Von der wirklichkeitsnahen Organisation des Unterrichts zur lernfördernden Organisation der realen Kommunikation – TANDEM-Kurse

JÜRGEN WOLFF

Die Kluft zwischen dem, was die Sprachvermittlung leistet, und dem, was die tatsächliche Sprachverwendung erfordert, ist wohl jedem Lehrer schon schmerzlich klar geworden. Sei es, daß er selbst sich in Portugal auf den Autoatlas zurückzog, nachdem er zum Schluß gekommen ist, daß er aus den Wegbeschreibungen der *Zielsprachler* nicht schlau wird, sei es, daß der eigene Deutsch als Fremdsprache-Kurs betreten schweigt, wenn einmal ein *echter Deutscher* als Gast im Unterricht auftaucht – und das, obwohl gerade vorher alle *W-Fragen* wiederholt wurden.

Jedesmal wird uns ins Bewußtsein gerufen, *‚daß es nicht genügt, im Unterricht beliebige, grammatisch richtige Sätze zu produzieren und zu reproduzieren, sondern daß man auch lernen muß, in konkreten Situationen und realen Personen gegenüber etwas zu erreichen, daß also kommunikative Fähigkeiten im Unterricht entwickelt werden müssen.‘* (Barkowski u. a., *Handbuch*, S. 54).

Daß nur auf Regelwissen oder nur an Reiz-Reaktions-Modellen ausgerichtete Unterrichtsformen diese Aufgabe nicht voll erfüllten, ist bekannt. *‚Das Erlernen des ‚richtigen‘ Sprechens im kommunikativen Sinn wurde den Lernenden selbst überlassen.‘* (a.a.O. S. 52). Die Situation des Sprachlerners war der eines Nichtschwimmers vergleichbar, der drei Monate lang auf dem Trockenen oder unter der Dusche Schwimmbewegungen vollführt, aber nie Gelegenheit bekommt, schwimmen (d. i. unter echten Bedingungen mit der Sprache etwas erreichen zu müssen) zu lernen, und dann ins tiefe Wasser geworfen wird.

Die Sprechakttheorie hat gezeigt, wie die eingeschränkte Vermittlung der Verständigungsfähigkeit mit dem eingeschränkten Blickwinkel bei der Betrachtung des Phänomens *Sprache* zusammenhing: *‚Sprache kommt aber nicht ‚an sich‘ vor, sondern immer in bestimmten Funktionen:..‘* (a.a.O. S. 52). *‚Sprache ohne diese kommunikativen Funktionen kommt nur in Sprach-Lehrbüchern vor, ...‘* (a.a.O. S. 52).

Die Notwendigkeit, diese Spannung zwischen Unterricht und Wirklichkeit zu überwinden, wurde wohl mit am dringlichsten im Bereich *Deutsch für ausländische Arbeiter* gespürt, wo das Interesse am Deutschlernen aus sehr konkreten Interessen erwächst. Daher suchte man *‚ein Sprachvermittlungsmodell, das den Mitteilungsbedürfnissen der Lerner den Vorrang gibt vor der Entfaltetheit ihrer sprachlichen Mittel, ohne deswegen die Wichtigkeit der systematischen Vermittlung dieser sprachlichen Mittel aus dem Blick zu verlieren.‘* (a.a.O. S. 116).

Die Suche nach diesem Sprachvermittlungsmodell berührt drei Ebenen:

1. häufige Simulation realer Situationen
2. verstärkte Einbeziehung real verwendeter Sprache
3. Neubestimmung der Lehrerrolle.

Dieser Artikel geht davon aus, daß es sich dabei um drei Schritte in die richtige Richtung handelt. Gleichzeitig untersucht er aber, ob es möglich ist, bei der Aufhebung des Widerspruchs zwischen Unterricht und Wirklichkeit weiter zu gehen. Er setzt sich dabei zunächst mit den Gedankengängen von Hans Barkowski/Ulrike Harnisch/Sigrid Kumm: *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*, Scriptor, Königstein 1980, auseinander, dessen Ansatz für den gesamten Bereich Deutsch als Fremdsprache von Interesse erscheint. Sehen wir uns zunächst die Reichweite der drei obengenannten Veränderungen an: Die verschiedenen Formen von *Kommunikationsersatz* wie Rollen- und Planspiele, Partner- und Gruppenarbeit, dürften inzwischen unter den Lehrern weitgehend akzeptiert sein. Die Vorteile, wie Möglichkeit zur Anwendung des Gelernten in sinnvollen Zusammenhängen, Steigerung der Motivation durch Eigenaktivität, Auflockerung des Unterrichts, liegen auf der Hand. Gewisse Mängel sind ebenfalls unübersehbar: es handelt sich meistens um Dialoge zwischen Partnern mit gleich eingeschränktem Wort- und Strukturinventar. Es kann sogar zu Dialogen kommen, die für beide Partner

