



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2024, Band 4, Heft 1

Selbstgesteuert in der exolingualen Interaktion lernen

Karin Kleppin
Ruhr-Universität Bochum &
German Jordanian University

Zusammenfassung

Menschen lernen seit jeher Sprachen in ‚freier Wildbahn‘, sei es implizit oder auch explizit und wahrnehmungsgesteuert. Das individuelle ungesteuerte und unvorhersehbare Lernen in außerunterrichtlichen ziel- und mehrsprachigen (digitalen) Umgebungen und exolingualen Interaktionssituationen spielte in der Fremdsprachendidaktik eine eher marginale Rolle, scheint aber zunehmend unter dem diffusen Begriff ‚*learning in the wild*‘ in den Blick zu geraten. In dem Beitrag wird dieser Begriff kurz im Hinblick auf seine mögliche konzeptuelle Verortung vorgestellt. Im Anschluss daran wird das selbstgesteuerte Lernen im Tandem als ein Beispiel exolingualer Interaktion herausgegriffen und anhand von Lerneraussagen zu Lernaktivitäten und -erfolgen konkretisiert. Es wird versucht, Erkenntnisse aus der Diskussion zum Tandemlernen daraufhin zu überprüfen, ob sie einen Beitrag für weitere Formen exolingualer Interaktion als einer Facette von *learning in the wild* leisten können, bei denen nicht wie im Tandem beide Interaktionspartner bzw. -partnerinnen in gleichem Maße von der Zusammenarbeit profitieren.

Schlagwörter: Lernen in freier Wildbahn; exolinguale Interaktion; Tandemlernen; Tandemstrategien; Lernerlogbuch

Abstract

People have always learned languages in the 'wild', whether implicitly, or explicitly and controlled by perception. However, individual, unsupervised and unpredictable learning in extracurricular target-language and multilingual (digital) environments and exolingual interactions has played a rather marginal role in foreign language didactics, but seems to be increasingly coming into view under the diffuse term 'learning in the wild'. This article briefly introduces this term with regard to its possible conceptual location. Subsequently, self-directed learning in tandem will be singled out as an example of exolingual interaction and concretized on the basis of learner statements on learning activities and successes. An attempt will be made to examine findings from the discussion on tandem learning to see whether they can make a contribution to other forms of exolingual interaction as a facet of learning in the wild, in which both interaction partners do not benefit equally from the collaboration like in tandem-learning.

Keywords: Learning in the wild; exolingual interaction; tandem learning; tandem strategies; learning log



Karin Kleppin (2024)

Selbstgesteuert in der exolingualen Interaktion lernen

ZIAF 4(1): 11–28.DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8670>

1 Zur fremdsprachendidaktischen Verortung

Die Beschäftigung mit dem Fremdsprachenlernen und -lehren bezog sich lange Zeit überwiegend auf unterrichtliche Kontexte. Die didaktisch-methodischen Konzepte für die schulischen Fremdsprachen und für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hatten zunächst wenig gemein. Während für das Deutsche seit Mitte der siebziger Jahre vor allem eine erfolgreiche Kommunikation im Alltagsleben fokussiert wurde, standen in der Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts bildende Einblicke in andere Sprachen, Kulturen und Denkweisen im Vordergrund, auch wenn dem Englischen eher als anderen Fremdsprachen eine Hinwendung zur Entwicklung kommunikativer Kompetenz gelang (vgl. u.a. Rivers 1973; Piepho 1974; Christ 2010; Fandrych et al. 2010). In der fremdsprachendidaktischen Diskussion haben sich für das Fremdsprachenlernen mittlerweile Lernziele wie Handlungs- und Interaktionskompetenz durchgesetzt. Vor allem die Qualität unterrichtlicher Interaktion und die damit verbundenen Aushandlungsprozesse werden als ein zentraler Beitrag für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen gesehen (vgl. Long 1981; Ellis 1999). Lernerautonomie spielt seit den 1990er Jahren eine immer größere Rolle auch in unterrichtlichen Kontexten (vgl. u.a. Little 1994; Benson 2001; Schmenk 2008; 2010), aber ‚wildes‘ Erwerben und Lernen außerhalb des Unterrichts wurde jenseits der Ausrichtung auf Deutsch als Zweitsprache und zumeist linguistischer Analysen (vgl. z.B. schon im Jahr 1975 das Heidelberger Forschungsprojekt ‚Pidgin-Deutsch‘) zunächst kaum in den Blick genommen. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass Lehrende außerunterrichtliches Weiterlernen eher im Zusammenhang mit definierten Lernzielen betrachten. Dazu gehören sicherlich Lern- und Hausaufgaben, Recherchen, Projekte und die Sprachanwendung mit Zielsprachensprecherinnen und -sprechern z.B. bei Auslandsaufenthalten oder Feriencamps.

Dies änderte sich m.E. vor allem aufgrund einer ungesteuerten Nutzung sozialer Medien ohne Lernziele, im Sinne von *digital wilds* (vgl. u.a. Godwin-Jones 2019). Sauro & Zourou (2019: 2-3) formulieren im Hinblick auf Lernen in *digital wilds* folgende Annahmen:

- “that learning takes place out-of-class within a digital context or community that is not governed or developed by a formally recognized school, university, or education provider;
- that learning does not take place within a digital context or community with a primary goal of language teaching and learning;
- that the impetus to learn in the out-of-class, digital context or community originates in the learner and not from curriculum guidelines, educational policy, or teacher direction; and
- that learning is not directly mediated by curriculum guidelines, educational policy, teacher practice, or norms of evaluation.”

Dass diese Art des *learning in the wild* als außerunterrichtliches, ohne didaktische Begleitung stattfindendes Lernen eine immer stärkere Rolle spielt, scheinen auch die Ergebnisse der Überprüfung sprachlicher Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich zu zeigen, die im IQB-Bildungstrend (2022: 37) analysiert werden:

Vom Fern- und Wechselunterricht war allerdings auch das Fach Englisch betroffen, für das jedoch nahezu durchgängig positive Entwicklungen in den erreichten Kompetenzen zu verzeichnen sind. Diese konnten bereits für den Zeitraum 2009–2015 festgestellt werden und haben sich im Zeitraum 2015–2022 noch einmal verstärkt. Zwar ist nicht auszuschließen,

dass im Englischunterricht die pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs besser kompensiert werden konnten als im Deutschunterricht, plausibler erscheint jedoch die Annahme, dass der Kompetenzzuwachs im Lese- und Hörverstehen im Fach Englisch zu einem erheblichen Anteil auch auf außerschulische Lerngelegenheiten zurückzuführen ist. Insbesondere die Nutzung digitaler Medien, die während der pandemiebedingt reduzierten Möglichkeiten der Freizeitgestaltung zugenommen hat, findet vermutlich häufig in englischer Sprache statt. Dies dürfte die Entwicklung des Leseverstehens und vor allem auch des (tatsächlich besonders stark gestiegenen) Hörverstehens in Englisch fördern und zudem die Motivation für die Nutzung der Lerngelegenheiten steigern, die der Englischunterricht bietet.

