

Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Projektarbeit

Sabine Hoffmann

Beratungselemente im Fremdsprachenunterricht stellen einen wichtigen Schritt bei der Etablierung von Lernberatung dar und sollen gleichzeitig Lernenden dabei helfen, mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. Nachdem im ersten Teil Überlegungen zur Lehrer- und Beraterrolle angestellt werden, gehe ich im zweiten Abschnitt auf die Integration von Beratungselementen in den Unterricht ein, um diese schließlich anhand von Beispielen aus der Projektarbeit zu untersuchen.

1. Berater und Lehrer: Vor- und Nachteile einer Doppelrolle

Seit den neunziger Jahren verstärken sich die Bestrebungen, den individuellen Lernprozess im Fremdsprachenunterricht zu fördern und dem Lerner seinen persönlichen Zugang zum Lernvorhaben zu vergegenwärtigen. Im Zuge dieser Entwicklung erhält die Lernberatung zunehmend Gewicht und strahlt in verschiedene Richtungen aus: Sie prägt ein neues Berufsprofil, den (Fremdsprachen-)Lernberater, und wirkt auch in den Klassenraum hinein, wo in den Unterricht vermehrt Beratungselemente integriert werden. Obwohl Berater wie auch Lehrer das Ziel anvisieren, dem Lerner sein Lernverhalten bewusst zu machen und so einen selbstgesteuerten Lernprozess einzuleiten, ist ihr Arbeitsfeld grundsätzlich verschieden: Während die Lernberatung außerhalb des Unterrichts und meist kursunabhängig angesiedelt ist (Kleppin 2001: 57), bezieht sich die Förderung von Beratungselementen auf das Unterrichtsgeschehen. In der schulischen Praxis bedeuten diese getrennten Handlungsräume jedoch keineswegs auch unterschiedliche Ansprechpartner, denn häufig sind es Lehrer, die Berateraufgaben übernehmen, was ein Hinterfragen der Lehrerrolle erforderlich macht.

Schmelter (2004) sieht ein entscheidendes Problem bei der Beratung durch Lehrkräfte in den Schwierigkeiten, die sich aufgrund der institutionell bedingten Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen, in denen Lehrer wie Schüler befangen sind, ergeben (54). Weiter zugespitzt hat Holzkamp (1995) dieses Verhältnis als "die schuldisziplinäre Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung" bezeichnet (457), der sich beide Seiten innerhalb der Institution nur schwer entziehen können, und in der dem Lehrer wesentliche Entscheidungsfunktionen zukommen, die ihm die Verantwortung für das Lernen übertragen. Hauptsächlich aus diesem Grund wird vor einer Kollision von Lehrer- und Beraterrolle gewarnt:

Wenn der Kursleiter gleichzeitig Berater ist, kommt es nach unseren Erfahrungen bei Lehrern und Lernern leicht zu Rollenkonflikten. Einem Lehrer wird es nicht immer leicht fallen, Entscheidungen über Lernziele und Lernwege dem einzelnen Lerner zu überlassen und ihn dabei aktiv zu unterstützen. Einem Lerner wird es häufig schwer fallen, die Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen, solange er noch vom Lehrer erwartet, dass der für ihn über Lernziele und Methoden entscheidet und seine Lernerfolge bewertet (Brammerts/Kleppin 2005: 71).

Diese Überlegungen sprächen für eine personelle Trennung, da sich die Beziehung zwischen beiden (Berater und Zu-Beratendem) in der beratenden Situation selbst konstituiert und somit unvorbelastet ist. Der Ansatz, das Lehrer-Schüler-Verhältnis nur in seinen institutionellen Rollenzuweisungen zu begründen, übersieht jedoch, dass diese auch durch Verhaltensweisen gekennzeichnet sind, deren Veränderung einen ersten Schritt darstellen, den Schüler zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen zu führen.

Bereits in den 70er Jahren haben Studien ergeben, dass (Berater-)Eigenschaften und Verhaltensweisen des Lehrers, wie Einfühlung, Akzeptanz und Authentizität, einen entscheidenden (positiven) Einfluss auf das Schülerverhalten ausüben, und damit die Grundlagen geliefert, auf denen ein personenzentrierter didaktischer Ansatz in der Schule aufbaut (vgl. Weinberger 2005: 156). Dieser gestaltet den erzieherischen Auftrag des Lehrers dahin gehend um, dass das primäre Ziel die Förderung des eigenverantwortlichen Lernens wird. Unterstützend wirken der Abbau des Lehrens im Sinne von Belehren und die Stärkung von Beratungselementen, die den Schüler zur Suche nach seinem Lernweg anregen und ihm dazu die nötige Hilfestellung bieten sollen (vgl. Bachmair et al. 1999). Dergestalt umdefinierte Lehrer- und Schülerrollen tragen zur Bewältigung der Doppelrolle bei, denn sie unterlaufen die tradierte Rollenzuweisung und machen

