

# Der eTandem-Kurs an der Dokkyo Universität aus Sicht der Teilnehmenden

Marco RAINDL

## 1. Einleitung

Die Abteilung für deutsche Sprache und Kultur der Dokkyo Universität bietet seit dem Studienjahr 2015 unter dem Dach der Veranstaltung *gaikokugo kyōiku tokushu enshū* zwei Kurse an, in denen Deutsch lernende japanische Studierende mit Japanisch lernenden Studierenden in Deutschland in einem virtuellen Austausch zusammenarbeiten und so miteinander und voneinander lernen. Im Frühjahrssemester findet der eTandem-Kurs statt (zum eTandem: Brammerts 1996; Funk, Gerlach & Spaniel-Weise 2017). Lernziele sind hier vor allem die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz und die Förderung der Fähigkeit, autonom zu lernen. Im Herbstsemester fand in den Studienjahren 2015 und 2016 ein ans *CLIL* (Contents and language integrated learning)-Konzept (Coyle, Hood & Marsh 2010) angelehnter themenorientierter Kurs statt, in dem die Studierenden mit ihren Partnern Aspekte aktueller politischer Themen in Deutschland und Japan aus vergleichender Perspektive recherchierten und diskutierten. Dieser Kurs zielte neben dem fachlichen Lernen darauf ab, den Teilnehmenden einen Einstieg in die Fachsprache Politik zu ermöglichen, ihre Medienkompetenz zu fördern und – über die gemeinsame Arbeit an einer Präsentation und die Diskussionen in der Gruppe – auch Gelegenheit zum interkulturellen Lernen zu geben. Kooperationspartner für beide Kursformate war in den Jahren 2015 und 2016 die Japanologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Der eTandem-Kurs im Jahr 2017 fand in Zusammenarbeit mit dem Bereich Japanisch des Zentrums für Sprache und Kommunikation der Universität Regensburg statt.

Mit diesen Angeboten hat die Dokkyo Universität ihr curriculares Profil deutlich geschärft: Telekollaborationen, also Unterrichtsveranstaltungen, die einen vir-

tuellen Austausch mit Lernenden an einem anderen Ort bzw. mit Lernenden einer anderen Kultur ermöglichen, sind im Deutschunterricht in Japan noch äußerst selten, besonders, was ihre Integration ins reguläre Curriculum betrifft (Raindl 2015).<sup>1)</sup> Dies überrascht angesichts der Leistungen, die von solchen Projekten zu erwarten sind: Telekollaborationen, so ein jüngst erschienener umfassender Forschungsüberblick, fördern den Fremdsprachenerwerb und interkulturelles Lernen, möglicherweise auch das autonome Lernen (Lewis & O'Dowd 2016b). Teilnehmende an Telekollaborationen haben die Gelegenheit, ihre Medienkompetenzen, z. B. das Recherchieren von Informationen online, die Kommunikation über digitale Tools und das gemeinsame Erstellen von Präsentationen zu entwickeln – dies alles in der Fremdsprache und in Zusammenarbeit mit Angehörigen anderer Kulturen. Bei diesen Kompetenzen handelt es sich wohlgerne um Fähigkeiten, die von Bildungspolitikern als unerlässlich zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt im 21. Jahrhundert angesehen werden (Lewis & O'Dowd 2016a: 7). Des Weiteren leisten Telekollaborationen einen Beitrag zur Internationalisierung der jeweiligen Institution (hierzu und zum Folgenden: Lewis & O'Dowd 2016a: 8), was ja auch für japanische Universitäten ein wichtiges Ziel ist: Einerseits können sie als alternative Möglichkeit eines Kontakts zur Zielsprache und Zielkultur für solche Studierende fungieren, die während ihres Studiums nicht ins Ausland gehen können oder wollen. Andererseits können sie Auslandsaufenthalte vorbereiten und so den Studierenden nicht nur den Einstieg in das Leben in der Zielkultur erleichtern, sondern auch Kontakte zu den Studierenden vor Ort vermitteln, die Ausgangspunkt für ihre soziale Vernetzung werden können (siehe dazu auch Kinginger 2016). Und nicht zuletzt werden Telekollaborationen in der Praxis nicht selten Anlass für die Entstehung von Universitätspartnerschaften, die dann die physische Mobilität, also den Austausch von Studierenden im engeren Sinne, einschließen.

Angesichts der für Telekollaborationen in vielen verschiedenen Kontexten bereits empirisch nachgewiesenen Leistungen einerseits und andererseits der weitgehenden Alleinstellung, die die zwei oben genannten Telekollaborationen in den Curricula der Deutschabteilungen in Japan (und auch im fremdsprachlichen Curri-

---

1) In Europa etwa sind Telekollaborationen wesentlich weiter verbreitet, wenn auch immer noch entfernt von einer „Normalisierung“ (Guth 2016, vgl. auch Helm 2015). Für eine (noch) optimistischere Einschätzung vgl. Lewis & O'Dowd 2016b, 21.

culum an der Dokkyo Universität) einnehmen, erschien es mir geboten, die beiden Veranstaltung durch eine Evaluation zu begleiten (zum dringenden Bedarf an Evaluationen im Kontext DaF in Japan: Schart 2013), um die Wirkung dieser konkreten Lernszenarien in ihrem spezifischen Kontext zu bestimmen. Der erste Schritt dazu erfolgte in einer Studie, die nach dem Potenzial des eTandem-Kurses zur Förderung des autonomen Lernens fragte (Raindl 2017). In der vorliegenden Arbeit möchte ich untersuchen, welchen Blick die Lernenden selbst auf das Lernen im Tandem haben, und dabei vor dem Hintergrund ihrer Lernbiografien ihre Erwartungen ans Tandem, ihre Sicht auf Lerngelegenheiten im Tandem und die Bewertung ihrer Zusammenarbeit sowie die ihrer Lernerfahrungen nachzeichnen. Grundlage hierzu sind die ausführlichen schriftlichen Befragungen, die ich jeweils am Ende der bisher stattgefundenen eTandem-Kurse (d.h. im Frühjahrssemester 2015, 2016 und 2017) mit den Teilnehmenden durchgeführt habe.

Bevor ich die Untersuchungsergebnisse im Einzelnen vorstelle, gebe ich einen kurzen Einblick in das Kurskonzept und seine Hintergründe und erläutere im Anschluss daran mein methodisches Vorgehen. Die anschließend dargestellten Ergebnisse diskutiere ich Schritt für Schritt, ehe ich ein Fazit ziehe, das ich mit einem Ausblick auf mögliche weitere Schritte zur Evaluation sowie zur Weiterentwicklung der Lernumgebung verbinde.

