

NEUIGKEITEN 38  
NOVEDADES  
BERRIAK  
NEWS

**0. Informaciones breves / Kurzinformationen**

Impressum, Bezugsbedingungen, Manuskripthinweise

**1. Alemán / Deutsch u. a. verbreitete Sprachen**

1.1 *Sina Braun*: Die Rolle der Muttersprache im DaF-  
unterricht in zweisprachigen Gebieten

1.2 'Tandellos'

1.3 Selbsteinschätzungsbogen für LehrerInnen

**2. Baskisch u.a. Minderheitensprachen / Euskara ta  
beste hizkuntza gutxiak**

2.1 *Jürgen Wolff*: Technisch-organisatorische  
Hinweise zum Übersetzen aus Minderheitensprachen

2.2 *Webhinweis*: [mintzapraktika.org](http://mintzapraktika.org)

**3. Formación / Fortbildung / Teacher training**

3.1 *Ania Driggers*: Case study of a tandem couple

3.2 *Maila Capello*: Tandem: quale valutazione?

3.3 *TF*: Criterios de calidad / Qualitätskriterien /  
Quality guidelines

3.4 *Rezension*: Zu zweit geht es besser

**4. TANDEM en el mundo / in der Welt / worldwide**

4.1 *Marta Klancko*: Tandem-Project ESN Krakow

4.2 *Lingofriends*: Self presentation

4.3 *Spi:kiñ Alicante*: Autodescripción

**5. Die TANDEM-Stiftung / Tandem Fundazioa**

5.1 New design of 'Tandem-Neuigkeiten'

5.2 Das Letzte: Tandem & Liebe, Tandem & Wein

## Bezugsbedingungen

Dieser Rundbrief geht kostenlos und automatisch an alle Mitglieder, die LizenzinhaberInnen, die Fördermitglieder und ausgewählte Kontaktpersonen. Er kann nicht abonniert werden, aber gegen andere Publikationen ausgetauscht.

Jedes Mitglied/Lizenzinhaber erhält zwei Exemplare (für Verwaltung und LehrerInnen/TandemvermittlerInnen). Die PDF-Version kann und sollte innerhalb der Tandem-Einrichtungen massenhaft weiterversendet werden. Den Acrobat Reader kann mensch kostenlos bei [www.adobe.de](http://www.adobe.de) , [www.adobe.es](http://www.adobe.es) , [www.adobe.com](http://www.adobe.com) bekommen.

Beiträge mit einer Länge von bis zu 15 Seiten (müssen nicht auf Deutsch sein) sind uns willkommen, wenn sie per E-Mail eingeschickt werden. Bitte fordern Sie die genauen Manuskripthinweise an.

Wir lektorieren die Artikel und schicken dem/r AutorIn ein Exemplar des nächsten Rundbriefs mit seinem/ihrem Artikel zu. Auch Beiträge von ausserhalb des Tandem-Netzes sind willkommen.

Redaktionsschluss ist der 1. des Erscheinungsmonats, Versand gegen Monatsende.

Die Tandem-Neuigkeiten haben eine ISSN-Nummer und Artikel in ihnen sind eine Zeitschriftenveröffentlichung.

Die Hauptsprache des Rundbriefs ist Deutsch, wir nehmen aber sehr gern auch Artikel in anderen Sprachen an.

Die Verantwortung für die in Artikeln ausgedrückten Meinungen liegt bei ihren AutorInnen, bei Nachdrucken aus anderen Zeitschriften bei deren Redaktion oder AutorInnen.

Redaktion Nr. 37: Jürgen Wolff

## Impressum

Tandem® Fundazioa

CIF: G 20471587

Sede Social: Paseo Duque de Mandas, 19B-4-B

Dirección postal: PK/Apdo 864

E- 20080 Donostia / San Sebastián

Tel (10-13 h) + Fax: INT-34-943-322062

E-mail: [tandem@tandem-f.org](mailto:tandem@tandem-f.org)

Netzintern: [network@tandem-f.org](mailto:network@tandem-f.org)

Homepages: [www.tandemcity.info](http://www.tandemcity.info) + [www.tandem-fundazioa.info](http://www.tandem-fundazioa.info)

Declaración de utilidad pública:

Orden 2698 pág. 9013 BO País Vasco del 11-07-1994

ISSN 1137-2257

Depósito Legal SS-1279/96

Permiso editorial del Ministerio de Cultura del 16-06-87

Editada e impresa en Donostia / San Sebastián

Tandem® is a registered trade mark of Tandem Foundation.

## Öffnungszeiten des Stiftungsbüros

Telefon: montags – freitags 10-13 h, Fax: immer

Geschlossen wegen Reisen und Osterpause: 26.-29.2., 17.-30.4.

Emails werden weiter bearbeitet.

Wahrscheinlich finden Sie alles Wissenswerte auf den Webs.

Puede traducir esta revista por / You may translate this magazine by:

[www.systransoft.com](http://www.systransoft.com)

# 1. Deutsch und andere verbreitete Sprachen

## 1.1. Die Rolle der Muttersprache im Deutschunterricht in zweisprachigen Gebieten am Beispiel des Baskenlandes

SINA BRAUN

[sibraun@gmx.de](mailto:sibraun@gmx.de)

*Komalingua, Vitoria-Gasteiz*

### 1. Einführung in das Thema: Wieso, weshalb, warum?

Die Frage, um die es hier gehen soll ist, welche Rolle die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht spielt. Dass sie eine Rolle spielt, dessen können wir uns sicher sein, denn besonders in unteren Niveaugruppen spielt sich die Metakommunikation in der Muttersprache ab. So werden beispielsweise Fragen an den Lehrer bezüglich Wortbedeutungen, grammatikalischen Zusammenhängen oder allgemeine Verständnisfragen in der Muttersprache gestellt werden. Ebenso wird es sich mit der Kommunikation mit dem Sitznachbarn oder spontanen Kommentaren und Bemerkungen im oder zum Unterricht verhalten.

In diesem Artikel soll es nun speziell darum gehen welche Rolle die Muttersprache im Deutschunterricht in zweisprachigen Gebieten, am Beispiel des Baskenlandes, spielt.

Die Situation in zweisprachigen Gebieten ist in sofern interessant zu untersuchen, als dass die Gruppe der Lerner nicht wie gewöhnlich aus einer homogenen Gruppe von Personen besteht, die alle dieselbe Ausgangssprache hat, sondern es Lerner mit unterschiedlichen Muttersprachen gibt. Manche dieser Schüler bezeichnen die eine oder andere offizielle Sprache des Gebiets als ihre Ausgangssprache und die jeweils andere als schwächere, manche geben aber auch an beide Sprachen als Muttersprache an. So entsteht eine heterogene Gruppe von Lernern, die eventuell eine andere Aufmerksamkeit benötigen, als die gewohnt homogene Gruppe, wenn wir von der Muttersprache ausgehen. Der Begriff Muttersprache bekommt im Fremdsprachenunterricht in zweisprachigen Gebieten eine neue Bedeutung und spielt eine neue Rolle. Oft stimmt die Ausgangssprache der Lerner nicht mit der Unterrichtssprache überein, oder mit der Sprache auf die sich das Lehrbuch bezieht. In welcher Sprache wird nun die Metakommunikation ablaufen? Und weitergehend ergibt sich dann hinsichtlich des Fremdspracherwerbs die Frage von welcher Sprache aus die Lerner die neue Sprache, in unserem Falle Deutsch, lernen. Von der Sprache aus, in der der Lehrer mit ihnen kommuniziert, von der Sprache, die das Lehrbuch ihnen vorgibt, nur von der Muttersprache aus?

Da es so viele Optionen gibt ergaben sich bei der Recherche zu diesem Thema zwei verschiedene Thesen, die die Beantwortung der Ausgangsfrage, welche Rolle die Muttersprache im Deutschunterricht in zweisprachigen Gebieten am Beispiel des Baskenlandes spielt, unterstützen sollen.

Basis meiner Recherche zu diesem Thema ist eine Umfrage, die ich Ende 2006 und Anfang 2007 an verschiedenen Lehrinstituten im Baskenland durchgeführt habe. Ausschlaggebend für die Idee einer Umfrage war die Abschlussarbeit meines Studiums, die ich dieses Jahr geschrieben habe und die Zusammenarbeit mit der Tandem Fundazioa und Jürgen Wolff in Donostia/San Sebastián, die mich bei diesem Projekt sehr unterstützt hat. Auch sollte die Umfrage als Begleituntersuchung für das Projekt AlemanaEuskaldunentzat der Arbeitsgruppe EuskAlema fungieren, die Zusatzmaterial für Deutschlerner mit baskischer Ausgangssprache entwickelt, deren erste Edition bereits vorliegt. Auf nähere Informationen zu der Umfrage wird in dem entsprechenden Kapitel eingegangen.

### 2. Das Baskenland als Forschungsort

Da es um in diesem Artikel um die Rolle der Muttersprache im Deutschunterricht in zweisprachigen Gebieten geht, ist das Baskenland prädestiniert als Forschungs- und Durchführungsort. In der Comunidad Autonoma Vasca (CAV), bestehend aus den drei Provinzen Bizkaia, Gipuzkoa und Araba, sowie in Nafarroa haben sowohl Baskisch als auch Spanisch den Status einer offiziellen Sprache.



Abb. 1

(...)

Das Schulsystem im Baskenland besteht derzeit noch aus drei Modellen, von denen eines die baskische Sprache fördert, ein anderes die spanische Sprache in den Vordergrund stellt und das dritte beide Sprachen gleichwertig in den Unterricht einbezieht:

Modell A: der Unterricht findet auf Spanisch statt, Baskisch wird als Fremdsprache gelehrt.

Modell B: der Unterricht findet zu 50% auf Baskisch und zu 50% auf Spanisch statt.

Modell D: der Unterricht findet auf Baskisch statt, Spanisch wird als Fremdsprache gelehrt.

Dieses Schulsystem soll auf die Förderung der baskischen Sprache abzielen, die erst in den achtziger Jahren wieder als offizielle Sprache im Baskenland eingeführt wurde, nachdem sie während der Franco-Diktatur verboten worden war. Während dieser Jahre war es den Bewohnern des Baskenlandes offiziell verboten ihre Sprache zu sprechen und konnte somit auch weder gelernt noch gelehrt werden. Generell bedeutet das, dass eine gesamte Generation ohne ihre Muttersprache lebten, wobei es Ausnahmen gab, die sich diesem Verbot widersetzen.

Ein anderes Phänomen, das während und nach der Diktatur im Baskenland zu finden war, war die Immigration aus anderen Teilen Spaniens. Nordspanien war hinsichtlich des guten Arbeitsmarkts sehr beliebt als Wohnort, besonders bei Menschen aus Andalusien, wo die Arbeitssituation gegenteilig war. Auch dieses Faktum trug dazu bei, dass die spanische Sprache im Baskenland schnell Einzug fand. Es entstanden viele „Mischehen“ aus Baskisch- und Spanischsprechern, was für die Erziehung der daraus hervorgehenden Kinder oft eine bilinguale Situation bedeutete.

In den Ergebnissen meiner Umfrage, die ich im entsprechenden Kapitel vorstellen werde, wird genau diese Situation deutlich, die Kinder sprechen nicht eine einheitliche Sprache, weder zu Hause noch in ihrem Alltag. So kommt es, dass zum Beispiel in einer Klasse, die in dem Modell D unterrichtet wird, also mit der Unterrichtssprache Baskisch und Spanisch als Fremdsprache, keineswegs alle Lerner sind, die als Muttersprache nur Baskisch haben und auch nicht nur Spanisch, sondern eher beide - die eine mehr, die andere weniger. Näheres dazu an entsprechender Stelle.

### 3. Die Umfrage

#### 3.1. Sprachsituation an baskischen Schulen

Um die Frage nach der Rolle der Muttersprache im Deutschunterricht in zweisprachigen Gebieten bearbeiten zu können, war es bei der Umfrage wichtig, Kinder zu befragen, die im Schulmodell D unterrichtet werden. Mit Unterstützung durch Jürgen Wolff von der Tandem Fundazioa in Donostia/San Sebastián habe ich Kontakt zu verschiedenen Lehrinstituten aufgenommen, die Lerner im Modell D unterrichten oder Lerner, die im Modell D gelernt haben. Folgende Institutionen haben sich bereit erklärt mit mir zusammen zu arbeiten und mir die Möglichkeit zu geben, an ihrem Unterricht teilzunehmen und den Lernern Fragen zu stellen, sowieso Fragebögen zu verteilen:

- San Antonio Santa Rita Colegio in Durango, Bizkaia

- English Learning Academy in Durango, Bizkaia
- Santo Tomás Lizeoa in Donostia/San Sebastián, Gipuzkoa
- Tandem Fundazioa in Donostia/San Sebastián, Gipuzkoa

Insgesamt habe ich 69 Probanden die Fragebögen beantworten lassen. Unter diesen waren 48 Mädchen und 21 Jungen im Alter von 13 bis 21 Jahren. Das Sprachniveau variierte zwischen Anfängern und Mittelstufe, wobei gesagt werden muss, dass das Niveau insgesamt sehr niedrig war, auch nach 6 Jahren Deutschunterricht an einer öffentlichen Schule. Wie bereits gesagt waren alle der Probanden aus dem Schulmodell D, was allerdings nicht bedeutet, dass alle dasselbe Spracheniveau im Baskischen hatten.

An dieser Stelle kommt man zurück auf die Frage von welcher Sprache aus lernen diese Lerner eine Fremdsprache. Ihr Input im Unterricht ist die baskische Sprache, die wird von der Lehrperson vorgegeben, als Fremdsprache soll Deutsch gelernt werden, auch dies soll von der Lehrperson vorgegeben werden. Des Weiteren werden Lehrbücher im Fach Deutsch zwar auf Deutsch verfasst sein, jedoch einen Bezug zum Spanischen aufweisen, sowie wird das regionale Begleitmaterial auf Spanisch verfasst sein. Daher stehen wir folgenden Problemen gegenüber: Lerner mit der Ausgangssprache Baskisch können Schwierigkeiten bekommen, da die Bezugssprache der Lehrbücher das Spanische ist und das Begleitmaterial auf Spanisch verfasst ist, somit kann angenommen werden, dass sie einen längeren Denkweg haben. Lerner mit der Ausgangssprache Spanisch, die entschieden haben im Modell D unterrichtet werden zu wollen, könnten ähnliche Schwierigkeiten bekommen, wenn der Unterricht zwar auf Baskisch abgehalten wird, das Lehrbuch aber Spanisch als Bezugssprache aufweist. Inwiefern kann dieser Sprachenmischmasch im Deutschunterricht Probleme im Denkweg der Lerner hervorrufen?

Das Schulmodell D soll den Gebrauch der baskischen Sprache fördern, so wird davon ausgegangen, je mehr Input die Schüler auf Baskisch bekommen, desto mehr Baskisch lernen sie. Wäre es dann nicht zu überlegen, das Lehrmaterial auch im Deutschunterricht auf Baskisch zu konzipieren, beziehungsweise das Begleitmaterial und im Lehrbuch Bezug auf das Baskische zu nehmen?

Dieser Gedanke soll natürlich nicht nur für das Baskenland und den Sprachkontakt zwischen dem Baskischen und dem Spanischen gelten, sondern kann auf alle Regionen angewendet werden, in denen es Kontakt zwischen zwei offiziellen Sprachen gibt. In Spanien wären das außer dem Baskenland Galizien und Katalonien, die diesem Phänomen im Grunde genommen sehr ähnlich gegenüber stehen.

Zusammenfassend ergaben sich für die Auswertung der Fragebögen also folgende Thesen und Aspekte, die zu untersuchen waren:

- Gibt es durch den Unterricht auf Baskisch wirklich eine Tendenz zum Baskischen und würde dies nicht den Einsatz von Unterrichtsmaterialien auf Baskisch rechtfertigen, da dadurch das Baskische noch mehr gefördert werden würde?
- Wie erlernen die Schüler in zweisprachigen Gebieten eine Fremdsprache? Von ihrer Muttersprache aus? Von der Unterrichtssprache aus?

### 3.2. Das Sprachprofil

Um diese Fragen beantworten zu können, wurde ein Fragebogen<sup>1</sup> konzipiert, der neben den üblichen Angaben zur Person, sowohl Angaben zum Sprachprofil, als auch zum Sprachverwendungsprofil beinhaltet. Insgesamt bestand der Fragebogen aus fünfzehn Fragen und Unterfragen, deren Ergebnisse jedoch nicht alle relevant für die Beantwortung der These waren und somit an dieser Stelle auch keine Beachtung finden. Allerdings sollen die Fragen und natürlich deren Ergebnisse, die für die Interpretation wichtig sind vorgestellt werden.

Das Sprachprofil soll allgemeine Informationen über die sprachliche Situation des Lerners geben, welche Sprache er als seine Muttersprache ansieht, oder zu welchen Teilen er beide Sprachen als seine Muttersprachen ansieht. Dazu wurde gefragt, welche Sprache der Lerner zu Hause mit seiner Mutter und welche er mit seinem Vater spricht. Dieser Unterschied wurde auf der einen Seite aus den bereits genannten Gründen gemacht, da aufgrund der hohen Immigration in das Baskenland die Wahrscheinlichkeit sehr groß ist, dass ein Elternteil spanischsprachig und das andere baskischsprachig ist. Auf der anderen Seite kann angenommen werden, dass Kinder in der Regel mehr Zeit mit der Mutter verbringen und daher eher die Sprache der Mutter übernehmen, als die des Vaters. Diese zweite Unterscheidung wurde bei der Interpretation der Ergebnisse insofern berücksichtigt, als dass die Beantwortung der Frage nach der Muttersprache mit 60% bewertet wurde und die nach der Vatersprache nur mit 40%. Des Weiteren gab der Fragebogen den Probanden die Möglichkeit verschiedene Sprachen anzugeben, was das Ergebnis genauer darstellen sollte. Mit Bezug auf diese Merkmale entstanden bei der Auswertung der Fragebögen acht verschiedene Sprachprofilgruppen:

<sup>1</sup> Ansichtsexemplar auf Anforderung bei der Autorin

Mutter 60%	E	E	E	EC	C	EC	C	C
Vater 40 %	E	EC	C (+O)	EC	E	C	EC	C
% E	100	80	60	50	40	30	20	0
Zahl	9	1	5	6	6	4	8	30

E (Euskera)=Baskisch, C (Castellano)=Spanisch, O= andere Sprache

Abb. 2<sup>2</sup>

Für die Beantwortung der hier gestellten Thesen wurde beschlossen, dass nur die ersten beiden, sowie die letzten beiden Sprachgruppen zu beachten sein sollen. Dabei wird davon ausgegangen, dass wer eine Sprache zu 80% in seinem Alltag benutzt, diese als seine Muttersprache ansieht. Daraus ergeben sich dann 10 reine Baskischsprecher und 38 reine Spanischsprecher. Dieser Fakt alleine überrascht bereits, da die Umfrage ja an Schulen durchgeführt wurde, die im Schulmodell D, mit der Unterrichtssprache Baskisch, lehren.