verständlich sind, für einen Lehrer ohne Kenntnis der Ausgangssprache und der daraus entstehenden Fehler jedoch nicht. Außerdem fehlt der *Ernstcharakter;* sobald die Ausdrucksmittel mit dem Mitteilungsinteresse nicht Schritt halten, kommt es zum *Ausklinken* in die den Teilnehmern gemeinsame Ausgangssprache.

Ähnlich sind die Probleme bei der Einbeziehung deutscher Diskussionspartner in den Unterricht: *‚Da man nicht dafür garantieren kann, daß der deutsche Fachmann, den man zu einem solchen Gespräch bittet, in der Lage ist, seine Ausführungen auch sprachlich auf einem verständlichen/einfachen Niveau zu halten, muß man auf alle Fälle einen Dolmetscher hinzuziehen, der die Antworten – wahrscheinlich auch zusätzliche Fragen der Lernenden – übersetzen kann.‘* (a.a.O. S. 176). Also ergibt sich hier, wie auch bei der Arbeit mit echten Radioaufnahmen oder Zeitungstexten, der Rückgriff der ganzen Klasse auf den einen Lehrer als entscheidende Instanz, der dadurch eine zentrale Stellung im Unterricht (aufrecht) erhält.

Aus diesem Grunde soll hier einmal gefragt werden, inwieweit das Vorhandensein und das Eingreifen des Lehrers gerechtfertigt sind und inwieweit sie dazu beitragen, Lernen zu erschweren oder zu verhindern.

In der Figur des Lehrers überschneiden sich zwei Funktionen von Sprache: als Unterrichtsinhalt und als reale Kommunikation. *‚Die deutschen Lehrer waren für einen Teil der Lernenden die einzigen deutschen Gesprächspartner, mit denen mehr Worte gewechselt wurden als ‚Guten Tag‘, ‚wie geht’s?‘ und ‚Auf Wiedersehen‘. Die Kommunikation mit uns wurde von ihnen auch als ein Sprachlehrangebot wahrgenommen.‘* (a.a.O. S. 80). Angesichts der beschriebenen Spannung zwischen Leistung des Unterrichts und Anforderungen der tatsächlichen Sprachverwendung liegt es nahe, diese zweite Seite der Lehrerrolle einzubeziehen und auszuschöpfen. *‚Wenn wir aber ernstnehmen, daß Deutsch für ausländische Arbeitnehmer kein Selbstzweck ist, sondern der Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit dient, muß der Unterricht möglichst viele Anlässe zur realen Kommunikation bieten und der Lehrer muß die Rolle des deutschen Kommunikationspartners annehmen.‘* (a.a.O. S. 80). Die Autoren des genannten Handbuchs betrachten sogar *‚den Sprachkurs als eine Möglichkeit, solidarische Kommunikationsformen zwischen Deutschen und Ausländern zu erproben. Das heißt, daß wir unsere ‚Amtsautorität‘ als Lehrer aufgeben und uns auf die ‚Sachautorität‘ als Fachmann für die deutsche Sprache beschränken und daß wir einbezogen sind in den Lernprozeß und das auch zu erkennen geben. Wir lernen in den Sprachkursen zwar nur in sehr beschränktem Maße die fremde Sprache, aber wir lernen, die fremden Namen richtig auszusprechen, wir lernen eine Menge über die Herkunftsländer und deren Ausbildungsinstitutionen und -methoden, über die Gründe für Verhaltensweisen, die uns fremd erscheinen, und wir lernen vor allem, unsere Sprache und unsere Verhaltensweisen mit neuen Augen zu sehen und manches, was uns selbstverständlich erscheint, in seinen sozialen und historischen Bedingungen zu erkennen.*

Deshalb nehmen wir den Bereich der realen Kommunikation zwischen Lehrern und Lernenden wichtig. Aber wie erreicht man, daß Lehrer und Kursteilnehmer gleichberechtigt miteinander reden? (a.a.O. S. 142). Ihre Antwort: *‚Schon von der ersten Stunde an kann der Lehrer deutlich machen, daß er den Lernprozeß so organisiert, daß der Lehrer nicht mehr das Zentrum der Kommunikation bildet:...‘* (a.a.O. S. 145). *‚Diese Rolle verlangt vom Lehrer die Fähigkeit, zuzuhören, und den Verzicht auf die Lenkung des Gesprächs.‘* (a.a.O. S. 80).

