

L3TASK: Audiokonferenz als vielfältiges Instrument für die Praxis und die Erforschung von Sprachenlernen im Tandem

MIREIA CALVET CREIZET, JAVIER ORDUÑA

UNIVERSITÄT BARCELONA

SPANIEN

Abstract:

Durch die Kombination von Erkenntnissen aus dem Bereich der CMC und des TBLT zusammen mit soziokonstruktivistischen Impulsen für die Theoriebildung im Bereich des Fremdspracherwerbs kann das bewährte Verfahren des Fremdsprachenlernens im Tandem in ein neues Licht rücken. Im Rahmen eines vom Lifelong Learning Programms der EU geförderten Forschungsvorhabens bemühen sich ForscherInnen aus verschiedenen europäischen Universitäten um das Erschließen der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Audiokonferenz-Software. Es sollen Schritte unternommen werden für die Begleitung und die Anerkennung von formalen und von nicht formalen bis informellen Tandem-Aktivitäten unter Berücksichtigung der Vorgaben im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERRS 2001).

Schlüsselwörter: Fremdsprachenlernen im Online Tandem, CMC (Computer Mediated Communication), TBLT (Task Based Learning and Teaching), RVA (= Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning), Didaktik von Tertiärsprachen

L3TASK: Audio Conferencing as a Multifarious Tool for Practitioners and Researchers in the Field of Tandem Language Learning

Abstract:

By means of a combination of findings and recommendations stemming from CMC and TBLT with ideas taken from socio-constructivist views on language learning and teaching, which are currently enriching the theory construction in SLA, a new fresh perspective on the well established practice of tandem language learning can be provided. L3TASK is a research project funded by the Lifelong Learning Programme of the EU. Researchers from several European universities are trying to open up possible applications of audio conferencing tools in order to foster spoken interaction skills. A critical goal of the project is to take further steps on the way to increasing recognition of non-formal and informal language learning taking into account the assessment scales of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR 2001).

Keywords: Foreign Language Learning in Online Tandem, CMC (Computer Mediated Communication), TBLT (Task Based Learning and Teaching), RVA (= Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning), L3 Teaching and Learning

1 L3TASK im Kontext der empirischen Tandemforschung

L3TASK ist ein von der EU gefördertes Projekt,¹ an dem Bildungsinstitutionen aus dem deutschsprachigen und dem spanischsprachigen Raum sowie aus den chinesischen Provinzen Hunan, Shanghai, Tianjin und Beijing zusammen arbeiten mit dem Ziel, einen Beitrag zum besseren Verständnis sowie zur Anerkennung aller Formen des Fremdsprachenlernens in Online-Tandems zu leisten, einschließlich des sog. *independent Tandems*.² Das Projekt versteht sich im Dienste des *Lifelong Learning* Programms,³ da es stark inklusive (*available to all*)⁴ und intersoziale (*all kinds*)⁵ Lernformen unterstützt und empirisch auswertet.

Die Projektkoordination unterliegt der Universität Wien. Weitere Partneruniversitäten bemühen sich um das Herstellen und Aufrechterhalten von Verbindungen mit Bildungseinrichtungen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen im Thüringer Raum, Amtliche Sprachschulen im Raum Barcelona) innerhalb der jeweiligen Landesgrenzen aber auch über die europäischen Grenzen hinaus (Colombia, China). Entsprechend vielfältig gestalten sich die Erkenntnisinteressen, die Forschungsansätze und die Forschungsfragen, mit denen die einzelnen Forschungsstellen an der Universität Wien, Universität d'Alacant, Wirtschaftsuniversität Wien, Universität de Barcelona, Friedrich-Schiller Universität Jena und Universidad Nacional de Educación a Distancia während der Laufzeit des Projekts (Dezember 2013 bis November 2016) mit vereinten Kräften ein gemeinsames Ziel verfolgen: die Bildung und die Begleitung von Online Tandempartnerschaften sowie die analytische Auswertung von Tandem-Gesprächen für die Fremdsprachen-Kombinationen Deutsch-Spanisch, Deutsch-Chinesisch und Spanisch-Chinesisch. Zu diesem Zweck sollen Audio-Daten von 400 Tandempaaren gesammelt und analysiert werden. Die Koordination der darauf basierenden Korpus-Studien unterliegt der Universität d'Alacant (Spanien). In diesem Beitrag wollen wir der Tatsache Rechnung tragen, dass trotz der Vielfalt der Ansätze Gemeinsamkeiten erkennbar sind, die wir im Folgenden skizzieren wollen. Davon sollen in dieser Präsentation lediglich vier besonders stark hervorgehoben werden:

¹ Die vorliegende Arbeit wurde mit Geldmitteln des Programms für Lebenslanges Lernen der Europäischen Union unterstützt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser. Die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

² Vassallo und Telles (2006: 7): „Tandem is carried out within an institutional context, such as a school or a university (*institutional Tandem*), or as a mutual agreement between individuals (*independent Tandem*)”.

³ „Language learning is ‘necessarily a life-long task’“ (LITTLE 2006: 169).

⁴ “We accepted the ideological viewpoint of the Committee for Out-of school Education and Cultural Development that the teaching of one or more European foreign languages should be available to all on a lifelong basis and that it should be centred on learner needs, rather than being teacher- or subject-centred.” (TRIM 2012: 23).

⁵ WERQUIN (2008: 143): “Definitions based on the last characteristic (‘leading to a qualification’) are not very useful and should be dropped since most countries are trying to have all kinds of learning certified.”

