

Erika Kegyes / Brúnó Péter Schütz (Innsbruck)

Die Rolle der Kontrastiven Linguistik im Tandemlernen und -lehren. Erfahrungen und Herausforderungen einer Lehrveranstaltung

Abstract

Der folgende Beitrag berichtet über einen Tandemkurs, in dessen Mittelpunkt die Methode des kontrastiven Arbeitens stand. Dies bedeutet eine vergleichende Vermittlung systemlinguistischer Kenntnisse im Sprachpaar Deutsch und Ungarisch, wobei die Übungen nicht nur auf die Erweiterung kommunikativer Kompetenzen durch die Verstärkung des Sprachbewusstseins abzielten, sondern im Allgemeinen den Erwerb der kontrastivlinguistischen Methode für das Sprachlernen und die Vertiefung metalinguistischer Kenntnisse im Bereich der genannten Sprachen förderten.

Schlüsselwörter: Sprachbewusstsein, Tandemlernen, Spracherwerb, kontrastive Spracharbeit

The article reports on a tandem course that focused on the method of contrastive work. This meant a comparative teaching of system linguistic knowledge in the language pair German and Hungarian. The exercises aimed not only at expanding communicative competences by increasing language awareness, but also generally promoted the acquisition of contrastive linguistic methods for language learning and the deepening of metalinguistic knowledge in the area of the mentioned languages.

Keywords: Language awareness, tandem learning, language acquisition, contrastive language work

1. Einführung

Eine Reihe von Studien (zusammenfassend s. Bechtel 2003) belegt, dass das Sprachlernen im Tandem nicht nur erfolgreich auf die Motivation zum Sprachlernen auswirkt, sondern auch die mündliche und schriftliche Kompetenzentwicklung positiv beeinflusst. Neuere Ergebnisse (z.B. Biemelt 2010) zeigen auch einen weiteren sprachpädagogisch wichtigen Erfolgsfaktor: Mittels der vorgegebenen Kommunikationsaktivitäten werden in den Sprachlerngruppen des Tandemlernens Kommunikations-, Lern- und Handlungsstrategien entwickelt, die nicht nur bei der Lösung von konkreten Sprachaufgaben erfolgreich eingesetzt

werden können, sondern auch bei der Bewältigung allgemeiner kommunikativer Herausforderungen, wie zum Beispiel beim Lösen interkultureller Konflikte. Im Hinblick auf die Aneignung von Lerninhalten geht es im Tandemlernen auch nicht nur um das Erwerben lexikalischer oder grammatikalischer Strukturen, sondern auch darum, dass das gemeinsame Lernen im Tandem einen ganz anderen metalinguistischen Umgang mit sprachlichen und nichtsprachlichen Informationen in der Fremd- und Erstsprache erfordert, da die LernpartnerInnen die einbezogenen Sprachen nicht immer auf dem gleichen Niveau beherrschen. Während des Tandemlernens erfolgt eine Steigerung des Sprachbewusstseins in beiden Sprachen fast automatisch, oft im Hintergrund des ganzen Lernprozesses, als Begleiterscheinung metakognitiver, affektiver, interkultureller und sozialer Kompetenzen, die das Erlernen weiterer Fremdsprachen im Wesentlichen erleichtern können (Vgl. Bechtel 2003). Der Prozess der Bewusstwerdung sprachlicher Unterschiede wurde in den im Folgenden dargestellten Lernaktivitäten in den Vordergrund gestellt.

Im Sprachtandem werden im Allgemeinen kommunikationsorientierte oder interkulturelle Sprachgebrauchsaufgaben angeboten und es ist eher untypisch, dass Sprachtandems an systemlinguistischen Fragestellungen arbeiten, da die Methodik des Tandemprinzips, die auf gegenseitigem Austausch in sprachlichen und kulturellen Fragen zwischen Erst- und NichterstsprachlerInnen basiert, im ersten Augenblick dafür ungeeignet erscheint. Am stärksten wurde die Tandem-Methode dafür kritisiert, dass sie die Aneignung grammatisch korrekter Strukturen nicht sichern kann, die Fehlerkorrektur vernachlässigt und die sprachlich-kommunikative Kompetenzentwicklung der TeilnehmerInnen der Lernandems ihrer Selbstverantwortung für sprachliche Richtigkeit überlässt. Wie auch Steinmüller (1991: 15) betont, ist bei der Tandem-Methode „ein Verzicht auf die explizite und bewusste Vermittlung sprachsystematischer und grammatischer Inhalte“ zu beobachten, jedoch bedeutet dies nicht, dass sich die Tandems neben sprachpraktischen oder sprachkulturellen Fragen, die sie aus ihren Erfahrungen mit den gelernten bzw. gesprochenen Sprachen größtenteils auch intuitiv beantworten können, nicht mit sprachtheoretischen oder kontrastivlinguistischen Fragen beschäftigen könnten, indem sie zum Beispiel mithilfe von Leitfragen zwei Sprachen, in unserem Fall das Deutsche und das Ungarische, vergleichen.

Damit stellt sich die Frage nach der Rolle der Entwicklung grammatischer Kompetenz im Tandem-Konzept, die wir hier aus mehreren Aspekten heraus behandeln. Das erste Problem liegt nach Steinmüller (1991) in der Nichtzielgerichtetheit grammatischer Aspekte des Spracherwerbs im Tandem, da morphologische oder syntaktische Regeln der Tandem-Sprachen meistens nicht

systematisiert präsentiert werden, sondern nur im Sprachgebrauch zufälligerweise zum Vorschein kommen. Das zweite Problem ist, dass LernerInnen gerateweise die Sprachregeln anwenden und zwischen akzeptablen bzw. eines Tandems die Satzstrukturen unterscheiden können, die Regelmäßigkeiten nicht akzeptablen jedoch nicht exemplarisch erklären können. Steinmüller sowie die Ausnahmen jedoch nicht exemplarisch erklären können. Steinmüller (1991) sieht das dritte Problem der Grammatikvermittlung im Tandem darin, dass durch die kommunikativen oder interkulturellen Aufgabenstellungen der Tandem durch die kommunikative „Kontrolle- und Steuerungsmechanismus“ (Steinmüller 1991: 15) sprachlicher Richtigkeit ausgeschaltet wird, weshalb die „unbewusste Kontrolle vor allem im phonologischen, morphologischen und syntaktischen Bereich“ (Steinmüller 1991: 15) nicht so aktiv funktioniert, wie bei der Durchführung rein sprachlicher Aufgaben. Das bedeutet auch, dass während der Lösung gemeinsamer Tandem-Aufgaben sogar ErstsprachlerInnen unaufmerksam werden, eventuell auch mehr Fehler begehen können als sonst, wodurch sie Lernenden der Fremdsprache falsche Muster zeigen. Es kann auch vorkommen, dass bei der Lösung gemeinsamer kommunikativer Aufgaben die Fehler toleranz größer ist oder TandempartnerInnen nicht korrigiert werden.