Allerdings wird auch hier *learning in the wild* wieder eingebettet in eine erhoffte Motivation für den Unterricht. Die Erkenntnis, dass es sich hier um ein dynamisches, unvorhersehbares, nicht zielgerichtetes, aber nichtsdestoweniger durchaus erfolgreiches und im Grunde erwünschtes Lernen handelt, scheint sich (noch) nicht durchgesetzt zu haben.

2 Einige mit *learning in the wild* verbundene Begrifflichkeiten

Learning in the wild wurde in Europa zunächst eher im skandinavischen Kontext (Jensen 2019; Wagner 2019) und für andere Fächer (z.B. <https://discoverwildlearning.com>) diskutiert, allerdings auch hier z.T. gebunden an unterrichtliche Kontexte. Die Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit *learning in the wild* eine Rolle spielen könnten, tauchen in unterschiedlicher Ausprägung in der Fachliteratur verschiedener Disziplinen auf. Wie die folgenden – hier nur kurz angeführten – Begriffe und die damit zum Teil verbundenen Lerntheorien gegenüber dem *learning in the wild* abgegrenzt bzw. damit in Beziehung gebracht werden könnten, wäre sicherlich noch genauer zu klären. Hier dient ihre Benennung allein dazu, auf die Problematik des vielfältig und durchaus unterschiedlich verwendeten Begriffs *learning in the wild* hinzuweisen. Zu den hier gemeinten Begrifflichkeiten gehören z.B. Immersion und Sprachbad. Hierbei wird davon ausgegangen, dass ein Eintauchen in zielsprachige Situationen und eine möglichst natürliche und authentische Kommunikation mit Zielsprachensprechern und -sprecherinnen vor allem bei jüngeren Lernenden zum Erfolg führt. Ein weiteres Konzept, das inzidentelle Lernen (s. schon Dewey & Dewey 1915, Neuauflage 2008), wird verbunden mit einem eher zufälligen und beiläufigen Lernen ohne bewusste Lernabsicht. Inzidentelles Lernen kann sich überschneiden mit informellem Lernen, das in Alltagskontexten ohne pädagogische Begleitung und nicht-strukturiert erfolgen soll. Informelles Lernen kann allerdings im Gegensatz zu inzidentellem Lernen mit eigener Lernabsicht verbunden werden. Selbstgesteuertes Lernen erfolgt in der Regel bewusst und wahrnehmungsgelenkt. Es kann durch sogenannte Mediatoren oder Lernbegleiter unterstützt werden. Autonomes Lernen und die Entwicklung von Lernerautonomie werden sowohl im Hinblick auf unterrichtliches Lernen als auch auf die Nutzung außerunterrichtlicher Kontexte gesehen (vgl. Schmelter 2004).

In Bezug auf *learning in the wild* ist der Facettenreichtum des Konzeptes Lernerautonomie in den Blick zu nehmen (vgl. Godwin-Jones 2019). Benson (2022) wendet sich z.B. in diesem Zusammenhang ab von einem soziokulturellen Ansatz hin zu einem ‚*person-centred turn*‘ und betont dabei die eigenständige Nutzung von fremdsprachlichen Umgebungsressourcen wie z.B. Orte und Artefakte. Inwieweit solche Umgebungsressourcen planvoll und wahrnehmungsgesteuert in Lernaktivitäten einbezogen werden, hängt sicherlich von den einzelnen Personen, möglicherweise auch von einem entsprechenden Training oder einem Coaching ab. Vor dem Hintergrund des vorliegenden Beitrags sollte die Bedeutung von

Interaktionen mit anderen Individuen und einem möglichen Support durch Mediatoren oder Coaches fokussiert werden (vgl. u.a. Lantolf 2013, s. auch schon Little 1994: 435). Das Paradox ‚Steuerung durch Lehrende‘ versus ‚Selbststeuerung‘ wird bei der breiten Fachdebatte über die Hinwendung zur Lernerautonomie erkannt (vgl. Schmelter 2004; Schmenk 2008, 2012). Ciekanski & Macaire (2022) verwenden im Französischen vor dem Hintergrund gesteuerten Lernens den Terminus *Autonomisation*, ein Begriff, der sich m.E. sowohl für den unterrichtlichen Kontext als auch als Vorbereitung für das Lernen in freier Wildbahn eignet (z.B. auch Kleppin 2022b). Auch wenn *learning in the wild* inzidentell und/oder informell vonstatten gehen kann, dürfte sich eine – von Lernenden erwünschte – Wahrnehmungssteuerung, die durch ein vorbereitendes Training oder einen möglichen Support durch eine Expertin, einen Coach oder einen Lehrenden erfolgen kann (vgl. u.a. Kleppin & Spänkuch 2014a), auf den Lernerfolg auswirken.

Im Zusammenhang mit den oben angedeuteten Konzepten spielt zumeist Authentizität eine entscheidende Rolle: „The concept of authenticity can be situated in the text itself, in the participants, in the social or cultural situation and purposes of the communicative act, or some combination of these.“ (Gilmore 2007: 98). Diese auch bei Bechtel (2001) erwähnte Aufteilung in Interaktionsauthentizität, Materialauthentizität und Situationsauthentizität eignet sich sicherlich auch im Hinblick auf eine Überprüfung, inwieweit man überhaupt eine Verbindung schaffen kann zwischen einem *learning in the wild* im Sinne unabhängiger außerunterrichtlicher Aktivitäten und einer unterrichtlichen Einbindung, die auch bei Aufsätzen zum *learning in the wild* zumeist eine Rolle spielt (vgl. Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Wagner 2019). Dabei muss akzeptiert werden, dass es sich im Unterrichtskontext, z.B. bei Interaktionen, zumeist um eine Quasi-Authentizität handelt. Bei der Übertragung des Konzepts von *learning in the wild* in Unterrichtskontexte stellt sich allerdings auch die Frage, inwiefern das Konzept so breit gefasst wird, dass es zu einem Buzzword ‚verkommt‘.

3 Exolinguale Interaktion und das Lernen im Tandem

Exolinguale Interaktion (u.a. Dausendschön-Gay 2003a; Py 2008) kann, will man dieses Konzept mit *learning in the wild* in Verbindung bringen, als eine Facette des letzteren betrachtet werden, da es ausschließlich um menschliche Interaktionen geht und die Nutzung von fremdsprachlichen Umgebungsressourcen außer Acht lässt. Der Begriff wird insbesondere häufig in Frankreich und der Schweiz verwendet und kann folgendermaßen charakterisiert werden:

- Es handelt sich in der Regel um eine Interaktion zwischen Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen.
- Häufig existiert ein besonderer Anlass. Dazu gehören z.B. Informationsaustauschsituationen, gemeinsame Projekte, Begegnungssituationen wie z.B. Schüleraustausche oder Aushandlungen in internationalen Arbeitsgruppen. Zum Teil wird darauf verwiesen, dass Prinzipien und Strategien der exolingualen Interaktion auch auf schulische Unterrichtssituationen einwirken sollten, in dem Sinne, dass sprachkompetente Lehrende mit Lernenden inhaltlich kommunizieren sollten (z.B. Py 1986).
- Es wird häufig auf besondere Kommunikationsstrategien zurückgegriffen, die eine Verständigung ermöglichen (z.B. Rückgriffe auf eine *lingua franca*, externe Ressourcen wie z.B. *ChatGPT*, *Gemini* oder Übersetzungsprogramme).

