten sich in dieser Phase sehr stark an der Thematik des jeweiligen Lehrplans der entsprechenden Fächer. Einführend wurde gemeinsam mit den Dozentinnen und allen Teilnehmenden eine gemeinsame virtuelle Sitzung abgehalten, in der Ablauf und die Bedingungen erläutert und die jeweiligen Tandempartner zugeordnet wurden. Der abschließende Fragebogen wurde am Projektende online versendet.

Wie aus der Teilnehmerzahl ersichtlich wird, war bei diesem Durchlauf die

Anzahl der Teilnehmenden aus den beiden Universitäten heterogen. Es gab wesentlich mehr spanische Studierende, sodass auch das Zuordnungsverhältnis der Paare bzw. Gruppen zwischen 1:2 und 1:3 schwankte. Die meisten Gruppen setzten sich aus jeweils zwei spanischen Studierenden und einem Deutschen zusammen. Die Terminplanung der Treffen wurde den Teilnehmenden selbst überlassen. Ein erstes Treffen wurde jeweils per E-Mail vereinbart. Allerdings gab es Vorgaben bezüglich der Zeiträume und der Abgabetermine der Sitzungsprotokolle bzw. Video-Aufnahmen. Die Themen der jeweiligen Wochen waren ebenfalls vorgegeben und standen in direktem Bezug zur Thematik der Unterrichtsstunden in diesem Zeitraum. Dabei handelte es sich um folgende Themenbereiche:

- Vorstellung / Familie
- Leben im Ausland / Erasmusstudium
- Arbeitsmöglichkeiten für junge Menschen in beiden Ländern / Traumbeurufe
- Bildungssysteme in Spanien und Deutschland (Schule, Studium, Ausbildung, Alternativen)
- Arbeit und Beruf: Vorstellungsgespräch simulieren
- Feste und Feiern: Weihnachten

Die beschriebene Ausgangssituation und die straffe Organisation waren einerseits notwendig, um nicht in Konflikt zum offiziellen Zeit- und Lehrplan zu geraten. Andererseits war das stark gesteuerte Verfahren mit zeitlichen und thematischen Vorgaben und strikten Abgabeterminen auch eine Quelle der Kritik, die aus den finalen Fragebögen hervorgeht. Da es sich um einen Stundenaufwand außerhalb des Unterrichts handelte und die Gruppen sich zeitlich koordinieren mussten, stellte sich die Terminfindung und die Einhaltung der Vorgaben für einige Teilnehmende schwierig dar. Auch die Heterogenität in der Anzahl der spanischen und deutschen Studierenden wurde kritisiert, da der Anteil der mündlichen Produktion der spanischen Studierenden dadurch geringer war. Nach Abschluss des Projekts fand eine ausführliche Besprechung mit den Studierenden statt, in denen sie Gelegenheit für ein allgemeines Feedback erhielten. Als Abschluss wurde allen Teilnehmenden am Ende der Erhebungsbogen in Form eines digitalen Formulars geschickt.

## AUSWAHL DER ERGEBNISSE DES ERHEBUNGSBOGENS ZUR ALLGEMEINEN BEWERTUNG DES TANDEM-PROJEKTS

Im Folgenden werden die Fragen, die entsprechenden Ergebnisse und eine entsprechende exemplarische Auswahl an konkreten freien Antworten vorgestellt. Dabei werden die Fragen mit F1, F2, F3 etc. fortlaufend nummeriert, die Teilnehmer mit T1, T2, T3 etc., und die Antworten der Teilnehmer entsprechend mit Ax/Ty gekennzeichnet. Da der Fragebogen auf Spanisch verschickt wurde, handelt es sich um eine Übersetzung sowohl der Fragen als auch der Antworten aus dem Spanischen ins Deutsche. Wir haben uns hier aus Platzgründen nur auf die deutsche Übersetzung beschränkt.

- Die Fragen 9 und 10 bezogen sich auf die Partnerzuordnung:  
F9: Hatten Sie das Gefühl, dass die Aufteilung der Paare oder Gruppen angemessen war?

Nein: 1 Antwort (T2)

Ja: 15 Antworten, wobei 2 Studierende die Heterogenität beklagen und 2 ihre positive Meinung unterstreichen.

A9/T8: „Ja, obwohl vielleicht es mit noch einem deutschen Studierenden schöner gewesen wäre.“

A9/T14: „Ja, ich bin sehr zufrieden mit meiner Tandemgruppe. Es war sehr schön, mit meinen Tandemkolleginnen zu arbeiten.“

- F10: Wenn nicht, wie könnte Ihrer Meinung nach eine bessere Aufteilung erreicht werden?

A10/T2: Die Fragen sollten einfacher sein und die Deutschsprachigen ein einfacheres Deutsch sprechen.

- Die Fragen 11 bis 13 bezogen sich auf die Themenauswahl:

F11: Wie beurteilen Sie die Auswahl der Themen? (Skala 1-5)

Antworten: Skalen 1 und 2: 0; Skala 3: 8; Skala 4: 8; Skala 5: 0

F12: War die Zuordnung der Aufgaben zu den einzelnen Sitzungen angemessen und leicht nachvollziehbar? (Skala 1-5)

Antworten: Skala 1: 1; Skala 2: 0; Skala 3: 8; Skala 4: 6; Skala 5: 1

F13: Wo gab es in dieser Hinsicht Probleme? (offene Frage)

Hier gab es Antworten zu konkreten Bereichen wie Vokabular (T2, T3, T4, T9) oder auch Koordinationsprobleme, die entstanden waren, einerseits wegen unterschiedlicher Abgabetermine (T7) und andererseits durch den krankheitsbedingten Ausfall der Dozentin in Trier am Anfang des Projekts (T14).

