

# Gelebte Mehrsprachigkeit am Sprachenzentrum Luxemburg: Mit studentischen Assistent:innen für Studierende.

Peer-Tutorien von Studierenden für Studierende

Name : Eve Lejot

Institution/Hochschule : Universität Luxembourg

Adresse/E-Mail-Adresse : eve.lejot@uni.lu

Name : Paul Konstantin Neufert

Institution/Hochschule : Universität Luxembourg

Adresse/E-Mail-Adresse : paulneufert@gmail.com

## Abstract

The language centres at the universities in the Greater Region have adopted a French-German tandem module as part of a joint course that provides linguistic and cultural preparation for students ahead of their upcoming mobility semester. But there are often not enough French-speaking students to complete the tandems. So as an alternative, our student assistants can now guide student pairs or trios through their tandem activities. Based on comments from students and the experience of tutors in group tandems, a practical handbook has been produced to help train tutors, while a contract between tandem partners further engages them as soon as the tandem is set up.

## Résumé

Les centres de langues des universités de la Grande Région ont adopté un module tandem franco-allemand dans le cadre d'un cours commun qui prépare linguistiquement et culturellement les étudiants à leur semestre de mobilité à venir. Cependant, il manque souvent des étudiants francophones pour compléter les tandems. Par conséquent, une alternative est maintenant que nos étudiants assistants guident des duo ou trio d'étudiants dans les activités en tandem. Les commentaires des étudiants et l'expérience des tuteurs dans les tandems de groupe ont conduit à l'élaboration d'un manuel pratique pour la formation des tuteurs et d'un contrat entre les participants au début du tandem.

# 1 Einleitung

Von den 6 700 Studierenden der Universität Luxemburg sind fast die Hälfte internationale Studierende, die aus 130 Ländern kommen. Jedes akademische Jahr nimmt die Universität etwa 250 ausländische Studierende auf, und wiederum 450 Studierende können als "Outgoing" verzeichnet werden.<sup>1</sup> Diese Studierenden besuchen Studiengänge, die meistens zweisprachig oder sogar dreisprachig sind, da die Amtssprachen der Universität Französisch, Englisch und Deutsch sind. Ergänzend hierzu kommt in einem Bachelor- und einem Masterprogramm noch Luxemburgisch hinzu. Die Hauptsprachen variieren jedoch noch je nach Fakultät. In der Fakultät für Geisteswissenschaften ist Deutsch die vorherrschende Sprache, gefolgt von Französisch und Englisch. In der Fakultät für Naturwissenschaften ist Englisch die Hauptsprache, gefolgt von Französisch. In der Fakultät für Rechtswissenschaften ist die Hauptsprache Französisch, gefolgt von Englisch.

Diese Kombinationen vervielfachen die Sprachprofile sowohl der Lehrkräfte als auch der Studierenden, was wiederum die Nachfrage nach Sprachunterstützung erhöht. Das Sprachenzentrum hat die Aufgabe, die Studierenden in diesem Bereich zu unterstützen, denn die Sprachniveaus sind auf akademischer und sozialer Ebene von Bedeutung. Eine angemessene Sprachpraxis in Wort und Schrift ist für den akademischen Erfolg entscheidend. Daher bietet das Sprachenzentrum eine Vielzahl an Lernmöglichkeiten und organisiert Tandems und Peer-Tutoring-Beratungen für Studierende.

Im Rahmen eines gemeinsamen Kurses, der an allen Sprachenzentren der Universitäten der Großregion<sup>2</sup> über eine Plattform angeboten wird, wurde ein grenzüberschreitendes Tandemmodul entwickelt. Dieser Kurs soll Studierende sprachlich und kulturell auf eine zukünftige Mobilität

---

<sup>1</sup> Universität Luxemburg: „Erasmus+: 700 Etudiants en profitent“. [https://www.fr.uni.lu/international/a\\_la\\_une/erasmus\\_700\\_etudiants\\_en\\_profitent\\_a\\_l\\_uni\\_en\\_2021\\_22](https://www.fr.uni.lu/international/a_la_une/erasmus_700_etudiants_en_profitent_a_l_uni_en_2021_22) [Stand: 14.09.2022].