- Werden exolinguale Interaktionen als Lernanlass genutzt, bietet sich der Einsatz erfolgsversprechender Lernstrategien wie z.B. Rückfragen, Bitten um langsames Sprechen oder Bitten um Wiederholungen an.
- Exolinguale Interaktionen als Lernanlass können auch nur einseitig gewünscht sein. Die Interaktion mit Zielsprachensprechern und -sprecherinnen wird in der Regel Lernenden empfohlen, wenn ein Auslandsaufenthalt (Reise, Studium etc.) geplant wird. Dabei gibt es allerdings z.T. Probleme beim Aufrechterhalten des beiderseitigen Interesses, vor allem wenn Lernende die Zielsprache nur auf einem niedrigen Niveau beherrschen. Das Interesse an der Interaktion mit Lernenden dürfte schwinden, da ein inhaltlicher Austausch sich zumeist auf alltägliche einfache Kommunikationssituationen reduziert.

Das Tandemkonzept bietet sich an, wenn beiderseitiges Interesse an der exolingualen Kommunikation aufrechterhalten werden soll. Denn beide Tandempartner und -partnerinnen (TP) interagieren, um zu lernen. Sprachenlernen im Tandem beruht auf der Idee, dass Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen sich gegenseitig beim Sprachenlernen unterstützen können. Sie sind keine Lehrenden, können jedoch als authentische Interaktionspartner und -partnerinnen agieren und Hintergrundinformationen sowie sprachliche Hilfen dazu geben, wie sich Personen ihres Alters und in ihrer Situation sprachlich weitgehend angemessen verhalten. Das Lernen im Tandem bietet eine Vielzahl von spezifischen Vorteilen und lässt sich in viele Kontexte innerhalb und außerhalb von Institutionen integrieren (vgl. u.a. Kleppin 2022a).

3.1 Tandemlernkonzepte

Es hat sich international übergreifend die folgende Definition durchgesetzt: Beim Sprachenlernen im Tandem arbeiten zwei Personen mit verschiedenen Erstsprachen oder z.T. auch Zweitsprachen paarweise zusammen,

- um die Sprache des/der jeweiligen TP zu lernen,
- um mehr über die Person und den kulturellen Hintergrund des/der TP zu erfahren,
- um darüber hinaus auch Kenntnisse und Erfahrungen auszutauschen – z.B. aus der Schule, dem Studium oder dem Freizeitbereich (s. Brammerts 2001: 10).

Die Organisationsformen des Lernens im Tandem haben sich in den letzten Jahren stark erweitert. Ging man zunächst noch von Präsenztandems aus, entweder in Form von individuellen Zweierkonstellationen oder Tandemkursen, so haben sich seit den 1990er Jahren weitgehend zunächst Email-Tandems und im weiteren Verlauf jegliche Art von eTandems durchgesetzt (vgl. Brammerts 1996; Brammerts & Kleppin 2001). Möglich und sinnvoll ist eine Kombination mit Distanzformen, wie z.B. Telefon, jegliche Art von Messenger-Diensten oder zunehmend größere Kommunikationsplattformen, bei denen man videobasiert nicht nur mündlich kommunizieren, sondern auch gemeinsam an Texten arbeiten kann (vgl. Renner 2021). Denkbar ist es zwar, Tandems mit einem Chatbot zu organisieren. Allerdings ist fraglich, ob und welche Interaktionsprozesse dabei ablaufen und wie dabei gelernt werden kann, da multidimensionale Aspekte der Orientierungen in der Interaktion wie etwa Gestik und Mimik, gegenseitige Verstehens- und Produktionshilfen (vgl. Dausendschön-Gay 2003b) zumindest derzeit noch nicht erwartet werden können.

Brammerts hat als erster (2001: 10ff.) die Grundprinzipien formuliert, die sich auf alle Tandemsituationen anwenden lassen, nämlich das Gegenseitigkeitsprinzip und das Autonomieprinzip. Das Gegenseitigkeitsprinzip, das z.B. in der Kommunikation mit einem Chatbot

kaum anzuwenden ist, bedeutet, dass Lernende grundsätzlich gleich viel zur gemeinsamen Arbeit beitragen müssen, damit dementsprechend auch beide profitieren können. Beide TP sind im Rahmen ihres sozio-kulturellen Kontextes ‚Experten‘. Insofern können sie sich gegenseitig helfen. Sie sind keine Lehrkräfte, d.h. sie können und sollen weder Lernziele noch Lernmethoden auswählen. Zumeist kennen sie nicht einmal die Regeln zur Grammatik der eigenen Sprache und sollten auch nicht versuchen, diese intuitiv zu formulieren. Das Autonomieprinzip bedeutet, dass jeder/jede TP für das eigene Lernen selbstverantwortlich ist. Das heißt, dass er/sie festlegt, was und wie er /sie etwas lernen will. Von dem/der TP kann nur die Unterstützung erwartet werden, um die ausdrücklich gebeten wird. So kann es durchaus vorkommen, dass ein Partner sich etwa für eine mündliche Prüfung vorbereiten will und deshalb von der Partnerin sprachlich korrigiert werden möchte. Hingegen könnte das Hauptinteresse der Partnerin darin bestehen, erst einmal etwas flüssiger mündlich kommunizieren zu können. Sie wird daher in ihrem Teil der Tandemarbeit v.a. viel selbst sprechen wollen und viele Fragen zu möglichen Formulierungen stellen.

Folgende positive Eigenschaften werden für das Sprachenlernen im Tandem Tandemlernanbietern insbesondere an Hochschulen genannt (s. u.a. <https://www.zfa.ruhr-uni-bochum.de/iis/lernen/tandemvermittlung.html.de>; <https://www.seagull-tandem.eu>). Man wird eine Fülle weiterer Anbieter finden, die solange existieren, wie Förderungen oder persönliche Initiativen existieren.

- Man arbeitet mit einer realen Person zusammen, was sich häufig auf die Motivation auswirkt.
- Beide TP sprechen die Fremdsprache als Erstsprache und können sich daher gegenseitig einen kommunikativ adäquaten Input geben. Wie einige weiter unten zitierte Aussagen von Tandemlernenden (s. 4.1.1 und 4.2.1) zeigen, wird dieser Input z.T. bewusst in die weitere Kommunikation integriert bzw. für die weitere Kompetenzentwicklung genutzt.
- Beide TP sind Lernende, was zumeist dazu führt, dass weniger Hemmungen bestehen, die Fremdsprache zu benutzen. Eine erhöhte Risikobereitschaft führt dazu, dass auch etwas oberhalb der aktuellen Kompetenz agiert wird; man versucht, sein Potenzial stärker auszuloten. Fehler gelten als Lernanlass. Beide TP profitieren, denn Peers bittet man eher direkt um Hilfe als z.B. Lehrende (vgl. Kleppin 2022b: 18).

