

Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt

Grit Mehlhorn und Karin Kleppin

Im Zuge der Diskussion zu selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen taucht immer wieder die Forderung nach einer individuellen Sprachlernberatung als begleitende Unterstützung auf dem Wege zu mehr Lernerautonomie auf. Die Zahl der Institutionen, die Sprachlernberatung anbieten, ist in den letzten Jahren stark angestiegen und steigt weiter. Der große Bedarf an Fortbildung in diesem Bereich war auch der Grund für die Durchführung der Fachtagung "Sprachlernberatung" [1] vom 23. bis 25. Juni 2005 in Bochum. Die vorliegenden Aufsätze sind aus dieser Fachtagung hervorgegangen. Die Autorinnen und Autoren sind v.a. praktizierende Sprachlernberatende in der Erwachsenenbildung, die gute Praxisbeispiele weitergeben möchten, aber auch theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung diskutieren und Möglichkeiten der Begleitforschung aufzeigen.

Allgemeines Ziel von Sprachlernberatung ist es, Lernende in ihrem Fremdsprachenlernen in einer Reihe von Lernumgebungen (z.B. beim Sprachenlernen im Tandem, in Selbstlernzentren, beim Distanzlernen) zu unterstützen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und für sie effiziente Lernwege zu finden. Beratende erreichen diese Aufgabe, indem sie Lernenden helfen, ihre Fähigkeit zu entwickeln,

- eigene Lernziele und -gegenstände zu bestimmen,
- Lernstrategien, Materialien und soziale Arbeitsformen auszuwählen,
- sich ihre Motive und Einstellungen zum Lernen bewusst zu machen,
- ihre Fortschritte zu verfolgen, ihre Ergebnisse zu evaluieren und
- dabei Motivation und Selbstwirksamkeit aufzubauen.

1. Arten von Sprachlernberatung

Aus den Beiträgen in dieser Ausgabe ist ersichtlich, dass bereits ein diversifiziertes Angebot an Sprachlernberatungen existiert. Neben individueller Beratung für das Sprachenlernen im Tandem, studienbegleitender Lernberatung, Beratung für Studierende in Sprachlernzentren und tutorieller Betreuung beim Lernen mit Online-Sprachprogrammen gibt es an einigen Standorten auch Beratungsangebote für spezielle Zielgruppen (z.B. ostasiatische Studierende, Doktoranden, Studierende an einer zweisprachigen Universität) und Beratung zu bestimmten Fertigkeiten bzw. Sprachlernbereichen (z.B. zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Aussprache).

Sprachlernberatung kann in individueller Form mit einem Lernenden stattfinden, aber auch in Lerngruppen als Peer-Besprechung (vgl. Helmling 2005 und [in dieser Ausgabe](#)) [2] sowie im Fremdsprachenunterricht; im letzteren Fall spricht man jedoch eher von "Beratungselementen" (vgl. Kleppin 2001; [Hoffmann](#) in dieser Ausgabe). Individuelle Sprachlernberatung kann kursunabhängig (vgl. Mehlhorn, erscheint) oder kursbegleitend (vgl. den Beitrag von [Claußen und Peuschel](#) in dieser Ausgabe) erfolgen. Häufig ist Sprachlernberatung Bestandteil eines didaktisch gestalteten Umfeldes [3], z.B. zum Fremdsprachenlernen im Tandem (vgl. Schmelter 2004 sowie [Brammerts](#) in dieser Ausgabe) und/oder in Selbstlernzentren [4] (vgl. die Beiträge von [Langner](#) sowie [Skowronek](#) in dieser Ausgabe). Neben der Präsenzberatung, bei der sich Beratende und Lernende *face-to-face* gegenüber sitzen, wird - v.a. im Rahmen von Online-Kursen - zunehmend auch Distanzberatung angeboten, bei der sich Beratende und Lernende an unterschiedlichen Orten befinden und beispielsweise per E-Mail oder Chat kommunizieren (vgl. [Wegele](#) in dieser Ausgabe). Während eine reine Distanzberatung viele Nachteile in Kauf nehmen muss, können bei einer Kombination von Präsenz- und Distanzberatung die jeweiligen Vorteile sinnvoll genutzt werden (vgl. [Kleppin](#) in dieser Ausgabe).

-2-

Gemeinsam ist diesen verschiedenen Beratungsformen, dass sie ein Unterstützungsangebot darstellen, bei dem Lernende zur Reflexion ihres Sprachlernverhaltens angeregt und Möglichkeiten zur Optimierung des Lernens gefunden werden sollen. Unterschiede in der Konzeption, Organisation und Durchführung der Beratung ergeben sich durch die standortspezifischen Bedingungen, die von Institution zu Institution variieren.

Häufig sind Beratungsangebote zeitlich begrenzt, z.B.

- während der Erstellung einer wissenschaftlichen Hausarbeit in der Fremdsprache (vgl. die Schreibberatung des Punktum-Projekts an der Universität Bielefeld), [5]
- zu Beginn oder während eines Online-Sprachkurses,
- ein Semester, in dem eine neue Sprache gelernt wird.

