

## FAME – Ausführliche Projektbeschreibung

### a) Forschungsziele inklusive Begründung ihres Innovationsgehaltes

**(1) Die empirische Studie** soll Erkenntnisse darüber liefern, wie E-Tandems in den schulischen Fremdsprachenunterricht integriert und dazugehörige Aufgaben gestaltet werden können, damit eine hohe Autonomie sowie Motivation der Lernenden erreicht wird.

Um das vorliegende Projekt innerhalb der verschiedenen Organisationsformen bzw. Arten des Fremdsprachenlernens zu positionieren, soll in der Folge auf die Unterscheidung zwischen *formalem*, *informellem* und *non-formalem* Lernen zurückgegriffen werden (vgl. KOM(2001) 678 endgültig; Overwien 2005). Formales Lernen ist institutionalisiert und innerhalb von Bildungseinrichtungen organisiert, d.h. in Schulen, Universitäten etc. Aus der Perspektive der LernerInnen findet Lernen innerhalb formaler Lernsettings zwar zielgerichtet, jedoch nicht immer freiwillig statt. Informelles Lernen hingegen beruht auf alltäglichen Aktivitäten, es ist weder strukturiert noch institutionalisiert. In den meisten Fällen findet informelles Lernen „beiläufig“ statt. Typischerweise führt dieses Lernsetting zu keinerlei Zertifizierung. Informelles Lernen kann als lebenslanger Prozess der Aneignung von Wissen, Können, Einstellungen oder Werten aufgrund täglicher Erfahrungen gesehen werden. Das Lernsetting unseres Projekts, welches Fremdsprachenlernen mittels E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht erforscht, stellt weder ein typisch formales noch ein rein informelles Lernarrangement dar. Es lässt sich vielmehr in der Mitte dieser beiden Pole positionieren und wird daher als „non-formales Lernsetting“ bezeichnet. Die Europäische Kommission (KOM(2001) 678 endgültig) beschreibt non-formales Lernen als zielgerichtet und freiwillig, d.h. man verfügt zwar über festgelegte Lernziele, jedoch folgt man nicht notwendigerweise einer vorgefertigten Struktur, obwohl das Lernen in einem organisierten Rahmen stattfindet. Non-formales Lernen passiert außerhalb der unmittelbaren Bildungseinrichtungen, aber es integriert sehr wohl professionelle Unterstützung der Lernenden sowie geplante Aktivitäten. Non-formales Fremdsprachenlernen ereignet sich in jenen Situationen, in denen das Lernen der Sprache nicht die einzige Zielsetzung darstellt, z.B. in Konversationsklubs oder beim Lernen im Tandem.

Forschungsarbeiten zu informellem und non-formalem Lernen beschäftigen sich insbesondere mit der Autonomie der Lernenden und deren Selbstbestimmung bzw. Motivation. Es kann nämlich davon ausgegangen werden, dass die LernerInnen hier zumindest teilweise ihren Lernprozess, die Lerninhalte, die Lernressourcen und die Lernorganisation selbst beeinflussen können, was idealerweise zu höherer Motivation führt (vgl. Schmelter 2004; Weskamp 1999). Im Rahmen vorliegenden Projekts folgen wir Godwin-Jones (2011: 6) und Dams (1999: 127) Definition von autonomem Lernen als in einer Art *peer-network* organisiert, wo professionelle Beratung bzw. Leitung vorhanden ist und normalerweise von Seiten der LernerInnen auch genutzt wird. Letztere bestimmen jedoch selbst ihre Lernstrategien und die für sie notwendigen Lernmaterialien; unterstützt werden sie durch bereitgestellte Arbeitsmaterialien wie z.B. Werkzeuge zur Reflexion oder Arbeitsblätter.

Die Herausforderung dieses Lernsettings stellt dar, eine Balance zwischen Anleitung/Beratung durch die Lehrenden und Autonomie der Lernenden zu finden. Daher ist es Ziel vorliegenden Projektes, zu erforschen, wie das non-formale Lernsetting „E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht“ gestaltet werden kann, um sowohl möglichst hohe Motivation und Autonomie der SprachlernerInnen zu fördern, als auch die notwendige Leitung/Beratung von Seiten der Lehrenden zu gewährleisten. Hierbei stellen sich etwa folgende Fragen: Welche Organisationsformen des e-Tandems (z.B. Vorgabe der Häufigkeit der Tandemsitzungen, Ort der Durchführung der Tandemsitzungen, technische Umsetzung,...) und welche Arten der Beurteilung des Lernerfolgs im Rahmen der Tandemsitzungen sind zielführend? Welche Charakteristika sollen die gestellten Aufgaben für das Lernen im E-Tandem aufweisen (vgl. Projektziel 2)?

**(2) In methodischer Hinsicht** lautet das Ziel, gemeinsam mit den SchülerInnen motivations- und autonomiefördernde Aufgaben für E-Tandems im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Das Ergebnis soll eine Aufgabensammlung in Form einer Online-Plattform sein.

Die Entwicklung von Aufgaben für das Sprachenlernen im Tandem stellt meist eine besonders große Herausforderung für Lehrende dar. Zwar gibt es in der Literatur einige Ansatzpunkte zu diesem Thema, ein Großteil davon bezieht sich jedoch auf *face-to-face* Situationen oder textbasierte E-Tandems (siehe Forschungsstand). Die gängige Praxis ist es daher, Lernaufgaben für den traditionellen Unterricht zu übernehmen, welche für den speziellen Lernkontext allerdings oft ungeeignet sind (multimodal, auf Distanz, autonom). Darüber hinaus werden die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden bei der Aufgabengestaltung in der Regel

## **FAME – Ausführliche Projektbeschreibung**

viel zu wenig berücksichtigt. Unser Ziel ist es daher, im Rahmen des Projekts gemeinsam mit den SchülerInnen, zielgruppengerechte Aufgaben zu entwickeln, wobei die Lernenden und deren individuelle Unterschiede im Mittelpunkt stehen. Der Fokus bei der Aufgabenentwicklung soll dementsprechend auf die Bedürfnisse der Lernenden gerichtet werden, um so insbesondere jene Kriterien zu identifizieren und in weiterer Folge anzuwenden, die für das Gelingen von Tandemaufgaben bedeutend sind (vgl. Appel/Gilbert 2002). Gleichzeitig soll durch das Aufgabendesign der Autonomiecharakter des Tandemlernens bestmöglich bewahrt werden, um auf diese Art und Weise die Motivation der Lernenden zu maximieren.

