

## Allgemeiner Beitrag

Tina Claußen\* und Agnieszka Pawłowska-Balcerska\*

# Internationale Lehrkooperationen am Beispiel eines deutsch-polnischen E-Mail-Tandems mit fortgeschrittenen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden

A German-Polish E-mail-Tandem with advanced learners of German as a Foreign Language and future teachers: An example for an international teaching cooperation

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0084>

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag wird ein Schreibprojekt für angehende DaF-Lehrkräfte in Deutschland und Studierende der Auslandsgermanistik in Polen vorgestellt. Nach einer Darstellung der Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht und in der Fremdsprachenlehrausbildung wird auf ausgewählte Online-Projekte eingegangen. Im nächsten Schritt werden die Ziele und der Ablauf des bereits erwähnten Projekts beschrieben. Im Anschluss daran wird das Projekt aus der Sicht der Lehrenden und Studierenden ausgewertet. Ziel dieses Beitrags ist es vor allem, zur Durchführung ähnlicher Projekte mit angehenden DaF-Lehrenden in den deutschsprachigen Ländern und internationalen DaF-Lernenden/-Studierenden – z.B. in der Auslandsgermanistik und in Studiengängen der Übersetzung – zu ermuntern.

**Schlüsselwörter:** Fertigkeit Schreiben, schriftliche Fehlerkorrektur, Textüberarbeitung, Online-Schreibprojekt,

**Abstract:** This article presents a writing project between students of German Studies in Poland and future teachers of German as a Foreign Language. Firstly,

---

\*Kontaktpersonen: Dr. Tina Claußen, E-Mail: [tina.claussen@uni-bielefeld.de](mailto:tina.claussen@uni-bielefeld.de)  
Dr. habil. Agnieszka Pawłowska-Balcerska, E-Mail: [pawlowsk@amu.edu.pl](mailto:pawlowsk@amu.edu.pl)

we discuss the role of writing in the language classroom and in teacher training. We subsequently describe the aims and the process of our project and, eventually, evaluate the project from the perspective of the learners and the teachers. With our article we would like to encourage the organization of similar projects with students of German as a Foreign Language in German speaking countries and international students of German Studies, Translation etc.

**Keywords:** Writing, corrective feedback, online writing project,

## 1 Einleitung

An vielen Standorten der Auslandsgermanistik und des Studienfachs Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern werden im Rahmen regulärer Seminare oder größer angelegter Projekte Lehr- und Lernkooperationen durchgeführt, in denen Lernende des Deutschen als Fremdsprache und/oder angehende Lehrende des Deutschen als Fremdsprache sich gemeinsam der Bearbeitung von Aufgaben stellen (siehe dazu die Beiträge in *Info DaF* 2014, Heft 5 und 6). Dennoch findet noch immer ein Großteil der Sprachvermittlung in herkömmlichen Kursen statt, in denen kaum Kontakte zu Mitlernenden an anderen Orten oder Mutter- bzw. Zweitsprachler<sup>1</sup> hergestellt werden. In der DaF-Lehrerbildung in deutschsprachigen Ländern erhalten die Studierenden im Rahmen von Veranstaltungen nur selten die Gelegenheit, fachdidaktische Inhalte in der Praxis zu erproben und im Anschluss unter Anleitung auszuwerten. Um diesem Mangel an authentischer Kommunikation im Klassenzimmer und an Praxisanteilen zu begegnen, bieten sich internationale Kooperationen an, die sich im Rahmen von Sprachkursen und curricular verankerten fachdidaktischen Seminaren mit vergleichsweise wenig Aufwand realisieren lassen. Ein Beispiel für eine solche Kooperation wird in diesem Beitrag vorgestellt. Es handelt sich dabei um ein E-Mail-Schreibprojekt mit Bachelorstudierenden der Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und Bachelorstudierenden des Deutschen als Fremdsprache an der Universität Bielefeld, das im Wintersemester 2016/17 durchgeführt wurde. Ziel dieses Beitrags ist es vor allem, eine Anregung und einen Anstoß zu geben, ähnliche Kooperationsprojekte zwischen DaF-Studiengängen in den deutschsprachigen Ländern und der Auslandsgermanistik oder anderen Studiengängen, die einen Bezug zu deutschsprachigen Ländern aufweisen, zu initiieren.

---

1 Maskuline Personenbezeichnungen werden in diesem Beitrag im generischen Sinne verstanden.

Da es sich um ein Schreibprojekt handelte, wird im ersten Teil dieses Beitrags auf die Rolle dieser Fertigkeit beim Lernen einer Fremdsprache und in der Lehrerbildung eingegangen. Der Hauptteil dieses Beitrags widmet sich dann dem Projekt selbst. Nach einem kurzen Überblick über Online-Projekte im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen und die entsprechende Begleitforschung werden die Ziele, die Projektteilnehmenden und die Durchführung des gemeinsamen Schreibprojekts beschrieben. Abschließend wird das Projekt aus der Sicht der Projektkoordinatorinnen und der Studierenden ausgewertet.

## **2 Die Rolle der Fertigkeit Schreiben beim Lernen einer Fremdsprache und in der Fremdsprachenlehrerbildung**

Der Stellenwert der Teilkompetenz Schreiben hat sich in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik immer wieder gewandelt. Diese betrachtend war das Schreiben in den klassischen Fremdsprachenvermittlungsmethoden meist eine eher vernachlässigte Fertigkeit, wenn man vom instrumentalen Schreiben zum Lernen von Wortschatz, sprachlichen Strukturen etc. einmal absieht (siehe u.a. Mohr 2010: 993; Krings 2016: 107). Dies trifft selbst auf die Grammatik-Übersetzungsmethode zu, in der zwar viel geschrieben wurde, aber weniger um sich schriftlich mitteilen zu können, sondern vielmehr um Regeln zu erlernen und anzuwenden. Heute hingegen ist die schriftliche Textproduktion offenbar im unterrichtlichen Alltag angekommen, was u.a. auch ein Blick in aktuelle Lehrwerke zeigt, in denen selbst auf den unteren Niveaustufen – zwar in unterschiedlicher qualitativer wie quantitativer Ausprägung – Aufgaben zum kommunikativ-funktionalen Schreiben zu finden sind.