## **1. Konzept des eTandem-Kurses und seine Hintergründe**

### **1.1. Telekollaboration**

In ihrer Einleitung zu einem der vielen in den letzten 20 Jahren erschienenen Sammelbände zum Thema definieren Guth & Helm Telekollaboration wie folgt: „In language learning contexts, telecollaboration is generally understood to be Internet-based intercultural exchange between people of different cultural/national backgrounds, set up in an institutional context with the aim of developing both language skills and intercultural competence (as defined by Byram 1997) through structural tasks“ (Guth & Helm 2010: 14). Die Autorinnen erweitern diese Definition im nächsten Schritt mit dem Hinweis darauf, dass Telekollaborationen nicht nur zwischen Sprachenlernenden stattfinden, dass sie auch multilateral angelegt sein können und dass es nicht nur bilinguale, sondern auch monolinguale Telekol-

laborationen gibt, wobei entweder die Sprache einer Seite, oder eine Lingua franca verwendet wird. Dieser Zusatz erlaubt zwar einen Einblick in die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von Telekollaborationen, ist für eine Definition jedoch eher unhandlich, weswegen hier die Definition von *Online Intercultural Exchange (OIE)* von Lewis & O'Dowd zugrunde gelegt wird. OIE ist, wie auch die Autoren betonen, lediglich ein alternativer Begriff zum Terminus *Telekollaboration*, und bezeichnet „the engagement of groups of students in online intercultural interaction and collaboration with partner classes from other cultural contexts or geographical locations under the guidance of educators and/or expert facilitators“ (Lewis & O'Dowd 2016a: 3). Diese Definition schließt die Erweiterungen von Guth & Helm 2010 mit ein, lässt die jeweiligen Lernziele dabei jedoch offen, weil Telekollaborationen ganz unterschiedliche Lernziele verfolgen können – geographische bzw. kulturelle Entfernung ist hingegen immer mitgedacht, und insofern auch die interkulturelle Komponente der Zusammenarbeit.

In ihrem eingangs erwähnten Forschungsüberblick stellen Lewis & O'Dowd fest, dass der Beitrag von Telekollaborationen im Kontext des Fremdsprachenlernens für vier Bereiche postuliert wird: sprachliches Lernen, interkulturelles Lernen, Entwicklung von Lernerautonomie und Medienkompetenz („e-literacy“) (Lewis & O'Dowd 2016b: 22). Ihre Auswertung der Studien bestätigt Telekollaborationen als förderlich vor allem für den Erwerb sprachlicher und interkultureller Kompetenzen, bleibt noch unentschieden für den Bereich Lernerautonomie und macht deutlich, dass es noch zu wenige Studien gibt, um einen Zugewinn an Medienkompetenz als nachweislichen Lerneffekt von Telekollaborationen zu identifizieren.

Wie wird nun bei einer Telekollaboration zusammengearbeitet bzw. kommuniziert? Kommunikation in Telekollaborationen kann sich im Prinzip aller Tools bedienen, die die computervermittelte Kommunikation bietet, wie z. B. E-Mail, Forum, Wiki, Blog, Lernplattform, Text-Chat, IP-Telefonie, Videokonferenz, Instant-Messaging, Voice-Messaging, SNS. Entsprechend unterschiedlich sind die Modalitäten (textlich, auditiv, visuell, multimodal) in denen kommuniziert werden kann, wobei man für gewöhnlich noch zwischen synchroner und asynchroner Kommunikation unterscheidet. Im Rahmen einer Telekollaboration können auch verschiedene Tools parallel zueinander eingesetzt werden, wie z. B. Videokonferenzen über Skype in Verbindung mit einer Gruppe auf einem SNS.

Äußerst divers sind auch die methodisch-didaktischen Konzepte, die im Rahmen von Telekollaborationen umgesetzt werden (vgl. Helm & Guth 2016: 244–246). Ein etabliertes Modell dabei ist das eTandem.

## 1.2. eTandem

eTandems, oder genauer: eTandem-Kurse, sind Telekollaborationen, die auf dem Tandem-Prinzip beruhen. Tandems wiederum sind nach Brammerts Lernkontexte, in denen „zwei Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen miteinander (kommunizieren), um gemeinsam und voneinander zu lernen“ (Brammerts 2001, 10). Das Lerninteresse kann sich dabei auf die Sprache, die Person und den kulturellen Hintergrund des Partners sowie auf andere Kenntnisse und Erfahrungen des Partners beziehen (ebd.). Wichtige Prinzipien im Tandem sind nach Brammerts 1) das Gegenseitigkeitsprinzip: es wird eine Lernpartnerschaft eingegangen, „in die jeder Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringt, die der andere erwerben will“ und die auf engagierter Unterstützung für einander beruht; und 2) Autonomie: die Lernenden sind für ihr eigenes Lernen verantwortlich und treffen die wesentlichen Entscheidung über Lerninhalte, Lernwege, die Art, der vom Partner erwarteten Hilfe etc. selbst (ebd.). Die Rolle des jeweils kompetenten Partners ist es also nicht, den anderen zu unterrichten, sondern ihn bei seinem Lernen zu unterstützen (Brammerts 2001, 13). eTandems wiederum sind Tandems, bei denen die Kommunikation computervermittelt abläuft.

Diese Kernsituation des Tandems kann nun auf unterschiedliche Weise in einen eTandem-Kurs, also eine Telekollaboration, integriert werden (vgl. O'Rourke 2007: 49). Im Rahmen des eTandem-Kurses an der Deutschabteilung der Dokkyo wurden bereits zwei davon realisiert, wie im Folgenden beschrieben werden soll.

## 1.3. Konzepte des eTandem-Kurses an der Dokkyo Universität

Der eTandemkurs richtet sich an Studierende im dritten und vierten Studienjahr. Teilnahmevoraussetzung ist ein Sprachniveau von mindestens A2.2. In den Frühjahrssemestern 2015 und 2016 fand der Kurs in Zusammenarbeit mit der Japanologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg statt.<sup>2)</sup> Im Jahr 2015

---

2) Verantwortlich in Halle war Daisuke Hamatsu, bei dem ich mich für die gute Zusammenarbeit

war die Telekollaboration in Halle in den Kurs Japanisch 4 integriert, im Jahr 2016 war sie nur noch ein freiwilliges Angebot für die Teilnehmer an dem Kurs. Aus organisatorischen Gründen konnten auf Hallenser Seite nur wenige gemeinsame Sitzungen ermöglicht werden. Da die Arbeit in den Tandems – im Sinne des Lernziels der Entwicklung kommunikativer Kompetenz – jedoch das Kernstück der Zusammenarbeit sein sollte, wurde folgende Kursstruktur entwickelt: Die eigentlichen Tandems, also die Eins-zu-Eins-Begegnungen der Tandempaare, fanden außerhalb der Unterrichtszeiten statt. Die Studierenden bekamen den Auftrag, sich einmal pro Woche zu einer Videokonferenz über Skype zu verabreden. Während der Unterrichtszeiten geschah Folgendes: In den vier gemeinsamen Sitzungen kommunizierten beide Seiten mithilfe einer Videokonferenzanlage im Plenum. Die Themen dieser vier Sitzungen waren Kennenlernen/Partnerfindung, Reflexion über Tandemthemen, Reflexion über Lernstrategien im Tandem und Abschlusspräsentationen zu einem kulturellen Thema. Die anderen Unterrichtstermine waren – im Sinne des Lernziels autonomes Lernen – dem Feststellen von Lernbedarfen und dem Festlegen von Lernzielen, der Besprechung von Lernerfahrungen in den Tandems nach dem Prinzip der Peergruppenarbeit (Helmeling 2001), der Vorbereitung und Reflexion der Plenumsitzungen sowie der Auswertung des Lernerfolgs gewidmet. Eine weitere Ebene der Kooperation bestand in einem Blog, auf dem die Studierenden Artikel veröffentlichten und gegenseitig kommentierten. (Für eine ausführliche Darstellung des Kursablaufs s. Raindl 2017).