**(3)** Aus didaktischer Sicht stellt die Förderung der Sprach(en)bewusstheit (*linguistic awareness, communicative awareness* und *learning awareness*, Rampillon 1997) der involvierten SchülerInnen ein weiteres Ziel des Projekts dar. Sprach(en)bewusstheit wird zweifach gefördert: Zum einen durch die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Performanz des Tandempartners/der Tandempartnerin und das Nachdenken über das Feedbackverhalten, sowie die Gestaltung desselben: Welche Arten von Feedback unterstützt die Lernprozesse, d.h. welches Feedback wünschen sich die SchülerInnen und wie entwickeln sie ihr eigenes Feedbackverhalten im Laufe des Projekts?

Zum anderen wird Sprach(en)bewusstheit durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachenlernen gezielt entwickelt. Zu Beginn der Tandempartnerschaften werden die SchülerInnen dazu angeleitet, ein Lerntagebuch für ihre Tandemsitzungen zu führen, da autonomes Lernen eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Lernprozesses erfordert. Mit diesem Lerntagebuch wird nun ein Werkzeug bereit gestellt, das es den SchülerInnen erleichtert, ihr eigenes Sprachenlernen zu reflektieren, bereits Erreichtes festzuhalten, Lernbedürfnisse bzw. -ziele zu formulieren und dazu passende Lernwege und -strategien zu entwickeln und auszuprobieren. Diese Förderung der Sprach(en)bewusstheit wird zwar im österreichischen Lehrplan und auf europäischer Ebene mit der Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios als Reflexionsinstrument für die Bewusstmachung des eigenen Sprachenlernens gefordert, kommt beim herkömmlichen Sprachenlernen im institutionellen Kontext jedoch oft zu kurz. Unser Projekt gibt den SchülerInnen Raum, ihre Sprach(en)bewusstheit zu entwickeln und im Sinne des *life long learning* auch über die Projektdauer hinaus zu lernen selbstständig die eigenen Sprachlernbedürfnisse zu lokalisieren, -ziele zu formulieren und Strategien zu entwickeln.

### **b) Stand des Wissens im Hinblick auf aktuelle Untersuchungen zum betreffenden Forschungsgegenstand**

#### **(1) Sprachenlernen im Tandem**

Sprachenlernen im Tandem ist ein auf der Idee des *autonomen Lernens* beruhendes Konzept, welches entsprechend der Erwartungen und Interessen der Lernenden gestaltet werden kann, und daher als effektiver und effizienter angesehen wird, als (extern) gesteuerte und kontrollierte Lernsituationen. Als *autonomes* oder auch *selbstgesteuertes Lernen* werden Lernsituationen bezeichnet, in denen die Lernenden selbst die Kontrolle über den Lernprozess, die Lerninhalte und -ziele, die benutzten Ressourcen, sowie die Organisation des Lernens übernehmen (vgl. z.B. Holec 1981). Autonomes Lernen stellt entsprechende Anforderungen an die Lernenden, von denen eine positive Einstellung zum Lernen, ein hohes Maß an Eigeninitiative, Reflexionsfähigkeit, sowie Bereitschaft, mit anderen in Interaktion zu treten, erwartet wird. In der Literatur wird davon ausgegangen, dass Lernende wesentlich effizienter arbeiten, wenn sie selbst für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind. Darüber hinaus erlauben selbstgesteuerte Lernformen eine weitgehende Personalisierung des Lernprozesses und der Lernorganisation, was wiederum zu höherer Motivation führt (Weskamp 1999). In diesem Zusammenhang ist es allerdings von besonderer Bedeutung festzuhalten, dass autonomes Lernen nicht mit "allein lernen" gleichgestellt wird (Godwin-Jones 2011: 6). Ein gewisses Maß an Betreuung und Beratung ist in jedem Fall nützlich und normalerweise auch notwendig. Auch wenn es den Lernenden selbst obliegt, ihre Lernstrategien zu bestimmen, sollten hilfreiche Materialien, ebenso wie Werkzeuge zur Reflexion zur Verfügung gestellt werden. Diese Unterlagen sollen den Lernenden bei der Organisation und Strukturierung ihres Lernprozesses unterstützen, und so gleichzeitig mögliche „Chaos-Situationen“ vermeiden (Dam 1999: 127). Der Peer-Charakter einer Tandem-Partnerschaft erfordert darüber hinaus gegenseitiges Übereinkommen über die Lernorganisation hinsichtlich Lernzeiten, Inhalte, Feedback und Korrekturen (Schmelter 2004: 241). Durch eine auf diese Weise vollzogene Kommunikation im Tandem erweitern die Lernenden nicht nur sprachliche Fertigkeiten und Kommunikationsfähigkeit, sie erwerben auch Wissen über

## **FAME – Ausführliche Projektbeschreibung**

den/die Partner/in selbst, dessen lebensweltlichen Hintergründe. Darüber hinaus wird der Erwerb neuer bzw. alternativer Lernstrategien und -techniken gefördert, und durch den autonomen Charakter des Tandemlernens wird gelernt, selbst Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (Brammerts / Calvert 2005: 31) und das Lernen des Tandempartners/der Tandempartnerin verantwortungsvoll zu begleiten.