Nach dieser Zeit sollte der Lernende sich seiner eigenen Lernstrategien und Sprachlernkompetenzen bewusst(er) sein, alternative Lernwege kennengelernt, ausprobiert und für sich evaluiert haben und somit insgesamt besser in der Lage sein, in der Zukunft sein eigenes Lernen selbst zu steuern und zu optimieren. Natürlich kann das Beratungsangebot auf Initiative des Lernalers wieder aufgenommen werden, wenn dieser Beratungsbedarf sieht.

2. "Autonomie" des Lernenden — Prämisse und Ziel von Sprachlernberatung

Mit Lernerautonomie ist die Fähigkeit von Lernenden zu selbstgesteuerten Lernhandlungen gemeint (vgl. Holec 1979). Diese Fähigkeit beruht unter anderem auf Wissen über das Sprachenlernen, die eigenen Sprachkompetenzen und Lernstrategien. Wenn die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe den Begriff "autonomes Lernen" verwenden, so sehen sie den Lernenden als Person an, die prinzipiell in der Lage ist, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen, auch wenn oder gerade weil sie dabei begleitende Unterstützung in der Lernberatung sucht.

Es gibt unterschiedliche Grade von Autonomie. Die Ausprägung ist unter anderem abhängig von der Lerntradition und schulischen Sozialisation, von erlebtem Fremdsprachenunterricht und weiteren Sprachlernerfahrungen, aber auch von personalen Faktoren wie Selbstständigkeit, Fähigkeit zur Selbstreflexion und Sprachlernmotiven. Der Ausbau der Autonomiefähigkeit ist ein erstrebenswertes Ziel beim Fremdsprachenlernen von Erwachsenen. Die Etablierung von Selbstlernzentren, virtuellen Sprachlernumgebungen, die Entwicklung von Selbstlernprogrammen und Distanzlernangeboten ist eben mit diesem Ziel verbunden.

-3-

Den "Grad" an Autonomie kann man in gewissem Maße bereits daran ablesen, wie sich ein Lernender in der Sprachlernberatung verhält. "Eher autonom" wäre jemand, der sich auf Beratungstermine gründlich vorbereitet und so die Beratungssitzung zu seiner eigenen Kontrolle nutzen kann, wie viel er gelernt hat, jemand, der durch seine Vorbereitung konkrete Fragen stellen kann und dadurch mehr "mitnimmt", jemand, der vom Berater Zeit für sich und seine Fragen einfordert, jemand, der Vorschläge und Strategien, die ihm nicht sinnvoll erscheinen, offen hinterfragt, der die Kompetenzen des Lernexperten nutzt und Korrekturen und Feedback einfordert. "Weniger autonom" wäre jemand, der erwartet, der Berater möge feste Termine vorgeben und für ihn entscheiden, welche Aufgaben er lösen solle und diese Aufgaben unreflektiert bearbeitet; jemand, der hofft, dass der Berater ihm etwas "beibringt". Es liegt auf der Hand, dass der letztgenannte Lerner nur teilweise über das notwendige Rüstzeug verfügt, um seinen Selbstlernprozess individuell und produktiv zu gestalten, so dass zumindest zu Beginn des Beratungsprozesses mehr Anleitung nötig ist. Dabei sollte von Beraterseite jedoch deutlich gemacht werden, dass Sprachlernberatung auf eine größere Selbstständigkeit und die Herausbildung einer reflexiven Einstellung zum eigenen Selbstlernprozess beim Lernenden abzielt.

Da es nicht einen einzigen sinnvollen Lernweg gibt und jeder Lernende ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringt, findet Sprachlernberatung auch meist mit einem einzelnen Lerner statt, so dass sich der Berater auf die individuellen Bedürfnisse dieses Lernenden einstellen kann. Wichtig ist die Information des Lernalers über die Möglichkeiten und Grenzen von Sprachlernberatung. Dies kann zu Beginn eines Sprachlernprojekts effizienterweise auch in Lerngruppen erfolgen (vgl. die Beiträge von [Langner](#) und [Skowronek](#) in dieser Ausgabe).

3. Vorgehen in der Beratung

Die Dauer einer Beratung variiert in Abhängigkeit vom Beratungsfokus und -zweck. Die erste Sitzung wird in der Regel v.a. dafür genutzt, durch eine **Sprachlernbiografie** die Bedürfnisse des Lernalers zu erheben (vgl. Kleppin und Mehlhorn 2005: 76f. sowie Mehlhorn et al. 2005: 165f.). Diese erfasst unter anderem die bisherigen Sprachlernerfahrungen, das gegenwärtige Wissen und Können und den Vertrautheitsgrad des Lernenden mit verschiedenen Lernmedien und -strategien. Die nachfolgenden Beratungssitzungen sollen dem Lernenden helfen seine Ziele zu verfolgen, Erreichtes zu reflektieren und positive Schritte zu gehen um Lernbarrieren zu überwinden. Sie folgen meist einer bestimmten Struktur: In einer ersten Beratungsphase erfolgt die Selbstevaluation des Lernenden zu seinem beschrittenen Lernweg (z.B. Lernmaterialien, Lernstrategien) und erreichten Ergebnissen. Daran schließt sich die Klärung weiterer Lernschwierigkeiten und Lernziele an, die Besprechung konkreter Lernschritte zu diesen Zielen sowie die Vorbereitung des nächsten

Lernweges und von Kriterien für die Selbstevaluation (vgl. ausführlicher Mehlhorn et al. 2005: 167ff.).

