

# Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen

Tina Claußen und Kristina Peuschel

## 1. Einleitung

Im Zuge der Diskussion um Lernerautonomie und das selbst gesteuerte Lernen kommt der Lernberatung eine immer größere Bedeutung zu. In vielen Lernkontexten ist Lernberatung als fester Bestandteil des Sprachlernangebots implementiert, wie z. B. beim Lernen im Tandem, dem Online-Lernprogramm Uni-Deutsch u.a. (siehe Beiträge in dieser Ausgabe). Bereits in den 70er und 80er Jahren wurde an Selbstlernzentren mit Lernberatung experimentiert. Es wurde bald deutlich, dass persönliche Aspekte von Lernenden, wie z. B. Lerngeschichte, Lernstil oder Lernverhalten eine größere Rolle spielten und sich Lernende "[...] zunächst nicht bewußt darüber sind, daß ihr Wunsch selbstbestimmt zu lernen, eine nicht immer einfache Auseinandersetzung mit ihrer Art zu lernen implizieren kann" (Küpper und Pardey 1987: 61). Individuelle Sprachlernberatung greift diese Erfahrungen auf und unterstützt Lernende in ihren Lernprozessen. Wir möchten in diesem Beitrag aufzeigen, wie sich die Wirksamkeit von Sprachlernberatungen in Lernprozessen ausdrücken kann und welche Konsequenzen damit für die Praxis und Forschung verbunden sein können. [\[1\]](#)

## 2. Beratungskonzept

Wir stützen uns auf das Konzept einer nicht-direktiven, Autonomie fördernden, individuellen Sprachlernberatung, die ein Mittel zur Unterstützung Lernender in konkreten Lernprozessen ist (vgl. exemplarisch Bachmair et al. 1999; Brammerts, Calvert und Kleppin 2001; Kelly 1996; Gremmo 1995; Kleppin 2001, 2003, 2004; Riley 1997; Rogers 1985).

*Nicht-direktiv* heißt, " ... dass das Gespräch zwischen Beraterin und Studierendem möglichst nicht hierarchisch, sondern auf einer Ebene verlaufen soll und die Beraterin den Beratungsprozess nicht zu sehr steuert" (Mehlhorn et al. 2005: 161). [\[2\]](#)

*Individuell* heißt: "Dem Lerner steht eine andere Person - in der Regel ein Lernexperte - zur Verfügung, deren Aufgabe es ist, sich auf ihn als Person einzulassen und ihm dabei zu helfen, selbstverantwortlich Entscheidungen so zu treffen, daß sie sich von seinen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen ableiten lassen, und ihn dann in seinen Entscheidungen zu stärken" (Brammerts, Calvert und Kleppin 2001: 53).

*Autonomie fördernd* heißt, selbstverantwortliches und selbstbewusstes Lernen im weiteren wie im engeren Sinne zu fördern. Bezug nehmend auf den Autonomiebegriff von Holec (1988) bedeutet das, Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen (vgl. Schmelter 2004: 264). Dazu gehört die Fähigkeit, Entscheidungen über Lernziele, -wege und -inhalte zu treffen und den Lernerfolg anhand der eigenen Bedürfnisse evaluieren zu können.

---

-2-

## 3. Ziele von Lernberatungen

Dem Konzept der individuellen Lernberatung inhärent ist das übergeordnete Ziel, den Lerner zum selbst gesteuerten Lernen zu befähigen, zu ermutigen sowie ihn in selbst gesteuerten Lernprozessen zu unterstützen (Brammerts, Calvert und Kleppin 2001: 54). In der Beratungspraxis zeigt sich die Vielfalt der Ziele, die je nach Kontext und Perspektive divergieren. Die Ziele des Beraters ergeben sich direkt aus dem Konzept der individuellen Beratung. Diese soll dem Lerner helfen,

- "über die eigenen Lernprozesse mit dem Ziel zu reflektieren, sie selbst steuern zu lernen,
- über die eigenen Lernziele selbst zu entscheiden und diese Entscheidungen kontinuierlich (...) zu überprüfen,
- für sich sinnvolle Lernmöglichkeiten (...) zu finden und optimal auszunutzen und die eigenen Lernfortschritte einzuschätzen" (Brammerts, Calvert und Kleppin 2001: 54).