Neben den weithin bekannten *Face-to-face* Tandems gewinnen so genannte *Distanztandems* bzw. *E-Tandems* immer mehr an Bedeutung. In den vergangenen Jahrzehnten haben sich zahlreiche Studien mit der Integration „neuer“ Medien in dem Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Während sich anfängliche empirische Untersuchungen aus dem Bereich des *Computer Assisted Language Learning* (CALL) in erster Linie auf Mensch-Computer Interaktion beziehen, findet in weiterer Folge unter dem Schlagwort *Computer Mediated Communication* (CMC) auch vermehrt Forschung zur tatsächlichen Kommunikation ihren Niederschlag. Cziko (2004) beschreibt das *Electronic Tandem Language Learning* – neben formellem Unterricht und informellem Erwerb – als dritten Ansatz für das Fremdsprachenlernen des 21. Jahrhunderts. Eine Reihe von Untersuchungen beschäftigte sich seitdem in erster Linie mit textbasierten kollaborativen Lernformen (z.B. Müller-Hartmann 2000, Ushioda 2000, Appel/Gilbert 2002, Kötter 2002, Tudini 2003, Brammerts/Kleppin 2005, O'Rourke 2005, Jin/Erben 2007, Yilmaz/Granena 2010, Bower/Kawaguchi 2011). Bis dato gibt es nach wie vor wenige Studien, die sich mit audio-visuellen Tandems beschäftigen, wobei oft die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Fokus der Aufmerksamkeit liegt (Wang 2007, Hampel 2006, weitere Studien von der open University UK). Ausnahmen hierzu bilden beispielsweise Untersuchungen von Jauregi und Bañados (2008) Tian/Wang (2010), sowie die Studien von Wang (2013) und Bueno-Alastuey (2013) zu Negotiation of Meaning und Interactional Feedback in synchronen audio/video-basierter Online-Kommunikation. O'Dowd widmet sich in mehreren Untersuchungen unterschiedlichen Aspekten des Themas. So befasst er sich zunächst verstärkt mit der interkulturellen Perspektive von Online-Lernpartnerschaften (O'Dowd 2000, 2003, 2006, 2007) und der Rolle des Peer-Feedback beim Sprachenlernen im Rahmen textbasierter Tandempartnerschaften (O'Dowd 2008). In späteren Studien untersucht er den Stellenwert der Onlineinteraktion innerhalb des institutionellen Sprachunterrichts sowie Hürden, die eine Integration solcher Lernformen verzögern bzw. behindern können (O'Dowd 2011, 2013). Da das in den formellen Sprachunterricht eingebettete Tandemlernen nach wie vor eine weitgehend periphere Rolle spielt (O'Dowd 2011), möchten wir mit unserem Projekt einen Schritt in Richtung Integration non-formaler Lernszenarien in den schulischen Kontext setzen.

### **(2) Aufgabenentwicklung**

„Soviel üben wie nötig, soviel kommunizieren wie möglich“ – so lautet eine Faustregel für einen Fremdsprachenunterricht, dessen Herzstück die Kommunikation bildet (Königs 2005, Butzkamm 2002). In der Praxis ist allerdings allzu oft zu beobachten, dass Sprache „zum bloßen Übungsstoff – lauter Proben ohne Premiere“ (Butzkamm 2002: 147) wird. Butzkamm (ebd.) spricht dabei auch von einem „Übungsleerlauf, der Kommunikation ersetzt, statt zu ihr hinzuführen“. Kommunikation soll demnach mitteilungs- und handlungsbezogen sein. Durch Interaktion werden außerdem nicht nur bekannte Aspekte der Zielsprache verwendet, sondern es wird auch viel Neues dazugelernt, weshalb der Bedeutungsaushandlung ebenfalls eine zentrale Bedeutung zukommt. Ein weiteres wichtiges Merkmal von Aufgaben ist in weiterer Folge, dass diese ein klar definiertes, kommunikatives „Ergebnis“ im Sinne eines bewertbaren „Produktes“ zum Ziel haben (Ellis 2003: 10). Aufgaben beziehen sich dementsprechend auf zweckvolle, kommunikative Aktivitäten, die im Rahmen möglichst authentischer Sprachhandlungen realisiert werden. Der Focus richtet sich dabei in erster Linie auf den Kommunikationsinhalt (*focus on meaning*) und nicht auf sprachliche Mittel, wobei jede der sprachlichen Fertigkeiten miteinbezogen werden kann (Ellis 2003: 9f.). Eckerth (2003: 42f.) geht unter anderem davon aus, dass Aufgaben (a) Lehr- und Lernziele widerspiegeln, (b) dann effektiv sind, wenn sie mit den individuellen sprachlichen Bedürfnissen der Lernenden übereinstimmen, und sie (c) den Erwartungen der Lernenden gerecht werden und diese bereit sind, sich intensiv damit auseinanderzusetzen. Darüber hinaus schreibt Eckerth (2003) Lernaufgaben eine Reihe von Charakteristika zu. Lernaufgaben dienen demnach zur Entwicklung sprachstruktureller Fähigkeiten mittels Teilnahme an kommunikativen Aktivitäten, sie fokussieren propositionalen Inhalt und semantische Bedeutung (nicht sprachliche Form), verfolgen ein kommunikatives Ziel (nicht die Manifestation sprachstrukturellen Wissens), werden hinsichtlich des kommunikativen Aufgabenziels evaluiert (nicht hinsichtlich ihrer Zielsprachenkonformität), und schließlich wird ihnen eine direkte

## **FAME – Ausführliche Projektbeschreibung**

und offensichtliche Beziehung zwischen der Lernaktivität und einer zukünftigen natürlichen Kommunikationssituation zugesprochen (ebd.: 35).

Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung der Konzeptualisierung und Entwicklung von Tandemaufgaben deutlich. Eine Übertragung von herkömmlichen, für den unterrichtlichen Kontext konzipierten Lernaufgaben auf die Tandemsituation ist aufgrund der unterschiedlichen Materialität von Onlinetandems nicht ohne weiteres möglich (Hampel 2006). Außerdem soll im Rahmen der Tandemsitzungen den zugrundeliegenden Prinzipien non-formalen, selbstgesteuerten Lernens Rechnung getragen, und darüber hinaus weitestgehend authentische, realitätsnahe Gesprächssituationen ermöglicht werden. Wie konkret jedoch so geartete Aufgaben für Onlinetandems gestaltet werden sollen, wurde in der Literatur bis dato weitgehend vernachlässigt (O'Dowd/Waire 2009: 173). Auch O'Dowd/Ritter (2006), die in ihrer Studie misslungene Tandemkommunikation analysiert haben, betonen die Rolle, die die Aufgabenkonzeptualisierung beim Gelingen oder eben auch Misslingen von Tandemaufgaben spielt, und betonen ihrerseits, dass diesem Bereich bei der Umsetzung von Onlinepartnerschaften zu wenig Beachtung geschenkt wird (ebd.: 637). Existierende Studien aus dem Bereich der Entwicklung telekollaborativer Aufgaben basieren zum einen großteils auf schriftlicher Zusammenarbeit, d.h. etwa Mail-Austausch (siehe Punkt (1), andererseits beziehen sie sich häufig auch auf den Kontext des Distanzunterrichts, sind also auf die Onlinekommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden ausgerichtet (z.B. Wang 2007, Hampel 2006, Rosell-Aguilar 2005). Appel/Gilabert (2002) haben sich in einer Studie mit der Wechselwirkung zwischen Aufgaben textbasierter Onlinekollaboration und Motivation beschäftigt. Eines der zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung ist, dass neben der persönlichen Dimension hinsichtlich Themenwahl und Verwertbarkeit vor allem jene Erkenntnis, dass Lernende auch in den Entscheidungsprozess bei der Aufgabenwahl selbst miteinbezogen werden wollen (vgl. ebd.: 26). Unser Projekt will somit nicht allein durch die Entwicklung von Aufgaben für den spezifischen Kontext audio-visueller Tandemsituationen, sondern insbesondere durch die direkte Einbindung der Lernenden in den ebengenannten Prozess einem dringenden Forschungsdesiderat Folge leisten.

### **(3) Sprach(en)bewusstheit**

Im Konzept der *language awareness* interagieren im Kontext des Fremdsprachenunterrichts Sprache, Kommunikation und Lernen (Rampillon 1997). So kann *language awareness* drei didaktischen Feldern zugeordnet werden: *linguistic*, *communicative* und *learning awareness*. Mit *linguistic awareness* sind sprachliche Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung und Aussprache) sowie sprachliche Fertigkeiten (mündlich, schriftlich, produktiv und rezeptiv) gemeint. Bei der *communicative awareness* handelt es sich um exekutives Wissen, das sich auf die Anwendung der Fremdsprache in Kommunikationssituationen sowie die Fertigkeit, diese Strategien zu deuten bzw. selber anzuwenden, bezieht (Edmondson/House 1997). Dazu zählen Kommunikationsstrategien, welche in Gesprächssituationen eingesetzt werden, sobald eine kommunikative Lücke entsteht oder zu entstehen droht (z.B. Umschreibungsstechniken, Vermeidung, Erfinden von Wörtern), Strategien der Körpersprache oder Diskursstrategien. *Learning awareness* bezieht sich darüber hinaus auf die Fähigkeit, das eigene Sprachenlernen zu reflektieren, Lernbedarf zu lokalisieren, zu analysieren, entsprechende Lernstrategien zu entwickeln, sprach(lern)spezifisches Wissen zu transferieren und den eigenen Sprachlernprozess bewusst wahrzunehmen. Edmondson (1997) beschreibt dieses als „explizites und implizites Wissen von Lernenden hinsichtlich ihres eigenen Fremdsprachenlernprozesses, ihrer Lernmotive, ihres persönlichen Lernstils und Strategieinventars“, welche sich ihrerseits wiederum auf den Lernerfolg und die Motivation auswirken (Eckerth/Riemer 2000). Die Bewusstheit der Lernenden über ihr eigenes Lernverhalten kann somit als ein Wegbereiter zum Verstehen angesehen werden.

Eine Möglichkeit Sprachlernbewusstheit zu fördern, stellt der Einsatz von Lerntagebüchern dar. Seit etwa den 1990er Jahren werden Tagebücher von Lernenden eingesetzt, ihre Lernprozesse zu reflektieren und zu dokumentieren. Aber auch in die Lehr- und Lernforschung haben sie als Erhebungs-, Evaluations- und Interventionsinstrument Einzug gefunden (vgl. Gläser-Zikuda/Hascher 2007). Zu den Vorteilen des Einsatzes von Lerntagebüchern – nicht nur im Sprachunterricht – zählt unter anderem die Förderung von Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit (Abednia et al. 2013).

Da für das Tandemlernen darüber hinaus auch die Fremdwahrnehmung konstitutiv ist, wird die Wahrnehmung des Lernens der TandempartnerInnen durch gezieltes Training des Feedbackverhaltens gefördert. Forschungen zu mündlicher Fehlerkorrektur, im Englischen als "Oral Corrective Feedback" bezeichnet, definie-

## FAME – Ausführliche Projektbeschreibung

ren sich als Teilbereich der Angewandten Linguistik. In den 1970er Jahren von Craig Chaudron erstmals im Rahmen einer deskriptiven Studie systematisch untersucht, entstand mit der Begründung der systematischen Fehleranalyse und Pit Corder's bahnbrechendem Aufsatz "The Significance of Learner's Errors" (1981) wachsendes Interesse für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lernerfehlern und Feedback. Lyster & Ranta (1997) haben im Zuge von Immersionsstudien eine Typologie an Feedbackmethoden geschaffen, die modifiziert von Ellis & Sheen (2006) bis heute noch Gültigkeit hat und als Anhaltspunkt für einer Vielzahl von Corrective Feedback Studien dient. Der Großteil der empirischen Studien verortet sich im kognitivistisch - interaktionistischen Paradigma und betrachten Corrective Feedback als eine besondere Form der Interaktion deren Ziel die Aushandlung von Bedeutung (*Negotiation of Meaning*) und die Aushandlung von sprachlicher Form (*Negotiation of Form*) ist (Sheen 2012 : 9ff.). Die Effektivität von Corrective Feedback für unterschiedliche Sprachbereiche wurde im Zuge von Metastudien (Russel & Spada 2006, Mackey & Goo 2007, Li 2010, Lyster & Saito 2010) bestätigt, wobei die meisten Studien ihren Forschungsfokus auf face-to-face Lehrer- bzw. Peerinteraktion legen.