(a) L3TASK berücksichtigt die Spezifität der Kontexte, in denen sich Nischen für den Bedarf an Drittsprachen herausbilden. L3TASK hat den Vorzug, eine wichtige LCTL⁶ einbezogen zu haben. So genießen im spanischsprachigen Raum das Deutsche und das Chinesische einen hohen Mehrwert für die Bekämpfung der Effekte einer sich im Rahmen der Schuldenkrise auf den Arbeitsmarkt sehr negativ auswirkenden Überausbildung (SALAZAR und GARRIDO MEDINA 2013).

(b) In diesen Kontexten nimmt L3TASK eine Spannweite von Bildungs-Modalitäten wahr auf einem Kontinuum mit unterschiedlichen Formalitätsstufen.⁷ L3TASK ist somit ein realistisches Unterfangen, denn obwohl L3TASK sich zu immer unüberhörbarer Forderung danach bekennt, dass „if telecollaboration is to become an integrated and a ‘normalised’ part of foreign language education, then the value of this work needs to be reflected in course evaluation“ (O’DOWD 2011: 10) und dass „telecollaboration practice could become mainstreamed in higher education“ (HELM 2015), versperrt sich das Projekt doch andererseits nicht den Blick für die Erschwernisse eines solchen Andockens, ja sieht gerade in der Erkundung von diesen teilweise oft unsichtbaren Hemmungen und Hindernissen ein sehr belohnendes Forschungsfeld.

(c) Im L3TASK-Projekt rückt die gesprochene Sprache, insbesondere die Förderung und Erforschung von mündlicher Interaktion sehr stark in den Vordergrund.⁸

(d) Zuletzt ist hier zu erwähnen, dass zur Förderung von holistischen Äußerungs- und Interaktionsfähigkeiten auf Seiten der LernerInnen ein *task-based approach* angenommen wurde (GONZÁLEZ-LLORET und ORTEGA 2014).

2 Ziele und Aufgaben von L3TASK

Hier ist nicht der Ort für eine Geschichte der Tandem-Idee (BECHTEL 2003: 20) noch für die Huldigung der historischen Meilensteine (CARDOSO und MATOS 2013), die heute noch Inspirationsquelle für alle TandemforscherInnen sind und es für

⁶ Helm (2015): “In 2003 Belz lamented that there was little research on partnerships involving the so-called less commonly taught languages (LCTL). In recent years, however, there seems to have been a rise in the number of publications describing telecollaboration projects involving what have been defined as LCTLs, particularly Chinese [...] and Russian [...]” Siehe auch Stickler und Shi (2013).

⁷ Werquin (2008: 143): “Three characteristics seem useful when defining the terms [non-formal and informal learning]: whether the learning involves objectives, whether it is intentional and whether it leads to a qualification (the terms ‘qualification’ and ‘certification’ are taken as synonymous here, and they both refer to the process and the final outcome). It seems that recent definitions focus more on the existence of learning objectives and the intentionality of learning.”

⁸ Die Berechtigung für diese zentrale Schwerpunktsetzung, die L3TASK von anderen Tandem-Initiativen unterscheidet, die allein oder vorwiegend auf Textbasis konzipiert sind, liefert die folgende Angabe im Eurobarometer (2012): “Just under half of all Europeans (46%) are not able to speak any foreign language well enough to hold a conversation.”

lange Zeit bleiben werden. Die Zahl der Initiativen sowie die Vielfalt der damit verbundenen Orientierungen und Designs ist schier unübersichtlich geworden. So geraten Versuche, so etwas wie eine Tandemtypologie aufzustellen, unseres Erachtens in eine gewisse Unsystematik, insbesondere dann wenn sie vorwiegend auf der Basis von technischen Erneuerungen und Errungenschaften erfolgen (CARDOSO und MATOS 2013: 89) anstelle der systematischen Synthese von empirischen Evidenzen. In diesem Sinne liefern Parametrisierungen wie Chapelle (2007), Helm (2015) und González-Lloret (2015), nützlichere Grundlagen für eine Eigenverortung von L3TASK.

L3TASK heißt sich glücklich, dass so viele Kurs- und Experiment-Designs mit unterschiedlichem Erfolg bereits durchgeführt worden sind. Sie haben für L3TASK den Weg eingeebnet, aber was noch wichtiger ist, sie haben den Blick gelichtet für neue Einsichten mit dem wichtigen Ergebnis, dass die Attraktivität der radikalen Entlokalisierung und der gesteigerten Flexibilisierung des Tandemlernens die mediumspezifische Realität der CMC nicht vertuschen kann. Wenn in früheren Arbeiten die chancenreichen Dimensionen des Distanzlernens stark hervorgehoben wurden (die „logistical benefits“ in Chapelles Worten (2007: 371), so sind wir heute in der Lage, die damit einhergehenden Bürden und Hürden nüchtern ins Auge zu fassen. Die diesbezüglichen Empfehlungen nimmt sich L3TASK zu Herzen (WARE 2005, O'DOWD und RITTER 2006, LAI und LI 2011, BERGE 2013).

Für fast jedes im *face-to-face*-Tandem überwundene Hindernis (ungleiche Teilnahme, ungleiche Erwartungen, u.U. unerwünschtes Sich-zu-Nahe-Treten der Partner, Lärm, etc.), kann man für die verschiedenen Positionen auf dem Kontinuum zwischen formalem und nicht formalem bis informellem Sprachenlernen im Tandem sowohl mediumspezifische als auch *setting*-spezifische Aufgaben am Horizont sichten, ähnlich den Dünen am Anfang von Thomas Manns Joseph-Roman:

wie es dem Küstengänger ergeht, der des Wanderns kein Ende findet, weil hinter jeder lehmigen Dünenkulisse, die er erstrebte, neue Weiten zu neuen Vorgebirgen vorwärtslocken. (MANN 1967: 5).