Diese Neubestimmung der Stellung des Lehrers wird sicher von vielen Sprachlehrern angestrebt und dürfte derzeit die *vorgeschobenste Linie der Reformfreudigkeit* darstellen. Allerdings kann auch sie einige Begleiterscheinungen der Lehrerrolle in der herkömmlichen Unterrichtsorganisation nicht verschwinden lassen, und so bleibt die Lehrer-Lerner-Beziehung eine asymmetrische. Gemeint ist z. B., daß der Lehrer derjenige ist und bleibt, der den anderen berichtigt:

‚Oft reagiert ein Teilnehmer wie blockiert auf wiederholte Lehrer-Korrekturen,...‘ (a.a.O. S. 175).

Der zeitweilige Verzicht auf die Ausübung dieser Rolle in der Phase realer Kommunikation löst das Problem nicht grundsätzlich: *‚Der Lehrer verzichtet daher in dieser Phase auf sprachliche Korrekturen. Wir halten das für notwendig, da die Kommunikation durch ständiges Korrigieren sehr schnell beendet würde.‘* (a.a.O. S. 82). Wir stehen also vor der Erscheinung, daß die Berichtigung durch eine Person, der diese Rolle im Rahmen des Kurses fast dauernd zugewiesen ist und die man seinerseits nur selten, z. B. bei Ortsnamen, berichtigen wird, lernhemmend wirkt! Diese Beobachtung wird durch andere ergänzt und bestätigt: *‚Wenn ein Teilnehmer bereits Sprachmittel anwendet, die den angestrebten Zweck erreichen, ... , ein anderer Teilnehmer über dieses Sprachmittel noch nicht verfügt, so ist dieser andere Teilnehmer u. E. eher motiviert, von seinem Kollegen zu lernen als vom (muttersprachlichen) Lehrer. Die Tatsache, daß der Kollege das Sprachmittel benutzt, heißt, daß es nicht unmöglich ist, das ebenfalls zu erwerben, während gegenüber dem Redefluß des Lehrers doch recht schnell Resignation auftritt. ‚Das lern ich nie, so zu reden wie der‘.‘* (a.a.O. S. 82).

Der Ausweg liegt natürlich nicht im Verzicht auf Korrektur überhaupt, sondern möglicherweise in der Übertragung der Korrekturfunktion auf jemanden, der dem Lerner nichts voraus hat oder dem gegenüber die Möglichkeit wechselseitiger Korrektur besteht. Mit anderen Worten, der Zusammenhang von Berichtigung und Leistungsdruck, von Nachfragen/Nichtverstehen und negativer Bewertung muß aufgebrochen werden.

Noch ein weiterer Faktor führt dazu, daß die *‚Benutzung‘* des Lehrers als realen Kommunikationspartner an Schranken stößt: *‚Die reale Kommunikation verlangt vom Lehrer Interesse für das, was die Teilnehmer ihm mitteilen wollen, und Geduld. Die reale Kommunikation kann den Unterrichtsverlauf ‚stören‘ insofern, als sie den Zeitplan des Lehrers durcheinanderbringt.‘* (a.a.O. S. 80).

Es ist leider davon auszugehen, daß Sprachlernen im allgemeinen nicht von Lehrern und Lernern in eigener Verantwortung organisiert wird und daher u. a. die Teilnehmerzahlen pro Kurs so hoch liegen, daß es eine Überforderung des Lehrers bedeutet, von ihm echtes Interesse für all das zu verlangen, was ein ganzer Kurs mitteilen wollte, besonders wenn er unter Zeitdruck steht. Doch selbst wenn die Kurse kleiner wären, erscheint es zweifelhaft, daß sich zwischen einem nach organisatorischen Gesichtspunkten zusammengestellten Kurs und dem entsprechenden Lehrer jedes Jahr von neuem eine solche Deckung der Interessen ergeben kann, daß auf beiden Seiten echtes Mitteilungsbedürfnis entsteht und bestehen bleibt.

