

Rollen im Sprachentandem und Veränderung der LehrerInnenrolle durch TANDEM¹

Cornelia GICK

Vorbemerkung

Die Idee des Sprachenlernens im Tandem überzeugt in einem Land schnell, das die Mehrsprachigkeit in der Verfassung festgeschrieben hat und das für sein Wohlergehen auf das friedliche Miteinander oder auch nur Nebeneinander der Sprachgruppen angewiesen ist. "*Deux partenaires, pas de prof: c'est tandem, l'oeuf de Colomb pour apprendre les langues*" so lautete die Schlagzeile eines Artikels im Nouveau Quotidien im Januar 1994. Die Abwesenheit einer Lehrperson, das gegenseitige Aufeinanderbezogensein der beiden Partner mag romantische Gedanken aufkommen lassen oder etablierte PolitikerInnen ans Sparen denken lassen. Tauschhandel als Basis für Weiterbildung, Nutzen der vorhandenen Ressourcen bei geringem Kostenaufwand und zugleich die durchaus berechnete Hoffnung, dass der persönliche Kontakt zu einem erlebbaren Vertreter der anderen Sprach- und Kulturgruppe sich positiv auf die Einstellung der Betroffenen auswirkt, das alles begünstigt die Verbreitung von Tandem.

Mittlerweile werden an allen Westschweizer Universitäten autonome Sprachtandempartnerschaften vermittelt. In der Stadt Freiburg haben bereits die SchülerInnen die Möglichkeit, ergänzend zum schulischen Fremdsprachenunterricht Erfahrungen im Tandem zu sammeln. In Zürich läuft ein Projekt an der Berufsschule für Weiterbildung, wo komplementäre Sprachkurse während Tandemphasen zusammenarbeiten. Doch lernen in einem Tandem muss nicht auf Sprachenlernen begrenzt sein. Tandem verstanden als Lernraum, schafft mit seiner speziellen Kommunikationskultur - dem Miteinander- und Voneinanderlernen - den Rahmen für persönliche Weiterentwicklung sei es im Bereich Sprach- und Kulturerfahrungen als auch in Bereichen der beruflichen

¹ Ich danke meinem Kollegen Martin MÜLLER für wertvolle Hinweise bezogen auf die LehrerInnenrolle im Tandem und für seine konstruktive Kritik.

Praxis. Sprachlernaspekte können z.B. bei Berufstandems zugunsten von berufsspezifischen Lerninhalten in den Hintergrund treten oder ganz wegfallen. Im Zentrum dieser neuen Linie steht die berufliche Weiterbildung, die in zwei Sprachen oder auch innerhalb einer Sprache geschehen kann. Für diese neue Linie steht ein LehrerInnenfortbildungsprojekt zwischen den Nordwestschweizer Kantonen, der Romandie und dem Kanton Tessin, das dieses Jahr startet². All diese Projekte sind momentan nur möglich aufgrund des persönlichen Engagements einzelner Lehrenden und haben langfristig nur dann eine Chance, wenn von Seiten der involvierten Institutionen die Zeit für Vermittlung und Beratung der Tandems und für Weiterentwicklung des Tandemkonzepts zur Verfügung gestellt und bezahlt wird. Bei aller positiven Resonanz vor allem auf das Sprachenlernen zu zweit ist aber auch Verunsicherung auf Seiten einiger SprachlehrerInnen spürbar. Zwar begrüsst man die Sprachlernidee, ist jedoch skeptisch, ob die beiden Lernenden ohne fachliche Lenkung durch einen ausgebildeten Lehrer auskommen, versucht ggf. die Inhalte und Arbeitsweisen im Tandem zu steuern, ist unsicher, wie die Lernerfahrungen im Tandem wieder in den Unterricht einbezogen werden können oder hat bei nichtobligatorischem Sprachunterricht Angst, die SchülerInnen zu verlieren und so selber überflüssig zu werden.

Beides: Erfolg und Verunsicherung hängen entscheidend mit den Rollen im Tandem selbst und mit den Veränderungen der LehrerInnenrolle durch Tandem zusammen. Beide Aspekte näher zu beleuchten, soll Thema dieses Aufsatzes sein.

1. Lernen im Tandem: Der hermeneutische Dialog als Entwicklungsaufgabe

Wie in der Vorbemerkung bereits angeklungen ist, ist Lernen im Tandem nicht nur auf gemeinschaftliches Sprachlernen beschränkt. Tandem schafft einen Lernraum, der das Voneinander-lernen-wollen zum Prinzip macht. Dieser Lernraum wird von den PartnerInnen durch folgende Elemente konstituiert³:

² Fremdsprachenkommission NW EDK / Zentralstelle für Lehrerinnen und Lehrerfortbildung: *Lehren und Lernen im Tandem*. ProjektautorInnen: ENNS, Esther / GICK, Comelia / LANKER, Hans Rudolf / RACINE, Jean. Nähere Auskünfte über die Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Lerbermatt, CH-3098 Köniz.

³ ENNS, E. / GICK, C. / LANKER, H.R. / RACINE, J. (1993:2).

- gemeinsam verabredete *Zeit*, die man sich für einander und für das Tandem nimmt
- eine *partnerschaftliche Beziehung*, die hergestellt wird, die gepflegt wird und Bestand hat
- eine wahlverwandte *Beziehung zu einer gemeinsamen Sache*
- einen *Raum*, der die PartnerInnen umgibt und mit ihnen wandelt und sich selber wandelt."

Die gemeinsame Sache, die beide verbindet, kann zunächst in dem Bestreben liegen, die Fremdsprache zu praktizieren oder die Kenntnisse systematisch zu erweitern. In diesem Fall spreche ich im weiteren von einem Sprachentandem. Verstehen wir Tandem wie oben definiert allgemein als Lernraum, so kann die gemeinsame Sache, in der sich die PartnerInnen weiterentwickeln wollen, auch ein berufliches Thema sein, auch ohne dass Sprachlernaspekte auftreten. In diesen Fall spreche ich von Berufsgruppentandems.