Um diese Herausforderungen des Tandemlernens bewältigen zu können, haben wir uns entschieden, die Methode der kontrastiven Spracharbeit und des Sprachvergleichs im Rahmen eines Tandems auszuprobieren, und zwar im zweifachen Sinne des gemeinsamen Agierens: gemeinsam lehren und gemeinsam lernen. Einerseits geht es dabei um Sprachlernen nach dem Prinzip „des Spracherwerbs auf Gegenseitigkeit“ (Steinmüller 1991: 11), andererseits um Sprachlehren im Tandem, d.h. zwei Lehrkräfte sind für die Gestaltung der Tandemstunden verantwortlich und halten jede Tandemstunde zusammen. Die kontrastive Spracharbeit organisierten wir mit dem Ziel, dass durch den Vergleich ausgewählter phonetisch-phonologischer, morphologischer oder syntaktischer Strukturen zweier Sprachen – in unserem Fall Deutsch und Ungarisch – Lerneinheiten für die Tandems dargeboten wurden, die helfen sollten, die strukturellen Unterschiede und Ähnlichkeiten der Sprachsysteme beider Sprachen zu erkennen (Tekin 2011). Die Lehrenden haben alle kontrastiven Übungen gemeinsam geplant, ausprobiert und didaktisch bewertet. Dadurch wollten wir einerseits eine Methode der Grammatikvermittlung für den Tandem-Unterricht ausarbeiten, andererseits die Position der kontrastiven Spracharbeit im Fremdsprachenunterricht als Lernstrategie stärken.

Auf dieser Grundlage haben wir Didaktisierungsvorschläge für das kontrastive Arbeiten in Sprachtandems entwickelt und im Rahmen einer Lehrveranstaltung in der Praxis ausprobiert. Im Folgenden besprechen wir die einzelnen Schritte unserer (kontrastiv)linguistischen, didaktischen bzw. lempsychoologischen

Vorgehensweise zur Konzeptualisierung der Lerninhalte und anschließend bewerten wir unsere Erfahrungen anhand der vier Kriterien des Tandemlernens, Den Tandemkurs „Deutsch und Ungarisch kontrastiv“ haben wird an der Universität Innsbruck im Institut für Sprachwissenschaft im Studienjahr 2020/2021 durchgeführt.

2. Kontrastivität als lerninhaltliches Konzept im Tandemlernen

Kontrastivität als Lernstrategie wurde u.a. von Brdar-Szabó (2010a) ausführlich beschrieben. Sie versteht darunter

einerseits die explizite Bewusstmachung von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Identitäten in den Form- und Funktionsanordnungen als Strategie des kognitiven Lernens sowie andererseits die implizite Bewusstmachung von Kontrasten und Kontrastmangel in Situationen des Zweitspracherwerbs zur optimalen Steuerung des Lernprozesses. (2010a: 520)

Wekker (1992) argumentierte bereits in der Hochphase des kommunikativen Sprachunterrichts dafür, dass verschiedene Arbeitsformen des sprachlichen Kontrasts dazu beitragen können, dass Lernende gerade beim Erwerb einer Fremdsprache ihre Kenntnisse über ihre Erstsprache systematisieren lernen und die Erkenntnisse des Vergleichs zwischen der Erst- und Zweitsprache auch für das Verstehen der Sprachstrukturen gelernter Sprachen erfolgreich anwenden können. Vor diesem Hintergrund haben wir das Prinzip des kontrastiven Arbeitens in unserem Tandemkurs in den Mittelpunkt gestellt, die TeilnehmerInnen durch den Vergleich von ungarischem und deutschem Sprachmaterial dazu angeregt, grammatische Probleme zu diskutieren, weitere Sprachbeispiele zu sammeln, Regeln zu formulieren und diese zu üben. Die Mehrheit unserer TeilnehmerInnen sprechen Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, in jedem Tandem waren auch Tandemmitglieder, die Ungarisch als Erstsprache sprechen. Alle Lernenden verfügen über sprachwissenschaftliche Vorkenntnisse, da sie das Studienfach Sprachwissenschaft im Bachelor belegen und über Erfahrungen im Fremdsprachenlernen verfügen.

Bei der Konzipierung von Lerninhalten haben wir uns stark an den Ergebnissen der kontrastiven linguistischen Forschungen bezüglich des Sprachpaars Deutsch und Ungarisch orientiert. Die Forschungslage und ihre didaktischen Konsequenzen zum Sprachvergleich Ungarisch-Deutsch wurden von Brdar-Szabó (2010b) zusammengefasst. Die theoretischen Inhalte des Kurses haben wir nach der Struktur dieses Artikels aufgebaut: Als Einstieg in den Tandemkurs

wurden unsere Studierenden für die typologischen Eigenschaften des Deutschen und des Ungarischen sensibilisiert. Dazu dienten allgemeine Beschreibungen beider Sprachen in deutscher und in ungarischer Sprache, wie zum Beispiel Papp (2002) oder Fodor (2017). Auf dieser Grundlage arbeiteten die Studierenden die wichtigsten typologischen Merkmale beider Sprachen heraus und erstellten eine Liste der Themen, die sie im Bereich der Phonetik-Phonologie, Morphologie und Syntax sowie Wortschatz und Phrasologie näher untersuchen wollten. Die Tandemgruppen bildeten Lernende, die das Ungarische als Erstsprache sprechen und das Deutsche als erste Fremdsprache lernen und Lernende, die das Deutsche als Erst- oder Zweitsprache sprechen und das Ungarische als dritte oder vierte Fremdsprache vor Kurzem zu lernen begonnen haben. Die Lerngruppen haben zum Beispiel die folgenden kontrastiven Themen zur Bearbeitung gewählt: Bildungssuffixe zur Bildung von Substantiven, Bildung von Berufsbezeichnungen, Ausdrucksformen der Tempora, lexikalische Elemente der Jugendsprache, Wortstellung in Neben- und Unterordnung usw. Aufgabe war es, das ausgewählte Thema kontrastiv zu bearbeiten: Fachliteratur studieren, Sprachbeispiele sammeln, Unterschiede und Ähnlichkeiten zu formulieren und die Ergebnisse im Plenum vorzustellen. Das Lernziel war, die sprachwissenschaftlichen und sprachstrukturellen Kompetenzen der Studierenden zu fördern. Zu den linguistischen Diskussionen, die in deutscher Sprache geführt wurden, haben wir den Tandems sowohl Sprachmaterial als auch Hilfsfragen und Fachliteratur sowie Übungsmaterial zur Verfügung gestellt, zum Beispiel Kasus und Kasusuffixe, Reflexivstrukturen im Deutschen und im Ungarischen, grammatische Besonderheiten des Ungarischen, wie zum Beispiel objektive und subjektive Verbkonjugation oder Unterschiede in der Valenzrealisierung.