die institutionell bedingten Grenzen der Lehrer-Schüler-Beziehung entscheidend durchlässiger. [1] Wenn Lerner bereits im Fremdsprachenunterricht dazu angehalten werden, über ihr Lernen zu reflektieren, selbstständig Entscheidungen zu treffen und ihren Lernprozess zu evaluieren, werden sie möglicherweise auch andere Erwartungen an eine individuelle Lernberatung haben bzw. diese besser für sich nutzen können. In dieser Hinsicht können alle autonomiefördernden Maßnahmen im Unterricht als Beratungselemente im weiten Sinne verstanden werden. Auch dürfte sich der Rollenkonflikt Lehrer vs. Berater entschärfen, wenn Beratungselemente im Unterricht selbstverständlich sind. Ein Vorteil von Lehrer und Berater in einer Person besteht außerdem darin, dass Lehrende ihre Lerner, deren Lernstile und Stärken besser kennen als Außenstehende, so dass sie auch individuelle Lernfortschritte einzelner Lerner besser einschätzen und entsprechendes Feedback geben können. Eine wichtige Voraussetzung für Beratungselemente ist eine gute Unterrichtsatmosphäre. Nur wenn der einzelne Lerner Vertrauen gegenüber dem Lehrer hat, wird er auch Rat annehmen können. [2]

2. Beraterfunktionen im Unterricht

Schon seit der Reformpädagogik wurde die Unterstützung individuellen Lernens unter Zurücknahme von Vorgaben seitens des Lehrers im Zusammenhang mit Berateraktivitäten diskutiert. Das konstruktivistische Paradigma hat diese Rolle noch weiter ausformuliert und dem Lehrer explizit die Aufgabe des "fürsorglichen Betreuers, eines Moderators, eines Lernberaters" (Wolff 2000: 105) zugeordnet; er wird "Organisator des Klassenzimmers, als sich in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler einbindendes Mitglied der Lerngruppe" (Rüschoff und Wolff 1999: 25). Auch dem Konstruktivismus gegenüber kritische Stimmen betonen den neuen Funktionsbereich der Lehrenden:

Dabei wird die Fähigkeit, sich selbstständig neues Wissen anzueignen und sich in neue Wissensgebiete einzuarbeiten, zur entscheidenden Schlüsselqualifikation. Dies wird sich auch auf die Rolle und die Funktion der Lehrenden auswirken: Sie werden nicht mehr Wissensvermittler, sondern eher Anreger und Moderatoren der Lernprozesse ihrer Schüler sein, deren Bedürfnisse und Interessen künftig die dominierende Rolle spielen werden (Altmayer, 2002: 9).

Eine eingehendere Beschreibung der veränderten Lehrerrolle liefert Voller (1997), der die verschiedenen Teilfunktionen "facilitator", "counsellor" und "resource" beschreibt. Die Umsetzung dieser Rolle(n) manifestiert sich in Beratungselementen, für die Kleppin (2001) drei verschiedene Momente im Unterricht fokussiert: die Lernzielbestimmung, das methodische Vorgehen sowie die Selbstevaluation. So sollte z. B. das Vorgehen im Unterricht transparent gemacht, den Lernenden Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben und Materialien gewährt, an individuellen Strategien angesetzt und Hilfestellung bei der Entwicklung von Bewertungskriterien gegeben werden (55f.).

-3-

3. Beratung im Rahmen von Projektunterricht

Projektarbeit stand schon seit ihrer Einführung in dem Ruf, relativ autonomes und an den Bedürfnissen der Lerner orientiertes Lernen zu ermöglichen (zur historischen Begründung vgl. Frey 2005, Hänsel 1999, Knoll 1991, 1993, Oelkers 1999, Suin de Boutemard 2004). Auch wenn m.E. Verklärungen von konstruktivistischer Seite einer realistischen Einschätzung von dem, was diese kooperative Lernform wirklich leisten kann, Platz machen müssen, bleibt wohl unumstritten, dass hier grundsätzlich eine selbstständige und eigenverantwortliche Bearbeitung der Aufgaben angestrebt wird:

Dabei verstehen wir Projektunterricht als eine Unterrichtsform, in der Lehrer(innen) und Schüler(innen) die Bearbeitung eines für die Beteiligten bedeutsamen Themas bzw. Problems vereinbaren, Arbeitspläne entwerfen, sich arbeitsteilig der Bearbeitung des Problems zuwenden und die Ergebnisse der Arbeit anderen vermitteln (Bastian und Combe 2004: 246).