Bei allen meinen Überlegungen zum Lernen im Tandem - zum Lernen durch Gespräch - gehe ich von einem hermeneutischen Grundansatz aus⁴, bei dem das Einander-Verstehen, ohne den anderen zu vereinnahmen, und die Offenheit für einander die zentralen Säulen sind. Lernen im Dialog, d.h. in der persönlichen Auseinandersetzung mit dem anderen, ist immer auch eine hermeneutische Aufgabe, bei der es darum geht, zu verstehen, was der andere sagt, sich in einer Sache zu verständigen, jedoch nicht darum, sich in den anderen hineinzusetzen und seine Erlebnisse nachzuvollziehen.⁵ Zugleich erfahre ich mich selber im Dialog mit der PartnerIn neu, entwickle mich durch die gemeinsame Kommunikation weiter. Einander verstehen heisst auch, "*das Du als Du wirklich zu erfahren, d.h. seinen Anspruch nicht zu überhören und sich etwas von ihm sagen zu lassen. Dazu gehört Offenheit. (...) Ohne eine solche Offenheit füreinander gibt es keine echte zwischenmenschliche Bindung. Zueinander gehören heisst immer zugleich Auf-einander Hörenkönnen.*" (GADAMER 1972:343) Wer sich selber weiterentwickeln will, wer theoretisches Wissen in praktisches Handeln umsetzen will, kann dies nur im Kontakt mit

⁴ Siehe hierzu die Diskussionen des Planegger Kreises: "Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht", besonders die Aufsätze HUNFELD (1992) und GICK / MÜLLER (1992), in denen die hermeneutische Fundamentierung des Fremdsprachenunterrichts angesprochen wird.

⁵ Siehe dazu GADAMER (1972: 361).

anderen. Er bedarf des Partners oder der PartnerIn, des Gegenübers, des Miteinanders.

Alles Verstehen ist grundsätzlich sprachlich vermittelt. *"Die Sprache ist die Mitte, in der sich Verständigung der Partner und das Einverständnis über die Sache vollzieht."* (GADAMER 1972:362) Es macht zunächst keinen Unterschied, ob das Bemühen um Verstehen zwischen zwei Menschen gleicher Muttersprache geschieht, oder zwischen einer MuttersprachlerIn und einem Fremdsprachigen. Die Haltung und die Rollen, die ja Thema dieses Aufsatzes sind, sind weitgehend identisch. Es geht immer darum, durch das Gespräch Einverständnis oder auch nur Annäherung in einer Sache aufzubauen. Thema der Kommunikation können daher, wie bereits erwähnt, berufliche Fragen sein (z.B. beim Berufsgruppentandem). Bei Sprachtandems wird die Sprache zwar Anlass, aber nur phasenweise primäres Thema der Kommunikation sein. Neben den Wunsch die Sprache zu lernen, treten weitere Inhalte, die es zu entdecken gilt. Dies können gemeinsame Interessen sein oder auch unterschiedliche Lebens- und Kulturerfahrungen.

Tandem als Sprachlernform ist im Prinzip auf allen Stufen des Sprachunterrichts einsetzbar. Seine besondere Dynamik kann Tandem aber vor allem dann entwickeln, wenn die TeilnehmerInnen bereits Fremdsprachenkenntnisse haben, die es ihnen erlauben, miteinander zu kommunizieren. Fortgeschrittene LernerInnen, so definierte Paul PORTMANN anlässlich der Tagungseröffnung, seien LernerInnen, die sich der Aufgabe stellen müssten, zweisprachig zu werden. Zweisprachig zu werden sei eine Entwicklungsaufgabe. Auf dem Weg zur Zweisprachigkeit müsse der einzelne Lernende bestehende Kenntnisse neu durcharbeiten, sprachliche Flexibilität entwickeln, den Grad an Korrektheit erhöhen sowie einen Grad an Variabilität bezogen auf Register, Stil, Ausdrucksvarianten erreichen. Das Ziel, zweisprachig zu werden, wird jedoch nur ein sehr kleiner Prozentsatz je erreichen. Wenn zweisprachig werden aber heisst, im Kontakt in der Fremdsprache selbstverständlich und ohne inhaltliche Einschränkungen adäquat kommunizieren zu können, so kann Tandem einen wichtigen Beitrag leisten. In der Fremdsprache kommunizieren zu lernen, zu lernen, das erworbene Sprachwissen in praktisches Handeln umzusetzen, zu erfahren, dass eine Sprache lernen auch immer bedeutet, sich eine neue Welt zu erschliessen, neue Denk- und Wertungskonzepte kennenzulernen und

sich der eigenen Konzepte bewusst zu werden, sie ggf. neu zu überprüfen sowie anderssprachige Menschen und vor allem auch sich selbst neu wahrzunehmen, das alles ist auf allen Niveaustufen immer auch eine Entwicklungsaufgabe.

Im Tandem wird in idealer Weise ein Lernraum geschaffen, in dem die Beteiligten die Gelegenheit haben, theoretisches Sprachwissen in praktisches Handeln umzusetzen und so "fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit im sozialen Sinn" (BAUMGRATZ-GANGL 1990:115) aufzubauen. Der Einzelne erfährt Sprache in ihrer ureigensten Funktion, als eine Möglichkeit, Kontakt zu einem anderen Menschen herzustellen und aufrechtzuerhalten.

"Wenn Tandem die Kommunikation in der Fremdsprache partnerschaftlich zugleich einübt und praktiziert, so werden Umwege des traditionellen Unterrichts vermieden; die fingierte Situation fremdsprachlichen Kontextes wird zur authentischen; die Antizipation der Fremdbegegnung verändert sich in eine konkret reale; die sonst mühsam herzustellende Kombination von Gesprächsinhalt und Fremdsprachenerwerb ergibt sich aus der persönlichen Situation der Partner. Die Normalität des Fremden wird erlebbar: was traditioneller FU erst vorbereiten will, ist hier schon Wirklichkeit. Gleichzeitig bleibt im Tandem-Gespräch die Rätselhaftigkeit des Fremden schon deshalb geschützt, weil es ja nicht um Ausforschung des Anderen, sondern von vorneherein um Austausch von Sprache, Weltdeutung, Wertung und Ansicht geht. Was traditioneller FU als Lehrobjekt vorstellt (und dabei vereinfacht, zurechtstutzt, spezifischen Lernzielen dienlich macht), tritt hier als persönliches Subjekt gegenüber, das unmittelbar selbst reagieren kann; ..." (HUNFELD 1992:20).