Im Frühjahrssemester 2017 wurde der eTandem-Kurs gemeinsam mit dem Bereich Japanisch des Zentrums für Sprache und Kommunikation der Universität Regensburg veranstaltet.<sup>3)</sup> Diesmal bestand die Möglichkeit, fast alle Unterrichtsstunden zu gemeinsamen Sitzungen zu nutzen. Deshalb entschieden wir uns dafür,

---

bedanke.

3) Der Kontakt nach Regensburg wurde von Matthias Wittig vermittelt, dem ich sehr dankbar dafür bin, dass er bereit war, nach dem Ende der Zusammenarbeit mit Halle die seinerseits geplante Kooperation mit Regensburg in den bestehenden Kursrahmen zu integrieren, an der Entwicklung des Kurskonzepts mitzuarbeiten und den Kurs ‚inoffiziell‘ gemeinsam mit mir zu leiten. Ebenso danke ich unserer Kooperationspartnerin Mayumi Takamura-Zorneck für die gute Zusammenarbeit.

die Tandems im Unterricht stattfinden zu lassen und dafür 10 von 14 Sitzungen zu nutzen, wobei die Tandemsitzungen immer 15 Minuten vor Unterrichtsende beendet wurden, um noch Raum für die Besprechung der Tandemerfahrungen zu lassen. Auch in diesem Kurs kommunizierten die Paare über Videokonferenzen, allerdings über die Plattform Adobe Connect, die es den Kursleitern erlaubt, die Teilnehmer in verschiedene Paare bzw. Arbeitsgruppen einzuteilen<sup>4)</sup> und sich dann auch selbst – offen oder verdeckt – in diese einzuschalten. Für die Tandemarbeit im Unterricht wurden diesmal stärkere Steuerungsangebote gemacht, indem den Lernenden Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt wurden, die jedoch nicht immer genutzt wurden. Die Sitzungen, in denen nicht im Tandem gearbeitet wurde, wurden folgendermaßen gestaltet: Es fanden drei Plenumsvideokonferenzen statt, zum Kennenlernen sowie für Abschlusspräsentationen zu kulturellen Themen. Weiterhin wurde in der Anfangsphase des Kurses in die Prinzipien des Tandems eingeführt, wurden Lernbedarfe ermittelt und Lernziele festgelegt sowie Themen gesammelt, die die Studierenden in ihren Tandems besprechen wollten (u.a. für die Arbeitsblätter.) Über die Zusammenarbeit im Kurs hinaus wurde den Studierenden empfohlen, auch privat Tandemsitzungen zu verabreden. Diese Möglichkeit wurde intensiv genutzt.

Die – für die Tandemarbeit wegen der Verantwortung der Partner (vgl. Kap. 2.2) so wichtige – Paarbildung wurde in beiden Kurskonzepten so organisiert, dass die Studierenden beider Seiten einen „Wunschzettel“ mit maximal drei Partnervorschlägen einreichten. Die Paare wurden dann von den Kursleitern möglichst nach Maßgabe dieser Wünsche gebildet. (Zum Problem der Paarbildung vgl. O'Rourke 2007, 52, der die Zulosung von Partnern empfiehlt.)

## 2. Methodisches Vorgehen

### 2.1. Forschungsinteresse, Forschungsfrage und Erhebungsmethode

In Raindl 2017 wurde versucht, Aspekte des autonomen Lernens der Teilnehmer im Kontext des eTandem-Kurses zu beleuchten. Dazu wurden vor allem die

---

4) Diese Funktion wurde nur eingeschränkt genutzt, weil die Paare für diesen Kurs gleichbleibend waren.

Tabellen zur Lernzielplanung der Lernenden sowie ihre Äußerungen während der Peergruppen-Arbeit analysiert. Ziel der vorliegenden Studie war es, das Tandemlernen im Rahmen des eTandem-Kurses aus der Perspektive der Teilnehmenden zu betrachten, vor allem in Hinblick auf das andere wichtige Lernziel des Kurses, die kommunikative Kompetenz – um ein vollständigeres Bild von den Leistungen und Schwächen des eTandem-Kurses zu erhalten, damit mögliche Anpassungen des didaktischen Konzepts dort ansetzen könnten. Fragen, die in diesem Kontext als relevant erschienen waren etwa: Aus welchen Gründen kommen die Teilnehmenden in den Kurs? Welche Momente im Tandem identifizieren sie als Lerngelegenheiten? Wie sehen sie die Zusammenarbeit mit ihrem Partner? Wie beurteilen sie ihre Lernerfahrungen insgesamt?

Aus diesem Frageinteresse wurde folgende Forschungsfrage abgeleitet: Wie beurteilen die Teilnehmenden das Potenzial des Tandems für ihr Deutschlernen? Grundlage der Beantwortung dieser Frage waren Daten aus einer Befragung der Teilnehmenden mithilfe eines Fragebogens, die in den Jahren 2015 und 2016 in der letzten Unterrichtsstunde durchgeführt wurde. Im Jahr 2017 wurde der Fragebogen den Studierenden mit der Bitte zur Beantwortung nach Hause mitgegeben.

Der Fragebogen umfasste 14 Items, die jeweils entweder als geschlossene, halb-offene oder offene Fragen gestaltet waren. Bei den geschlossenen Fragen wurde mit verschiedenen Formaten von Auswahlmöglichkeiten gearbeitet, die beim Vorstellen der Ergebnisse in Kap. 3 jeweils dargelegt werden.

Die Teilnehmer wurden darauf hingewiesen, dass sie die einzelnen Items in einer Sprache ihrer Wahl beantworten könnten. Die meisten Fragebögen wurden vollständig auf Deutsch ausgefüllt, nur gelegentlich wurde bei der Beantwortung einzelner Items von einigen Teilnehmenden Japanisch verwendet.