Die beratende Person kann Lernende dabei unterstützen:

- genaue Vorstellungen und Ziele zu formulieren,
- Lernschwierigkeiten und mögliche Ursachen zu erkennen,
- die internen und externen Lernvoraussetzungen zu reflektieren,
- Lernziele ggf. in kleinschrittigere Feinziele aufzuteilen,
- Lernmöglichkeiten (z.B. Materialien, Strategien, Lernformen) zu antizipieren und auszuwählen,
- die antizipierten Lernmöglichkeiten zu erproben, d.h. in Lernhandlungen umzusetzen,
- die Ergebnisse der Lernhandlungen zu reflektieren und zu evaluieren,
- Lernfortschritte zu erkennen [\[6\]](#) (vgl. Brammerts, Calvert und Kleppin 2005).

-4-

4. Anforderungen an Beratende

Berater sind mithelfende, begleitende Gestalter des Lernprozesses, die den Lerner dabei unterstützen, sein eigenes Lernpotenzial zu entdecken und zu nutzen. Sie verfügen über Fachwissen im Bereich des Zweit- und Fremdspracherwerbs und haben Erfahrung in Lernerautonomie und neuen Technologien. Die Durchführung von nicht-direktiver Beratung im Sinne des personenzentrierten, humanistischen Ansatzes von Rogers (1983, 1985) erfordert vom Berater eine **positive Wertschätzung** und **Akzeptanz** des Lernenden als Grundeinstellung und die Fähigkeit zur **Empathie** (einfühelndem Verstehen), **Echtheit** und **Transparenz**. Diese Eigenschaften schlagen sich auch in der Gesprächsführung nieder, wenn der Berater in diesem dialogischen Prozess durch Nachfragen nach Begründungen und Entscheidungen, Ansprechen persönlicher Verhaltensweisen des Lerners, Anregen realisierbarer Entscheidungen und Initiieren von Selbstevaluation den Lerner befähigt, schrittweise Wissen über sein Lernen zu erwerben und mehr Verantwortung und Kontrolle für sein Lernen zu übernehmen (zu Gesprächstechniken in der Beratung vgl. [Mehlhorn](#) in dieser Ausgabe). Eine persönliche Ansprache und informatives **Feedback** sind wichtig, damit sich der Lerner ernst genommen fühlt. Dies betrifft nicht nur das *Face-to-face*-Gespräch, sondern ist auch bei Distanzberatung besonders wichtig.

Kelly (1996) und Riley (1997) diskutieren die Notwendigkeit einer signifikanten Veränderung in den Einstellungen sowohl von Seiten des Beraters als auch des Lerners und die Entwicklung spezifischer Kompetenzen um der Komplexität der Beratungsaufgaben gerecht zu werden. Diese Fertigkeiten müssen gelernt und praktiziert werden (zu Möglichkeiten einer Beraterausbildung vgl. Kleppin 2003).

5. Beratungsinstrumente

Zum Erfolg der Sprachlernberatung tragen auch die verwendeten Beratungsinstrumente bei. Hier ist in der jüngsten Zeit sehr viel Neues entwickelt und verbessert worden. Ein Beispiel dafür ist der **Lernvertrag** (auch Zielvereinbarung; *learning agreement*). Dieses Instrument haben praktizierende Beratende v.a. aus der unbefriedigenden Situation heraus entwickelt, dass die Unverbindlichkeit von Beratungsangeboten häufig dazu führte, dass wenig zielgerichtet gelernt, vorhandene Lernumgebungen kaum genutzt, vereinbarte Termine nicht wahrgenommen wurden und Beratungsprozesse im Sande verlaufen sind, was auf Beraterseite zu Frustration und Verschwendung von ohnehin raren Beratungskapazitäten führt. Auf Lernerseite entsteht schnell der Eindruck der Ineffizienz von selbstständigem Lernen und von Sprachlernberatung. Schließlich wird dadurch auch eine gewisse Geringschätzung der Beratung signalisiert, was der Etablierung von Beratungskultur nicht gerade förderlich ist.

Der Lernvertrag soll Verbindlichkeit herstellen und für Transparenz in der Beratungsbeziehung sorgen, indem er die gegenseitigen Vertragsleistungen expliziert (vgl. Blom 2000). Instrumente wie der Lernvertrag versuchen, das Geschehen zu Beginn des Beratungsprozesses zu definieren; Graeßner (2001: 10) spricht dabei von "*feed-forward*". Inhalt des Lernvertrages können Lernziele, -gegenstände und -materialien sein, die Leistungen des Lernenden und des Beraters, ggf. ein Zeitplan, Verfahren zur Evaluierung, Feedback-Kriterien und geltende Fristen. Ein solcher Vertrag wird nicht als starres Regelwerk verstanden, sondern bietet die Möglichkeit ständiger Revision, wenn die Beteiligten das wünschen (ebd., S. 9), ist also Entwicklungen gegenüber offen.

-5-

Ein Beispiel für einen schriftlichen Lernvertrag zu einem Lernprojekt findet sich im Beitrag von [Langner](#) in dieser Ausgabe. In anderen Beratungskontexten kann auch ein mündlicher Kontrakt ausreichend sein.

Entscheidend ist die Prüfung gegenseitigen Verstehens um Missverständnisse mit der Folge des beiderseitigen Ressourcenverschleißes zu vermeiden (vgl. Graebner 2001: 4).