2. Die Rollendefinition im Tandem

Wie die Rollen im Tandem u.zw. sowohl im Sprachentandem als auch im Berufsgruppentandem gestaltet werden, wo die Chancen und die Probleme liegen, das hängt mit folgenden Teilaspekten zusammen, die ich im weiteren darstellen werde:

- mit der Kommunikationssituation im Tandem,
- mit den ins Tandem projizierten (alten) Rollenbildern,
- mit der Eingangsmotivation für und Erwartungen an Tandem.

2.1. Kommunikationssituation und Kommunikationsrituale im Tandem

Die Kommunikationssituation, die in einem Tandem geschaffen wird, hat ihre eigene Struktur und Dynamik. Sie unterscheidet sich per Definition bereits wesentlich in mehreren Punkten von anderen Kommunikationssituationen:

- Das Lernen beruht auf Gegenseitigkeit. Es ist ein von- und miteinander Lernen, d.h. es findet eine Reziprozität statt und ein Rollentausch ist per Definition bereits angelegt.
- Es handelt sich um eine Kommunikation zwischen 2 Personen, die also dem Lernen in one-to-one-Situationen näher kommt als institutionalisiertem Unterricht.
- Bei Sprachentandems soll sie den Rahmen schaffen, um eine Fremdsprache zu trainieren und zu lernen. Motor ist das Lernenwollen, nicht das Lernenmüssen.
- Bei Berufsgruppentandems soll sie den Rahmen schaffen für die persönliche Weiterentwicklung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Vergleichen wir die Kommunikation im Tandem mit anderen Formen, so sind dabei vor allem zwei Aspekte wichtig:

- Verteilung der Kommunikations- und Handlungsräume und der Anteil an Aufmerksamkeit für das Lernen,
- die interpersonelle Dynamik verbunden mit den eingebrachten Rollenbildern.

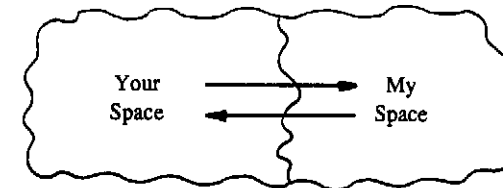
Beides zusammen schafft ein Fundament für die Rollendefinition, auf die ich im weiteren noch zu sprechen komme.

Das Spektrum an möglichen Kommunikationsarten ist breit und kann während der Tandemtreffen auch bei gleichen Partnern variieren.

a) Konversation

Die Kommunikation im Tandem kann beispielsweise Elemente einer normalen Konversation enthalten. Die Konversation schafft einen Raum, in dem sich beide Konversationspartner ihre Gedanken und Meinungen gegenseitig mitteilen, ohne den anderen zu bedrängen und ohne sich selber bedroht fühlen zu müssen. Die Kommunikationspartner sind

gleichberechtigt, bewahren ihren Raum und jeder respektiert den des anderen. EDGE (1992:9f) veranschaulicht das folgendermassen:



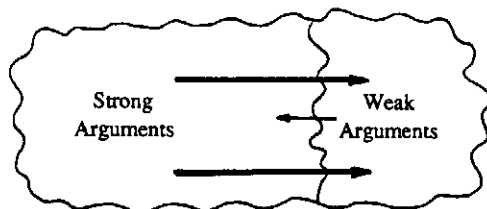
Konversationsphasen dienen dem gegenseitigen Kennenlernen und haben eine wichtige Funktion beim Aufbau sozialer Beziehungen.

Im Sprachentandem, wenn der Lerngegenstand also die Fremdsprache ist, schafft die Konversation bereits eine Möglichkeit, in die Sprache einzutauchen. Der fremdsprachige Sprecher wird von dieser Situation für sein Lernen profitieren. Die Aufmerksamkeit für das Sprachenlernen tritt eher in den Hintergrund. Sprachlernen wird kaum geplant oder strukturiert. Man begibt sich in die Situation und vertraut darauf, dass man schon ein Thema finden wird, über das man sprechen kann. *"Wir haben also nie dagesessen und haben nicht gewusst, was wir sprechen sollten"*⁶, äussert ein Sprachtandempaar im Interview. Von einer solchen Gestaltung profitieren vor allem LernerInnen, die Sprechhemmungen abbauen wollen und deren Ziel es ist, flüssiger zu sprechen.

b) Diskussionen, Streitgespräche und Lehrsequenzen

Treten Formen von Konkurrenz auf, wie z.B. in Diskussionen, wo die GesprächspartnerInnen sich gegenseitig von einer Sache überzeugen wollen, oder auch Formen von Dominanz aufgrund der Persönlichkeitsstruktur der Teilnehmer oder aufgrund der Rollendefinition in solchen Situationen, wo ein Partner den anderen belehren will, so verändert sich der Kommunikationsraum: Wer die stärkeren Argumente hat, wer die Kommunikation dominiert oder wer seine Kompetenz in Eigeninitiative dazu nutzt, um den anderen zu belehren, vergrössert damit implizit seinen eigenen Raum und verringert den des Partners.

⁶ Die Zitate von TeilnehmerInnen des Uni-Tandem sind Interviews entnommen, die in den Jahren 1991 und 1992 von mir an der Universität Freiburg/Schweiz durchgeführt wurden.



Im negativen Fall fühlt sich der eine Partner in die Ecke gedrängt. Es kann zum Abbruch des Tandems kommen. Im positiven Fall kann das gegenseitige Kräfteressen die Kommunikationssituation beleben. Voraussetzung ist, dass eine gewisse Vertrautheit oder Toleranz vorhanden ist und dass es den Tandempartnern gelingt, untereinander eine Balance herzustellen, die Kontroversen zulässt. Im Interview formulierte es eine Sprachtandemteilnehmerin folgendermassen:

"Er hatte seine Ideen und ich hatte auch meine Ideen und wir haben uns manchmal deswegen gestritten. Es war kein sehr grosser Streit, es war eher lustig und hat länger gedauert. Manchmal haben wir eine halbe Stunde mehr gemacht, weil wir noch in Diskussionen waren. Das war nicht böse, aber ich glaube, dass wir beide offen und tolerant genug sind."