## **2.2. Bei der Auswertung berücksichtigte Bereiche des Fragebogens**

Da die Umfrage darauf angelegt war, ein möglichst umfassendes Bild des Hintergrunds der Teilnehmenden, ihrer Lernaktivitäten im Tandem und ihrer Einschätzung des Lernens im Tandem zu erstellen, wurden zur Beantwortung der Forschungsfrage nur die unmittelbar dazu relevanten Bereiche der Teilnehmerbefragung analysiert. In die Analyse der Sicht der Teilnehmer auf das Lernen im Tandem wurden zunächst diejenigen Items einbezogen, die sich auf den Hinter-



grund der Lernenden (Sprachniveau, vergangene und geplante DACHL-Aufenthalte, Lernerfahrungen im Tandem, Gelegenheit zur Kommunikation auf Deutsch im Alltag) bezogen, um die direkten Auskünfte der Lernenden zu ihren Lernerfahrungen besser kontextualisieren zu können. Ebenso analysiert wurden die Gründe, die die Lernenden für ihre Teilnahme am eTandem-Kurs angegeben hatten. Nicht berücksichtigt wurden demgegenüber diejenigen Items des Fragebogens, die sich auf das konkrete Lernhandeln im Rahmen des Tandems bezogen (Art der Vor- und Nachbereitung, Kommunikationsmodi und Häufigkeit ihrer Nutzung, Nutzung von verschiedenen Tools während der Tandemsitzungen und Kommunikation zwischen den eigentlichen Tandemsitzungen). Diese Entscheidung wurde getroffen, um den Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht zu sprengen. Die Items zur Lernzielplanung wurden einbezogen und vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Raindl 2017 beleuchtet. Ebenfalls untersucht wurden alle Items, die sich auf die Bewertung verschiedener Elemente des Lernens im Tandem beziehen, wie wahrgenommene Änderungen an der eigenen Lersprache oder am eigenen Sprachenlernen, Bedingungen fürs Lernen im Tandem, die Beurteilung der Zusammenarbeit mit dem Partner sowie die begründete Einschätzung des Tandems in Bezug auf seine Effektivität für das eigene Sprachenlernen.

### **2.3. Vorgehen bei der Auswertung**

Für die Auswertung wurden die Daten aus den drei Umfragen zusammengefasst, um ein Gesamtbild für die Veranstaltung zu erhalten. Die Antworten zu den einzelnen Items wurden deskriptiv-statistisch bzw. interpretativ ausgewertet – wo dies sinnvoll erscheint, wird das Vorgehen im Einzelnen im Folgenden beschrieben. Um Aussagen belegen zu können, werden stellenweise auch Äußerungen einzelner Untersuchungsteilnehmer wiedergegeben. Dazu wurden die Namen der Untersuchungsteilnehmenden durch andere japanische Vornamen ersetzt und so anonymisiert – für die Kurse der Jahre 2015 und 2016 entsprechen die Pseudonyme denen in Raindl 2017. Die Wiedergabe der Aussagen erfolgt im Wortlaut (d.h. einschließlich von Fehlern).

### **2.4. Untersuchungsteilnehmer**

Der Kurs im Jahr 2015 hatte 8 Teilnehmer, die (von ursprünglich 9) bis zum

Ende dabei waren, davon nahmen 7 an der Befragung teil. (Zu der achten Teilnehmerin lagen einige Hintergrunddaten vor, so dass diese noch teilweise in die Daten zu Kapitel 3.1 einbezogen werden konnten). Im Jahr 2016 blieben 9 Kursteilnehmer (von ursprünglich 11) bis zum Kursende dabei, von denen alle an der Befragung teilnahmen. Für das Jahr 2017 nahmen von 10 Teilnehmern 8 an der Befragung teil. Der Hintergrund der Kursteilnehmer wird im Rahmen der nun folgenden Auswertung der Fragebögen vorgestellt.

### 3. Ergebnisse der Auswertung

#### 3.1. Hintergründe der Lernenden

Der erste Abschnitt des Fragebogens zielte darauf ab, ein Bild der Voraussetzungen zu erstellen, mit denen die Studierenden am Kurs teilgenommen hatten. Welche Niveaus hatten sie nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)? Hatten Sie bereits Aufenthalte im deutschsprachigen Raum (DACHL) absolviert? Planten sie einen solchen? Hatten sie bereits Erfahrung mit dem Sprachenlernen im Tandem? Und inwiefern haben sie sonst außerhalb des Unterrichts die Gelegenheit, Deutsch zu benutzen?

Was das Sprachniveau angeht, wiesen die Teilnehmer eine große Bandbreite auf (Tab. 1). Die Veranstaltung richtet sich an Studierende des dritten und vierten Studienjahrs; auch dementsprechend ist auf der Kursbeschreibung ein GER-Niveau von A2.2 als Teilnahmevoraussetzung genannt. Acht der hier berücksichtigten 25 Teilnehmer gaben ein Niveau von B2.2 oder höher an. Dabei handelt es sich ausschließlich um Studenten, die schon mindestens ein Jahr in DACHL gelebt hatten.

Niveau	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2
Anzahl	1	6	9	1	4	3	1

**Tab. 1: GER-Niveaus der Teilnehmenden (nach eigenen Angaben)**

Insgesamt hielten sich die Studierenden mit einer längeren Aufenthaltserfahrung in DACHL (Anzahl: 12) und diejenigen ohne bzw. mit einem Aufenthalt, der maximal einen Monat dauerte (Anzahl: 13), in etwa die Waage (Tab. 2). Hier liegt

die Vermutung nahe, dass einige Studierende an dem Kurs teilnahmen, um ihren Deutschlandaufenthalt „nachzubereiten“ – also eine Telekollaboration in anderer Weise mit einem Austauschprogramm zu verbinden, als im Konzept mobilitätsvorbereitender Telekollaborationen (s. Kap. 1) angedacht. So findet sich etwa auch in einem freien Kommentar einer Heimkehrerin (Eri) zum Nutzen des Tandems die Begründung: „Ich habe Deutsch noch nicht vergessen.“

Aufenthalt in DACHL	kein Aufenthalt	bis zu einem Monat	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr
Anzahl	6	7	8	4

**Tab. 2: Länge der bisherigen DACHL-Aufenthalte**

In den Antworten zum nächsten Item (Tab. 3) wurde jedoch deutlich, dass auch viele Teilnehmer den Kurs vor einem geplanten DACHL-Aufenthalt besuchen, sei es für ein Studium (Anzahl: 8), für ein Working Holiday (Anzahl: 1) oder für einen Kurzaufenthalt (Anzahl: 4). Andererseits stehen diesen insgesamt 13 Studierenden auch 12 gegenüber, die keinen DACHL-Aufenthalt planen; 5 davon waren noch nie oder maximal einen Monat in einem Zielsprachenland. Hier nutzen die Lernenden also möglicherweise den Kurs als eine alternative Kontaktmöglichkeit zur Zielkultur (s. Kap. 1).

Art des Aufenthalts	kein Aufenthalt	Reise / Sprachkurs	Working Holiday	Studium
Anzahl	12	4	1	8

**Tab. 3: Zweck geplanter DACHL-Aufenthalte**

Zu ihrer Erfahrung mit dem Sprachenlernen im Tandem befragt, gaben 11 Teilnehmer an, schon einmal an einem Tandem teilgenommen zu haben, 8 davon in DACHL. 13 hatten dies noch nicht.