Das Schreiben ist für Faistauer (2001: 870) und Mohr (2010: 992) die integrativste Fertigkeit, da im Schreiben alle anderen Fertigkeiten integriert werden können „und es daher zur Verbesserung der Entwicklung von Sprechen, Leseverstehen und Hörverstehen beitragen [kann]“ (Faistauer 2001: 870). Auch empirisch lässt sich nachweisen, dass sich die Fertigkeit Schreiben auf andere fremdsprachliche Teilkompetenzen positiv auswirkt, wie u.a. die Beiträge in Klein et al. (2014) zeigen. Schreiben führt dazu, dass Lernende über Sprache nachdenken, neu gelernte sprachliche Mittel erproben und sich ihrer Lücken bewusst werden, wodurch das Schreiben als ein Ausgangspunkt für das Weiterlernen gesehen werden kann.

In unterrichtsmethodischer Hinsicht ist das Schreiben eine binnendifferenzierende und individualisierende Lernaktivität, da jeder Lernende in seinem

eigenen Tempo und ausgehend von seinen Vorkenntnissen Texte verfassen und dabei Gelerntes anwenden und überprüfen sowie Hypothesen in Hinblick auf sprachliche Strukturen testen kann, sofern eine Rückmeldung auf die Texte erfolgt. Dieses Feedback ist wiederum eine Hilfe bei der Identifizierung sprachlicher Stärken und Schwächen, die eine Grundlage dafür bilden können, die eigenen Sprachkompetenzen zu erweitern.

Neben diesen fremdsprachendidaktischen Gründen führen aber auch gesellschaftliche und technologische Veränderungen und Anforderungen dazu, dass die Fertigkeit Schreiben an Bedeutung gewonnen hat. Zwar sind die „klassischen Briefe“ aus unserem Alltag schon fast verschwunden, dafür nimmt aber die schriftliche Kommunikation in den sogenannten Messenger-Diensten oder über die schon als klassisch zu bezeichnende E-Mail einen immer größeren Raum ein, weshalb auch im DaF-Unterricht der angemessene Umgang mit diesen Medien und dem Schreiben an sich thematisiert werden sollte. Darüber hinaus können internationale Schreibprojekte durch digitale Medien mit einem geringeren Aufwand vorbereitet und durchgeführt werden als dies in „prädigitalen“ Zeiten der Fall gewesen ist.

Trotz der hier skizzierten didaktischen und gesellschaftlichen Argumente für das Schreiben fällt in Unterrichtsgesprächen und -auswertungen oder in fachdidaktischen Veranstaltungen für angehende DaF-Lehrende auf, dass das Üben der Schreibfertigkeit häufig bei vielen Lehrenden und Lernenden anscheinend nicht besonders beliebt ist. Gründe dafür sind u.a. dass die Aufgaben in den Lehrwerken nicht immer auf die Zielgruppe abgestimmt sind und als langweilig empfunden werden, was durch einen fehlenden „echten“ Adressaten noch verstärkt wird. Auch eher negative Vorerfahrungen beim Schreiben vor allem bezüglich der Rückmeldung auf geschriebene Texte, wie z.B. ein entmutigendes Korrekturverhalten, führen zu Schreibunlust. Des Weiteren wird im Unterricht häufig nicht ausreichend auf den Schreibprozess eingegangen, sondern das fertige Schreibprodukt in den Mittelpunkt gestellt, wodurch den Lernenden nach wie vor zu wenig Hilfestellung bei der Bearbeitung von vergleichsweise komplexen Schreibaufgaben angeboten wird. Lehrende hingegen fürchten im Gegensatz dazu eher den Korrekturaufwand und sehen vor ihrem inneren Auge Stapel unkorrigierter Arbeiten. Hinzu kommt, dass sowohl Lernende als auch Lehrende das Schreiben zum Teil nur als lästige Pflichterfüllung für die Vorbereitung auf Sprachprüfungen und -tests sehen.

Diese Beobachtungen machen deutlich, dass in der Praxis die Förderung der Fertigkeit Schreiben verbessert werden kann. Um Lernende und Lehrende an das Schreiben heranzuführen, bedarf es für beide Seiten interessante Aufgaben und Übungen, durch die das Potential der Fertigkeit des Schreibens ausgeschöpft werden kann.

### 3 Ein E-Mail-Tandemprojekt für Deutschlernende in Polen und angehende DaF-Lehrende in Deutschland

Das in diesem Beitrag vorgestellte Tandemprojekt für Deutschlernende in Polen und angehende DaF-Lehrende in Deutschland steht in einer Reihe mit ähnlichen Projekten, die zum Teil bereits mit dem Aufkommen der E-Mail als Kommunikationsmittel initiiert wurden und teilweise auf eine langjährige Erfolgsgeschichte zurückblicken können. Als Beispiele seien hier stellvertretend die Kooperationen zwischen angehenden DaF-Lehrenden an der Justus-Liebig-Universität Gießen und DaF-Lernenden an verschiedenen Standorten genannt, die seit Ende der 90er Jahre auch empirisch erforscht wurden und sich bzgl. der Nutzung des medialen Spektrums sehr verändert haben (Rösler 2014: 596). E-Mails als einziges Kommunikationsmittel haben mittlerweile in vielen Lehrkooperationen ausgedient und werden um Kommunikation auf Lernplattformen, Internettelefonie und Videokonferenz wie z.B. beim Teletandem (siehe dazu z.B. Augustin 2011) und Tandem-Kursen (siehe dazu z.B. Adamczak-Krysztofowicz/Stolarczyk 2014) und um Begegnungen im sogenannten „Second Life“ ergänzt bzw. ersetzt (siehe dazu Biebighäuser 2014). Angesichts dieser Vielfalt an Kooperationen, die auf verschiedene Interaktionsmöglichkeiten der digitalen Medien zurückgreifen, ist ein Projekt, das hauptsächlich auf die Kommunikation über E-Mails setzt, nichts Außergewöhnliches mehr. Da aber nicht allen Lehrenden die Arbeit mit neueren Kommunikationsprogrammen vertraut ist und sie vielleicht zunächst eine tiefergehende Auseinandersetzung mit ihnen scheuen, soll hier noch einmal eine Lanze für das klassische E-Mail-Projekt gebrochen werden, das aufgrund seiner vergleichsweise weniger aufwändigen Organisation und Einarbeitung dazu beitragen kann, dass überhaupt ein Austausch zwischen DaF-Lernenden und angehenden Lehrenden stattfindet. Des Weiteren erlaubt die E-Mail als asynchrones Kommunikationsmittel (vgl. dazu Ziegler 2002: 25) Fremdsprachenlernenden – insbesondere auf niedrigeren Sprachbeherrschungsstufen – zeitversetzte und daher längere Überlegungsphasen zulassende, schriftliche Reaktionen auf Nachrichten des Muttersprachlers. Darüber hinaus lag einer der Schwerpunkte des präsentierten Projekts auf der Förderung der Schreibfertigkeit, wozu sich gerade der Einsatz elektronischer Post sehr gut eignet.