Die Aufmerksamkeit ist auf das Thema der Diskussion gerichtet. Die Diskussionspartner tauchen in die Sprache ein. Auch hier tritt, wie bereits bei der Konversation, das bewusste Sprachenlernen eher in den Hintergrund zugunsten eines Flüssigkeitstrainings.

c) Kommunikation zur persönlichen Weiterentwicklung mit Hilfe eines Tandempartners

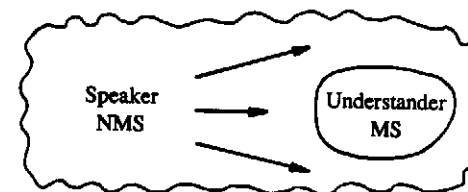
Wer in ein Tandem eintritt, übernimmt Verantwortung für das Funktionieren des Tandems und für die Kommunikation, nicht aber für das Lernen des Partners oder der Partnerin. TandempartnerInnen sind vom Rollenkonzept her autonom, sie müssen ihr Lernen in die eigenen Hände nehmen.

"Freedom is not something, that can be given, freedom is something that people take." (BALDWIN, zitiert nach EDGE 1992:7)

In einer solchen Kommunikationssituation, deren Ziel es ist, dass die PartnerInnen sich selber und ihre Fähigkeiten konkret weiterentwickeln, ist es wichtig, dass dem Lernenden bzw. dem NMS⁷ möglichst viel Raum und Zeit zur Verfügung steht. Er ist es, der die Kommunikation bestimmt. Sein Partner hat die Aufgabe, ihm so viel Platz wie möglich einzuräumen, ihm zuzuhören, zu versuchen, seine Äusserungen zu verstehen und ihn in seinen eigenen Lernaktivitäten zu unterstützen, ihm ein aufmerksamer Begleiter zu sein. EDGE (1992:11) spricht in diesem Zusammenhang vom Konzept des Cooperative Development.

"Cooperative Development depends totally on the idea of an agreement between two people to work together for a certain period of time according to rules that they both understand and agree on."

EDGE bezeichnet die beiden KommunikationspartnerInnen als "Speaker" und "Understander" und legt damit die Rollen fest. Wer sich weiterentwickeln will, übernimmt die Initiative, während der Understander den Raum dem Lernenden überlässt und ihm hilft, diesen Raum kreativ zu nutzen.



Die Rollenaufteilung gibt beiden PartnerInnen Sicherheit. Einerseits entlastet sie den Speaker (NMS) von allen Anstrengungen, zu seinem Recht zu kommen und legt zugleich die Verantwortung in seine Hände, andererseits befreit sie den Understander (MS) von dem Gefühl, den Kommunikationsprozess initiieren oder lenken zu müssen. Es geht eben gerade nicht darum, den Tandempartner (NMS) zu belehren, sondern vielmehr darum, dass durch den Spiegel des Partners (Understander/MS), durch sein Bemühen um Verstehen und seine Bereitschaft, fragend und

⁷ Aus Gründen der Klarheit werde ich im weiteren Text, wenn ich von den Rollen im Sprachentandem spreche, vom NMS (NichtmuttersprachlerIn) sprechen, wenn der/die nichtmuttersprachliche TandempartnerIn in seiner/ihrer Rolle als LernerIn gemeint ist, vom MS (MuttersprachlerIn), wenn der/die muttersprachliche TandempartnerIn in der Rolle als LehrerIn gemeint ist. Im Berufsgruppentandem entspräche der Rolle des NMS die des Lerners, der Rolle des MS die des verstehenden Gesprächspartners.

bei Bedarf auch helfend bereit zu stehen, der Speaker/NMS sich selber und seine Fähigkeiten weiterentwickeln kann.

"Es hat eigentlich nie einer dominieren müssen. Wir haben eigentlich immer vorher miteinander abgesprochen, was wir machen und wann wir's machen."

Diese Rollenaufteilung trägt dazu bei, eine besondere Qualität der Kommunikation aufzubauen. Gegenseitiger Respekt vor der Äusserungen, Meinungen und der Person des anderen sind dabei ebenso elementare Voraussetzung, wie Empathie und Ehrlichkeit. Der ideale Tandemdialog ist immer schon ein hermeneutischer.

"Das Gespräch ist ein Vorgang der Verständigung. So gehört zu jedem echten Gespräch, dass man auf den anderen eingeht, seine Gesichtspunkte wirklich gelten lässt und sich insofern in ihn versetzt, als man ihn zwar nicht als Individualität verstehen will, wohl aber das, was er sagt. Was es zu erfassen gilt, ist das sachliche Recht seiner Meinung, damit wir in der Sache miteinander einig werden können. Wir beziehen also seine Meinung nicht auf ihn, sondern auf das eigene Meinen und Vermeinen zurück." (GADAMER 1972:363)

Was EDGE darstellt, bezieht sich auf den Bereich der partnerbezogenen LehrerInnenfortbildung, also auf Berufsgruppentandems. Ziel des Cooperative Developments ist die Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis. Im Sprachentandem ist die gemeinsame Sache, die beide verbindet, der Wunsch, die Sprache des anderen zu lernen. Das Sprachlernen selber ist zwar der Anlass, jedoch normalerweise nicht der Inhalt der Kommunikation. Es geht also nicht, wie wir gesehen haben, darum, den NMS zu belehren, sondern ihm zu ermöglichen, seine fremdsprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln, also ihm zuzuhören, zu versuchen, seine Äusserungen zu verstehen und ihm - wenn er es möchte - helfend zur Seite zu stehen. Es sollte also dem Lerner so viel Platz wie möglich eingeräumt werden. Konkret heisst das, dass die Aufmerksamkeit des MS primär auf das Verstehen der Mitteilung gerichtet ist und erst in zweiter Linie auf die Angemessenheit oder Korrektheit der Aussage. Die Initiative, sprachlich-strukturelle Lehrsequenzen einzuleiten, liegt weitgehend beim NMS. Zugleich schafft die Gestaltung der Kommunikationssituation als Cooperative

Development eine Atmosphäre, in der der NMS keine Angst haben muss vor Gesichtsverlust.

Ergebnisse der Konversationsanalyse von Tandemgesprächen unterstützen diesen Ansatz. Als Indikator für das Rollenverhalten können dabei die Korrekturen dienen. APFELBAUM (1993) weist in ihrer Studie nach, dass Korrekturen im Tandem überwiegend selbstinitiiert sind.