A13/T2: „die Deutschen zu verstehen und mich frei auszudrücken.“

A13/T3: „Bei bestimmtem, spezifischem Wortschatz“

A13/T4: „In bestimmten Momenten habe ich bemerkt, dass mir Wortschatz fehlt.“

A13/T9: „Einige Themen waren schwer zu behandeln durch unser niedriges Wortschatzniveau.“

A13/T7: „Jeder von uns hatte eine unterschiedliche Abgabefrist.“

A13/T14: „Mangelnde Koordinierung und Kommunikation zwischen den beiden Lehrerinnen zu Beginn aufgrund der Krankmeldung von [...]. Am Ende wurde jedoch alles gelöst.“

- Die Frage 14 bezog sich auf den organisatorischen Aspekt der Zeiteinteilung. F14: Wie fanden Sie die Aufteilung und den zeitlichen Ablauf der Sitzungen (Häufigkeit der Sitzungen, Dauer der Sitzungen, Zeitplan)? (Skala 1-5)

Antworten: Skala 1: 1; Skala 2: 4; Skala 3: 7; Skala 4: 4; Skala 5: 0

- Die Fragen 15 bis 20 bezogen sich auf spezifische Aspekte der unterschiedlichen Lernziele und die Gesamtbewertung des Nutzens des Tandems als Werkzeug im Spracherwerbsprozess. Dabei handelte es sich sowohl um geschlossene (F15, F17, F19, F20) als auch offene Fragen (F16, F18).

F15: Eins der Ziele des Projekts war, die Aufmerksamkeit auf die Aussprache und die Intonation zu lenken, sie zu verbessern und auch das Erkennen der Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zu fördern. Hatten Sie den Eindruck, dass die Sitzungen für diese Ziele positiv waren?

Die Antwortmöglichkeiten waren: Option 1: Ja, sehr positiv; Option 2: ein gewisser Einfluss; Option 3: kein Einfluss

Die Antworten sehen wie folgt aus: Option 1: 9; Option 2: 6; Option 3: 0.

Die Antworten auf diese Frage interpretieren wir als sehr positiv, denn fast zwei Drittel der Befragten beantwortete diese Frage mit „sehr positiv“. Zudem

gibt keine befragte Person an, keinen Einfluss auf die sprachliche Kompetenz in den Bereichen Phonetik und Intonation bemerkt zu haben.

F16: Ein weiteres Ziel neben den rein sprachlichen Aspekten war die Förderung des interkulturellen Austauschs und des Bewusstseins für interkulturelle Unterschiede. Würden Sie sagen, dass dies gelungen ist? Welche Aspekte sind Ihnen besonders aufgefallen? In welchen Bereichen haben Sie Unterschiede festgestellt? Können Sie Beispiele nennen?

F16/T1: Ja, es war ein Erfolg, denn ich habe viel über Deutschland und seine Kultur gelernt (zum Beispiel haben wir im letzten Tandem alles über Weihnachten besprochen).

F16/T2: Ich denke, wenn ich auf einem höheren Niveau wäre, hätte ich mehr von der Sitzung profitieren können. Ich mag es, etwas über andere Kulturen zu erfahren und zu lernen, aber mit meinem Sprachniveau ist es schwierig, sie zu verstehen und mich auszudrücken.

F16/T4: Ja, wir haben im Laufe des Projekts einige Unterschiede festgestellt. Vor allem in den Tandems, die sich auf die Schule und Weihnachten beziehen. Das deutsche Bildungssystem ist ganz anders als das spanische, und die Art, Weihnachten zu feiern, ist die gleiche.

F16/T7: Ich weiß es nicht.

F16/T10: Normalerweise unterhielten wir uns vor den aufgezeichneten Sitzungen ein wenig mit unserem deutschen Kollegen und diskutierten allgemein mit ihm, sodass ich sagen würde, dass ein gewisser kultureller Austausch stattgefunden hat und wir etwas voneinander gelernt haben.

F16/T11: T2: Die behandelten Themen haben uns geholfen, mehr über die deutsche Kultur auf dynamische und klare Weise zu erfahren. Die Fragen, die wir beantworten mussten, waren sehr konkret und halfen dabei, spezifische Aspekte der jeweiligen Kultur kennen zu lernen. Auf diese Weise konnten wir kulturellen Unterschiede zwischen den beiden Ländern identifizieren.

F16/T12: Ja, während des Tandems konnten wir die Unterschiede in den Festen, den Schulsystemen und den Denkweisen in beiden Ländern besprechen und auch die Zweifel an den beiden Sprachen ausräumen.

Diese exemplarische Auswahl an Antworten auf die Frage bezüglich der interkulturellen Unterschiede zeigen deutlich die positive Bewertung dieses Aspekts. Nur zwei der 16 Antworten (T2, T7) drücken gewisse Zweifel aus. Dabei handelt es sich bei T2 um die gleiche Person, die auch schon weiter oben Kri-

tik geäußert hatte bzw. eine Überforderung bezüglich des Verständnisses ihrer Tandempartner angegeben hatte. Als Information sei hier angemerkt, dass sie sich sowohl durch ihr Alter als auch durch ihre Sprachkompetenz deutlich von den restlichen Studierenden abhob, wobei eine genaue Behandlung und individuelle Untersuchung spezifischer Fälle und Relationen nicht Ziel dieser Arbeit sein kann.

F17: Wie würden Sie generell den Einsatz eines Sprachtandems zur Förderung bestimmter Aspekte des Unterrichtsinhaltes bewerten? (Skala 1-5)