3. Kontrastivität als didaktisches Konzept im Tandemlernen

Brdar-Szabó (2010) unterscheidet zwei Arten der Kontrastivität als Lern- und Lehrstrategie, die im Sprachunterricht in unterschiedlichem Maße realisiert werden können: explizite und implizite Bewusstmachung abweichender und ähnlicher Sprachformen zweier oder mehrerer Sprachen. Nach James (1980) definiert man die kontrastive Vermittlung grammatischer Erscheinungen als explizite Bewusstmachung, wenn zum Beispiel beim Unterrichten von Formen der Passivsätze diese in zwei oder mehreren Sprachen parallel präsentiert und besprochen werden, wenn Passiv- oder Passivsatzstrukturen in den behandelten Sprachen vorhanden sind. Juhász (1970) unterscheidet bezüglich des Sprachpaars Deutsch und Ungarisch drei Stufen kontrastiver Spracharbeit:

1. Im Falle von gleich oder ganz ähnlich konstruierten Strukturen erfolgt die Phase der expliziten Kontraktivität automatisch, da die strukturelle Gleichheit bzw. Ähnlichkeit auch ohne Erklärung erkannt wird.
2. Wenig oder stark abweichende Strukturen müssen aber in mehrerlei Hinsicht (z.B. Form, Funktion und Bedeutung) beschreibend verglichen werden, um die Unterschiede explizit aufzuzeigen.
3. Bei Kontrastmangel ist so vorzugehen, dass nicht nur auf das Fehlen bestimmter grammatischer Phänomene in der einen Sprache hingewiesen wird, sondern auch deren Ersatzformen in der anderen Sprache explizit erklärt werden.

Nach Juhász (1970) sieht die didaktische Realisierung der expliziten Kontrastierung wie folgt aus: Präsentation der sprachlichen Inhalte, die das Lernziel bilden, Erkennung und Formulierung der strukturellen Auffälligkeiten anhand von Beispielsätzen und Bewusstmachung der Unterschiede durch Formulierung von Regelhaftigkeiten in beiden Sprachen. Diese drei didaktischen Schritte können nacheinander oder parallel, bzw. einander ergänzend im Sprachunterricht eingesetzt werden, jeweils abhängig von den sprachlichen, sprachwissenschaftlichen und metalinguistischen Kenntnissen der Lernenden und der Art und Weise des strukturellen Unterschiedes. Im Fall, dass diese Methode als Teil des Tandemlernens funktionieren soll, besteht die Aufgabe der Lehrenden darin, passende Beispielsätze sowie linguistische Erklärungshilfen in beiden Sprachen zur Verfügung zu stellen, da TeilnehmerInnen der einzelnen Tandems über verschiedene grammatische Kenntnisse beider Sprachen verfügen und sie die jeweils gelernte Fremdsprache nicht auf dem gleichen Niveau sprechen. Mit dem Tandemlernen soll das Ziel verfolgt werden, die sprachlichen Kompetenzen in der gelernten Fremdsprache zu fördern. Es ist auch wichtig, dass sich die Lehrenden die Methode der kontrastiven Analyseschritte aneignen, bevor sie sie selbst durchführen. Die Ergebnisse der von den TeilnehmerInnen durchgeführten Analysen werden evaluiert und als Nachbereitung wird weiteres Übungsmaterial zur Übung der kontrastiven Analyse zusammengestellt, auf das die Lernenden je nach Bedarf zurückgreifen können.

Die Lehrenden hatten auch die Aufgabe, die Tandemgruppen beim Besprechen der verglichenen Sprachstrukturen zu unterstützen und so wurden den Lernenden zum Beispiel Formulierungshilfen für das Explizitmachen von Regelhaftigkeiten gegeben. Auf diese Weise wurde explizites kontrastives Lernen als Lernstrategie realisiert. Die Erfahrungen zeigen deutlich: Sprachlernende zeigen Bedarf nach kontrastiver Spracharbeit beim Sprachlernen. Wie Brdar-Szabó (2010) bemerkt, mehrten sich gegenwärtig die Stimmen, die

sich für die explizite Kontrastierung bestimmter sprachlicher Erscheinungen aus didaktischen, lernpsychologischen und linguistischen Aspekten aussprechen, zum Beispiel auch seitens von SprachlehrerInnen.

Die Methode, die die implizite Bewusstmachung der Ergebnisse des Sprachvergleichs fördert, erfordert ganz andere didaktische Vorgehensweisen, da in diesem Fall nicht explizit präsentierte Sprachphänomene und deren gesteuerte Besprechung den Lernstoff bilden, sondern Gemeinsamkeiten und Unterschiede durch Techniken des erkennenden Lernens von den Lernenden selbst erfasst werden. Wie Brdar-Szabó (2010) beschreibt, bedeutet die implizite Bewusstmachung ein permanentes, nicht gesteuertes Vergleichen der Strukturen, wobei die Lernenden Hypothesen über die Grammatik, Lexik und Pragmatik der behandelten Sprachen aufstellen und die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse dazu verwenden, ihre Sprachkompetenzen stetig zu steigern. In diesem Fall wird das „Lernen im Kontrast“ (Königs 1995) so organisiert, dass die TandempartnerInnen selbstbestimmt eine Auswahl an grammatischen Erscheinungen sammeln, die ihnen in der zu erlernenden Fremdsprache Schwierigkeiten bereiten und zu deren Verstehen und Einüben sie Hilfe von ErstsprecherInnen bekommen wollen. Dabei werden die Einheiten des Lernstoffes als Präsentations- und Übungsmaterial von den Lernenden selbst vorbereitet. Es wurden in unserem Kurs beide Methoden kombiniert.

Die methodische Frage, wie die linguistische Kompetenz im Tandemlernen zu behandeln sei, ist u.a. von Lewis und Peters (2019) angegangen worden. Sie führen an, dass die Vermittlung von Grammatik bzw. linguistischer Kompetenz im ganzen zielgerichteten Fremdsprachenunterricht von einer gewissen Vagheit begleitet wird, weshalb man im Tandem auch kein größeres Risiko eingeht, obwohl die Art und Weise der Grammatikvermittlung im Tandem durch eine größere Flexibilität der Thematik ausgewiesen wird als im traditionellen Grammatikunterricht. Als Vorteil der ungesteuerten Grammatikvermittlung im Tandem geben Lewis und Peters (2019) zwei interessante Beobachtungen an. Erstens die schnelle Entwicklung der authentischen Diskurskompetenz, da im Tandem, wo die Grammatik von ErstsprecherInnen erklärt wird, nicht nur einzelne und zufallsbestimmte grammatische Erscheinungen eingeübt werden, sondern genau die Grammatik besprochen wird, die die Lernenden zum Ausdruck ihrer Gedanken brauchen. Zweitens die Modalität, dass Grammatik immer über ihren diskursiven Wert und über ihre Funktion im tatsächlichen Sprachgebrauch diskutiert und gelernt werden kann.