"Die generelle Dominanz der Selbstinitiiierung kann im Sinne einer Präferenzstruktur mit bestimmten Auswirkungen für den/die NMS-PartnerIn gedeutet werden: Übernimmt der/die NMS das Management des Verfahrens, fühlt er/sie sich weniger bedroht, und es ist zu erwarten, dass Memorisierungseffekte grösser sind. Geht die Initiative hingegen vom MS aus, fühlt der/die NMS sich stärker bedroht, und Lerneffekte werden unwahrscheinlicher." (APFELBAUM 1993:160)

Soll der Lernraum optimal genutzt werden, so muss es also dem Lerner überlassen bleiben, Korrekturen anzufordern.

"Die NMS entscheiden, wann sie sich einer Belehrung durch den MS unterziehen wollen, und können sich aktiv an der schrittweisen Integration des zu festigenden oder neu zu erwerbenden Wissens in bestehenden Wissensstrukturen beteiligen." (APFELBAUM 1993:194f)

2.2. Alte Rollenbilder im Sprachentandem

Bei den SprachtandempartnerInnen handelt es sich normalerweise nicht um methodisch-didaktisch ausgebildete SprachlehrerInnen. Sie sind jedoch kompetente SprecherInnen der Zielsprache und bringen mit dieser Sprache ihre Persönlichkeit, ihre sprachlich-kulturell geprägte Lebenserfahrung und Weltsicht mit ein. Wer immer sich in ein Tandem begibt oder Tandems vermittelt, hat aber eine Vorstellung davon, wie man eine Sprache lernt und wie sich Lernende verhalten, wobei beide Rollenbilder meist entscheidend durch die Institution Schule geprägt sind.

Während der Einschreibung oder des Vermittlungsgesprächs, verweisen einige TandeminteressentInnen darauf, dass sie Lehrerfahrungen in der Fremdsprache haben, während andere eher ihre Bedenken äussern, eventuelle Erwartungen auf diesem Gebiet nicht erfüllen zu können, da sie sich nicht in der Lage sehen, komplizierte

Grammatikerklärungen zu geben. Beide Gruppen projizieren das Bild traditioneller SprachlehrerInnen in das Tandem, das Bild eines Lehrers, der die Fäden in der Hand hält und auch in der Lage ist, jederzeit metasprachliche Lehrsequenzen durchzuführen. Von solchen Projektionen sind selbst TandemvermittlerInnen und -beraterInnen nicht frei. Selbst in Publikationen über Tandem zeigt sich, dass häufig weite Teile der eigenen Rolle auf die muttersprachlichen TandempartnerInnen übertragen werden. WOLFF (1985:273) spricht in einem Aufsatz vom "Laienlehrer".

APFELBAUM stellt in ihrer Analyse dar, dass eine traditionelle Rollenauffassung dem Lernen im Tandem abträglich sein kann. Eine Tandempartnerin, die zugleich als Fremdsprachenassistentin tätig war, bedauert im Interview, dass sie nicht mehr Lehrsequenzen initiiert hat, dass sie in ihren Augen ihrer Rolle als Lehrerin nicht besser gerecht wurde. Die Konversationsanalyse zeigte jedoch, dass gerade das Gegenteil der Fall war. Sie initiierte zu häufige Lehrsequenzen, die zu objektiven Kommunikationsproblemen führten.

Gerade wenn TandempartnerInnen ihre Sache als LehrerIn gut machen wollen, neigen sie dazu, traditionelle Verhaltensmuster zu übertragen und so leicht des Guten zuviel zu tun, indem sie als "Laienlehrer" die Kommunikation lenken, übermässig Lehrsequenzen durchführen und so letztlich eine Kommunikation im Sinne des Cooperative Development blockieren.

2.3. Neudefinition der Rollen im Sprachentandem

Das Fehlen einer methodisch-didaktischen Vorbildung ist im Grunde eine Chance. Beiden PartnerInnen sollte bei Beginn bewusst sein, dass der muttersprachliche Tandempartner kein Privat- oder Nachhilfelehrer ist, sondern lediglich jemand, der bereit ist, sich auf einen wechselseitigen Lernprozess einzulassen, zuhört, sich bemüht, den anderen zu verstehen und bei sprachlichen Problemen hilft. Für den MS gilt, was Hentig als Hauptfähigkeit der neuen LehrerIn formulierte: *"Die entscheidende Ausstattung der neuen LehrerIn ist die Fähigkeit, zu beobachten und hinzuhören."* HENTIG (1993:245)

Im Tandem übernehmen die MS keine Lehrerrolle im schulischen Sinn, d.h. sie sind also nicht verantwortlich dafür, dass der oder die andere lernt, aber sie unterstützen kraft ihrer Sach- bzw. Sprachkompetenz den Lernprozess, stehen dem Partner oder der

Partnerin helfend zur Seite. Die MS wählen nicht die Inhalte und Themen aus, sind aber bereit, sich aufgrund ihrer sozialen Kompetenz auf ein Gespräch einzulassen. Weiterhin beschaffen sie keine Materialien, Texte usw., können aber kraft ihrer kulturellen Kompetenz auf Wunsch des Partners oder der Partnerin bei der Wahl behilflich sein und sind bereit, ihre kulturelle Kompetenz ins Gespräch mit einzubringen. Im Sinne des Cooperative Development übernehmen die MS die Rolle der "Understander", die sich auf die Kommunikation einlassen, zuhören, versuchen zu verstehen, begleiten, bei Bedarf helfen und bemüht sind, dem Partner oder der Partnerin so viel Platz wie möglich für die Entwicklung der eigenen Gedanken und Fertigkeiten einzuräumen. Bezogen auf das Sprachenlernen helfen die MS bei Ausdrucksschwierigkeiten, korrigieren, wenn vom Partner erwünscht, oder wenn das Verständnis beeinträchtigt ist. Sie können die Sprachkompetenz des Partners oder der Partnerin beobachten und im ritualisierten Rahmen, d.h. nach eingangs festgelegten und von beiden PartnerInnen getragenen Spielregeln auf typische, wiederkehrende Fehler verweisen und mögliche Korrekturen angeben.

Diese Rolle ist gleich, egal ob es sich um autonome, kursbegleitende oder kursintegrierte Tandems handelt. Im letzteren Fall ist darauf zu achten, dass die Arbeitsaufträge den MS die Möglichkeit lassen, die Rolle des Gesprächspartners, des Understanders zu übernehmen.