<sup>2</sup> Die Universität der Großregion (UniGR asbl) ist ein Netzwerk aus sieben Hochschulen, die im Grenzraum der Großregion liegen. Hierunter zählen die Universität Lüttich in Belgien, die Universität Lothringen in Frankreich, die Universität von Luxemburg, sowie die deutschen Universitäten Trier, Kaiserslautern, die Universität des Saarlandes sowie die htw saar. Die UniGR hat sich als Ziel gesetzt, den gemeinsamen Hochschul- und Forschungsraum in der Großregion zu formen und aktiv zur grenzüberschreitenden Kooperation beizutragen. Weitere Informationen sind der Homepage der Universität der Großregion zu entnehmen: <https://www.uni-gr.eu/> [Stand: 08.03.2023].

vorbereiten. Dieses soll Studierende zur gegenseitigen Hilfe unter Gleichaltrigen anregen und ein interaktives und direktes Üben der Zielsprache mit Erstsprachler:innen ermöglichen.<sup>3</sup>

Online und in Tandems haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Zielsprache durch Aktivitäten zu den folgenden fünf Themenbereichen zu üben: (1) Die Vorbereitung vor der Abfahrt, (2) Die Vorbereitung auf die Ankunft, (3) Das Leben vor Ort, (4) Das Studium und (5) Die Validierung des Studiums.

Während des gesamten Kurses sollen die Teilnehmer:innen:

- ... lernen, die für ihre Mobilität notwendigen Schrift- und Audiomaterialien zu verstehen,
- ... online surfen und lernen sich auf Webseiten zurechtzufinden, die es ihnen ermöglichen, mehr über ihre Gaststadt/-universität zu erfahren,
- ... sich mit dem Vokabular, das mit den vorgeschlagenen Themen in Zusammenhang steht, vertraut machen,
- ... die Kultur ihrer Gastuniversität und ihres Landes kennen lernen.

Im Laufe der Zeit haben sich die Profile der Kursteilnehmer:innen weiterentwickelt und aufgrund der zeitlichen Verschiebung der akademischen Kalender hat jede Universität insbesondere die „kommenden“ Erasmus-Studierenden auf der Plattform arbeiten lassen.

Die gewählte Zielsprache bleibt weiterhin Deutsch oder Französisch, aber die Profile der Studierenden haben sich somit internationalisiert und diversifiziert. Diese neue Konfiguration stellte kein Problem für die Arbeit auf der Plattform dar, jedoch für das Tandemmodul. Denn die eingeschriebenen Teilnehmer:innen konnten nicht mehr eins-zu-eins zusammengesetzt werden, da unterschiedlich viele Erstsprachler:innen der verschiedenen Sprachen vertreten waren. Es musste also eine Lösung gefunden werden, um die Sprache und Kultur zu vermitteln, die für die Studierenden für einen laufenden oder zukünftigen akademischen Austausch von Nutzen wären. In diesem Beitrag behandeln wir somit die folgende Problemstellung: Wie können Tandem-Aktivitäten in einem deutsch-französischen Online-Kurs angeboten werden, obwohl ein Mangel an „ausgewogenen Paaren“ besteht?

---

<sup>3</sup> Mehr Informationen zum Projekt „LCGR“ im Imagevideo unter: <https://www.youtube.com/watch?v=pA2GIKbpCYg> [Stand: 13.09.2022].

Wir gehen davon aus, dass die studentischen Assistent:innen<sup>4</sup> der Universität Luxemburg die Kursteilnehmer:innen in kleinen Gruppen von zwei oder drei begleiten können, um die Tandemaktivitäten durchzuführen und die Prinzipien der Tandemarbeit aufrechtzuerhalten. Wenn sich Tandems ergeben, schulen wir unsere studentischen Hilfskräfte darin, Gruppen bei der Durchführung von Tandemaktivitäten zu begleiten. Die eingeschriebenen Studierenden müssen sich auf drei bzw. vier Aktivitäten einigen, die sie gemeinsam durchführen.