Die Frage wäre also, ob sich auf andere Weise Partner finden lassen, die ein echtes Interesse an den Mitteilungen des Sprachlerners haben können.

Zusammengefaßt stoßen die Versuche, den Abstand zwischen Unterricht und realer Kommunikation zu verringern, indem man den künstlichen Lernprozeß möglichst realitätsnah gestaltet, an die vorgegebenen organisatorischen Grenzen (eine große Gruppe Lernender, ein oder zwei Lehrer). Die Überlegung zur Überwindung dieser Grenzen heißt: ist es möglich, reale Kommunikation so zu organisieren, daß sie das Lernen ermöglicht und erleichtert, ohne ihren realen Charakter zu verlieren?

Die Frage an sich ist nicht so neu. Im gleichen Handbuch wird gefordert *‚den Kollegen zum Sprachlehrer zu machen‘* (a.a.O. S. 60), und zur Begründung der Gruppenarbeit wird erklärt: *‚Das soll möglich machen, daß die Kursteilnehmer ihre in der Gruppe versammelten Sprachkenntnisse und Abstraktionsvermögen zusammenwerfen und sich sozusagen selbst unterrichten.‘* (a.a.O. S. 118).

Nur bleibt es eben beim *sozusagen selbst*, denn keiner der Teilnehmer eines Kurses ist ein perfekter Vertreter/Lehrer der Zielsprache, sonst wäre er nicht dabei. Einige Schritte weiter gingen Nükhet Cimilli und Klaus Liebe-Harkort in einem *Tandem-Kurs* Türkisch-Deutsch im Anatolischen Solidaritätsverein in München 1974 (s. dfaa-Information 2/1974). Sie unterrichteten teils parallel, teils gemischt Deutsch und Türkisch an türkische Arbeiter und deutsche Interessenten.

Dasselbe Prinzip wenden viele Studenten an, die per Aushang *Unterricht auf Austauschbasis* suchen und anbieten.

Auffällig ist, daß all diese Ansätze von keiner der *etablierten* Sprachlehreinrichtungen weiterverfolgt und vertieft wurden. Die im Projekt TANDEM in Madrid seit 1979 gesammelten Erfahrungen legen den Schluß nahe, daß die Gründe dafür nicht in der Undurchführbarkeit zu suchen sind.

Organisation

In Madrid lernen zwei Gruppen *nebeneinander her:* Spanier Deutsch und Deutsche Spanisch. Dabei waren die Spanier fast in derselben Lage wie viele türkische Arbeiter in der Bundesrepublik: ihr Kontakt mit der Zielsprache Deutsch beschränkt sich auf die Lehrer. Die Deutschen dagegen sind derart in die Realkommunikation *eingetaucht*, daß sie meistens verblüffend schnell dazulernen.

Der Beitrag von TANDEM zum *Zueinanderfinden* sieht nun so aus:

Wer einen Übungs/Lern/Konversationspartner sucht, füllt einen Fragebogen aus, der Faktoren wie Alter, Geschlecht, Ausbildung und Beruf, Hobbies und Interessen, Lernmotivation, Kenntnisstand, geplante Dauer und Intensität der Teilnahme, Ansprüche an Tandempartner, Lehrerfahrung, verfügbare Zeit, Wohngegend feststellt. Von einem dafür spezialisierten Lehrer wird der Fragebogen mit den Anträgen aus der anderen Nationalität verglichen, und dann werden die infragekommenden *Partner* zunächst unabhängig voneinander gefragt, ob sie an einer Vorstellung interessiert sind, wobei noch eine gewisse Auswahlmöglichkeit besteht. Daraufhin werden die beiden endgültig ausgewählten *Partner* einander vorgestellt. Der Vermittler regt ein erstes kurzes Gespräch in beiden Sprachen an und gibt noch Ratschläge, die sich aus der allgemeinen Erfahrung und der Kenntnis der Interessen beider Teilnehmer ergeben. Beide bekommen die Fragebögen zurück (die nur der Vermittler, nicht aber der andere kennt) und erhalten das weiter unten behandelte unterstützende didaktische Material. Von da ab machen sie ihr eigenes Programm, der Vermittler wird zum Berater im Hintergrund, ohne bei den Treffen anwesend zu sein.