### c) Wissenschaftliche Herangehensweise

Methodisch ist das vorliegende Projekt qualitativ angelegt. Die **Datenerhebung** der empirischen Studie erfolgt mittels Sprachlertagebüchern bzw. schriftlicher Reflexionen zu jeder Tandemsitzung von Seiten der SchülerInnen. Des Weiteren werden 3 Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen geführt, um deren subjektive Wahrnehmungen gegenüber dem untersuchten Lernsetting zu erheben (in Bezug auf die Organisationsform der Tandemsitzungen, Arten von Beurteilung bzw. Feedbackverhalten). Zudem erstellen die SchülerInnen selbst in Teams E-Tandem-Aufgaben, dokumentieren diesen Prozess und probieren sowohl diese als auch ihr erwünschtes Feedbackverhalten selbst mit ihren TandempartnerInnen aus. Auch hier dienen schriftliche Reflexionen bzw. Lertagebücher zu den Tandemsitzungen, bei denen die neuen Aufgaben bzw. das erwünschte Feedbackverhalten ausprobiert wurden, und Gruppendiskussionen als Datenerhebungsmethoden. Die involvierten SchülerInnen sind im gesamten Projekt ForschungspartnerInnen, der Forschungsprozess wird kontinuierlich an sie rückgebunden. Die Lertagebücher und die transliterierten Gruppendiskussionen werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008) in Hinblick auf die Forschungsfragen **analysiert**. Als **Output des Projekts** wird ein didaktisches Konzept für den Einsatz von E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Form eines Leitfadens erarbeitet. Zudem werden gemeinsam mit den SchülerInnen motivations- und autonomiefördernde Aufgaben für E-Tandems im Fremdsprachenunterricht entwickelt. Als Ergebnis am Ende des Projekts ist eine Aufgabensammlung in Form einer Online-Plattform geplant.

### d) Methoden der Zusammenarbeit

#### **Form der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlerinnen und verantwortlichen Lehrerinnen**

Ziel des Projekts ist eine enge Zusammenarbeit zwischen der Universität Wien und der österreichischen Partnerschule VBS Hamerlingplatz. Diese lässt sich insofern verwirklichen, als die hauptverantwortliche Lehrerin gleichzeitig Mitarbeiterin der Universität Wien ist und als Mitglied des wissenschaftlichen Projektteams an der Planung und Durchführung des Projekts maßgeblich beteiligt ist. So besteht in der **Vorbereitungsphase** eine Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlerinnen und der hauptverantwortlichen Lehrerin bei Projektkoordination, Erarbeitung der Analyseinstrumente, bei der Planung und Abhaltung von Workshops an der VBS zum Sprachenlernen im Tandem sowie zur Erarbeitung von Tandemaufgaben gemeinsam mit den SchülerInnen. Im Rahmen der Projektvorbereitungsphase soll ein Kick-off-Workshop an der VBS Hamerlingplatz (TeilnehmerInnen: wissenschaftliches Projektteam, zuständige Lehrerinnen und beteiligte SchülerInnen; geplante Inhalte: Einführung in die Projektziele, Einführung in das Sprachenlernen mittels E-Tandems und das Führen eines Lertagebuchs zur Begleitung der Tandemsitzungen) stattfinden, welcher vom wissenschaftlichen Projektteam gemeinsam mit der hauptverantwortlichen Lehrerin der VBS Hamerlingplatz geplant und organisiert wird. Eine derartige Präsentation des Projekts und die Abhaltung von Workshops sind ebenso an den Partnerinstitutionen in Frankreich und Kolumbien geplant (Präsentation des Projekts, seiner Ziele, Methoden, etc.; Einführungsworkshops für Lehrende an den Institutionen; Tandemworkshops für LernerInnen).

## **FAME – Ausführliche Projektbeschreibung**

Im schulischen Kontext besteht die Aufgabe der hauptverantwortlichen Lehrerin sowie der zuständigen Spanischlehrerin der VBS Hamerlingplatz insbesondere darin, in Absprache mit dem wissenschaftlichen Projektteam die Tandemphasen in die Jahresplanungen der beiden involvierten Klassen zu integrieren und den Unterricht so zu gestalten, dass die Tandemphasen effizient integriert werden können. Ihre Aufgabe ist es demnach, sich mit den LehrerInnen der französischen und spanischen Partnerinstitution in Bezug auf die Planung, die thematischen Schwerpunkte sowie die Abwicklung der Tandemphasen abzusprechen und die darauffolgenden Tandemphasen in Absprache mit dem restlichen wissenschaftlichen Projektteam zu koordinieren.

Im Rahmen der **Durchführungsphase** besteht die Zusammenarbeit ebenso in der gemeinsamen Planung und Abhaltung von Workshops an der VBS zum Sprachenlernen im Tandem sowie zur Erarbeitung von Tandemaufgaben gemeinsam mit den SchülerInnen. Des Weiteren werden die WissenschaftlerInnen bei der Organisation und Planung der Datenerhebung als auch bei der Datenanalyse und -interpretation von Seiten der hauptverantwortlichen Lehrerin unterstützt. Auch in Hinblick auf die Verbreitung der Ergebnisse des Projekts sind gemeinsame Publikationen bzw. Konferenzvorträge geplant.