Um den Nutzen dieser Partnerschaft zwischen den Kursteilnehmer:innen und studentischen Hilfskräften zu maximieren, werden wir in diesem Beitrag über die Entwicklung einer Vorgehensweise und eine Verbesserung der Begleitinstrumente nachdenken, die darauf abzielen, die „Tandem-Sitzungen“ in Gruppen zu strukturieren. Auf diese Kurskomponenten und -abläufe wird in den kommenden Kapiteln näher eingegangen. In diesem Artikel werden wir sowohl die Prinzipien des Tandems als auch deren Umsetzung erklären. Folgend werden wir die Ausbildung von Peer-Tutor:innen und deren Rolle näher erläutern. Als dritter Punkt wird das Feedback seitens der Studierenden, die an Gruppen- als auch Einzeltutorien an dem Mobilitätskurs teilgenommen haben, analysiert. Schlussendlich werden Ratschläge gegeben, wie Austausche ohne richtige Tandem-Paare interaktiv und interkulturell weiterentwickelt werden können.

## **2 Das Tandem in unserem Begleitkurs zum Auslandslandsaufenthalt**

Während des Kurses war es ursprünglich gedacht, alle eingeschriebenen Studierenden, die autonom auf der Plattform Moodle arbeiten, zusammenzubringen, um ihr Deutsch bzw. ihr Französisch zu verbessern. Es war also zunächst geplant, deutsch-französische Tandems zu bilden. Unter „Tandemlernen“ verstehen wir ein informelles Lernen von „face to face“ ohne Lehrkraft, das die Eigenverantwortung der involvierten Studierenden für das individuelle Lernen fördert.

### **2.1 Die Prinzipien des Tandems und deren Anwendung im Mobilitätskurs**

Sowohl der Teil des autonomen Lernens als auch das Sprachentandem können mit diversen Prinzipien des Tandems verbunden werden. Die grundlegenden Prinzipien des Tandems, welche auch in unserem Kurs Anwendung finden, sind:

---

<sup>4</sup> Der Begriff „Assistent:in“ wird von der luxemburgischen Betitelung „assistant(e)-étudiant(e)“ abgeleitet und ins Deutsche übertragen. In diesem Artikel, abhängig von der Rolle, die die Studierenden einnehmen, werden sie als „Hilfskräfte“, „(Peer-)Tutor:innen“, „Assistent:innen“, bzw. „Kursbegleiter:innen“ beschrieben.

- (1) Autonomie (vgl. O'Rourke 2007: 44; Lewis, Stickler 2007: 3; Cappellini, Rivens Mompean, 2013: 138, Santos 2011: 2, Brammerts 1996 : 11-12),
- (2) Motivation zum Lernen einer Fremdsprache „sowohl integrativ als auch instrumental“ (vgl. Stanciu, Bâgiag 2015: 125),
- (3) Kritisches Hinterfragen (vgl. Eschenauer 2013: 89),
- (4) Selbstständigkeit und Selbstkorrektion (vgl. Bâgiag 2016),
- (5) Flexibilität (vgl. Bâgiag 2018: 185),
- (6) Mehr Platz für die „Kreativität und Verantwortung der lernenden Person“ (vgl. Eschenauer 2013: 89-90),
- (7) Gegenseitigkeit (vgl. Lewis, Stickler 2007: 3; Cappellini, Rivens Mompean 2013: 138; Bâgiag 2018: 185; Brammerts 1996 . 11-12).

Wie es auch bereits im Jahr 1992 von Prof. Dr. R. Calvert beobachtet wurde, bestehen bei Sprachtandemangeboten unausgeglichene Nachfragen nach den angebotenen Sprachen. Ausgehend hiervon entstanden zunehmend Gruppen-Tandems, die an Universitäten angeboten werden. (vgl. Calvert 1992: 9). Tandems verbinden "natural settings" mit formalem Fremdsprachenunterricht, wenn Interaktionen angeleitet werden (vgl. Calvert 1992: 4). Studierende sind an diesen Austausch interessiert, da sie ihnen informelles Wissen vermitteln, die in einem Kurs mit natürlicher Dynamik verbunden sind. Aus diesem Grund werden Tandems oft in Kurse integriert.

Studierende, die in einem Tandem gemeinsam arbeiten, brauchen manchmal mehr Struktur (vgl. Calvert 1992: 8). Der allgemeine Ansatz des Tandems erfolgt daher in zwei Schritten: Begleitung im Unterricht, um die gestellte Aufgabe zu verstehen, und dann selbstständiges Arbeiten in der Gruppe, um eine neue Art des Lernens und der Sinnkonstruktion im Rahmen der Aufgabenerfüllung zu erproben (vgl. Calvert 1992: 11).