### 3.1 Projektidee

Am Anfang des Projekts stand der Wunsch, den Germanistik-Studierenden in Poznań für eine Schreibaufgabe Adressaten zu vermitteln, die die Texte mit Interesse lesen, auf diese reagieren, indem sie Nachfragen stellen, eigene Meinungen äußern und ihnen als deutsche Mutter- oder Zweitsprachler auch eine Rückmeldung auf die sprachliche Seite ihres Textes geben<sup>2</sup>. Das Schreiben im Fremdsprachenunterricht wird ja auch deshalb oftmals als wenig motivierend empfunden, da Lernende „nur“ für die Lehrenden schreiben, die die Texte dann bewerten und – zumindest in den Augen der Lernenden – den Inhalten weniger Interesse entgegenbringen als der sprachlichen Realisierung.

Die zukünftigen DaF-/DaZ-Lehrenden in Bielefeld wiederum konnten durch das Projekt mit „echten“ DaF-Lernern interagieren, Feedback-Verfahren ausprobieren und erste Einblicke in die Auslandsgermanistik bekommen. Viele der Veranstaltungen im Bachelorstudiengang sind zwar praxisorientiert, es gibt aber wenige curricular verankerte Möglichkeiten, neben dem obligatorischen Praktikum, unterrichtliches Handwerkszeug, wie z. B. die schriftliche Fehlerkorrektur in der Praxis zu erproben und zu reflektieren.

Obwohl die Bielefelder Studierenden über keine Polnischkenntnisse verfügten und es daher nicht um ein wechselseitiges Fremdsprachenlernen ging, wurde zur Bezeichnung des Projekts der Begriff „E-Mail-Tandem“ gewählt, da die Studierenden trotzdem voneinander lernten und für das Gelingen der Kooperation auch Tandem-Prinzipien nach Brammerts (2005) zugrunde gelegt werden konnten (siehe auch weiter unten).

### 3.2 Zielsetzungen

Als übergeordnetes Ziel für beide Gruppen wurde ein interkultureller Austausch zwischen Studierenden in Polen und Deutschland anvisiert, was durch eine

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die DaF-Studiengänge in den deutschsprachigen Ländern einen recht hohen Anteil internationaler Studierender aufweisen können, die Deutsch als Fremdsprache lernen bzw. gelernt haben. Da diese Studierenden die sprachliche Studieneingangsprüfung (z. B. TestDaF) erfolgreich abgelegt haben, kann in der Regel von einem recht hohen Sprachniveau ausgegangen werden. Dennoch gibt es auch sprachlich schwache Studierende, für die die Teilnahme an einem Projekt, in dem sie zum Teil die Rolle eines Lehrenden übernehmen müssen, eine große Herausforderung darstellt. Hierfür müssten dann – wie auch in diesem Projekt – individuelle Lösungen gefunden werden (siehe auch die Fußnote 3).

Schreibaufgabe, die Stereotype in Form von Selbstbildern in den Vordergrund rückte, angeregt wurde.

Für die Germanistik-Studierenden in Poznań war die Teilnahme an dem E-Mail-Projekt zudem mit dem Ziel verbunden, ihre fremdsprachliche Schreibkompetenz zu verbessern. Durch das Schreiben an „echte“ Adressaten wurde ein authentischer Schreibanlass geschaffen, in dem sich die Lernenden trotz einer gestellten Aufgabe als sie selbst äußern und davon ausgehen konnten, dass ihre Texte mit Interesse gelesen werden. So sieht Rösler (2012: 139f.) in der Projektdidaktik im Gegensatz zum herkömmlichen Fremdsprachunterricht, in dem Lernen immer so tun „als ob“, auch die Möglichkeit, „Ernsthaftigkeitsbedingungen festzulegen, die erfüllt sein müssen, damit inhaltlich selbstbestimmte Mitteilungen möglich werden können [...]“ (ebd.: 140).

Die DaF-Studierenden in Bielefeld konnten durch das Projekt verschiedene Korrektur- und Feedbackverfahren, die innerhalb eines Fachseminars zur Fertigkeit Schreiben erarbeitet wurden, ausprobieren und reflektieren. Verfahren der schriftlichen Fehlerkorrektur werden in fachdidaktischen Seminaren meist nur vorgestellt, so dass es im Rahmen dieser Veranstaltungen so gut wie nie zu einer Erprobung in der Praxis kommt, was u. a. dazu führt, dass Berufsanfänger eben häufig auf die Verfahren zurückgreifen, die sie aus ihrem eigenen Sprachunterricht kennen. Ihnen fehlt oftmals die Anwendung und kritische Auswertung von praxisorientierten Seminarthemen. Aber gerade durch die Auseinandersetzung mit eigenen Lernerfahrungen (hier die schriftliche Fehlerkorrektur), Input durch Fachliteratur und eigenen Praxiserfahrungen können (angehende) Lehrkräfte zu einer professionalisierten Lehrerrolle und damit zu didaktisch begründeten Handlungsweisen gelangen (vgl. zu Lehrerrolle und damit verbundene Aspekte wie z. B. Professionalisierung u. a. Caspari 2016 und Schart 2014).

Darüber hinaus konnten die Studierenden einen ersten Einblick in die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung internationaler Projekte gewinnen, was insbesondere für Studierende grundlegend ist, die eine Tätigkeit in den nicht-deutschsprachigen Ländern anstreben.

### 3.3 Projektteilnehmer

Am gemeinsamen E-Mail-Schreibprojekt für Deutschlernende in Polen und angehende DaF-Lehrende in Deutschland, das im Wintersemester 2016/2017 zwischen der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld und dem Institut für germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań veranstaltet wurde, beteiligten sich insgesamt 14 Studierende im Bachelorstudium.