Die einzelnen Forschungsstellen im L3TASK möchten mit Aufgaben, die im Folgenden genannt werden, einige von diesen Hürden beheben helfen:

- Zusammenstellung eines Korpus, aus dessen Auswertung eine Reihe von Erkenntnissen und Empfehlungen für die Lerner-Lerner-Interaktion abgeleitet werden,
- Konzipierung und Verwaltung einer Webseite für die Registrierung von nicht formalen bis informellen Europa-Europa- und China-Europa-Partnerschaften,
- durch Auslotung eines breiten Spektrums von *tasks*-Formaten und Begleit-Modalitäten möchte L3TASK einen Beitrag leisten zum Problem der „uncertainty regarding issues students should address in their exchanges“ (HELM 2015),
- Durchführung von Daten-Erhebungen über Motivation und Attitüden auf Seiten von Tandem-Benützern und Tandem-Trainers,

- Konzipierung und Betreuung eines Blogs für die Vermittlung eines kohäsionsstiftenden *community*-Gefühls für nicht formale bis informelle Jena-Partnerschaften,
- L3TASK möchte die Zeitknappheit bei vielen Tandem-Benützern wettmachen anhand von einigen kreativen Ideen für die Betreuung von außerinstitutionellen, nicht formalen Tandem-Aktivitäten. Die Audio-Aufzeichnungen durch TandemlerInnen bilden die Grundlage für reflexive und analytische Aufgaben zur Auswertung von konversations-analytischen Aspekten von Tandem-Gesprächen (FUJII 2012) und für das Eintragen verschiedener Aspekte des Tandemerlebnisses ins Portfolio (KÜHN und PÉREZ CAVANA 2012).

Die gewonnenen Einsichten sollen am Ende des Projekts zu einer umfassenden Berichterstattung über diverse Aspekte des L3-Sprachenlernens im Online-Tandem führen.

3 Audio-Aufzeichnungen als Instrument der Tandemforschung: Chancen für die empirische Fundierung vom Verständnis der Tandem-Prinzipien durch Tandem-Benutzer

Fremdsprachenlernen im Tandem ist zwar keine mehr so innovative Methode. Lange Zeit galt es sogar eher als Lehr- und Lerngesinnung denn als Methode. Insbesondere in Werbe-Diskursen wird es oft als Lebensgefühl verbildlicht. So sind auf Plakaten, auf Webseiten und in mündlichen Präsentationen immer wieder Freude sprudelnde LernerInnen zu sehen, die öfters auf nicht immer ergonomischen Fahrradsätteln sitzen, womit die Metapher eines aus eigenem Antrieb tüchtig vorankommenden Lernweges evoziert wird. Auch die Schmetterlingsmetapher ist oft anzutreffen, um den *human touch*-Faktor des sehr empfindlichen Tandemerlebnisses zu verbildlichen. Institutionalisierung einer dermaßen labilen Lernerfahrung könne, wenn wir bei der ersten Metapher bleiben, das immer prekäre Gleichgewicht der Partner gefährden. Wenn wir bei der zweiten Metapher bleiben, könne die zunehmende Institutionalisierung die brüchigen Flügel strapazieren. So befürchten das zumindest manche Praktiker (VASSALLO und TELLES 2006: 7-8). Dabei ist es so, dass kaum ein zweites Lernkonzept sich so gut mit dem Prinzip der Autonomie, einem der Hauptpfeiler des *Lifelong Learning* Programms verträgt, wie das Tandemlernen-Konzept.

Die Zahl der in der Literatur vorzufindenden Tandem-Prinzipien schwankt für gewöhnlich zwischen zwei und vier. Bei Brammerts (LITTLE und BRAMMERTS 1996) und Schwienhorst (1998) sind das zwei, Partnerautonomie und Reziprozität, wobei Letzteres manchmal lediglich auf den sprachlichen Kode, manchmal darüber hinaus auf Aspekte der Partizipation ausgeweitet wird hin bis zur Entwicklung eines analytischen Blicks für das eigene Sprach- bzw. Sprech- und Gesprächsverhalten:

Tandem learning is based on two major principles: reciprocity and learner autonomy. Reciprocity implies that both learners use both languages in equal amounts and support each other equally in the language learning process (e.g. corrections, target language input). Learner autonomy insists on the responsibility for their own but also their partner's learning. It works towards an autonomous language user who determines topics, activities, and working arrangements and an autonomous language learner who through analysis of linguistic input and output can formulate short- and long-term learning targets, methods to achieve them, and increase metalinguistic awareness. (SCHWIENHORST 1998:119).

Manchmal wird das Reziprozitätsprinzip auch auf den Sprachstand bezogen. Im L3TASK wird auf ein Gleichgewicht im Sprachniveau der Tandempartner konsequent verzichtet, da holistische Auswertungen des Sprach-, des Sprech- und des Gesprächsverhaltens (insbesondere aber nicht ausschließlich des Korrektur- und Aushandlungsverhaltens) auf der Basis von Audio-Aufzeichnungen im Vordergrund stehen.

Im GERRS (2001) wird das Autonomieprinzip anhand von einer Reihe von Strategien konkret gemacht, die sich dann – die einzelnen sprachlichen Aktivitäten (Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung) gleichsam befähigend – entweder auf das *planning*, auf die *execution* und *evaluation* (im Sinne des *monitoring*) oder auf das Reparieren der *outcomes* beziehen.⁹ Der zweite zentrale Grundsatz des Tandemlernens, die Reziprozität (LITTLE und BRAMMERTS 1996), verträgt sich auch sehr gut – insbesondere in einer Neubestimmung als *commitment* –, mit einem weiteren Hauptpfeiler des *Lifelong Learning* Programms, dem handlungs-orientierten Ansatz zur Förderung von für die Beteiligten sinnvollen Partizipationsmomenten im sozialen Kontext mittels Aktivierung von kognitiven, emotionalen und volitiven Sprachressourcen (GERRS 2001: 9).