Die in unserem Online-Kurs vorgeschlagenen Aktivitäten folgen einer handlungsorientierten Perspektive, die den Kursteilnehmern ermöglicht, ihre inhaltlichen Schwerpunkte zu setzen, indem sie relevante Aufgaben auswählen, um neue Informationen zu sammeln und in der jeweiligen Sprache zu handeln. Die Arbeit in der Gruppe, die eine Interaktion mit dem Umfeld ermöglicht, ergänzt die Tandemprinzipien und steigert die Motivation. Zu den zehn Merkmalen der Lerngruppe zählen: „face to face der Kursteilnehmer, Verfolgung der eigens gesetzten Zielen,

Netzwerk an affektiven Bindungen, Interdependenz, differenzierte Rollen, Entstehung von eigenen Normen, Gruppenkulturen (Glauben, Riten) und Vorhandensein von Interaktion in der entsprechenden Umgebung“ (übersetzt aus dem Französischen: Poymiro, 2021: 71). Der Austausch in der Gruppe fördert die emotionale Entwicklung der Studierenden bei der Umsetzung einer Aktivität. Das "face to face" Prinzip ist sowohl in Tandems als auch in Gruppenaktivitäten vorhanden und kann somit eine Lösung für den Mangel an Gegenseitigkeit in Tandempaaren sein. Der ermöglichte Austausch in Gruppen fördert die Beteiligung der Studierenden bei der Bearbeitung einer Aktivität (Budach, Sharoyan & Loghin 2022).

## **2.2 Einbindung des Peer-Tutorings und dessen? Tutor:innen am Sprachenzentrum der Universität Luxemburg**

In Anlehnung an Definitionen von Peer-Learning (vgl. Johnson, Johnson 1999: 69; Schastak 2020: 210) könnte die in diesem Kurs verwendete Lernmodellart als *formelles tutorgeleitetes Peer-Learning* bezeichnet werden. Im Rahmen unseres Kurses zur Mobilitätsvorbereitung setzen wir inhaltliche Schwerpunkte, um Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Studierenden die Freiheit geben, ihre Themengebiete und deren Umfang zu bestimmen, ohne vorgeschriebene Lösungswege verfolgen zu müssen.

Am Sprachenzentrum Luxemburg wurde eigens ein Ausbildungsmodul für Peer-Tutor:innen entwickelt, in dem sich mehrsprachige Studierende zu Kursbegleiter:innen fortbilden lassen können. Dies umfasst sowohl pädagogische als auch sprachliche Vorbereitungskurse, die die künftigen Tutor:innen schulen sollen. Bei der Ausbildung, die über ein Semester verläuft und in den Studienverlauf mit 3 ECTS von verschiedenen Studiengängen integriert werden kann, stellte es sich als essenziell heraus, die Anwärter:innen auf die diversen Szenarien vorzubereiten. Die Besonderheit, dass etwa Gleichaltrige mit ähnlichen Bildungsniveaus die Kurse betreuen, stellte die Ausbildung als Tutor:in vor gewisse Schwierigkeiten. Denn während der Sitzung ist es unabdingbar, ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit vorzuweisen: von einem Kurs zum anderen können sich die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmer:innen ändern. Auf derartige Änderungen müssen die Tutor:innen vorbereitet sein und Flexibilität in ihre Arbeitsweise integrieren.

Eine Hauptaufgabe der Lehrfunktion ist es, die Studierenden sprachlich zu unterstützen und fortzubilden, und das bedeutet durchaus, dass die vorbereiteten Kurspläne, wenn auch nur für eine

gewisse Zeit, beiseitegelegt werden müssen. So können inhaltliche und sprachliche Wünsche seitens der Studierenden ausgemacht und besser berücksichtigt werden.

Durch die Einbindung unserer Assistent:innen bewegen wir uns von einem allgemeinen *Peer-Learning* hin zum *Peer-Tutoring*. Die Präsenz gleichaltriger Tutor:innen als Konstante im Kurs dient als Ergänzung zu den bekannten Peer-Learning-Prozessen. Innerhalb des Kurses werden zwei Arten von Tutorien angeboten, die sich aus den Kursanmeldungen und Teilnehmer:innenzahlen ergeben: Gruppen- oder Individualtutorien. Idealerweise werden Gruppentutorien angeboten, die durch mögliche Individualtutorien ergänzt werden.