4. Kontrastivität als lernpsychologisches Konzept im Tandemlernen

„Lernen ist ein aktiver, dynamischer Prozess, der an die Erfahrungen, Präjudizen und Hypothesen der Lernenden bezüglich des Lernprozesses sowohl kognitiv als auch affektiv angepasst werden soll“ (Maderthaner 2017: 65) und zwar so, dass während dieses Prozesses die Motivation als eine das Lernverhalten auslösende und die Lernergebnisse kontrollierende Funktion eine zentrale Rolle spielt (Vgl. Réthy 2003, Kó/Pajor/Szabó 2017). Demnach scheint das Tandemlernen eine der geeignetsten Aktivitäten, aus eigenem Lerninteresse an der Gestaltung des ganzen Lernprozesses teilzunehmen. Aus diesem Grund ist die Motivation im Tandem spezifischer als in anderen Formen des Fremdsprachenunterrichts. Durch das Fremdsprachenlernen können die Lernenden über die Kommunikationskultur einer anderen Sprache allgemeine Kenntnisse erwerben, und zwar auch ohne spezifisches Interesse an einem bestimmten Ausdrucksproblem. Im Tandem lernen aber Lernende zusammen, die sich sprachlich authentisch verhalten und sich durch ihren Sprachgebrauch soziokulturell ausweisen, d.h. sich in ihrer Sprachkultur nicht nur auskennen, sondern durch ihren Sprachgebrauch den LernpartnerInnen soziolinguistische Muster liefern. Deshalb spielt im Tandemlernen das sozial und kulturell motivierte Lernen eine größere Rolle, da sich die Lerngruppen miteinander nicht nur durch die Lösung einer Aufgabe verbunden fühlen können, sondern auch durch ihre Soziolekte. Das weckt (sprach) spezifisches Interesse für das Erlernen soziolinguistisch bestimmter Sprachformen. Die TeilnehmerInnen möchten die Sprachkultur, also das Leben voneinander kennenlernen, wodurch Freundschaften geknüpft werden. Es konnte dadurch beobachtet werden, dass die auf diese Art und Weise ausgelöste soziokulturelle Motivation nicht nur die Freude am Sprachlernen erhöht, sondern auch dazu motiviert, dass man die Sprache als System auch tiefer kennenlernen und verstehen möchte. Der Erwerb einer zweiten Sprache ist oft mit Bestrebungen verbunden, die kognitive Herausforderung und Leistungen darstellen. Im Tandemlernen kann durch die tatsächliche Kontaktaufnahme mit SprecherInnen einer anderen Sprachkultur auch die Motivation erfolgreich erhöht werden, indem sich TeilnehmerInnen gegenseitig sagen, was sie zum Überwinden ihrer kommunikativen Schwierigkeiten lernen möchten.

Nach Dörnyei (1998) soll motivierende Unterstützung des Lernprozesses und lernfreundliche Gestaltung der Unterrichtssituation auf drei Ebenen realisiert werden. Auf diese haben wir in unserem Tandemprogramm einen besonderen lernpädagogischen Wert gelegt. Die erste Ebene ist die sogenannte gegenstandsbezogene Motivation, die sich in unserem Fall auf die Sprache selbst als

System bezieht. Wenn sich die Studierenden zum Beispiel die grammatischen Inhalte des Lernstoffes durch Diskussionen über sprachliche Fragen der gelernten Sprachen aneignen, werden sie die Regeln zur Bildung einer grammatischen Einheit besser verstehen und durch die Beispiele aus der Alltagssprache auch darauf aufmerksam, worauf sie im Sprachgebrauch, also bei der Verwendung dieser achten sollen. Diskussionen, die die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zweier Sprachen thematisieren, stellen bei uns die Ebene der gegenstandsbezogenen Motivation dar. Durch diese Diskussionen über die Grammatik konnten wir auch die zweite Stufe der Motivation erreichen, nämlich die interne Motivation, da in Zusammenarbeit mit L1-SprecherInnen das eigene Können und Wissen in realen Situationen getestet werden kann, und der kommunikative Erfolg die Bereitschaft zum Benutzen und Ausprobieren neuer sprachlicher Strukturen erhöhen kann. Dies stärkt das Sprachbewusstsein in der Fremdsprache und festigt metasprachliche Kenntnisse über die L1. Deshalb nennt Dörnyei (1998) die motivierende Lernumgebung als Voraussetzung für die interne Motivation. Das bewusste Erleben der positiven Lernumgebung und die fördernde Unterstützung der Gruppenmitglieder, sowie die angebotene Sprachhilfe von ErstsprecherInnen spielt eine wesentliche Rolle beim Lernen im Tandem. Es gestaltet sich ein autonomer, selbstgesteuerter Lernprozess, wobei wir nicht nur die Lernziele und Lernergebnisse mit der Gruppe besprechen, sondern auch den Lernstoff und nach Bedarf oder aufgrund von Kritik Alternativen angeboten werden, die den Bedürfnissen der Lernenden besser gerecht werden. Wir arbeiten mit sogenannten offenen Arbeitsblättern, die sowohl nach Schwierigkeitsgrad als auch nach Themenfeldern abgerufen werden konnten. Die dritte Ebene der Motivation liegt im lernenden Individuum selbst. Diese Ebene fasst Dörnyei (1998) unter dem Begriff der personenbezogenen Motive zusammen und versteht darunter Faktoren wie die Bereitschaft zur Selbstevaluation des eigenen Sprachgebrauchs oder der eigenen Leistung sowie die Fähigkeit aus den Erkenntnissen (inter)lingualen Bewusstseins individuelle Lernstrategien entwickeln zu können. Dies vor Augen haltend war die Entwicklung der integrativen Motivation eines der wichtigsten Ziele unseres Tandemkurses, wobei wir diese im Besonderen durch das Kennenlernen und Aneignen der kontrastiven Sichtweise auf das System beider Sprachen entwickeln wollten.