In Vassallo und Telles (2006: 3) ist von einem dritten Prinzip die Rede. Dort wird *independence* der Sprachen so verstanden, dass “the languages involved in the teaching and learning process do not mix”. In Schwiendorst und Borgia (2006) erscheint dieses Prinzip als Bilingualismus konzeptualisiert. Beide Auffassungen würden im Rahmen von einigen modernen Spracherwerbtheorien Schwierigkeiten bereiten.¹⁰ Auch im Zuge der zunehmenden Ent-Monolektalisierung der Disziplinen, die im Bereich der CMC und des CALL zur Theoriebildung beitragen (u.a. *Second Language Acquisition* nach dem *social turn*, sozio-kognitiv und sozio-kulturell orientierte Erziehungs- und Kommunikationswissenschaften) stellt sich die Forderung nach streng getrenntem

⁹ Siehe die *Interaktionsstrategien* für mündliche Interaktion im GERRS (2001), Abschn.4.4.3.5.

¹⁰ Carvalho (2013).

Bilingualismus als problematisch heraus, ja würde sogar im Widerspruch stehen mit dem plurilingualen Ansatz des GERRS (2001: 5).¹¹

In einigen Arbeiten kommt Authentizität als viertes Prinzip hinzu. Im Rahmen der Aufgabenorientierung im CALL nimmt es immer größere Bedeutung an. Allerdings beschränken sich viele Beiträge auf ein *content-oriented* statt eines *interaction-oriented* Verständnisses von Authentizität (McKAY 2013). Übrigens steht ein sehr prominentes Merkmal der CMC, die Arbeit an der *mediated* Identität, in einem sehr spannungsreichen Verhältnis ausgerechnet zur Authentizität (siehe *play, performance* und *appropriation* als zentrale *new literacy skills* eines telekollaborativen interkulturellen Lernens (GUTH und HELM 2010). Auf diese Problematik soll aber in der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen werden.

Seitdem das Fremdsprachenlernen im Tandem in den 90er Jahren ins Net gegangen ist (O'Dowd 2010), hat sich wieder einmal gezeigt, dass die hohe Flexibilität des Tandemlernen-Konzepts (CARDOSO und MATOS 2013) für die Ansprüche des *Lifelong Learning* Programms sehr förderlich sein kann.¹² Umso dringender stellt sich somit die Forderung nach einer Revision der traditionellen Tandem-Prinzipien, damit die für Online-Tandems spezifischen Ausprägungen von kooperativen, telekollaborativen und Aushandlungs-Strategien (HURD und LEWIS 2008) unvoreingenommenerweise der empirischen Fundierung unterzogen werden können.

In diesem Sinne zeigte ein anfänglich stark auf den Spracherwerb orientiertes Pilotprojekt zwischen TandemlerInnen an der Universität d'Alacant und an der Universität Wien, von dem in Grümpel (2014) und Vetter (2014) berichtet wird, einige der Potentiale aber auch die vielen Aufgaben, welche den ForscherInnen im Rahmen eines umfangreicheren Projekts bevorstehen. Die vielenorts befürwortete Annahme, dass Lerner-Lerner-Interaktionen den Spracherwerb fördern,¹³ soll in den Teilprojekten von L3TASK dahingehend so ausgeweitet werden, dass neben Prozessen des Erwerbs von interaktiven Sprachkompetenzen auch Wege (eher *routes* denn *rates*) der allmählichen Sozialisierung in fremden Interaktions- und Konversationsstilen (ZIEGLER et al. 2013) in ihrer gesamten Komplexität erfasst werden und nicht bloß als Momente des Übergangs eines mehr oder weniger mühevollen Einsatzes von fremdsprachlichen Mitteln zu einer Automatisierung vom impliziten Sprachwissen.

¹¹ Siehe Little (2006: 176-177), wo Portfolio und *profiling* als Instrumente im Dienste des „assessing and rewarding the ability to manage a plurilingual and pluricultural repertoire“ gelten. Siehe auch Beacco et al. (2010).

¹² “The goal of achieving lifelong learning is ambitious in its aims to engage all citizens in the process of learning. It is complex because it breaks with past education reforms by defining in new ways the content, place, timing and duration of learning.” (OECD 2000: 9)

¹³ Die erstaunliche Langlebigkeit und Renovierungskraft der zugrundeliegenden Thesen, allen voran die *Interactional Hypothesis*, kann man in Mackey und Polio (2009) nachlesen.

4 Audiokonferenz als inklusives und intersoziales Instrument für die Tandem-Praxis

Durch die wissenschaftliche Begleitung von auf dem Kontinuum zwischen formalem und nicht formalem bis hin zum informellen Lernen angesiedelten Tandem-Modalitäten will L3TASK Daten gewinnen, die – soviel wir wissen –, in dieser Weise, im parametrisierten Vergleich miteinander also, noch nicht systematisch erfasst noch ausgewertet wurden. Zur Gewinnung der Daten war eine unkomplizierte mehrzweckdienliche *cloud*-basierte Lernumgebung ratsam, welcher auch LernerInnen dienlich sein könnte, die keine *digital borns* sind. Es war wichtig sicherstellen zu können, dass Unterschiede im Umgang mit technischen Voraussetzungen die Vergleichbarkeit der Daten für alle Teilnehmer auf dem Kontinuum nicht allzu sehr stören würden.