Tandemerfahrung	vorhanden	nicht vorhanden
Anzahl	11	13

**Tab. 4: Tandemerfahrung**

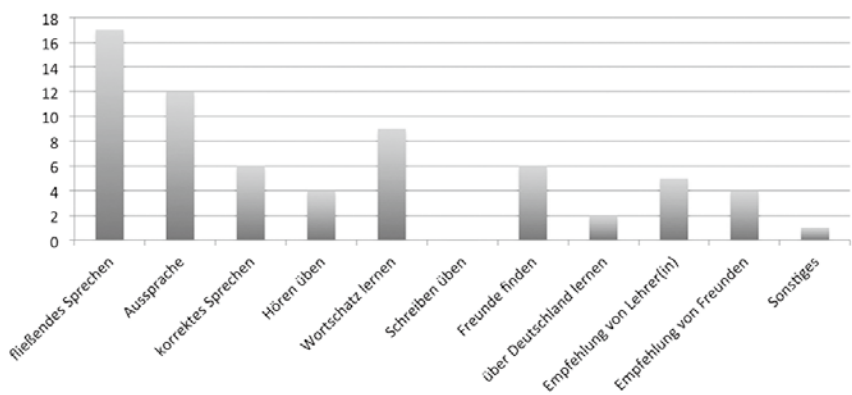
Um die Rolle des Tandems für den Deutscherwerb der Teilnehmenden besser

einschätzen zu können, wurden sie außerdem gefragt, ob sie außerhalb des Unterrichts Deutsch benutzen. Nach Gruppierung der Antworten in die Kategorien *regelmäßig* (mind. ein Mal pro Woche), *gelegentlich* (weniger als ein Mal pro Woche) und *nie* ergab sich folgendes Bild (Tab. 5): Fast die Hälfte der Teilnehmer (11) gab an, im Alltag kein Deutsch zu benutzen. Gerade für diese Teilnehmer bot das Tandem also die in Japan sonst seltene, aber so wichtige Gelegenheit, sinnhaftig, also mit wirklichen eigenen Intentionen, in der Zielsprache zu interagieren (vgl. Hoshii & Schumacher 2011, 72).

Häufigkeit Deutsch-Nutzung	regelmäßig	gelegentlich	nie
Anzahl	8	5	11

Tab. 5: Häufigkeit der Benutzung von Deutsch außerhalb des Unterrichts

Insgesamt zeigt sich also für die Hintergründe der Teilnehmer ein uneinheitliches Bild. Einer Gruppe im unteren B1-Bereich steht eine andere im oberen B2- bzw. C1-Bereich gegenüber, es gibt Teilnehmende mit mindestens einjähriger DACHL-Erfahrung, solche die einem Austausch entgegengehen und auch solche, die während ihres gesamten Germanistik-Studiums nicht einmal in einem Land der Zielkultur/-sprache gewesen sein werden. Des Weiteren standen eine Gruppe mit und eine ohne Tandemerfahrung einander in fast gleicher Stärke gegenüber, eben-



Tab. 6: Gründe für die Teilnahme am eTandem-Kurs

so wie eine Gruppe mit und eine ohne die Gelegenheit zur Nutzung von Deutsch im Alltag. Von seinem didaktischen Konzept her ist der Tandemkurs jedoch in der Lage, mit den unterschiedlichen Hintergründen und den damit verbundenen unterschiedlichen Erwartungen (s. Kap. 3.2) umzugehen, weil jeder Teilnehmer sein Tandem (gemeinsam mit seinem Partner) nach den eigenen Lernbedürfnissen gestaltet. So wird sich auch anhand eines Blicks auf die Bewertung ihrer Lernerfahrung zeigen, dass die meisten Teilnehmer diese positiv bis sehr positiv einschätzen.

### 3.2. Gründe für die Kursteilnahme

Um die Erwartungen der Studierenden an den eTandem-Kurs zu ermitteln, wurden ihnen zehn mögliche Gründe für die Teilnahme vorgelegt, aus denen sie maximal drei auswählen sollten. Das Ergebnis (Tab. 6) zeigt, dass die Teilnehmer vor allem eine Verbesserung ihrer mündlichen Fertigkeiten vom Tandem erwarten: die Auswahlmöglichkeiten *um fließendes Sprechen zu üben* (17 Nennungen), *um Aussprache zu üben* (12 Nennungen), *um korrektes Sprechen zu üben* (6 Nennungen) und *um Hören zu üben* (4 Nennungen) machen zusammen bei Weitem die größte Gruppe von Nennungen aus, wobei innerhalb dieser Gruppe das fließende Sprechen und die Aussprache deutlich mehr Gewicht einnehmen als das korrekte Sprechen und das Hören; letzteres zwei Bereiche, die in den Erwartungen der Lernenden eine weniger große Rolle spielen als das *Wortschatzlernen* (9 Nennungen). Von 6 Lernenden wurde auch der Wunsch, Freunde zu finden, als ein wichtiger Grund für die Teilnahme genannt. 5 Lernende nannten die Empfehlung des Kurses durch Lehrende, 4 weitere die Empfehlung durch Freunde als einen Beweggrund. 2 Lernende gaben an, dass es für sie wichtig war, *mehr über Deutschland (zu) lernen*. Obwohl das Schreiben eine wichtige Rolle in einem Tandem spielen kann und auf den Kursblog im Vorlesungsverzeichnis verwiesen war, nannte niemand die Möglichkeit, schreiben zu üben, als einen wichtigen Grund für die Kursteilnahme. Unter *Sonstiges* gab eine Teilnehmerin die Neuheit des Kurses an.

Der deutliche Schwerpunkt auf Sprechen einerseits, vor allem auf fließendem Sprechen und Aussprache, und andererseits auf Wortschatzlernen deutet auf die Sonderstellung hin, die dieser Kurs im Curriculum der Deutschabteilung einnimmt, indem er die Gelegenheit zu sinnhaltiger Kommunikation bietet – zu deren Bewältigung sind genau eben diese Komponenten entscheidend. Gleichzeitig sind

die „kommunikativen Ernstfälle“ (Schlickau 2000, zit. nach Hoshii & Schumacher, 72) in Telekollaborationen natürlich der Ort, an denen man diese Komponenten üben kann – dass den Studierenden dies bewusst ist, kommt hier zum Ausdruck. Dass das Hörenüben in diesem Zusammenhang vergleichsweise selten genannt wird, überrascht zunächst, kann aber damit erklärt werden, dass die Studierenden möglicherweise das Gefühl haben, diese Fertigkeit sei durch ihre übrigen Kurse bereits abgedeckt, damit, dass sie andere Möglichkeiten kennen, ihr Hörverstehen zu verbessern; oder damit, dass sie in den genannten Komponenten die größeren Defizite empfinden.

### **3.3. Bewertung der Lernerfahrung**

#### **3.3.1. Reflexion über das Erreichen der Lernziele**

Zur Bewertung ihrer Lernerfahrung durch die Studierenden soll zunächst ein Blick darauf geworfen werden, wie die Lernenden über das Erreichen ihrer Lernziele reflektiert haben. In Raindl 2017 wurde dargestellt, dass die Lernenden sich im Rahmen der Peergruppen-Diskussionen im Unterricht durchaus differenziert und kritisch zu ihrem Lernerfolg in Bezug auf ihr Lernziele äußerten, diese selbst sogar teilweise in die Kritik einbezogen, und negative Einschätzungen mitunter mit Perspektiven für zukünftiges Handeln verbanden.