5. Kontrastivität als linguistisches Konzept im Tandemlernen

Eine der bedeutendsten Theorien des L2-Erwerbs ist das deklarative-prozedurale Modell von Ullman (2001). Es besagt, dass Inhalte, die sprachlich explizit

werden, länger im Lernged chtnis abrufbar sind, da sie sich zu aktiven Wissens-
elementen über das ganze System einer Fremdsprache zusamment fen können.
Aus diesem Grund ist die Art und Weise der sprachlichen Repräsentation von
grammatischen Regelungen und Sprachhandlungen (= Verbalisierung und Ver-
anschaulichung der Regeln) entscheidend, da das Ziel des Sprachlernens nicht
nur das Verstehen, Erkennen und Wiedererkennen (= Rezeption) des Regel-
werks, sondern auch die kommunikative Anwendung (= Reproduktion) des
Regelwerks einer Sprache ist. In Ullmans Konzept (2011) spielt die Erstsprache,
deren Regelwerk durch das prozedurale Gedächtnis aktiviert wird, eine wichtige
unterstützende Rolle, da Lernende beim Erwerb neuer Inhalte in der Fremd-
sprache oft auf die Sprachmuster ihrer Erstsprache zurückgreifen und intuitiv,
also ohne linguistische oder metasprachliche Anleitungen oder Begründungen,
beide Sprachen miteinander vergleichen.

In unserem Tandemkurs haben wir diese Vergleichsbasis aktiviert und auf der
Ebene des (meta)linguistischen Bewusstseins behandelt, so dass die Studieren-
den die einzelnen vergleichenden Übungen so ausführten, dass sie zuerst immer
ihre Kenntnisse über ihre L1 aktivierten und dieses Wissen für die Lernenden
der Fremdsprache (re)formulierten. Auf diese Weise haben die TeilnehmerIn-
nen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, ihr Wissen über das Deutsche expli-
ziert und auf der Basis des Vergleichs mit der Fremdsprache (Ungarisch) ihren
PartnerInnen grammatische Kenntnisse bezüglich des Deutschen beigebracht,
während sie selbst Kenntnisse über das Ungarische erworben haben. Die Teil-
nehmerInnen, die Ungarisch als Erstsprache hatten, haben auf diese Weise ihre
Kenntnisse über das Deutsche erweitert und ihren PartnerInnen die Grammatik
des Ungarischen erklärt. Als Ergebnis dieses Lernprozesses liegen authentische
Beispiele des Alltagsprachegebrauchs in beiden Sprachen vor, sie können sys-
tematisiert und synthetisiert werden, und am Ende liegen in beiden Sprachen
explizit formulierte Regeln der Grammatik vor, die nach Bedarf und Motivation
wiederum in neuen Übungen eingesetzt werden können.

Die Erklärungen zu den einzelnen grammatischen Regeln unterstützen aktiv
die kognitive Bewusstmachung und selbstständige Anwendung der Regeln
sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache. Dadurch können die Stu-
dierenden nicht nur über das System beider Sprachen relevante Äußerungen
machen, sondern diese auch vergleichend auswerten, obwohl sie in der gelernten
Fremdsprache (Ungarisch) noch über keine hohen kommunikativen Kompe-
tenzen verfügen. Durch das kontrastive Sprachlernen werden also Wissens-
elemente in der Erstsprache aktiviert und dazu benutzt, Erkenntnisse über das
Regelwerk der gelernten Fremdsprache zu gewinnen und diese in Diskussion

mit L1-SprecherInnen zu testen, um die Kenntnisse in der Fremdsprache zu
vertiefen.

6. Erfahrungen und Herausforderungen: eine Auswertung nach den vier Prinzipien des Tandemlernens

Die 4 Prinzipien des Tandemlernens wurden von Lewis und Peters (2019) her-
ausgearbeitet. Diese dienten uns als Grundlage unseres im Winter- und Som-
mersemester des Jahres 2020/2021 gehaltenen Tandemkurses auszuwerten. Die
4 Prinzipien können wie folgt zusammengefasst werden:

1. **Autonomie:** Tandemlernen basiert auf Formen des gegenseitigen Lernens
gleichberechtigter TeilnehmerInnen, die im ganzen Lernprozess ihre Pers n-
lichkeit, individuelle Eigenschaften, ihre eigenen Gedanken und Interpre-
tationen über den Gegenstand des Lernens und über die Sprache selbst mit
sich bringen. Autonomie ist gleichzeitig Ziel und Ergebnis des Tandemler-
nens: Es besteht Freiheit sowohl in der Auswahl des Lernstoffes, als auch in
der Methode des Lernens, wobei die kommunikative Selbstverwirklichung
aller TeilnehmerInnen und der Respekt vor dem Beitrag aller Mitwirkenden
gleichmaßen eine Rolle spielen soll.
2. **Reziprozität:** Tandemlernen kann nur als kooperatives Lernen erfolgreich
sein, d. h. die TeilnehmerInnen tauschen ihr Wissen zu einem bestimmten
Thema aus, und obwohl sie keine ausgebildeten LehrerInnen sind, sprechen
sie aus der Position der Lehrenden. Wie Lewis und Peters (2019: 14) tref-
fend beschreiben, „besteht ihre Rolle in der gegenseitigen Befähigung zum
Lernen.“
3. **Authentizität:** Das Lernen im Tandem erfolgt bilingual, die Kommunikation
ist auf allen Ebenen des Sprachgebrauchs als authentisch anzusehen, wobei
davon ausgegangen wird, dass die TandempartnerInnen über anerkanntes
Systemwissen der einbezogenen Sprachen verfügen, Fehler erkennen und
verbessern, sowie diese nach Vorbereitung oder mithilfe von Fachliteratur
auch erklären können. Es ist nicht auszuschließen, dass in die Tandemkom-
munikation in der Erkl rungsphase auch eine dritte Sprache einbezogen
wird. Authentizität bedeutet nach Lewis und Peters (2019: 15) auch, dass die
Interaktion im Tandem keine „Simulation“ oder kein „Rollenspiel“ ist, son-
dern im realen Sprachgebrauch entsteht.
4. **Interkulturalität:** Fremdsprachliches Tandemlernen stellt immer eine Form
des interkulturellen Lernens dar (Lewis und Peters 2019: 15), da die Tandem-
partnerInnen im Allgemeinen aus unterschiedlichen Sprachgemeinschaften

und Kulturen kommen und als KennerInnen ihrer Sprachmuster gelten, die sie als Mitglieder ihrer Kultur ausweisen. Deshalb gehen Lewis und Peters (2019: 16) davon aus, dass die zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation benötigten sprachlichen Kompetenzen im Tandemlernen deshalb gut entwickelt werden können, weil es hier um eine Lern- und nicht um eine Konfliktsituation geht.