Auf den ersten Blick mag ein Lernvertrag dem nicht-direktiven Beratungskonzept à la Rogers widersprechen und zu starke externe Kontrolle implizieren. Dies muss nicht so sein. Viele Lernende erkennen selbst, dass bei ihnen Fremdsprachenlernen völlig ohne Vorgaben nicht funktioniert. Sie tragen (häufig unbewusst) die Erwartung an Sprachlernberatende heran, dass diese ihnen bestimmte Vorgaben machen und ihrem Fremdsprachenlernen einen gewissen (organisatorischen) Rahmen geben und so gezieltes Lernen ermöglichen. Der Lernvertrag kommt also dem Wunsch vieler Lernender nach abrechenbaren Ergebnissen und Lernorganisation entgegen.

Sprachlernberatung sollte grundsätzlich freiwillig sein. Wenn sich Lernende dafür entscheiden, kann das jedoch zu bestimmten Bedingungen geschehen. Diese Bedingungen können beispielsweise in einer Informationsveranstaltung zur Sprachlernberatung transparent gemacht werden, indem die Ziele und Vorgehensweise in der Lernberatung erläutert werden und den Interessenten klar gemacht wird, was ihnen geboten wird (u.a. eine professionelle Begleitung ihres Lernens, konstruktives Feedback eines Lernexperten) und was im Gegenzug von ihnen erwartet wird (die Einhaltung ihrer Selbstverpflichtung). Lernende sollten verstehen, dass sie die Verantwortung für ihr Lernen haben, dabei sehr viel selbst gestalten können und dass die Lernberatung ihren Zweck nur erfüllen kann, wenn der Lerner auch bereit ist, diese Verantwortung zu übernehmen.

Die in Abschnitt 3 bereits erwähnte **Sprachlernbiografie** kann im individuellen Beratungsgespräch erhoben werden oder vom Lernenden in Form eines **Fragebogens** (Beispiele finden sich in den Beiträgen von [Langner](#) und [Skowronek](#) in dieser Ausgabe) noch vor der Erstberatung ausgefüllt werden, so dass sich der Berater bereits auf die erste Sitzung mit dem Lerner vorbereiten kann. [\[7\]](#)

Darüber hinaus können in der individuellen Sprachlernberatung vielfältige metakognitive Instrumente zur Anwendung kommen. Im so genannten **Lernerlogbuch** oder **-tagebuch** dokumentiert der Lernende, was er wann wie gelernt hat und reflektiert, welche Fortschritte er dabei erreicht hat, welche Lernstrategien bei ihm gut "funktionieren" und welche Schwierigkeiten bzw. Fragen beim Lernen aufgetreten sind. Diese Aufzeichnungen des Lerners sollen seinen Reflexionsprozess unterstützen und können zum Ausgangspunkt der nächsten Beratungssitzung gemacht werden. Das Eingehen auf diese Aufzeichnungen in der Beratung hat erfahrungsgemäß einen positiven Einfluss auf die Qualität der Logbücher, da die Lerner einen direkten Nutzen ihrer Aufzeichnungen sehen. Wird vereinbart, dass die Tagebuchaufzeichnungen vor der nächsten Beratungssitzung elektronisch an den Berater geschickt werden, kann sich dieser sehr viel besser darauf vorbereiten. Die Form des Lernertagebuchs sollte dem Lernenden überlassen werden. Vielen Lernenden liegt es nicht, Tagebuch in Form von Fließtext zu schreiben. Diesen Lernenden kommt eine tabellarische Form, in der sie stichpunktartige Einträge vornehmen können, mehr entgegen.

-6-

Checklisten dienen in erster Linie zur Selbstevaluation des Lernenden. Dabei kann es sich um Checklisten zur Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen handeln (z.B. in Form von Kann-Beschreibungen) oder auch Checklisten mit Lernstrategien und -techniken. Dabei kreuzt der Lerner z.B. zu jeder Strategie an, (a) ob er sie schon eingesetzt hat oder (b) nicht, (c) ob sie für ihn relevant ist und (d) ob er sie ausprobieren will (für Beispiele vgl. Mehlhorn et al. 2005). Der Lerner erfährt dabei etwas über sein eigenes Strategienrepertoire und über alternative Möglichkeiten. Es bietet sich an, Checklisten mehrmals - zumindest zu Beginn und Ende des Beratungsprozesses - anzuwenden um Lernfortschritte sichtbar zu machen.

Da Lernberater sich unmöglich alle Details zu jedem Ratsuchenden merken können, ist es sinnvoll zu jedem Lernenden **Beraternotizen** anzufertigen, die Informationen zur Lernerbiografie, zu erkannten Lernschwierigkeiten und Lernfortschritten enthalten, Vereinbarungen, Termine und ggf. auch Reflexionen zum Verlauf des Beratungsgesprächs. Werden diese Notizen jeweils im Anschluss an eine Beratungssitzung vervollständigt, sind sie eine hilfreiche Vorbereitung für das nächste Beratungsgespräch. Bei Online-Beratung bietet es sich an, für jeden Teilnehmer ein **Betreuungsformular** zu führen, das bei Korrekturen hilft, auf früheres Feedback einzugehen und bei jeder Rückmeldung einen neuen Schwerpunkt zu setzen (vgl. [Wegele](#) in dieser Ausgabe).