Mit Lernberatungsgesprächen wollen Beraterinnen die Handlungssicherheit der Lernenden stärken und damit Hilfe zur Selbsthilfe leisten. Die Ziele der Lernenden können meist nicht unter dem Stichwort "Autonomie" zusammengefasst werden. Zwar sind bisher kaum Studien publiziert worden, die die Ziele von Lernern in Lernberatungen explizit erhoben haben, aber Erfahrungen, die wir in Untersuchungen zu unterschiedlichen Lern- und Beratungskontexten gemacht haben, zeigen hinsichtlich der Ziele und Erwartungen eine große individuelle Variabilität (Claußen 2005; Peuschel 2003). Lernende wollen konkrete sprachliche und lern- oder studienorganisatorische Probleme lösen. Sie nehmen Lernberatung in Anspruch, wenn der Leidensdruck groß genug ist, wenn die Lernberatung obligatorisch ist, wenn der Wunsch nach Feedback da ist, wenn fachliche Fragen auftreten und beantwortet werden müssen oder Lernmaterialempfehlungen und Strategietipps gesucht werden. Sie suchen Informationen, Entscheidungshilfen und Rat, wollen Unsicherheiten abbauen und ihre Selbsteinschätzungen mit einer objektivierenden Expertenmeinung abgleichen. Sie stellen sich vor, ihre Lernziele durch die Lernberatung erreichen zu können, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern oder eine Prüfung vorbereiten zu können.

Generell darf nicht davon ausgegangen werden, dass Lernende und Beratende in Bezug auf Ziele und Wirksamkeit von Lernberatungen die gleichen Vorstellungen haben. Beraterinnen müssen versuchen, diese beiden Perspektiven einander anzunähern, damit Lernberatungen wirksam sein können.

#### 4. Wirksamkeit von Lernberatungen

Stellt man sich die Frage nach der Wirksamkeit von Lernberatungen, sind solche Lernberatungen als wirksam zu bezeichnen, die ihre Ziele erreichen. Bezogen auf die oben dargestellten Ziele wären Beratungsgespräche erfolgreich, in denen es gelungen ist, den Lerner zu Reflexionen über das eigene Lernen anzuregen und ihn dabei zu unterstützen, die Potenziale des selbst gesteuerten Lernens besser zu nutzen. Aus der Perspektive des Lerners stellt sich die Beurteilung der Wirksamkeit von Lernberatungen zunächst anders dar. Der Lerner würde dann eine Beratung als wirksam bezeichnen, wenn er beispielsweise sein Lernen effektiver machen konnte oder sein Problem gelöst wurde.

---

-3-

Bisher können empirisch begründete Antworten auf die Frage nach dem Nutzen und der Wirksamkeit von Lernberatungen nur in wenigen konkreten Beratungskontexten angerissen werden: Crabbe, Hoffmann und Cotteral (1999) zum Gesprächsverhalten, Voller, Martyn und Pickard (1999) über ein Handlungsforschungsprojekt zu Sprachlernberatung; Peuschel (2003) zu individuellen Schwierigkeiten in Sprachlernberatungen, Schmelter (2004) zum Lernen in Sprachandems, Mehlhorn (erscheint) zu Aussprache-Lernberatung. Wirksamkeit entfaltet sich im Individuum, in individuellen Lernprozessen, deren Untersuchung weiterhin große Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Anhand von Einzelfällen können konkrete Ziele deutlich werden. Es ergeben sich Einblicke in individuelle Lernwege, Motivationen, Vorstellungen und Erwartungen. Die folgenden Beispiele zur individuellen Wirksamkeit von studien- oder kursbegleitender (Sprach)Lernberatung an deutschen Hochschulen sollen dies verdeutlichen. Die Beispiele 1 bis 3 entstammen einer Untersuchung zu individuellen Schwierigkeiten in Sprachlernberatungen und sind zum Teil veröffentlicht in Peuschel (2003). In den Beispielen werden Auszüge aus den Gesprächsprotokollen der Beratungssitzungen sowie aus den Fragebögen zur Evaluation des Beratungsprozesses angeführt. Beispiele 4 und 5 sind einer noch nicht abgeschlossenen Untersuchung entnommen, die im Rahmen eines studienbegleitenden Kurses mit unterstützender individueller Lernberatung durchgeführt wird (Claußen 2005; zum Konzept des Kurses vgl. Mehlhorn et al. 2005). Die Lernerzitate entstammen transkribierten Leitfadeninterviews, in denen die Probanden u. a. zur eigenen Einschätzung des Ablaufs und des Erfolgs der Beratungsgespräche befragt wurden.