Im oben zitierten Artikel beschäftigten sich Lewis und Peters (2019) auch ausführlich mit dem Problem der Entwicklung der linguistischen Kompetenz in der Tandemmethodik, was uns auf die Idee brachte, dies in unserem Tandemkonzept als einen Schwerpunkt der sprachbewussten Kompetenzentwicklung zu behandeln und die obigen vier Aspekte des Tandemlernens aus dem Gesichtspunkt der linguistischen Kompetenzentwicklung zu realisieren. Folglich ist es sinnvoll, auch die Auswertung anhand dieser vier Prinzipien vorzunehmen. Im Weiteren werden wir aufgrund unserer Erfahrungen die Thematik und die Interaktionsformen unseres Tandemkurses beschreiben. Drei Felder der Interaktion bilden sich bei der Durchführung des Kurses, der mit 17 TeilnehmerInnen stattfand, heraus. Auch diese werden im Folgenden näher besprochen.

6.1. Erstes Interaktionsfeld: Tandemlernen

Beim Sprachlernen im Tandem kommunizieren zwei lehrende Personen mit unterschiedlichen sprachlichen, sprachwissenschaftlichen und didaktischen Kenntnissen miteinander, um gemeinsam und voneinander beim Unterrichten zu lernen. Für unseren Tandemkurs waren zwei Lehrende verantwortlich, beide haben Erfahrungen bezüglich kontrastiver Spracharbeit im Sprachpaar Deutsch und Ungarisch und beide verfügen über eine linguistische Ausbildung. Während des ganzen Kurses arbeiteten wir sowohl an sprach(wissenschaft)lichen als auch didaktischen Fragen eng zusammen. Dementsprechend erfolgte die Vorbereitung der Tandemstunden, die in regelmäßigen Abständen abliefen und jeweils eine Doppelstunde mit 90 Minuten umfingen, in einer Besprechung, wo wir gemeinsame Entscheidungen über die Auswahl des Lernstoffes und über ihre Vermittlungsform trafen und die Tandemaufgaben gemeinsam planten. Während der Tandemstunden betreuten wir die Gruppen gemeinsam oder je nach Sprach- und Erklärungsbedarf wechselhaft. Vor jeder Stunde haben wir die geplanten Aufgaben gelöst und die Lösungen auf linguistischer Grundlage mit Einbezug aktueller Fachliteratur besprochen, um bei sprachwissenschaftlichen Fragen aktiv beitragen zu können und im Falle von Unsicherheiten die Tandemarbeit hilfreich und informativ zu unterstützen. Nach jeder Tandemstunde

erfolgte eine gemeinsame Nachbereitung. Die Auswertung dieses Interaktionsfeldes sind in folgender Tabelle zusammengefasst.

Tab. 1: Erstes Interaktionsfeld: Tandemlernen

Kriterium	Mehrwert
Autonomie	Beide Lehrende konnten Themenfelder für den Lernstoff vorschlagen. Die Bewertung der durchgeführten Unterrichtseinheiten erfolgte gemeinsam. Kritische und gegenseitige Bewertung der Lehrleistung. Gleichberechtigung in der Beantwortung studentischer Fragen. Gleichberechtigung in der Bewertung studentischer Leistung. Gegenseitige Akzeptanz unterschiedlicher linguistischer Meinungen. Recht zur Korrektur, sogar vor der Gruppe. Geteiltes Mitspracherecht bei der Präsentation und Erklärung der Grammatik. Gemeinsame Beteiligungspflicht an der Diskussion. Gegenseitige Ergänzung unseres methodischen und linguistischen Wissens.
Reziprozität	Der eine Teilnehmer/ die eine Teilnehmerin des Tandems war als Sprachassistentin in das Programm eingebunden: Er/ Sie brachte Erfahrungen über den Prozess des Fremdsprachlernens mit. Der/ Die TandempartnerIn ist SprachlehrerIn: Sie brachte Erfahrungen über den Fremdsprachenunterricht mit. Der/ Die SprachassistentIn: Aus Perspektive des Lehrenden schaute er/ sie auf das Ungarische, aus Perspektive des Lernenden auf das Deutsche. Der/ Die TandempartnerIn: Aus didaktischem und linguistischem Aspekt schaute er/ sie auf beide Sprachen. Die/ Der SprachassistentIn: Ungarisch als Erstsprache, Deutsch als Fremdsprache. Der/ Die TandempartnerIn: Ungarisch und Deutsch als Unterrichtssprache. Beide verfügen über Strukturwissen über Deutsch und Ungarisch, aber nicht auf demselben Niveau.
Authentizität	Wir boten authentische Sprachmaterialien an. Wir präsentierten spontane Dialoge. Wir luden Gäste ein, die Ungarisch als Fremdsprache sprachen. Wir präsentierten durch unsere unterschiedliche Aussprache, Betonung oder Wortgebrauch soziolinguistische Aspekte. Wir haben Fehler gemacht, haben oft Selbstkorrektur vorgenommen. Wir modellierten die Alltagssprache und ihre Sprachmuster.
Interkulturalität	Es gab oft Diskussionen über die deutsche und ungarische Sprachkultur. Redewendungen und Sprichwörter beider Sprachen wurden diskutiert. SprachassistentIn: Sprachgebrauch der Jugendlichen.

6.2. Zweites Interaktionsfeld: Tandemlernen

Beim Sprachenlernen im Tandemunterricht kommunizieren zwei Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen, um gemeinsam und voneinander zu lernen. Beide verfolgen dabei, wie Brammerts und Kleppin (2001: 10) beschreiben, gemeinsame größere Lernziele als nur die aktuelle Tandemaufgabe zu lösen. Sie möchten ihre mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in der Erstsprache der TandempartnerInnen verbessern, dabei möchten sie mehr über die Person und deren kulturellen Hintergrund erfahren sowie über die (Sprach)Kultur des Landes im Allgemeinen, wo die gelernte Sprache gesprochen wird. Außerdem können die TandempartnerInnen, wie Brammerts und Kleppin (2001: 10) angeben, auch in ganz anderen Bereichen voneinander lernen und ihr Wissen durch das Sprachlernen bereichern. In unserem Fall kam diese besondere Rolle des Mehrwertes der Linguistik zu, also der Vertiefung der sprachwissenschaftlichen, insbesondere der kontrastivlinguistischen Kenntnisse. In diesem Interaktionsfeld verglichen die Studierenden in deutscher Sprache die Unterschiede und Gemeinsamkeiten ausgewählter Sprachstrukturen des Deutschen und des Ungarischen. In den einzelnen Lerngruppen befanden sich L1-SprecherInnen von Ungarisch und SprecherInnen von Deutsch als Erstsprache und führten Übungen zu den ausgewählten Sprachproblemen in der als Fremdsprache gelernten Sprache durch. Die Erfahrungen aus diesem Bereich sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tab. 2: Zweites Interaktionsfeld: Tandemlernen