Ein ähnliches Bild ergibt sich auf dem Fragebogen: In Item 8 werden die Lernenden noch einmal aufgefordert, die drei wichtigsten ihrer zu Unterrichtsbeginn festgelegten Lernziele aufzulisten; Item 9 lautet dann: „Haben Sie diese Lernziele erreicht? Bitte schreiben Sie zu jedem Ziel einen Kommentar.“ Die Lernenden antworten auch hier differenziert, bei vielen wurden ein oder zwei Lernziele als erreicht oder teilweise erreicht bewertet.

Oft versuchten die Lernenden zu begründen, warum sie ihre Lernziele nicht erreicht haben, wie z. B. Rei, die ihr Lernziel „mehr Synonyme benutzen können“ als nur teilweise erreicht sieht, „weil wir schnell das Thema verwechseln“. Andere Lernende verbinden negative Urteile über erreichte Lernziele mit indirekten Aufforderungen an sich selbst, wie z. B. Mei das als nicht erreicht bewertete Lernziel „mehr Wörter kennenlernen“ mit der Einsicht „ich muss wiederholen, was ich gelernt habe“.

Dieser ausgewogen-kritischen Bewertung ihrer Lernerfolge in Bezug auf ihre

Lernziele (die allerdings oft so global formuliert waren, dass sie im Rahmen eines Tandemkurses nur schwer zu erreichen waren; vgl. Raindl 2017), stellt sich ein noch positiveres Bild gegenüber, wenn man einen Blick auf die Antworten zu Item 10 wirft.

### 3.3.2. Wahrgenommene Änderungen beim Lernen

Item 10 lautete: „Hat sich durch Ihr Tandem an Ihrem Deutsch/Deutschlernen (noch) etwas verändert? Wenn ja, beschreiben Sie möglichst genau, was.“ Von 24 Studierenden antworteten hier 16 mit Ja, 8 antworten mit Nein oder ließen das Feld offen. Zur Analyse wurden die freien Antworten induktiv gebildeten Kategorien zugeordnet, die dann in drei Oberkategorien gruppiert wurden: *Lernzuwachs*, *Lernbewusstheit* und *Lernhaltung*. Die beschriebenen Veränderungen sind in Tabelle 7 dargestellt.

Lernzuwachs	Verbesserung beim Hören (x2), Verbesserungen beim Sprechen, Verbesserungen beim Schreiben, bessere Deutschlandkenntnisse, „auf Deutsch denken“
Lernbewusstheit	Bedeutung des Sprechens beim Sprachenlernen (x2), Bedeutung des Fehlermachens, Bedeutung der Aussprache, Bedeutung von Wortschatz, Bedeutung der Wörterbuchnutzung, Schwierigkeit der Anpassung der L1 an Gesprächspartner
Lernhaltung	Motivation (x2), weniger Sprechangst (x2), größere Kommunikationsbereitschaft

**Tab. 7: Wahrgenommene Änderungen nach Kategorien**

Natürlich ist hier mitzudenken, dass die Frage nach Veränderungen insofern problematisch ist, als sie den Befragten nahelegt, dass eine Veränderung stattgefunden haben müsse. Des Weiteren sind wohl besonders die Selbsteinschätzungen in Bezug auf den Lernzuwachs in ihrer Globalität mit Vorsicht zu betrachten. Trotzdem erscheint es mir hier bemerkenswert, dass die Studierenden von sich aus eine Reihe von Änderungen ihrer Lernbewusstheit oder ihrer Lernhaltung skizzieren, weil sie ausnahmslos wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches Sprachenlernen beschreiben. Eine wichtige Erkenntnis für die interkulturelle Kommunikation ist zum Beispiel die Erkenntnis von Rio zur Schwierigkeit der Anpassung der Muttersprache an das Niveau von Nicht-Muttersprachlern (der Oberkategorie *Lernbewusstheit* zugeordnet: „Im Tandem habe ich gelernt, wie schwierig einfach auf Japa-

nisch zu sprechen.“ Als Beispiel, das in die Kategorie *Lernhaltung / weniger Sprechanxiety* eingeordnet wurde, sei hier die Antwort von Saki wiedergegeben: „Nachdem ich das Tandem gemacht habe, habe ich Schritt für Schritt besser Deutsch sprechen gelernt, ohne viel über gramatische Fehler nachzudenken.“ Saki, die nach dem Kurs ein Austauschstudium angetreten hat, beschreibt hier eine Entwicklung, die tatsächlich wie ein wichtiger Schritt zur Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz mit Hinblick auf ihren Deutschlandaufenthalt erscheint.

### 3.3.3. Bedingungen fürs Lernen im Tandem

Item 11 zielte auf die Bedingungen ab, die die Lernenden hinter wahrgenommenen Lerngelegenheiten sahen, und bestand in einer Ergänzungsaufforderung: „Bitte ergänzen Sie den Satz: ‚Im Tandem habe ich etwas gelernt, wenn ...‘

Die Antworten der Lernenden (Anzahl: 20) wurden analysiert, indem induktive Kategorien gebildet wurden (Tab. 8).

durch Korrektur (x8), durch Erklärungen des Partners (x3), durch Wortschatzarbeit (x2), durch Zuhören (x2), durch Zeitplanung (x2), durch Interesse am Thema/Partner (x3)

**Tab. 8: Bedingungen für Lernerfolge im Tandem**

Hier fällt auf, dass die Lernenden die Zusammenarbeit mit ihrem Partner, vor allem aber seine Rolle als Helfer (*durch Korrektur, durch Erklärungen des Partners*) und eingeschränkt auch als Anbieter von sprachlichem Input (*durch Zuhören*) sowie als authentischer Gesprächspartner (*durch Interesse am Thema/Partner*) am häufigsten als Bedingung für das Lernen im Tandem sahen. Weniger oft genannt wurden Themen, die mit der eigenen Lernorganisation zusammenhängen (*durch Zeitplanung, durch Wortschatzarbeit*).

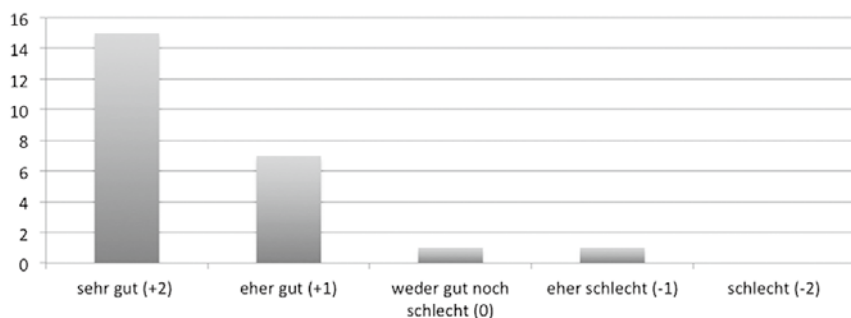
Auf die wichtige Rolle des Partners gehen auch die folgenden Items des Fragebogens ein.