Das somit neukonzipierte Gruppentutoring zeichnet sich durch eine inhaltliche und strategische Anleitung der Tutor:innen aus, die die Kursteilnehmer:innen durchgängig begleiten. Die Gruppen bestehen aus drei bis fünf Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen und Fachsemester, was eine hohe Diversität fördert. Zahlreiche Interaktionsmöglichkeiten ermöglichen den Austausch von Erfahrungen und Ansichten untereinander. Jedoch kann aufgrund von Teilnehmer:innenzahlen und der Wahl der Zielsprachen nicht immer eine ausgeglichene Zusammenstellung der Gruppen erfolgen. Dies führte zur Einbindung von Individualtutorien, um die fehlende Ausgeglichenheit zwischen den Teilnehmer:innen zu kompensieren.

### **2.3 Gemeinsames Lernen mit den Kursteilnehmer:innen: mit Interaktion und Unterstützung zum Ziel**

Gonzales (2013) beschreibt vier Arten von Unterstützung, die in Peer-Tutorien angewendet werden können: pädagogisch-intellektuelle, technisch-logistische, sozial-affektive und kommunikative Unterstützung. Im Mobilitätskurs wird sich auf sprachlich-pädagogische und inhaltlich-kommunikative Unterstützung konzentriert. Die Schwierigkeitsstufen der pädagogischen Unterstützung werden an die Vorkenntnisse der Teilnehmer:innen angepasst, sodass der Fokus auf ihren Lernbedürfnissen liegt. Die inhaltliche Unterstützung umfasst die Leitung während der Sitzungen, wobei hier Vorwissen und Auseinandersetzung mit Themen durch die Tutor:innen erforderlich ist.

Durch die Flexibilität des Kurses ist die Art der Interaktion mit den Studierenden von entscheidender Bedeutung. Die Tutor:innen müssen je nach Art der Aktivität unterscheiden und unterschiedliche Herangehensweisen anwenden können. Prinzipiell ist zwischen einem

eigentlichen „Tutor:innenverhalten“ (wie eine „Sitzungsleitung“) und einem Mediationsverhalten (als „sprachliches Sicherungsnetz“) zu differenzieren.

Das „Tutor:innenverhalten“ kann mit der klassischen Haltung von Lehrkräften verglichen werden und findet bei den Tandem-Aktivitäten seine Anwendung. So werden die Sitzungen zunächst vorbereitet, Inhalte präsentiert und je nach Aufgabenart zunächst individuell oder im Plenum diskutiert. Zum Ende jeder „Tandem-Sitzung“ erarbeiten die Teilnehmer:innen eine schriftliche Ausarbeitung in der jeweiligen Zielsprache zu den entsprechenden Themen. Im zweiten Fall sprechen wir von einem „Mediationsverhalten“. Dabei nehmen sich die Tutor:innen deutlich zurück und geben kaum bzw. keine inhaltlichen Weisungen mehr. Die Studierenden sind die Hauptakteur:innen, wobei die Assistent:innen wirklich nur dann aktiv werden, wenn Schwierigkeiten aufkommen oder sie gezielt nach Hilfe gefragt werden. Es obliegt den Kursbegleiter:innen, jederzeit in den Gesprächsverlauf einzugreifen und zurück zum Thema zu führen, falls die Diskussionen abschweifen.

### **3 Feedbacks seitens der Teilnehmer:innen**

Nach Abschluss der Semester wurden die Studierenden dazu aufgefordert, den Kurs zu bewerten und ihr Feedback zum Verlauf und den Inhalten zu geben. Die Bewertungen wurden anonym durch digitale Umfragetools erhoben und spiegeln somit die Erfahrungen der Teilnehmer:innen wider. Um diese Ergebnisse mit den Meinungen und Erfahrungen der studentischen Hilfskräfte einzuschätzen, wurden semi-direktive Interviews zwischen der Kursleitung und den Assistent:innen angesetzt. Die Einschätzungen wurden protokollarisch niedergeschrieben; teils subjektive Wahrnehmungen somit auch involviert. Die Rückmeldungen wurden über vier konsekutive Semester erhoben und umfassten somit etwa 50 Studierende. Die nun dargelegten Ergebnisse basieren somit auf Zitaten der Assistent:innen sowie der Auswertung der Online-Fragebögen.