Im Projekt verschränken sich vermehrt die von Voller herausgearbeiteten Aufgaben und Funktionen des Lehrers. Bastian und Combe (2004) sprechen von "der Herstellung eines Arbeitsbündnisses" (247), das manche Berührungspunkte mit dem kooperativen Lernen Holzkamps im Bereich der Erwachsenenbildung aufweist (vgl. Holzkamp 1995).

Wo sich nun konkret Beratung bzw. Beratungselemente verorten, möchte ich an der Beschreibung eines Projekts verdeutlichen, das im Studienjahr 2004/05 an der Universität Palermo im Rahmen des Deutschlektorats in meiner Lehrveranstaltung stattgefunden hat. Die beteiligten Studenten befanden sich im 3. Studienjahr Internationale Kommunikation.

Lernzielbestimmung: Das Rahmenthema wurde beim ersten Treffen in der Gruppe entschieden. Grundlage

dafür waren die im Lehrbuch angesprochenen Themenkreise, die im Sprachkurs während des Semesters behandelt wurden. Sie dienten allerdings nur als Anhaltspunkte und nicht als Vorgabe. Gemeinsam wurden die Kriterien für die Wahl herausgearbeitet und an der Tafel gesammelt: zur Verfügung stehende Zeit, Interessen, Ausbau- und Vertiefungsmöglichkeit des Themas usw. Anschließend erfolgte die Erstellung des Zeitplans; in Bezug auf die Präsentationsform musste z. B. überprüft werden, was im Rahmen der (technischen) Möglichkeiten machbar war. Zum nächsten Mal überlegten sich die Teilnehmer ihr konkretes Unterthema.

Das zweite Treffen begann mit einer gemeinsamen Gesprächsrunde, in der jeder sein Arbeitsvorhaben darlegte. Einige hatten recht konkrete Vorschläge, andere eher vage Ideen. Mit dem Anliegen, gezielt auf die Vorstellungen eines Jeden eingehen zu können, begründete ich die Einzelgespräche von circa 10 Minuten im Anschluss an die Gruppendiskussion, wobei ich mir Notizen machte (Tonbandaufnahmen eignen sich noch besser, stoßen aber in manchen Gruppen auf Widerstand). Am Schluss fasste ich vor der Gruppe die Ergebnisse zusammen, sodass alle einen Überblick über die einzelnen Arbeitsbereiche des Projektes erhielten.

-4-

Es sollte sowohl bei der Besprechung in der Gruppe als auch beim Einzelgespräch versucht werden, ein Klima des Vertrauens zu schaffen, in dem es dem Lerner ermöglicht wird, seine Interessen zu formulieren, ohne dabei befürchten zu müssen, dass seine Äußerungen beurteilt werden (vgl. Mehlhorn et al. 2005, Rogers 2004, Schmelter 2004). Während die Gruppen im gewohnten Arbeitsraum verteilt arbeiteten, habe ich etwas abseits das Gespräch mit dem individuellen Teilnehmer gesucht. Die Gleichzeitigkeit und räumliche Nähe von Gruppenarbeit und Einzelgespräch entspricht m.E. am besten der Arbeitsform Projekt, in der individuelles Lernen in die Gruppe einfließt und kollektiv getragen wird.

Bei der Beratung zur Themenwahl gilt es nach Bastian und Combe verschiedene Punkte zu berücksichtigen:

Zweites Anliegen der Kooperativen Arbeitsphase ist die Strukturierung der Fragen zu tragfähigen Unterthemen und die Bildung von arbeitsfähigen Projektgruppen. Zu beachten ist bei der inhaltlichen Strukturierung das Verhältnis von Interessenorientierung und Sachorientierung und bei der Gruppenbildung das Verhältnis von sozialen Präferenzen der Schüler(innen) und gruppendynamisch und sachlich begründeten Entscheidungen (Bastian und Combe 2004: 254f.).

Für den Fremdsprachenunterricht an der Universität habe ich diesen Strukturierungsvorschlag leicht verändert bzw. eine Dreiteilung in eine inhaltlich-praktische, persönliche und auf die Gruppe bezogene Ebene vorgezogen.

1. Das gewählte Thema muss eine gewisse Tiefe besitzen, sodass es lohnend erscheint, sich damit zu befassen. Außerdem muss seine Bearbeitung realisierbar sein. Die Beratung erschöpft sich auf dieser Ebene auf einen Wissensaustausch und/oder die Weitergabe von Erfahrungswerten. Hier sollte dem Lerner möglichst viel Raum für die eigene Entscheidung gelassen werden, aber auch der Hinweis erfolgen, dass bei allzu spezifischen Vorschlägen das Risiko des Scheiterns größer wird und insofern die Bereitschaft bestehen muss, sich innerhalb einer zeitlichen Frist in ein alternatives Thema einzuarbeiten.