Im nächsten Schritt soll nun der zweite Teil des Fragebogens präsentiert werden. Dieser beinhaltet Fragen, die das Sprachverwendungsprofil der Lerner aufzeigen soll.

### 3.3. Sprachverwendungsprofil

Das Sprachverwendungsprofil soll zeigen wie die Lerner mit den Sprachen, denen sie in ihrem Alltag begegnen, umgehen. Da in zweisprachigen Gebieten nie ganz klar ist, welche Sprache die Muttersprache der Lernenden ist, oder auf welche Sprache sie in welcher Situation zurückgreifen, sollen die folgenden Fragen dies versuchen aufzuzeigen:

- 4.1. In welcher Sprache bittest du die Lehrperson um Anweisungen?
- 4.2. In welcher Sprache fragst du nach unbekanntem Wörtern?
- 4.4. In welcher Sprache fragst du Klassenkameraden „etwas am Rande“?
- 4.5. In welcher Sprache machst du spontane Kommentare oder Witze?

Diese vier Fragen können in zwei verschiedene kommunikative Vorgänge geteilt werden. Die ersten beiden sollen die Kommunikation mit der Lehrperson repräsentieren, während die letzteren darauf auszielen, die spontane Kommunikation aufzuzeigen, in der der Lehrer keine Rolle spielt. Diese Unterteilung ist wichtig, da davon ausgegangen werden kann, dass die Lerner im Gespräch mit dem Lehrer eher das Baskische verwenden, da dies ja die offizielle Unterrichtssprache ist und vom Lehrer vorgegeben wird. So kann die Kommunikation eine künstliche Note bekommen. Die beiden letzten Fragen spiegeln die spontane Kommunikation im Unterricht wieder, die in der der Lehrer keine Rolle spielt. Bei der spontanen Kommunikation wird davon ausgegangen, dass das Gesagte „aus dem Bauch“ heraus kommt und die Wörter nicht erst „zurechtgelegt“ werden müssen.

Bei den Ergebnissen wäre nun zu erwarten, dass in der Kommunikation mit dem Lehrer beide Sprachgruppen, sowohl die Baskischsprecher als auch die Spanischsprecher, das Baskische verwenden werden. In der spontanen Kommunikation hingegen ist zu erwarten, dass der Spanischsprecher eher auf das Spanische, der Baskischsprecher eher auf das Baskische zurückgreifen würde.

Nun zu den Ergebnissen:

In welcher Sprache bittest du die Lehrperson um Anweisungen?				
	baskische Muttersprachler		spanische Muttersprachler	
Baskisch	8	80%	17	45%
Baskisch+Deutsch	1	10%	7	18%
Baskisch+Spanisch			3	8%
Spanisch+Deutsch			1	2%
Spanisch	1	10%	5	13%
Deutsch			3	8%
X			2	5%

Abb. 3

In welcher Sprache fragst du nach unbekanntem Wörtern?				
	baskische Muttersprachler		spanische Muttersprachler	
Baskisch	8	80%	16	42%
Baskisch+Deutsch			3	8%
Baskisch+Spanisch			2	5%
Baskisch+Spanisch+			3	8%

<sup>2</sup> Unterstützung bei statistischen Fragen: Nagore Aranguren Gómez, TF

Deutsch				
Spanisch+Deutsch				
Spanisch	1	10%	5	13%
Deutsch	1	10%	8	21%
X				

Abb. 4

Um auf die Thesen zurückzukommen soll die Auswertung dieser Fragen nun zeigen, ob der Unterricht auf Baskisch wirklich eine Tendenz zum Gebrauch des Baskischen bei den Lernern zeigt. Bei den spanischen Muttersprachlern ist in der Tabelle gut zu sehen, dass die Mehrheit der Probanden, 45%, angeben die Lehrperson auf Baskisch nach Anweisungen zu fragen. 18% geben an auf Baskisch und der zu lernenden Fremdsprache Deutsch zu fragen und nur 13% der Befragten tun dies in ihrer Muttersprache Spanisch. In der anderen Tabelle, die sich darauf bezieht, in welcher Sprache die Lerner nach unbekanntem Wörtern fragen, erscheinen ähnliche Werte wie in der vorigen Tabelle. 42% der Lerner fragen ausschließlich auf Baskisch, sogar 21% nur auf Deutsch und lediglich 13% auf Spanisch. Auf der Seiten der baskischen Muttersprachler tritt die vorhergesehene Situation auf: nur zwei Personen geben an auf einer anderen Sprache als Baskisch die Lehrperson anzusprechen. Diese Zahlen zeigen deutlich, dass es während des Unterrichts eine Tendenz zum Baskischen gibt und das die Hälfte der „Spanier“<sup>3</sup> ihre Muttersprache „ablegen“, wenn sie mit dem Lehrer kommunizieren. Bezogen auf die These bedeutet das, dass es in jedem Falle gerechtfertigt wäre Baskisches Lernmaterial einzusetzen, um diese Werte, wie die Lernenden im Unterricht die baskische Sprache verwenden zu stabilisieren. Allerdings bezieht sich diese Auswertung nur auf das Gespräch mit dem Lehrer, es ist also eine künstliche Kommunikation, in denen sich die Lerner bewusst sind, dass die offizielle Unterrichtssprache gebraucht werden sollte. Ebenfalls interessant ist es die Werte der spontanen Kommunikation einzubeziehen. Wie bereits erwähnt geht man bei der Kommunikation „am Rande des Unterrichts“ davon aus, dass der Lerner aus „dem Bauch heraus“ spricht und so ohne nachzudenken die Sprache gebraucht, in der er sich am sichersten fühlt.

In welcher Sprache fragst du Klassenkameraden „etwas am Rande“?				
	baskische Muttersprachler		spanische Muttersprachler	
Baskisch	4	40%	6	16%
Baskisch+Deutsch			3	8%
Baskisch+Spanisch	2	20%	9	24%
Baskisch+Spanisch+Deutsch			1	2%
Spanisch+Deutsch			1	2%
Spanisch	4	40%	15	40%
Deutsch			1	2%
X			1	2%
-			1	2%

Abb. 5

In welcher Sprache machst du spontane Kommentare und Witze?				
	baskische Muttersprachler		spanische Muttersprachler	
Baskisch	2	20%	6	16%
Baskisch+Deutsch			2	5%
Baskisch+Spanisch	4	40%	6	16%
Baskisch+Spanisch+Deutsch			2	5%
Spanisch+Deutsch				
Spanisch	3	30%	18	47%
Deutsch				
X			2	5%
-	1	10%	1	2%

Abb. 6

Auf den ersten Blick kann man bereits sehen, dass die Werte in diesen Tabellen nicht so eindeutig verteilt sind, wie in den beiden vorhergehenden. Die Mehrheit, 40%, der spanischen Muttersprachler kommuniziert mit ihren Klassenkameraden während des Unterrichts auf Spanisch, während nur ein relativ kleiner Teil, 16%, das Baskische benutzt. Weitere 24% geben an Baskisch und Deutsch gleichermaßen zu verwenden. Bei den baskischen Muttersprachlern ist die Verteilung sehr gleich gewichtet: 40% sprechen jeweils auf Baskisch oder

<sup>3</sup> rein sprachlich gesehen

auf Spanisch mit ihren Nachbarn und 20% verwenden beide Sprachen gleich. Daraus kann man schließen, dass es bei der Kommunikation mit dem Nachbarn hauptsächlich darauf ankommt, welcher der beiden Sprachgruppen dieser angehört. Allerdings kann man auch behaupten, dass die „Spanier“ weniger darauf achten, welcher Sprachgruppe ihr Nachbar angehört und, wie die Werte aussagen, und eher auf Spanisch kommunizieren. Bei der Frage nach spontanen Kommentaren und Witzen während des Unterrichts ist die Verteilung der Werte ähnlich: 47% der „spanischen“ Probanden machen Kommentare und Witze auf Spanisch, hingegen nur 16% die offizielle Unterrichtssprache Baskisch benutzen. Bei den „Basken“<sup>4</sup> ist überraschenderweise festzustellen, dass nur die wenigsten in der Situation der spontanen Kommunikation ihre Muttersprache Baskisch benutzen, zu 20%, die Mehrheit aber angibt Baskisch und Spanisch gleichermaßen zu verwenden. Nur Spanisch benutzen 30%. Wenn nun die Zahlen aller Tabellen miteinander verglichen werden, kann bestätigt werden, dass es eine Tendenz zum Baskischen während des Unterrichts gibt. Bei den baskischen Muttersprachlern war es nicht anders zu erwarten, dass die fast ausschließlich die Baskische Sprache während des Unterrichts benutzen, um so überraschender war es herauszufinden, dass bei der Kommunikation mit dem Nachbarn der Einfluss des Spanischen doch größer ist als erwartet. Allerdings muss auch erwähnt werden, dass die Zahlen zeigen, dass die spanischen Muttersprachler anscheinend sehr wohl zwischen offizieller und inoffizieller Kommunikationssituation mit dem Lehrer und dem Klassenkameraden unterscheiden können und Sprache nicht so spontan verwenden wie erwartet, sondern eher überlegt und aus ihrer Sicht an die Situation angepasst. Wie bereits zuvor erwähnt, ist die Frage, ob der Sprachenmischmasch, den wir in Lerngruppen im Deutschunterricht in zweisprachigen Gebieten vorfinden, Probleme im Unterricht hervorruft. Diese Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden, jedoch scheint die Idee, in einem Unterricht mit der Ausgangssprache Baskisch auch baskischsprachiges Lernmaterial zu verwenden plausibel, um zu vermeiden, dass die Lerner während des Unterrichts mit weiteren Sprachen als der Unterrichtssprache und der zu lernenden Fremdsprache belastet werden. Diesem Gedankengang folgend sollte die zweite These, von welcher Sprache aus die Lerner in zweisprachigen Gebieten eine Fremdsprache lernen, bearbeitet werden. Dazu wurden folgende Fragen des Fragebogens ausgewertet:

4.3. In welcher Sprache vergewisserst du dich, ob du die Bedeutung eines Wortes richtig verstanden hast?

4.7. In welcher Sprache machst du dir Notizen?

5. Mit welcher Sprache vergleichst du grammatikalische Zusammenhänge wenn sie dir erklärt werden?

6. In welche Sprache übersetzt du dir Wörter?

Die Auswahl dieser Fragen hat die Bedeutung, dass sie den Denkvorgang in den Köpfen der Lerner widerspiegeln sollen. Selbstverständlich kann nicht der Anspruch erhoben werden, in die Köpfe der Lernenden hineinschauen und mit Sicherheit ihren Denkprozess wiedergeben zu können, dennoch kann man die Antworten dieser Fragen als Indiz dafür nehmen, welche Sprache bei den Lernen während des Lernprozess am stärksten präsent ist.

In welcher Sprache vergewisserst du dich, ob du die Bedeutung eines Wortes richtig verstanden hast?				
	baskische Muttersprachler		spanische Muttersprachler	
Baskisch	6	60%	19	50%
Baskisch+Deutsch			2	5%
Baskisch+Spanisch	1	10%	2	5%
Baskisch+Spanisch+Deutsch	1	10%		
Spanisch+Deutsch				
Spanisch	1	10%	8	21%
Deutsch	1	10%	3	8%
X			1	2%
-			2	5%

Abb. 7

In welcher Sprache machst du dir Notizen?				
	baskische Muttersprachler		spanische Muttersprachler	
Baskisch	6	60%	7	18%
Baskisch+Deutsch			6	16%
Baskisch+Spanisch	1	10%	5	13%
Baskisch+Spanisch+Deutsch	1	10%	4	10%
Spanisch+Deutsch				
Spanisch	1	10%	3	8%

<sup>4</sup> rein sprachlich gesehen



Deutsch	1	10%	12	31%
X				

Abb. 8

Mit welcher Sprache vergleichst du grammatikalische Zusammenhänge, wenn sie dir erklärt werden.				
	baskische Muttersprachler		spanische Muttersprachler	
Baskisch	5	50%	5	13%
Baskisch+Spanisch	1	10%	12	31%
Baskisch+Spanisch+ Englisch			5	13%
Baskisch+Englisch	1	10%	1	2%
Spanisch+Englisch	1	10%	4	10%
Spanisch	2	20%	6	16%
Englisch			2	5%
kein Vergleich			3	8%

Abb. 9

In welche Sprache übersetzt du dir Wörter?				
	baskische Muttersprachler		spanische Muttersprachler	
Baskisch	4	40%	3	8%
Baskisch+Spanisch	2	20%	25	66%
Baskisch+Spanisch+ Englisch	2	20%	1	2%
Baskisch+Englisch				
Spanisch+Englisch			1	2%
Spanisch	2	20%	6	16%
Englisch			2	5%
keine Übersetzung				

Abb. 10

Die erste Frage zielt darauf ab, zu erfahren, wie der Schüler sich verhält, wenn er unsicher in einer Wortbedeutung ist. Es wird angenommen, dass er, wenn er eine genaue Antwort haben möchte, in der Sprache nachfragen wird, in der er sich am sichersten fühlt. In den Situationen der drei weiteren Fragen wird dem Lerner jegliche Freiheit gelassen zu entscheiden, welche Sprache er benutzt. Notizen macht sich ein Lerner in der Sprache, die ihm am ehesten in den Sinn kommt, grammatikalische Zusammenhänge werden mit der Sprache verglichen, in der man sie am besten versteht oder zu der man eine Verbindung sieht und Wortbedeutungen werden in die Sprache übersetzt, die man am stärksten gebraucht, auf die man normalerweise zurückgreift.

Die Ergebnisse zeigen folgendes: 50% der spanischen Muttersprachler vergewissern sich nach einer Wortbedeutung auf Baskisch und nur 21 % auf Spanisch. Diese Werte könnte man auch auf die Frage nach der Tendenz zum Baskischen anwenden, denn sie repräsentieren genau das, was in den vorhergegangenen Tabellen aufgezeigt wurde, dass in der Kommunikation mit dem Lehrer, den die Lerner wahrscheinlich fragen werden, die offizielle Unterrichtssprache verwendet wird. Die „Basken“ benutzen wie nicht anders zu erwarten mehrheitlich ihre Muttersprache, um sich nach der Bedeutung eines Wortes zu vergewissern. Weniger eindeutig erscheinen da die Werte zu der Frage in welcher Sprache Notizen gemacht werden. Interessanterweise gibt die Mehrheit der spanischen Muttersprachler an sich Notizen auf der Deutsch zu machen. Nur 18% machen dies auf Baskisch und noch weniger, mit 8%, ist das Spanische vertreten. Eine Antwort auf die Frage nach dem Warum könnte sein, dass es für die „Spanier“ ein komplizierter Vorgang sein könnte: Spanisch im Kopf, Baskisch von der Lehrperson, Deutsch als Zielsprache. So gehen sie den Weg des geringsten Widerstands und notieren direkt in der Zielsprache. Bei den „Basken“ ist es wieder die Mehrheit, die sich Notizen auf Baskisch, der Mutter- und Unterrichtssprache macht. Die nächste Frage bezieht sich auf den Vergleich von grammatikalischen Zusammenhängen der Zielsprache mit einer anderen. Die „Basken“ tun dies zu 50% mit dem Baskischen, der Rest vergleicht mit Spanisch, Englisch oder einer Mischung aus beidem. Die spanischen Muttersprachler sind sich hingegen nicht sicher: 31% verwenden Baskisch u Spanisch als Vergleichssprache, 16% nur Spanisch, 13% Baskisch /m Englisch: Aus der Verteilung dieser Zahlen kann man durchaus schließen, dass es den Spaniern nicht leicht fällt zu entscheiden, welches die adäquate Sprache für diesen Prozess ist.

Ein Vorteil kann hypothetisch sein, dass durch die Tatsache Spanisch als Muttersprache und Baskisch als Unterrichtssprache zu haben, zwei starke Sprachen zur Verfügung stehen. Der Nachteil kann allerdings,

ebenfalls hypothetisch, sein, dass die „Spanier“ sich grammatikalisch in keiner der Sprachen wirklich sicher fühlen, als dass sie jederzeit auf eine bestimmte zurückgreifen könnten.

Die letzte der ausgewählten Fragen bezieht sich darauf in welche Sprache Wörter übersetzt werden. 66% der „Spanier“ übersetzt in beide Sprachen, Baskisch und Spanisch gleich, 16% nur ins Spanische und nur 8% nur ins Baskische. Daraus entsteht die Hypothese, dass „Spanier“ sich im Wortschatz beider Sprachen gleich sicher fühlen. Auf der Seite der „Basken“ sind die Werte wie folgt verteilt: 40% übersetzen ins Baskische, 20% ins Spanische und 40% sind unsicher, sie übersetzen in eine Mischung aus Baskisch, Spanisch und Englisch.