#### **3.1 Rückmeldungen zum Gruppentutoring**

Das Gruppentutoring wurde sehr für die Möglichkeit des zwanglosen, aber inhaltlich geführten Sprachenlernens gelobt. Dies lässt sich auch auf die ausgeglichenen Lernumfelder zurückführen, welche gleichermaßen zu einem gewissen Gruppengefühl beitragen können, wie von Teilnehmer:innen berichtet wurde (Budach, Sharoyan & Loghin 2022).

Mit dieser informelleren und autonomen Art des Lernens konnte sich der Kurs am Sprachenzentrum der Universität Luxemburg etablieren. Die diversen Herangehensweisen und Aktivitätsarten stellten einen facettenreichen, thematischen Zugang zur individuellen Mobilitätsvorbereitung der Teilnehmer:innen dar. Durch die ähnlichen Ausgangssituationen, in denen sich die Studierenden zu Beginn des Semesters befanden (Vorbereitung des Auslandsaufenthalts), konnten die gemeinsamen Fortschritte während des Semesters beobachtet werden.

Tendenzen, dass sich die Studierenden gegenseitig korrigieren, wurden etwa nach der Hälfte des Kurses von den Seiten der Assistent:innen beobachtet. Es wird vermutet, dass sich in der Zwischenzeit die Teilnehmer:innen besser kennenlernten und es somit auch wagten, sich zu verbessern. Auch wurde festgestellt, dass gerade zu Kursbeginn introvertierte Studierende sich teilweise zurückziehen, was wiederum auch zunächst zu unausgeglichenen Redeanteilen unter den Teilnehmer:innen führte. Diese anfänglichen Schwierigkeiten konnten aber auch überwunden werden, wie in einigen Beispielen berichtet wurde.

Es ist zu sagen, dass den Teilnehmer:innen der Gruppentutorien ein höheres Maß an Selbstständigkeit zum zielgerichteten Lernen zugetraut wird als beispielsweise im Falle von individuellen Tutorien.

### **3.2 Einschätzungen des individuellen Peer-Tutorings**

Durch die Einzelbetreuung konnten die Studierenden sich in enger Zusammenarbeit mit den Tutor:innen ihre eigenen Lernziele setzen, was vermehrt positiv bewertet wurde. Eine strategische Unterstützung bei der Formulierung von Zielen und konkreten Möglichkeiten, um diese zu erreichen, wurde als hilfreich erachtet. So konnte wiederum in zweiter Instanz eine anfängliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen erfolgen, was auch der Dokumentation des Lernfortschritts diene.

So wünschenswert das individuelle Eingehen auf die Bedürfnisse der Teilnehmer:innen ist, so sehr zieht diese dyadische Betreuung einen hohen zeitlichen Aufwand mit sich. Abgesehen von der Unterrichtsvorbereitung erfolgen weiterhin die individuelle Auswahl der Lehrmaterialien und deren Anpassung an die entsprechenden Bedürfnisse. Gleichmaßen birgt die Beschränkung auf einzelne Studierende die Gefahr, dass Dialoge und Themengebiete schnell und einseitig abgearbeitet werden. Durch fehlende Interaktionen und Einbindung von anderen Teilnehmer:innen

konnte seitens der Tutor:innen festgestellt werden, dass im Vergleich zum Gruppentutorium die Meinungs- und Erfahrungsaustausche reduziert wurden. Der inhaltliche Input kam zumeist von Seiten der Peer-Tutor:innen.

Die Dynamik zwischen Tutor:in und den Studierenden beeinflusst in der Individualbetreuung die Wahrnehmung eines Peer-Learning-Prozesses. Durch die Dualität in den Lernsessions werden die Tutor:innen eher als „Lehrkraft“ klassifiziert. Dies verursachte in einzelnen (Lern-)Konstellationen eine Verschiebung der Kurshierarchie hin zu einer klassischeren Lehrer:innen/Schüler:innen-Beziehung,

## **4 Schlussbetrachtung und Ausblick**

Das Ziel unserer Forschungsarbeit an der Universität Luxemburg bestand in der Beantwortung einer Frage, die sich im Kontext des Alltagsgeschehens am Sprachenzentrum ergeben hatte. Ein Mangel an Tandempartner:innen führte dazu, dass nicht allen Kursteilnehmer:innen Lernpartnerschaften vermittelt werden konnten. Dennoch war es von großer Bedeutung für die Kursleitung, die Tandem-Komponente eines Kurses, und somit das gemeinsame Lernen, zu erhalten.