Skala 1: 5; Skala 2: 4; Skala 3: 3; Skala 4: 4; Skala 5: 0

Die Ergebnisse dieser Frage sind im Vergleich zu den vorherigen Fragen mit den Ausprägungen 1–5 diejenigen, die am schwächsten ausfallen. Berechnen wir den Mittelwert, so kommen wir auf eine Bewertung von 2,125, also einen Wert, der unter dem Durchschnitt liegt. Vergleicht man dieses Ergebnis zudem mit den offenen Antworten der Frage 16, so überrascht diese negative Bewertung zunächst, doch die Frage 17 bezieht sich auf den konkreten Aspekt der Integration des Tandems bzw. der Themenbehandlung in die Unterrichtsdynamik. Einerseits kann das Resultat mit den anfänglichen organisatorischen Schwierigkeiten und den Problemen in der Terminfindung zwischen den Tandempartnern zu tun haben. Auch die unterschiedlichen Abgabetermine, die durch die wiederum unterschiedliche zeitliche Organisation der Lehrpläne entstanden waren, haben sicher dazu beigetragen, dass der Ablauf nicht immer so reibungslos war, wie man es gewünscht hätte. Eines der größten Hürden bei der Planung und Durchführung eines kollaborativen Projekts, das Teil des Lehrplans ist, sind die unterschiedlichen akademischen Kalender. Generell fallen die Semester (Deutschland) bzw. „Cuatrimestres“ (in Spanien zählt man offiziell nur vier Monate) zeitlich nicht aufeinander, sodass es teilweise schwierig ist, die zeitliche Planung so zu gestalten, dass sämtliche Aktivitäten oder Sitzungen auch innerhalb der Vorlesungszeit beider Gruppen stattfinden kann. All diese Aspekte müssen bei einem Folgeprojekt berücksichtigt werden.

F18: Welche Aspekte müssen Ihrer Meinung nach verbessert werden?

In den Kommentaren der Studierenden wurde besonders das Problem der Themenverteilung, der starken Steuerung, der unterschiedlichen Sprachniveaus, der fehlenden Zeit und eine gewissen Unkoordiniertheit zu Beginn

in der Planung angesprochen. Alles in allem war die allgemeine Bewertung dennoch sehr positiv und es gab einige sehr hilfreiche und ausführliche Kommentare von verschiedenen Teilnehmenden, die uns einerseits als konstruktives Feedback dienten und andererseits auch das hohe Maß an Engagement der Studierenden zeigt. Einige Beispiele lesen wir im Folgenden:

F18/T2: Die Partner sollten immer das gleiche Niveau haben: A1 mit A1, A2 mit A2 usw.

F18/T5: Ich denke, das Einzige, was verbessert werden sollte, ist das Zeitproblem, denn manchmal wurde die Aufgabe vergeben, wenn wir viele andere Aufgaben hatten. Aber das ist alles.

F18/T6: Größere Freiheit bei der Erstellung der Skripte, da einige Fragen sehr spezifisch waren und es schwierig war, sie selbst in der Muttersprache korrekt zu beantworten. Die Studierenden jeder Sprache könnten auch 15 Minuten lang als „Lehrer“ fungieren, indem sie die in dieser Woche behandelten Begriffe erklären würden, sodass dadurch ein Gespräch über die neu gelernten Dinge zustande kommen könnte, denn sie wissen schon, wie man heutzutage in informellerem Rahmen spricht.

F18/T11: Ich denke, dieses Tandem war eine sehr positive Erfahrung, weil es mir geholfen hat, mir meiner Aussprache bewusst zu werden und sie zu verbessern. Wir haben eine Vielzahl von Themen behandelt und die Unterschiede zwischen Deutschland und Spanien kennengelernt, was ebenfalls sehr positiv ist. Das Einzige, was meiner Meinung nach verbessert werden sollte, ist, dass die Treffen nicht so stark geleitet sein werden. Meiner Meinung nach hat die Tatsache, dass wir die Fragen, die wir bekamen, vorher beantworten mussten, die Leute dazu verleitet, die Antworten auf Deutsch vorzulesen. Das kann ich zum Teil verstehen, weil wir noch ein niedriges Niveau haben. Trotzdem würde ich vorschlagen, dass die ersten Tandems stärker geleitet werden sollten und die letzten viel weniger. Die letzten Tandems könnten sich auf bestimmte Themen beziehen, aber ohne Fragen, und das Vokabular zu diesen Themen könnte im Unterricht behandelt werden. Ich denke, dass dies sehr vorteilhaft wäre, da ein einfacher, aber unvorbereiteter Dialog den Lernenden hilft, zu improvisieren und sich bewusst zu machen, wozu er/sie fähig ist.

Die Vorschläge der Teilnehmer T6 und T11 verdeutlichen, wie ernst die Studierenden die Durchführung des Projekts und dessen Bewertungsprozess genommen haben. Eine intensive Auseinandersetzung mit wesentlichen Merkmalen (Rolle der Tandempartner als Lerner/Lehrer, gelenkt/ungelenkt, Vorbereitung/

spontane Interventionen) sind Teil eines Reflexionsprozesses, der von einem hohen Grad an intellektueller Reife zeugt. Es wurde sich intensiv damit auseinandergesetzt, wie bestimmte Lernziele erreicht oder verbessert werden könnten, was auf einen Einfluss der metakognitiven Ebene, vor allem im Bereich der strategischen Kompetenzen, hinweist.

F19. Sind Sie der Meinung, dass sich der Einsatz des Sprachtandems positiv auf Ihre Sprachkompetenz ausgewirkt hat?

Ausprägung 1: 4; Ausprägung 2: 4; Ausprägung 3: 5; Ausprägung 4: 3; Ausprägung 5: 0

Damit kommen wir auf einen Mittelwert von 2,43, der nicht unbedingt dem Ziel entspricht, das wir hatten. Allerdings müssen wir im Rahmen unserer Selbstkritik einräumen, dass die Rahmenbedingungen nicht den optimalen Konditionen für die Durchführung eines Projekts dieser Form entsprachen:

- Ausfall der Dozentin der deutschen Gruppe zu Beginn des Projekts
- Probleme in der zeitlichen Koordination
- heterogene Gruppen sowohl in der Anzahl als auch was das Sprachniveau angeht

F20: Würden Sie wieder an einem Tandem teilnehmen?

Mögliche Antworten waren in diesem Fall (1) ja, (2) nein, (3) kommt darauf an.

Antworten: Option 1: 11; Option 2: 1; Option 3: 4

Als abschließendes und zusammenfassendes Ergebnis bewerten wir das Resultat dieser Frage als durchaus positiv. 11 Teilnehmer bejahten die Absicht, wieder an einem Tandemprojekt teilzunehmen, was immerhin mehr als zwei Drittel sind. Vier Studierende gaben an, dass sie sich nicht sicher seien. Leider gab es auch einen Teilnehmer, der die Frage verneinte, was jedoch einen schwindend geringen Anteil ausmacht. Insgesamt wurde trotz der negativen Kritikpunkte auch in der abschließenden gemeinsamen Online-Sitzung der insgesamt positive Eindruck bestätigt.