Was bedeuten diese Zahlen nun für die Beantwortung der These von welcher Sprache aus die Lerner die neue Fremdsprache lernen? Auch diese Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten, aber die Zahlen sagen aus, dass die Varietät der Antworten bei den „Spaniern“ größer ist und daraus kann man zwei Dinge schließen: Entweder haben die Lerner mit der Ausgangssprache Spanisch einen Vorteil, dadurch dass sie auf mehr als eine Sprache zurückgreifen können, wenn es um das Verständnis im Fremdsprachenlernprozess geht, oder aber sie haben eine größere Unsicherheit, weil sie durch mehrere Sprachen im Kopf nicht die angemessene zum Vergleichen oder Übersetzen finden. Mit Sicherheit können wir aber sagen, dass für die Lerner mit der Ausgangssprache Baskisch eine Denkwegabkürzung stattfindet. Baskisch ist wie erwartet die Sprache auf die in allen Lernsituationen im Unterricht zurückgegriffen wird.

Interessant und beachtenswert ist die Rolle des Englischen. Wenn Spanisch und Baskisch außen vor gelassen werden ist Englisch die erste Fremdsprache, mit der die Lerner in der Regel im Schulunterricht zum ersten Mal in Kontakt kommen. Auf der Seite der „Spanier“ wurde die Möglichkeit Englisch vermehrt als Bezugssprache genannt, sowohl in der Übersetzung von Wörtern als auch im Vergleich der Grammatik. Bei den „Basken“ hingegen wird dies nur einmal genannt.

#### **4. Fazit**

Abschließend lässt sich sagen, dass die Thesen belegt werden, wenn auch nicht vollkommen.

Die Tendenz des Baskischen ist vorhanden wie wir gesehen haben: In der Kommunikation mit dem Lehrer während des Unterrichts verwenden die „Spanier“ vermehrt das Baskische. In der Nebenkommunikation, spontane Bemerkungen, Gespräch mit dem Nachbarn hingegen wird mehrheitlich noch das Spanische benutzt. Es ist zu vermuten, dass der Einsatz von baskischem Zusatzlehrmaterial die Tendenz zum Baskischen noch vermehren würde, da der Denkweg von den Spaniern in eine Richtung gelenkt werden würde und der Denkweg von den Basken abgekürzt werden würde. Zwar verwenden die Basken im Fremdsprachenunterricht ohnehin fast ausschließlich ihr Muttersprache als Bezugssprache, in der spontanen Kommunikation „am Rande des Unterrichts“ jedoch erstaunlich häufig das Spanische, was zu Schwierigkeiten führen könnte. Besonders im Hinblick darauf, dass Spanisch auch in den Lehrbüchern und in Zusatzlehrmaterial immernoch eine Rolle spielt und so ständig in den Köpfen der Lerner, sowohl der „Spanier“ als auch den „Basken“ ist.

Mit den Ergebnissen meiner Umfrage wurde sichtbar, dass der Begriff der Muttersprache in zweisprachigen Gebieten eine andere, neue Bedeutung hat und, dass somit ihre Rolle im Deutschunterricht eine andere ist. In die Unterrichtsplanung sollte einbezogen werden, dass die Schüler in einer heterogenen Gruppe von Fremdsprachenlernern andere Voraussetzungen in den Unterricht mitbringen als die Lerner in einer einheitlichen Gruppe.

### **1.2. Tandellos**

Die Grenzen zwischen echtem Tandem und Partnerlernen verschwimmen manchmal, so auch bei den "Tandellos"<sup>®</sup>, Kopiervorlagen, bei denen die SchülerInnen nach dem Prinzip der Wissenslücke Kärtchen mit Fragen und Antworten haben, die auch ausgeschnitten und für eine Lernbox verwendet werden können.

Es gibt sie für Grundschule und Sekundarstufe, Deutsch, Mathematik, Englisch und Logik:

[www.paedexpress.de](http://www.paedexpress.de), [www.herta-and-friends.de](http://www.herta-and-friends.de)

### 1.3 Selbsteinschätzungsbogen zur Berufseignung für LehrerInnen

Wenn die Ergebnisse entmutigend sind, ist das noch kein Grund, den Beruf zu wechseln. Vielleicht liegt es an den Arbeitsbedingungen ...

<http://tinyurl.com/2le3jb>

## 2. Baskisch u.a. Minderheitensprachen / Euskara ta beste hizkuntza gutxituak

### 2.1. Technisch-organisatorische Hinweise zum Übersetzen aus wenig verbreiteten Sprachen

*Jürgen Wolff*

Beim Übersetzen aus wenig verbreiteten Sprachen ergeben sich Herausforderungen, die teilweise bei den 'fünf großen Sprachen' nicht auftreten. Insofern ist es eine Pioniertätigkeit, mit den typischen Vor- und Nachteilen (größere Freiheit beim Betreten von Neuland, extrem hoher Arbeitsaufwand).

Dieser Text ist ein Versuch, Erfahrungen aus zwei Jahren Literaturübersetzungen Baskisch>Deutsch mit vier verschiedenen AutorInnen und drei AuftraggeberInnen/Verlagen zu systematisieren.

#### **AutorIn (A)**

Wenn die AutorInnen noch leben und ansprechbar sind, ist enger Kontakt unverzichtbar, um Zweifel und die gewünschte Sprachebene zu klären. Es ist Aufgabe des Auftraggebers, die Kontaktdaten zur Verfügung zu stellen. Die Kooperationsbereitschaft der A muss vor Vertragsabschluss gesichert sein. Außerdem muss mit häufigen Reisen gerechnet werden, sodass die Antworten nicht immer umgehend kommen.

#### **KorrektorIn / GegenleserIn (K)**

EinE zweisprachigeR KorrektorIn ist unbedingt notwendig. Da das Verlagslektorat selten die Minderheitensprache beherrscht und die ÜbersetzerInnen (=Ü) MuttersprachlerIn der Zielsprache sind, sollten die KorrektorInnen MuttersprachlerInnen der Minderheitensprache sein. Eine Revision der Übersetzung anhand einer anderen Übersetzung in eine große Sprache (z.B. Revision der deutschen Übersetzung aus dem Baskischen anhand der spanischen Version) ist abzulehnen, weil die AutorInnen oft Nuancen verändern.

Zwischen den Kommentaren der KorrektorInnen an die ÜbersetzerInnen und der Absendung der Endfassung an den Verlag vergeht viel Zeit. Wenn KorrektorInnen erst dann erfahren, welche ihrer Bemerkungen vom Ü berücksichtigt wurden, kann das frustrierend wirken. Daher sollte von Anfang an vereinbart werden, wann der K wie informiert wird.

Für den Arbeitsablauf reicht der Dialog per Email aus, vorausgesetzt, Ü und K haben sich vorher persönlich kennengelernt oder zumindest per Skype miteinander telefoniert.

Ebenfalls ist zu überlegen, ob sich K und VL kennen und absprechen sollten, um nicht gegensätzliche Anforderungen an den Ü zu stellen.

#### **VerlagslektorIn (VL)**

Die Stellung des Verlagslektorats muss besonders genau definiert werden. Es ergibt sich nicht nur, wie üblich, der Widerspruch zwischen Originaltreue des Ü und Verkaufsinteresse des

Verlags, sondern eine zusätzliche Schwierigkeit, weil die VL den Originaltext normalerweise nicht lesen können. So kommt es zu einer größeren Zahl von Mehrfachänderungen (Ü ändert aufgrund von K-Vorschlag, L möchte wieder ändern).

Die grundsätzliche Einarbeitung der VL ist Sache des Verlags. Danach müssen Ü und VL anhand eines Kapitels einen gemeinsamen Arbeitsmodus finden. Ansonsten ist das kapitelweise Einschicken der Übersetzung keine Arbeitserleichterung, der Verlag bekommt den gesamten Text als Endvorschlag.

Im Verlag darf es nur eineN verantwortlicheN LektorIn geben.

Nach dem Verlagslektorat entscheidet der Ü, ob sein Name auf dem Buch erscheint oder nicht. Für solche und ähnliche Fragen gibt es in Deutschland Standardverträge.

### **Qualitätssicherung**

Angesichts der Tatsache, dass der Verlag zwar entscheiden kann, ob der Text gut klingt, aber nicht, ob er dem Original angemessen ist, und ob seltsame Gedankengänge Ungeschicklichkeit des Ü oder Stil der AutorInnen sind, liegt es nahe, auf weitere Mechanismen der Q-Kontrolle zurückzugreifen.

Eine Möglichkeit ist Revision durch andere Ü. In dem Fall muss zur Vermeidung von Rollenkonflikten ausgeschlossen werden, dass der/die GutachterIn selbst die Übersetzung übernimmt.

Eine andere Möglichkeit ist die Besprechung in Fortbildungstreffen wie dem im Baskenland existierenden baskisch-deutschen ÜbersetzerInnen-Forum. Es bestehen allerdings Zweifel, ob eine auszugsweise Besprechung für ein ganzes Buch entscheidend sein kann, und die statistische Auswertung solcher Versuche zeigt, dass oft weder die eine noch die andere Version als besser angesehen wird, sondern eine dritte.

Dazu kommt, dass oft kein Wörterbuch vorliegt und erst A>B und dann B>C konsultiert wird, oder dass die vorhandenen Wörterbücher eher für den Alltagsgebrauch geschrieben sind. Genauso gibt es weniger Referenztexte und die 'Translation Memory'-Datenbanken sind leer. Daraus ergibt sich wohl, dass es sehr schwierig bis unmöglich ist, DIE objektiv beste Übersetzung zu finden. Im Endeffekt muss der dafür einstehen, der unterzeichnet, der/die ÜbersetzerIn.

Das Vorgehen bei Streitfällen muss vor Beginn der Übersetzung geklärt sein. Weitergabe von Texten ohne Wissen und Zustimmung der AutorInnen (d.h. Ü) widerspricht dem Datenschutz.

### **Zeitplanung**

Es muss mit einem Monat Anlaufzeit und einem Monat Reservezeit für Unvorhergesehenes gerechnet werden. Die Urlaubszeiten (auch Kurzaurlaube wie Ostern) müssen bei Beginn geklärt werden, wenn jemand aus dem Dreieck Ü-K-VL fehlt, sind oft alle anderen blockiert. Längere Krankheit oder sonstige Gründe für Sendungsunterbrechungen müssen den anderen Beteiligten mitgeteilt werden.

Da oft kein Vorschuss gezahlt werden kann, muss der Ü in der Zeit von anderen Aufträgen leben, kann also nicht am Stück zwei Monate lang nur übersetzen. Das führt zu einer langgestreckten Bearbeitungszeit.

### **Formate / Rechtschreibprogramme**

Ü, K und VL müssen sich auf EIN Textverarbeitungsprogramm einigen. Wenn das nicht möglich ist, müssen Kompatibilitätstests gemacht werden, und gemeinsame Korrektornormen vereinbart. Änderungsvorschläge müssen unmissverständlich angezeigt werden. Sicherer ist das durch Schrifttyp, Farben gehen bei Transfer von Programm zu Programm oder Formatwechsel oft verloren, dafür werden zusätzliche Abstände eingefügt, die dann wieder manuell entfernt werden müssen.

Die geltende Rechtschreibung lässt viele Ermessensentscheidungen, hier müssen sich Ü, K und VL auf eine Auslegung einigen, sonst werden dauernd Korrekturen gemacht und rückgängig gemacht (z.B. Getrennschreibung).

Computersatz ist keine Garantie für Korrektheit und ersetzt die Endprüfung nicht.

### **Technik**

Emails mit Anhängen sollten mit Empfangsbestätigung geschickt werden.

### **Finanzierung der Projekte**

Oft werden die Übersetzungen nur durch Bezuschussung möglich werden. Das führt dazu, dass erstens nicht der übliche Vorschuss gezahlt wird, und zweitens die Zahlungsverzögerungen der bezuschussenden Stellen, meistens Regierungen, einzukalkulieren sind. Wenn schließlich der Verlag die Unterlagen schleppend abgibt, kann zwischen Arbeitsbeginn und Zahlung mehr als ein Jahr vergehen. Das wäre tragbar, wenn die Tarife etwas Luft ließen, das ist bei literarischen Übersetzungen aber selten der Fall.

## **2.2 Webhinweis: [www.mintzapraktika.org](http://www.mintzapraktika.org)**

Eine Plattform, die das Tandemprinzip auf den Austausch von BaskischsprecherInnen und -lernerInnen überträgt. Einsprachig baskisch.

## **3. Formación / Fortbildung / Teacher training**

### **3.1. Ania Driggers: TANDEM G1/F1-CASE STUDY**

#### **GENERAL INFORMATION ABOUT TANDEM PARTNERS**

Both participants of tandem G1/F1 were students.

Participant F1 was 21 years old male, from Spain, studying English Philology at the University in Valencia. His native language was Spanish. He was participating in tandem to improve his German with the direct goal to learn more about German language and culture and with an indirect goal to be more employable in the future.

F1 started to learn German three years before the time of his participation in tandem. Learning a foreign language was required from his university-all students enrolled in English Philology had to study a second Germanic language. Besides the university courses, he also attended additional German language schools during these 3 years.

F1 started his participation in tandem in October 2006, directly after his arrival in Berlin. Since data for this study was collected from April to August 2007, this tandem has been meeting for almost 7 months before participation in the research.

His level of German was high intermediate-accordingly to the placement test F1 took at the German university he was attending. He stressed, that he was feeling comfortable speaking German, as long as the conversation was dealing with everyday topics. Once specialized vocabulary was needed, to talk about topics like, for example, politics, he was not feeling comfortable any more.

His main goal for participation in tandem was to improve his fluency, to acquire new vocabulary and to learn more about German culture. He also pointed out that most of the time, during his previous German learning experiences, he was focusing on the grammar, and during tandem his main goal was the expansion of his vocabulary knowledge. Accordingly to F1, due to the deficiencies in his vocabulary he was feeling quite restricted while speaking.

Also, because of previous learning experiences in a classroom setting his opportunities for speaking were very limited, and he was not able to achieve oral fluency. Tandem was in F1's opinion much better suited to improve one's speaking abilities than other form of formal instruction.

His motivation for learning German was closely connected with the future job opportunities in Spain, since there are not many Spaniards speaking fluently in German. F1 stressed, that also due to lack of multilingual personal in Spain, his employment chances were growing with each language he mastered. Independently of the economic factors for his motivation to learn German, he pointed out his strong interest in foreign languages.

The partner of F1 was G1 (G1= German tandem participant number 1), German female student, age 21, studying Spanish philology and education. G1 started to learn Spanish 8 years ago. After high school she was for 4 months in Spain, in Valencia, to improve her Spanish skills, and to prepare herself for taking an official Spanish exam. She stated that her level of Spanish during data collection was high-intermediate. She was learning Spanish with the goal of becoming a Spanish teacher.

According to G1, she hoped to expand her vocabulary through the tandem participation, rather than learning the grammar. She felt to have had enough grammatical instruction in the past, but not enough opportunities to develop more extensive vocabulary. She wanted also to learn more about Spanish culture and traditions.

Her motivation to learn Spanish was connected with her frequent annual vacations to Spain. G1 had also some friends in Spain, since she previously participated as well in a student-exchange program between Germany and Spain.

Participants	F1	G1
GENDER	Male	Female
AGE	21	21
Native Language	Spanish	German
Level	High Intermediate	High Intermediate
Goals for Tandem Learning:	Acquisition of: new and specialized vocabulary, fluency while speaking, cultural knowledge	Expansion of vocabulary and gain of cultural knowledge
Opinion about error correction:	100% necessary to learn- without corrections one cannot know, what he/she is saying incorrectly.	Was grateful for corrections received from her tandem partner, because the correction of errors is a necessary part of progress in learning L2.

Table: General tandem partners information.

### TANDEM MEETINGS

Accordingly to the information obtained from the participants, F1-G1 tandem was meeting at least once a week for 2-3 hours. They stated that they had developed not only a working/learning relationship, but also a friendship. F1 and G1 met each others families. They also went together to many parties at the university, to the theater, and also organized a cooking-evening. The tandem meetings were utilized to learn not only the language, but also the culture of the other person. Sometimes tandems were used to revise homework or to clarify any problems participants were encountering while learning L2.

Since both partners F1 and G1 were highly advanced learners of their L2, their tandem meetings were optimally used for learning. In looking at the examples below, recorded during

our meetings for audio taping, one can observe an interaction, in which a very intense linguistic and cultural learning happens.

Audio-tapings for this tandem were recorded during their regular meetings. All of them occurred in various cafes in Berlin. Additionally the researcher was able to witness a few intercultural exchanges between G1 and F1, such as when G1 invited F1 to her house. G1 lived with her parents, who were also very supportive of her participation in tandem. It manifested itself in multiple invitations F1 received to their home. Many times during such an invitation the whole German family of G1 would actively participate in such a meeting: her parents, her siblings, if present in town, or her best-friend. Surely it was a very enriching experience for F1, and a unique opportunity for F1 to have an access to German culture.

During such an interaction (which was not taped, only observed), F1 and his German host were constantly involved in a very intense mutual intercultural learning. It was also a great opportunity for F1 to ask questions, about how things are done in Germany, for example, how to travel economically from Germany to Spain taking a budget German airline. Each visit hosted by G1 and her family was a longer affair, generally it lasted at least half a day, and the German family truly made him feel at home in their house. This tandem was surely an excellent example of linguistic and intercultural learning.

## DATA

### EXAMPLES OF LEXICAL LEARNING

#### Excerpt 1

- 1 F1 „Estar en la luna“, ich frage dich etwas und du mich nicht hörst, weil du an etwas anderes denkst und du warst „en la luna“.  
(„*To be on the moon*“, *I ask you something and you are not listening, because you are thinking about something else and you were „on the moon“*).
- 2 G1 Estar distraído.  
(*To be distracted*)
- 3 F1 Ja, genau, und wie heisst „distraído“ auf Deutsch?  
(*Yes, exactly, and how do you say “distráido” in German?*)
- 4 G1 Hm..., so, abwesend sein.  
(*Hm..., so, to be absent*).
- 5 F1 Abwesend, ja genau, das ist „estar en la luna“.  
(*To be absent, yes exactly, this is “to be on the moon”*.)