Für die Vermittlung wird eine Gebühr von DM 5,– pro Person erhoben, die nach Abzug der Sachkosten an die Rückkehrerkinder-Hilfsorganisation APOYAR weitergeht. Mit dieser Gebühr haben die Teilnehmer drei Monate lang ein *Abonnement* auf so viele Tandems, wie sie wollen.

Für Leute, die ohne Eingreifen des Vermittlers ein Tandem finden wollen, gibt es zwei Anschlagbretter. Allerdings sind die auf diese Weise zustandegekommenen Tandems stärker vom Zufall abhängig und nicht so dauerhaft.

Hilfsmittel

Die Hilfsmittel sind im Laufe der Zeit auf Anregung einzelner Teilnehmer entwickelt worden. Sie dienen als nicht-verbindliche Stützen.

Alle liegen zweisprachig vor. Im folgenden werden sie auszugsweise wiedergegeben:

1 Formelliste zur Erleichterung der Verständigung am Anfang

mit der Metasprache, die für das selbständige Weiterlernen sehr wichtig ist.

Wie heißt das ?	¿ Cómo se llama esto ?
Wie bitte ?	¿ Cómo ?
Bitte nochmal !	! Por favor, repite !
Bitte langsamer !	! Por favor, más lento !
Wie schreibt man das ?	¿ Cómo se escribe eso ?
Bitte buchstabiere ...	Por favor, deletrea ...

2 Themenvorschläge für das Gespräch

hilft, etwaige Unsicherheit am Anfang zu überwinden und die behandelten Themen und Wortfelder zu gliedern.
Hier ein Ausschnitt:

Themen, über die ihr sprechen könnt	*Temas que podéis tratar*
= eure Schwierigkeiten und Freude mit der Sprache des *Tandempartners*	= vuestras dificultades y alegrías con el idioma del *compi del tandem*
= eure Familienangehörigen	= vuestra familia
= was ihr gern eßt, trinkt, raucht ...	= que preferís al comer, beber, fumar ...
= eure Lieblingstiere	= vuestros animales favoritos
= eure Hobbies (vom Briefmarkensammeln bis zur Psychoanalyse)	= vuestros pasatiempos (desde la colección de sellos al psicoanálisis)

Wortfelder, die ihr bearbeiten könnt	*Campos de vocabulario que podéis trabajar*
– Grußformeln und Titel	– formas de saludar y títulos
– Personendaten	– datos personales
– Verwandtschaftsbezeichnungen	– componentes de la familia
– Berufsbezeichnungen	– nombres de profesión
– Tätigkeitsverben	– verbos que señalan actividades (prof.)
– Kaufformeln	– fórmulas de compra

3 Sprechintentionsliste (nach Piepho)

34. sich erkundigen nach den Absichten und Wünschen des Unterrichts/Unterrichtenden/Unterrichteten
35. Einwände gegen Mitschüler, Lehrer, Text, Personenäußerungen, Behauptungen vorbringen
36. Alternativen zu einem Vorschlag, einem Ansinnen, einer Anweisung vorschlagen
37. Wichtiges gegenüber weniger Bedeutsamem herausstellen
38. eine Verpflichtung gegenüber der Wahrheit, einem Text, einer Information herausstellen
39. Lehrer und Mitschüler auffordern, etwas zu tun
40. Aufmerksamkeit erbitten

4 Morphosyntaktischer Leitfaden und Kenntnisprofil

hat mehrere Aufgaben:
+ man kann dem anderen mitteilen, was man wiederholen möchte
+ der andere kann eintragen, wo man besonders viele Fehler macht und Wiederholen besonders nötig ist
+ für beide Sprachen gibt es einen Anhaltspunkt, in welcher Reihenfolge man vorgeht.

Hier ein Ausschnitt aus der Liste für spanische Deutschlerner:

Tema/Thema	*Ejemplo/Beispiel*	*Error/ Fehler*
o Phonetik und Orthographie	ä, ö, ü, ich ...	
o Buchstabieren	a, b, c, d, e, f, g, ...	
o Lesen	= leer	
o Trennungsregeln	ge-stern, kommen	
o Verständigungsformeln	fórmulas de comunicación	
o Personalpronomen	ich, du, er, sie, es, ...	
o Verbkonjugation Präsens Verben auf -d-, -t-	ich komme, du kommst ... antworten, reden	
o *sein* Präsens	ich bin, du bist ...	
o *werden* mit Beruf	Ich werde Lehrer.	