## DAS FOLGEPROJEKT

### *Organisation*

Der Ablauf des Projekts im Wintersemester 2020/2021 erfolgte gezielt mit Fokus auf interkulturelles Lernen. Insgesamt nahmen 12 Studierende der Universitäten Trier und Murcia teil. Die 6 deutschen Teilnehmer hatten das Fach „interkulturelles Sprachenlernen“ belegt, während die 6 Studierenden aus Murcia aus den verschiedenen Studiengängen Anglistik (2), Grundschullehramt (1), Romanistik (2) und aus einem Deutschkurs des Sprachenzentrums (1) stammten. Bei beiden Gruppen handelte es sich um 4 Studentinnen und 2 Studenten. Das Sprachniveau der Fremdsprache lag bei allen spanischen Teilnehmenden bei ungefähr B1, bei den deutschen zwischen B1 und B2. Im Projekt wurde versucht, die Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge aus den Befragungen des Pilotprojekts zu berücksichtigen, soweit dies als angebracht erschien und im Rahmen des Projektziels lag. Folgende Modifizierungen fanden dabei statt:

- Die Teilnahme der Studierenden erfolgte nur noch auf freiwilliger Basis und war nicht direkt an den Lehrplan eines bestimmten Faches gebunden. Abgesehen von einigen Ausnahmen nahmen hauptsächlich Studierende der Fächer teil, die von den Dozentinnen erteilt wurden.
- Was die Sprachniveaus angeht, wurde von einigen Teilnehmenden des Pilotprojekts die Heterogenität zwischen dem Spanisch- und dem Deutschniveau der Tandems kritisiert. Wir sind jedoch mit Brammerts (2001) der Auffassung, dass sich Tandems auch für die Zusammenarbeit von Studierenden unterschiedlicher Kompetenzstufen eignen und „[e]in Lerner mit geringen Fremdsprachenkenntnissen [...] sehr wohl ein guter Partner auch für einen fortgeschrittenen Lerner sein [kann]“ (Brammerts 2002: 14). Diese Situation ist sogar vorteilhaft, da der Muttersprachler dann besonders in seiner Rolle als Helfender gefordert wird, was einer zusätzlichen metakognitiven Leistung entspricht.
- Die Einbindung der Themen in den Unterricht war nicht mehr an den zeitlichen Ablauf des Lehrplans gebunden, sondern davon losgelöst. Dies hatte den Vorteil, dass weniger Zeitdruck bei der Planung und Durchführung entstand.

- Vor jeder Sitzung mussten die Teilnehmer gemeinsam ein Thema aus einem Materialpool auswählen, was bereits im Vorfeld Dialog- und Kompromissbereitschaft erforderte.
- Die Materialauswahl hatte in diesem Durchlauf verstärkter als im Vorprojekt Impulscharakter. Die Teilnehmenden wurden explizit darauf hingewiesen, dass die in den Dokumenten verteilten Themen nicht ausführlich und in Folge zu behandeln waren, sondern als Sprechanlass und als Anregung zu einem freien Gespräch dienen sollten, in dem auch andere Fragen aus den Interessensgebieten beider Partner behandelt werden konnten.

Im Gegensatz zum ersten Projektdurchlauf standen die Themen nicht in direktem Zusammenhang mit den Lehrplänen der Fächer. Stattdessen wurde vorab von den Dozentinnen ein Themenpool angelegt, aus dem die Teilnehmenden jeweils ein Thema pro Sitzung auswählen konnten. Mit Funk/Gerlach/Spaniel (2006: 696) sind wir der Meinung, dass bei der Auswahl des Lehr- bzw. Lernmaterials der besonderen Charakteristika des synchron ablaufenden Interaktionsprozesses des Online-Tandems Rechnung getragen werden muss. Gleichzeitig wurde dadurch auch gewährleistet, dass die Teilnehmenden aktiv an der Planung und Gestaltung des Austauschs teilhaben konnten, indem sie die Themen unter gegenseitiger Absprache auswählten und die einzelnen Sitzungen dementsprechend vorbereiten konnten.

Bei der Auswahl der Themen für den Pool wurde auf die Materialien des von der EU-Kommission geförderten Erasmus+ Projekts EUNITA, ‚European University Tandem‘, zurückgegriffen. Dieses Projekt stellt bereits didaktisierte, mehrsprachige Tandemmaterialien zur Verfügung, die nicht nur nach Themen, sondern auch nach Niveaustufen geordnet sind, was in unserem Fall von besonderem Nutzen war, da die Teilnehmer unterschiedliche Sprachniveaus hatten. Auf diese Weise entstand eine Mischung aus kulturell relevanten Themen in den Niveaustufen A2, B1 und B2. Zu folgenden übergeordneten Themen wurden verschiedene Dokumente ausgesucht: Gesellschaft, Kultur, Urlaub und Reisen, Bräuche und Traditionen, Leben im Ausland, Arbeit, Beruf und Studium, Orte und Räume, Ich und die anderen, Gesundheit. Das Materialangebot sollte dabei den erwünschten „Impulscharakter besitzen“ (ebd. 694) und die Teilnehmenden zur Kommunikation über für sie relevante Themen anregen.

Die Struktur des Materials ist gleichermaßen aufgebaut. Jedes Dokument beginnt mit einer Einführung ins Thema durch einen aussagekräftigen Titel, dem ebenso aussagestarke Fotos folgen. Im Anschluss wird den Lernenden eine Aufgabe erteilt, die gemeinsam im Tandem zu erfüllen ist. Dabei kann es sich z. B. um eine Frage zum Thema handeln, über die diskutiert werden soll, wobei diese als Anregung dient, die persönliche Meinung auszudrücken oder Hypothesen zu bilden. Anschließend Übungsformen, in denen Redemittel und zusätzlicher Wortschatz eingebunden werden, dienen der Ausweitung des Themas sowie der Erweiterung des Vokabulars und der lexikalischen Strukturen. Implizit ist immer das Überwinden sowohl der sprachlichen Barriere als auch der geografischen und kulturellen Distanz.