Above excerpt of interaction between F1 and G1 is an example of word search. During the conversation F1 uses the Spanish idiomatic expression “*to be on the moon*” (*estar en la luna*). His partner directly employs a comprehension check method, translating the idiom “to be on the moon” in a different Spanish expression “to be distracted” (2: *estar distraído*). Her tandem partner immediately responds, confirming her linguistic guessing (3-yes, exactly) and using this opportunity to learn himself, asking G1, how would she say “to be distracted” in German. After the NS provided him with the translation of “*distráido*”, and directly after hearing the German corresponding word “*abwesend sein*”, he is repeating it, facilitating the learning process-the association between the idiomatic expression and the German translation of it. Additionally, it seems that the word is not new to him. It is a very common German word, and the NNS is not hearing it for the first time, because he says (5: not to be present, yes exactly, this is “to be on the moon”). What were new were the translation and the connection of these two lexical items.

In the above interaction explicit word search markers were used: “how do you say in German”. When speakers invite directly his partner to help in this way, they are orienting to his expertise. In this specific case the native speaker, needed a short time to think to come up with a translation. The translation is understandable, but not perfect, because in the German

language exists a better word to translate the Spanish “distruido”-the perfect translation could be “zerstreut” (distracted), or “geistesabwesend”, which was probably meant. Obviously the native speaker is not always able to provide the NNS on the spot with the perfect 1:1 translation, so she comes up with the best possible, workable and acceptable solution. Given the speed of the flow of the conversation, one can observe that the NS does not always have enough time to think, in order to provide the NNS speaker with the best lexical choice, but in most cases the offered version is still quite good one and acceptable.

In above conversation, there are clear signs, that the NS, is having problem with finding the perfect solution (4 Hm..., so, not to be present). She is using three time-fillers, first “hm”, than a pause, than “so”. These pauses give the NS time to search for the best possible translation. Finally the NS was able to provide the NNS with a workable solution, but not the perfect one. Of course, for the flow of the communication, and the mutual understanding, it is an acceptable solution. The NNS was also satisfied with the outcome (5 not to be present, yes exactly, this is “to be on the moon”).

### Excerpt 2

- 1 F1 Toro ist Stier?  
*„Toro“ is a bull?*
- 2 G1 Stier  
*Bull*
- 3 F1 Como „Tier“ pero con „s“?  
*Like a “Tier”, but with an “s”?*
- 4 G1 Genau. S T I E R ((the word is slowly pronounced, almost letter by letter))  
*Exactly. STIER.*

Excerpt 2 represents another example of word search.

During this conversation F1 wants to reconfirm his vocabulary knowledge, asking, if his Spanish translation of the word “bull” is correct. His German tandem partner answering repeats the word, to provide him with one more opportunity of learning. She is clearly interested, that he learns. She could clearly answer yes or no, but instead, she chooses to repeat the word to reinforce the learning process of the NNS. F1 tries employs on his part additional strategies to learn the word he is looking for associations and similarities with other existing German words, which are very similar in their spelling. He chose as an example “Tier” (animal), and ask if “Stier” is like “Tier”, but with an “s”.

The audio data provides us with the response of G1, who again, not only confirms his hypothesis, but also tries to facilitate his learning and responded in a very appropriate way to the question-clearly and very slowly she spelled a loud the word, almost letter by letter, to reconfirm the hypothesis of F1.

### Excerpt 3

- 1 G1 Como se dice “blinzeln”?  
*How do you say “to blink”?*
- 2 F1 Será, no ver nada. ? ((you can hear his uncertainty in the falling voice tone))  
*It would be “not to see anything”.*
- 3 G1 Ha?  
*Ha?*
- 4 F1 No ver nada.  
*„To not see anything”*
- 5 G1 No, blinzeln ist wenn du so machst... ((Non-verbal gesture is used; eyes are open and closed a few times to demonstrate the meaning of the verb))  
*No, to blink is used when you do so...*
- 6 F1 Parpadear.



- To blink.*
- 7 F1 A, blinzeln, und blinken?  
*A, to blink, and to use the turn signal?*
- 8 G1 Blinken ist wenn du Auto fährst und dann blinkst du mit ..... , mit dem.... , mit  
*To signal is when you drive a car and then you signal with the..., with the..., with*  
Wenn du abbiegst, dann blinkst du.  
*When you make a turn, then you use the turn signal.*
- 9 F1 Blinken und blitzen.  
*To use the turn signal and to flash.*
- 10 G1 Blitzen ist wenn du zu schnell fährst, dann wirst du geblitzt.  
*To flash is when you are driving too fast, than they „flash“you.*
- 11 F1 Aber blitzen ist auch das, oder ? ((Non-verbal method is used-F1 opens and closes his eyes to demonstrate the meaning of the word “to blink”))  
*But “to flash” is also this, or?*
- 12 G1 Nein, das ist blinzeln. ? ((G1 uses higher tone of her voice to correct his mistake and to point out incorrect utterance))  
*No, this is to blink.*
- 13 F1 Und blitzen?  
*And to flash?*
- 14 G1 Blitzen ist wenn ein Messgerät irgendwo auf der Strasse steht und du fährst zu schnell mit dem Auto, dann blitzt es dich. Dann musst du eine Geldstraffe zahlen.  
*To flash is when there is on the street radar and you are driving your car too fast, then you are being “flashed.” Then you have to pay a ticket.*

This excerpt provides us with the multitude of the processes involved in a word search and clarification of meaning. The word search is initiated by the NS. During an interaction with her tandem partner she came across a German word, whose translation in Spanish was unknown for her. Due to it she is looking for help from the NNS- engaging him into an explicit word search through her direct question: “How do you say “blinzeln” (to blink)? The NNS confuses the word “blinzeln” (to blink) with the word “blind”. Like in most cases, when the NS is not sure if he understands the German word correctly, he does not give a direct translation, but uses first a filler-phrase “sera” (it would be). The choice of “would be” carries already an element of doubt. Also the intonation of his voice, falling, gives away, that he is not sure, or that he does not know, what “blinzeln” means at all. His answer (2: not to see anything), is received with “ha?” from the NS. The NS realizes that the NNS does not understand and uses the non-verbal communication, to repair the error. She opens and closes her eyes a few times, to demonstrate nonverbally the meaning of the verb. At this moment the correct Spanish translation appears (6: “to blink”). The above excerpt is an excellent example of a successful negotiation of meaning. Both partners succeeded to communicate and to learn from each other, using both verbal and non-verbal means of communication. Even at this advanced level, when the verbal communication is not helping, gestures and mimic are still helpful.

The second aspect of this dialog is scaffolding- the NNS uses the word “blinzeln” to clarify the meaning of similar sounding German words. He uses a direct question asking about the difference between two very similar German verbs (7: blinzeln (to blink), und blinken (to signal, to use the turn signal)). Looking at these 2 words one can see that they can be confusing. Knowing that the NNS is majoring in English and his knowledge of this language is much stronger than his German, one can understand that there is potential for confusion, because both English and German, as Germanic languages, could be similar. Since “blinken” means in German to use the turn signal, but it is very similar to English word with a meaning

of “blinzeln”, above mistake can probably be related to the negative transfer from English into German.

Further, the NNS uses this opportunity to clarify the meaning of one more similar sounding word-“blitzen”. He asks what is the difference between “blinken” (to use the turn signal) und “blitzen” (to flash) (9). The NS, patiently, explains using an example, the meaning of “blitzen”. Since in Germany the police is often conducting random speed traps on the streets using a radar device with a “flash” to take a photo of the driver, the NS explains on this example the meaning of the word “blitzen” (to flash). She says “when you are driving too fast, then they “flash” you” (10). At this moment the NNS is still confused and asks, if “to flash” (blitzen) is “to blink” (blinzeln). He uses the non-verbal communication- opening and closing his eyes. The NS also seems a little bit distressed about his confusion, which demonstrates itself through the higher pitch of her voice.

#### **Excerpt 4 (4/9.37)**

- 1 F1 Wie heißt „chillon“ auf Deutsch?  
*How do you say „chillon” (to scream) in German?*
- 2 G1 Ha?  
*Ha?*
- 3 F1 Chillon.  
*Chillon.*
- 4 G1 „Chillon“ was ist das?  
*„Chillon“, what is it?*
- 5 F1 Zum Beispiel...  
*For example...*
- 6 G1 Von “chillar”? Von schreien?  
*It's from „chillar“? From to scream?*
- 7 F1 Ja, como un chilla color.  
So, das ist nicht “chillon”, aber das ist „chillon“. ((At this moment non-verbal communication is employed. F1 demonstrates his partner which color would be considered „chillon“ and which not)).  
*Yes, like a “screaming” color. So, this isn't “screaming”, but this is.*
- 8 G1 Grell meinst du. Grell sagt man. Grell.  
*You mean „shrill“. Shrill is the right word. Shrill.*
- 9 F1 Grell.  
*Shrill.*

This dialog happened in the context of the conversation regarding the colors of the walls of the new apartment of G1. She was showing her tandem partner pictures of the colors they were using for painting the walls. F1 observing the intense colors on the photos was inspired to ask a lexical question. Again, he used the explicit marker: “how do you say *chillon* in German?” (1). This conversation is very similar in certain aspects to the interaction observed in excerpt 3, where one of the partners asked directly the other person: “how do you say it in your native language?” In both cases there is a situation when the non-native speaker does not understand the lexical item they should translate from the foreign language into the own L1. The reactions are to some degree similar, both partners use the filler “ha?” indicating indirectly, that there is a problem. However, one of them, F1, tries directly to take an educated guess, which is probably linked to a linguistic confusion and negative transfer from English; where the other one, female, clearly admits that she does not understand the word *chillon*. She asks: “*chillon*, what is it?” In this case, one could assume that she did not have enough linguistic associations, or similarities linked to her previous knowledge, to guess the meaning, but it is not true. A few seconds later, she asked, if the adjective *chillon*, was related to the

verb *chillar*. In both cases, there is a non-verbal aspect involved. In excerpt 3-mimic and in excerpt 4 hand-gesture to demonstrate the appropriate shadow of the color. Both negotiations of meaning are successful and resolved in a very efficient way. There is clearly a pattern to be observed. First one partner is asked for the clarification of meaning, if there is lack of understanding, there would be some type of a subtle signal, of example “ha?” followed by clarification of meaning, verbally and non-verbally.

Looking at above excerpts one can observe one more pattern, in most lexical learning situations, the new item is repeated by a native speaker and the NNS, such a multiple exposure to a new word, surely facilitates the learning process, and demonstrates the intense involvement of both parties in the learning process, their own, and the one of their partner.

### **Excerpt 5**

- 1 G1 Wie sagt man „es klappt“?  
*How do you say „it works“?*
- 2 F1 Es kommt auf den Satz an.  
*It depends on the sentence.*
- 3 G1 Was du gerade gesagt hast: Ich hoffe es klappt alles.  
*What you have said: I hope all will work.*
- 4 F1 Espero que funcione.  
*I hope it will work ((said in Spanish))*

The above excerpt represents one more example of explicit word-search, stimulated by previous exchanges during the conversation between tandem partners. G1 asks her partner directly: “how do you say *it works*?” F1 explains that the meaning is contextually dependent. G1 brings to his attention, that he had used this expression just a while ago, and that she was interested in a similar expression used in Spanish. F1 provides her directly with the correct translation.

This short excerpt demonstrates well, that learners in tandem are self-responsible for their own learning. In order to learn, they have to ask questions, pay attention to details and communicate clearly with the tandem partner.

The tandem method provides it’s participants with a very personalized approach to learning, with unlimited possibilities. Each conversation can be turned into a learning scenario, if desired. Looking at all provided examples of lexical learning, one can observe that this particular tandem pair used a lot on explicit word searches. The request for a new word, or clarification of meaning was expressed in a clear, non-confusing way: “how do you say it in...?” It was a direct asking for help and a very time-economical approach. This pattern could be interpreted as a signal, of a good interpersonal relationship between tandem partners and mutual understanding that the main goal of the exchange is learning.

Both partners actively participate in the learning process, learning and teaching, mastering very patiently all linguistic and lexical challenges, as we could observe in excerpt 3, where similar sounding words were learned: *blinzeln*, *blinken* und *blitzen*.

## **EXAMPLES OF STRUCTURAL/GRAMMATICAL LEARNING**

### **Excerpt 1**

- 1 F1 Wenn ich von Dahlemdorf bis Podbielskiallee fahre. Dann muss ich sagen: ich komme aus oder von Podbielskiallee?  
*When I drive from Dahlemdorf to Podbielskiallee. Then I have to say: I come from (aus or vor) Podbielskiallee?*
- 2 G1 „Aus“ sagst du immer, ich komme aus München. Wenn es eine Stadt ist. Mit der Allee es geht gar nicht. Ich komme von der Podbielskiallee.  
*„From“ (aus) will you always say. I’m from Munich. When it is a city. With the “allee” this is not possible. I come from the Podbielskiallee.*

Above excerpt describes the NNS' uncertainty about the use of the German prepositions *aus* and *vor*. Both prepositions could be used in German to substitute the English equivalent of the pronoun "from". They both could mean that there is a movement from one place to another one, but they are not necessarily interchangeable. The NNS employs the explicit question to clarify his doubts. The native speaker uses examples to explain the difference between these two pronouns, saying that "aus" is used when we come from a city, and "von" would be used in a connection with "Podbielskiallee".

### Excerpt 2

- 1 F1 Sich erinnern an, und dann Dativ oder Akkusativ?  
*To remember „an“, and then dative or accusative?*
- 2 G1 Sich an etwas erinnern.  
*To remember something.*
- 3 F1 Ja aber, an mit Dativ oder Akkusativ? Ich erinnere mich an dir oder an dich?  
*Yes, but, with a dative or with an accusative? I remember you/your?*
- 4 G1 An dich.  
*You.*
- 5 F1 An dich, ok. Ich erinnere mich nicht an dich.  
*You, ok. I don't remember you.*
- 6 G1 An wen erinnerst du dich?  
*Whom do you remember?*
- 7 F1 An wen?  
*Whom?*
- 8 G1 An wen-Akkusativ.  
*Whom-accusative.*
- 9 F1 So die Nachricht war falsch geschrieben....  
*So, I wrote incorrectly the message....*

Excerpt 2 is also an example of grammatical clarification, of how to use correctly German prepositions. Since German language has many prepositions, and some of them can be used only with one case, others with two different cases it could cause confusion among students of this language. Often more advanced students, with enough experience with the language, start to realize that they are not sure, how to use the prepositions, like we can observe in excerpt 1 and 2 of this section.

Excerpt 2 is related to the uncertainty of the NNS, how to use correctly the German word "to remember" (sich erinnern an + Accusative"). Since the verb to remember requires a very specific preposition "an" and a specific case-accusative, there is a double challenge: which case and which preposition should be used. F1, as an advanced learner of German, knows the preposition, but has doubt about the case. It is when he addresses his tandem partner to clarify doubts. He employs a direct question, asking about the case he should use. When compared to the lexical learning, one could observe, that the native speaker is not so fine tuned to explain the grammatical nuances of her native language to a foreign person. Even though, she has some experience with grammatical problems through her study of Spanish Philology, her first response, is not providing the NNS with the information he is asking about. She answers (2): "to remember something", but something does not represent neither a dative, nor an accusative. In this situation the NNS is taking control, providing the NNS with a very clear example of the preposition "an" with a dative and with an accusative use, so the NS has only to choose the correct form. Once the correct form is confirmed, he repeats it. The learning still continues. The NS provides the NNS with additional examples. Each time the NNS repeats the new information, closing up the learning situation with the following reflection: "so, I wrote incorrectly the message". Through the interaction with his tandem partner, the NNS definitely has increased opportunities for learning, and to clarify any

doubts he may have about German language. Since the learner is very actively involved in such a learning process, reflecting how to formulate the question, then providing the NNS with examples, learning, repeating, hearing more examples, one could assume that through such a mental engagement, the learned material will be more accessible to him, than when learned from a book only.

### **Excerpt 3 (4/10.25)**

1 F1 Ich muss noch Dennis verabschieden. Dennis muss mich verabschieden? ? ((falling intonation, sign of not being sure of what is said)). Nein...Wie sagt man das?

*I have to say „goodbye“Dennis. Dennis has me goodbye? No... How do you say it?*

2 G1 Ich muss mich noch von Dennis verabschieden.

*I have to say goodbye to Dennis.*

3 F1 Genau.

*Exactly.*

Excerpt 3 is closely related to the NNS problems with German prepositions, or correctly stated, the use of verbs with specific prepositions. One more time we can observe a pattern-the NNS explicitly asks the NS: “how do you say it?”, so there is no doubt, that the expertise of the NS is demanded. This time the problem verb is “sich verabschieden von+ dative”, a German verb meaning in English “to say goodbye”. Again the NNS has a problem with this verb. He tries to use it, realizing that probably it is not correct. After the first wrong sentence, the NNS tries to use the verb again. The falling intonation of his voice is the clear signal, that there is uncertainty. Finally he asks for help. The NS is able to provide him directly with a correct version, which the NNS recognizes and through his statement “exactly” gives away, that this was what he was trying to say.

### **Excerpt 4 (4/58.5)**

Excerpt 4 is very closely related to fragments 1, 2, 3. We are observing here the same pattern of problem stating and solution. One can clearly see that the NNS is on the learning stage, where the verbs with prepositions are the most difficult item for him. He is not able to use it correctly yet, even though he may have enough theoretical knowledge (he is able to realize, when his utterances are incorrect-the intonation of his voice is sharply falling down), but definitely the NNS is not at the stage of using the verbs with prepositions correctly. For this reason he actively is seeking the help of his tandem partner to clarify his doubts. Since tandem is an example of autonomous learning, it is a great opportunity for the NNS to work with those grammatical items, which cause him problems. In a classroom situation, with many other students involved in the learning process, he probably would not be able to address with such a frequency the same problem, not related to the topic of the class.