Die Problemlösung erfolgte durch die Einbeziehung der studentischen Assistent:innen des Sprachenzentrums. Diese unterstützten die Durchführung der Tandemaktivitäten und gewährleisteten damit einerseits die inhaltliche Qualität des Kurses und andererseits die Möglichkeit für die Teilnehmer:innen, Kontakte zu Studierenden anderer Erstsprachen aufzunehmen. Die Analyse der Rückmeldungen der Kursteilnehmer:innen zeigte eine überwiegend positive Bewertung. Die Studierenden empfanden das neuartige Peer-Tutoring als Lernmethode ansprechend und faszinierend. Die individuell ausgerichteten Schwerpunkte und die dadurch entstehende Fokussierung auf die individuellen Lernbedürfnisse wurden als besonderes Merkmal wahrgenommen. Diese Verbindung von Sprachkurs und Tandemprogramm, welche eine Kombination aus sprachlicher Ausbildung und praktischer Mobilitätsvorbereitung darstellt, konnte die Teilnehmer:innen überzeugen.

Insgesamt haben wir nach den ersten Semestern des Kurses mit dem Peer-Tutoring-Modul drei grundlegende Schlussfolgerungen gezogen, beziehungsweise Anpassungen vorgenommen. Diese zielen einerseits auf die grundlegende Kursstruktur ab, andererseits sollen so Prozesse optimiert und vereinfacht werden.

Zusätzlich zum allgemeinen Ausbildungsmodul als Peer-Tutor:innen am Sprachenzentrum wurden zunächst speziell für unseren Kurs umfangreiche „Guidelines“ (frz. „*Manuel du Tuteur*“) verfasst. Diese beinhalten die Grundlagen des Kurses, Tipps und Tricks, sowie eine Sektion „Häufig gestellte Fragen“, mit denen sich die werdenden Tutor:innen vorbereiten können. Diese explikativen Darstellungen gehen somit sowohl auf den Aufbau und die Inhalte als auch auf etwaige Verständnisfragen ein. Künftige Peer-Tutor:innen können so erste als auch detaillierte Einblicke in den Kursverlauf bekommen und ein besseres Verständnis aufbauen.

Als zweite Anpassung haben wir eine feste Integration eines „Tandemvertrages“ in den Kurs veranlasst. So wird nun zu Beginn der Semester individuell mit den Kursteilnehmer:innen eine Art „Rahmenvertrag“ geschlossen, der sich an bereits etablierten Verträgen aus anderen Tandemprogrammen orientiert.<sup>5</sup> Hierbei werden in einer ersten Beratungssitzung die Lernziele und -bedürfnisse der Teilnehmer:innen festgestellt und schriftlich ausformuliert. Ergänzt wird dieser Vorgang durch eine Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen. Somit ist es möglich, dass durch das Semester hinweg die Ziele im Auge behalten werden können. Zum Kursende können Selbstreflexionsprozesse durchgeführt werden und Lernkurven erstellt werden.

Um den hohen zeitlichen Aufwand in unserem Kurs zu reduzieren, haben wir beschlossen, feste Strukturen einzuführen. Dies beinhaltet die Festlegung von regulären Kurszeiten sowie von Zeitfenstern für die Tutorien. Dadurch werden Terminabstimmungen erleichtert und eine Regelmäßigkeit etabliert, was das Gemeinschaftsgefühl stärkt. Die Teilnehmer:innen können sich auf diese Weise kontinuierlich mit dem Kurs und dessen Inhalten beschäftigen. Auch Girgensohn (2007) empfiehlt ein derartiges Vorgehen. Auch wenn dieser Schritt die Flexibilität des Kurses bedingt einschränkt, wurde eine deutliche Entlastung der Kursleitung und der Tutor:innen erreicht

Unser Kurs bietet eine strukturelle Basis und zugleich eine kreative Freiheit bei der inhaltlichen Umsetzung. Zukünftig möchten wir den Studierenden mehr Möglichkeiten zur Reflektion ihrer Lernfortschritte bieten, z.B. durch abschließende Einschätzungen nach Aktivitäten. Auf diese Weise können sie ihr erworbenes Wissen gezielt anwenden und einen Bezug zur anstehenden Mobilitätsphase herstellen. Das Peer-Tutorium bietet den Studierenden auch die Möglichkeit, weitere Kompetenzen wie Kreativität, interkulturelle Kompetenz und das Korrigieren von

---

<sup>5</sup> Vgl.: Hochschule für angewandte Wissenschaften Zürich: <https://www.zhaw.ch/storage/linguistik/dienstleistung/tandem-vertrag-deu.pdf>, [Stand : 08.02.23].