### *Durchführung und Bewertungsinstrumente*

Abgesehen von den beschriebenen Unterschieden ähnelte der Ablauf des Projektverlaufs dem des Pilotprojekts. Nach einer einführenden Gruppensitzung wurden die Tandempartner nach dem Zufallsprinzip zugeteilt. Eine Gruppen-Zwischensitzung diente zur Überprüfung der Anzahl der bereits abgehaltenen Sitzungen und der behandelten Themen und bot den Studierenden die Möglichkeit, Probleme oder Zweifel anzusprechen. In einer abschließenden Endsitzung wurden die Teilnehmenden um mündliches Feedback gegeben.

Zur Bewertung des Folgeprojekts wurden verschiedene Werkzeuge eingesetzt, um den Grad an Reliabilität der Ergebnisse zu erhöhen. Wie im Pilotprojekt wurde eine schriftliche Befragung durch einen Erhebungsbogen durchgeführt, der in diesem Fall 12 Fragen enthielt. Ein weiteres Instrument, das nicht nur zur Bewertung, sondern zunächst zur Erstellung der Bewertungskriterien diente, waren die Video- bzw. Audioaufnahmen der Teilnehmenden. Diese wurden nach Einreichung der Einverständniserklärung durch die Studierenden bezüglich der Nutzung der Aufnahmen für Bildungszwecke an die Dozentinnen geschickt. Nach Abstimmung wurde beschlossen, dass bei Tagungen oder Kongressen oder in Veröffentlichungen nur die Resultate in Textformat reproduziert werden. Zur Auswertung wurden die Dialoge von den Dozentinnen transkribiert.

Wie bereits in Punkt 6.2. beschrieben, handelt es sich bei der zu bewertenden interkulturellen Kompetenz um ein theoretisches Konstrukt. Zunächst musste also das Untersuchungsmaterial hinsichtlich konkreter beobachtbarer Ausprä-

gungen untersucht werden, die später als Kategorisierungsbeispiele dienen. Die Evaluierung dieser Kompetenz basierte auf dem Beobachtungsverfahren mündlicher Produktion, bei der die Manifestierung dieser Ausprägungen oder Merkmale festgestellt werden sollte, an denen interkulturelle Kompetenz sichtbar wird. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse beider Bewertungsinstrumente – Erhebungsbogen und Kategorisierungsbeispiele – kurz vorgestellt werden.

## ERGEBNISSE DES TANDEM-FOLGEPROJEKTS

### *Auswahl der Antworten des Erhebungsbogens*

Im Allgemeinen kann man von sehr positiven Bewertungen sprechen. Im ersten Durchlauf hatten die spanischen Studierenden bereits eine wesentliche Kompetenzsteigerung bezüglich des mündlichen Ausdrucks und der Aussprache bekundet, die Studierenden des zweiten Durchlaufs manifestierten dies auch bezüglich der interkulturellen Kompetenz. Im Folgenden einige Antworten der spanischen Teilnehmer zur Frage ‚Welche Aspekte der Themen, die in den Sitzungen besprochen wurden, hat Sie positiv oder negativ überrascht hat?‘:

T1: Der Kulturschock, dass die Deutschen viel ernster und gleichzeitig herzlicher sind (vor allem bei der Begrüßung).

T3: Positiv hervorzuheben sind die vielen Gemeinsamkeiten, die wir hatten: Literaturgeschmack, Musikgeschmack usw. Ich war auch überrascht, wie leicht es uns fiel, offen und lernwillig über Vorurteile und vorgefasste Meinungen über unsere jeweiligen Länder zu sprechen.

T4: Mir hat es sehr gefallen, als mein Kollege mir erklärt hat, wie man in Deutschland an die Universität kommt. Mir hat auch gefallen, dass der akademische Weg dort flexibler ist als hier.

T6: Ich empfand es als positiv, dass ich mit meinem Partner über alles reden konnte und nicht nur über das Arbeitsblatt.

Aus den Aussagen wird deutlich, dass unser Ziel, zu freien, offenen Gespräche anzuregen, erfüllt wurde. Die Materialien dienten offensichtlich in der Tat als Impulse.

## *Ausgewählte Ergebnisse des Bewertungsrasters*

Wie bereits beschrieben, wurde vor, während und nach der Projektdurchführung ein Bewertungsraster erarbeitet, bei dem sowohl bereits bekannte, häufig rezipierte Kriterien als auch induktiv, d. h. aus den Projektergebnissen gewonnene Kriterien zur Anwendung kamen.

Das Bewertungsraster sah folgendermaßen aus:

**TABELLE 1:** Bewertungsraster zur Einordnung der Manifestierungen interkultureller Kompetenzen in der mündlichen Produktion der Tandempartner

	(a) Eigene Kultur	(b) Fremde Kultur	(c) Vorhandensein von Unterschieden	(d) Stereotypen
(1) Wissen	1a	1b	1c	1d
(2) Verstehen/in Beziehung setzen	2a	2b	2c	2d
(3) Wertschätzung / Neugier	3a	3b	3c	—
(4) Kritikfähigkeit / kritisches Nachdenken	4a	4b	4c	4d

Wichtig zur korrekten Interpretation des Rasters ist, dass es sich bei den Beispielen sowohl um positive als auch negative Beispiele handeln kann. Aus Platzgründen kann hier nur exemplarisch eine Auswahl an Textstellen, d. h. Transkriptionen bzw. Übersetzungen (gekennzeichnet durch eckige Klammern) der entsprechenden Videoabschnitte angeführt und kommentiert werden. Dabei wurden die Initialen der Teilnehmer zur Differenzierung der Aussagen benutzt. Es handelt sich bei den meisten der Äußerungen um solche, die uns als Ankerbeispiele bei der Überprüfung der Kategorien gedient haben. Die Auswertung des gesamten Materials, die derzeit noch in Arbeit und sehr zeitaufwendig ist, erfolgt kontinuierlich mithilfe des Rasters, wobei derzeit und mit Blick auf das nächste Tandemprojekt noch zusätzliche Verfeinerungen vorgenommen werden konnten.