Kriterium	Mehrwert
Autonomie	Die TN verfügten über sichere und umfangreiche Sprachkenntnisse in der einen Sprache und lernten die andere Sprache als Fremdsprache. Die TN konnten den Lernstoff aufgrund einer Liste möglicher kontrastiver Themen aus dem Bereich der Phonetik-Phonologie, Morphologie, Syntax und Pragmatik selbst bestimmen. Die TN verfügten über linguistische Kenntnisse. Die TN präsentierten und erklärten einander den Lernstoff gegenseitig. Die TN, die das Deutsche als Erstsprache sprachen, vermittelten Wissen, das das Deutsche als Fremdsprache lernen. Die TN, die Ungarisch als L1 sprechen, transferierten jenen Wissen, die Ungarisch als Fremdsprache lernen. Die TN präsentierten Beispiele und Erklärungen aus ihren eigenen Sprachen. Die TN sind authentische VertreterInnen ihrer Sprachkultur.
Authentizität	
Interkulturalität	

6.3. Drittes Interaktionsfeld: Lehr- und Lernendem

In unserem Tandemkurs war auch maßgebend, dass wir (Lehrenden) mit unseren Studierenden in Interaktion treten, um sie in der Kompetenzentwicklung erfolgreich unterstützen zu können oder sie bei Problemen, die sich aus der Lernform oder fehlendem linguistischem Wissen ergaben, Hilfe zu leisten. Die nächste Tabelle fasst unsere Erfahrungen in diesem Interaktionsbereich zusammen.

Tab. 3: Drittes Interaktionsfeld: Lehr- und Lernendem

Kriterium	Mehrwert
Autonomie	In jeder Tandemstunde gab es die Möglichkeit an uns (Lehrenden) Fragen zu stellen, die wir nicht nur aus unserer eigenen Spracheinstellung beantworteten, sondern auch linguistisch fundiert. Es gab auch die Möglichkeit, die Ergebnisse der Tandemaufgaben durch uns überprüfen zu lassen. Gegenseitiges Feedback nach jeder Stunde mit Evaluationsbögen. Wissensteilung zwischen Lehrenden und Lernenden auf Augenhöhe. Erfahrungen in Positionswechsel. Aus Lehrenden werden Lernende und umgekehrt.
Reziprozität	Lehrende und Lernende lernen voneinander lernen. Der/ Die SprachassistentIn erweitert seine/ihre didaktischen Kenntnisse im Bereich des Fremdspracheunterrichts. Er/ Sie verfügt über authentische Kenntnisse im Ungarischen: Als „Lehrender“ wird er/ sie akzeptiert und als TN wurde er/ sie zum Lernenden. Alle TN erweiterten ihre kommunikativen und linguistischen Kompetenzen.
Authentizität	Es wurden Diskussionen über die Struktur der beiden Sprachen (Ungarisch-Deutsch) geführt. Grammatische Probleme des Alltagssprachegebrauchs wurden diskutiert. Die Dialoge und die Sätze, die zur Veranschaulichung bestimmter Eigenschaften beider Sprachen dienten, enthielten auch kulturelle Informationen. Diese haben wir immer abschließend gemeinsam diskutiert.
Interkulturalität	

7. Zusammenfassung

Tandemlernen wird definiert als „eine fruchtbringende und gut etablierte Form des Sprachenlernens, die auf der gegenseitigen Unterstützung von gleichberechtigten Teilnehmern beruht, die sich im Rahmen von bilingualen interkulturellen Partnerschaften organisieren“ (Lewis und Peters 2019: 13). Diese Form des Sprachenlernens zeichnet sich auch dadurch aus, dass sowohl der Lernstoff als auch die Lernsituation

offen und flexibel ist, worauf sich Lehrende und Lernende mit großer Offenheit in der Fehlertoleranz und mit großer Flexibilität bezüglich linguistischer Überlegungen als Ergebnis der Gruppenarbeit einstellen müssen. Dies erleben sowohl Lehrende als auch Lernende als Herausforderung, deshalb haben wir einen Tandemkurs geplant, in dem die Grammatikarbeit in Form von kontrastiver Spracharbeit im Mittelpunkt stand. Während des Pilotkurses haben wir die Erfahrung gemacht, dass die digitalen Medien das Tandemlernen besonders gut unterstützen können, da sich der Austausch zwischen den TeilnehmerInnen auf verschiedenen Kanälen realisieren lässt. Unser Pilotkurs, den wir oben anhand der vier Prinzipien des Tandemlernens analysieren, hat auch gezeigt, dass es ein besonders anpassungsfähiges Modell des Sprachenlernens ist, wobei Anpassung die ständige und notwendige Modifikation des Lernstoffes und des Lernkontextes bedeutet, je nach Wünschen, Anforderungen und Erfahrungen der teilnehmenden Lehrenden und Lernenden. Das erfordert auch Flexibilität seitens der TeilnehmerInnen. Den kontrastivlinguistischen, methodischen und pädagogischen Mehrwert unseres Tandemkurses für die oben beschriebenen Interaktionsfelder fasst die folgende Tabelle zusammen.

Tab. 4: Zusammenhänge zwischen den Interaktionsfeldern

Kriterium:	Erstes Interaktionsfeld: Lehrendem	Zweites Interaktionsfeld: Lernendem	Drittes Interaktionsfeld: Lehr- und Lernendem
Kontrastiver Mehrwert	Austausch über das Strukturwissen von Sprachen als Erstsprache und Fremdsprache	Bewusstmachung der vergleichenden Methode, für den Spracherwerb, Aktivieren des expliziten und impliziten Sprachwissens	Systematisieren von linguistischem bzw. metasprachlichem Sprachwissen durch die Methode des Vergleichs
Methodischer Mehrwert	Erkenntnisse über die Unterrichtsformen der kontrastiven Spracharbeit	L1-SprecherInnen interagieren mit Lernenden ihrer Sprache, gemeinsame Sprachhandlungen stärken das Sprachbewusstsein in beiden Sprachen	Vertiefung des theoretischen Wissens über das System von Sprachen, Anwendung des praktischen Sprachhandlungswissens
Pädagogischer Mehrwert	Wissenstransfer im Interesse fachlicher Entwicklung	Wissenstransfer im Interesse der Erweiterung des Sprachkompetenzwissens	Wissenstransfer im Interesse der Fehlertoleranz, neue Erfahrungen beim Sprachenlernen

Wie diese drei Interaktionsfelder die Beteiligten sehen, lässt sich den folgenden Zitaten aus unseren Evaluationsgesprächen entnehmen:

1. „Durch diese Form des Tandemlernens änderte sich meine Einstellung zum Sprachenlernen. Ich musste es lernen, auf meine Erstsprache als Fremdsprache zu schauen, um die behandelten Sprachstrukturen für Lernende meiner Sprache verständlich und nachvollziehbar erklären zu können. Dadurch entwickelten sich meine Kompetenzen in meiner Erstsprache und gleichzeitig habe ich große Fortschritte in der deutschen Sprache als Fremdsprache gemacht, weil mir die Unterschiede im System beider Sprachen bewusst geworden sind, und zwar so, dass ich auch deren kommunikativen Wert begriff.“ (Sprachassistent des Kurses)
2. „Ich habe mich durch dieses Modell in meinen sozialen Lernkompetenzen entwickelt, da ich die Erfahrung gemacht habe, dass mich die Tandemgruppe einerseits als Lehrenden akzeptiert, da ich in der von ihnen gelernten Fremdsprache sicheres Wissen habe, andererseits war ich im nächsten Moment wieder selbst ein Lernender, weil ich erkannt habe, dass ich von den TeilnehmerInnen des Kurses über ihre Sprache sehr viel lernen kann.“ (Sprachassistent des Kurses)
3. „Mir hat es sehr gut gefallen, von Anfang an von Muttersprachlern die Anfängergrammatik einer Fremdsprache zu lernen, und ganz besonders wichtig war für mich, dass meine Fehler MuttersprachlerInnen verbessern und wenn sie fragten, ob sie etwas in Deutsch korrekt gesagt haben, kam es mir so vor, dass sie mir zum Verstehen gaben, ich darf sie korrigieren, weil sie sich in meiner Erstsprache verbessern wollen.“ (Teilnehmerin des Kurses)
4. „Durch die Arbeitsweise im Kurs wurde mir bewusst, dass die Fachliteratur und die Sprachbücher nicht immer die Probleme theoretisieren, die für die SprachlernerInnen tatsächlich Anwendungsprobleme bedeuten. Aus diesem Grunde wählte ich oft die Methode, auf die Beobachtungen der Lernenden spontan einzugehen und diese als Input für die Gestaltung des Lehrstoffes zu behandeln. Dabei war für mich eine wichtige Orientierungshilfe das Sprachwissen meines Sprachassistenten und die linguistischen Diskussionen mit ihm (auch vor der Gruppe) motivierten mich, auf Fehler in beiden Sprachen bewusst zu achten.“ (Leiterin des Kurses)

Wie die obigen Zitate auch belegen, war die Reflexion auf unser eigenes Sprachwissen genauso wichtig wie die Reflexion auf das Sprachwissen unserer Studierenden. Aus diesem Grund haben wir im Kurs mit keinem Sprachbuch gearbeitet, sondern wir setzten uns mit sprachstrukturellen Problemen beider Sprachen kontrastiv auseinander. Diese Entscheidung hatte zur Folge, dass vor

allem linguistisches und metasprachliches Wissen vermittelt wurde, wobei die Kommunikation als sprachkulturelles Phänomen auch im Mittelpunkt stehen konnte, weil die authentischen Dialoge und die spontan formulierten Sprachbeispiele dies ermöglichten. Der von uns durchgeführte Tandemkurs basierte auf dynamisches Lernen, das (Er)Kenntnisse über das System beider Sprachen aktivierte. Über das kontrastive Arbeiten wuchs die Motivation unserer Studierenden zum Lernen einer Fremdsprache, die typologisch von ihrer Erstsprache sehr abweicht und aus diesem Grund das Sprachbewusstsein in der Erstsprache erfolgreich stärken kann. Besonders motivierend waren die Aktivitäten, wenn wir Gäste in die Diskussionsrunden einluden, wenn wir über die pragmatischen Eigenschaften beider Sprachen diskutierten und wenn wir uns durch eigene kommunikativen Erfahrungen über den interkulturellen Wert von Wörtern und Wendungen austauschten. Unsere Studierenden haben auf diese Weise eine Strategie des Spracherwerbs kennengelernt, die sie motivieren kann, diese auch beim Erlernen anderer Fremdsprachen anzuwenden.

Literatur

- Bechtel, Mark: Lernen in Tandemkursen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Franke Verlag 2003, S. 266–269.
- Biemel, Claudia: Sprachlern tandem. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr 2010, 305–307.
- Brammerts, Helmut/Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg 2001.
- Bridar-Szabó, Rita: Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. New York, Berlin: De Gruyter Verlag 2010b, S. 732–737.
- Bridar-Szabó, Rita: Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. New York, Berlin: De Gruyter Verlag 2010a, S. 518–531.
- Dörnyei, Zoltán: Motivation in second and foreign language learning. In: *Language Teaching* 31(3)/1998, S. 117–135. doi:10.1017/S026144480001315X
- Hajdú, Mihály: Magyar. In: Fodor, István (szerk.): *A világ nyelvei*. Budapest: Akadémiai Kiadó 2017, S. 879–896.

- Jamies, Carl: A cross-linguistic approach to Language Awareness. In: *Language Awareness* 5(3/4)/1980, S. 138–148.
- János: *Probleme der Interferenz*. Budapest, München: Akadémiai Kiadó, jubás, János: 1970.
- Max Hueber 1970.
- Kó, Natasa/Pajor, Gabriella/Szabó, Éva: Motiváció [Motivation]. In: N. Kollár, Katalin/Szabó, Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. [Psychologisches Handbuch für Lehrende]*. Budapest: Osiris Kiadó 2017, S. 303–348.
- Königs, Frank G.: Lernen im Kontrast - was heißt das eigentlich? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* Vol. 24/1995, S. 11–24.
- Lewis, Tim/Peters, Heidrun: Sprachen lernen im Tandem: Prinzipien & Kompetenzverb. In: Spänkuch et al. (Hrsg.): *Lernprozesse im Tandem ermöglichen, begleiten, erforschen* (GIF: on: Gießener Fremdsprachendidaktik 13). Gießen: Universität Gießen 2019, S. 11–32.
- Maderthaner, Rainer: *Psychologie*. Innsbruck: Facultas 2017.
- Papp, György: Ungarisch. In: Okuka, Milos (Hrsg.): *Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens*. Klagenfurt: Universität Klagenfurt (Wieser Enzyklopädie des europäischen Ostens 10) 2002, S. 735–756.
- Réthy Endéné: *Motiváció, tanulás, tanítás. [Motivation, Lernen, Lehren.] Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó 2003.*
- Siegmüller, Ulrich: Sprachunterricht und Interkulturelle Erziehung: Das Tandem-Prinzip. In: *Sprachen lernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990*. Frankfurt/Main 1991, S. 9–17. (= Werkstattberichte Nr. 2. Hrsg. v. Interkulturelle Forschungs- und Arbeitsstelle am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin).
- Tekin, Özlem: *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg 2011.
- Ullman, Michael T.: The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 4. 2001, S. 105–122.
- Wekker, Herman: On contrastive linguistics and second language acquisition. In: Mair, Christian/Markus, Manfred (Hrsg.): *New Departures in Contrastive Linguistics / Neue Ansätze in der Kontrastiven Linguistik*. Vol. 2/Bd. 2. Innsbruck: Universität Innsbruck 1992, S. 279–292.