##### **Beispiel 1 - Einschätzen von metakognitiven Strategien / Auslösen von Reflexionen / Lösen konkreter Probleme**

Ein aktiver Lerner, Muttersprache Spanisch, konnte im Verlauf der Beratungen seine Fähigkeiten im Umgang mit Lernmethoden und -strategien verbessern. Der Lerner verfügte bereits vor der Beratung über ein großes Repertoire an Lernstrategien:

*Vokabelhefte für jeden Artikel. Ich lese die Listen immer wieder und wenn mir der Artikel von einem Wort nicht einfällt, kann ich mich vielleicht an das Wort darüber oder darunter erinnern und weiß so den Artikel. / Grammatikresümees, in jede Folie ein bestimmtes Thema / Lehrbücher für DaF mit spanischen Grammatikerklärungen und vielen Übungen / Folie für Zettel, auf denen ich Verben notiere / deutschsprachige, touristische Informationsmaterialien zur Wortschatzerweiterung / etc.*

Zunächst war jedoch das strategische Lernen kein Thema in der Beratung. Fragen des Lerners nach grammatischen und phonetischen Schwierigkeiten standen zu Beginn der Beratung im Vordergrund. Nach

einigen Rückfragen und Reflexionen stellte sich jedoch heraus, dass weder "die Sprache" noch die Strategien als solche das Problem dieses Lerners waren. Die größte Schwierigkeit für ihn war, seine Lernhandlungen in ihrer individuellen Effektivität und ihrem persönlichen Nutzen für seine eigenen Lernziele einzuschätzen, also eine angemessene Selbstevaluation seiner vielfältigen Lernhandlungen vornehmen zu können. Obwohl nicht jedes einzelne Lernproblem durch die Beratung gelöst werden konnte, so konnte er dennoch durch eine größere Sicherheit in der Selbsteinschätzung seine eigenen Lernprobleme besser gewichten. Im Verlauf der Beratung wurden seine Lernziele immer konkreter. Er gewann größere Sicherheit und größeres Bewusstsein über seine eigenen Lerninteressen und lernte diese mit dem ihm vorhandenen Repertoire an Lernhandlungen immer gezielter zu verfolgen.

### **Beispiel 2 - Auslösen von Reflexionen / Einschätzen von Strategien für die Wortschatzerweiterung**

Eine Beratungserfahrung mit einem Lerner mit fast muttersprachlichen Kenntnissen zeigt, dass sich die Wirksamkeit von Lernberatung auf längere Sicht entfalten kann. In dieser Sprachlernberatung ging es hauptsächlich um Möglichkeiten der Wortschatzerweiterung. Eine Woche nach der Beratung äußerte sich der Lerner so:

---

-4-

*Letzte Woche nach der Lernberatung konnte ich überhaupt kein Deutsch mehr. Mein Notizbuch ist zu groß (A5) und ich habe erst drei Wörter rein geschrieben. Ich bin total frustriert. Das ging also nach hinten los. [...] Vielleicht weil ich bewusst auf Neues geachtet habe, habe ich bemerkt, wie viel ich gar nicht kann, wie viele Wörter ich gar nicht weiß. Aber dann kann ich sie nicht aufschreiben, ich hab sie nach den Gesprächen schon wieder vergessen.*

Weitere zwei Wochen später sprach der Lerner davon, sich eine Vokabelkartei anzulegen und die Bedeutung von Synonym- und anderen einsprachigen Wörterbüchern für sich besser erkannt zu haben und diese verstärkt zu nutzen. Im zweiten Beratungstreffen ging es erneut um die individuelle Evaluation von Strategien und Methoden der Erweiterung des produktiven Wortschatzes.