## WISSEN:

(1a)

- C. über die Osterwoche in Spanien: Ja, in meiner Stadt und in vielen Städten in Spanien, es gibt Musikgruppen und sie spielen in Semana Santa.

(1b)

- M. über Deutschland: Ja, ich war auch in der Nordsee. Und da war so viel Wind, also ich ... das war zu viel für mich.

(1c)

- [K. über Unterschiede: Es gibt auch in Deutschland Unterschiede zwischen den Menschen? Aber ja, im Allgemeinen kann man sagen, dass es mehr Pünktlichkeit gibt als in anderen Regionen? Wir haben schon einen Unterschied in unseren Kulturen, nicht wahr?]

(1d)

- C. über andere Nationalitäten: Es mag ein Klischee sein, aber ich glaube, die Franzosen sind ein bisschen verschlossener als die Engländer.
- [K. Nun, ich denke, die Spanier sind... sie sprechen sehr laut und viel, sie gestikulieren viel mit den Händen und sie schreien und lachen viel. Und sie können alle tanzen. Es gibt sehr gute Musik und das Essen ist wunderbar. Sie wissen, wie man isst. Und sie trinken Wein und essen Tapas und ja ... Ist es wahr oder eine Lüge?]

## VERSTEHEN / IN BEZIEHUNG SETZEN:

(2a)

- C. zu Stereotypen über Spanien: Aber wir, ich trinke keine vino [Wein] immer. Vielleicht am Strand samstags, aber nein [nicht] immer. Und wenn ich ein Kind war, gehe ich zu mein Tanzakademie. Ich mache Flamenco und alles. Ja.

(2b)

[A. Und als ich in Spanien war, habe ich jeden Tag gedacht, oh, wie wunderbar. Die Sonne, der Strand, der Sand, die Menschen und alles war neu, aber ich habe den Eindruck, dass es andere Länder gibt, in denen ich mich vielleicht wieder so fühle. Ich würde zum Beispiel lieber in einem Land leben, in dem ich arbeiten

kann, aber mit einem normalen Gehalt. Aber um das zu tun, was ich tun möchte. Denn in Deutschland ist alles sehr teuer. Und man muss ein bisschen schauen, dass man ein festes Gehalt bekommt und so etwas. Aber ich möchte mehr reisen.]

(2c)

[J. Nicht alle sind gleich. Ich meine, ich kenne Spanier, die nicht offen sind. Und in Frankreich habe ich Deutsche getroffen, die wie Spanier waren, die sehr offen waren [...] Ich nehme an, es gibt einen Unterschied zwischen dem Norden und dem Süden von Deutschland.]

(2d)

- [K. über kulturelle Unterschiede: Natürlich gibt es eine andere Kultur, ich bin zum Beispiel ein sehr pünktlicher Mensch und das ist eine typisch deutsche Sache, und ich hatte das Problem mit einer spanischen Freundin von mir, die eine halbe Stunde nach mir kam. Und ja, für sie war es normal und ich [sagte]: ich habe es eilig, ich muss anfangen. Was ist los? und...na ja, Dinge wie diese. Kulturelle Dinge, die anders sind als das, was hier normal ist, und dort anders sind.]

(3a)

- M. über Spanien: Aber ich glaube, das Leben in Spanien ist sehr gut, ja, dass Spanien ist ein gutes Land ist, für... um zu leben, und, ja... und du?

(3b)

[Da ich in Deutschland lebe, ist es für mich etwas Besonderes, in ein Land mit Sonne und Strand zu gehen, zum Beispiel. Auch weil es hier nicht so viel gibt, und deshalb wollen viele ältere Menschen zum Beispiel in Spanien leben, weil es dort dieses sehr, sehr schöne Klima gibt. Und ja, ich liebe die Sonne und den Strand und die Kultur, das Essen.]

- K. über die Situation in Spanien während der Pandemie: [Das ist natürlich eine Schade, nicht wahr? So etwas ist eine sehr große Kultur, es ist etwas in Spanien, das für viele, viele Menschen sehr wichtig ist, diese Semana Santa.]

(3c)

- Gespräch zwischen A. und J. über die Gewohnheiten, in Restaurants zu gehen:

[J. Und hier ist es schon sehr üblich, dass die Leute samstags essen gehen. Jeden

Samstag oder sogar an einem anderen Tag, Freitag oder Samstag, gehen sie zum Mittag- oder Abendessen aus.

A. Siehst du, das ist, denke ich, sehr spanisch, denn in Deutschland machen die Deutschen das normalerweise nicht, wenn sie nicht viel Geld haben.

J. Eigentlich ist das schade, denn auswärts essen zu gehen ist eine sehr gute Sache und das Essen in Spanien ist auch sehr gut.]

(4a)

- J. zur politischen Situation in Spanien: [In Spanien wurde die ETA immer, immer, immer für Wahlkampfzwecke eingesetzt, insbesondere von rechten Parteien.]
- K. über Ostern/Osterfeuer: [Ja, das tun sie. Ich weiß nicht, warum... (lacht) aber es ist sehr schön und die Leute gehen in die Kirche. Und wir sind dort zusammen und wir feiern Ostern.]

*Diese Aussage wurde durch eine nachdenkliche Mimik begleitet. Der Teilnehmerin wurde selbst bewusst, dass sie nicht wusste, woher die Tradition des Osterfeuers stammt.*

C. über Spanier: Ein bisschen ich denke es ist richtig, dass wir sehr, sehr laut sprechen und dass wie... lauchen? Sonreír es lauchen? Lachen

(4b)

- Gespräch über Frankreich:

[J. Denn derjenige, der spricht, ist derjenige, der seine Sprache gut spricht, gut, aber sie schätzen vor allem die Tatsache, dass man sich bemüht, in ihrer Sprache zu sprechen. Und ich denke, das ist in jedem Land relativ normal.]