Es steht bestimmt im Zeichen des vom *Lifelong Learning* Programms geprägten Konzepts, dass die beteiligten Bildungseinrichtungen und die zukünftig zu kontaktierenden Bildungseinrichtungen die Ausnutzung von hauptsächlich menschlichen Ressourcen und von frei zugänglichen technischen Lehr- und Lernressourcen nahegelegt werden (Personalcomputer, frei zugängliche Software, wie die populären synchronen Audioconferencing-Tools *ooVoo*® bzw. ihre chinesische Entsprechung *QQ*®, sowie je nach Tandem-Modalität, verbreitete *Social Networking*-Tools wie *Facebook*). Zugegebenermaßen bringt das eine Reihe von Beschränkungen mit sich, die sich im Falle einer intensiveren Betreuung der Tandem-Benutzer besonders unvorteilhaft auswirken könnte.¹⁴ Für die weniger intensiv betreuten Tandempartnerschaften aber, die aus welchen Gründen auch immer lockere Befolgungs-Modalitäten gewählt haben, könnte sich ausgerechnet das als sehr vorteilhaft zeigen. Zu einem späteren Zeitpunkt im Laufe ihrer Tandem-Aktivitäten können sich nicht-formale Tandempartnerschaften bei der Erkundung von Wegen der Anerkennung, ja sogar der Institutionalisierung und der gesteigerten Systematisierung ihrer in den Audio-Aufzeichnungen vorgebrachten Leistungen engagieren.

Es ist für die L3TASK-Forscherteams von großem Interesse zu wissen, was LernerInnen zur Praxis eines Online Tandems bewegt, sowohl dann wenn sie keine *informed* Entscheidungen über die Wahl der Tandem-Modalität auf dem Spektrum zwischen formalem und nicht formalem bis zum informellen Lernen treffen konnten, als auch dann, wenn sie aus unterschiedlichen Gründen die Einbindungschancen von nicht formalen und informellen Lernmomenten in die Institutionen willentlich wahrgenommen oder umgekehrt auf sie wissentlich verzichtet haben.

¹⁴ Appel et al. (2014): „Although they can speak with one another synchronously via applications such as Skype and even record themselves if they purchase appropriate software, recordings must often be delivered to the teacher separately and it is difficult for the teacher to monitor what the students have actually done. In this context opportunities for peer-feedback are also missed.”

5 Audio-Aufzeichnungen als Instrument für die Dokumentation des Gesprächsverhaltens von Tandem-Benutzern

Es ist im Abschnitt 3 bereits davon die Rede gewesen, dass zwei der traditionellen Grundsätze des Fremdsprachenlernens im Tandem (ein etwas mechanistisches Verständnis des Reziprozitätsprinzips und des Authentizitätsprinzips), zumindest so wie sie in der *face-to-face*-Ära des Tandemlernens teilweise aufgefasst wurden und heute zum Teil noch fortgetragen werden, stark geprägt sind von einem normativ-idealisiertem Schema der Lernerkommunikation, welches durch den Alltags-sprachenbezug und den Fokus auf lebenspraktische Bedürfnisse im Zuge des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht vererbt wurden und heute noch teilweise überall dort üblich sind, wo mit Begegnungen unter LernerInnen aus verschiedenen Sprach- und Kulturkreisen – sogar nach dem interkulturellem *turn* in der Fremdsprachendidaktik – irreführenderweise weiterhin im Sinne einer Landeskunde umgegangen wird.

Audio-Aufzeichnungen durch TandemlerInnen bieten die Möglichkeit an, über ein landeskundliches Verständnis von computer-vermittelten Begegnungen hinaus, Lerner-Lerner-Interaktionen als Ort für die Aushandlung von Partizipationschancen und für die Entfaltung von Partizipationsformen wahrzunehmen. Dementsprechend wird sich das dort dokumentierte Interaktionsverhalten u.a. konversations-analytisch auszuwerten lassen.

In der Sicht der L3TASK-TandemforscherInnen muss die Spezifität des Fremdsprachenlernens im Tandem als eine unter vielen anderen Arten der Online-Begegnung stärker beachtet werden.

In spontanen mündlichen Lerner-Lerner-Interaktionen werden für die individuelle und für die gruppenmäßige Identität von L3-LernerInnen zentrale Bedeutungsmomente und Belangen ausgehandelt. Auch für die individuelle sowie für die gruppenmäßige Kulturspezifik und Aktivitätsspezifik des Sprachverhaltens von L3-LernerInnen werden zentrale Bedeutungsmomente und Belangen ausgehandelt. Diese in der Gesprächsarbeit zwischen L3-LernerInnen außerhalb des Klassenzimmers zustande kommende Spracharbeit – im Klassenzimmer sich abspielende Interaktionsmuster sind den ForscherInnen etwas besser bekannt (MARKEE 2000) –, muss theoretisch untermauert (REINHARDT 2008) und empirisch-systematisch intensiver und möglichst sprachübergreifend nachgewiesen werden (KÖTTER 2002).

Die von L3TASK gesammelten Audio-Aufzeichnungen können Daten liefern für die empirisch fundierte Erforschung von telekollaborativen Kommunikations-gattungen,¹⁵ die sich u.U. stark von der *face-to-face*-Interaktion abheben. Dabei kann

¹⁵ Gemeint sind nicht die Kommunikationsformate (Blog, Wiki, Chat, WebQuests, etc.), sondern die Gattungen im Sinne von Dürscheid (2005): “in der Kommunikation konstruierte[] Handlungsmuster, die den Beteiligten eine Orientierung geben”.

an Ergebnisse der Lernaltsprache-Forschung (AHRENHOLZ 2014) und der Gesprochene[n]-Sprache-Forschung (IMO 2013) angeknüpft werden, in denen u.a. Techniken der Verständnissicherung in ihrer vollen Funktionsbreite erkannt werden (EGBERT 2009).