### 3.3.4. Beziehung zum Partner

In Item 12 waren die Lernenden aufgefordert, auf einer fünfstufigen Skala von +2 bis -2 zu beurteilen, wie gut ihr Tandempartner als Lernpartner zu ihnen passt. In Item 13 sollten sie dies in einer freien Antwort begründen.



Die Ergebnisse zu Item 12 sind in Tabelle 9 dargestellt.



**Tab. 9: Passung des Tandempartners als Lernpartner**

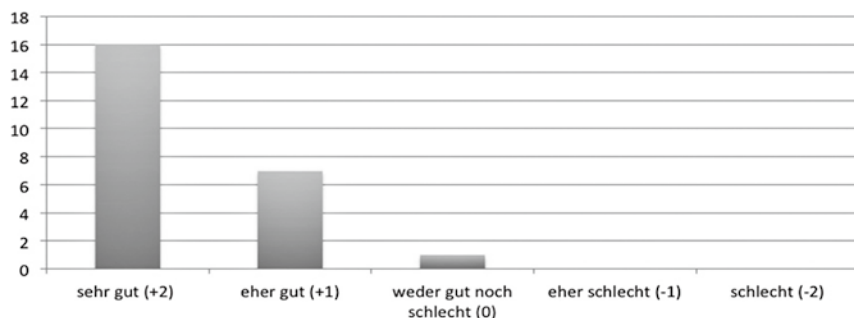
Das Ergebnis zeigt, dass die überwiegende Mehrheit (22 von 24 Teilnehmenden) sich sehr oder weitgehend zufrieden mit ihren Tandempartnern zeigte. Mit 15 Teilnehmern fanden dabei deutlich mehr als die Hälfte sogar, dass ihr Tandempartner sehr gut zu ihnen passte. Im Rahmen von Item 13 gaben die Studierenden eine Reihe von Begründungen, unter denen sich am häufigsten die Kategorien *Gemeinsamkeiten* (x7) und *Freundlichkeit/Hilfsbereitschaft* (x7) identifizieren lassen. Interessant ist jedoch auch, wie Studierende, die ihre Partner nur als *eher gut*, als *weder gut noch schlecht* oder *eher schlecht* passend einschätzen, dies begründen. Hier wird auf *auseinandergehende Interessen* (x2) verwiesen, auf *große Unterschiede im Sprachniveau* (x1) und darauf, dass der Partner manchmal als „anstrengend“ empfunden werde. In diesem Zusammenhang ist auch wichtig zu beachten, dass einige wenige Studierende den Kurs nicht bis zum Ende besucht bzw. nicht an der Auswertung teilgenommen haben. Sollte dies auch mit der mangelnden Passung mit ihrem Partner zusammenhängen, ergäbe sich besonders bei dieser Frage ein anderes, umfassenderes Bild.

Deutlich wird hier noch einmal besonders die Bedeutung der Zusammenarbeit mit dem Partner für das Funktionieren des Tandems als Lernkontext. Das zeigt sich auch in den Zusammenhängen, die zwischen der Beantwortung von Item 12 und Item 14 bestehen. In Item 14 wurden die Teilnehmenden nach ihrer Einschätzung der Eignung von Tandems zum Deutschlernen gefragt. Dabei zeigt sich die Tendenz, dass Lernende mit weniger gut passenden Partnern diese

schlechter einschätzen als andere (z. B. Hana und Hina, die bei Item 12 die Werte -1 und 0 vergeben haben, sowie Mei, die den Wert +1 vergeben hat.) Um Hinas Begründung vorwegzunehmen, die bei Item 13 feststellte: „Wir haben keine Interesse voreinander“: „Das ist von der Seelenverwandschaft abhängig.“ Überlegungen zur Partnerfindung sollten also eine wichtige Rolle bei der Planung von Telekollaborationen spielen.

### 3.3.5. Tandem als Lernkontext

In Item 14 des Fragebogens wurden die Teilnehmenden aufgerufen, die Frage „Wie effektiv ist das Deutschlernen im Tandem für Sie Ihrer Meinung nach?“ auf einer fünfstufigen Skala von +2 bis -2 zu beurteilen. Ihre Antwort sollten sie in Item 15 frei begründen. Die Ergebnisse für Item 14 sind in Tabelle 10 dargestellt.



Tab. 10: Effektivität von Tandemlernen fürs eigene Lernen

Wie Tabelle 10 zeigt, beurteilen zwei Drittel der Studierenden (16 von 24) Tandems für sich als einen Lernkontext, der effektives Lernen ermöglicht. Fast das gesamte verbleibende Drittel bewertet die Effektivität von Tandemlernen für sich als *eher gut*, während eine Person die Beurteilung *weder gut noch schlecht* markiert hat.

Unter Begründungen für ihre Einschätzung in Item 15 finden sich oft Äußerungen, die sich in die Kategorie Gelegenheit zur mündlichen Kommunikation (×8) einordnen ließen sowie – noch einmal auf das Thema Feedback bezogen – in die Kategorie Gelegenheit, korrigiert zu werden (×3). Einige Teilnehmende heben auch hier noch einmal auf die Bedeutung der Lernpartnerschaft ab, indem sie die

Gelegenheit, einen Freund zu finden (×3) betonen oder den Partner in der Rolle als einen ständigen Sprachberater sehen: „Ich fand es gut, dass ich immer den Partner per Line oder Email fragen konnte, wenn ich z. B. irgendeinen deutschen Text nicht verstehen konnte“ (So). Zwei Teilnehmerinnen gaben hier auch an, welche Kritikpunkte sie an der Lernumgebung haben. Einer davon ist schon in Kapitel 3.3.4 vorweggenommen worden, der andere bezieht sich auf technische Störungen bei den Videokonferenzen im Unterricht.

Auch bei der Bewertung dieser insgesamt sehr positiven Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass in diesem Bild die Einschätzungen derjenigen Studierenden fehlen, die den Kurs nicht zu Ende besucht haben, sowie derer, von denen kein ausgefüllter Fragebogen vorliegt. Weiterhin ist besonders bei der Bewertung des Grundkonzepts des Kurses der Effekt der „sozialen Erwünschtheit“ (Aguado 2013: 25) positiver Antworten zu bedenken. Insgesamt ist aber festzuhalten, dass die meisten Kursteilnehmenden die Lernumgebungen, die ihnen im Rahmen des Kurses angeboten wurde, als lernförderlich beurteilt haben.