Die NMS hingegen übernehmen in der Rolle der "Speaker" die Verantwortung für ihr Lernen, planen und lenken den Prozess, fordern Hilfe an, wenn sie meinen, Hilfe haben zu wollen.

Damit sind durch das Lernsetting Tandem die NMS anders gefordert als in traditionellem Unterricht. Sie übernehmen selber Verantwortung, die sonst in der Hand der Lehrerin oder des Lehrers ist und sie übernehmen Aufgaben, die zum Handlungsfeld der LehrerInnen gehören. Es ist dabei unerheblich, ob Tandem Teil eines institutionalisierten Unterrichts ist, oder ob es sich um autonome Tandems handelt. Die LernerInnenrolle im Tandem entspricht der Rolle eines Lernalters oder einer Lernerin während autonomen Unterrichtsphasen, Projekt- oder Werkstattunterricht. Lernen im Tandem fördert also implizit auch die Fähigkeit zum autonomen Lernen.

3. Veränderungen der schulischen SprachlehrerInnenrolle durch Tandem

In den letzten Jahren wird in der Fachwelt wie in der Öffentlichkeit verstärkt über die Veränderung der Schule und der Unterrichtsmethoden angesichts einer sich wandelnden Welt gesprochen. Die Neuprofilierung von Schule ist zugleich verbunden mit einem Wandel der LehrerInnenrolle. Sprachenlernen im Tandem verändert in mehrfacher Hinsicht die Arbeit und die Rolle der Lehrerin und des Lehrers und macht langfristig Veränderungen im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht notwendig.

Anlässlich eines Kongresses wurde in Zürich 1992 über den Entwurf zu einem Berufsleitbild⁸ diskutiert. Ich möchte Ihnen die ersten 2 Thesen vorstellen und sie zu Tandem in Beziehung setzen.

Die erste These lautet:

"Lehrerinnen und Lehrer gestalten eine pädagogische Schule: Kinder, Eltern und Behörden sollen Schule als Lebens- und Lernraum erfahren:

- als Ort der zwischenmenschlichen Begegnung und des reflektierten Zusammenlebens in einer Lerngruppe;
- als Ort, wo Schülerinnen und Schüler lernen, die eigene Person und die eigenen Gefühle zu akzeptieren und mit ihnen umzugehen;
- als Ort, wo der verantwortungsbewusste Umgang mit der natürlichen und der kulturellen Umwelt erfahren wird."⁹

Wenden wir das auf Sprachentandem an, so heisst das, dass durch die Initiierung und Organisation von Tandemvermittlungen die LehrerInnen zur Gestaltung einer pädagogischen Schule beitragen, denn Tandem schafft einen Lern- und Lebensraum, in dem eine persönliche Begegnung über die Sprachgrenze hinweg stattfindet. Der persönliche Kontakt zu einem Menschen anderer Muttersprache und ggf. auch anderer Kulturerfahrung ermöglicht es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken, sich über die eigene Person klarer zu werden und kann dazu beitragen, verantwortungsbewusster gegenüber Mitmenschen zu handeln.

⁸ Lehrerin/Lehrer sein. Entwurf zu einem Berufsleitbild. LCH Kongress. Zürich 1992.

⁹ a.a.O., S. 10

Es muss nochmals betont werden, dass allein das Ermöglichen von Tandemsituationen, die Organisationsarbeit und der Einsatz für die Verbreitung der Idee dem obersten Prinzip des Leitfadens genügt. Zu leicht wird vergessen, dass der Einsatz für Tandem an öffentlichen Schulen viel Energie, Kampfgeist und Risikobereitschaft bedarf, denn Tandempartnerschaften zu vermitteln kostet Zeit, Ideenreichtum ist gefragt, und teilweise ist mit der Skepsis der Kollegen und Kolleginnen zu rechnen. Stundenentlastung für den Mehraufwand dürfte leider die Ausnahme sein.

Wer eine Tandemvermittlung klassenübergreifend organisiert, Tandempartnerschaften für alle Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse vermittelt, oder ähnlich wie bei der Schüler austauschidee den Unterricht zweier Klassen unterschiedlicher Muttersprache miteinander koppelt, also Tandemphasen in den eigenen Fremdsprachenunterricht integriert, wird seine Sache gut machen wollen. Er wird sich kaum auf die Vermittlung von Tandempartnerschaften beschränken wollen, sondern - vor allem bei unterrichtsintegrierten Tandems - auf die inhaltliche Gestaltung der Tandemphasen Einfluss ausüben, denn es gehört zum traditionellen Rollenbild des Lehrers, dass er den Lernprozess im Detail plant. Bereits bei der Vermittlung von Tandempartnerschaften wird leicht die eigene Rolle auf den jeweiligen Muttersprachler projiziert und damit die Rollendefinition innerhalb des Tandems negativ beeinflusst. Werden Klassen durch gemeinsame Tandemphasen miteinander verbunden, so werden die Unterrichtenden viel Zeit für die Abstimmung des Unterrichtsstoffes aufwenden und möglicherweise die Tandemphasen detailliert vorbereiten. Dabei laufen sie Gefahr, sich selber zu überfordern, denn es ist sehr aufwendig, einerseits alle Arbeiten zu koordinieren und andererseits zu jeder Zeit die Lernprozesse im Tandem im Griff haben zu wollen. Übermässige Steuerung oder Funktionalisierung des Tandems über die Interessen der Lernenden hinweg kann zur Blockierung von Lernprozessen führen, lässt der interpersonellen Dynamik und damit der zwischenmenschlichen Begegnung, die ja gerade in These 1 gefordert wird, wenig Raum. Dass das Abgeben von Lernprozessen selbst Tandembefürworter verunsichert, das zeigen auch Äusserungen von TandemorganisatorInnen anlässlich der 1. Europäischen Tandem-Tage (KÜNZLE et al. 1990:120f).

"Ich glaube das ist ganz typisch für uns Tandem-Organisatoren, dass wir meinen, in das Tandem muss Methode rein. Und wir Lehrer wollen Methode reinbringen."

"Ich glaube man muss begleiten und ihnen auch durch eine Veränderung des Unterrichts Möglichkeiten und Strategien aufzeigen."

"Die Lehrer müssen eben akzeptieren, dass einem alles entgleitet. Das gehört zum Tandem, das ist sehr gut so."