2. Während bei der Inhaltsbestimmung der Lerner bestimmend wirkt, verlangt es hier eine tiefer gehende Hinterfragung von Motivation/Interesse und Sprachkenntnissen. Beratungsbedarf besteht bei Lernern, denen es schwer fällt, die notwendigen Arbeitsschritte im Projekt zu überschauen und ihre Fähigkeiten diesbezüglich realistisch einzuschätzen. Hier sollte versucht werden, dem Lerner bestimmte Bedingungen, Grenzen und Möglichkeiten in den Blick zu bringen. Dabei geht es weniger darum, wozu die Lerner Lust haben, sondern wie sie "ihr Vorwissen, ihre Fragen, Vermutungen und Interessen zu dem jeweiligen Rahmenthema so frei und kreativ wie möglich artikulieren können" (Bastian und Combe 2004: 253). Im Idealfall soll hier an den eigenen Interessen und Möglichkeiten ansetzend der Anstoß zu einem Lernprozess gegeben werden, der in einer zirkulären (Fort-)Bewegung zwischen Suchen und Finden pendelt und in dem das Individuum über die Vertiefung in das Thema Aufschluss über sich und sein Lernen erhält. Das Ergebnis ist dabei immer als ein vorläufiges anzusehen, als Vorstufe zu einem weiteren Lernschritt, und liefert die individuelle Grundlage für den Austausch in der Gruppe.

3. Dass sich dieser Lernprozess im gemeinsamen Handeln abspielt, verleiht ihm eine besondere Kraft und Dynamik, aber pflastert den Weg auch mit Hindernissen. Beziehungen spiegeln Machtstrukturen wider und sind damit konfliktbesetzt. In der Gruppe prallen diese aufeinander und können im schlimmsten Fall das Gelingen des Projekts gefährden. In dem Gespräch über das Thema sollte der Projektleiter diese Komponente nicht aus den Augen verlieren, zumal die offene Struktur diese Art von Problemen verschärft (vgl. Bastian und Combe 2004) und sich der Lerner dieser Dimension meist nicht bewusst ist oder sie auch wissentlich ignoriert. Andererseits sollten im Projektunterricht nicht alle Bruchstellen gekittet werden, denn "es wird gerade als Sinn der Projektarbeit betrachtet, dass sich die Lernenden mit komplexen Problemen im Lernprozess auseinandersetzen und die Unsicherheiten und kritischen Momente bewältigen lernen, die offene

Lernphasen mit sich bringen" (Schart 2003: 244).

-5-

Die drei folgenden Fallstudien sollen den konkreten Ablauf von Beratungssequenzen während der Projektarbeit exemplifizieren und basieren auf den Notizen, die ich mir während der Diskussionen und Einzelgespräche gemacht habe. In diesem Zusammenhang bat ich die Studenten um ihr Einverständnis, diese Aufzeichnungen weiter zu verwerten. Während sich die Gruppendiskussionen meist auf Deutsch abspielten, wurde beim Einzelgespräch überwiegend auf die italienische Sprache zurückgegriffen. Das Projektthema war Integration.

Beispiel 1

Laura ist nach dem Besuch der Realschule in Deutschland mit ihrer Familie nach Sizilien zurückgekehrt. Schon mehrfach hat sie Andeutungen gemacht, die auf Schwierigkeiten bei der Reintegration in das Heimatdorf ihrer Eltern schließen ließen. In der Gruppe wurde sie am Anfang wegen ihrer ausgezeichneten Deutschkenntnisse beneidet, aber auch ein wenig als Fremde empfunden. Erschwerend für die Integration in die Gruppe kam noch die Schüchternheit der Studentin hinzu.

Während der gemeinsamen Besprechung nach ihrem Thema gefragt, antwortet sie, dass sie noch keine Idee dazu habe. Um eine solche Situation, die der Sprecher als Bloßstellung empfinden kann, zu vermeiden, wäre ein Zwischenschritt denkbar: Jeder Teilnehmer schreibt auf eine Liste sein Thema und führt es anschließend aus; so brauchen sich diejenigen, die noch keine konkreten Vorstellungen haben, nicht unmittelbar der Gruppe auszusetzen. Das Nicht-Sprechen in dieser ersten Runde wird so nicht zur Abgrenzung, sondern nur zu einem Weiterverweis, dass einige noch mehr Zeit und zusätzliche Anleitungen benötigen.

In dem Einzelgespräch frage ich, ob sie mit dem Thema nicht so viel anfangen könne, was sie verneint. Sie wisse nur nicht, was sie konkret machen solle. Daraufhin komme ich auf die Situation der Emigranten in ihrem Dorf zu sprechen und frage, ob sie daran nicht Interesse habe zu arbeiten. Ihre Antwort: "Das könnte ich probieren" verstehe ich als Distanz, die sie zwischen sich und das angesprochene Thema legen möchte.