Die genannten Beratungsinstrumente erlauben es Beratern, die Lernprozesse individueller Lernender nachzuvollziehen und machen diese durch die Dokumentation einer Thematisierung und Reflexion besser zugänglich, was sich wiederum positiv auf die Qualität der Sprachlernberatung auswirkt.

Berater sollten regelmäßig neue Medien und Materialien untersuchen, evaluieren und auf den neuesten Stand bringen (vgl. Marx und Langner 2005) um eine effektive Verwendung der verschiedenen Sprachlernressourcen zu gewährleisten. Gerade für Sprachlernberater in Selbstlernzentren bietet sich die Verwendung von **Evaluationsbögen zu Lernmaterialien** (vgl. [Skowronek](#) in dieser Ausgabe) an, die

Lernende nach ihrer Arbeit mit bestimmten Materialien ausfüllen, so dass Berater Hinweise darauf erhalten, wie Lernende mit diesen Materialien zurecht gekommen sind und inwiefern diese sich zum Selbstlernen eignen.

6. Forschungsbedarf und -möglichkeiten

Die Autoren dieser Ausgabe sind sich einig in der Notwendigkeit von Begleitforschung zur Lernberatung (zu konkreten Forschungsfragen vgl. den Beitrag von [Claußen und Peuschel](#) sowie von [Schmelter](#) in dieser Ausgabe). Ein wichtiger Bereich dabei ist **Aktionsforschung**, die Sprachlernberatende selbst durchführen mit dem Ziel, ihre eigene Beratungspraxis weiter zu entwickeln und zu verbessern. Einige der unter 5. genannten Beratungsinstrumente können hier wertvolle Hilfe leisten und auch als Forschungsinstrumente fungieren. So können die Beraternotizen, wenn sie um eine selbstreflexive Komponente der beratenden Person erweitert werden, auch als Berater-Tagebuch dienen (zur Bedeutung des Tagebuchs als Begleiter von Aktionsforschungsprozessen vgl. Altrichter und Posch 1998). Auch Fragebögen und Interviews mit einzelnen Lernenden sowie Lernertagebücher kommen als Forschungsinstrumente in Frage, zumal für Aktionsforschung die Perspektive der Lernenden unabdingbar ist. Zur Verbesserung von Gesprächstechniken angehender Berater können Audioaufnahmen von Beratungsgesprächen wertvolle Hilfe leisten. In Selbstlernzentren bietet sich die Möglichkeit zur systematischen Materialevaluation durch die Nutzer, woraus sich wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Selbstlernmaterialien ableiten lassen. In Online-Kursen erlauben vollständig dokumentierte Unterlagen von der Kurseinschreibung bis zum Abschluss durch die elektronischen Rückmeldungsmöglichkeiten eine quantifizierbare Auswertung des Lernverhaltens der Nutzer (vgl. [Wegele](#) in dieser Ausgabe). Daraus lässt sich beispielsweise ermitteln, in welchen Bereichen Online-Lernende besonderen Beratungsbedarf haben. Auch Lernerfolge und Misserfolge beim Distanzlernen und der Distanzberatung werden so besser nachvollziehbar.

- 7 -

Individuelle Sprachlernberatung stellt darüber hinaus ein interessantes Feld der Sprachlernforschung dar, insbesondere in Bezug auf die Untersuchung individueller Faktoren wie Sprachlernmotive, Attribution von Lernerfolgen, subjektive Lerntheorien, aber auch auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit und Lernbewusstheit. Die guten Zugangsmöglichkeiten zum Untersuchungsfeld als Berater und Forscher in einer Person erlauben die Einbeziehung des Lerners als Untersuchungspartner und die Ergänzung der Beraterperspektive durch die des Lerners (vgl. Schmelter 2004). Die Fähigkeit des Lerners zur Reflexion und Kommunikation kann genutzt werden, indem der Lerner direkt befragt wird, die Gelegenheit erhält, seine Sichtweisen darzustellen und gleichzeitig angemessen verstanden zu werden (vgl. das Forschungsprinzip der Kommunikativität bei Caspari, Helbig und Schmelter 2003: 500). Sowohl für die Aus- und Weiterbildung im Bereich der Sprachlernberatung als auch für die Verbesserung der Beratungspraxis und die Durchführung von Forschungsprojekten in diesem Bereich ist eine noch stärkere Kooperation zwischen Institutionen, die Sprachlernberatung anbieten, wünschenswert.

7. Zu den einzelnen Beiträgen

Gegenstand des Beitrags von [Helmut Brammerts](#) ist Beratung für das Fremdsprachenlernen im Tandem. Ausgehend von einigen theoretischen und praktischen Voraussetzungen des selbstgesteuerten Lernens beschreibt er den Lernkontext Tandem und erläutert vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung von Tandemlernern, angefangen von der Bereitstellung von Informationen, über gelenkte Reflexion in Gruppen bis hin zur individuellen Beratung. Anhand konkreter Beispiele aus der Tandemberatung werden praktische Fragen diskutiert, z.B. welche Mittlersprache in der Beratung verwendet werden sollte, ob Tandem auch für Anfänger geeignet ist, wie der Tandemlerner seinen Lernpartner um Erklärungen bitten kann und ob der Berater Lernziele vorschlagen darf.