### **Excerpt 4**

1 F1 Ich sage: “Euch Hallo”

*I say: „You Hay“*

2 G1 Da hättest du schreiben sollen: „Hallo an Euch“

*You should have written: „ Hi everybody“*

3 G1 Was ist der Unterschied zwischen an und... , zum Beispiel: ich schreibe dir einen Brief oder ich schreibe an dir einen Brief ? Kann ich nicht...?

*What is the difference between „an“and ..., for example: I write you a letter or I write a letter to you? I can not...?*

4 G1 Ich schreibe an dich einen Brief.

*I write you a letter.*

5 F1 An dich? Oh...

*You? Oh...*

- 6 G1 Ja.  
*Yes.*
- 7 F1 Und ich spreche an dich, auch, dir?  
*And I you talk to you, also, your?*
- 8 G1 Ich spreche dich an.  
*I talk to you.*

## EXAMPLES OF INTERCULTURAL EXCHANGES

During tandem meetings between F1 and G1 many intensive intercultural exchanges could be observed. Examples of few of them are described in this chapter. The topics of these intercultural learning situations, among others, are related to: eating habits, stereotypes, and university life. Additionally the native speaker is trying to help the foreign student with some pragmatic tips, about how things are done in Germany in every-day situations.

### Food: The differences between Germany and Spain

Since all of the audio-tapings were recorded in the spring, a very important time in Germany for eating asparagus, one of the conversations is dealing with this specific topic. Accordingly to the dialog, there are significant differences between Spain and Germany in regard to their “relationship” with the asparagus. In Germany asparagus is eaten mostly only in the spring, brought freshly from farms. The German asparagus is typically white. During 8-10 weeks in the spring, it is customary, that many German families will enjoy on Sundays a very special “asparagus luncheon”, where the head of the family would prepare the asparagus in the traditional way, and serve it with boiled potatoes, special gravy, and sometimes meat. The excerpt below represents a fragment of a conversation between F1 and G1, which is related to this cultural event.

#### Excerpt 1

- 1 F1 Wir kochen Spargeln wie ein Omlet, oder wie einen Kuchen.  
*We cook asparagus in a way of an omelet or as a cake.*
- 2 G1 Wie einen Kuchen??  
*As a cake??*
- 3 F1 Aber es ist salzig.  
*But it is salty.*
- 4 G1 Wir machen das mit Kartoffeln.  
*We are preparing it with potatoes.*
- 5 F1 Aber ihr kocht die Spargeln im Wasser?  
*But you are cooking the asparagus in water?*
- 6 G1 Ja, genau. Mit Salz. Ich weiss nicht genau, mein Vater macht es...  
*Yes, exactly. With salt. I don't know exactly, my father is preparing it...*  
Aber ich habe schon meinen Vatter gefragt, wenn wir wieder Spargeln machen...  
*But I asked already my father, when we prepare next time asparagus...*

As a result of this conversation, F1 was invited to a Sunday lunch with G1 and her family. Her father prepared asparagus; of course, it was the traditional German way, with boiled potatoes and meat. Without having German tandem partner F1 would not be able to have this direct cultural experience.

This excerpt clearly represents an intercultural learning experience. F1 and G1 are comparing the ways how the asparagus is prepared in each country. They ask each other questions and inquire about the cultural differences. They are very respectful with each other; they compare the culinary differences, comment on it, but they do not criticize the way of living of the other person or culture.

## **Interactions with Germans and pragmatic learning**

Many times tandem partners talk not only about general events, but also they share stories about their families, friends and talk about current affairs in their life. In many instances the native speaker will try to introduce his/her friends and family to the foreign student. This is an excellent opportunity for intercultural learning and for gaining pragmatic knowledge. Since German society is sometimes perceived as reserved, in many instances foreign students have limited contact with the local population. Frequently they socialize only with other foreign students. Having a tandem partner and the opportunity to go out with the local population is of a great value, and for many visitors in Germany would be almost impossible without their tandems. The following excerpt provides evidence that such interactions really happen among tandems.

### **Excerpt 2 (4/11)**

- 1 G1 Machst du morgen abend irgendwas? Wenn du Lust hast... Du kannst mitkommen.  
*Are you doing anything tomorrow in the evening? If you want... You can come with us.*
- 2 F1 Ja, das machen wir  
*Yes, let's do it.*
- 3 G1 Cool.

Learning foreign language in one's native country is very different from doing it in a native environment. Such a learning environment provides the NNS with increased opportunities, not only for linguistic, but also for pragmatic learning. Since the foreign student is living in a place with different customs and traditions, often he may not receive positive outcomes of his actions, due to the lack of pragmatic skills. Knowing the grammar and vocabulary does not automatically grant a person access to a foreign society. There is more to it, one has to know how to behave correctly, how to react when facing problematic situations and how to interact with the local population. The way people behave in Spain is very different from Germany. For this reason, there is potential for misunderstanding. Having a tandem partner is in such situations very helpful. The NNS has an opportunity to ask for advice to succeed in every day tasks.

Through such approach the NNS speaker can observe how the native speaker, would deal with similar problem, and learn from it, to be effective on all levels of communication, while living in Germany.

In many instances, the local population will forgive the non-native speaker his grammatical or lexical errors, but often they can not understand when a foreigner is acting in a "strange manner". For this reason, tandem is a very helpful to acquire pragmatic skills and to become more aware about these differences between various cultures.

As we can observe in excerpt 3 there are significant differences how a person from Spain and a typical German person would assess and address the same issue. The following conversation is related to a hotel reservation, which the NNS made for his parents, who should arrive in Berlin in a few days. During the tandem interaction his German partner asks F1 about it. The NNS tells her, that although he made a reservation, he has not received any confirmation at all, but that he is hopeful that all will work just fine. Since not receiving a confirmation is not customary in Germany, the NS seems to sense that there is some type of a problem, and perceives this situation as rather strange. She suggests that the NNS should clarify the lack of confirmation, talking to somebody at the hotel.

### **Excerpt 3**

- 1 G1 Deine Eltern wollen dich auch irgendwann besuchen, oder?  
*Your parents want to visit you sometimes, or?*

- 2 F1 Ja, sie kommen am Ende Juni.  
*Yes, they will arrive by the end of June.*
- 3 G1 Und, hast du schon ein Hotel für Sie gefunden?  
*And, did you find already a hotel for them?*
- 4 F1 Ja ... Ich hoffe, dass alles klappt, weil ich noch nicht ins Hotel gegangen bin, nur im Internet gebucht und alles. Sie haben nichts gesagt...  
*Yes...I hope, it will work, because I still did not go to the hotel, I booked it on the internet. They did not respond.*
- 5 G1 Keine Bestätigung? ?  
*No confirmation??*
- 6 F1 Nein. Vielleicht sollte ich...  
*No. Maybe I should....*
- 7 G1 Ein bisschen komisch.  
*A little bit funny.*
- 8 F1 So vielleicht sollte ich gehen und fragen?  
*So maybe I should go and ask?*
- 9 G1 Frag mal lieber. Normalerweise bekommt man eine Bestätigung. Oh, o!  
*You better ask. Normally you would receive a confirmation. Oh, o!!*

### **Learning about the university life**

The local tandem partner is often perceived by the foreign exchange student as his guide in regard to survival at a German university. Since the educational systems in Spain and in Germany are very different, being an exchange student is not always an easy task. The exchange student has to learn not only a language, but also in a very short period of time, he has to understand how to manage his life as a student in Germany: registering for classes, doing assignments and taking tests. Often when the foreign student has doubts about how things work on the university in Germany, he reaches out for the opportunity to ask his local friend for advice, as we can observe in excerpt 4.

The following conversation happened in the context of the upcoming end of the semester, when traditionally university students have a lot of assignments, tests and additional tasks to take care of. F1, as an exchange student, has also to comply with the demands of the university in Berlin, but does not understand how to approach a written assignment, which should be done collectively among a group of students. He asks the NS what to do in such a case, and she explains to him, how it is customary, to get it done among German students: "Each person writes his part and one person would have to put it together and than send it to the professor. At least, we are doing it so." (9)

### **Excerpt 4**

- 1 G1 Und jetzt mußt du lernen, für deine Klausuren?  
*And now you have to learn, for your tests?*
- 2 F1 Ja, aber ich weiss nicht, so... wenn wir, zum Beispiel, eine Hausarbeit schreiben müssen, und sie als eine Gruppe abgeben müssen...  
*Yes, but I don't know, so... when we, for example, have to write a written assignment, and we have to turn it in as a group...*
- 3 G1 Ja...  
*Yes...*
- 4 F1 Was machen wir normalerweise?  
*What should we do normally?*
- 5 G1 Entweder man trifft sich in der Gruppe und gibt die irgendwann zusammen ab...  
*Either you meet as a group and turn it in together...*
- 6 F1 Nein, aber....



- No, but...*
- 7 G1 Ah, jeder hat ein Teil. Na ja, per E-mail könnt ihr das machen, oder?  
*Ah, each person has a part of it. So you could do it via e-mail, or?*
- 8 F1 An den Lehrer?  
*To the professor?*
- 9 G1 Jeder schreibt seinen Teil und einer musste dann es zusammenfügen und an den Lehrer schicken. Also, so machen wir es so.  
*Each person writes his part and one person would have to put it together and then send it to the professor. At least, we are doing it so.*

Since both participants of this tandem are students, the topic related to the university-life and the advantages and disadvantages of educational system in each country is quite frequently addressed during their interactions. F1 and G1 often compare these two educational systems and comments on it. The following excerpt is a fragment of a dialog about orientation for new students, which exist on German universities, but is absent at the university of F1. The German student is very sympathetic that Spanish students have no opportunity to get help before starting their first semester at a university. She perceives it as regretful. Her tandem partner seems to agree, and explains to her, that due to the lack of information, many Spanish students make wrong choices.

### **Excerpt 5**

- G1 Davor haben wir richtig Einführungskurse, also... wie die einzelnen Modulen aufgebaut sind, was man machen muss, dann stellen sie auch für einen, einen Stundenplan zusammen.  
Das habt ihr alles nicht? Que pena.  
*Before we have an orientation, also... the structure of each course, what we have to do, than they help you with you hourly schedule.*  
*You don't have this all? What a pity.*
- F1 Ja, weil so... Es gibt so viele Leute, die die falsche Entscheidung machen in Spanien.  
*Yes, because... There are so many people, who are making the wrong decision in Spain.*

### **Stereotypes**

Stereotypes, comparing each others' cultures and looking for similarities and differences between them is one of the favorite topics of many tandems. There are many stereotypes around the world about other nations and cultures; but also there are stereotypes about various cultures existing in the same country. In Europe people from the North seem to be different than people from the South, from big cities other than from the country. It seems that each social group tries to find some similarities to differentiate from the outsiders, in this context stereotypes are quite useful. Everybody in Spain would know, that "German people are very hard working, they like beer, and when it comes to football, there are many German hooligans". On the contrary German people know that "Spanish people are too loud, very religious and they just love to watch the bull-fights". These stereotypes exist, and each nation is also aware of it, as was also the Spanish student participating in this tandem. During one of his tandem meetings he brought up as a topic the differences among different groups in Spain. This conversation was stimulated by his previous encounter at the university with a group of various international students. Among these students was a girl from southern Spain, from Andalusia. Andalusia, a province famous for flamenco, sevillana and the existence of old traditions, is sometimes perceived in others part of the country as "provincial".

F1 and the female student from Andalusia were participating in a research project in the department of Psychology. Each student received an assigned number.

F1 explains his German tandem partner the situation:

**Excerpt 7 A (4/43)**

1 F1 Jeder von uns hatte eine Nummer. Ich hatte zum Beispiel Nummer 14 und sie hatte Nummer 15... Und Nummer 15 heißt auf Spanisch „la niña bonita“. Kennst du das?  
„La niña bonita“

*Everybody had a number. I had, for example, the number 14, and she had the number 15... And the number 15 has also an additional name in Spanish “the beautiful girl”. Do you know it? “The beautiful girl”*

2 G1 Nein. Warum?

*No. Why?*

3 F1 Literatur. So, aber keine Ahnung. „Que numero tienes: la niña bonita“. Und jeder weiss, daß das 15 ist. Aber das sagen in Andalusia, oder... Ich würde es niemals sagen- „la niña bonita“, uh? Uns war es so peinlich wegen ihr.

*Literature. So, I have no idea. “What number do you have: beautiful girl”. And everybody knows it is 15. But you say it in Andalusia, or... I would never say it-“beautiful girl”, uh? we were so ashamed because of her.*

Accordingly to his report, this female student not only used “the wrong” expression, but also was very loud, very expressive and was just confirming all stereotypes which may exist abroad about Spain. Analyzing this sequence one can observe, that a lot of intercultural information could be obtained from it. First of all, G1 could learn that the number 15 has a traditional name “beautiful girl”; secondly she could observe that, similarly to Germany, there are many regional differences in Spain and a lot of emotions involved with belonging or not to some of them.

Since this tandem could be considered as an example of excellent communication between partners, one should not be surprised that G1 tried to find a matching example of stereotypical behavior of her landsmen abroad. Since F1 described too loud, and in Germany not very “proper” behavior of the student from Andalusia, which caused all other Spanish students to feel embarrassed, G1 tried to find a similar example of equally improper behavior of Germans in Spain.

**Excerpt 7 B**

1 G1 Das ist das gleiche, wie, wie, ...wie mir... Ich war in Valencia bei dem Fussballspiel Hamburg gegenValencia. Und am Nachmittag davor war ich am Strand, und am Strand waren die ganzen besoffenen Hamburger und halt Deutsche, ja. Sie haben so gebröhlt, und so mit ihren Fussballschalls: „WHA!!! Die Deutschen gewinnen“. Einfach so was peinliches. Ich war schnell nach Hause. Das sind die typischen Vorurteile und dann die anderen erfüllen sie gerade.

*This is exactly as, as, ... as me... I was in Valencia during the soccer game between Hamburg and Valencia. And the afternoon before the game, I was on the beach, and there were those drunken people from Hamburg, German people, yes. They were yelling, with their soccer-shawls: “WHA!!! The Germans will win”. It was so embarrassing. I went quickly home. Those are the typical stereotypes and they just fulfill them.*

**TANDEM PARTICIPANT’S SPONTANEOUS COMMENTS ABOUT TANDEM AND CLASSROOM LEARNING**

It’s not seldom, that during tandem meetings participants comment about their experiences regarding learning in a regular classroom. Frequently classroom learning is compared to tandem learning. Since both methods are very different, many learners are trying to understand the benefits of each of them.

Below excerpt represent an example of such a conversation.

### Excerpt 1

- 1 G1 Du hast sehr viel gelernt.  
*You have learned a lot.*
- 2 F1 Aber hier....  
*But here...*
- 3 F1 Ich habe Deutsch in Spanien gelernt, aber gar nichts geübt. In Spanien haben wir viele Übungen gemacht, viele Prüfungen geschrieben, aber gar nicht gesprochen.  
*I did learn German in Spain, but I never practiced anything. In Spain we are doing a lot of exercises, we write many tests, but we don't speak.*
- 4 G1 Ja, wenn man das nicht anwendet, dann merkt man es auch nicht so, dass man lernt.  
*When you don't use it, than you can't see your progress.*
- 5 F1 Aber wenn man die Grammatik hat, kann man schnell üben.  
*But when you have the grammar, you can practice quickly.*

In this conversation, recorded by the end of the visit of F1 in Berlin, the German tandem partner compliments the linguistic progress, the NNS has made during the time of their tandem. She says: "you have learned a lot". The NNS admits that that may be true, but attributes it to his visit in Germany. In his opinion, which is shared by many other tandem participants, he learned in a formal classroom only the grammatical rules, but did not practice it at all. There were exercises, tests, but the spoken language was neglected. Even though, he admits that there are advantages to classroom learning as well, because once a person knows the grammar, he/she can quickly practice it.

When we compare this fragment of a spontaneous conversation with participants' (G1, F1) answers to questionnaires dealing with the relationship between the classroom learning and tandem, we can observe that there is no discrepancy. Both-above dialog, which happen without any previous planning, and thoughtfully answered questionnaires confirm, that F1 and G1 perceive both-classroom learning and tandem-as helpful. In their opinion they complement each other perfectly, because (as we could observe in excerpts dealing with grammatical learning) the NS is not always able to explain clearly to the NNS the grammar of his native language. Not surprisingly this comment about pedagogical limitation of a native speaker in regard to explanations of her/his own grammar was made by G1, who seemed to feel sometimes overwhelmed by the detailed questions about German verbs and the corresponding prepositions made frequently by F1 (look at excerpts in the grammar section of this tandem evaluation). Both tandem partners agree that learning the theory in a formal classroom is helpful, if not necessary. Tandem interactions help to facilitate the already learned theory, and one can practice it with a native speaker. G1 and F1 were also in agreement, that during a typical tandem meeting, they had a lot of speaking practice and expanded their vocabulary. It seemed important to them that tandem gave them the opportunity to talk about topics, which they were interested in.

Comparing the results of the questionnaires with the recorded audio data one could observe, that tandem partners were able to accurately assess their learning progress, as well as the strengths and weaknesses of the tandem learning method and the traditional instruction.