Laura hat sich weniger beraten lassen, als dass sie auf Vorschläge gewartet hat, um diese als Arbeitsvorhaben zu übernehmen. Dieses Unbehagen, sich selbst ins Spiel zu bringen, und die Vorliebe, auf Anweisungen zu reagieren, hat die Studentin schon seit Studienbeginn gezeigt. Zu fragen ist, wie diese Haltung verändert werden kann und ob das in diesem Kontext möglich ist.

Beispiel 2

Giuseppe gehört zu den Studenten, die aus den Dörfern des palermitanischen Hinterlands stammen und die sich durch ihre ländliche Sozialisation von den "Städtern" unterscheiden, und manchmal von diesen mehr oder weniger unterschwellig verspottet werden. Er hatte vor seinem Studium keinerlei Deutschkenntnisse und Kontakte zu Deutschen. Ihn interessierte einfach die deutsche Sprache und Kultur. Sein Themenvorschlag ist die Integration deutscher Ausländer in Sizilien, worauf die Gruppe sofort lautstark mit Zwischenrufen reagiert: "In deinem Dorf gibt es die sicherlich auch!" Giuseppe, der sich - wie so oft - angegriffen fühlt, fügt hinzu, dass er eigentlich nicht an sein Heimatdorf gedacht habe. Daraufhin frage ich ihn, ob er Orte kennen würde, wo sich vermehrt Deutsche angesiedelt haben, was er verneint. An alle stellte ich die Frage, wie man sich diesbezüglich genauere Informationen beschaffen könnte.

-6-

Im Einzelgespräch will er weniger auf die Ausländer in seinem Heimatort eingehen, sondern erzählt von seiner Idee, sizilianisch-deutsche Partnerstädte zu suchen, um hier Erfahrungen mit dem gegenseitigen Austausch zu sammeln. Er macht von sich aus den Vorschlag, die Gemeinden in Deutschland und Sizilien anzuschreiben, worin ich ihn bestärke.

Beispiel 3

Daniele überbrückt teilweise mit dem Studium - wie viele Studenten in Süditalien - die drohende Arbeitslosigkeit. Seine anfänglich geringe Motivation hat sich - zumindest dem Deutschen gegenüber - im Laufe der zwei Studienjahre gewandelt. Er zeigt zunehmend Interesse, auch wenn er sich nicht durch besonderen Einsatz und Leistung hervortut, und genießt die Sympathie der Gruppe, die ihn als (sprachlich)

schwächstes Glied schützt, indem sie z. B. mir gegenüber seine Fortschritte unterstreicht, ihn ermutigt und auch konkret bei Aufgaben hilft. Bei der Entscheidung des individuellen Themas zeigt sich Daniele unentschlossen; er möchte offensichtlich und drückt es auch aus, dass die Gruppe ihm bei der Wahl behilflich ist. Die reagiert auf seine Bitte, indem vor allem Angebote der Zusammenarbeit gemacht werden, allerdings überzeugen ihn diese nicht.

Ins Einzelgespräch steige ich mit einer allgemeinen Frage nach seinen Interessen ein, auf die die Antwort lautet: "Sport, eigentlich interessiere ich mich nur wirklich für Sport." Ob man Integration und Sport nicht zusammen bringen könne, frage ich weiter. Daniele denkt nach und sagt, er habe einen Traum, aber der ließe sich sicher nicht realisieren: Er würde gern Michael Schumacher (per E-Mail) zu seiner Integration als Deutscher in Italien interviewen. Da der Student mit dem Ausdruck Traum zu verstehen gibt, dass er sich klar über die Unwahrscheinlichkeit seiner Realisierung ist, aber ihm anscheinend sehr viel daran liegt, ermutige ich ihn es zu versuchen. Wir setzen die Frist von einem Monat fest, in der Zwischenzeit will Daniele einen Fragenkatalog aufstellen und die erste E-Mail zur Kontaktaufnahme schreiben.

Nach einem Monat muss er sich ein anderes Thema überlegen, da er keine Antwort auf sein Schreiben erhält, worüber er nicht sonderlich überrascht, aber dennoch enttäuscht ist. Diese zweite Wahl muss möglichst schnell vonstatten gehen und dabei ist er auch auf sich gestellt, da niemand in diesem Bereich über die erforderlichen Kenntnisse verfügt. Seine Entscheidung fällt auf Daniele Nardello, einen italienischen Radsportler, der in Deutschland lebt.