[Ja, also, ich weiß nicht, da ich auch den Eindruck hatte, dass die Spanier mich sehr gut behandelt haben, weil ich mich bemüht habe...]

(4c)

- K. über die unterschiedliche Brotkultur: [Aber ich würde auch das Brot vermissen, das ist komisch, ja, ich weiß, aber weil ich schon im Ausland war. Und dort gab es kein deutsches Brot.]

(4d)

- C. zu deutschen Stereotypen: Es ist ein Klischee, aber viele Leute denken über Deutsche, dass sie aggressiv sind, aber ich denke, das ist nicht richtig.

K. zu spanischen Stereotypen: [Ich glaube, was ich meinte, war, dass diese Tracht,

dieses Kleid und alles, normalerweise nur in Bayern getragen wird. In anderen Regionen wird es nicht getragen und oft nur zu diesem Oktoberfest. Das ist wie ein Vorurteil. Dass alle Leute es tragen.]

## FAZIT UND AUSBLICK

Das hier vorgestellte Tandem-Projekt erfüllt u. E. die Ziele, die es als Projekt zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz verfolgte. Es wurde versucht, die wesentlichen Voraussetzungen für projektorientierte Lernmethoden zu berücksichtigen. Die Dokumentierung des Projektablaufs und des Lernprozesses fand indirekt durch die Videoaufnahmen und die schriftliche Abgabe der Aufgaben zu den jeweiligen Themen – die hier aus Gründen des Umfangs nicht berücksichtigt wurden – statt. Durch die Gruppensitzungen und den abschließenden Fragebogen waren die Studierenden sowohl während als auch nach dem Projekt zu einer kritische Selbstreflexion gezwungen.

Insgesamt kommen wir nach sowohl positivem als auch negativem Feedback in beiden Runden zu einer positiven Bilanz in der Gesamtbewertung des Projekts. Klare Themenvorgaben mit entsprechenden Aufgaben helfen den Studierenden beim Einstieg in ein Gespräch und dabei es auszuweiten. Die Auswertung des Fragebogens des Pilotprojekts half den Dozentinnen, den zweiten Durchgang zu modifizieren. Hier zeigt sich in den Antworten besonders die positive Auswirkung der Fokussierung auf interkulturelle Aspekte, in denen sich ein hohes Maß an Interesse und Bereitschaft, kulturelle Aspekte zu durchleuchten, widerspiegelt. Dies wurde auch aus den Ergebnissen der mündlichen Produktion sichtbar. Die Gespräche liefen in der Regel in sehr lockerer, entspannter Atmosphäre ab. Es gab keine Tabuthemen und die Gespräche entwickelten nach den ersten Sitzungen einen relativ persönlichen Charakter.

Das Bewertungsraster, das als kompliziertester Teil des Tandems anzusehen ist, hilft zwar bei der Auswertung, da sich die Dozentinnen auf konkrete Aspekte beschränken können, was besonders bei umfangreichem Untersuchungsmaterial von Vorteil ist. Insofern stellt sich der Einsatz eines Rasters mit verschiedenen kombinierbaren Kategorien als ein sehr nützliches Werkzeug heraus. Gleichzeitig zeigte der Auswertungsprozess aber auch, dass die sprachlichen Stichproben teilweise nur schwer eindeutig den Kategorien zuzuordnen

sind, sodass eine Verfeinerung der Kriterien notwendig erscheint. Bestimmte Antworten sind nicht immer eindeutig interpretierbar. Ebenso konnten bestimmte Elemente wie Mimik, Gestik, Stimmlage etc. nicht berücksichtigt werden, was eine weitere Herausforderung für den Bewertungsprozess ist.

Die erste Auswertung des von uns erstellten Bewertungsrasters zeigt aber, dass allen vier Kategorien in den jeweiligen Themenbereichen durch sprachliche Äußerungen vertreten waren, wobei die Äußerungen zum Wissen über die eigene Kultur und die Formulierung von Stereotypen mengenmäßig überwog. Dieser quantitative Aspekt müsste ebenfalls in einer umfangreicheren Studie noch miteinbezogen werden.

Eine Wertschätzung des Fremden ist klar erkennbar, wenn auch unerschwerlich gewisse Stereotypen erkennbar sind. Das Ausloten der Unterschiede zwischen bestimmten Aspekten (Begrüßung, Bildungssystem, Alter der Studierenden) stellt sich für die Lernenden als besonders reizvoll und motivierend dar, und gleichzeitig stößt das Erkennen dieser Divergenzen auf positive Überraschung. Andererseits werden auch bestimmte, nicht erwartete Übereinstimmungen als überraschend wahrgenommen, was ein Hinweis darauf ist, dass eine gewisse Andersartigkeit bereits vorausgesetzt wird. Dennoch kann man in diesem Projekt nicht von verwurzelten Stereotypen sprechen, sondern eher von einer Bereitschaft, diese abzubauen.

## LITERATUR

- ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Sylwia (2018): „Wie nützlich ist Sprachlerntandem? Formen, Potenziale und Grenzen der Tandemarbeit beim E-Tandemlernen in universitären Sprachkursen.“ In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 45 (2), 39–54.
- ADE-AJAYI, Jacob; BOUMA, Gary; EL KASHEF, Ali Omar et al. (2006): *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris: UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture).
- AKKARI; Abdeljalil (2016): *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- BAILINI, Sonia (2013): „E-tándem y desarrollo de la competencia intercultural“. In: María Pilar Celma Valero, María Jesús Del Gómez Castillo und Susana Heikel (Hrsg.): *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE* (Asociación Europea de Profesores de Español). Salamanca: Gráficas Verona S.A, 55–67.
- BAILINI, Sonia (2020): *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Milano; Udine: Mimesis.
- BEACCO, Jean-Claude; BYRAM; Michael; CAVALLI, Marisa (2016): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- BERDITCHEVSKI, Anatoli (Hrsg.); Krzysztoforska-Weisswasser; Bünde, Frauke; Kunz, Valérie; Laudut, Nicole. (2006): *We dwoje różnie!* Deutscher Arbeitstitel: *Zu zweit geht es besser!* Verlag Eisenstadt: Weber.
- BLANCHET, Philippe; COSTE; Daniel (2010): *Regards critiques sur la notion d'„interculturalité“*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris: Editions L'Harmattan.
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters LTD (Multilingual matters).
- BYRAM, Michael; GRIBKOVA; Bella; STARKEY; Hugh (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe
- BÖCKER, Jessica (2013): „Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem – Am Beispiel des Bochumer Tandem-Logbuchs.“ In: Natalia Hahn; Katja Reinecke (Hrsg.): *Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Be-*