Kommiliton:innen zu entwickeln. Darüber hinaus ist eine tiefere Selbstreflexion nach Abschluss des Kurses wünschenswert, für die ein Kompetenzrahmen entwickelt werden könnte (vgl. Budach, Sharoyan & Loghin 2022). Wünschenswert wäre weiterhin, dass auch nach Abschluss des gesamten Kurses eine noch tiefere Selbstreflexion zu den erworbenen Kenntnissen erfolgen könnte. Mit der Entwicklung eines Kompetenzrahmens zur eigenen Einschätzung der Lernfortschritte (vgl. Erasmus+-Projekt Rectec+)<sup>6</sup>, könnte den Studierenden ein weiteres Tool zur Verfügung gestellt werden, um sich den eigenen sprachlichen, interkulturellen als auch persönlichen Fortschritten bewusst zu werden.

Die entwickelten Praktiken und Aktionsräume wurden zunächst nur im Rahmen unseres Kurses angewandt. Eine Ausweitung und Anpassung des Konzeptes ist jedoch vorstellbar und empfehlenswert. Denn durch die Einbeziehung der studentischen Hilfskräfte können Peer-Tutorien als Möglichkeit gesehen werden, interaktives und zielorientiertes Lernen in interkulturellen Gruppen zu etablieren.

## Literaturverzeichnis

BĂGIAG, AURORA (2018): Le rôle des ressources pédagogiques pour le tandem linguistique. In: *Synergy*, 14 (2), S. 181-196.

BAGIAG, AURORA (2016): Le tandem linguistique : Pour un encadrement de l'apprentissage autonome. In: *Buletin Științific, Seria A, Fascicula Filologie*, vol. XXV, S. 13-20.

BRAMMERTS, HELMUT (1996): Tandem language learning via the Internet and the International E-Mail Tandem Network. In: Little, David/ Brammerts, Helmut (Hrsg.): *A guide to language learning in tandem via the internet*. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, S. 9-22.

BUDACH, GABRIELE/SHAROYAN, GOHAR/LOGHIN, DANIELA (2022): 'Animating objects': Co-creation in digital story making between planning and play. In: Lytra, Vally/Ros í Solé, Cristina/Anderson, James/Macleroy, Vicky (Hrsg.): *Liberating language education*. Bristol, UK ; Jackson, TN: Multilingual Matters, S. 277-297.

CALVERT, MIKE (1992): Working in tandem: peddling an old idea. In: *Language Learning Journal*, 6 (1), S. 17-19.

CAPPELLINI, MARCO/RIVENS MOMPEAN, ANNICK (2013): Positionnements culturels dans un tandem sino-français par visioconférence. In: *Gerflint, Synergies Chine*, 8, S. 137-149.

---

<sup>6</sup> Für mehr Informationen siehe auch: Projekt „Rectec+“: <http://rectec.ac-versailles.fr/> [Stand: 16.09.2022].

ESCHENAUER, JÖRG (2013): Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. In : *Langages*, 192, S. 87-99.

GIRGENSOHN, KATRIN (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Frankfurt: Deutscher Universitätsverlag Wiesbaden, VS Research.

JOHNSON, DAVID W./JOHNSON, ROGER T. (1999): Making Cooperative Learning Work. In: *Theory Into Practice*, 38 (2), S. 67-73.

LEWIS, TIM/STICKLER, USCHI (2007): Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet. In: *Lidil*, 36, S. 163-188.

O'ROURKE, BREFFNI (2007): Models of Telecollaboration (1): eTandem. In: O'Dowd, Robert (Hrsg.): *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 41-61.

POYMIRO, RÉMI /VANNEREAU, JEAN (2021): Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages. In: *Recherches en éducation*, 43, S. 71-81.

Schastak, Martin (2020): *Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler\*innen*. Berlin, Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

STANCIU, ALEXANDRA/BÂGIAG, AURORA (2015): Le tandem en tant que stratégie motivationnelle dans l'apprentissage des 15 langues. In: *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Philologia*, LX (2), S. 123-138.