Und einer aus der Liste für deutsche Spanischlerner:

Thema/tema	*Beispiel/ejemplo*	*Fehler /error*
o Fonética y ortografía	rr, ll, cigüeña	
o Deletrear	a, b, c, d, e, f, ...	
o Leer	= lesen	
o Reglas de separación	ro-llo, es-te	
o Fórmulas de comunicación	Verständigungsformeln	
o Pronombres personales	yo, tú, él ...	
o Conjugación presente	tomo, tomas, toma ...	
o Cambios ortográficos	protejo, proteges ...	
o ser		
o estar		

Wie die Hilfsmittel zeigen, ist sowohl der Ansatz über die Situation/Wortfelder als auch über die grammatische Progression oder über Sprechintentionen vorgesehen. Daneben bekommt jeder Teilnehmer eine

5 Erfahrungssammlung

— Während der Unterrichtsphase eindeutige paarweise Zuordnung, um für den Lernenden verunsichernde Diskussionen zwischen den *Lehrern* zu vermeiden.
— Für besondere Aufgaben (Fachwortschatz) kann es sinnvoll sein, eine Spezialisierung vorzunehmen.
— Im weniger arbeitsintensiven Teil alle Beteiligten zusammen (Konversation, gemeinsame Unternehmungen, Museen/Ausstellungen/Theater/Kino).
— Pro Tag höchstens zwei Tandems (eins am Vormittag, eins am Nachmittag), um genug vorbereiten und nachbereiten/verarbeiten zu können.
— Je fortgeschrittener die Beteiligten in der Sprache sind, desto weniger ermüden sie, und desto länger bleibt die Aufnahmefähigkeit erhalten. Bei Anfängern sollten höchsten 30 Min. pro Sprache, bei Fortgeschrittenen bis zu 90 Min. pro Sprache nicht überschritten werden.
— Nach 40-50 Min. konzentriertem Arbeiten sollte bewußt eine Pause von etwa 10 Min. eingelegt werden.
— Bei längerfristig geplanten Tandems sollte man sich nicht täglich, sondern alle zwei Tage treffen. Bei kurzfristigen (1-2 Wochen) Partnerschaften mit hoher Motivation kann man sich auch täglich treffen, sollte aber sehr auf einen Wechsel zwischen Grammatikbearbeitung, Konversation, Lektüre usw. achten.

— Eine Neigung zum Sprachwechsel zeigt sich besonders in zwei Situationen:
= Zurückfallen in die eigene Sprache bei Unsicheren, die sicher sein möchten, daß der sprachlich Fortgeschrittenere sie gut versteht.
= Eindringen in die fremde Sprache, wenn die eigene die Unterrichtssprache ist; bei Sicheren, die sicher gehen möchten, daß der andere ja auch wirklich in allen Feinheiten versteht, was sie ausdrücken möchten.
Langfristig führt das dazu, daß in der *Sprache des geringsten Aufwandes* gesprochen wird, das heißt, in derjenigen, die die *Mutter*sprache des Schwächeren ist und für den Fortgeschritteneren Fremdsprache. Damit lernt derjenige immer mehr, der ohnehin fortgeschrittener ist, und der Abstand wird immer größer (das liest sich wie eine Untersuchung über die Besitzverhältnisse ...).
— Aus den genannten Gründen ist die Einhaltung der Sprachverteilung (x Minuten Deutsch, x Minuten Spanisch) für das Tandem lebenswichtig. Auch wenn man Sachgebiete parallel durchgeht (z. B. Grußformeln), sollte man die beiden Sprachen zeitlich trennen. Erst bei sehr fortgeschrittenen Lernern stiften Vergleiche mehr Nutzen als Schaden.

6 Spielkartei als Übungsmöglichkeit (nur deutsch)
200 parallel zur Progression eines Anfängerkurses geordnete Spiele.

Erfahrungen

Die psychologische Situation beim Tandem ist grundsätzlich anders als beim Klassenunterricht. Keiner der Teilnehmer hat dem anderen etwas voraus, beide sind *Wissende* und *Nicht-Wissende*, *Lehrer* und *Lerner*. Die Hemmung durch die Angst, vor den übrigen Teilnehmern lächerlich zu wirken, (die bei Spaniern besonders stark zu sein scheint), fällt weg.