Alle Poznańer Teilnehmer studierten zum Zeitpunkt der Projektdurchführung Germanistik als einziges Fach im 5. Semester. Sie spezialisierten sich auf den Bereich Übersetzungswissenschaften Polnisch-Deutsch oder auf den Bereich Interkulturelle Kommunikation. Einige von ihnen entschieden sich neben den erwähnten obligatorischen Studienprofilen auch für das fakultative Spezialprofil Lehrerberuf. Polnisch war für alle Erstsprache. Die Bielefelder Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache im Haupt- oder Nebenfach gewählt haben, bildeten eine heterogene Gruppe in Bezug auf Erstsprachen, Herkunftsländer<sup>3</sup>, Semesteranzahl, Studienschwerpunkte und studierte Fächer.

### 3.4 Aufbau und Ablauf des Projekts

Da die Projektkoordinierenden bereits im Sommersemester 2013/2014 gemeinsam ein E-Mail-Projekt zum kreativen Schreiben erfolgreich durchgeführt haben, entstand auf beiden Seiten der Wunsch, ein neues Projekt in die Wege zu leiten und es möglichst in das jeweilige Kursprogramm im Wintersemester 2016/2017 aufzunehmen.

Sie boten daher ihren Studierenden jeweils ein Seminar zum fremdsprachlichen Schreiben an und machten das gemeinsame Projekt zu seiner obligatorischen Komponente, um damit eine konstante Teilnehmerzahl zu sichern<sup>4</sup>.

Dem eigentlichen Schreibprojekt ging eine Vorbereitungsphase voraus, die auf einem regen E-Mail-Wechsel zwischen den Koordinierenden beruhte. Nach und nach kristallisierte sich heraus, welche Aufgaben welcher Seite zu welchem Zeitpunkt zuzuordnen sind. Darüber hinaus wurden für beide Gruppen schriftliche Befragungen vorbereitet, die in erster Linie zu Reflexionen über das Schreiben anregen, aber auch als Evaluation des Projektes dienen sollten.

Das über fünf Wochen dauernde E-Tandem-Schreibprojekt begann im Oktober 2016 mit einer ersten Kontaktaufnahme der Bielefelder Studierenden mit den Poznańer Studierenden, denen im Vorfeld per Losverfahren Tandem-Partner zugeteilt wurden.

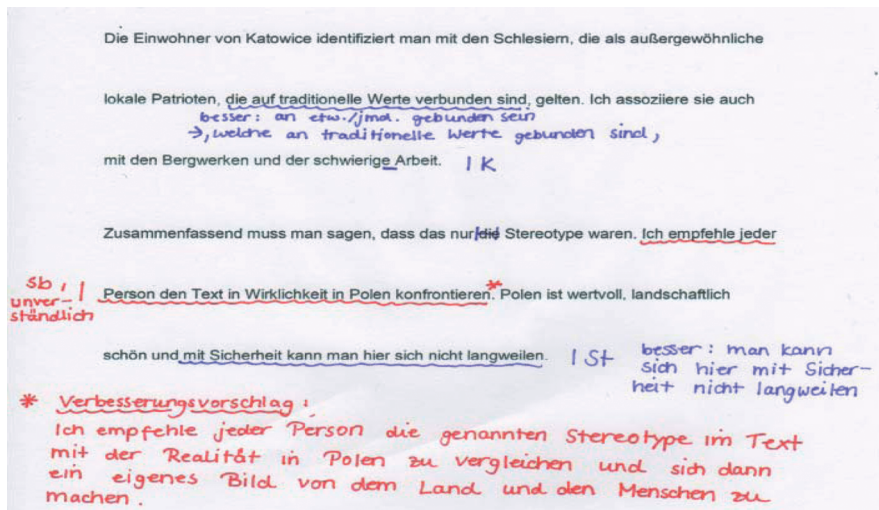
---

<sup>3</sup> Sechs der Bielefelder Studierenden waren sogenannte Bildungsinländer, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer allgemeinbildenden Schule in Deutschland erworben haben. Eine Studentin war Bildungsausländerin, die trotz Bestehen der DSH noch größere sprachliche Schwierigkeiten hatte, was die Teilnahme am Projekt erheblich erschwerte (siehe dazu auch die Fußnote 2)

<sup>4</sup> Keiner der Studierenden zog seine Teilnahme am Seminar zurück, weshalb alle konstituierten Tandems ihre Arbeit zu Ende bringen konnten.

Eine der wohl wichtigsten Aufgaben der Poznaner Gruppe bestand darin, einen Text mit dem Titel „So sehe ich meine Landsleute“ (Umfang ca. 300 Wörter) zu verfassen, zu dessen Inhalt ihre deutschen Partner Stellung nehmen sollten. Im nächsten Schritt sollten die Polen auf die E-Mails ihrer Gegenüber antworten. Darüber hinaus bestand die Aufgabe der Bielefelder Gruppe darin, bis zur bevorstehenden Sitzung zu überlegen, wie sie bei Korrekturen, Überarbeitungen und Feedback vorgehen würde.

Da im Bielefelder Seminar parallel zum Projekt unterschiedliche Korrektur- und Überarbeitungsverfahren detailliert besprochen wurden, konnten sie an den Texten der Poznaner Tandempartner ausprobiert werden. Die meisten Bielefelder Studierenden zeigten hierzu viel Engagement und investierten darin viel Zeit und Arbeit. Um die schwächeren Deutschkenntnisse einer Studierenden auszugleichen, wurde sie im Bielefelder, der Fehlerkorrektur gewidmeten Seminar mit einer erfahreneren Studierenden zusammengesetzt (siehe dazu auch die Fußnoten 2 und 3). Neben zahlreichen Anmerkungen, verschiedenen Farben und Zeichen für Fehlertypen (Kleppin 1997: 144), auf die richtige Wortfolge hinweisenden Pfeilen wurden auch Unterstreichungen von Fehlern oder Sternchen mit Erklärungen eingesetzt. Dies wird unten mit Hilfe ausgewählter Beispiele veranschaulicht<sup>5</sup>:



**Abb. 1:** Ein Beispiel für die im E-Mail-Projekt eingesetzten Korrektur- und Überarbeitungsverfahren.

<sup>5</sup> Alle Projektteilnehmer haben in das Verwenden der im Rahmen des Projekts entstandenen Daten zu wissenschaftlichen Zwecken eingewilligt.