Der Artikel von [Miriam Zeilinger](#) widmet sich einer Zielgruppe, die als besonders schwer zu beraten gilt: (ost-)asiatische Studierende. Durch ihre andere Lernkultur und Wissenschaftspraxis fällt es diesen Studierenden besonders schwer, sich im deutschen Hochschulalltag zurechtzufinden und ihr Studium selbstbestimmt zu gestalten. Beobachtbare Eigenschaften wie Passivität, Schweigsamkeit und eine gering ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion führen bei vielen Dozenten und Beratern zu Ratlosigkeit. Miriam Zeilinger skizziert das Problem, dass Studierende mit - aus Beratersicht gesehen - großem Beratungs- und Lernbedarf studienbegleitende Beratungsangebote (und auch Sprachkurse) häufig nicht wahrnehmen und stellt das Projekt SprachService DaF vor, das gerade durch die Fokussierung auf asiatische Studierende positive Ergebnisse erzielt. Der Beitrag geht auf die speziellen Bedürfnisse ostasiatischer Studierender ein und verdeutlicht die Notwendigkeit der Erweiterung der interkulturellen Kompetenz von Beratern in Bezug auf diese Studierendengruppe.

Im Beitrag von [Grit Mehlhorn](#) geht es um Gesprächstechniken im individuellen Beratungsgespräch. Diese sollen helfen, Beratungsgespräche zu strukturieren und so zu gestalten, dass sie Reflexionen des Lerner über sein Sprachenlernen ermöglichen und den Lerner bei Entscheidungen in Bezug auf Lernziele und -wege unterstützen. Die einzelnen Beratungsstrategien und Gesprächstechniken werden durch Beispiele für konkrete Formulierungen illustriert. Ergänzt wird der Beitrag durch ein Transkript aus einer individuellen Aussprache-Lernberatung, in dem sich ein Großteil der thematisierten Gesprächstechniken wiederfindet.

[Michael Langner](#) stellt verschiedene Beratungsinstrumente und -dokumente vor, mit deren Hilfe individuelle Beratungen gezielt vorbereitet werden können. Dafür ist es sinnvoll, Informationen über den Lerner (z.B. durch einen Fragebogen mit lernbiografischen Inhalten, Selbsteinschätzungen des Lerner und konkreten Lernbedürfnissen) im Vorfeld zu sammeln. Diese "vorentlastenden" Dokumente tragen zu einer Qualitätsverbesserung der Beratung bei: Die Gespräche können besser strukturiert werden und es bleibt mehr Zeit für den persönlichen Kontakt mit dem Studierenden. Michael Langner berichtet außerdem von positiven Erfahrungen mit Lernverträgen und Lernertagebüchern, die dazu beitragen, dass Selbstlernprojekte ernsthafter angegangen und durchgeführt werden.

[Steffen Skowronek](#) plädiert für eine Kombination von Sprachkursen, kooperativen Lernformen und selbstständigem Lernen, die mit Lernberatungsangeboten verzahnt werden sollten. Voraussetzung dafür sind Kooperation und Erfahrungsaustausch zwischen den Beteiligten an einem Sprachenzentrum. Mögliche Missverständnisse und Probleme in der individuellen Sprachlernberatung können durch Transparenz vermieden werden, indem Studierenden z.B. von vornherein verdeutlicht wird, worauf sie sich bei einem Lernangebot einlassen und wovon ihr Lernerfolg beeinflusst wird. Steffen Skowronek macht eine Reihe konstruktiver Vorschläge zur Optimierung von Beratungsangeboten, unter anderem die Erstellung von Materialempfehlungen als Datenbankdokumente und die Abhaltung elektronischer Sprechstunden. Die Idee, Beratungen in kürzeren Intervallen anzubieten und Aufgaben konkreter und kleinschrittiger zu gestalten, kann v.a. für diejenigen Lernenden hilfreich sein, die zu Beginn des Beratungsprozesses besonders viel Unterstützung benötigen.

Der Beitrag von [Kristina Peuschel](#) beschäftigt sich mit einem weiteren Beratungsinstrument - den Beraternotizen. Ausgehend von der Erfahrung, dass es häufig nicht leicht ist einzuschätzen, ob eine Lerneräußerung ein konkretes Problem in einer bestimmten Situation darstellt oder illustrierend für Schwierigkeiten mit einer bestimmten sprachlichen Fertigkeit steht oder ob es sich um einen Hinweis auf eine noch allgemeinere Unsicherheit handelt, schlägt sie Kategorien individueller Schwierigkeiten in der Lernberatung vor und entwickelt eine Strukturierungshilfe für Beraternotizen. Diese soll Lernberatern helfen, Lernschwierigkeiten zu identifizieren und zu konkretisieren, d.h. von allgemeinen Aussagen über Lernprobleme zu fassbaren Schwierigkeiten zu kommen, die in der Beratung dann bearbeitet werden können.