*Wortfelder sind für mich nicht so nützlich, weil die Nuancen fehlen. / Die Idee mit dem Notizbuch ist schon o.k., aber ich komme nicht dazu, Dinge aufzuschreiben. ... Es ist für mich nicht so praktisch wie es sein könnte. Es unterbricht die Gespräche und das will ich nicht. Es ist vielleicht besser für Lesetexte aus denen ich mir neue Wörter rausschreibe. Aber für Umgangssprache ist das nicht so gut. Ich kann mich nicht mit einem Notizbuch neben mir normal unterhalten. / Die Vokabelkartei ist eigentlich nicht effektiv.*

Die bis hierher angeregten Reflexionen führten zu folgendem, erneutem strategischem Versuch.

*Ich hab mir jetzt vorgenommen jeden Tag ein bestimmtes Wort, das ich lernen will, irgendwo unterzubringen. Also in irgendeiner Situation in irgendeinem Gespräch muss ich das Wort benutzen im Laufe des Tages.*

Die unterstützten Reflexionen der Lernberatung konnten bei der Einschätzung der Bedeutung von einsprachigen und Synonymwörterbüchern helfen.

*[...] weil ich eigentlich ein Wörterbuchfreak bin. Ich suche ein Wort und finde dann tausend andere, die mich interessieren und die ich lernen will, weil ich sie noch nicht kenne. [...] In den Definitionen im Wörterbuch gibt es neue Wörter, die ich dann auch nachsehen will und sehen will, ob sie genau passen.*

In diesem Beispiel wird deutlich, dass sich die Sicht des Lerners auf Strategien der Wortschatzerweiterung innerhalb eines mehrmonatigen Beratungsprozesses sukzessiv veränderte.

### **Beispiel 3: Konfrontation der Lernermeinung mit der Meinung des Beraters als Lernexperte und Sprachexperte**

Das Anliegen dieses Lerners in der Beratung war, eine andere Meinung zum Deutschen und zum Deutschlernen zu hören, ohne den Wunsch konkrete Probleme zu lösen. Von Beraterseite verlief dieser Prozess zunächst unbefriedigend, denn obwohl für die Beraterin Schwierigkeiten erkennbar waren, blieb der Lerner in Bezug auf eigene Lernaktivitäten zurückhaltend. Dieses Gespräch vermochte keine klaren Ergebnisse, keine Aha-Erlebnisse, keine konkreten Ideen für das weitere Lernen bereitzustellen. Auf die Nachfrage *Was machst du, wenn du die anderen nicht verstehst?* antwortete der Lerner:

*Nichts bestimmtes, manchmal frage ich, aber meistens nicht.*

Aussagen wie

*Zusammengesetzte Sätze sind kompliziert. Einfache Sätze sind kein Problem. Ich mach ´s mir nicht kompliziert. Ich sag ´s einfach und gut ist.*

lassen auf Beraterseite den Eindruck entstehen, nicht weitergekommen zu sein, den Lerner nicht für seine Schwierigkeiten und individuelle Lernwege sensibilisiert haben zu können. Trotzdem schien die Beratung für den Lerner sinnvoll gewesen zu sein. Seine Meinung und Gedanken mit denen der Beraterin zu konfrontieren brachte ihn vor allem dazu, seine Defizite und Fehler besser zu erkennen,

*... ya veo mis faltas y puedo afrontarlos mejor y con más claridad, sein Lernen besser einzuschätzen, ... antes de nuestras conversaciones yo creía en lo que fallaba, pero después de hablar contigo no eran las mismas cosas que yo pensaba. [3]*

Der Lerner konnte durch das Feedback der Beraterin seine eigene Einschätzung des Lernprozesses objektivieren.