3.2 Einige wichtige Tandem-Strategien in ihrer Auswirkung auf die exolinguale Interaktion

Die Regeln für die Zusammenarbeit und Tandemstrategien gehen über die Strategien hinaus, die man sinnvollerweise im Unterricht nutzen kann, denn die Arbeit mit einer Person, die die Fremdsprache als Erstsprache spricht, eröffnet die Möglichkeit, bewusst den eigenen Interessen und Wünschen gemäß weiter zu lernen. Beispiele hierfür sind:

- Man kann den Input der TP dazu nutzen, darin enthaltene Ausdrücke mehr oder minder bewusst aufzugreifen und auch noch einmal nachzufragen, ob man sie adäquat verwendet hat. Das Lernen aus dem Input der TP impliziert, dass beide sowohl in der eigenen Sprache als auch in der jeweiligen Fremdsprache kommunizieren. Völlig kontraproduktiv wäre es, würden beide TP beschließen, nur in ihrer Fremdsprache zu handeln. Damit würde das erstsprachliche Vorbild fehlen. Eine mögliche Kooperationsstrategie im Hinblick auf den Erhalt eines vielfältigen Inputs wäre z.B. die folgende: Die TP werden gebeten, etwas zu erzählen, zu berichten oder über etwas zu informieren.

Die erbetenen Sprachhandlungen werden in der Kommunikation mit einem Menschen – also nicht mit einem *Chatbot* – auf selbst Erlebtes oder auf wiedergegebene Erzählungen und Erlebtes von befreundeten Personen bezogen, während Hintergrundinformationen ebenso gut aus dem Internet bezogen werden können. Man kann also darum bitten, Informationen zu sich, zum Umfeld oder auch zu Meinungen von Freundinnen, der Familie etc. zu geben. Es geht dementsprechend weniger um deklaratives Wissen, sondern vor allem um einen Austausch zu lebensweltlich relevanten Themen, altersspezifischen Interessen sowie zu persönlichen Einstellungen und Meinungen. Man wird sich z.B. eher nicht über Schulsysteme oder Institutionen in den Heimatländern austauschen, sondern vielmehr darüber, wie die Partner und deren Freunde und Familien diese Systeme und Institutionen erleben und was sie mit ihnen verbinden.

- Die TP werden möglichst versuchen, sich an dem jeweiligen Sprachniveau des/der anderen zu orientieren. Mit einer Partnerin, die z.B. das Niveau A2 erreicht hat, wird man sich kaum über abstrakte Themen austauschen. Man wird möglichst einfach und langsam in seiner L1 formulieren und darauf achten, ob Verständnis oder auch Nicht-Verstehen signalisiert wird. Gegenseitige Bitten um Hilfen beim Verstehen und Formulieren in der L2 zeigen, dass die TP auf Augenhöhe kooperieren und das Gegenseitigkeitsprinzip ernst nehmen. Man wird z.B. nicht danach fragen, wie im Deutschen die Modalverben verwendet werden. Vielmehr wird man z.B. nach Beispielen und Situationen fragen können, in denen man *dürfen*, *nicht dürfen*, *müssen*, *nicht müssen* verwendet. Solche Fragen kann auch jemand beantworten, der keinerlei metasprachliches Wissen hat. Sprachenwechsel können leicht vorgenommen werden; sie hängen allein von den Wünschen und Bedürfnissen der Interagierenden ab.
- In der Tandemarbeit kann man sich aus seiner Komfortzone herausbewegen, indem man Fehler als Lernanlass bewusst in Kauf nimmt. Man kann Korrekturen seinen Wünschen gemäß einfordern: Einige TP möchten direkt korrigiert werden, andere hätten gern zunächst Hilfen für Selbstkorrekturen. Wieder andere wollen erst etwas flüssiger formulieren können und wünschen daher zunächst keine Korrekturen. In jedem Fall kann man Geduld bei seinen Formulierungsversuchen und Reformulierungen erwarten, da beide Interagierenden sich in der Lernposition befinden. Metasprachliche Erklärungen zu den Korrekturen sind i.d.R. auch hier nicht gefragt. Nur in wenigen Fällen haben L1-Sprecher und -Sprecherinnen genügend metasprachliches Wissen; allerdings können sie grundsätzlich intuitive Entscheidungen zur Korrektheit treffen und Beispiele geben.

4 Kurzbericht über zwei Tandemprojekte

Im Folgenden werden einige Ergebnisse aus zwei Tandemprojekten¹ kurz dargestellt. Bei beiden Projekten wurden den TP die Prinzipien des Lernens im Tandem vorgestellt (s. unter 3.1), es wurden dementsprechend keine Aufgaben oder Übungen vorgegeben, die zweisprachig bearbeitet werden sollten. Vielmehr sollten die TP miteinander aushandeln,

¹ Unter <https://www.zfa.ruhr-uni-bochum.de/mam/veroeffentlichungen.pdf> existiert eine sehr ausführliche Bibliografie mit Abstracts zum Sprachenlernen im Tandem im weitesten Sinne. Viele Untersuchungen und vor allem Qualifikationsarbeiten nutzen Fragebögen, Videographien, Selbstberichte und triangulieren die Daten.

worüber sie sich austauschen wollen und was ihre individuellen Ziele und ihre Wünsche zum Vorgehen sind. Es wurden Hilfestellungen zu Themen angeboten, von denen sich die TP in ihren Interaktionen dann allerdings häufig entfernt haben.

Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf Ergebnisse zu den Fragen, wie Tandemlernende die eigene Arbeit im Hinblick auf ihre Kompetenzentwicklung einschätzen und welche Maßnahmen und Strategien sie für wirksam halten. Beim ersten Projekt handelte es sich um erwachsene Lernende und ein mehrsprachiges eTandemprojekt² in den USA. Die TP führten mit Hilfe von Coaches ein Lernerlogbuch und füllten anschließend einen Fragebogen aus. Sie wurden von Coaches individuell begleitet, die ebenfalls Logbücher ausfüllten und mit den begleitenden Projektleitern und -leiterinnen in kontinuierlichem Kontakt waren. Beim zweiten Projekt (Böcker et al. 2017) waren deutsche und französische Lernende im Rahmen von Tandemkursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks die Zielgruppe. Es sollte überprüft werden, ob bzw. inwiefern die Jugendlichen ihre sprachlichen Kompetenzen in der Tandemarbeit weiterentwickeln konnten. Da Tests im Zusammenhang mit der Tandemarbeit kaum valide Aussagen zu Lernfortschritten erlauben (zur Begründung s. die Ausführungen in 4.2), entschied sich das Projektteam dafür, ein niederschwelliges Logbuch zu erstellen und die Jugendlichen zu bitten, dies jeweils nach der Tandemarbeit auszufüllen (Böcker & Kleppin 2017). Die Logbücher dienten als Grundlage für eine Inhaltsanalyse im Hinblick auf Selbst- bzw. Peer-Evaluationen zur sprachlichen Kompetenzentwicklung. Bei beiden Projekten handelt es sich um Evaluationsstudien.