[Erika Wegele](#) berichtet von ersten Praxiserfahrungen bei der tutoriellen Betreuung von Teilnehmern eines Online-Programms zur Studienbegleitung und -vorbereitung von ausländischen Studierenden und Wissenschaftern sowie allgemein zur Verbesserung von Sprachkenntnissen. Es handelt sich um einen reinen Online-Kurs ohne Präsenzphasen, was Implikationen für die Art der Beratung mit sich bringt. Neben einem E-Assistenten, der programmiertes Feedback zu Online-Aufgaben gibt, werden die Teilnehmer von einem Tutor betreut, der bei der Auswahl von Aufgaben hilft, Lernhinweise gibt, individuelle Rückmeldung zu offenen Übungen und eingesendeten Audioaufnahmen anbietet, Online-Diskussionen moderiert und Lernpartnerschaften innerhalb einer Online-Klasse vermittelt. Der Beitrag verdeutlicht die Schwierigkeiten, die v.a. durch die zeitversetzte Kommunikation und die physische Abwesenheit des Tutors zustande kommen. Optimierungsmöglichkeiten bestehen z.B. durch die Nutzung des Chats für "Sprechstunden" mit dem Tutor, möglichst schnelle Rückmeldungen auf Nachfragen und eingesendete Aufgaben und den Ausbau des kooperativen Gruppenlernens in der Online-Klasse.

[Karin Kleppin](#) unternimmt in ihrem Beitrag einen Vergleich von Präsenz- und Distanzberatung. Neben den bekannten Nachteilen einer medial unterstützten Kommunikation geht sie auch auf Vorzüge wie die flexible Handhabbarkeit und die Verlangsamung asynchroner Kommunikation sowie die stärkere Fokussierung von Beratungsthemen ein. Karin Kleppin plädiert für individuelle Sprachlernberatung in einem sinnvollen Wechsel von Distanz- und Präsenzphasen. So können Lerner-Logs vor dem nächsten Beratungstermin per E-Mail verschickt werden; die Erhebung der Lernerbiografie kann anhand eines Online-Fragebogens erfolgen; kurze Nachfragen oder Erinnerungen per E-Mail können der Überbrückung zwischen Präsenzberatungen dienen. Ergänzt wird ihr Beitrag durch das Beispiel eines Lernprotokolls (*learning log*).

[Sabine Hoffmann](#) erläutert anhand von Beispielen aus der Projektarbeit, wie Beratungselemente in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Primäres Ziel dabei ist die Förderung des eigenverantwortlichen Lernens. Wenn Lernende bereits im Unterricht dazu angehalten werden, über ihr

Lernen zu reflektieren, selbstständig Entscheidungen zu treffen und ihren Lernprozess zu evaluieren, werden sie auch andere Erwartungen an eine individuelle Lernberatung herantragen bzw. diese besser für sich nutzen können. In diesem Sinne können autonomiefördernde Maßnahmen im Fremdsprachenunterricht gleichzeitig auch als Beratungselemente verstanden werden. Ein autonomiefördernder Unterricht erfordert Veränderungen im Lehrerverhalten, was wiederum die Voraussetzung für die Annahme und das Funktionieren von individueller Beratung ist.

Brigitte Helmlings Beitrag beschäftigt sich mit Peergruppenarbeit und schlägt den Bogen zwischen Beratungselementen im Unterricht und individueller Sprachlernberatung. Bei der Peergruppenarbeit arbeiten Lernende unter Anleitung eines geschulten Moderators bzw. Beraters miteinander und helfen sich gegenseitig bei der Optimierung ihrer Lernprozesse. Eine besonders geeignete Möglichkeit zur Reflexion in der Peergruppe stellen Diskussionen zu Videoaufzeichnungen von Tandempartnern bei ihrer Arbeit dar, da sie Alternativen zum eigenen Vorgehen veranschaulichen und ermöglichen, das Repertoire des eigenen Handelns zu erweitern. Die Peergruppenarbeit hilft den Lernern, ihre Lernaktivitäten besser auf ihre Lernziele abzustimmen und stärkt das Selbstvertrauen der Lerner in ihre Fähigkeit, ihre Lernprozesse selbst zu steuern.

Tina Claußen und Kristina Peuschel wenden sich der Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen zu. Da man nicht davon ausgehen kann, dass Lerner und Berater dieselben Vorstellungen in Bezug auf die Ziele und Ergebnisse von Sprachlernberatung haben, ist es für Berater wichtig, die Perspektive des Lerners zu berücksichtigen. Die Autorinnen zeigen an Beispielen aus der studien- und kursbegleitenden Lernberatung, dass sich die Wirksamkeit in verschiedenen Aspekten und bei jedem Lerner anders zeigt, dass Reflexionen in unterschiedlichem Maße verfolgt und erreicht werden und Lerner auch ihre Ziele auf je eigene Art erreichen. Die Analyse von Fallstudien aus der Sprachlernberatung bietet ein geeignetes Instrument, um die Wirksamkeit von Lernberatung in einem spezifischen Kontext aufzuzeigen und zu untersuchen.

Im abschließenden Beitrag geht **Lars Schmelter** auf einige konzeptuelle Grundlagen der Sprachlernberatung, insbesondere die verschiedenen Lernbegriffe, ein. Er plädiert dafür, dass angemessene Lerntheorien als Handlungstheorien aufgebaut sein sollen und kann mit Hilfe des angelegten subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs expansives und defensives Lernen erklären. Ausgehend von diesen Überlegungen entwickelt er Thesen zur weiteren konzeptuellen und empirischen Erforschung von Sprachlernberatung, die v.a. als Anstoß zur Diskussion verstanden werden sollen.