Ich komme aus Großpolen – einer bestimmten Region Polens. Weil ich hier schon seit über 20 Jahren wohne, glaube ich, dass ich genau weiß, wie wir sind.

Wir, als Großpolen, sind sehr berühmt für unsere (1) Gastfreundschaft. Jede Person, die vor (2) unsere Türen steht, wird augenblicks zum Tee oder Kaffee eingeladen. Das ist noch nicht alles. Später tischt die Hausfrau noch auf: Süßigkeiten, Mittagessen, Abendessen... und natürlich Alkohol. Polnischer Wodka ist (3) hier weltbekannt. Für Polen ist fast jede Gelegenheit gut, um sich (4) einen Glas zu genehmigen. Das ist leider, meiner Meinung nach, (5) unserer große Nachteil. Aber zum Glück brauchen wir (6) kein Alkohol, (7) um anzugehen. Jede Gelegenheit ist gut (8) zum Widerschaun und jedes Familien- oder Freundentreffen dauert sehr lang. Unsere Hochzeiten, Geburtstagspartys usw. (9) dauern fast bis Morgen. Wir sind auch sehr sparsam. Polen sparen Geld, sparen Strom und alles, was nur man sparen kann. Manchmal sieht das aus, als ob wir geizig wären. Aber es gibt auch eine gute Seite dieser Eigenschaft. Wir sind sehr arbeitsam. Viele Männer, aber auch Frauen, können selbst verschiedene Geräte und Sachen reparieren. (10) Sie sind den echten Hausmeister in eigenen Häuser. Polen sind auch sehr ordnungsliebend. Samstags räumen alle Hausfrauen (11) ganze Häuser auf und (12) die Männer machen die Ordnung äußerlich z.B. mähen den Rasen. In der Zwischenzeit erkundigen sie sich über anderen. Das ist unsere nächste Eigenschaft. (13) Jede Polen, vor allem Polinnen wollen immer wissen bei ihren Nachbarn passiert ist, wer ihnen besucht hat und was neues sie gekauft haben. Aber zum Glück sind wir auch sehr hilfreich. Die Nachbarn und Familienangehörigen halten immer zusammen.

Es gibt keine Gesellschaft ohne Nachteile. Wir haben sie (14) auch, trotzdem glaube ich, dass wir eine feine Gemeinschaft bilden. Darum lade ich jede Person ein, die (15) unsere Staat kennen lernen will, zum Besuch des Großpolens, damit sie selbst dafür entscheiden konnte, wie wir wirklich sind.

- (1) Wortwahl: besser „Gastfreundschaft“
- (2) Kasus: besser „unserer Tür“ anstatt unseren Türen
- (3) „hier“ würde ich persönlich weglassen
- (4) Kasus: „ein Glas“ anstatt einen Glas
- (5) Kasus: „unser großer Nachteil“ anstatt unserer große Nachteil
- (6) Kasus: „keinen Alkohol“ anstatt kein Alkohol
- (7) Aber zum Glück brauchen wir keinen Alkohol, um anzugehen... Was ist mit „anzugehen“ gemeint???
- (8) Ausdruck: Jede Gelegenheit ist gut, um sich zu treffen/um sich wieder zu sehen...
- (9) Ausdruck: ... dauern fast bis zum nächsten Morgen ...
- (10) „Sie sind Hausmeister in ihrem eigenen Haus.“ (Kasus)
- (11) Ausdruck: „ihre Wohnungen auf“
- (12) Ausdruck: „... die Männer sorgen draußen für Ordnung...“
- (13) Jeder Pole (ansatz jede polen), vor allem Polinnen, möchten (Vorschlag) immer wissen, was bei ihren Nachbarn passiert ist, wer sie (anstatt ihnen) besucht hat und was sie Neues (Satzbau) gekauft haben.
- (14) „Wir haben sie auch.“ als einem Satz, ab trotzdem ein neuer Satz.
- (15) Darum lade ich jede Person ein, die unsere Staat kennen lernen will, zum Besuch Großpolens ein (einladen), damit sie selbst sehen/erleben können (anstatt „dafür entscheiden konnte“), wie wir wirklich sind.

**Abb. 2:** Ein Beispiel für die im E-Mail-Projekt eingesetzten Korrektur- und Überarbeitungsverfahren.

Obschon im Bielefelder Seminar auf das Potential der Selbstkorrektur und Selbstkontrolle eingegangen wurde, hat sich keiner der Studierenden dazu entschlossen, die polnischen Teilnehmer ihre Texte selbst korrigieren und überarbeiten zu lassen. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Selbstkorrektur aus Sicht der Studierenden mit zusätzlichem Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden war und daher aufgegeben wurde. Vielleicht hatten die Studierenden in Bielefeld aber auch Schwierigkeiten einzuschätzen, ob es sich bei einem Fehler um einen Performanz- oder Kompetenzfehler (siehe dazu Corder 1967) handelte, weshalb sie sich in der Regel für eine Verbesserung der Struktur oder des Ausdrucks entschieden haben.

Die im Projekt-Rahmen entstandenen Texte wurden sowohl in Bielefeld als auch in Poznań präsentiert. Anschließend wurde über ihre Rezeption diskutiert.

Die von den Bielefelder Studierenden korrigierten bzw. überarbeiteten und kommentierten Texte wurden an die polnischen Teilnehmer geschickt, die im Seminar über die Vorgehensweisen ihrer Partner reflektierten, um danach ihre Rückmeldung zu Korrekturverfahren, Überarbeitungen und Feedback an die Bielefelder Gruppe zu verschicken. Im Bielefelder Seminar wurde dann auf die E-Mails aus Poznań eingegangen. Das Projekt wurde mit einer Auswertung Ende November 2016 abgeschlossen.

### 3.5 Evaluation des Projekts aus Lehrer- und Lerner­sicht

Zweifelsohne gelten internationale Lehrkooperationen als ein bereicherndes, aber zugleich durchaus anspruchsvolles Vorhaben (siehe dazu u. a. Adamczak-Krysztofowicz/Jentges/Stork (2014) und Schmidt-Bernhardt/Storozenko (2014)). Sie erfordern unter anderem folgende verschiedene organisatorische Maßnahmen.