Die Rollenveränderung, weg von der Rolle der Lehrerin, die alle Fäden in der Hand halten, hin zur OrganisatorIn und VermittlerIn fällt nicht leicht, denn es bleibt das Gefühl, eigentlich entsprechend der eigenen Rolle mehr machen zu müssen. Zugleich gibt die Lehrerin oder der Lehrer wesentliche Aufgaben seiner Tätigkeit ins Tandem, an den NMS sowie an den MS ab. Zum traditionellen Rollenbild gehört aber auch, dass die Unterrichtenden allein über das zu erlernende Wissen verfügen. Als bisher alleinige InhaberInnen des zu vermittelnden Stoffes bekommen sie nun von einem Muttersprachler oder einer Muttersprachlerin Konkurrenz. Definiert sich ein Sprachlehrer oder eine Sprachlehrerin primär über die Sprachkompetenz, so kann ein gut funktionierendes Tandem das eigene Selbstverständnis bedrohen. Ist der Besuch des Sprachunterrichts freiwillig, so besteht die Angst, dass die Lernenden allein mit dem Tandem zufrieden sein könnten und so nicht mehr an Sprachkursen teilnehmen. Das wiederum kann die Existenz bedrohen, denn er oder sie würde sich selber überflüssig machen. Mit der Einführung von Tandem verändert sich aber nicht nur der Aufgabenbereich, sondern auch die Qualität der Lehrerrolle.

Man muss also fragen, welche Rolle die LehrerInnen neben der der OrganisatorIn für Lernräume noch übernehmen sollte. Die zweite These des Berufsleitbildes hilft uns hier weiter. Sie lautet:

"Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen."

Lehrerinnen und Lehrer wissen Bescheid über Lernprozesse. Sie sind Expertinnen und Experten für das Lernen sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen. Ihre Hauptaufgabe ist es, für lernende Menschen geeignete Lernbedingungen zu schaffen und fördernde Lernsituationen bereitzustellen.

Lernen organisieren heisst für Lehrerinnen und Lehrer:

- den Lernenden unmittelbar Erfahrungen mit Mitmenschen, sich selbst und Dingen zu ermöglichen;
- Lernende und deren Umgebung in Lernschwierigkeiten zu beraten."¹⁰

Wenden wir auch diesen Punkt auf Tandem an, so heisst das, dass LehrerInnen ihr Expertenwissen über Spracherwerb und Lernpsychologie in die Vermittlung und Beratung einbringen.

Mit Tandem selber sind bereits Lernbedingungen geschaffen von denen wir aus der Forschung wissen, dass sie sich positiv auf den Spracherwerbsprozess auswirken, denn im Tandem ist die Kontaktzeit mit der Fremdsprache erhöht. Im Frontalunterricht liegt der Anteil der Äusserungen eines einzelnen Schülers bei 1-2%, 25% davon sind Einwortäusserungen¹¹. Im Tandem hingegen hat der Schüler Gelegenheit, nonstop zu sprechen.

RUBIN (1985) zeigt, dass gute SprachlernerInnen nicht schüchtern sind, keine Angst vor Fehlern haben oder sich zu blamieren, einen gewissen Grad an Vagheit akzeptieren und bereit sind, Bedeutungen zu erraten. Von Tandems wissen wir, dass beide PartnerInnen miteinander einen Lernraum schaffen, in dem das Fehlermachen ohne Gesichtsverlust und negative Gefühle möglich ist, Sprechhemmungen abgebaut werden und in der direkten Kommunikation auch immer partielles Nichtverstehen bewältigt werden muss. Aufgabe der Lehrerin und des Lehrers ist es, geeignete kognitive Strategien im Unterricht zu vermitteln und die LernerInnen zu ermuntern, sie ins Tandem einzubringen.

Das Wissen über unterschiedliche Lernstile, Lernstrategien und über Sprachlerntheorie ermöglicht eine individuelle Lernberatung.

Ähnlich wie beim autonomen Lernen verlagern sich die Aufgaben der LehrerInnen. Sie sind nicht mehr länger bloss WissensvermittlerInnen, sondern BeraterInnen und ExpertInnen für das Lernen, die Menschen zueinander bringen.

¹⁰ a.a.O., S. 12

¹¹ TAUSCH, zitiert nach SALM (1990:26).

4. Gestaltung und Planung der Arbeit im Sprachentandem

Lernen im autonomen und kursintegrierten Tandem bedarf des didaktischen Vertrags und der Planung, wobei der Anteil an Planung von der Art der Motivation und der Grad der Strukturierung von der individuellen Zielsetzung der jeweiligen Tandempartner abhängig ist. Kein Tandem ist wie das andere. Dennoch lassen sich für die Planung grob 3 Gruppen von Sprachentandems unterscheiden:

- a) Die TandempartnerInnen sehen Tandem als eine Möglichkeit, jemanden kennenzulernen und gemeinsam die Sprache zu sprechen. Es geht primär um ein Eintauchen in die Sprache. Konversation und Diskussion werden die frequenten Kommunikationstypen sein. Planung der Tandemarbeit heisst hier, abzusprechen, wie im Tandem gearbeitet wird, gemeinsame Gesprächsthemen zu finden und sich ggf. darauf vorzubereiten.
- b) Die TandempartnerInnen sprechen weitgehend flüssig, wollen aber ihre fremdsprachliche Kompetenz in Richtung Zweisprachigkeit weiterentwickeln. Sie wollen / müssen die bestehenden Kenntnisse aktiv durcharbeiten und höhere sprachliche Präzision entwickeln. Der Anteil an Planung und die Aufmerksamkeit für das Lernen ist zentral. Konversation und Diskussion treten zu Gunsten des Cooperative Developments zurück.
- c) Die Tandempartner verbindet ein Thema, ein gemeinsamer Lebens- oder Lernbereich, in dem sie sich selber, ihre Fähigkeit und Fertigkeiten weiterentwickeln wollen. Sprache kann in den Hintergrund treten zu Gunsten einer Sache (z.B. LehrerInnentandem in 2 Sprachen). Auch hier kommt, wie bei b) die Rollen- und Lernraumgestaltung des Cooperative Developments zum Tragen.