Manche Ergebnisse der Gesprochene[n]-Sprache-Forschung, die unter Bedingungen der Kopräsenz der interagierenden SprecherInnen/LernerInnen entstanden sind, werden bei der Übertragung auf die CMC-Umstände der Telepräsenz im Online-Tandemlernen zu überdenken sein. Es ist in der *Second Language Acquisition*-Literatur im Dienste der deduktiven Überprüfung der *Interactional Hypothesis* von Gass und Varonis üblich (VARONIS und GASS 1985), Interaktionsschemata aufzustellen, die zum Teil aus der einigermaßen besser erforschten Lerner-Lehrer-Kommunikation im Unterrichtsraum (IRE = Initiierung, *Response*, Evaluierung) stammen und auf die Lerner-Lerner-Interaktion etwas voreilig übertragen worden sind (als TSRRR-Modell bekannt; TSRRR = *Trigger* + *Signal* + *Response* + *repaired Response*). Es wird zu überprüfen sein, ob weitere *patterns* zur Erfassung und Auswertung von telekollaborativen Lerner-Lerner-Interaktionen induktiv gewonnen werden können. Die identifizierten Muster¹⁶ für verschiedene Formate der Kommunikationsgattung Lerner-Lerner-Interaktion werden dann herausgearbeitet werden müssen.

Ein Vorschlag für die Integration von Ergebnissen aus einigen der in diesem Abschnitt erwähnten Forschungsrichtungen in einem mit den Kategorien im GERRS (2001) kompatiblen Format unter Zuhilfenahme der Ontologie in *Profile Deutsch* (GLABONIAT et al. 2005) könnte wie folgt aussehen. Die in den Tabellen angegebenen Kategorien können den Ausgangspunkt für die Annotation von Audio-Aufzeichnungen bilden. Sie berücksichtigen sowohl die Perspektive der Tandem-ForscherInnen als auch die des Tandem-Praktikers:

interaktive Aktivität: ¹⁷	informelles Gespräch
Strategie: ¹⁸	Kooperations-Strategie
Technik:	das Thema fokussieren
lexikogrammatistische Ressourcen:	<i>Die Sache ist, ...</i>

¹⁶ Siehe Thompson (2013). Wir erinnern daran, dass Identifikation die unterste Stufe auf dem Weg zur Anerkennung darstellt (WERQUIN 2010: 35).

¹⁷ Siehe die *interaktiven Aktivitäten* für mündliche Interaktion im GERRS (2001: 78-85).

¹⁸ Siehe die *interaktiven Strategien* im GERRS (2001: 87-89). Strategien sind „mentale Pläne, die nicht sichtbar sind. Erst die Anwendung einer bestimmten Technik macht eine Strategie nachvollziehbar. Für die Umsetzung einer Strategie stehen in der Regel mehrere Techniken zur Verfügung, für die sich das Individuum je nach Persönlichkeit, sprachlicher und strategischer Kompetenz, Handlungskontext usw. entscheiden kann“ (GLABONIAT et al. 2005: 97).

Noch ein Beispiel:

interaktive Aktivität:	praktische zielorientierte Zusammenarbeit
Strategie:	Divergenz oder Konvergenz prüfen (GERRS 2001: 159)
Technik:	Reparatur (GERRS 2001: 70), hier aber rückwärts gerichtet, also eher Präparatur
lexikogrammatische Ressourcen:	<i>ich will jetzt nicht sagen [...], aber....</i>

In diesem Rahmen können Bitte um Hilfestellung, Reparaturen u.v.a.m. nicht nur als *pushed* output (LYSTER 2013) eines Lerner-Interlanguages oder Interim-Lernersprache angesehen werden, was sie ohne Zweifel in vielen Fällen auch sind. Darüber hinaus können sie aber in ihrer vollständigen Geltung als interaktive Ressourcen betrachtet werden.

6 Schlussfolgerungen

Merkwürdigerweise befürwortet der GERRS (2001: 80) für die C2-Stufe ein Gesprächsverhalten, nach dem Lerner „in seinem sozialen und persönlichen Leben in keiner Weise durch sprachliche Einschränkungen beeinträchtigt“ sind. Dieses Verständnis von hohen mündlichen Konversationskompetenzen im Sinne einer glatt, wie am Schnürchen verlaufenden Interaktion steht im Widerspruch mit den woanders geäußerten handlungsorientierten (GERRS 2001: 4-5) statt normativ von der native speaker-Ideologie behafteten Ansprüchen an LernerInnen. Das interpretieren wir als Indiz dafür, dass die Ich-Kann-Beschreibungen auf den GERRS-Skalen trotz ihres unbestreitbaren Werts in einigen Punkten der empirischen Überprüfung noch harren. Aktive Teilnahme (unter Einschluss aktiven Hörens) an mündlichen online synchron verlaufenden Lerner-Lerner-Interaktionen ist ein sehr anspruchsvolles Ziel im Fremdsprachen-Erwerbsprozess, welches sich erst nach Durchlauf von vielen Stationen voll entfalten kann.¹⁹

Im Zusammenhang mit diesem Ziel ist im SLA, auch im ISLA (*Instructed Second Language Acquisition*) viel von *pushen*, von *encouraging* und von *assistance*-Erteilung die Rede (LYSTER 2013). Darüber, dass dies stärker lernerzentriert, zum Teil außerhalb des Unterrichtsraums, sogar in der großen Distanz erreicht werden kann, wenn LernerInnen dazu befähigt werden, ihren Lernprozess selber mit zu *monitoren*