- gleitung und Reflexion*. Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012. Freiburg: Pädagogische Hochschule, 7–30.
- BÖCKER, Jessica; CIEKANSKI, Maud; CRAVAGEOT, Marie; JARDIN, Anne; KLEPPIN, Karin; LIPP, Kay-Uwe (Hrsg.) (2017): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie. Arbeitstexte Nr. 29*. Deutsch-französisches Jugendwerk. Digitales Dokument.  
<https://www.dfjw.org/media/nr-29-kompetenzentwicklung-durch-das-lernen-im-tandem-akteure-ressourcen-ausbildung.pdf> (Letzter Zugriff: 10.09.2022)
- BRAMMERTS, Helmut (2006): „Tandemberatung“ In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 1–16.
- BRAMMERTS, Helmut (2001): „Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts.“ In: Helmut Brammerts und Karin Kleppin (Hg.): *Selbstgesteuertes Sprachlernen in Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 17–23.
- COUNCIL OF EUROPE / EUROPARAT (2021): *Assessing competences for democratic culture*. Principles, methods, examples. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- COUNCIL OF EUROPE / EUROPARAT (2008): *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- ERLL, Astrid & GYMNICH, Marion (2011): *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- EUROPARAT (2001): „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen: [Niveau A 1, A 2, B 1, B 2, C 1, C 2]“ Berlin: Langenscheidt.
- EUROPARAT (2001): „MAREP *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*“. Editions du Conseil de l'Europe: Strasbourg.
- EUROPARAT (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lehren, lernen, beurteilen*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- FANTINI, Alvino E. (2012): „Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence.“ In: Jane Jackson (Hrsg.): *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Milton Park Abingdon Oxon, New York NY: Routledge (Routledge handbook of applied linguistics), 390–405.

- FUNK, Hermann; GERLACH, Manja; SPANIEL, Dorothea (2016): „Materialeinsatz in tandembasierten Fremdsprachenlernszenarien.“ Bericht aus einem laufenden Forschungsprojekt.“ In: *Info DaF* 6. Themenheft: Lehrwerke. 693–709.
- GIL SALOM, Daniela; POMINO, Jenny (2016): „E-Tandem Valköln: cooperación lingüística hispano-germana.“ In: *Libro de Actas IN-RED 2016 - II Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red*. Valencia: Universitat Politècnica València.
- GIL SALOM, Daniela Teresa (2014): „Aprendizaje colaborativo con google docs y chat en el aula de Alemán como Lengua Extranjera.“ In: *Studies in Philology: Linguistics, Literature and Culture Studies in Modern Languages*, 83–94. Online verfügbar unter [https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/60710/Aprendizaje%20colaborativo%20con%20google%20docs%20y%20chat%20en%20el%20aula%20de%20Alem%c3%a1n%20como%20Lengua%20Extranjera\\_Gil%20Salom.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/60710/Aprendizaje%20colaborativo%20con%20google%20docs%20y%20chat%20en%20el%20aula%20de%20Alem%c3%a1n%20como%20Lengua%20Extranjera_Gil%20Salom.pdf?sequence=2&isAllowed=y), (letzter Zugriff: 15.07.2023)
- HERMANN, J.; JENTGES, S. (2021): „Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch“. In: S. Jentges (Hrsg.). *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 37–62.
- JENTGES, S. (Hrsg.) (2021): *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- JENTGES, S.; SARS, P. (2022): „Nachbarsprache & buurcultuur. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulaustauschprojektes in der deutsch-niederländischen Grenzregion.“ In: *Glottodidactica, Vol. XLVI/2*, 49, (Sonderheft des International Journal of Applied Linguistics), 67-89. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/issue/view/2597>, (Letzter Zugriff: 9.11.2023)
- LITTLE, David (2001): „Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie.“ In: Helmut Brammerts und Karin Kleppin (Hg.): *Selbstgesteuertes Sprachlernen in Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 17–23.

- REIMANN, Daniel (2015): „Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz.“ In: proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, 1–29. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann\\_intertranskulturelle\\_kompetenz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf).
- SCHMELTER, Lars (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. [Univ.-Diss., Bochum, 2003]. Tübingen: Narr.
- SIEBOLD, Kathrin; LARRETA ZULATEGUI, Juan Pablo (2012): „El aprendizaje intercultural en un curso de tándem.“ In: *Revista upo inniva Vol. I* (46), 504–517.
- SPYCHALA, Malgorzata (2010): „El enfoque cultural en la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). Cultural concentration in the teaching and practising of Spanish as a foreign language (SFL).“ In: *Studia Romanica Posnaniensia* (37/2), 71–83.
- VARGAS ARÉVALO, Angie Paola; ÁVILA GONZÁLEZ, Andrea Katherine (2018): „Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico.“ In: *Enunciación* 23 (2), 209–224.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2003): „Interkulturelle Fremdsprachendidaktik.“ In: Alois Wierlacher; Andrea Bogner. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 413–417.
- WIERLACHER, Alois; BOGNER, Andrea (2003): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- ZHANG, Yue (2012): *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*. Le Mans (France): Université de Maine.

## INTERNETQUELLEN

<https://www.eunita.org/> (European University Tandem) (letzter Zugriff: 15.07.2023)