Participant	F1	G1
What is in your opinion the better learning environment/method-classroom or tandem	“Both are necessary: without knowing grammar it would be very difficult to participate in a tandem. Tandem and classroom learning complement each other perfectly. Classroom learning gives one the theoretical background; Tandem- speaking opportunities + practice of previously learned theory. One can speak about what is interesting to him/her.”	“Both are helpful. Classroom learning-good for theory and grammar. Tandem partner, as a native speaker, can not explain well the grammar of his language. Tandem is good for expansion of one’s vocabulary and for improved fluency while speaking. One can also speak about topics which are interesting for him/her.”
What are the advantages/disadvantages of tandem	“There are almost no disadvantages of tandem. The only possible disadvantage: fear to correct partners’ errors”.	“There are only advantages. For a good tandem crucial is the choice of the tandem partner-tandem partners should like and respect each other. “

Table: Participants evaluation of the relationship between tandem/classroom learning and their view of advantages and disadvantages of tandem (Questionnaire 2/3)

### RESUME OF TANDEM G1/F1

Participant	F1	G1
In my opinion I have learned from my tandem partner:	“Almost everything, because when I arrived in Germany, I could hardly speak German, even knowing the theory of the language”	A lot of new vocabulary and new cultural information was obtained
In my opinion, my partner has learned from me:	Proverbs and Spanish idioms	New vocabulary, correct pronunciation, cultural information
Cultural knowledge	“I learned a lot about life in Germany, its traditions, food. Before I did not know much about Germany, since I never have been here.”	“I learned a lot about Spanish culture: the educational system, food, important holidays and traditions.”
Did you socialize with your tandem partner outside of the formal meetings?	“Yes, we go out together. We cook together, go to out to eat, help each other with homework. I also met her sister and some of her friends”.	“Yes we cooked together. Also we went to some parties together. Additionally we went to the theater, and met at my home”.
Would you recommend tandem	Of course -100%	Yes, very much so

Table: Participants’ evaluation of tandem

Comparing the results obtained from data analysis of audio-tapings and from the questionnaires, one can observe that there are no major discrepancies. Both audio data and questionnaires represent the same points of view and support each other. Looking at the below table, which summarizes and compares the answers to questionnaire 4, we can observe that both participants were very satisfied with their participation in this program. Looking at audio examples one can observe that they had a mutually respectful learning relationship. They learned equally well from each other and no one was taken advantage of. Both tandem partners strived for mutual improvement, and willingly and gladly shared their expertise about

their L1 with the NNS. Both agreed that they learned new vocabulary and acquired new cultural knowledge about the country of their partner because of tandem and the audio data strongly supports these statements as well.

When we compare answers given by G1 and F1 in questionnaire 4, we can observe that they are almost identical. There are only two discrepancies. The first one is related to improved pronunciation. The NNS rated it higher than the NS. One could assume that, it may be due to the additional exposure he had to spoken German language, because of living in Berlin. F1 rates also higher his grammatical improvement due to the interactions with G1. When we look at the audio data, analyzed in the section dealing with grammatical learning, we can observe that the NNS was initiating almost all of grammatical learning situations. The NS did not ask questions related to the Spanish grammar, but her goals for tandem participation were also not related to learning of the grammar. She was interested in expansion of vocabulary and cultural information. Audio-data supports again this approach.

Looking at learners' expectations in regard to tandem, audio data and the questionnaires, one can see a very strong agreement. It seems that this tandem was well aware of their respective needs and interests, and perfectly used the tandem meetings to fulfill them. Additionally, this tandem tended not to have long monologues, and the dominance of one tandem partner was non-existent. Looking at the transcripts of audio-data one can observe that there was always a dialog between both parties, and this leads to a very intense interactions and exchange of information. For all mentioned reasons, the level of satisfaction of G1 and F1 was very high. Undoubtedly, they will highly recommend participation in a tandem to anyone.

#### Comparison of Tandem Partners' Satisfaction- Questionnaire 4

SA=strongly agree      A= agree      XA=to some degree agree  
D= disagree      SD = strongly disagree

Participant	F1	G1
1. I'm very satisfied with the outcome of my participation in tandem	SA	SA
2. I have learned a lot of new words through tandem interactions.	A	A
<b>3. My pronunciation improved because of the tandem program.</b>	<b>SA</b>	<b>XA</b>
<b>4. My grammar improved a lot through tandem interactions.</b>	<b>SA</b>	<b>XA</b>
5. The tandem program was a waste of time for me.	SD	SD
6. I could have learned more with a different tandem partner.	NA- 1	SD
7. I speak more in the classroom than during tandem exchange.	SD	SD
8. I like to have my tandem partner correct my errors.	SA	SA
9. I have learned a lot about my partner's culture through tandem.	SA	SA
10. I prefer learning in a classroom with a teacher than through tandem.	NA-2	SD
11. I corrected my tandem partner's pronunciation a lot.	A	XA
12. I corrected my tandem partner's grammar a lot.	SA	SA
13. I corrected my tandem partner's sentences frequently.	SA	A
14. I think my partner can better speak my native language because of me.	SA	A
15. I liked interacting with my tandem partner.	SA	SA
16. My tandem partner learned a lot of new vocabulary from me.	SA	A
17. I have learned a lot of new vocabulary from my tandem partner.	SA	SA
18. I speak more during my tandem interaction than in the classroom.	SA	SA
19. The tandem program is very beneficial for language learners.	SA	SA
20. I wish I could continue with tandem learning in the future.	SA	SA
21. I will never again participate in a tandem program, because it was a bad experience for me.	SD	SD
22. I understand my partner's culture better because of the tandem experience.	SA	SA

1- F1 had also other tandem partners; 2- F1 states he can not choose one over the other one.

## TRANSCRIPTION AND CODING SYMBOLS

@-laughter (one token is used for each syllable, or pulse of laughter)

<@ @> - laughing quality over a stretch of speaking

(( )) - encloses any comment the transcriber chooses to make

A, B – the capital initial letter can be used to indicate a “restart”

.. –pauses less than .5 seconds

...- pauses greater than .5 seconds

### 3.2 *Maila Capello*: Tandem: quale valutazione?

“Nel mezzo del cammin di nostra vita/mi ritrovai per una selva oscura ...”: citazione importante, forse un po' troppo altisonante considerato l'argomento, in ogni caso utile, però, a trasmettere le sensazioni di smarrimento che si possono provare addentrandosi in un terreno minato come quello della valutazione. Tutto diventa ancora più complicato quando poi si cerca di trattare tale materia in riferimento al Tandem in situazioni fortemente istituzionalizzate come quelle scolastiche, dove la valutazione finisce (a torto o a ragione) per rivestire un'importanza pressoché fondamentale.

Tutto cominciò nel novembre del 2006, quando nell'ambito di un tirocinio per l'abilitazione all'insegnamento decisi d'intraprendere, sotto l'egida del Prof. Aldo Mazza, un progetto didattico di e-Tandem. La mia intenzione era quella di promuovere, attraverso tale stimolante attività di interazione scritta (anche se si tratta di uno scritto piuttosto vicino al parlato), sia la motivazione sia l'autonomia cognitiva e metacognitiva dell'apprendente. Il problema della valutazione però fece capolino sin dal principio: una costruzione autonoma dell'apprendimento esclude a priori qualsivoglia ingerenza da parte dell'insegnante, a meno che questa non si “riduca” ad una semplice funzione di consulenza. Nel Tandem, per l'appunto, l'insegnante deve, di necessità, a meno di non tradire i principi di questo metodo, dismettere letteralmente i panni di “trasmettitore del sapere” per vestire quelli del consulente, lasciando spazio all'interazione, al dialogo autentico e ad una vera autonomia carica di potenzialità ancora pressoché inesplorate. Ma il mio progetto voleva anche dimostrare l'effettiva e reale possibilità d'integrazione della didattica Tandem nella cornice del normale curriculum annuale. Tali istanze entravano dunque in conflitto quando ci si confrontava con l'argomento valutazione, che in ambito scolastico assume un carattere fortemente eteronomo (si parla infatti di eterovalutazione): come avrei fatto dunque a conciliare autonomia ed eterovalutazione? Ma soprattutto come avrei potuto approntare una verifica, senza snaturare il metodo stesso? Atтанagliata dai dubbi mi sono aggrappata a due testi che si occupavano proprio di questo e, dopo averli letti e riletti, ho sistemato quanto appreso in modo da averne un quadro generale, che mi aiutasse a vederci chiaro. I

due testi in questione erano il Quadro comune europeo<sup>5</sup> e l'articolo di Susanna Buttaroni<sup>6</sup>. Il documento ufficiale del Consiglio d'Europa distingue molti tipi di valutazione differenti, schematizzandole in una serie di coppie di concetti opposti, che vengono successivamente chiariti.<sup>7</sup> Tali coppie, è doveroso precisarlo, non sono mai presentate come esclusive: o meglio, la scelta di un tipo di valutazione non esclude assolutamente l'utilizzo anche dell'altra, o di formule miste. Susanna Buttaroni procede invece ad un'attenta disamina di tali binomi concettuali, per reperire all'interno di quell'autorevole documento un modello di valutazione adattabile al contesto d'apprendimento particolare come quello del Tandem. Il paragrafo seguente, proposto per maggiore praticità e leggibilità in forma sinottica, segue nella colonna di sinistra l'ordine espositivo del Quadro comune, rispettandone la nomenclatura, nella colonna di destra presenta, invece, la scelta ed i modelli indicati dalla Buttaroni<sup>8</sup> nella sua trattazione. Per esigenze di sintesi e per facilitare il confronto le definizioni non vengono presentate per intero, ma sistemate in brevi formule, che ne riportano le caratteristiche salienti:

Quadro comune europeo	Tandem
<p><b>1. Valutazione del profitto/valutazione della padronanza:</b> la prima accerta obiettivi specifici ed è quindi legata ad un lavoro condotto nell'arco di un tempo ben determinato e ad un programma preciso (rappresenta un punto di vista interno alla disciplina), mentre la seconda è riferita alla competenza, cioè a «Ciò che l'individuo sa fare/conosce con riferimento al mondo reale. Rappresenta un punto di vista esterno»<sup>9</sup>.</p>	<p><b>1. Valutazione riferita a risultati nel mondo reale (prospettiva esterna):</b> il modello Tandem si richiama, dunque esplicitamente al secondo tipo di valutazione presentato dal Quadro. La Buttaroni, precisa che ciascun partner si identifica come rappresentante della realtà linguistica e culturale esterna.</p>
<p><b>2. Valutazione riferita alla norma/valutazione riferita al criterio:</b> il primo concetto si riferisce ad una graduatoria, che sottende quindi un ordine classificatorio, mentre il secondo esclude tale procedura considerando l'apprendente esclusivamente per le proprie capacità, senz'alcun riferimento ad eventuali suoi pari.</p>	<p><b>2. Valutazione riferita all'individuo:</b> tale distanziamento nella nomenclatura intende specificare che il contesto di tale valutazione è definito dall'individuo-partner del Tandem con il suo processo d'apprendimento. Conviene qui soffermarsi sulla terminologia. Mentre il termine "criterio", infatti, pur basandosi su una stretta interconnessione tra competenza (nella sua dimensione progressiva) e dominio pertinente, non esclude una collocazione dei risultati individuali rispetto all'insieme dei criteri, la definizione della Buttaroni sembra insistere sull'estrema variabilità (sia in senso verticale e diacronico sia in senso orizzontale), incollocabilità, autoreferenzialità e, potremmo aggiungere, assolutezza (nel senso etimologico del termine) del processo d'apprendimento.</p>
<p><b>3. Valutazione in base a criteri di padronanza/valutazione in base a criteri di</b></p>	<p><b>3. Valutazione basata su una concezione dell'abilità linguistica individuale come una scala</b></p>

<sup>5</sup> Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano, 2002 (in particolare pp. 224-239).

<sup>6</sup> Cfr. Susanna Buttaroni, *Acquisizione linguistica nel Tandem: un percorso sotterraneo?*, in Aldo Mazza, Klaus Civegna (a cura di), *Lingue e cultura in Tandem. Spracherwerb und interkultureller Austausch. VIII International Tandem Congress*, Alpha&Beta, Merano, 2006, pp. 61-88.

<sup>7</sup> cfr. *ivi*, pp. 224- 239.

<sup>8</sup> cfr. *ibid.* a confronto con Susanna Buttaroni, *op. cit.*, pp. 42-47.

<sup>9</sup> Il grassetto è nostro. Questa espressione come tante altre sono richiami diretti (a volte in forma di citazione esplicita altre volte solo come riferimenti terminologici) al Quadro comune europeo: ho ritenuto opportuno non variarne troppo la forma, per evitare esposizioni ambigue. Lo stesso procedimento sarà adottato in riferimento al capitolo della Buttaroni, le cui tesi saranno, per renderle immediatamente visibili e riconducibili al contesto del Tandem, scritte in grassetto.

<p><b>progressività:</b> mentre la prima fissa una sorta di standard di competenze minime e risulterebbe discriminante, la seconda analizza le capacità «in base a un continuum», comprendente tutti «livelli significativi» ad esse riferiti.</p>	<p><b>continua di gradi di abilità:</b> di nuovo la terminologia si discosta e l'accento è di nuovo posto sull'individualità ed insiste sulla natura eminentemente progressiva e processuale dell'apprendimento linguistico: tanto processuale e progressivo da rifiutare qualsiasi genere di segmentazione artificiale.</p>
<p><b>4. Valutazione continua/valutazione puntuale:</b> classico e ben noto binomio del <i>Framework</i>, peraltro non antitetico che, ed è forse superfluo spiegarlo, distingue tra un tipo di valutazione che interessa un periodo piuttosto lungo (attuabile sia in forma autonoma, sia eteronoma) ed una che, al contrario, fissa solo ciò che la persona è in grado di fare in un preciso momento (per esempio con un esame),</p>	<p><b>4. Valutazione in itinere, continua:</b> il modello Tandem espunge decisamente la valutazione di secondo tipo, sottolineando come quella in itinere sia decisamente integrata e connaturata al processo d'apprendimento, che si costituisce, per l'appunto, in una progressione continua.</p>
<p><b>5. Valutazione formativa/valutazione sommativa:</b> altra coppia "ben conosciuta". La prima è un processo continuo che permette di raccogliere informazioni sull'apprendimento, sui punti di forza e di debolezza da prendere in considerazione nella programmazione e comunicare agli apprendenti. La valutazione sommativa riassume in un voto i risultati raggiunti alla fine di un corso. Si tratta di una valutazione puntuale del profitto attuata con "riferimento alla norma".</p>	<p><b>5. Valutazione formativa:</b> com'è logico, la scelta ricade decisamente sulla prima, per la sua istanza pedagogica di potenziamento dell'apprendimento. C'è però un "ma": essa infatti richiede agli apprendenti non solo la capacità di dare <i>feedback</i>, ma anche quella di recepire le informazioni restituite, interpretarle ed interiorizzarle. Tutto ciò aggiunge la linguista, implica un'elevata autonomia e competenza metacognitiva non sempre scontata e facilmente acquisibile.</p>
<p><b>6. Valutazione diretta/ valutazione indiretta:</b> la prima prevede che il valutatore prenda in considerazione ciò che l'apprendente sta facendo (in tempo reale) e che, riferendosi ad una griglia di criteri prestabiliti, esprima la sua valutazione; con la seconda invece vengono valutate potenziali abilità attraverso una prova cartacea.</p>	<p><b>6. Valutazione diretta:</b> tale forma di valutazione è applicabile limitatamente al parlato, allo scritto e all'ascolto in interazione, una ragione in più, oltre al vantaggio della "presa diretta", per ritenerla valida in un contesto di Tandem.</p>
<p><b>7. Valutazione delle prestazioni/ valutazione delle conoscenze:</b> la prima si aspetta che l'apprendente fornisca una prova diretta di lingua parlata o scritta, mentre con la seconda ci si aspetta che l'apprendente dimostri l'ampiezza e la padronanza delle sue conoscenze linguistiche rispondendo a domande di vario tipo.</p>	<p><b>7. Valutazione riferita alla performance linguistica,</b> dove la performance non è altro che un campione di lingua parlata o scritta. C'è però qualcosa di più. Viene assolutamente ribadita l'assurdità di un'eventuale riferimento nel Tandem a qualsivoglia categoria valutativa che faccia appello alle conoscenze linguistiche o metalinguistiche.</p>
<p><b>8. Tra la valutazione soggettiva/ valutazione oggettiva:</b> la prima consiste nel giudizio che un valutatore esprime sulla qualità di una prestazione. La valutazione oggettiva, invece, è un giudizio che elimina la soggettività: consisterebbe dunque in una prova indiretta in cui le singole domande hanno un'unica risposta (come ad esempio un test a scelta multipla).<sup>10</sup></p>	<p><b>8. Valutazione soggettiva:</b> la Buttaroni ribadisce nettamente «Necessariamente non "oggettiva"». Appare a questo punto scontato precisare il fatto di preferire la prima, ritenuta anche dagli artefici del Quadro stesso come la più appropriata, sebbene poi ritengano opportuno indicare una serie di strumenti e procedure utili ad oggettivizzare la propria valutazione, i quali però implicano competenze didattiche specifiche, che la maggior parte degli apprendenti non possiede.</p>

<sup>10</sup> La questione in realtà è assai più complessa. Per approfondimenti rimandiamo i lettori alla pagina di riferimento del quadro: Cfr. Consiglio d'Europa, op. cit., pp. 230-231.