### **Form der Zusammenarbeit zwischen WissenschaftlerInnen und SchülerInnen**

Alle Beteiligten sollen vom ersten Tag an in das Projekt miteingebunden werden. In der Vorbereitungsphase wird das Projekt FAME daher gemeinsam mit LehrerInnen und SchülerInnen an der beteiligten Schule sowie am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien präsentiert. Es folgen Kick-off Workshops mit den Partnerklassen, in denen sich alle Beteiligten genauer mit dem Konzept des Tandemlernens beschäftigen, und offene Fragen gemeinsam bearbeiten können, wie z.B.: Wie fange ich an? Wann sollen wir welche Sprache sprechen? Ich habe Angst, nichts zu verstehen! Was mache ich, wenn ich nicht mehr weiter weiß? Wie korrigiere ich meine/n Partner/in am besten? Im Anschluss an diese Workshops sollen die SchülerInnen dann bereits in der **Vorbereitungsphase** die Möglichkeit bekommen, im Rahmen von "Pilottandems" die Situation des Sprachenlernens in E-Tandems kennenzulernen.

Die **Durchführungsphase** gliedert sich in drei wesentliche Teile.

- (1) Zunächst sollen die SchülerInnen in Workshops gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Projektteam und den beteiligten LehrerInnen Arbeitsaufgaben für die Tandemsitzungen erarbeiten.
- (2) In einem zweiten Schritt werden die Tandems gemeinsam mit der jeweiligen Partnerschule bzw. Universität durchgeführt, wobei pro "Tandemrunde" 3 Monate vorgesehen sind, in denen die SchülerInnen 14-tägig mit ihren PartnerInnen kommunizieren. Als Kommunikationstool bieten sich das weithin bekannte Programm Skype, oder auch ooVoo, das über eine integrierte Aufnahmefunktion verfügt, an. Die Tandemsitzungen werden von den Lernenden aufgezeichnet und auf eine Onlineplattform (Dropbox) hochgeladen, wodurch umfangreiches Datenmaterial für weiterführende Forschung – insbesondere hinsichtlich des Feedbackverhaltens – gesammelt werden kann. Die SchülerInnen entscheiden dabei selbst, ob bzw. welche ihrer Sitzungen sie zur Verfügung stellen wollen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig festzuhalten, dass die Aufnahmen selbst nur für wissenschaftliche Zwecke, nicht jedoch zur Beurteilung herangezogen werden.
- (3) Im Anschluss an jede Tandemrunde ist eine Gruppendiskussion mit den beteiligten SchülerInnen vorgesehen (siehe wissenschaftliche Herangehensweise).

Die **letzte Projektphase** dient der Nachbereitung und ist somit für Datenanalyse und -aufbereitung sowie für Publikationstätigkeit vorgesehen. Unter wissenschaftlicher Begleitung haben die SchülerInnen die Möglichkeit, selbst unterschiedliche wissenschaftliche Methoden kennenzulernen, mit denen sie ihre eigenen Lerntagebücher analysieren, ausgewählte Ausschnitte der im Rahmen der Durchführungsphase aufgezeichneten Tandemsitzungen transkribieren und mittels Gesprächsanalyse auswerten können. Darüber hinaus wird in dieser abschließenden Phase gemeinsam eine auf den Ergebnissen der vorangegangenen Untersuchungen basierende Aufgabensammlung erstellt und in Form einer Online-Plattform (z.B. auf der Projektwebsite) zur Verfügung gestellt. Auch bei abschließenden Präsentationen an der Schule sowie der Universität Wien sollen die SchülerInnen mitwirken.

### **e) Mehrwert, der durch die Zusammenarbeit mit SchülerInnen für die WissenschaftlerInnen entsteht**

**Bottom-up-Forschungsprozess:** Übergeordnetes Ziel des FAME-Projekts ist die Optimierung des non-formalen Lernarrangements „Einsatz von E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht“ (vgl. For-

## **FAME – Ausführliche Projektbeschreibung**

schungsziel 1). Die kontinuierliche Rückbindung der Forschung an die involvierten SchülerInnen erlaubt es, deren subjektive Wahrnehmungen in Bezug auf das untersuchte Lernarrangement ins Zentrum zu stellen und einen *bottom-up*-Forschungsprozess in Gang zu setzen, welcher ohne derartigen Einbezug der SchülerInnen in das Projekt nicht möglich wäre.

**SchülerInnen als PartnerInnen bei der Erstellung von Aufgaben:** Das wissenschaftliche Projektteam entwickelt gemeinsam mit den SchülerInnen eine Aufgabensammlung für E-Tandems im Fremdsprachenunterricht, welche im Anschluss in Form einer Online-Plattform öffentlich zugänglich gemacht wird. Dies ermöglicht Aufgaben zu erstellen, welche die SchülerInnen tatsächlich interessieren und von diesen als motivations- und autonomiefördernd wahrgenommen werden (vgl. Forschungsziel 2).

**Datencorpus Tandemlernen:** Im Zuge des Projektes wird auf Basis der gesammelten Aufzeichnungen ein Datencorpus entstehen. Alle Daten werden anonymisiert und können über das Projektende hinausgehend für Forschungszwecke genutzt werden.

### **f) Mehrwert, der durch die Zusammenarbeit mit WissenschaftlerInnen für die SchülerInnen entsteht**

**Einblick in wissenschaftliches Arbeiten:** Die aktive Einbindung der SchülerInnen in den Forschungsprozess, insbesondere in die Aufgabenentwicklung, ermöglicht ihnen, einen Einblick in die Sprachunterrichtsforschung sowie in Sprachlehr- und -lernmethoden zu gewinnen. Außerdem lernen sie Elemente qualitativer sprachwissenschaftlicher Forschung kennen. Gemeinsam mit Sprachwissenschaftlerinnen analysieren sie ihre eigenen Sprachlernprozesse (z.B. Was passiert beim Sprachenlernen? Welche Faktoren spielen dabei eine Rolle? etc.) und evaluieren Aufgaben, Lernprozesse und Feedbackverhalten.