4.1 Projekt 1: Learner I *Small Business Innovation Research Rural and Disabled Learners (SBIR)*

Beim SBIR-Projekt (s. zum Projektauftraggeber unter <https://www.sbir.gov/about>) ging es insgesamt darum, herauszufinden, inwieweit sich eTandem und ein dazugehöriges *Distance Coaching* für (behinderte) Lernende in ländlichen Kontexten eignen könnte. Der Versuch erfolgte mit 25 Lernenden und ebenso vielen Partnern bzw. Partnerinnen. Die Coaches³ wurden vor Ort in Montana (USA) ausgebildet. Grundlage war ein vorliegendes Konzept zur Tandemberatung von Brammerts et al. (2001). Das Training hatte zum Ziel, die Coaches zu befähigen, das Tandemkonzept lernergerecht darzulegen, Lernerfragen zur Tandemarbeit zu antizipieren und in verständlicher Form zu beantworten, den Unterschied zu unterrichtlichen Kontexten deutlich zu machen sowie eine empathische und vertrauensvolle Verbindung zwischen nicht-direktiven Beratern und Beraterinnen und Tandemlernenden aufzubauen. Außerdem wurden Beratungssituationen simuliert, die erfahrungsgemäß besondere Herausforderungen darstellen.

Während der Arbeit im Tandem führten die Lernenden sogenannte *learner logs*, in denen sie mit Hilfe der Coaches in den Beratungsphasen ihre kurzfristigen Ziele, ihre Vorgehensweisen und Maßnahmen, ihre wahrgenommenen Erfolge, besondere Herausforderungen und persönliche Kommentare eintrugen. Die Coaches führten sogenannte *coaching logs*. Die Logbücher dienten sowohl als Lernbegleitung als auch als Evaluationsinstrumente, die uns von den Lernenden zur Verfügung gestellt wurden. Die TP füllten am Ende des Projektes

² Zu dieser Zeit wurde vornehmlich über E-Mail und über das Telefon kommuniziert.

³ Im Englischen wurde von vornherein der Begriff Coach verwendet, auch wenn anfänglich noch kein Coachingkonzept (vgl. Kleppin & Spänkuch 2014b) damit verbunden war.

Fragebögen sowohl zum Tandemlernprozess als auch zur wahrgenommenen Effektivität der Beratungsprozesse aus. Außerdem wurde eine abschließende Gruppendiskussion zwischen begleitenden Projektleitern und -leiterinnen und den Coaches durchgeführt.

Ergebnisse liegen zu folgenden Aspekten vor: Einschätzungen zur sprachlichen Weiterentwicklung, inhaltliche Hintergrundinformationen zum Zielland, Einschätzungen zu Lernprozessen und -strategien, Erfahrungen mit dem selbstgesteuerten Lernen, Einschätzungen zur Unterstützung (*support*) durch die Coaches. Es werden im Folgenden zwei Aspekte herausgegriffen, die sich u.a. auf die Interaktionen im Tandem beziehen. Der unpublizierte Projektbericht, auf den hier zurückgegriffen wird, wurde von Brammerts, d'Atri & Kleppin (2002) für die Projektauftraggeber auf Englisch erstellt.

4.1.1 *Wahrgenommene Lernergebnisse und Lernprozesse im Tandem*

Im Hinblick darauf, was von den jeweiligen TP in den Tandeminteraktionen gelernt wurde, wurden für den Bereich Sprache insbesondere Grammatik, Satzstrukturen (insgesamt 15 x) und Vokabular, Ausdrücke (13 x) sowie Schreibkompetenzen (Emails) (4x) genannt. Mehr als ein Drittel der TP erwähnte das Potenzial authentischer Sprachhandlungssituationen und den Zuwachs an *fluency*. Nur drei Personen nannten das Lernen durch Korrekturen des Partners bzw. der Partnerin, was damit erklärt werden könnte, dass gegenseitige Korrekturen zu Beginn der Tandemarbeit – ggf. aus Höflichkeit – nur in sehr begrenztem Umfang vorgenommen wurden.

Lerneraussagen 1: Lerneraussagen zur Illustration

- TP3: My partner also explained the meaning behind words in detail, in a personal sense that cannot be represented in a dictionary. I was able to pick up on speech patterns. Also, I think I learned so much from misunderstandings of how I thought words could be used.
- TP6: Probably something that didn't happen very often: The partner giving candid feedback to language usage. That is, telling you when you really screwed up and giving an example of how they would express the idea in their language.
- TP11: We began by correcting grammatical and spelling mistakes that the other made, but eventually gave up on that because the general understanding of the message was such that small mistakes did not alter the meaning. However, we did sometimes specifically ask for help or clarification, especially with idioms and jargon. The most useful aspect was learning the "real" language, as it is used in daily life, rather than the "textbook" language.
- TP13: Communicate with confidence. Write without a dictionary or conjugation book at my side. During this project, you have had to learn independently much of the time.

4.1.2 *Wahrgenommene Kooperationsstrategien und abschließende Einschätzung der Tandemarbeit*

Zu Beginn ihrer Tandemarbeit wurden die Lernenden durch die Coaches ermutigt, ihre jeweiligen TP so viel wie möglich um Hilfe zu bitten und diese dann auch zu geben. Die Initiative sollte gemäß dem Autonomieprinzip allerdings immer vom jeweiligen TP selbst ausgehen. Es wurde vor allem um sprachliche Weiterhilfen gebeten (16 TP), die als sehr hilfreich bewertet wurden (s. auch oben unter 3.2). Fünf TP baten vor allem um Korrekturen.

Lerneraussagen 2: *Lerneraussagen zur Illustration*

TP17: I never asked my partners anything but to correct my mistakes.

TP18: Since I know my English is not perfect I've told my partner not to hesitate correcting my mistakes -- that I wouldn't be hurt!

TP7: She motivated me to learn on my own. She held me accountable, which was something I sorely needed.

Insgesamt wurde die Kooperation sehr positiv bewertet. Negative Erfahrungen hingen im Wesentlichen damit zusammen, dass die TP nicht regelmäßig antworteten. Unabhängigkeit, Selbststeuerung, Flexibilität waren die Aspekte, die durchgängig von allen Lernenden als positiv bewertet wurden.

Lerneraussagen 3: *Lerneraussagen zur Illustration*

TP12: I could set my own pace, write as often as I wanted to (although I had to rein myself in on occasion in order not to overload my partner) and learn what I wanted as opposed to what someone else thought I should learn.

TP20: I did not have to!!

TP29: Selbst die Themen bestimmen - das war sehr reizvoll, da wir immer durch Zufall auf ein neues Thema stoßen und ich habe nicht das Gefühl, dass sie uns ausgehen werden.

TP14: The whole interaction has been very positive.