Auch wenn es gelingt, wie im genannten Beispiel, ein Projekt in unterschiedliche Fachcurricula zu integrieren und demzufolge an das jeweilige Seminarangebot anzupassen, decken sich die Vorlesungszeiten in den kooperationswilligen Ländern meistens nicht. Beim im vorliegenden Beitrag präsentierten Projekt bestand die zusätzliche Erschwernis darin, dass es auf 30 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten (Polen) und auf das insgesamt 30 Unterrichtsstunden dauernde und nicht wöchentlich stattfindende Blockseminar (Deutschland) sinnvoll verteilt werden musste, um seiner Kontinuität nicht beraubt zu werden. Dies war umso wichtiger, als Termine für unterrichtliche Zwischenbilanzen eingeplant werden mussten. Denn Reflexionsphasen stellen eine relevante Komponente eines jeden (internationalen) Projekts dar.

Es war auch nicht vorab zu bestimmen, wie viele Studierende sich für die jeweilige Lehrveranstaltung eintragen, die aus dem jeweiligen Seminarangebot zu wählen war. Daher schließen die Koordinierenden nicht aus, dass sich die kooperierenden Seiten in Bezug auf die Gruppenstärke voneinander unterscheiden können. Dies wäre wiederum nicht ohne Auswirkungen auf das Bilden von Tandempaaren geblieben. Auch wenn sich letztendlich gleichmäßig große Gruppen konstituierten, bestand nach wie vor die Gefahr, dass ein Tandem abgebrochen wird, was jedoch nicht vorkam.

Die oben angeführten organisatorischen Fragen sind ein wichtiger, wenn nicht ein besonders entscheidender Schritt bei der Planung eines Tandemprojekts und verlangen Koordinierenden bereits am Anfang ihrer Lehrkooperation ein hohes Maß an Flexibilität und Kompromissbereitschaft ab. Neben sprachlich-kulturell-(fach-)didaktischen Aspekten sind sie unbedingt zu berücksichtigen. Umso erfreulicher war es, dass die Projektteilnehmer selbst dies wahrzunehmen schienen. So schrieb ein polnischer Studierender zur Frage „Welches Fazit ziehen Sie insgesamt vom gemeinsamen Schreibprojekt?“ den folgenden Text:

*Zitat (B)<sup>6</sup>: Ich habe zum ersten Mal an dem Tandem teilgenommen. Der Schreibprojekt hat mir gezeigt, welche Probleme die Koordinatoren haben können. Jetzt weiß ich jedoch, dass Tandem eine attraktive Form des Lernens ist<sup>7</sup>.*

---

<sup>6</sup> (B) steht für Zitate, die der schriftlichen Befragung entnommen wurden.

<sup>7</sup> Alle Studentenaussagen wurden in den Beitrag im Originalwortlaut übernommen.

Wie Bechtel (2003: 365) mit Recht bemerkt, findet im Tandem ein individueller Lernprozess statt, dessen Verlauf prinzipiell nicht vorhersagbar und von außen nur bedingt steuerbar ist. Auch wenn der äußere Rahmen im präsentierten Projekt (Aufgaben, Termine etc.) festgelegt worden war, gingen die einzelnen Tandems bzw. Tandempartner daran unterschiedlich heran, was unten veranschaulicht wird.

Die Poznańer Studierenden haben bereits am Anfang des E-Mail-Wechsels offen zugegeben, was ihnen Schwierigkeiten beim Deutschlernen bereitet. Damit lieferten sie ihrem Gegenüber wertvolle Hinweise, die zur Optimierung von Korrekturen, Überarbeitungen einen Beitrag leisten konnten:

Zitat (E)<sup>8</sup>: *Beim Schreiben habe ich oft Probleme mit dem Nutzen der Wörter und Ausdrücke im entsprechenden Kontext, deshalb möchte ich, dass Du bei der Korrektur meines Textes besonders auf diesen Aspekt Aufmerksam machst.*

Zitat (E): *Ich benutze sehr oft Konstruktionen und Ausdrücke, die auf Polnisch sinnvoll sind, aber auf Deutsch nicht besonders. In meinen Texte erscheinen auch die grammatischen Fehler, aber damit kämpfe ich fast jeden Tag:)*

Allerdings äußerten manche der polnischen Teilnehmer bereits bei der Präsentation des Projekts im Seminar ihre Angst vor Fehlern beim Kontakt mit deutschen Muttersprachlern (vgl. dazu auch Nerlicki/Riemer 2012). Einige zweifelten sogar daran, sich mit ihren Partnern schriftlich verständigen zu können. Diese Befürchtungen waren im 5. Semester des Germanistikstudiums eher als unbegründet zu betrachten, wovon sich die polnischen Studierenden selbst überzeugen konnten. Dies haben sie in ihren Antworten auf die Frage „Was haben Sie für Ihr eigenes Schreiben in einer Fremdsprache gelernt?“ zum Ausdruck gebracht:

Zitat (B): *Ich habe gelernt, dass ich mit Deutschen schreiben kann. [...] Ich habe gelernt, dass ich kein Problem mit Kommunikation mit Deutschmuttersprachlern habe.*

Obschon im Projekt für das Kennenlernen des Gegenübers fast eine Woche eingeplant wurde, wurden die anfängliche Distanz und Anonymität nicht in allen Tandems überwunden. Dies wiederum zeugt erneut davon, dass der Grad an Offenheit und somit die Bereitschaft über sich mitzuteilen, sich in Tandems ganz unterschiedlich gestalten können und vom Individuum abhängen. In einem Tandem wurde bis zum Projektende kein persönlicher Kontakt aufgebaut, um den sich der polnische Tandempartner stets bemüht hat. Dies wurde von ihm in der bereits zitierten, der Evaluation des gesamten Schreibprojekts gewidmeten Frage thematisiert:

---

<sup>8</sup> (E) steht für Zitate, die aus der studentischen E-Mail-Korrespondenz stammen.

Zitat (B): [...] *man sollte ein bisschen persönlich zu schreiben, nicht nur offiziell (das macht eine bessere Atmosphäre).*

Im Poznańer Seminar wurde daher die oben thematisierte Aussage aufbereitet, um möglichen Frustrationen vorzubeugen bzw. sie abzuschwächen.