**Beitrag zum *lifelong learning*:** Durch die Teilnahme am Projekt FAME haben die SchülerInnen die Möglichkeit das Sprachenlernen im E-Tandem selbst kennenzulernen. Das Projekt gestattet ihnen, eine Sprache in einem non-formalen Lernarrangement zu lernen, was sie dazu animieren -soll, Sprachenlernen im Sinne des *lifelong learning* nicht alleine auf den schulischen Kontext zu reduzieren, sondern auch in Zukunft gezielt zu versuchen, Sprachen in non- bzw. informellen Settings zu lernen

**Förderung der Sprach(en)bewusstheit (*language awareness raising*):** Durch das gemeinsame Erstellen, Erproben, Analysieren und Evaluieren von Aufgaben für das Sprachenlernen im Tandem bekommen SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Erst- als auch Zielsprache(n) aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Durch das Führen eines Lerntagebuchs, was für viele ein ebenfalls neuartiges Instrument darstellen mag, lernen sie außerdem, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren und sich ihrer bewusst zu werden; eine Fertigkeit, die sie auch in weiterer Folge in zahlreichen Kontexten anwenden können. Verantwortung für das Lernen zu übernehmen – sowohl für das eigene als auch für die Begleitung des Lernens des Partners/der Partnerin – stellt ein weiteres Element dar, von welchem die SchülerInnen im Rahmen des FAME-Projekts profitieren.

**Europäisches Sprachenportfolio:** Die im Projekt gewonnenen Sprachlernerfahrungen und die in diesem Rahmen entstandenen Arbeiten können von den SchülerInnen in ihr Sprachenportfolio integriert werden.

**Internationale Vernetzung:** Das FAME-Tandemprojekt bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, sich durch den Kontakt zu SprachverwenderInnen, welche die Zielsprache im Alltag und im schulischen Kontext verwenden, „authentischen“ handlungsorientierten Aufgaben zu stellen. So kann dem von FremdsprachenlernerInnen oft wahrgenommenen Auseinanderdriften des schulischen Sprachenlernens als „Theorie“ von der „Praxis“ der authentischen Sprachverwendung entgegengewirkt werden (vgl. Volgger 2012). Darüber hinaus setzen die SchülerInnen durch diese Kontakte den ersten Schritt zu ihrer internationalen Vernetzung, nicht nur mit anderen Lernenden sondern auch zu wissenschaftlichen Institutionen im Ausland.

### **g) Gemeinsame Aktivitäten, die von den beteiligten Forschungseinrichtungen und Schulen mit nachhaltig leistbarem Aufwand auch über die Laufzeit des Projekts hinaus fortgesetzt werden sollen**

**Ergänzung und Weiterführung E-Tandem-Partnerschaften:** Im Rahmen der Zusammenarbeit mit dem Centro Cultural Austriaco in Medellín wird es möglich sein, E-Tandems auch für SchülerInnen aber auch LehrerIn-

## **FAME – Ausführliche Projektbeschreibung**

nen anzubieten, die nicht direkt am Projekt beteiligt sind. Durch diese Kooperation sollen E-Tandems auch über die Projektlaufzeit hinaus erhalten bleiben. Eine Weiterführung der E-Tandem-Partnerschaft zwischen nachfolgenden Klassen und den französischen bzw. kolumbianischen Partnern ist geplant; hierbei ist eine weitere wissenschaftliche Begleitung von Seiten des Zentrums für LehrerInnenbildung (in potentiellen Folgeprojekten) angedacht.

**Besuch der E-Tandem-PartnerInnen im Rahmen einer Sprachreise:** Es besteht die Möglichkeit, dass die beteiligten SchülerInnen im Rahmen der im 4. Jahrgang (2015/16) geplanten Sprachreise nach Frankreich die TandempartnerInnen persönlich besuchen; so können reale internationale SchülerInnen-Freundschaften forciert werden.

**Nachhaltige Projektwebsite:** Jener Pool an Aufgabenstellungen für E-Tandems, welcher sich am Ende des Projekts auf der Online-Plattform befindet, bietet längerfristig downloadbare Materialien für E-Tandem-Projekte an Schulen. Die Projektwebsite soll so gestaltet werden, dass die sich darauf befindliche Datenbank auch nach Projektende mit geringen Mitteln am Zentrum für LehrerInnenbildung aktualisiert werden kann. So besteht auch später die Möglichkeit, entwickelte Aufgaben auf die Projektwebsite zu stellen. Außerdem wird auf der Website die Möglichkeit zur Online-Tandempartnersuche für LernerInnen aus Klassen/Schulen, die nicht am Projekt beteiligt sind, bestehen.

**Kontakte zu MultiplikatorInnen:** Enge Zusammenarbeit mit und Projektpräsentationen vor MultiplikatorInnen in Österreich und den Partnerländern (Schulen, französische *académies*, Universitäten, Sprach- und Kulturinstitute) sollen als Grundstein für längerfristige Zusammenarbeit und eine mögliche Ausweitung des Projekts (auf andere Sprachen, aber auch andere Schulen) bieten.