4.2 **Projekt 2: Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Ein Projekt des Deutsch-Französischen Jugendwerks**

In dem folgenden Kurzbericht geht es um ein Subprojekt, das den Einsatz eines erstellten Lernerlogbuchs untersuchte (Böcker & Kleppin 2017; Kleppin 2020). Das Logbuch sollte dazu dienen herauszufinden, ob und wie Lernen in den Tandemkursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks stattfindet, inwieweit jugendliche Tandemlernende über ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen und die Kompetenzen ihres / ihrer TP Auskunft geben können sowie ob und inwieweit Lernende ihre Lernfortschritte wahrnehmen und benennen können. Die Selbsteinschätzungen, die durch den Aufbau des Logbuches initiiert wurden, eignen sich eher als z.B. Lernfortschrittstests dazu, den individuellen sprachlichen Fortschritt zu evaluieren, da alle TP in den unterschiedlich verlaufenden Tandeminteraktionen auch mit unterschiedlichem Sprachmaterial konfrontiert werden. Darüber hinaus wurde in weiteren Subprojekten mit Videographien, Interviews und Fragebögen gearbeitet (vgl. Ciekanski 2017).

Bestandteile des Logbuchs

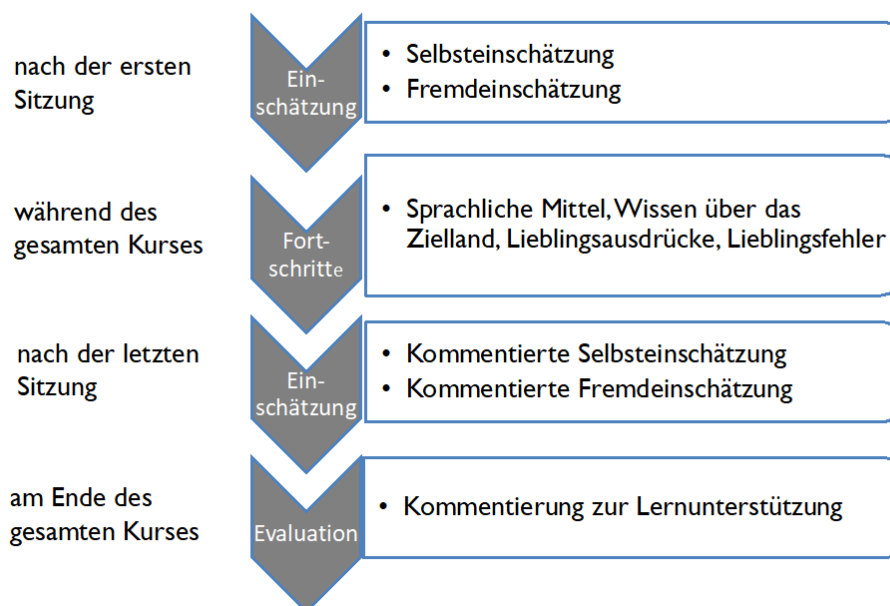


Abbildung 1: Bestandteile des Logbuchs

Da es sich bei den Kursen vor allem um Freizeitangebote für Jugendliche handelt, sollte das zu führende Logbuch nur sehr kurze Statements und, anders als im zuvor vorgestellten Projekt, das Notieren konkreten Sprachmaterials enthalten, wie z.B. ‚Lieblingsausdrücke‘ und ‚Lieblingsfehler‘ des Tages⁴. Im letzten Teil des Logbuchs sollten die Lernenden das Tandem als Möglichkeit der Kompetenzerweiterung in der Fremdsprache evaluieren und darüber berichten, was ihnen bei der Arbeit im Tandem am meisten geholfen hat. Dabei setzten sie sich mit einer Vielzahl von Aspekten auseinander, die beim selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle spielen. Dazu gehören die eigene Lernerpersönlichkeit mit individuellen Stärken, Vorlieben und Abneigungen, der eigene Einsatz von Lernstrategien, die Evaluation von persönlichen Lernerfahrungen und insbesondere Einschätzungen zu den erlebten Interaktionen. In Böcker & Kleppin (2017) wird sowohl das Forschungsdesign als auch die Datenanalyse (nach Mayring 2015) dargelegt. In dem vorliegenden Artikel wird allein der Aspekt Einschätzung des sprachlichen Fortschritts und die abschließende Selbsteinschätzung der Tandemarbeit vorgestellt, zwei Aspekte, die auch die Interaktionen im Tandem betreffen.

⁴ Für eine Abbildung des einfach und niederschwellig gehaltenen Logbuchs siehe Böcker & Kleppin (2017).

4.2.1 *Wahrgenommene Lernergebnisse und Lernprozesse im Tandem*

Zunächst einmal konnte festgestellt werden, dass die jugendlichen TP (32 deutsche und 33 französische) vor allem Einzelwörter sammelten, die sie interessierten. Darüber hinaus wurde beobachtet, dass die Lernenden lexikalische Einheiten eher losgelöst von dem sprachlichen Kontext, in dem sie vorkommen, notierten. Idiomatische Wendungen waren häufig auf den Bereich der Alltagssprachlichen Sprachverwendung bezogen. Neben solchen Wendungen und bestimmten Kollokationen wurden auch ganze Sätze notiert, die sich auf gemeinsame Aktivitäten beziehen. Die notierten Sätze scheinen ein unmittelbares Kommunikationsbedürfnis auszudrücken. Aus den gemeinsamen Aktivitäten der TP ergab sich offenbar das Bedürfnis nach der Realisierung von individuell bedeutsamen sprachlichen Handlungen, die vermutlich direkt in einer konkreten Situation umgesetzt und entsprechend besser gespeichert werden konnten. Im Hinblick auf soziokulturelle Hintergrundinformationen wurden zumeist deklarative Wissensbestände genutzt, aber auch Stereotypisierungen vorgenommen. So schienen die Jugendlichen eher unhinterfragte Aussagen über das Partnerland zu übernehmen⁵.

Einige Jugendliche analysierten ihr Lernverhalten und benannten dabei sich sowohl negativ als auch positiv auswirkende Kommunikations- und Lernstrategien.

Lerneraussagen 4: *Lerneraussagen zur Illustration*

- [...] dass ich in manchen Situationen auf meinen Partner angewiesen bin, z.B., weil ich ein Wort nicht weiß.
- [...] spontan zu sein und Hilfe anzunehmen.
- [...] nicht mehr den Satz/das Wort wortwörtlich zu übersetzen
- Ich rede mit den Franzosen manchmal falsches Deutsch, weil ich mich unsicher fühle. Aber das werde ich mir abgewöhnen.
- Ich rede dazwischen Englisch, wenn mir ein Wort fehlt, aber ich möchte es weglassen.
- Ich habe gelernt, mir Sachen aus dem Kontext zu holen und mir so Wörter selbst zu erschließen.
- [...] dass man sich auch mit Mimik gut verständigen kann.
- [...] mit weniger Zurückhaltung zu sprechen
- [...] mich zu trauen, einfach loszusprechen, egal ob ich manche Vokabeln nicht kenne.

Einige Antworten deuten darauf hin, dass die Lernenden vor allem den erhöhten fremdsprachlichen Input schätzten, der nicht ausschließlich tandemspezifisch, sondern insgesamt charakteristisch für die exolinguale Kommunikation ist.