Einstimmig werden die Themen von der Gruppe als sehr interessant eingestuft. Eine Studentin, die in Bezug auf ihre eigene Wahl noch schwankt, möchte mit Giuseppe zusammenarbeiten. Beim folgenden Treffen bringe ich allen eine Liste mit, auf der die Themen mit einer Kurzbeschreibung der Arbeitsschritte aufgeführt sind, sodass die Arbeitsvorhaben für alle transparent sind.

Vorgehen: Am Ende der ersten Arbeitsphase (Themenbestimmung und Recherchieren) wird das gesammelte Material ausgebreitet, von den Teilnehmern begutachtet und erläutert. Es erfolgt die Auswahl. Zunächst werden zusammen die Kriterien dafür erarbeitet: Verständlichkeit für den Zuhörer, Länge des Vortrags (10 Minuten), persönliche und objektive Wichtigkeit. Die Teilnehmer besprechen erst untereinander und dann mit mir, was zur weiteren Bearbeitung taugt und was wegzulassen ist.

-7-

Beispiel 1

Laura hat nicht nur recherchiert, sondern bereits einen fertigen Text erstellt, der sachlich die Probleme der Reintegration von Einwanderern erfasst, aber nichts Persönliches oder Erfahrungsberichte enthält. Die anderen Teilnehmer haben vor allem Verständnisprobleme, da es sich um einen relativ schwierigen Text handelt. Sie übersetzt zum Teil, nimmt dann ihre Texte, reicht sie mir mit der Bitte, dass ich sie korrigiere. Die Arbeit ist sprachlich einwandfrei, nur zu schwer sowohl für die anderen Teilnehmer als auch für die Zuhörer aus den anderen Studienjahren. Ich sage ihr, dass ich den Text sehr interessant und auch sprachlich ausgezeichnet finde, gebe allerdings zu bedenken, dass vielleicht ein paar Beispiele ihn verständlicher machen würden. Laura erwidert darauf kurz, dass sie den Text zwar kürzen und auch langsam vortragen könne, aber sonst nichts mehr verändern wolle. Die restliche Zeit hilft sie den anderen, was sie wegen ihrer guten Sprachkenntnisse häufig macht.

Beispiel 2

Giuseppe legt nur sehr wenig Material vor und drückt seine Frustration aus, dass die deutschen wie auch die sizilianischen Gemeinden nichts oder nur wenig Material geschickt hätten. Auch die Zusammenarbeit mit einer Deutschen in einer sizilianischen Partnerschaft verlaufe nach anfänglicher Begeisterung recht schleppend. Er hätte schon gar keine Lust mehr. Die Gruppenmitglieder reagieren darauf mit Tröstungsversuchen oder belächeln seine etwas kindliche Reaktion. Ich frage ihn, was er mit dem bereits vorhandenen (wenigen) Material machen bzw. ob er nicht anderes Material hinzunehmen könne, falls es für die Interviews zu spät würde und persönliche Auskünfte nicht mehr rechtzeitig einträfen. In dem Sinne ermutige ich ihn, an seiner bisher geleisteten Arbeit anzusetzen und alternative Lösungen zu suchen, tröste aber nicht, sondern möchte, dass er über die Frustration zu einer realistischeren Einschätzung seiner Möglichkeiten gelangt.

Beispiel 3

Daniele zeigt die Korrespondenz mit Nardello, Fotos und deutsche sowie italienische Zeitungsausschnitte. Er habe sich sehr viel mehr von dem Interview erwartet, denn in Bezug auf das Thema Integration spiegeln die

Antworten vor allem Stereotypen wider. Er bezweifelt, ob er das überhaupt verwerten könne. Einige widersprechen, er solle einfach die Meinung von Nardello wiedergeben. Aber die Zweifel bleiben, und als er mich persönlich darauf anspricht, rate ich ihm, seine Bewertung des Interviews einzubringen, da ihm die Oberflächigkeit der Antworten ja ganz offensichtlich (negativ) aufgefallen sei.

(Selbst-)Evaluation: In der Schlussphase wird der Vortrag eingeübt. Zusammen wird zunächst eine Liste mit Kriterien dafür aufgestellt, was einen Vortrag verständlich oder weniger verständlich macht. In kleinen Gruppen tragen sich die Teilnehmer gegenseitig ihre Beiträge vor. Bei jedem Treffen verändert sich die Zusammensetzung der Kleingruppen und das, worauf beim Zuhören geachtet werden soll. Ein Vorschlag war, dass der Vortragende am Anfang "seine Schwächen" nennt mit der Bitte, dass sich alle darauf konzentrieren. Ein anderes Mal lenkt jeder die Aufmerksamkeit auf ein anderes Kriterium, wie Pausen, Wortakzente, Satzmelodie usw., manchmal wird auch anhand einer Skala bewertet. Das Feedback der Gruppe entwickelt sich so als Beratungselement. Gegenseitig stützen sich die Teilnehmer, erarbeiten Bewertungskriterien, die sie untereinander anwenden. Der Nutzen, den die Einzelnen daraus ziehen, ist unterschiedlich; mancher Lerner braucht den Lehrer mehr, andere beziehen sich verstärkt auf die Gruppe. Deshalb nimmt jeder, der möchte, seinen Vortrag auf Kassette auf, und mit mir gemeinsam hören wir ihn an, beide haben den Text vorliegen, machen uns Bemerkungen auf dem Blatt und vergleichen sie anschließend.