### **h) Beabsichtigte Verbreitung der wissenschaftlichen Ergebnisse (Publikationen und Tagungen)**

- (1) Aufbau und Wartung einer projektbegleitenden Online-Plattform (Sammlung von Aufgaben)
- (2) Publikationen in fachwissenschaftlichen und didaktischen Zeitschriften (z.B. Praxis Fremdsprachenunterricht, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachen Lehren und Lernen, ..)
- (3) Entwicklung eines E-Tandem-Leitfadens für den Einsatz von E-Tandems in der Schule (non scientific audience: 2 Zielgruppen: Lehrende und Lernende)
- (4) Teilnahme an und Organisation von wissenschaftlichen Tagungen (z.B. Österr. Linguistiktagung, Kongress der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL), AILA-Europe Junior Research Meeting in Applied Linguistics, International Conference on foreign/second language acquisition Szczyrk, EUROSLA-European Second Language Association Conference)
- (5) LehrerInnen-Fortbildung für das Durchführen von E-Tandems im schulischen Kontext (Organisation von SCHILF)
- (6) Projektpräsentation in der Schule, stufenweise Präsentation des Projektes, an Schulen in Österreich sowie in den Partnerländern (z.B. Colegio Andino Deutsche Schule Bogotá , Colegio Helvetia Schweizer-schule Bogotá);
- (7) MultiplikatorInnenworkshops sowie LehrerInnenfortbildung für Tandemlernen an anderen Institutionen (z.B. Universidad Nacional de Colombia, Haus der Jugend Bogotá, Instituto Colombo Alemán, Goethe Institute in Frankreich)

### **i) Literatur**

- Abnedia, Arman / Hovassapian, Addeh / Teimournezhad, Shohre / Ghanbari, Nazanin (2013): Reflective journal writing: Exploring in-service EFL teachers' perceptions. *System*, 41, 503-514.
- Appel, Christine / Gilabert, Roger (2002): Motivation and task performance in a task-based web-based tandem project. *ReCALL* 14(1), 16-31.
- Bueno-Alastuey, Camino (2013): Interactional feedback in Synchronous Voice-based Computer Mediated Communication: Effect of dyad. *System*, 41, 543-559.

## **FAME – Ausführliche Projektbeschreibung**

- Brammerts, Helmut / Calvert, Mike (2005): Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 27-38.
- Bower, Jack / Kawaguchi, Satomi (2011): Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 3., neubearbeitete Auflage. Tübingen: Francke.
- Cziko, Gary A. (2004). Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *CALICO Journal*, 22(1), 25–39.
- Dam, Leni (1999): How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 113-133.
- Eckerth, Johannes / Riemer, Claudia (2000): Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr, 228-246.
- Edmondson, Willis J. (1997): Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 88-110.
- Edmondson, Willis J./ House, Juliane (1997): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 3-8.
- Ellis, Rod / Sheen, Younghee (2006): Re-examining the role of recasts in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(04), 575-600.
- Godwin-Jones, Robert (2011): Emerging Technologies. Autonomous Language Learning. *Language Learning and Technologies*, 15(3), 4-11.
- Hampel, Regine (2006): Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18 (1), 103-121.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford u.a.: Pergamon Press.
- Jauregi, Kristi / Bañados Emerita (2008): Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL*, 20(2), 183-207.
- Jin, Li / Erben, Tony (2007): Intercultural Learning via Instant Messenger Interaction. *CALICO Journal*, 24(2), 291-311.
- KOM(2001) 678 endgültig: Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungDe.pdf> (16.12.2013).
- Königs, Frank G. (2005): Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnene Aufgabe? In: Müller-Hartmann / Schocker-v. Dittfurth (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr, 67-81
- Kötter, Markus (2002). *Tandem Learning on the Internet: Learner Interactions in Virtual Online Environment (MOOs)*. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang.
- Landmann, Meike / Schmitz, Bernhard (2007): Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern Selbstregulation fördern? In: Gläser-Zikuda, Michaela / Häscher, Tina (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-169.
- Li, Shaofeng (2010): The effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A meta analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365.
- Lyster, Roy / Ranta, Leila (1997): Corrective Feedback and learner uptake - Negotiation of form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, Roy / Saito, Kazuya (2010): Oral Feedback in Classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Lyster, Roy / Saito, Kazuya / Sato, Masatoshi (2013): Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.

## **FAME – Ausführliche Projektbeschreibung**

- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz.
- O'Dowd, Robert (2000): Intercultural learning via videoconferencing: A pilot exchange project. *ReCALL*, 12 (1), 49-61.
- O'Dowd, Robert (2003): Understanding the "other side": Intercultural Learning in a Spanish-English E-Mail Exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118-144.
- O'Dowd, Robert (2006): *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. München: Langenscheidt bei Klett.
- O'Dowd, Robert (2007): Evaluating the outcomes of online intercultural exchange. *ELT Journal*, 61(2), 144-152.
- O'Dowd, Robert (2008): Peer Feedback on Language Form in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), 43-63.
- O'Dowd, Robert (2011): Online foreign language interaction: Moving from the periphery to the core of foreign language education? *Language Teaching*, 14, 368-380.
- O'Dowd, Robert (2013): Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration. *Internet and Higher Education*, 18, 47-53.
- O'Dowd, Robert / Ritter, Markus (2006): Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623-642.
- O'Dowd Robert & Waire P. (2009) Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188.
- O'Rourke, Breffni (2005): Form-focused Interaction in Online Tandem Learning. *CALICO Journal*, 22(3), 433-466.
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 8(3), 339-355.
- Rampillon, Ute (1997): Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 173-184.
- Rosell-Aguilar, Fernando: Task Design for Audiographic Conferencing: Promoting beginner oral interaction in distance language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 417-442.
- Russel, Jane / Spada, Nina (2006): The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition - A meta analysis of research. In: Ortega, J.N.L. (Hrsg.): *Synthesizing research on language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 133-164
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Sheen, Younghee (2011): *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. Dordrecht: Springer.
- Tian, Jianqiu / Wang, Yuping (2010): Taking language learning outside the classroom: learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(3), 181-197
- Tudini, Vincenza (2003): Using native speakers in chat. *Language Learning & Technology*, 7(3), 141-159.
- Ushioda, Ema (2000): Tandem language learning via e-mail: from motivation to autonomy. *ReCALL*, 12, 121-128.
- Volgger, Marie-Luise (2012): *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Stuttgart: Ibidem.
- Wang, Yuping (2007): Task Design in Videoconferencing-supported Distance Language Learning. *CALICO Journal*, 24(3), 591-630.
- Wang, Yuping (2013): Negotiation of Meaning in Multimodal Tandem Learning via Desktop Videoconferencing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3(2), 41-55.
- Weskamp, Ralf (1999): Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 8-19.