Wie bereits auch oben veranschaulicht wurde, bemühten sich die Bielefelder Studierenden um umfangreiche Kommentare, die auf eine detaillierte Analyse polnischer Texte (sprachliche, inhaltliche Ebene, Aufbau, Gliederung etc.) hindeuteten (vgl. zu Fehlerkorrektur im Tandem auch Pawłowska 2014):

Zitat (E): [...] *Zur Struktur und Gliederung deines Textes muss ich sagen, dass ich diese sehr gut fand. Es gab keine großen inhaltlichen Sprünge, sodass man den Text flüssig lesen konnte und alles nachvollziehbar war. Ich finde es sehr gut, dass du am Anfang von allgemeinen Klischees über Polen geschrieben hast und danach dann auf die Klischees innerhalb von Polen eingegangen bist und zum Ende zu deinem Fazit gekommen bist. Deswegen empfand ich die Übergänge als sehr flüssig und den Text als sehr angenehm zu lesen.*

*Sprachlich fand ich den Text ebenfalls gut. Zum Beispiel hat mir sehr gut gefallen, dass du nicht nur Hauptsätze verwendest hast und auch versuchst immer viele Nebensätze einzubauen und komplexere Strukturen zu verwenden. Kleinigkeiten, die mir hier aufgefallen sind, sind Fehler bei der Satzstellung. Zum Beispiel, dass du das Verb an die falsche Stelle gesetzt hast in den komplexeren Sätzen oder manchmal in den Hauptsätzen ein Wort an die falsche Stelle gesetzt hast. Dieses fällt dir vielleicht bei dem Lesen deines Textes noch auf, dass die Wörter an einer anderen Stelle besser passen. Ich habe diese Fehler jeweils mit einem Pfeil markiert. [...]*

Daher auch wünschten sich die Bielefelder Studierenden ein genauso ausführliches Feedback, um als angehende DaF-Lehrende ihre Lehrwerkstatt auch auf diese Weise vervollkommen zu können. Dies blieb allerdings in manchen Tandems aus, womit gegen das Gegenseitigkeitsprinzip (siehe zum Gegenseitigkeitsprinzip im Tandemlernen z.B. Brammerts 2005) verstoßen wurde. Auf dieses Thema wurde in Antworten auf die bereits erwähnte Frage zur allgemeinen Projekteinschätzung eingegangen:

Zitat (B): [...] *jedoch hätte ich mir zum Ende ein längeres Feedback zu unserer Korrektur gewünscht, da diese sehr zeitaufwendig war und sich alle sehr große Mühe gegeben haben neben der Korrektur noch ein Feedback zu schreiben.*

Zitat (B): *Das allgemeine Feedback auf die Korrektur fand ich zu kurz gehalten.*

In anderen Antworten auf die Frage oben wurde – auch wenn nur implizit – zugegeben, das E-Tandem-Projekt habe die Teilnehmer zur Reflexion über (fremdsprachliches) Schreiben verleitet:

Zitat (B): *[Schreiben] erfordert mehr Zeit und mehr Konzentration. [...] durch das Schreiben erfährt man wie viel man eigentlich kann, was man vorher nicht erwartet hätte.*

Zitat (B): *Schreiben im FSU sollte insgesamt mehr beachtet werden, da man sich dort kognitiv mit der Sprache auseinandersetzt. Die Schreibaufgaben sollten aber vielseitig und deutlich formuliert sein. Außerdem sollte man die Texte nicht einfach nur korrigieren, sondern den Lernern dabei Hilfestellung geben, diese zu überarbeiten.*

Gerade der zuletzt aufgegriffene Aspekt wurde in mehreren Aussagen der Bielefelder Gruppe zur Frage „Was möchten Sie künftig bei der Korrektur von Lernertexten beachten?“ thematisiert:

Zitat (B): *Lerner nicht unterschätzen, Dinge, die Lerner höchstwahrscheinlich selber weiß lediglich markieren statt sie zu verbessern.*

Allerdings haben die Bielefelder Studierenden – wie bereits oben erwähnt – durch ihre Rückmeldungen die Kommilitonen aus Poznań nicht zur Selbstkorrektur angeregt. In künftigen ähnlichen Projekten sollte dieses Thema daher stärker in den Blick genommen werden, indem u. a. auch Vorschläge für die Umsetzung in die Praxis erarbeitet und ausprobiert werden. Das ist vor allem dann nötig, wenn die Studierenden selbst als Fremdsprachenlernende nur selten zu Selbstkorrekturen und einer eigenständigen Überarbeitung ermuntert wurden, was auf die Seminarteilnehmer in Bielefeld zutraf.

Für äußerst anregend hielten die Studierenden das Thema des zu verfassen-des Textes<sup>9</sup>, da es zur Reflexion über sich und den Nachbarn verleitet hat, sowie Stereotype – auch wenn nur implizit – fokussierte:

Zitat (B): *Das Thema dieses Schreibprojekts an sich finde ich aber sehr interessant. Stereotype gibt es in jedem Land und sie haben mit der Wahrheit oft nicht viel zu tun. Deswegen auch bin ich der Meinung, dass man darüber diskutieren sollte.*

Das E-Tandem-Schreibprojekt wurde von allen Teilnehmern positiv eingeschätzt:

Zitat (B): *[...] die Teilnahme an dieser Projekt ist eine gute Möglichkeit, sich selbst im Schreiben zu prüfen.*

Zitat (B): *[...] recht intensiv, aber sinnvoll für beide Tandempartner.*

Allerdings wünschten sich manche Studierende eine Verlängerung der Projektdauer, was aus organisatorischen Gründen leider nicht möglich war:

Zitat (B): *Das Schreibprojekt war für mich sehr gut und vor allem neue Erfahrung. Für mich aber zu kurz. Wenn die Mitarbeit mehr regelmäßiger und länger würde, könnten wir dann noch mehr lernen.*

---

9 Auf die inhaltliche Analyse der Projektttexte wird aus Platzgründen absichtlich verzichtet.

Gelungen ist mit dem E-Mail-Projekt, die (nicht nur) im Hochschulalltag erforderliche und daher sehr erwünschte Praxisnähe zu erreichen. Darüber hinaus war es möglich, durch eine internationale Lehr- und Lernkooperation via elektronische Post über die räumlichen Grenzen des jeweiligen Seminars hinauszugehen und es dadurch noch interessanter zu gestalten. Effekte waren dabei die Sensibilisierung der Projektteilnehmer für unterschiedliche, fremdsprachen(didaktisch-)bezogene Aspekte (Förderung der Schreibfertigkeit, Erproben ausgewählter Korrektur-, Überarbeitungs- und Feedbackverfahren, Vorbereitung für künftig durchzuführende internationale Projekte) sowie interkultureller Austausch zwischen deutschen und polnischen Studierenden. Sinnvoll wäre es sicherlich auch, einen längeren Zeitraum für eine Projektrealisierung einzuplanen, soweit dies das Curricular-Organisatorische zulässt, und der Einbezug weiterer digitaler Kommunikationsmittel, um den direkten Austausch zwischen den Lernenden weiter zu fördern. Ein Austausch per E-Mail stellt unserer Erfahrung nach für Lehrende und Lernende aber einen guten Ausgangspunkt für weitere Kooperationen dar.