Literatur

Altrichter, Herbert und Posch, Peter. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blom, Hermann. (2000). *Der Dozent als Coach*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Brammerts, Helmut; Calvert, Michael; Kleppin, Karin. (2005). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2005). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl.). (pp. 53-60). Tübingen: Stauffenburg.

Caspari, Daniela; Helbig, Beate und Schmelter, Lars. (2003). Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). (pp. 499-505). Tübingen, Basel: Francke.

Forneck, Hermann J.; Klingovsky, Ulla und Kossack, Peter. (Hrsg.). (2005). *Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Graebner, Gernot. (2001). *Ein Lehr-/Lernvertrag: wieso, weshalb, warum?* Erhältlich unter <http://evanet.his.de/evanet/forum/graessner.pdf>. Stand: 27. Januar 2006.

Helmling, Brigitte. (2005). Peergruppenarbeit - Tandems lernen von Tandems. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2005). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (2. Aufl.). (pp. 83-91). Tübingen: Stauffenburg.

Holec, Henri. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Kelly, Reina. (1996). Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In Richard Pemberton, Edward S.L. Li, Winnie W.F. Or and Herbert D. Pierson. (Eds.). (1996). *Taking*

control: Autonomy in language learning (pp. 93-113). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Kleppin, Karin. (2001). Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried. (Hrsg.). (2001). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht* (pp. 51-60). Tübingen: Narr.

Kleppin, Karin. (2003). Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14, (1), 71-85.

Kleppin, Karin. (2004). "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen". Zur Unterstützung der Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 16 pp. Erhältlich unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>. Stand: 27. Januar 2006.

-11-

Kleppin, Karin und Mehlhorn, Grit. (2005). Sprachlernberatung. In Rüdiger Ahrens und Ursula Weier. (Hrsg.). (2005). *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts* (pp. 71-89). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Lázaro Torres, Noemí. (2005). Stand und Perspektiven von Selbstlernzentren für Fremdsprachen an deutschen und schweizerischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10(1), 12 pp. Erhältlich unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/beitrag/Torres1.htm>. Stand: 27. Januar 2006.

Marx, Nicole und Langner, Michael. (2005). Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10(1), 9 pp. Erhältlich unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/beitrag/MarxundLangner.htm>. Stand: 27. Januar 2006.

Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin). (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategienkurs. Teil II: Individuelle Lernberatung - Ein Leitfadens für die Beratungspraxis*. München: Iudicium.

Mehlhorn, Grit. (erscheint). *Möglichkeiten einer individuellen Aussprache-Lernberatung. Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Langenscheidt.

Riley, Philip. (1997). The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In Phil Benson and Peter Voller. (Eds.). (1997). *Autonomy & independence in language learning* (pp. 114-131). London: Longman.

Rogers, Carl R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York: Macmillan.

Rogers, Carl R. (1985). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main: Fischer.

Schmelter, Lars. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

Anmerkungen

[1] Diese Fachtagung wurde vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache ausgerichtet und vom DAAD finanziell unterstützt.

[2] Auch ein Wechsel von individuellen Beratungen und Peergesprächen der beratenen Lerner hat sich bewährt. Langner (in dieser Ausgabe) berichtet z.B. von Reflexionssitzungen zu Mitte des Semesters, in denen die Studierenden in der Gruppe eine vorläufige Bestandsaufnahme ihrer Lernprojekte vornehmen. Bei Skowronek (in dieser Ausgabe) gibt es ein "Lernforum" mit einer ähnlichen Funktion.

-12-

[3] Forneck et al. (2005) verwenden auch den Begriff der "Selbstlernarchitektur".

[4] Sprachlernberatung gilt als eine der wichtigsten Dienstleistungen, die ein Selbstlernzentrum anbietet (vgl. Lázaro Torres 2005). Die alleinige Bereitstellung von Lernressourcen garantiert in der Regel noch nicht, dass selbstgesteuert und erfolgreich gelernt wird.

[5] Punktum. Wissenschaftssprache trainieren. <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20Angebote/Punktum/>. Stand: 27. Januar 2006.

[6] Das Erkennen von Lernfortschritten hilft dem Lerner beim Aufbau und der Aufrechterhaltung von Motivation und Selbstwirksamkeit (vgl. Kleppin 2004).

[7] Allerdings liegt auf der Hand, dass eine in Fragebogenform ausgefüllte "Sprachlernbiografie" in der Regel nicht dieselbe Qualität haben wird wie eine im Beratungsgespräch erhobene, da insbesondere lerngeschichtliche Voraussetzungen und Erfahrungen, Einstellungen zum Sprachenlernen und Lernbehinderungen aus Sicht des Ratsuchenden in einem Fragebogen kaum expliziert werden. Deshalb ist es sinnvoll, im Beratungsgespräch auf den Fragebogen zurückzukommen und an den geeigneten Stellen genauer nachzufragen. Dann kann die Sprachlernbiografie auch eher dazu beitragen, dass der Lerner über sein eigenes Sprachenlernen reflektiert.

Copyright © 2006 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p>Mehlhorn, Grit und Karin Kleppin. (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 11 (2), 12 pp. Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/MehlhornKleppin1.htm</p>
--

[Zurück zur [Leitseite](#)]