Lerneraussagen 5: *Lerneraussagen zur Illustration*

- Das Tandem Programm war sehr hilfreich. Man musste Sachen erklären um sich zu verständigen. Ich fand es sehr hilfreich, dass wir kein Wörterbuch hatten, weil man so gelernt hat, Sachen besser zu erklären. Ich fand es gut, dass man auch bei dem Nachmittagsprogramm immer gemischte Gruppen hatte, so konnte man rund um die Uhr lernen.
- Am meisten hat mir die Freizeit geholfen. Wir waren alleine und mussten dadurch uns verständigen können. Ich habe vor allem gelernt zu umschreiben und mit Gesten zu sprechen. Ich habe viel zugehört und selbst gemerkt, dass ich nach uns nach immer mehr verstanden habe.

⁵ Die Zitate wurden nicht Personen zugeordnet, da das Ziel der Studie nur auf Einstellungen und Einschätzungen der Gruppe insgesamt ausgerichtet war. Alle folgenden Lerneraussagen sind aus Böcker & Kleppin (2017) entnommen.

4.2.2 Wahrgenommene Kooperationsstrategien und abschließende Einschätzung

Besonders wurde hervorgehoben, dass die TP „auf Augenhöhe“ kommunizierten, da beide sich sowohl in der Rolle der lernenden als auch der lernunterstützenden Person befanden („*spontan zu sein und Hilfe anzunehmen*“). Zwei längere Zitate sollen diese unter 3.1. postulierten Vorteile der Tandemarbeit illustrieren.

Lerneraussagen 6: Lerneraussagen zur Illustration

- Am meisten hat mir geholfen, dass das hier nicht wie Schule ist. Wir hatten einen eigenen Partner, der uns geholfen hat bzw. wir denen. Die Freundschaften, die entstanden sind, haben alles sehr viel einfacher gemacht. Mit einem Partner zu arbeiten ist sehr viel besser, weil man so viel mehr und besser lernen kann.
- Am meisten hat mir geholfen, dass mein Partner mir geholfen hat. Dass er sich die Mühe gemacht hat und es so lange probiert hat, bis ich es verstanden habe.

Die Jugendlichen thematisierten darüber hinaus insbesondere die angstfreie Situation („*à ne plus avoir peur de mon niveau d'allemand*“, „*à ne pas avoir peur de se tromper*“), die u.a. dazu führt, dass mehr Anstrengung investiert wird, die *sui generis* der Motivation zugerechnet wird.

5 Ausblick zu Übertragungsmöglichkeiten der Ergebnisse

Learning in the wild scheint momentan facettenreich verwendet zu werden; es umfasst informelles und inzidentelles Lernen und kommt selbst im Zusammenhang mit institutionellem Lernen vor (s. unter 2.). Man könnte daher kritisch anmerken, es handele sich bei dem Begriff *learning in the wild* um ‚alten Wein in neuen Schläuchen‘. Positiv gesehen wird allerdings die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass eine Beschäftigung mit außerunterrichtlichen Lernformen sich nicht reduzieren lassen sollte auf Zusatz, Zubringer (z.B. *flipped classroom*) und Nacharbeiten von institutionellem Lernen (z.B. Hausarbeiten, Projekte) sowie auf eine empfohlene Nutzung von Lernplattformen und Online-Tools. Das Potenzial des Lernens ‚in freier Wildbahn‘ wird momentan wohl vor allem auch in seiner Form als *learning in digital wilds* (s. unter 1.) wahrgenommen. Künftig sollte eine genauere Abgrenzung zu affinen Konzepten vorgenommen werden. In diesem Beitrag habe ich das Tandemlernen als eine Form der exolingualen Interaktion fokussiert und aufgezeigt, wie Lernende in einer weitgehend frei ausgestalteten Tandemarbeit agieren. Positiv hervorgehoben wurden von Lernenden aus beiden oben kurz beschriebenen Projekten die Interaktionen in der Tandemarbeit (s. unter 4.1.2 und 4.2.2). Angeregt durch Instrumentarien wie Logbücher und Coachings haben sie ihre Strategien im Hinblick auf das Lernen und die Interaktion im Tandem reflektiert und angegeben, ihr Verhalten angepasst zu haben bzw. zukünftig anpassen zu wollen. Die oben aufgeführten Motivationseffekte, die Angstfreiheit beim Lernen und die freiwillige Investition von Anstrengung sollten dazu führen, dass das Lernen ohne unterrichtliche Steuerung viel stärker als bisher ernst genommen wird.

Bei der Tandemarbeit steht immer im Vordergrund, dass beide TP gleichermaßen von der Interaktion profitieren und gemeinsam ihre sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln. Dies ist in anderen Formen exolingualer Interaktion zumeist nicht der Fall, wie etwa bei Studienaufenthalten im Ausland, bei mehrsprachigen Arbeitsgruppen, bei allen Arten mehrsprachiger Begegnungssituationen und in sozialen Netzwerken. Im Mittelpunkt stehen bei diesen

Arten exolingualer Interaktion zumeist inhaltliche und/oder soziale Aspekte. Wenn Personen auch hierbei zusätzlich sprachlich profitieren wollen, könnte ein Wahrnehmungstraining im Hinblick auf die zu erwartenden Interaktionssituationen und auf mögliche strategische Vorgehensweisen zumindest das Bewusstsein für das vorhandene Lernpotenzial schärfen.

Ein solches Training geht über das sogenannte *noticing* und *focus on form* bzw. *forms* (zu einem Überblick vgl. Schmidt 2010) hinaus, da sprachliche Handlungssituationen und Strategien, die dazu dienen, einen möglichst verständlichen und verarbeitbaren Input zu erhalten, im Mittelpunkt stünden. Die Wahrnehmung wäre z.B. auf die folgenden Aspekte zu richten: Welche sprachlichen Handlungen kommen vermutlich in dem Kontext vor, auf den ich mich vorbereiten will? Wie identifiziere ich sprachliche Handlungen, die ich mir merken will? Wie stelle ich Nachfragen so, dass die Kommunikation nicht abgebrochen wird, sondern mir Hilfestellungen gern angeboten werden. Wie schaffe ich es, ich Korrekturen zu erhalten, ohne meine Interaktionspartner und -partnerinnen in eine Lehrerrolle zu drängen? Wie gehe ich damit um, dass ich in der Zielsprache keine komplexen Inhalte vermitteln kann und ich dann das Gefühl habe, mich zu blamieren? Es geht bei einem Austausch zu solchen Fragenkomplexen keinesfalls darum, klare Handlungsanweisungen zu erarbeiten, da persönliche Interaktionsstile differieren.

Über ein solches Wahrnehmungstraining bietet sich sicherlich auch eine begleitende Unterstützung in Form eines Coachings im Hinblick auf exolinguale Interaktionssituationen an. Bisher wurden Formen des Coachings vor allem für das Tandemlernen weiterentwickelt (zu wichtigen Kernkompetenzen von Coaches, die lernerzentriert und nicht in Lernprozesse selbst eingreifend vorgehen, vgl. Claußen & Spänkuch 2020). Vor allem muss grundsätzlich gelten: *Learning in the wild* heißt nicht, die Wildnis so umzugestalten, dass ungebetene Hilfestellungen und Begradigungen der Wege in der Wildnis das Lernen wieder steuern und kontrollieren. Vielmehr sollte ein Support dann wählbar sein, wenn auf Lernerseite ein Bedürfnis danach besteht.