*... es interesante una opinión externa y objetiva para el desarrollo de aprendizaje y sobre todo hablar con una persona que conoce los dos idiomas. [4]*

-5-

#### **Beispiel 4: Stärkung der Handlungssicherheit**

Eine andere Lernerin suchte im ersten Semester ihres Fachstudiums drei Lernberatungen auf. In den Beratungsgesprächen ging es ihr in erster Linie um das Hörverstehen in Vorlesungen, Mitschriften, Leseverstehen und die Vorbereitung von Klausuren. Dabei waren ihre Schwierigkeiten nicht auf sprachliche Defizite zurückzuführen, sondern ähnelten denen eines muttersprachlichen Studierenden im ersten Semester. In der ersten Lernberatung entwickelten die Beraterin und die Lernerin gemeinsam Strategien, die ihr bei der Bewältigung der anstehenden Aufgaben helfen sollten. In den weiteren Beratungsgesprächen stellte sich heraus, dass die Lernerin die Strategien entweder aus Zeitgründen nicht anwenden konnte oder diese nicht hilfreich waren und somit zunächst nicht zur Lösung ihrer Lernprobleme beitragen konnten. Aus Sicht der Beraterin stellte sich die Beratung daher als eher nicht wirksam dar. Die Lernerin hingegen äußerte ein Semester später in einer abschließenden Auswertung, dass sie dennoch von den Beratungsgesprächen profitiert hat:

*Mir hat das gebracht, dass ich mich so ein bisschen in Ordnung gebracht hat. Ich bin manchmal so ein bisschen durcheinander. ... ich habe zwar die Gedanken im Kopf, aber wenn man mir die spricht, sagt, du willst das das und das machen, dann denke ich ah ja stimmt das will ich. (...) Es sind zwar auch ein paar neue Tipps dabei aber vor allem es ging darum, dass ich mich irgendwie naja meine Gedanken strukturieren, hilft mir dabei.*

In dieser Aussage wird deutlich, dass die Lernerin durch das Beratungsgespräch in ihrem Vorgehen bestärkt wurde. Außerdem stellte sich, ähnlich wie im Beispiel 2 heraus, dass das Beratungsgespräch in Teilen erst zu einem späteren Zeitpunkt fruchtete. So konnte sie zumindest einige der im Beratungsgespräch thematisierten Strategien im Nachhinein erfolgreich für sich nutzen. Die Wirksamkeit von Lernberatungen entfaltet sich in diesem Fall erst Monate nach Abschluss der Lernberatung—ein Tatbestand, der bei Überprüfungen der Wirksamkeit und Effizienz von Lernberatungen zu berücksichtigen ist. Darüber hinaus wird in diesem Fall deutlich, dass die Einschätzung der Wirksamkeit von Beratungsgesprächen zwischen Beraterin und Lerner erheblich differieren kann.

#### **Beispiel 5: Lösen eines konkreten Lernproblems, Übertragen von Strategien auf verwandte Kontexte**

Ein weiterer Student suchte im ersten Semester eine Lernberatung auf, mit dem Ziel, ein konkretes Lernproblem zu lösen. Er sah seine Schwierigkeiten zunächst im Verstehen der Lehrveranstaltungen. Im Beratungsgespräch stellte sich heraus, dass dieses Problem in erster Linie auf die mangelnde Vorbereitung der Veranstaltungen gründet, welche wiederum auf Schwierigkeiten im Verstehen von Fachtexten zurückzuführen ist. So wurde in der Beratung zunächst das eigentliche Problem des Lerners identifiziert. Im weiteren Verlauf des Gesprächs stellte er selbst fest, dass seine bislang verwendeten Lesestrategien nicht nützlich sind. Die Lernberaterin und der Student identifizierten mögliche Ursachen für seine Schwierigkeiten, wobei ihn die Lernberaterin auf die Schlüsselwortstrategie aufmerksam machte. In einem abschließendem Gespräch äußerte der Lerner, dass ihm dieser Hinweis sehr weitergeholfen habe und er sich nicht mehr so lange mit den Texten beschäftigen müsse wie vor dem Beratungsgespräch.

*Ich habe immer gedacht, vielleicht wenn ich ein Wort nicht verstehe, dann hat er dieses Wort eine bestimmte Bedeutung und diese Bedeutung brauche ich für diese Satz. Und deswegen habe ich versucht alles zu verstehen. Nach der Lernberatung habe ich bemerkt, das ist nicht so. Man kann weglassen, trotzdem kann*

man den Text verstehen....