¹⁹ Das Stationen-Denken bietet ein hilfreiches Modell auf dem Weg zu einer möglichst partizipativen Präsenz, auch für Telepräsenz. Es ist inspiriert durch das 5 Stationen Moderations-Modell von Salmon (2002: 11).

und ihre *outcomes* unter sich zu evaluieren, sind sich viele ForscherInnen einig (KÜHN und LÓPEZ CAVANA 2012). Die Arbeit mit Audio-Aufzeichnungen stellt ein ausgezeichnetes Mittel dar auf dem Weg zur Befähigung zu diesen Formen der Teilnahme an mündlicher spontaner Interaktion. Abgesehen davon, dass auf diese Weise nicht formales Lernen dokumentierbar gemacht wird, ermöglicht die Arbeit mit Audio-Aufzeichnungen auch noch sowohl formale Lernmomente zu berücksichtigen, die ausnahmsweise außerhalb der Institutionen stattfinden, wie auch das Einbeziehen von nicht formalen und informellen Lernmomenten, wenn sie sich unerwarteterweise innerhalb der Institutionen abspielen.

Es wurde in dieser Arbeit auch darauf hingewiesen, dass die traditionellen Tandem-Prinzipien im Lichte einer Auffassung von online synchronen Lerner-Lerner-Interaktionen als teils vor-strukturierter teils während der Interaktion ko-konstruierter Kommunikationsgattung vielleicht um weitere, für die Online-Tandemsituation angemessenere Prinzipien erweitert werden sollten. Im Konzept von L3TASK sollen Korpusanalysen von Audio-Aufzeichnungen die Basis liefern für Entscheidungen über die Art und das Maß der Begleitung vor und während der Tandem-Aktivitäten, über die Art und das Maß der *assessments* und der reflexiven Praktiken während und nach den Tandem-Aktivitäten sowie über die Art und das Maß der *tasks*-Angebote für die Durchführung von mündlicher Interaktion.

Die Durchführung von synchronen Gesprächen zwischen Fremdsprachen-LernerInnen im Tandem bietet mehr als nur Zugang zum authentischen Sprechen. Aus der Sicht der LernerInnen birgt sie zahlreiche und vielfältige Chancen für die Aushandlung der Grundlagen der Lerner-Lerner-Interaktion.²⁰ Aus der Sicht der ForscherInnen birgt sie zahlreiche wertvolle Momente, welche die wahrgenommenen aber auch die verpassten Chancen für die Aushandlung der Grundlagen der Lerner-Lerner-Interaktion dokumentieren und für die Analyse bereitstellen.

²⁰ Mori (2007: 858): “C[onversation]A[nalysis]’s attention to the organization of sequences and to practices contributing to the construction of the sequences can be also applied to review audio- or videorecorded learner performances and to raise learners’ awareness of different mechanisms and techniques observed in talk-in-interaction.”

Literatur:

- AHRENHOLZ, Bernt (2014) Lernaltersanalyse. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.) Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 167-181.
- APPEL, Christine, Mairéad Nic Giolla Mhichíl, Sake Jager und Adriana Prizel-Kania (2014) SpeakApps: Speaking practice in a foreign language through ICT tools. In: CALL Design: Principles and Practice. EUROCALL Conference. Hrsg. von Sake Jager et al. Research Publishing, 12-17.
- BEACCO, Jean-Claude et al. (2010) Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BECHTEL, Mark (2003) Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Narr.
- BERGE, Zane L. (2013) Barriers to Communication in Distance Education. In: Turkish Online Journal of Distance Education 14(1), Article 31.
- CARDOSO, Teresa und Filipa MATOS (2013) Learning Foreign Languages in the Twenty-First Century: An Innovating Teletandem Experiment Through Skype. In: Moreira et al. (Hg.) Media in Education. Results from the 2011 ICEM and SIIE Joint Conference. New York: Springer, 87-95.
- CARVALHO SILVA OYAMA, Andressa (2013) The interlanguage development in the Spanish learning as foreign language in Teletandem under the View of the complexity theory. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA, Belo Horizonte) 13(2), 517-547.
- CHAPELLE, Carol A. (2007) Second Language Learning and Online Communication. In: Richard Andrews und Caroline Haythornthwaite (Hrsg.) The SAGE Handbook of E-learning Research. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE, 371-393.
- DÜRSCHIED, Christa (2005) Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen. In: Linguistik online 22(1).
- EGBERT, Maria (2009) Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- FUJII, Yasunari (2012) Raising awareness of interactional practices in L2 conversations: Insights from conversation analysis. *International Journal of Language Studies* 6(3), 99-126.
- GERRS (2001) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Berlin, München: Langenscheidt.
- GLABONIAT, Manuela et al. (2005) Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2. Berlin u.a.: Langenscheidt.