<p><b>9. Classificazione in base a una scala di punteggio/ in base a una lista di controllo:</b> la prima, dice il <i>Framework</i>, serve ad indicare «che una persona si trova ad un particolare livello entro una determinata fascia su una scala numerica a più livelli»<sup>11</sup>, l'altra è una lista articolata in punti rilevanti, riferibili ad un determinato modulo d'apprendimento. Nella classificazione l'enfasi è posta sull'asse verticale e si richiama a valori di performance che non potranno in nessun caso essere oggettivi.</p>	<p><b>9. Valutazione riferita ad una check list:</b> il Tandem preferisce adottare una <b>griglia d'osservazione (check list)</b> che, grazie ad un'elevata elasticità, ben si adatta ai suoi variopinti orizzonti d'apprendimento. In ogni caso il Quadro comune, con la sua congerie di griglie strutturate di descrittori, costituisce un indispensabile punto di partenza per la stesura delle check list, che in ogni caso dovrebbero di volta in volta essere adattate ai bisogni particolari di ciascun apprendente.</p>
<p><b>10. Giudizio in base all'impressione soggettiva/ giudizio in base a criteri:</b> il secondo differisce dal primo per il fatto di assumere criteri specifici che integrano le impressioni, trasformandole in un giudizio ponderato. Ma che significa "impressione"? «In questo contesto [...] s'intende il giudizio dato dall'insegnante o dall'apprendente sulla base delle prestazioni fornite»<sup>12</sup>.</p>	<p><b>10. Valutazione impressionistica:</b> il Tandem decide di assumere una definizione che richiama alla mente una bella corrente pittorica ottocentesca, ma lo fa in maniera seria. La linguista, artefice di questa scelta, specifica infatti che, poiché l'approccio con criteri definiti, prevede che l'attività valutativa segua una qualche procedura di standardizzazione, essa richiede un'apposita formazione ed un materiale di riferimento stabile (sempre uguale), che i protagonisti del Tandem non hanno.</p>
<p><b>11. Valutazione olistica/ valutazione analitica:</b> quella olistica, come dice il nome stesso, consiste in un giudizio globale sintetico, mentre nella seconda, quella analitica alcuni aspetti della valutazione vengono tenuti separati.</p>	<p><b>11. Valutazione analitica,</b> perché «<i>Si presta meglio ad essere applicata da partner Tandem non esperti di linguistica o didattica</i>»<sup>13</sup>.</p>
<p><b>12. Valutazione di serie/ valutazione di categorie:</b> le due diciture indicano rispettivamente una serie di prove distinte (comprendenti anche giochi di ruolo), valutate in base ad un unico voto onnicomprensivo, o una sola prova di verifica (anche articolata in più fasi), con un giudizio basato su una griglia di categorie.</p>	<p><b>12.</b> Purtroppo sia l'una che l'altra sono assolutamente inapplicabili al contesto del Tandem, perché entrambe prevedono una definizione preventiva del compito o della serie di compiti, cosa che nell'interazione naturale e spontanea non avviene.</p>
<p><b>13. Eterovalutazione/ autovalutazione:</b> sono due parole che non necessitano di definizione: l'una, comunque, non esclude l'altra (ci sentiamo in dovere di ribadirlo qui, anche se ciò è valido anche per ciascuna degli altri binomi fin qui esaminati).</p>	<p><b>13. (Auto-) valutazione:</b> così preferisce chiamarla il Tandem, come appunto a dimostrare che l'interazione fra pari grado offra ripetute occasioni di scambio in questo senso. Scrive la Buttaroni: «<i>Come asserito dal "Quadro" per la generalità dei contesti di apprendimento linguistico, anche nel contesto del Tandem il vantaggio principale del peer assessment e, forse in misura ancora maggiore, del self assessment è indubbiamente nell'impulso dato alla motivazione e alla ricerca di più efficienti tecniche di apprendimento</i>»<sup>14</sup>.</p>

Al termine di questa lunga disamina affiora un aspetto fondamentale del Tandem, ovvero quello di polarizzare l'attenzione sugli aspetti processuali dell'apprendimento linguistico: l'intero apparato valutativo del mio lavoro, dunque, doveva essere essere tarato in questo senso, in modo da riuscire a registrare un processo e non un prodotto. Nel Tandem non si tratta più, o meglio, "non si tratta solo" di fotografare la situazione dello studente ad apprendimento avvenuto, ma di

<sup>11</sup> Cfr. Consiglio d'Europa, op. cit., p. 231.

<sup>12</sup> Cfr. Op. cit., p. 232

<sup>13</sup> Cfr. Susanna Buttaroni, op. cit. p. 45.

<sup>14</sup> Cfr. *ivi*, pp. 45-46. Il corsivo è nostro.

“filmare” e riprendere il modo in cui esso è avvenuto (o non è avvenuto). È un’operazione metacognitiva, dunque difficile, ma necessaria allo studente per diventare consapevole delle proprie strategie di apprendimento. Altro aspetto del Tandem qui appena accennato è quello della correzione del pari grado, le cui potenzialità devono essere sfruttate al meglio.

Tornando al mio progetto, a questo punto era d’obbligo stabilire quali fossero i limiti di un programma di valutazione in riferimento al Tandem: in primo luogo è emersa la necessità di riadattare e selezionare i descrittori di competenza ed i criteri di valutazione ai bisogni di ciascuna coppia; in secondo luogo, lavorando con studenti di prima superiore, dovevo fare i conti non solo con una loro totale impreparazione dal punto di vista linguistico e didattico, ma anche con una scarsa abitudine all’indagine metacognitiva. Una soluzione interessante fu quella dell’introduzione di una sorta di Diario-Tandem, che nel caso particolare dell’e-Tandem, consisteva nella stampa e raccolta di ciascuna e-mail (inviata e ricevuta), al fine di allestire una sorta di dossier, una personale documentazione dell’intero progetto. Contemporaneamente esso poteva rappresentare una blanda forma di controllo e, proprio per assicurare l’assoluta neutralità e l’assenza di qualsivoglia ingerenza nello scambio tra partner, il monitoraggio sarebbe dovuto avvenire a posteriori. Questa operazione avrebbe avuto l’indubbio vantaggio di consentire una visione d’insieme e di “verificare”, o meglio accertare, se ci fosse stato un effettivo miglioramento nelle competenze linguistiche comunicative nell’ambito della produzione scritta. Inoltre un’attività di questo tipo poteva diventare altamente motivante per i ragazzi, poiché il lavoro invece di rimanere al livello intangibile del supporto informatico, si sarebbe concretizzato dando origine ad un discreto volumetto cartaceo, nel quale si potevano poi prevedere alcune sezioni dedicate a riflessioni di vario tipo (soprattutto di carattere metacognitivo). Tutte questo aveva il anche merito di illustrare, come auspicato, i percorsi compiuti dagli alunni, a patto però che si evitasse che l’interazione spontanea venisse a soffrirne, tramutandosi in un processo burocratico fine a se stesso: dovevo fare attenzione cioè che la documentazione cartacea non soffocasse la dimensione dialogica ed interattiva, vera essenza del Tandem. E ancora, sempre in riferimento al Portfolio: per rispettare il principio della didattica individuale ed autonoma era necessario che tali documenti venissero selezionati e tarati sui bisogni della coppia in questione, o venissero allestiti con modalità estremamente flessibili, lasciando libero l’apprendente di servirsene secondo criteri personali.

- A. In conclusione, parafrasando la Buttaroni, la concentrazione dell’approccio Tandem su fattori individuali ed inerenti al processo di apprendimento in un contesto interattivo e paritario rendeva il programma di valutazione, così come viene comunemente inteso sulla base di esperienze istituzionali, di difficile applicabilità<sup>15</sup>. Il lavoro principale doveva essere compiuto dunque su me stessa: nel Tandem è indispensabile che l’insegnante esca da un’ottica eminentemente eteronoma per rendere ciascun alunno più consapevole e dunque responsabile del proprio processo di apprendimento. Quindi, diradati i dubbi e chiariti gli interrogativi, l’e-Tandem poteva avere inizio.

---

<sup>15</sup> Cfr. Op. cit., p. 47.

### 3.3 *Tandem Fundazioa*: Criterios de calidad / Qualitätskriterien / Quality criteria



(The logo and the criteria are to be seen in the context with the tandem intermediators telelearning training course and the practice centers. More information in TN 38, April 2008.)

## **Criterios de calidad para la intermediación de tandems**

L@s intermediadores/as serán formados por entidades bi- o multinacionales con varios años de experiencia en intercambios, Tandem Fundazioa o un curso universitario de formación de asesores/as de al menos 15 horas, y sus conocimientos serán actualizados regularmente.

Deben ser conocid@s en su institución y poderse localizar en horas fijas.

La intermediación se realiza basándose en datos como nivel lingüístico, intereses, metas y motivos de aprendizaje, edad, género, cualidades personales y horario, sea por presentación personal sea por autobúsqueda asesorada en caso de gran número de participantes. En los tandems electrónicos la intermediación se puede realizar en internet.

En cualquier caso, la intermediación se compone de una introducción, material auxiliar fácilmente comprensible, comprobación del inicio del tandem en un plazo breve y la opción a asesoramiento y/o una nueva intermediación.

La institución asegura que tod@s l@s emplead@s y estudiantes del area de idiomas conozcan la oferta de tandem y que un porcentaje alto

de l@s estudiantes interesad@s obtenga un tándem. Estos se asignan también de forma independiente de los cursos de idiomas.

La cuota por persona para hasta 3 intercambios durante el año no excederá del salario de profesor/a de 1,5 horas. Ofertas complementarias pueden facturarse aparte.

La Junta Directiva decidió esta versión definitiva que se traducirá en cuatro medidas:

- 1 lista de chequeo en internet
- 2 lista de las entidades que observan los criterios en internet (no mediante inspección, sino por un mecanismo que se autocontrola)
- 3 expedición de un certificado a exponer en estas entidades (con fecha de caducidad y referencia web)
- 4 acuerdos con otras organizaciones para que adopten los criterios mencionando TF

Para entidades con medios limitados se llama la atención en que la presentación simultánea de varias parejas y el 'coctel' se ajustan a estos criterios, siempre y cuando se realizan bien.

## **Qualitätskriterien für die Tandem-Vermittlung**

Die VermittlerInnen müssen durch bi- oder multinationale Einrichtungen mit mehrjähriger Austausch Erfahrung, Tandem Fundazioa oder einen universitären BeraterInnen-Kurs von mindestens 15 Stunden ausgebildet sein, und regelmäßig fortgebildet werden. Sie müssen in der Einrichtung bekannt und zu festen Zeiten erreichbar sein.

Die Vermittlung findet aufgrund von Daten zu Sprachstand, Interessen, Lernzielen und -motiven, Alter, Geschlecht, anderen Persönlichkeitsfaktoren und Zeitplan entweder durch persönliche Vorstellung, oder bei großen Zahlen durch begleitete Selbstsuche statt. Bei eTandems kann die Vermittlung virtuell durchgeführt werden. In jedem Fall umfasst die Vermittlung eine Einführung, leicht verständliches Einstiegs material, baldige Überprüfung des Zustandekommens des Tandems, eventuelle Neuvermittlung und Beratungsangebote.

Die Einrichtung sorgt dafür, dass die Beschäftigten und LernerInnen im Sprachbereich die Tandem-Möglichkeit kennen und ein hoher Prozentsatz der interessierten LernerInnen eine Tandempartnerschaft

bekommt. Diese werden auch unabhängig von Sprachkursen vermittelt.

Die Höhe des Unkostenbeitrags für bis zu drei Vermittlungen pro Jahr darf das Gehalt für 1,5 LehrerInnenstunden nicht überschreiten. Weitergehende Angebote können extra berechnet werden.

## **Quality criteria for tandem intermediation**

Tandem intermediators are trained by bi- or multinational institutions with several years of experience with exchanges; Tandem Fundazioa; or a counsellors course of at least 15 hours at an accredited university. Along with these training requirements we also require that intermediators receive regular training updates.

They have to be well known in their institution and adhere to fixed times.

The intermediation is based on data about linguistic levels, interests, learning goals and motives, age, gender, personal characteristics and timetables, and done either by personal introduction, or, in the case of a high number of participants, they are counselled by self-search. In the case of etandems, intermediation can be done by electronic means. All intermediations consist of a didactic introduction, easily comprehensible complementary material, checking in with participants soon after the start of the partnership, as well as the opportunity to get counselling or another partner.

The institution is committed to making sure that all employees and students in the language area/department know about the tandem service and, consequently, a high percentage of interested students receive partners. Partnerships can also be assigned independently of participation in a language course.

The current maximum fee per person for 3 intermediations per year is no more than the equivalent of a teacher's salary for 1,5 hours.

Supplementary offers may be billed extra.

Chair board has decided this definitive version, to implement via four ways:

check list for learners on the web  
list of institutions adhered to the criteria on the web (not by inspection, but by a self-controlling mechanism)  
printing of a certificate to be displayed in those institutions (with expiry date and web reference)  
agreements with other organizations in order to extend application of the criteria, mentioning TF

We draw the attention of institutions with scarce resources to the fact that the simultaneous introduction of several couples and the 'cocktail' fulfil with these criteria, if done well. All of the material is to be found on [www.tandem-fundazioa.info](http://www.tandem-fundazioa.info), free for members and licensees.

### **3.4 Rezension: Zu zweit geht es besser**

*Anatoli Berditshevski (Herausgeber), Frauke Bünde – Valérie Kunz – Nicole Laudut (Deutsche Fassung), Zofia Krzysztoforska-Weisswasser (Polnisch)*

Zu zweit geht es besser, Lerndossier für Tandemkurse

Deutsch – ISBN 3-85253-368-6

Polnisch – ISBN 3-85253-372-4

Kroatisch, Russisch, Tschechisch, Ukrainisch, Ungarisch (nicht rezensiert)

E. Weber-Verlag, A-7000 Eisenstadt, 2006

Hier handelt es sich um 'anderssprachige Geschwister' der Dossiers, die von den selben Autorinnen 1999 beim Max Hueber Verlag erschienen sind. Daher zunächst Auszüge aus der damaligen Rezension in den TN 11, Januar 1999:

“Das Material ist im Rahmen der grenzüberschreitenden Tandemaktivitäten an den Volkshochschulen am Rhein und ihrer französischen Partner entstanden, die von Frauke Bünde u.a. In: Über die Unterschiede zu den Gemeinsamkeiten, Eine Annäherung in kleinen Schritten – grenzüberschreitende Zusammenarbeit am Beispiel der VHS des Landkreises Breisgau-Hochschwarzwald, in: Hg. Manfred Pelz, Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte, Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i. Br., Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1995, ISBN 3-88939-026-9 beschrieben werden. Es ist darüberhinaus aber für die gesamte 'Tandem-Szene' interessant.

Alle Materialien beziehen sich auf Tandemkurse, und zwar auf den Teil, der in der Literatur als binationale Phase bezeichnet wird, also die Zusammenarbeit der Paare in einem Raum in Anwesenheit der LehrerInnen. Einzeltandems, also die Paaraktivitäten ohne LehrerInnen in der Freizeit, werden nicht berücksichtigt und auch nicht erwähnt.

Bei dieser Sprachversion gibt es eine Seite mit drei Spielregeln, und dann 9 Bögen von einer vielfarbigen A4-Seite. Jedes Thema ist nach meiner Schätzung für ein bis zwei Unterrichtseinheiten geeignet, sie richten sich an AnfängerInnen (A).

Die Spielregeln in der Einleitung sind knapp, sodass eine genauere Einführung in die Didaktik bei den LehrerInnen verbleibt, die beim Tandemkurs ja anwesend sind. Die Rollen der PartnerInnen werden mit “Du bist dann sein Lehrer/seine Lehrerin” definiert. Diese Feminisierung wird in der Einleitung verwendet, dann aber nicht durchgehalten.

Die Blätter entsprechen der typischen Abfolge

1. Bildung der Arbeitstandems

2. Erarbeitungsphase
3. Präsentationsphase

Die Illustrationen und Fotos sind witzig und originell, auch wenn manche 'amerikanisch' wirken (7, Lehrerin).

Jede Seite folgt in etwa dem Muster:

- 1- Wortschatz
- 2- von Fall zu Fall verschiedene Übungstypen
- 3- produktive Phase

Es wird angegeben, was im Plenum gemacht werden soll.

Die Inhalte der verschiedenen Sprachversionen sind fast vollkommen gleich, einige kleine Unterschiede fallen beim Vergleich mit der polnischen auf:

in 4.1 der dt Version sollen die DeutschlernerInnen deutsche Adjektive in ihre Muttersprache übersetzen, in 4.1 der pl Version sollen die PolnischlernerInnen deutsche Adjektive ins Polnische, also in die Fremdsprache übersetzen.

In 5.2 sind die Zeichnungen von potenziellen Weihnachtsgeschenken unterschiedlich.

Der deutsche Witz in 6.1 wurde im Polnischen durch eine landeskundliche Übung ersetzt.

Die Metainformation (Rückseite) wurde nicht übersetzt.

Aufgrund dieser Durchsicht (ohne Erprobung) gilt auch für die 'jüngeren Geschwister' das Fazit der vorigen Rezension:

“Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Dossier nicht unbedingt für autonome Tandems ausreichend und wohl auch nicht gedacht ist, aber für die Arbeit in Tandemphasen innerhalb von Tandemkursen geeignet erscheint. Von daher wird es nur an Orten einsetzbar sein, wo die Konstellation so günstig ist, dass Kurse organisiert werden können. Es ist aber darüberhinaus auch eine gute Anregung für KursleiterInnen und BeraterInnen von Einzeltandems und für Personen, die Material in anderen Sprachen erstellen möchten. Deshalb sollte das Dossier in jeder Lehrerbücherei von Tandemschulen stehen.”

Der Herausgeber hat ja bereits im Oktober 2007 in den TN 36 beschrieben, in welchem Kontext die Dossiers erprobt wurden und weiterhin eingesetzt werden. Bleibt zu hoffen, dass diese Anwendung von Tandem auf weniger nachgefragte, in diesem Fall MOEL-Sprachen, Schule macht.

*Jürgen Wolff*

## **4. Tandem en el mundo / Tandem in der Welt / Tandem worldwide**

### **4.1. Marta Klancko: TANDEM PROJECT ENS KRAKOW**

#### **1. ORGANISORS**

The project was started at the beginning of February 2005, by Przemysław Kuklicz. While a European Volunteer in Germany, he found the inspiration for this project.

At the beginning, the project was financed by the European Union, as a part of the Youth Programme. In 2006 our project was granted a licence by Tandem Fundazioa. Since that time the name *Tandem Project Krakow* has been used officialy.