---

-6-

Außerdem merkte er an, dass er nach dem Beratungsgespräch ebenfalls die Vorlesungen besser verstand, da er sich auch dort nicht mehr durch vereinzelte unbekannte Wörter irritieren ließ. Er übertrug also die Strategie auf einen verwandten Kontext. Demnach kann diese Lernberatung als wirksam bezeichnet werden: Das eigentliche Problem des Lerners konnte diagnostiziert und gelöst werden, und dadurch gelang es dem Lerner auch sein Hörverstehen zu verbessern, was ursprünglich sein Beweggrund für den Besuch der Lernberatung gewesen war.

Als zusammenfassendes Ergebnis ist festzuhalten, dass alle hier vorgestellten Lernberatungen wirksam waren, dass aber die Wirksamkeit unterschiedlich ausgeprägt war. Einerseits sind dies positive Beispiele für die Praxis von Lernberatung, andererseits überrascht der Befund der individuell unterschiedlichen Wirksamkeit nicht. In allen hier genannten Beispielen konnte ein Hauptziel der individuellen Lernberatung, das Auslösen von Reflexionen, in unterschiedlichem Maße verfolgt und erreicht werden. Individuelle Lernziele wurden konkretisiert, Probleme konnten gelöst, Entscheidungen vorbereitet und ermöglicht werden, und es wurde Hilfe zur Selbsthilfe bei der Evaluation des eigenen Lernfortschritts gegeben. Interessant ist zudem, dass ähnliche Ziele auf verschiedene Art und Weise erreicht wurden. So konnte der Lerner im Beispiel 5 das Potential seiner Handlungsmöglichkeiten durch ein eher direktives Vorgehen seiner Lernberaterin besser nutzen, während die Lernerin im Beispiel 4 allein durch ein eher gleichberechtigtes Gespräch mit der Beraterin eine größere Handlungssicherheit verspürte und der Lerner in Beispiel 3 durch die Konfrontation mit einer Expertenmeinung seine Selbsteinschätzung auf eine erweiterte Grundlage stellen konnte.

## 5. Begleitforschung zur Lernberatung

Wie bereits mehrmals angesprochen, gibt es zahlreiche Desiderate in Bezug auf empirische Untersuchungen zu (Sprach)Lernberatungen. Wie andere Maßnahmen der Lernerorientierung müssen Lernberatungen auf ihr spezifisches Potential hin untersucht werden. Die Forschungsbereiche "individuelle Unterschiede" (vgl. exemplarisch Riemer 1997, 2000; Rohmann und Yu 2001; Rost-Roth 2001, Skehan 1989), "subjektive Theorien" (vgl. exemplarisch Caspari 2003; Kallenbach 1996; Schmelter 2004) und Attributionsforschung (Williams und Burden 1997) bieten derzeit fremdsprachenerwerbstheoretisch fundierte Ansatzpunkte und Begründungszusammenhänge für Untersuchungen im Bereich individuelle Lernberatung. Jede Untersuchung im Fremdsprachenbereich muss einerseits an ihrer Praxisrelevanz und andererseits an ihrer Wissenschaftlichkeit gemessen werden (vgl. Aguado 2000, Grotjahn 2000). Der Zugang zum Feld muss dem Gegenstand angemessen sein (vgl. Schocker-v. Ditfurth 2001), d.h. individuelle Beratungen müssen mit Hilfe von Forschungsdesigns untersucht werden, die sowohl dem Individuellen und Subjektiven genügend Raum lassen als auch das Prozesshafte von Lernberatungen aufgreifen können.