- GONZÁLEZ-LLORET, Marta (2015) Conversation analysis in Computer-assisted Language Learning. In: CALICO 32(3), 569-594.
- GONZÁLEZ-LLORET, Marta und Lourdes ORTEGA Hrsg.) (2014) Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- GRÜMPEL, Claudia (2014) L3-task. Language education by oral and visual interaction through the use of on-line-desktop videoconferencing tools: an approach on third language acquisition. In: Cristina Tejedor Martínez und Isabel de la Cruz Cabanillas (Hrsg.) Linguistic insights. Studies on languages, 308-320.
- GUTH, Sarah und Francesca HELM (Hrsg.) (2010) Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century. Bern et al.: Lang.
- HELM, Francesca (2015) The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. In: Language Learning & Technology, 19(2), 197–217.
- HELM, Francesca und Sarah GUTH (2010) The Multifarious Goals of Telecollaboration 2.0: Theoretical and Practical Implications. In: Guth und Helm (Hg.), 69-106.
- HURD, Stella und Tim LEWIS (2008) Language Learning Strategies in Independent Settings. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- IMO, Wolfgang (2013) Sprache-in-Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder. Berlin, New York: de Gruyter.
- KÖTTER MARKUS, Kötter (2002) Tandem learning on the internet. Learner interactions in virtual online environments (MOOs). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- KÜHN, Bärbel und María Luisa PÉREZ CAVANA (Hrsg.) (2012) Perspectives from the European Language Portfolio. Learner autonomy and self-assessment. London, New York: Routledge.
- LAI, Chun und Guofang LI (2011). Technology and task-based language teaching: A critical review. In: CALICO Journal, 28(2), 498-521.
- LEWIS, Timothy (2003). The Case for Tandem Learning. In: Lewis, Timothy und Lesley Walker (Hrsg.) Autonomous language learning in Tandem. Sheffield: Academy Electronic Publications, 13–25.
- LITTLE, David (2006) The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. In: Language Teaching 39(3), 167-190.
- LITTLE, David und Helmut BRAMMERTS (Hrsg.) (1996) Guide to Language Learning in Tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper No. 46. Trinity College, Dublin, 1-87.
- LYSTER, Roy (2013) Roles for Corrective Feedback in Second Language Instruction. In: Chapelle, Carol A. (Hrsg.) The Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford: Wiley-Balckwell, 5021-5026.

- MACKEY, Alison und Charlene POLIO (Hrsg.) (2009) *Multiple Perspectives on Interaction. Second Language Research in Honour of Susan M. Gass*. New York, Abingdon: Taylor & Francis.
- MANN, Thomas (1967) [1933]. *Joseph und seine Brüder*. Bd. 1. Frankfurt am Main: Fischer.
- MARKEE, Numa (2000) *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MCKAY, Sandra (2013) *Authenticity in the Language Teaching Curriculum*. In: Chapelle, Carol A. (Hrsg.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Balckwell, 299-302.
- MORI, Junko (2007) *Border Crossings? Exploring the Intersection of Second Language Acquisition, Conversation Analysis, and Foreign Language Pedagogy*. In: *The Modern Language Journal* 91 (S1), 849–862.
- O'DOWD, Robert (2010) *Intercultural Communication Competence through Collaboration*. In: Jane Jackson (Hrsg.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London, New York: Routledge, 340-356.
- O'DOWD, Robert (2011) *Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education?* In: *Language Teaching* 44(3), 368-380.
- O'DOWD, Robert und Markus RITTER (2006) *Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges*. In: *CALICO Journal* 23(3), 623-642.
- OECD (2000) *Where are the Resources for Lifelong Learning? Education and skills*. OECD Publishing.
- REINHARDT, Jonathon (2008) *Negotiating meaningfulness. An enhanced perspective on interaction in computer-mediated foreign language learning environments*. In: Sally Sieloff Magnan (Hrsg.) *Mediating Discourse Online*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 219-244.
- SALAZAR, Leire und Luis GARRIDO MEDINA (2013) *Jugendarbeitslosigkeit in Spanien: Wahrheiten und Mythen*. In: *Europa kontrovers*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- SALMON, Gilly (2002) *E-tivities. The Key to Active Online Learning*. London, Sterling: Kogan Page.
- SCHWIENHORST, Klaus (1998) *The 'third place' – virtual reality applications for second language learning*. In: *ReCALL* 10(1), 118-125.
- SCHWIENHORST, Klaus und Alexandre BORGIA (2006) *Monitoring Bilingualism: Pedagogical Implications of the Bilingual Tandem Analyser*. *CALICO Journal*, 23(2), 349-362.
- STICKLER, Ursula und Lijing SHI (2013) *Supporting Chinese speaking skills online. System*, 41(1), 50-69.

- THOMPSON, Carol C. (2013) Participation Frameworks and Production Formats in the Analysis of Discourse and Interaction. In: Chappelle, Carol A. (Hrsg.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Balckwell, 4361-4366.
- TRIM, John L.M. (2012) The Common European Framework of Reference for Languages and its Background: A Case Study of Cultural Politics and Educational Influences. In: *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Hrsg. von Michael Byram and Lynne Parmenter. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 14-34.
- VARONIS, Evangelina M. und GASS, Susan M. (1985) Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics* 6(1): 71-90.
- VASSALLO, Maria Luisa und João TELLES (2006) Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. In: *The ESPecialist*, 25(1), 1-37.
- VETTER, Eva (2014) Combining formal and non-formal foreign language learning: first insights into a German-Spanish experiment at university level. In: *Studie z Apli-kované Lingvistiky. Special Issue on Teaching and Learning Foreign Languages*, 39-50.
- WARE, Paige (2005) "Missed" Communication in Online Communication: Tensions in a German-American Telecollaboration. In: *Language Learning & Technology* 9(2), 64-89.
- WERQUIN, Patrick (2008) Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? In: *Lifelong Learning in Europe* 3, 142-9.
- WERQUIN, Patrick (2010) *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. OECD Publishing.
- ZIEGLER, Nicole, Corinne Seals, Steffi Ammons, Julie Lake, Phillip Hamrick und Patrick Rebuschat (2013) Interaction in conversation groups: The development of L2 conversational styles. In: Kim McDonough und Alison Mackey (Hrsg.) *Second Language Interaction in Diverse Educational Contexts*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 269-292.