6 Literaturverzeichnis

- Bechtel, Mark (2021): Authentizität im Französischunterricht. In: Callsen, Berit (Ed.): *Authentizität transversal: Multiperspektivische Betrachtungen von ‚Echtheit‘*. Berlin: Frank & Timme, 13–34.
- Benson, Phil (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Benson, Phil (2022): Autonomisation, individualisation and uses of space: Mapping out individual language learning environments. [<https://journals.openedition.org/rdlc/10398>, 12.04.2024].
- Böcker, Jessica; Ciekanski, Maud; Cravageot, Marie; Jardin, Anne; Kleppin, Karin; Lipp, Kay-Uwe (2017) (Eds): *Kompetenzentwicklung durch das Lernen im Tandem: Akteure, Ressourcen, Ausbildung. Eine deutsch-französische Studie*. Nummer 29. Arbeitstexte. Berlin; Paris: Deutsch-Französisches Jugendwerk. [<https://www.dfjw.org/sites/default/files/media/nr-29-kompetenzentwicklung-durch-das-lernen-im-tandem-akteure-ressourcen-ausbildung.pdf>, 20.02.2024].
- Böcker, Jessica; Kleppin, Karin (2017): Das Lernerlogbuch in den binationalen Kursen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW). In: Böcker et al (Eds.), 51–92.

- Brammerts, Helmut (1996): Tandem per Internet und das International E-Mail Tandem Network. In: Brammerts, Helmut; Little, David (Eds.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Brockmeyer, 1–14.
- Brammerts, Helmut (2001): Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts und Kleppin (Eds.), 9–16.
- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Eds.) (2001): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Brammerts, Helmut; Calvert, Mike; Kleppin, Karin (2001): Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts und Kleppin (Eds.), 53–60.
- Brammerts, Helmut, d'Atri, Dawn; Kleppin, Karin (2002 unveröffentlichter Projektbericht): *Final Report SBIR Phase I: eTandem Distance Coaching. Project Activities and Findings*.
- Ciekanski, Maud (2017): Kompetenzentwicklung im Sprachtandem: Bilanz und Perspektiven einer empirischen Untersuchung im Rahmen der binationalen Kurse des deutsch-französischen Jugendaustauschs. In: Böcker et al. (Eds.), 9–50.
- Ciekanski, Maud; Macaire, Dominique (2022): L'autonomie et l'autonomisation: Autour des travaux du CRAPEL [<https://doi.org/10.4000/rdlc.10703>, 27.07.2024].
- Claußen, Tina; Spänkuch, Enke (2020): Fremdsprachenlernende beraten und coachen – professionell und qualifiziert! Kernkompetenzen von Sprachlernberaterinnen und Sprachlern-Coachs. In: Steinmetz, Sandra; Strömsdörfer, Dennis; Willmann, Markus; Wulff, Nadja (Eds.): *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung. 45. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018*. Göttingen: Universitätsverlag 2020. [= MatDaF, Bd. 104], 57–77.
- Christ, Herbert (2010): Geschichte der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 17–22.
- Dausendschön-Gay, Ulrich (2003a): Communication exolingue et Interlangue. *Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense* 49, 41–50. [<https://journals.openedition.org/linx/531>, 20.02.2024].
- Dausendschön-Gay Ulrich (2003b): Sprachproduktion in sozialer Interaktion. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 178–195.
- Dewey, John; Dewey, Evelyn (1915, Neuauflage 2008): *Schools of Tomorrow*. Whitefish, Montana: Kessinger.
- Ellis, Rod (1999): *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Eskildsen, Søren W.; Theodórsdóttir, Guðrún (2017): Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics* 38 (2), 143–164.
- Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1–18.
- Gilmore, Alex (2007): Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching* 40 (2), 97–118.
- Godwin-Jones, Robert (2019): Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology* 23 (1), 8–25. [<https://doi.org/10.1257/44667>, 06.05.2024]

- Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch" (1975): Zur Sprache ausländischer Arbeiter: Syntaktische Analysen und Aspekte des kommunikativen Verhaltens. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 18 (5), 78–21.
- IQB-Bildungstrend 2022: [<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht/>, 20.02.2024].
- Jensen, Signe Hannibal (2019): Language learning in the wild: A young user perspective. *Language Learning & Technology* 23 (1), 72–86. [<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/87390043-0091-4976-a5b4-77e2ac52daeb/content>, 20.02.2024].
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014a): Fremdsprachenlerner beraten / coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43(1), 94–108.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014b): Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Annette; Deutschmann Ruth-Ulrike (Eds.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 33–50.
- Kleppin, Karin (2020): Possible ways of fostering self-evaluation in tandem: A project supported by the Franco-German Youth Office. In: Horgues, Céline; Tardieu, Claire (Eds.): *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. London: Routledge, 179–193.
- Kleppin, Karin (2022a): Developing flexilingual competence: a conceptual connection between plurilingual competence and autonomisation. [<https://journals.openedition.org/rdlc/10450>, 20.02.2024].
- Kleppin, Karin (2022b): Sprachenlernen im Tandem. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfolge. *Fremdsprache Deutsch* 67, 16–20. [<https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2022.67.05>, 27.07.2024]
- Lantolf, James P. (2013): Sociocultural Theory and the dialectics of L2 learner autonomy/agency. In: Benson, Phil; Cooker, Lucy (Eds.): *The Applied Linguistic Individual Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*. Sheffield: Equinox, 17–31.
- Little, David (1994): Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. *Die Neueren Sprachen* 93, 430–442.
- Long, Michael H. (1981): Input, Interaction and Second Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences* 379 (1), 259–278.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Py, Bernard (1986): Making Sense: Interlanguage's Intertalk in Exolingual Conversation. *Studies in Second Language Acquisition* 8, 343–353. [<https://doc.rero.ch/record/304870/files/S0272263100006355.pdf>, 27.07.2024].
- Renner, Julia (2021): Das Potenzial von Online-Sprachentandems für das Fremdsprachenlernen bei AnfängerInnen einer Zielsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26 (1), 311–338. [<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3332/>, 20.02.2024].
- Rivers, Wilga (1973): From linguistic competence to communicative competence. *TESOL Quarterly* 73 (1), 25–34.
- Sauro, Shannon; Zourou, Katerina (2019): What are the digital wilds? *Language Learning & Technology* 23 (1), 1–7. [<https://doi.org/10.125/44666>, 12.05.2024].

- Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil 2*, 11–26.
- Schmidt, Richard (2010): Attention, awareness, and individual differences in language learning. [<https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>, 12.05.2024].
- Wagner, Johannes (2019): Towards an Epistemology of Second Language Learning in the Wild. In: Hellermann, John; Eskildsen, Søren W., Pekarek Doehler, Simona; Piirainen-Marsh, Arja (eds): *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action. The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'*. Cham: Springer, 251–271.