-8-

Beispiel 1

Laura trägt den Text nur einmal sehr gut vor und bittet darum, auf das Sprechtempo zu achten. Der Text ist meines Erachtens immer noch zu schwer, aber in der Gruppe wird das nicht zur Sprache gebracht.

Beispiel 2

Giuseppe hat Ausspracheprobleme. Auch im Italienischen nuschelt er leicht und spricht undeutlich. Er zeigt sich sehr lernwillig, stellt sich der Gruppe, ist aber besonders an der Arbeit mit mir interessiert. In der Gruppe wird er auf das Verschlucken der Endsilben oder die "italienische Betonung" einzelner Worte aufmerksam gemacht. Die Aufnahme auf Kassettenrekorder hören wir zweimal; er schlägt vor, zunächst auf die Aussprache einzelner Worte zu achten, dann auf Pausen und Salzmelodie. Er merkt mittlerweile recht gut, an welchen Stellen und warum er unverständlich spricht.

Beispiel 3

Daniele legt vor allem Wert auf die Gruppenarbeit. Prosodie und die Aussprache der Umlaute sind zwei "Schwachpunkte", die verschiedene Teilnehmer gleichzeitig bemerken; er selbst gibt diesbezüglich keine Anhaltspunkte, wiederholt einzelne Sätze oder Worte, die ihm zur Verdeutlichung langsam vorgesprochen werden. Es entsteht der Eindruck, dass der Student seine Arbeit zu Ende bringen möchte, daher die Ratschläge annimmt, sie aber nicht unbedingt reflektiert. Zu einem bewussteren Umgang mit den angewandten Lernformen hätten ihn z. B. Nachfragen hinleiten können.

Gemessen an dem Anspruch oder vielmehr dem Wunsch, dem Lerner zu helfen, einen eigenen Zugang zum Fremdsprachenerwerb zu entwickeln und ihn selbst zu steuern, um letztendlich damit zu einem persönlichen qualitativen Lernschritt beizutragen, ist diese Form von Beratung bei Laura an ihre Grenzen gestoßen. Beratungselemente im Projektunterricht profitieren davon, dass Teile der Beratung und damit auch der Verantwortung für den Lernprozess von der Gruppe getragen werden. Das Einzelgespräch stellt dazu eine Ergänzung dar, setzt im Prinzip da an, wo der Lerner mehr Aufmerksamkeit und Vertiefung braucht, um sich dann wieder in seinem Vorhaben gestärkt in die kollektive Arbeit einzugliedern. Bei Laura wäre wahrscheinlich eine individuelle Beratung mit einer größeren Reichweite sinnvoller gewesen, da sie offensichtlich mehr Zeit und Hilfestellung benötigt, um sich ihrer Lernziele und ihrer Möglichkeiten bewusst zu werden. Giuseppe hat dagegen verschiedene wichtige Lernschritte gemacht. Im Zusammenspiel von Gruppengesprächen und Einzelberatung hat er sein Lernen als (veränderbaren) Lernprozess erfahren und darüber auch Möglichkeiten für seinen individuellen Werdegang kennen gelernt. Hier haben die Beratungselemente innerhalb der Projektarbeit maßgeblich dazu geführt, dass ein Lerner seinen Lernweg und das darin enthaltende Potential entdeckt. Diesen Erfolg bekundet auch sein Interesse, in diesem Semester in die Lernberatung zu kommen, um sich angemessener auf sein Auslandssemester in Deutschland vorzubereiten. Für Daniele spielte die Motivation bzw. das Interesse an dem Thema die wichtigste Rolle, dem hat er bewusst den Fremdsprachenerwerb untergeordnet. In diesem Sinne hat er sein Lernen selbstverantwortlich gesteuert. Dass die Arbeit bei ihm Interesse ausgelöst hat, bezeugt seine Absicht, in diesem Semester sein Praktikum in Deutschland zu absolvieren, auch lässt sich der Wunsch, in die Lernberatung zu kommen, dahin gehend deuten, dass er mehr über die begangenen Lernwege erfahren

möchte.