Tandem Project Krakow is a student initiative, organised through the cooperation of three student organisations:

- Erasmus Student Network at the Jagiellonian University - ESN UJ - (since October 2007 also section at the University of Economics – ESN UE),
- Bratnia Pomoc Akademicka (BPA),

- GFPS – Polska.

During the second semester of academic year 2006/2007 we started cooperating with the Jagiellonian University's Department of International Polish Studies (IPS) and with Student Organisation for Polish Students for Foreigners at the Jagiellonian University (Koło Naukowe Glottodydaktyki Polonistycznej UJ – KNGP UJ).

BPA – A student association, acting mainly at the Jagiellonian University, but opened also for the students from the other universities in Krakow. The main purpose of this association is to promote Christian values among young people and help them with versatile intellectual development. The association has several dozen registered members and many sympathizers and cooperating people. Its best know activities include the student monthly *Plus Ratio*, the cafeteria “Stuba Św. Jana” and Partnership Programmes (students exchanges – Germany, Israel, Russia, The Netherlands), amongst others. More details: [www.bpa.pl](http://www.bpa.pl)

ESN UJ – The Jagiellonian University chapter of the European student organisation Erasmus Student Network International acting under the European Commission. The main aim is to support and develop international student exchanges, particularly the Socrates/Erasmus Programme. The organization supports foreign students during their stay in the host country and helps them make the best use of their time abroad. We organise many projects helping foreign students integrate with the student community in Kraków. Our activities are open and addressed primarily to Polish and foreign students. [www.esn.student.uj.edu.pl](http://www.esn.student.uj.edu.pl)

GFPS – Poland – Stowarzyszenie Naukowe – Kulturalne w Europie Środkowej, has supported exchange of scholarships for students and people working for a doctorate at the Jagiellonia University since 1983. Since the 1990's the association conducts tandem courses for 4 weeks for young Poles and Germans. The association is the first non-governmental organisation to receive the annual Polish – German Prize established in 1991 by Art.35 of treaty between Poland and Germany seeking to establish good neighbourhood and friendly cooperation. This association works at many universities in Poland.

Capgemini (outsourcing company) is a sponsor of our project. We promote Tandem in local student press and cooperate with two of them (*Plus Ratio*, *Manko*) regularly.

## **2. AIMS OF OUR PROJECT**

- integration of foreign and Polish students,
- creating an opportunity for Polish students to learn more about the cultures of exchange students' home countries,
- increasing tolerance among students through face – to – face contacts with foreigners,
- providing motivation to learn languages, particularly for foreigners to learn Polish,
- promoting tandem as an effective component of traditional methods of learning languages,
- developing language and cultural competence of students participating in our meetings,
- promoting Polish culture, mainly by introducing classics of Polish cinema,
- developing cooperation between Polish students from different universities in Kraków with organising the project.

## **3. REALISATION OF AIMS**

Tandem Project Krakow reaches its aims by:

- organising Language Evenings,
- organising Tandem Movie Nights,
- maintaining a Partners' Database at our website [www.tandem-krakow.pl](http://www.tandem-krakow.pl),
- promoting tandem in media (student press and free booklet).



### 3.1 LANGUAGE EVENING

These are meetings for Polish and foreign students who want to practice speaking different languages. They take place mainly in the jazz club Piec Art which helps to create friendly atmosphere for participants. In one room there are tables with pieces of paper with names of the languages on them. Participants simply choose the language they want to talk in and sit at the table. The only help that is offered to them at the beginning is finding the language they are looking for. We do not moderate conversations at the tables, they are spontaneous. We sometimes help start the conversation or just join the table. The communication environment is natural, which helps people to create real bonds and strong relationships. Participants may change the tables as often as they want to. People mainly enjoy talking in larger groups. Some come regularly to the meetings, but others just find a pair and meet on their own. We create an atmosphere of acceptance and all newcomers are always warmly welcomed.

The fact that plenty of native speakers are present is very important for breaking the ice. This academic year participants are from Germany, Hungary, France, Czech Republic, Slovakia, Bulgaria, Russia, Belgium, The Netherlands, Finland, Norway, Spain, Italy and England. Students from countries outside Europe, such as the United States, Canada, Australia, Brazil and Japan, are also among the participants. Some of them are the children of Polish emigrants. Language Evenings take place each week, on Monday evening at 8 PM.

### 3.2 TANDEM MOVIE NIGHTS

Film screenings are organised in cooperation with IPS and Koło Naukowe Glottodydaktyki Polonistycznej UJ. We rent space in a pub and show Polish films with English subtitles or films in other languages by Polish directors or on Polish topics, preceded by a short introduction. We have shown classics of Polish cinema by Andrzej Wajda, Krzysztof Kieślowski as well as comedies like *Miś (Teddy Bear)* and *Seksmisja (Sex Mission)*. These screenings are immensely popular among foreign students.

Tandem Movie Nights take place each Tuesday at 8.30 PM.

### 3.3 PARTNERS' DATABASE

At our website ([www.tandem-krakow.pl](http://www.tandem-krakow.pl)), we maintain a database of people looking for a tandem partner. They must fill in a form, on which they should provide basic personal information (name, age and email address), their native language and which language they want to learn. They can also provide brief information about their interests and motivation to learn a language. We plan to make more detailed form. Personal data are protected; one can contact a possible partner only via our website. We do not show email addresses. Even though we constantly fight with spam, our database is quite popular and works successfully.

### 3.4 PUBLICATIONS

We have a booklet in Polish and English *Tandem Językowy – Jak się uczyć?/Language Tandem – How to learn?* prepared by Przemysław Kuklicz. It is free and participants of the Language Evenings may simply take a copy from the tables. Last year we issued an updated, third edition.

In *Plus Ratio* we publish the programme of our meetings for each month. Articles about our meetings can be read in *Manko*, *Plus Ratio* and other student and local media eg. *The Krakow Post*.

One of our Tandem Team members, Monika Zatylny, organised a workshop about different methods of learning languages. Students were very interested, so we are planning to hold similar workshops next semester as well.

## 4. PARTICIPANTS

Polish students are mainly from the Jagiellonian University, University of Economics and University of Science and Technology but our project is becoming increasingly popular at the other universities.

Foreign students are mainly exchange students (Erasmus programme) or IPS students.

Participants are not only students, but also people who feel comfortable in such company – middle - aged people and secondary school students.

The number of participants in Language Evenings increases each year and is currently at least 25 – 30 people, usually around 40. However at the beginning of the semester we may have also around 100 people. Tandem Movie Nights gather approximately around 40 – 50 viewers at each screening.

## **5. TANDEM TEAM**

### **Project coordinator:**

Marta Klancko ESN UJ, KNGP UJ [marta@tandem-krakow.pl](mailto:marta@tandem-krakow.pl)

### **Tandem Team:**

Monika Zatylny ESN UJ, Rafał Bombiński ESN UJ, Agnieszka Stanieczek ESN UJ, Ola Misiek ESN UE, Radek Sporysz ESN UE, Agnieszka Kret GFPS, Asia Figura GFPS, Ania Socha KNGP UJ

## **4.2. *Lingofriends*: Self presentation**

The founders of Lingofriends discovered a huge need for facilitating language learning online between people all around the world.

Lingofriends is a meeting place for all kind of people, interested in language, and on all levels of expertise. The ambition is to benefit communication between people in all countries and between cultures irrespective of gender, age, social status or origin.

At Lingofriends you create a personal profile with information about yourself, to connect with new friends, that either would like to learn or to teach a language – or maybe both.

Lingofriends is the place to get introduced and develop a long term knowledge exchange with people all around the world. The members choose themselves how they would like to communicate, either through various IM's, i.e. MSN Messenger or perhaps through meetings in real life.

Lingofriends is a platform, to which you connect through different channels, i.e. Universities, language institutions/organizations, individual schools, companies etc.

The communication between our members can be in whatever language they choose. In the initial phase the main language will be administered in English, but the idea is to develop multilingual sites.

Lingofriends launched in August 2007. It is a private company located in Stockholm, Sweden.

## **Description of our tandem project**

- 1- Foreign-language learning in your area of influence  
Lingofriends are an online service that enables communication for language learning in all languages all around the world. Our main focus will be language exchange between the following languages; English, Spanish, German, French, Italian, Portuguese, Swedish, Norwegian, Danish & Finnish.
- 2- Languages offered in your school  
Lingofriends offers their members exercises and other study material that are generated by the members. The service will also promote the organisation Tandem Fundazioa. Our ambition is to facilitate an environment where people easily can communicate and interact with each other.
- 3- How to find foreigners  
Lingofriends are today co-operating with Universities, Upper secondary Schools and non-profit language associations in Sweden. Lingofriends aims to redefine the way people meet, learn, exchange languages and cultural diversity online. Lingofriends is a free service and we are today co-operating with all kinds of organizations' that can benefit from what our product has to offer.
- 4- How to find native speakers  
See answer, bullet 3.
- 5- 'Marketing' of the tandem intermediation in your area  
Lingofriends are buying sponsored links at search engines such as Google and Yahoo. We are today 2 people working as marketers for Lingofriends in Stockholm, Sweden.
- 6 Your expectations from the TANDEM method - what led you to apply for a licence ?  
We believe in the Tandem Concept. We know by our own experience that it works, and we are eager to tell more people all around the world about this efficient and fun way of improving peoples language skills.
- 7- Desired geographical area  
Mainly focusing on Europe & South America.
- 8- Pre-existing cooperation with members or licensees of the Foundation Council  
None.

## **Application for a license of TANDEM Fundazioa**

Institution: Lingofriends AB  
Legal status: Lingofriends AB is a Swedish Limited company  
Tax number: 556681-2433

Address: Tre Liljor 6  
Postal Code/City/Country: 113 44, Stockholm, Sweden

Telephone: +46 707 537252  
Fax: +46 8 335514  
E-Mail: info@lingofriends.com

Office hours: 9-18  
www:lingofriends.com

Contact person/representative: Peter Gestrup  
Languages - spoken: English/Swedish  
Person in charge of tandem intermediation: Peter Gestrup  
Languages - spoken: English/Swedish

E-Mail: peter@lingofriends.com  
understood: English/Swedish  
E-Mail: peter@lingofriends.com  
understood: English/Swedish

Place:	Date:	Signature:	Stamp, if available: if not, at least 2 signatures
Stockholm	2007-12-02	Peter Gestrup	

#### 4.3. *Spi:kiη Alicante*: autodescripción

1- Idiomas extranjeros que se aprenden en su área de la influencia

INGLÉS (87 %), ALEMÁN (8 %), FRANCÉS (4 %) ,ÁRABE Y CHINO (1 %) Y COMO DIALECTO EL VALENCIANO ( 20 % COMPATIBLE CON EL ESTUDIO DE OTROS IDIOMAS, PERO A LA VEZ MUY DEMANDADO POR SER LA LENGUA OFICIAL DE LOS ORGANISMOS PÚBLICOS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA A LA QUE PERTENECE ALICANTE)

2- Los idiomas que se ofrecen en su escuela

INGLÉS, DEMANDADO AL 99 %.

3- Cómo se encontrarán l@s extranjer@s para formar tandems

TENDRÍA DOS TIPOS DE USUARIOS:

- 1 **ESTUDIANTES:** LA PUBLICIDAD SE DIRIGIRÁ DE FORMA DIRECTA A LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN SU LUGAR DE ESTUDIO (UNIVERSIDAD, ACADEMIAS DE ESPAÑOL...) Y A LOS INTERMEDIARIOS O REPRESENTANTES DE ESTOS QUE SON LAS PERSONAS QUE LOS TRAEN A ESPAÑA.

SE ENCONTRARÁN EN UN LUGAR DE LA UNIVERSIDAD HABILITADO PARA ELLO, O EN EL LUGAR ACORDADO POR LA PAREJA DE FORMA AUTÓNOMA.

- 1 **RESIDENTES EXTRANJEROS EN ALICANTE Y PROVINCIA:** LA PUBLICIDAD SE DIRIGE A LOS RESIDENTES EXTRANJEROS QUE RECIBEN CLASES DE ESPAÑOL, A TRAVÉS DE FOLLETOS INFORMATIVOS O CHARLAS, Y PIDIENDO COLABORACIÓN Y APOYO DE SUS PROFESORES.

COMO TIENEN QUE DESPLAZARSE UNA MEDIA DE 40 KM., EL ENCUENTRO DURARÍA AL MENOS MEDIO DÍA Y SE TENDRÍA QUE DESPLAZAR CADA VEZ

UNO DE ELLOS AL LUGAR DE RESIDENCIA DEL OTRO. EL ENCUENTRO PUEDE SER SU DOMICILIO, CENTRO SOCIAL O BAR.

4- Cómo se encontrarán l@s nativ@s para formar tandems

LA PARTE NATIVA DE LA PAREJA SERÁN:

- 1 **TAMBIÉN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES** COMO LA PARTE EXTRANJERA ANTERIOR (PARA EMPAREJAR POR EDAD) QUE SE ENCONTRARÁN EN UN LUGAR ESTABLECIDO DE LA UNIVERSIDAD O EN LUGARES DECIDIDOS POR LA PAREJA
- 2 **DEMÁS COMUNIDAD UNIVERSITARIA COMO PROFESORADO Y MIEMBROS DEL SERVICIO Y ADMINISTRACIÓN** QUE ESTÁN RECIBIENDO CLASES DE INGLÉS. SE ENCONTRARÁN CON LOS RESIDENTES EXTRANJEROS DEL PUNTO ANTERIOR EN UN LUGAR ESTABLECIDO POR LA UNIVERSIDAD.

- Difusión prevista de la oferta tandem en su área

HAY MUCHÍSIMA DEMANDA DE INGLÉS A NIVEL CONVERSACIÓN POR LOS ESPAÑOLES COMO DE ESPAÑOL POR LOS EXTRANJEROS, ASÍ QUE EL PAPEL PRINCIPAL DEL INTERMEDIADOR CONSISTE EN LOCALIZAR A ESOS DOS GRUPOS Y REUNIRLOS. POR TANTO SE MIRA EL TAMAÑO DE UNO DE LOS GRUPOS Y SE LOCALIZA UNO CON TAMAÑO SIMILAR PARA QUE NO HAYA DEMANDA INSATISFECHA.

- Sus expectativas hacia el método TANDEM - qué le condujo a querer ser miembro /solicitar una licencia?

EN EL MÉTODO TÁNDEM VEO LA POSIBILIDAD DE ACERCAR A LOS EXTRANJEROS QUE VIVEN EN MI PROVINCIA JUNTO A LOS ESPAÑOLES PARA INTERCAMBIAR TANTO EL IDIOMA COMO LA CULTURA. ESPERO QUE TENER UNA LICENCIA ME APORTE INFORMACIÓN Y RESULTADOS SOBRE TRABAJOS PARECIDOS AL MÍO, ME AHORRE DUPLICACIÓN DE TRABAJOS QUE LLEGAN A LAS MISMAS CONCLUSIONES Y ME ENRIQUEZCA DE OTROS EXPERIMENTOS DIFERENTES.

- Área geográfica deseada

ÁREA PROVINCIAL DE ALICANTE.

UNIVERSIDADES DE ALICANTE Y ELCHE, ESCUELAS DE NEGOCIO DE ALICANTE Y COLONIAS DE EXTRANJEROS DE TODA LA PROVINCIA DE ALICANTE.

8- Cooperación ya existente con miembros del consejo de la fundación u otros licenciarios

EN MI FORMACIÓN HE TENIDO EL APOYO Y ÁNIMO INCONDICIONAL DE JÜRGEN WOLFF, Y LA AYUDA DE CARMEN SYMALLA, REPRESENTANTE DE LA LICENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

9- Otros comentarios, si se desea

PARA QUE SE ME CUMPLAN LAS EXPECTATIVAS QUE TENGO EN EL MÉTODO TÁNDEM, ES MUY IMPORTANTE QUE EL MATERIAL ESTÉ TRADUCIDO AL ESPAÑOL O AL MENOS AL INGLÉS. TENGO LA SENSACIÓN DE PERDER MUCHA INFORMACIÓN, PUES AUNQUE PUEDA TRADUCIR TEXTOS QUE ME INTERESAN, NO LLEGO A SABER CUÁLES SON O DÓNDE SE ENCUENTRAN.

#### o **Solicitud de licencia de TANDEM Fundazioa**

Institución: AGENCIA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA LOLA ESCOBAR

Personalidad jurídica: SOCIEDAD LIMITADA UNIPERSONAL

Código de Identificación Fiscal: B54208095

Dirección: CL. FOGUERER JOSE ANGEL GUIRAO Nº5 – 6ºD

Código Postal/Ciudad/País: 03015

Teléfono: 666 16 11 02 – 966 35 39 97

Horas de oficina: 24 HORAS

Fax:

Correo electrónico: [lola.escobar@ono.com](mailto:lola.escobar@ono.com) (provisional)

WWW: EN FASE DE ELABORACIÓN

Persona de contacto/representante: LOLA ESCOBAR FORNIER

Correo electrónico: [lola.escobar@ono.com](mailto:lola.escobar@ono.com) (provisional)

Idiomas - hablados:

entendidos:

Persona a cargo de la intermediación tandem: 1

Correo electrónico: [lola.escobar@ono.com](mailto:lola.escobar@ono.com) (provisional)

Idiomas - hablados: español, inglés

entendidos: español, inglés

....

Lugar:

Fecha:

Firma:

Sello, si hay

Alicante

18-12-07

## **5. Die TANDEM-Stiftung / TANDEM Fundazioa**

### **5.1. New design of 'Tandem Neuigkeiten'**

As you see, the cover of TN has been redesigned. The next step is to unify manuscript requirements and apply also an unique layout to all articles. This is intended for the next magazine in April.

## **5.2. Das Letzte**

### Tandem & Liebe:

Wir hatten den Verdacht schon immer, jetzt hat er sich bestätigt: Tandem IST eine PartnerInnenvermittlungsagentur !

[www.tandaime.fr](http://www.tandaime.fr)

### Tandem & Wein:

[www.tandem.es](http://www.tandem.es)