#### 4. Fazit

Nimmt man die einzelnen hier referierten Ergebnisse zusammen, wird deutlich, dass die Teilnehmenden sich zwar einerseits durch sehr unterschiedliche Hintergründe i. B. auf ihr Sprachniveau, auf Auslandserfahrungen und geplante Auslandsaufenthalte, Lernerfahrungen im Tandem sowie Gelegenheit zur Kommunikation auf Deutsch im Alltag auszeichnen, andererseits aber durchweg zu einer deutlich positiven Bewertung des Tandems kommen, was Lerngelegenheiten, die Zusammenarbeit mit ihren Partnern und die Eignung von Tandems als Lernkontext für sie selbst angeht. Das ist bemerkenswert. Auch die Änderungen, die einzelne Lernende in Bezug auf ihre Lernbewusstheit und ihre Lernhaltung beschreiben, tragen zu diesem positiven Bild bei. Zwar ist damit noch nichts über konkreten Lernzuwachs, z. B. Entwicklungen einzelner sprachlicher Fertigkeiten oder Kompetenzen gesagt. Dazu müssten etwa die konkreten sprachlichen Interaktionen der Teilnehmenden oder ihre Lernersprache untersucht werden. In dieser Studie ging es jedoch ausschließlich um die Sicht der Lernenden auf die Lernumgebung, die der eTandem-Kurs ihnen bietet, und nach allem, was aus dem Vorher-

gesagten hervorgeht, erfährt diese von fast allen Lernenden eine deutliche Wertschätzung.

An diesem „fast“ ist jedoch eine wichtige Einschränkung anzusetzen: Diejenigen Lernenden, die ihre Zusammenarbeit mit ihren Partnern als weniger reibungslos empfanden, kommen durchweg auch zu einer skeptischeren Einschätzung des Tandems. Die Wahrnehmung der Lernumgebung als eine, die erfolgreiches Lernen erlaubt, steht und fällt also mit der „Passung“ der Partner – und es gab in jedem der drei eTandem-Kurse bisher jeweils eine Person, die die Zusammenarbeit mit ihrem Partner als mindestens nicht unproblematisch sah. Daraus ließe sich zum einen der Schluss ziehen, dass die Bildung von Paaren – so sie denn nicht zufällig gebildet werden – mit äußerster Sorgfalt geschehen sollte. Man könnte sich aber auch überlegen, ob im Rahmen des Tandemkurses nicht auch andere Sozialformen (z. B. Vierergruppen) oder aber Partnerwechsel eingeplant werden sollten, zumindest für problematische Paarkonstellationen.

Zur Verbesserung der Lernumgebung ließe sich außerdem etwa an der Bedeutung von Korrekturen ansetzen, die viele Lernende als wichtige Lerngelegenheiten für sich identifizieren. Korrekturen könnten ausführlicher im Kurs thematisiert und geübt werden.

Ernst zu nehmen ist auch die Kritik an schlecht funktionierender Technik. Hier sind sowohl die Lehrenden gefragt, die richtigen Entscheidungen zu treffen (in unserem Fall tauchte das Problem bei der Nutzung von Adobe Connect auf, bei Skype jedoch nicht), als auch Institutionen, ihre Technik auf dem neusten (oder zumindest akzeptablen) Stand zu halten.

Die Bedeutung, die die Teilnehmenden zum Beispiel in den letzten beiden Items der Gelegenheit zur mündlichen Kommunikation beimessen, sollte wiederum Curriculaplanern zu denken geben. Hier besteht offenbar ein Bedarf, den zumindest viele der befragten Teilnehmenden anderswo nicht gedeckt sehen.

Die Wertschätzung für den eTandem-Kurs und für die Lernform *Tandem* insgesamt kann auch sofern als bedeutungsvoll angesehen werden, als den Lernenden damit ein Zugang zum kommunikativen Fremdsprachenlernen eröffnet wird, den sie lebenslang nutzen können: Sollten sie in späteren Jahren noch einmal eine Sprache lernen wollen oder müssen, können sie auf ihre Erfahrungen und das gewonnene Know-how des Tandemlernens zurückgreifen. Damit wäre also auch ein Bei-

trag zum Bildungsziel geleistet, Studierende auf das lebenslange Lernen vorzubereiten.

### Benutzte Literatur

- Aguado, Karin (2013), Wie wirkt Unterricht? Potenziale und Grenzen der empirischen Untersuchung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. In Hoshii, Makiko; Raindl, Marco & Schart, Michael (Hrsg.), *Lernprozesse verstehen – empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München: iudicium 2014, 157–186.
- Brammerts, Helmut (1996), Language learning in tandem using the Internet. In Warschauer, Mark (Hrsg.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 121–130.
- Brammerts, Helmut (2001), Autonomes Sprachenlernen im Tandem. In Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg, 9–16.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, Do; Hood, Philip & Marsh, David (2010), *CLIL*. Cambridge: CUP.
- Funk, Hermann; Gerlach, Manja & Spaniel-Weise, Dorothea (Hrsg.) (2017), *Handbook for foreign language learning in online tandems and educational settings*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Guth, Sarah (2016), Online cultural exchange in Europe. State of the art and implications for the future. In O'Dowd, Robert & Lewis, Tim (Hrsg.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London: Routledge, 21–66.
- Guth, Sarah & Helm, Francesca (2010), Introduction. In Guth, Sarah & Helm, Francesca (Hrsg.) *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. (= Telecollaboration in Education, Vol. 1). Bern u.a.: Peter Lang, 2010, 13–35.
- Helm, Francesca & Guth, Sarah (2016), Telecollaboration and language learning. In Farr, Fiona & Murray, Liam (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, 241–254.
- Helm, Francesca (2015), The practices and challenges of telecollaboration in Higher Education in Europe. *Language Learning & Technology* 19(2), 197–217.
- Helmling, Brigitte (2001), Peergruppenarbeit – Tandems lernen von Tandems. In Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg, 83–91.
- Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2010), Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. *gfl-journal* 1, 71–91.  
[Online: [http://www.gfl-journal.de/1-2010/Hoshii\\_Schumacher.pdf](http://www.gfl-journal.de/1-2010/Hoshii_Schumacher.pdf), 22.09.2017]
- Kinginger, Celeste (2016), Telecollaboration and student mobility for language learning. In Jager, Sake; Kurek, Malgorzata & O'Rourke, Breffni (Hrsg.), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin, Voillans: Research-publishing.net, 19–29.
- Lewis, Tim & O'Dowd, Robert (2016a), Introduction to Online intercultural exchange and this volume. In O'Dowd, Robert & Lewis, Tim (Hrsg.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London: Routledge, 3–20.

- Lewis, Tim & O'Dowd, Robert (2016b), Online intercultural exchange and Foreign language learning: A systematic review. In O'Dowd, Robert & Lewis, Tim (Hrsg.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London: Routledge, 21–66.
- Raindl, Marco (2015), Kōkan karikyuramu - doitsugo jugyō no video tandem. In Yoshijima, Shigeru et al. (Hrsg.), *Gurōkarujidai no gaikokugokyōiku – Foreign Language Education in the Era of Globalization (=Gaikokugo kyōiku VII)*. Tokyo: Sanshūsha, 72–82.
- Raindl, Marco (2017), Fostering learner autonomy in an eTandem-based learning scenario. *Dokkyo Journal of Language Learning and Teaching*, 5, 17–39.
- Schart, Michael (2013), Programmevaluation – eine vernachlässigte Dimensionen der DaF-Forschung in Japan. *Neue Beiträge zur Germanistik*, 147, 132–150.
- Schlickau, Stephan (2000), Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(2), 10 Seiten.
- [Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/621/597>, 23.09.2017]