-9-

Für die Förderung von Beratungselementen im Unterricht erweist sich die Projektarbeit als eine gute Gelegenheit. Deutlich wird, dass der Nutzen dieser Arbeitsform aus dem Zusammenspiel von Gruppen- und Einzelgesprächen erwächst. Zusätzlich empfiehlt sich die Kopplung mit einer Individualberatung, insbesondere wenn die Lerner noch wenig Erfahrung mit selbstständigen Arbeitsformen haben.

Literatur

Altmayer, Claus. (2002). Lernstrategien und autonomes Lernen. *Babylonia*, 2, 7-13.

Bachmair, Sabine; Faber, Jan; Hennig, Claudius; Kolb, Rüdiger und Willig, Wolfgang. (1999). *Beraten will gelernt sein: ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Weinheim: Beltz.

Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen und Speth, Martin (Hrsg.). (2004). *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Bastian, Johannes und Combe, Arno. (2004). Lehrer und Schüler im Projektunterricht. Zur Theorie einer neuen Balance zwischen der Verantwortung des Lehrenden und der Selbstverantwortung des Lernenden. In Johannes Bastian, Herbert Gudjons, Jochen Schnack und Martin Speth. (Hrsg.). (2004). *Theorie des Projektunterrichts* (S. 245-257). Hamburg: Bergmann und Helbig.

Brammerts, Helmut und Kleppin, Karin. (Hrsg.) (2005). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg (2. Aufl.).

Caspari, Daniela. (2002). Mehr Kreativität wagen. Überlegungen zu den beruflichen Entwicklungsprozessen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. *Französisch heute*, 4, 459-469.

Caspari, Daniela. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Frey, Karl. (2005). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. (10. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Hänsel, Dagmar. (Hrsg.). (1999). *Handbuch Projektunterricht* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Holzcamp, Klaus. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.

Hüther, Gerald. (2004). Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. In Wolfgang Börner und Klaus Vogel. (Hrsg.). (2004). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 25-34), Tübingen: Narr.

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

-10-

Knoll, Michael. (1991). Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702-1875. *Pädagogische Rundschau*, 44, 41-58.

Knoll, Michael. (1993). Die Projektmethode - ihre Entstehung und Rezeption. *Pädagogik und Schulalltag* 48, 238-251.

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 Studierstrategien-Kurs. Teil II: Individuelle Lernberatung - Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: Iudicium.

Oelkers, Jürgen. (1999). Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In Dagmar Hänsel. (Hrsg.). (1999). *Handbuch Projektunterricht* (2. Aufl.). (S. 13-30). Weinheim, Basel: Beltz.

- Reitbauer, Margit und Vaupetitsch, Renate. (2004). Die E-Rolle und die K-Rolle: Lehrerrollen zwischen Emotion und Kognition. In Wolfgang Börner und Klaus Vogel. (Hrsg.). (2004). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (S. 242-262). Tübingen: Narr.
- Rogers, Carl R. (2004). *Die nicht-direktive Beratung* (amerikanische Originalausgabe 1942). Frankfurt am Main: Fischer.
- Rüschhoff, Bernd und Wolff, Dieter. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. Ismaning: Hueber.
- Schart, Michael. (2003). *Projektunterricht - subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmelter, Lars. (2004). *Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Suin de Boutemard, Bernhard. (2004). Projektnahe Konzeptionen in der deutschen Reformpädagogik und die Rezeption von Dewey in der Weimarer Zeit. In Johannes Bastian, Herbert Gudjons, Jochen Schnack und Martin Speth. (Hrsg.). (2004). *Theorie des Projektunterrichts* (S. 39-70). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Voller, Peter. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? In Phil Benson und Peter Voller. (Hrsg.). (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning* (S. 98-133). London: Longman.
- Weinberger, Sabine. (2005). *Klientenzentrierte Gesprächsführung: Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe* (10. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Wolff, Dieter. (2000). Sprachenlernen als Konstruktion: einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 29, 91-105.

Anmerkungen

- [1] Nicht selten stoßen derartige Anforderungen auf Widerstände bei den Lehrern, deren berufliches Selbstverständnis sich als recht resistent gegenüber Neuerungen erwiesen hat (vgl. Caspari 2002; 2003).
- [2] Auf den Zusammenhang von "Bindung und Bildung", d.h. emotionaler Beziehung und Lernerfolg hat kürzlich wieder Hüther (2004: 32f.) hingewiesen. Dass sich eine funktionierende Lerner-Lehrer-Interaktion höchst motivierend auf das Lernverhalten auswirkt, ist ein durch die Forschung mittlerweile bestätigter Erfahrungswert (vgl. Reitbauer/Vaupetitsch 2004).

Copyright © 2006 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p>Hoffmann, Sabine. (2006). Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Projektarbeit. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 11 (2), 10 pp. Abrufbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hoffmann1.htm</p>
--

[Zurück zur [Leitseite](#)]