Wir sind der Meinung, dass zum jetzigen Zeitpunkt vor allem die Analysen von Einzelfällen, wie die oben angeführten Beispiele zeigen, geeignet sind, die Wirksamkeit von Lernberatungen in einem spezifischen Kontext aufzuzeigen und zu untersuchen. So kann Einblick in individuelle Lernwege und Lern- und Beratungsprozesse gewonnen werden. Darüber hinaus könnte eine Vielzahl von Einzelfalluntersuchungen auf der Grundlage eines gemeinsamen Beratungskonzeptes eine Vergleichbarkeit der Fälle ermöglichen. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob es angesichts des explizit individuellen Ansatzes von Lernberatung überhaupt sinnvoll ist, im Vergleich Richtungen bzw. bestimmte Muster aufzeigen zu wollen. Wir halten es nicht für sinnvoll, wenn es zu Kategorisierung und Typisierung von Lernwegen und Lernbiographien und somit zu einer Eingrenzung von Handlungsspielräumen innerhalb der Lernberatung führt bzw. zu einer Eingrenzung des Ratsuchenden. Ähnlich anmutende Schwierigkeiten mit immer gleichen Tipps und Lösungsvorschlägen behandeln zu wollen, würde vom (nicht zuletzt emanzipatorischen) Ansatz von Lernberatung wegführen. Der Versuch Lernberatungsprozesse zu vergleichen, darf nicht in eine "Rezeptologie" für Lernschwierigkeiten münden. Wir halten ein Aufzeigen von Mustern und Richtungen jedoch für sinnvoll, wenn es der Wissenserweiterung von Lernberatern dient. Wir möchten daher einen Vorschlag der Tagung aufgreifen, eine Datenbank einzurichten, in der Einzelfälle und Beratungsbeispiele gesammelt werden können. Ziele einer solchen Datenbank können sein, das Wissen über Lernberatung zu erweitern, Beraterinnen Anregungen zu geben, unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten für ähnliche Lernerprobleme aufzuzeigen und weitere empirische Untersuchungen zu ermöglichen.

---

-7-

Die Perspektive der Ratsuchenden muss für die Erforschung der Wirksamkeit von Lernberatung in jedem Fall berücksichtigt werden, da sich die Wirksamkeit im Individuum selbst entfaltet. Dafür sind Einzelfallstudien, wie oben in den Beispielen gezeigt wurde, besonders geeignet. Darüber hinaus können Fallstudien solchen

Forschungsfragen nachgehen, die den individuellen Lerner in den Blick nehmen. Untersuchungen zu Lernberatungen lassen sich in verschiedene Bereiche der Fremdsprachenforschung einbetten. Dabei ist Lernberatung einerseits Gegenstand der Forschung und dient andererseits als methodischer Zugang zu individuellen Lernwegen.

(1) *Forschungsmethodik*: Was können Beratungsgespräche als Forschungsinstrumente leisten, z. B. für die Lernbiographieforschung, Lernstrategieforschung etc.? Was können verschiedene Forschungsansätze für Lernberatung leisten (z. B. Aktionsforschung)?

(2) *Sprach- und Lernbewusstheit*: Wie werden durch Beratungsgespräche Reflexionen über das Lernen angeregt? Wie reflektieren Lernerinnen bestimmte Lernfelder, z. B. den Erwerb von Wortschatz? Welche langfristigen Auswirkungen haben Lernberatungen auf Lernprozesse?

(3) *Individuelle Unterschiede*: Welche Ziele verfolgen Lerner mit dem Besuch von Lernberatungen und wie verändern sich diese?

(4) *Forschung zu Beratungskonzepten*: Wie nehmen Lerner und Berater Lernberatungen wahr, wie beurteilen sie Lernberatung und welche Unterschiede treten zwischen ihnen auf? Wie müssen Beratungskonzepte gestaltet sein, um für spezifische Kontexte (z. B. Schreibberatung, Online-Beratung) besonders geeignet zu sein? Wie wirken sich kulturelle Unterschiede in zielgruppenspezifischer Lernberatung aus?

In diesem Beitrag haben wir zunächst die Wirksamkeit von Lernberatungen problematisiert, anhand von Beispielen Wirksamkeit der Beratungen gezeigt und einige Forschungsfragen formuliert. Wir gehen davon aus, dass sich Lernberatung weiterhin etablieren wird und von einer fundierten empirischen Begleitforschung nur profitieren kann.

## Literatur

Aguado, Karin. (Hrsg.). (2000). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 13).

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

---

-8-

Brammerts, Helmut; Calvert, Michael und Kleppin, Karin. (2001). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (S. 53-60). Tübingen: Stauffenburg.