Des Weiteren hat sich herausgestellt, dass (nicht nur) bei derartigen internationalen Projekten die Begleitung durch die Lehrenden – auch wenn diese meist im Hintergrund stehen – in allen Projektphasen unumgänglich ist. Diese Feststellung deckt sich auch mit den Ergebnissen, die im Zusammenhang mit den bereits oben angesprochenen Lehr- und Lernkooperationen erzielt wurden.

## 4 Schlussfolgerungen

Das bereits präsentierte E-Mail-Schreibprojekt war eine gute Möglichkeit, einen den meisten Tandempartnern unbekannten Lernweg zu zeigen, der sich für sie als durchaus interessant und effizient erweisen konnte. Allerdings ist zu beachten, dass auch die Lehrerunterstützung eine relevante Komponente der Projektvorbereitung, -durchführung und -evaluation gebildet hat.

Das vorgestellte Projekt für Deutschlernende in Polen und angehende DaF-Lehrende in Deutschland liefert keine fertigen Rezepte für das Veranstellen internationaler Projekte. Denn jedes Mal ist die Spezifik der Zielgruppe samt des weit gefassten institutionellen Kontextes zu berücksichtigen. Es bietet jedoch – wie bereits in der Einleitung hervorgehoben – zahlreiche Impulse für internationale Kooperationen und zeigt unterschiedliche Lösungen für potentielle Schwierigkeiten. Darüber hinaus ist es ein Beispiel dafür, wie man sprachlich-kulturell-fachdidaktische Aspekte in einem einzigen Projekt miteinander verbinden kann.

## Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jentges, Sabine; Stork, Antje (2014): „Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein Überblick“. In: *Info DaF* 5 (41), 489–505.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Stolarczyk, Barbara (2014): „Virtueller Spaziergang durch meinen und deinen Studienort: Ausgewählte Ergebnisse eines deutsch-polnischen E-Tandemprojekts zwischen der Technischen Universität Darmstadt und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań“. In: *Info DaF* 6 (41), 668–684.
- Augustin, Wiebke (2011): *Kooperativer Fremdsprachenerwerb im Teletandem: Grundlagen der Lehr- und Lernmethode*. Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Online: <https://publications.ub.uni-mainz.de/theses/volltexte/2012/3131/pdf/3131.pdf> (20.11.2017).
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Biebighäuser, Katrin (2014): *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten: Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojektes zum interkulturellen Lernen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Brammerts, Helmut (2005): „Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts“. In: Brammerts, Helmut, Kleppin, Karin (eds.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 9–16 (Forum Sprachlehrforschung, 1).
- Caspari, Daniela (2016): „Sprachenlehren als Beruf“. In: Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard, Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 305–311 (UTB 692).
- Corder, Pit (1967): „The Significance of Learner's Errors“. In: *International Review of Applied Linguistics* 5/2, 161–170.
- Faistauer, Renate (2001): „Zur Rolle der Fertigkeiten“. In: Helbig, Gerhard, Götze, Lutz, Henrici, Gert, Krumm, Hans-Jürgen (eds.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin etc.: De Gruyter, 864–871 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19.2).
- Info DaF* (2014): Themenreihe „Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache“. Heft 5 (41) und 6 (41), 2014.
- Klein, Perry D., Boscolo, Pietro; Kirkpatrick, Lori C. und Gelati, Carmen (eds.) (2014): *Writing as a Learning Activity*. Leiden: Brill (Studies in Writing 28).
- Kleppin, Karin (1997): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache 152).
- Krings, Hans P. (2016): „Schreiben“. In: Burwitz-Melzer, Eva, Mehlhorn, Grit, Riemer, Claudia, Bausch, Karl-Richard, Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 107–111 (UTB, 8043).
- Nerlicki, Krzysztof; Riemer, Claudia (2012): „Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernspezifischen Ursachen“. In: *Fremdsprache Deutsch*, 49 (2), 88–98.
- Mohr, Imke (2010): „Vermittlung der Schreibfertigkeit“. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (eds.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (Neubearbeitung). Berlin: De Gruyter Mouton, 992–998 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1).

- Pawłowska, Agnieszka (2014): „Wie soll mein Tandempartner meine Fehler korrigieren? Über eines der wichtigen Dilemmata im eTandem am Beispiel deutscher und polnischer Studierender“. In: Weigt, Zenon, Kaczmarek, Dorota, Makowski, Jacek, Michoń, Marcin (Hrsg.): *Didaktische und linguistische Implikationen der interkulturellen Kommunikation. Felder der Sprache – Felder der Forschung*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 55–68 (Lodzer Germanistikbeiträge 4).
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2014): „Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen“. In: *Info DaF* 6 (41), 595–607.
- Schart, Michael (2014): „Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 1 (43), 36–50.
- Schmidt-Bernhardt, Angela; Storozenko, Victoria (2014): „Komunikado: Interkulturelle Kooperationsprojekte im Lehramts- und im DaF-Studium an der Philipps-Universität Marburg“. In: *Info DaF* 6 (41), 640–649.
- Ziegler, Arne (2002): „E-Mail – Textsorte oder Kommunikationsform? Eine textlinguistische Annäherung“. In: Ziegler, Arne, Dürscheid, Christa (Hrsg.): *Kommunikationsform E-Mail*. Tübingen: Stauffenburg, 9–32 (Textsorten 7).

## Biographische Angaben

### Tina Claußen

Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld, Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse, Sprachlernberatung, Lehreraus- und -weiterbildung.

### Agnieszka Pawłowska-Balcerska

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache des Instituts für Germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen).  
Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Entwicklung der Lernerautonomie, Fehlerkorrektur im schriftlichen Bereich, Förderung der fremdsprachlichen Schreibfertigkeit, Schreiben in den Neuen Medien, Sprachenlernen im Tandem.