Daher kann und sollte man das System schon sehr früh einsetzen. Sobald die Teilnehmer Sätze mit zwei Objekten bilden können und eine Vergangenheitsform kennen, kann die Teilnahme an einem Tandem ermutigend wirken und ist nicht mehr zu anstrengend. Wichtigste methodische Grundregel ist die absolute Sprachtrennung. Erst wird nur die eine, dann nur die andere Sprache von beiden gesprochen. Auf diese Weise werden Interferenzen, Sprachgemisch und übersetzte Konstruktionen ausgeschaltet.

Im Zusammenhang damit steht in Spanien die Notwendigkeit, die Paare so zu bilden, daß der Spanier etwas größere Kenntnisse hat. Denn erstens ist seine Sprechhemmung durchschnittlich stärker, und zweitens hat der Deutsche den Vorteil, sich im Zielsprachenland aufzuhalten und dauernd dazuzulernen.

Befolgt der Vermittler diese Regel, so ist es wahrscheinlich, daß sich nicht nur die geplante, sondern auch die spontane Kommunikation gleichmäßig

auf beide Sprachen verteilt, und beide Partner im selben Rhythmus dazulernen.

Dazu einige Auszüge aus einem 1980 durchgeführten Interview:

Was bringt die ganze Sache?

In dem Jahr, seit dem das Projekt durchgeführt wird, haben wir festgestellt:
- man kann Stoff, den man 'mal durchgenommen hat, wiederholen und auffrischen;
- man kann etwas, was nicht ganz klar war, noch einmal aufbereiten;
- man bekommt Übung, reagiert schneller, hat einen größeren aktiven Wortschatz;
- man verliert die Sprechhemmung, man *spricht sich frei*, das Hörverstehen wird stark verbessert;
- die ganze Haltung zur Sprache ändert sich, weil man jetzt anwendungsbezogen lernt;
- das Interesse am Lernen nimmt zu, weil ein unmittelbares persönliches Interesse dazukommt;
- man lernt ein bißchen *lehren*, man wird sich über die Mechanismen der eigenen Sprache klarer, wenn man sie einem anderen klarmachen muß.
- Welche Schwierigkeiten traten auf, und wie versuchtet Ihr, sie zu lösen?

* Ein Problem war das Loch am Anfang, wenn die Leute nicht wußten, wo sie anfangen sollten. Dafür geben wir jetzt eine Liste mit Gesprächsthemen, so daß die Unsicherheit gedämpft wird. Nach ein paar Stunden ist das Mitteilungsbedürfnis ohnehin so stark, daß die Liste überflüssig wird.

Dann wissen natürlich die meisten nicht, in welcher Reihenfolge sie grammatische Themen behandeln sollen. Dafür haben wir einen Leitfaden für beide Sprachen entwickelt, der sich am Aufbau der Sprache und an der Verwendbarkeit der Redemittel orientiert. Außerdem empfehlen wir einige leichtverständliche Grammatiken zum Nachschlagen und geben selbst Material.

Manchmal wurden lernpsychologische Grundsätze (z. B. die Notwendigkeit von Pausen, die Aufnahmegrenze beim Wortschatz) nicht beachtet. Dazu geben wir Tips.

Nach einer gewissen Zeit kann es frustrierend werden, wenn dauernd neue Wörter und Strukturen auftauchen, die aber wieder verlorengehen, weil nicht systematisch geübt wird. Dafür ist eine Sammlung didaktischer Spiele gedacht.

Insgesamt ist das Ganze eine Form des Lernens, die einerseits sehr viel wirkungsvoller als die herkömmlichen Formen sein kann, aber andererseits auch einen höheren Einsatz und Mut zum Ausprobieren neuer Ideen von den Beteiligten verlangt. Für Leute, die alles fertig vorgesetzt bekommen wollen, eignet es sich überhaupt nicht. Wir können nur Hilfsmittel für die Eigeninitiative zur Verfügung stellen.

- Welche Stellung habt Ihr bei der ganzen Sache, warum überlaßt Ihr es nicht dem Zufall, wie die Leute zueinander finden?