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

Claußen, Tina. (2005). Strategientraining mit unterstützender Lernberatung - Auswirkungen auf das sprachliche Verhalten ausländischer Studierender in akademischen Kontexten. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16 (1), 89-106.

Cotteral, Sarah und Crabbe, David. (Hrsg.). (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Lang.

Crabbe, David; Hoffmann, Alison und Cotteral, Sarah. (2001). Examining the discourse of learner advisory sessions. *AILA Review*, 15, 2-15.

Gremmo, Marie-José. (1995). Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien du conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61.

Grotjahn, Rüdiger. (2000). Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In Karin Aguado. (Hrsg.). (2000). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (S. 19-30). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Holec, Henri. (Hrsg.). (1988). *Autonomy and self-directed learning: Fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.

Kallenbach, Christiane. (1996). *Subjektive Theorien - Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Kelly, Rena. (1996). Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In Richard Pemberton, Edward S.L. Li, Winni W.F. Or und Herbert Pierson. (Hrsg.). (1996). *Taking control: Autonomy in Language Learning* (S. 93-114). 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* (S. 51-60). Tübingen: Narr.

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

-9-

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: 17.12.2005.

Küpper, Monika und Pardey, Elke. (1987). Erfahrungsbericht über die Entwicklung eines Beratungsdienstes zur Unterstützung autonomen Lernens an der zentralen Einrichtung Sprachlabor der Universität Göttingen. *Fremdsprachen und Hochschule*, 19, 47-78.

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

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

Peuschel, Kristina. (2003). Individuelle Lernschwierigkeiten in Sprachlernberatungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14, 2, 207-232.

Riemer, Claudia. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 8).

Riemer, Claudia. (2000). Der interpretative Mehrmethoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In Karin Aguado. (Hrsg.). (2000). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (S. 93 - 102). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Riley, Philip. (1997). The guru und the conjurer: aspects of counselling for self-access. In Phil Benson Peter Voller. (Hrsg.). (1997). *Autonomy und Independence in Language Learning* (S. 114-131). London, New York: Longman.

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

Rohmann, Heike und Yu, Fu-Yon. (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess V: Sozioökonomische, politische, soziokulturelle und andere Umgebungsvariablen. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache - Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (S. 722-730). Berlin, New York: de Gruyter.

Rost-Roth, Martina. (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache - Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (S. 714-722). Berlin, New York: de Gruyter.

-10-

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

Schocker-v. Ditfurth, Marita. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen*,

*Erfahrungen, Perspektiven.* Tübingen: Narr.

Skehan, Peter. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning.* London: Edward Arnold.

Voller, Peter; Martyn, Elaine und Pickard, Valerie. (1999). One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access centre: final report on an action learning project. In Sarah Cotteral und David Crabbe. (Hrsg.). (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (S. 111-126). Frankfurt am Main: Lang.

Williams, Marion und Burden, Robert L. (1997). *Psychology for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

## Anmerkungen

[1] Wir möchten uns vom Begriff der Effizienz abgrenzen, da er unseres Erachtens zu stark ökonomisch besetzt ist. Zu einer Diskussion des "ambivalenten Konzepts der Effizienz" auch in Bezug auf Lernberatung vgl. Schmelter (2004: 311).

[2] Personenbezeichnungen in diesem Beitrag sind generisch zu verstehen und beziehen jeweils das andere Geschlecht mit ein.

[3] "Ich sehe jetzt meine Fehler und kann sie besser und mit mehr Klarheit angehen. / Vor unseren Gesprächen glaubte ich zu wissen, was ich falsch mache, aber nachdem ich mit dir gesprochen hatte, war es nicht das Gleiche, was ich gedacht hatte" (Übersetzung, K.P.).

[4] "Eine externe und objektive Meinung ist interessant für die Entwicklung des Lernprozesses und besonders mit einer Person zu sprechen, die beide Sprachen [Spanisch und Deutsch, K.P.] kennt" (Übersetzung, K.P.).

---

Copyright © 2006 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p><b>Claußen, Tina und Kristina Peuschel.</b> (2006). Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 11 (2), 10 pp. Abrufbar unter <a href="http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ClaussenPeuschel1.htm">http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ClaussenPeuschel1.htm</a></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

[Zurück zur [Leitseite](#)]