LehrerInnen oder TandemberaterInnen sollten Tandems bei dieser Planung nach Bedarf unterstützen, sie ihnen jedoch nicht abnehmen oder stark steuernd eingreifen. Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Empfehlungen formulieren:

a) Das Finden der gemeinsamen Mitte

Wir hatten gesehen, dass Tandem auf einer *wahlverwandten Beziehung zu einer Sache, die beide verbindet*¹², beruht. Diese gemeinsame Mitte ist zunächst durch den Wunsch gegeben, die Sprache des Partners oder der Partnerin zu lernen oder die Sprachkompetenz zu verbessern. In einem zweiten Schritt sollten die PartnerInnen miteinander herausfinden, was beide über das Sprachenlernenwollen hinaus verbindet, was auch heissen kann, herauszufinden, in welchen Bereichen die Interessen komplementär zueinander sind. Über was weiss mein Partner oder meine Partnerin Bescheid, was mich ebenfalls interessieren könnte? Wäre er oder sie bereit, dieses Wissen oder Können ins Tandem einzubringen? Damit wären Einstiegsthemen für die Tandemarbeit gefunden.

b) Beweggründe für Tandem / Ziele besprechen und festlegen

Die Gründe, warum sich jemand für ein autonomes Tandem entscheidet, oder die pädagogische Absicht, warum Tandem kursbegleitend angeboten wird, sind wichtig für die angemessene Ausgestaltung der Tandemarbeit. Je nach Sprachstand und besonderen Schwierigkeiten sind die Tandems unterschiedlich zu gestalten. Jemand der vor allem die Gelegenheit braucht, die Fremdsprache zu sprechen, Vertrauen in der eigenen Sprachkompetenz gewinnen will, eventuelle Sprechhemmungen abbauen möchte oder einfach flüssiger sprechen möchte, wird die Tandemarbeit anders gestalten müssen als ein fortgeschrittener Lerner, der vor allem korrekter und variantenreicher sprechen möchte. Die genaue Kenntnis der gegenseitigen Wünsche macht eine effektive Lernplanung erst möglich. Bei kursgebundenen Tandems sollte eine erste Abklärung möglicher Ziele mit der ganzen Klasse gemacht werden, die zweite Abklärung sollte im Tandem selber erfolgen. Dabei ist wichtig, den TandempartnerInnen für die individuelle Gestaltung und den persönlichen Gedankenaustausch Raum zu lassen und das Tandem nicht zu sehr zu instrumentalisieren. Seine Funktion im Bezug zum Unterricht sollte für alle Beteiligten transparent sein.

¹² Siehe Tandemdefinition Seite 2.

Wissen kann ich zwar für mich alleine erwerben, jedoch mich selber weiterentwickeln, Theorie in praktisches Handeln umzusetzen, dazu bedarf es des anderen, des Gegenübers.

Literaturliste

- APFELBAUM, B. (1993): *Erzählen im Tandem*. Tübingen, Gunter Narr.
- BAUMGARTNER, H.-P. (1990a): "Tandem am Gymnasium". In B. KÜNZLE & M. MÜLLER (Eds.) *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag, 101-106.
- BAUMGARTNER, H.-P. (1990b): "Tandem am Gymnasium. Fortsetzung". In B. KÜNZLE & M. MÜLLER (Eds.) *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag, 107-109.
- BAUMGRATZ-GANGL, G. (1990): *Persönlichkeitsentwicklung und Fremdspracherwerb*. Paderborn, Schöningh.
- EDGE, J. (1992): *Cooperative Development*. Harlow, Longman.
- EDGE, J. (1993): "Empowerment: Principles and Procedures in Teacher Education." Paper presented at the 12th. Triangle Colloquium: The European Dimension in Pre- and In-Service Teacher Development. New Directions. Paris, 5.-7.2.1993.
- ENNS, E., GICK, C., LANKER, H.R. & RACINE J. (1993): "Lehren und Lernen im Tandem. Projektdokumente." *Fremdsprachenkommission NW EDK & Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Lancierungssseminar*, Bern, 12.-13.8.1993.
- FREMDSPRACHENKOMMISSION NW EDK & ZENTRALSTELLE FÜR LEHRERINNEN- UND LEHRERFORTBILDUNG: "Lehren und Lernen im Tandem. Ein Fortbildungsprojekt". ProjektautorInnen: E. ENNS, C. GICK, H.R. LANKER, & J. RACINE. Projektsekretariat: Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Lerbermatt, CH-3098 Köniz.
- GADAMER, H.-G. (1972): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 3., erw. Aufl., Tübingen, J.C.B. Mohr.
- GATHER THURLER, M. (1990): "Apprendre en tandem: L'inéventable processus de négociation entre les partenaires". In B. KÜNZLE & M. MÜLLER (Eds.) *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag, 67-71.
- GICK, C. & MÜLLER, M. (1992): "TANDEM oder Zwei Menschen lernen zusammen Fremdsprachen". In H. EICHHEIM (Ed.) *Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht. Wege und Ziele*. München, Goethe-Institut, 25-44.
- HERFURTH, H.-E. (1994): *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München, iudicium.
- VON HENTIG, H. (1993): *Die Schule neu denken*. München, Hanser.
- HUNFELD, H. (1992): "Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze". In H. EICHHEIM (Ed.) *Fremdsprachenunterricht - Verstehensunterricht. Wege und Ziele*. München, Goethe-Institut, 11-24.
- KÜNZLE, B. (1990): "Aufgeschnappt! Ein Sammelsurium spannender Beiträge". In B. KÜNZLE & M. MÜLLER (Eds.) *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag, 119-124.

- SALM, L. (1990): "Individualisierende Unterrichtsformen in der Praxis". In B. KÜNZLE & M. MÜLLER (Eds.) *Sprachen lernen im Tandem. Beiträge und Materialien zum interkulturellen Lernen*. Freiburg/Schweiz, Universitätsverlag, 25-37.
- SCHNEIDER, G. & MÜLLER, M. & WERTENSCHLAG, L. (1988): "Apprentissage autodirigé en tandem à l'Université". In H. HOLEC (Ed.) *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg, Conseil d'Europe, 65-76.
- WOLFF, J. (1985): "Das TANDEM-Konzept und die interkulturellen Zentren. Hinweise für experimentierfreudige Fremdsprachenlehrer". In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 11, 271-282.
- ZEMP, B. (Ed.) (1992): *Lehrerin/Lehrer sein. Entwurf zu einem Berufsleitbild*. LCH Kongress, Zürich, 11.-12.9.1992.