* Der erste Grund ist die Notwendigkeit der Hilfsmittel, die im Lauf der Zeit entwickelt worden sind. So etwas können nur Leute machen, die Kenntnisse von Sprache und Sprachenlernen haben. Der zweite ist, daß eine Stelle vorhanden sein muß, die man beispielsweise fragen kann, wenn man sich über etwas in der Grammatik nicht sicher ist oder Buchtips braucht. Der dritte und wichtigste ist das Zusammenbringen geeigneter Teilnehmer. Das ganze Tandem steht und fällt damit.

- Worauf achtet Ihr besonders?

* Wie gesagt, zuerst darauf, daß die Leute ein persönliches Interesse aneinander haben können, soweit man das vorhersagen kann.

Wenn jemand kein Interesse hat, mit einem anderen zu sprechen, sich zu verständigen, braucht er weder Sprache, noch Themenliste noch Grammatikleitfaden; dann kann er genau so gut in einen offiziellen Kurs gehen und sich da *berieseln* lassen.

Daneben hat sich gezeigt, daß ein bestimmter Mindeststand da sein muß, damit die Verständigung nicht so schwer ist, daß es zuviel wird.

Projekte, die in Bearbeitung sind

- die Veröffentlichung der Spielkartei
- eine Kassette mit einer (teilweise gestellten) Diskussion zwischen erfahrenen Lehrern und Anfängern, die letzteren helfen soll, die typischen Fragen zu beantworten, die sich jeder stellt, der zum ersten Mal unterrichtet.
- ein Tandemkurs Spanisch-Deutsch speziell für absolute Anfänger mit einer Verbindung aus par-

allelem Anfängerunterricht in einer spanischen und einer deutschen Gruppe, Übung in gemischten Gruppen und paarweisen Tandems in der Freizeit. Die Lehrer übernehmen dabei die bei Anfängern nicht abgebbaren Funktionen wie Aussprachekorrektur, einsprachige Einführung des Wortschatzes, Grammatikerklärung, Fehleranalyse und Festlegung der Übungsschwerpunkte, das Tandem garantiert Übung, Wiederholung und Konversation.

Voraussetzungen für die Übertragung auf andere Sprachen/Städte/Länder

Das Modell TANDEM ist das *Fahrrad unter den Sprachlehrmethoden,* denn es ist billig, einfach zu verwenden, umweltfreundlich und braucht keine aufwendigen Einrichtungen. Von daher läßt es sich ohne großen Aufwand übertragen, wobei wir gern Hilfestellung geben. Besonders wichtig erscheint uns die Frage, ob es auch einen Beitrag dazu leisten könnte, die Isolation der ausländischen Arbeiter in der Bundesrepublik Deutschland etwas aufzubrechen.

Hier die Voraussetzungen für den Aufbau einer TANDEM-Zentrale:

1. eine genügend große Gruppe an Deutschlernern
2. Deutsche, die die Zielsprache lernen
3. ein Ort, wo die Werbung und die Vermittlung stattfinden kann (am besten irgendeine Lehranstalt oder ein multinationaler Treffpunkt)
4. je ein Lehrer für Deutsch und für die andere Sprache, die die Vermittlung durchführen und das Begleitmaterial umarbeiten und weiterentwickeln können
5. möglichst eine kleine Handbibliothek mit leichtverständlichen Nachschlagegrammatiken

Kosten:
Druckkosten für Begleitmaterial
einige Telefonate
geringe Werbekosten

Zeitaufwand für die Vermittler:
pro Tandem-Paar insgesamt eine Stunde
Materialentwicklung je nach Interesse

Auf diese einfache Weise wird der Konflikt zwischen künstlicher Unterrichtssituation und realer Kommunikation gelöst, indem Partner zusammengebracht werden, die an realer Kommunikation interessiert sind und diese so durchführen, daß beide dabei lernen. Oder, wie der Wahlspruch von TANDEM sagt:
‚Du hilfst mir lernen, ich helfe dir lernen, und so verstehen wir uns besser!‘

Material

1. Info-Mat-Paket
   (alle genannten Hilfsmittel sowie einige Artikel über das Modell, etwa 50 S.) gegen DM 8,– in deutschen Briefmarken
2. Spielkartei
   Veröffentlichung im Herbst 1982

Sonstige Fragen zu den ersten Schritten beantworten wir gern:

Adresse: TANDEM
Apdo.3.304
E-Madrid
SPANIEN