

02/
2010

Thema:
Lernerautonomie

Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht

Schlüsselbegriff und Überblick

Summer, Theresa. *Key Concept: Learner Autonomy* 7

Schmenk, Barbara. *Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie* 11

Lernen mit neuen Medien

Curbelo, Ángel G. *Ayudar a cruzar el puente: Un blog en la clase de lenguas para fomentar la autonomía* 27

Zhuber-Okrog, Karen. *"Der Spaß und das Interesse diese Sprache zu lernen überwiegt" - Erfahrungen aus dem Selbstlernprojekt "Erste Schritte Russisch / Erste Schritte Arabisch"* 41

Reflektierendes Sprachenlernen

Asano, Yuki. *Bericht einer Aktionsforschung zur Förderung autonomen Lernens in einem Japanischkurs – Aspekte selbstreflektierenden Fremdsprachenlernens* 51

Fröhlich, Brigitta; Holstein, Silke & Pilaski, Anna. *Lernen bedeutet, sich auf den Weg zu machen – Lernoptimierung als Konzept im Unterricht* 69

Karagiannakis, Evangelia. *Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses – Punktuelle und kontinuierliche Verfahren* 83

Sailer, Wolfram. *epos– das elektronische Portfolio der Sprachen: ein wichtiges Instrument zur Förderung von Lernautonomie beim lebenslangen Sprachenlernen* 111

Tassinari, Maria Giovanna. *Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung* 119

Werbe, Franziska. *Eigen- und Fremdevaluation im Rahmen eines Kurses "Präsentationstechniken" für ausländische Studierende* 143

Lernstrategien und Lernformen

Hammer, Julia. *My presentation ... Presenting in English* 157

Smasal, Marc. *Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften* 171

Forschungsvorhaben

Breuer, Rachele. *Schreibberatung für die englische Sprache an deutschen Hochschulen: Forschungsvorhaben über die analytischen Zugänge zu Organisationsprinzipien und Beratungsstrategien* 189

Rezension

Wildenauer-Józsa, Doris. *"T. Claußen. Strategietraining und Lernberatung"* 197

Style-Sheet & Copyright Vermerk 205

profil

Würzburger Zeitschrift für universitären Fremdsprachenunterricht

Profil wird vom Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg herausgegeben. Die Zeitschrift stellt neueste Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts an der Hochschule aus einer praxisorientierten Perspektive dar.

Profil präsentiert Forschungsergebnisse und innovative Unterrichtsprojekte.

Die Hauptbereiche der Zeitschrift sind Sprachlehr- und Lernforschung und Fremdsprachendidaktik.

<http://www.zfs.uni-wuerzburg.de/projektarbeit/profil/>

Zentrum für Sprachen
Julius-Maximilians-Universität
Würzburg
Am Hubland
D-97074 Würzburg

Tel: +49 931 3185659

Fax: +49 931 3185698

profil@uni-wuerzburg.de

Redaktion

Dr. Carmen Ramos

Dr. Doris Wildenauer-Józsa

Graphische Gestaltung

Karen Zhuber-Okrog

Profil wird bereitgestellt durch den Online-Publikationsserver der Universitätsbibliothek Würzburg (OPUS)

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg

Tel.: + 49 931 31-85917

opus@bibliothek.uni-wuerzburg.de
<http://www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/>

ISSN 1869-3334

Die Autoren sind für den Inhalt der Beiträge selbst verantwortlich.

Danke!

Wir bedanken uns herzlich bei folgenden Kolleginnen und Kollegen, die zum Erscheinen der zweiten Ausgabe von **Profil** einen wesentlichen Beitrag geleistet haben:

- Bei Emma Phelan (Englisch-Fachbereich, Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg) für die Durchsicht der englischen Abstracts.
- Bei Mercedes Rodríguez Castrillón (Spanisch-Fachbereich, Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg) für die Durchsicht von Manuskripten.
- Bei Aki Sato und Johanna Wewetzer (Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg) für Formatierungsarbeiten.
- Bei Sergey Bogatyrev (Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg) für die Digitalisierung von Video-Aufnahmen

Mehr Profil für den universitären Fremdsprachenunterricht

Wir freuen uns, Ihnen die zweite Ausgabe von **Profil – Würzburger Zeitschrift für universitären Fremdsprachenunterricht** vorstellen zu können. Sie wird vom Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg herausgegeben. **Profil** stellt zweimal im Jahr die neuesten Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts an der Hochschule aus einer wissenschaftlichen und praxisorientierten Perspektive dar. Darin finden sowohl Forschungsergebnisse als auch innovative Unterrichtsprojekte Platz.

Profil wendet sich sowohl an Lehrkräfte als auch an Wissenschaftler, die sich für Sprachlehr- und lernforschung und Fremdsprachendidaktik interessieren. Die Zeitschrift hat eine internationale Ausrichtung. In dieser Ausgabe finden sich Beiträge in Deutsch, Englisch und Spanisch. Die Artikel beziehen sich auf das Fremdsprachenlernen unter anderem in Arabisch, Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Japanisch, Russisch und Spanisch.

Profil erscheint nur online und nutzt die Vorteile des Internets aus: schnelle und einfache Erreichbarkeit und Einbindung von Medien (z.B. Video, Audio) in den Beiträgen. **Profil** ist außerdem eine Open Access-Zeitschrift, ganz im Sinne eines freien Wissensaustausches.

Für einen wissenschaftlich fundierten Fremdsprachenunterricht an der Hochschule: **Profil**.

Carmen Ramos

Doris Wildenauer-Józsa

Schwerpunkt Lernerautonomie

In der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung ist Lernerautonomie eines der großen Schlagwörter der letzten Jahre. Ein Blick in Google zeigt dies auf eindrucksvolle Art und Weise: Unter diesem Begriff erscheinen 73.300 Einträge. Der Begriff "autonomer Lerner" weist sogar 208.000 Einträge auf. Zahlreiche Publikationen zu diesem Thema und die Versicherung bei vielen Lehrwerken, dass sie die Autonomie des Lerners fördern, zeugen vom Durchsetzungsvermögen dieses Begriffs.

Aber was ist Lernerautonomie? Dieses Konzept erscheint in unterschiedlichen Zusammenhängen: mit der Anwendung von Lernstrategien und der Berücksichtigung der Individualität eines jeden Lerners, mit dem Einsatz der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht (z.B. in Verbindung mit CALL, *Computer Assisted Language Learning*), mit der Bewusstmachung von Lernprozessen durch Reflexion (z.B. Einsatz von Portfolio, Selbstevaluation, Methoden der Introspektion wie Lerntagebücher usw.) oder mit dem Einsatz von sogenannten "Selbstlernmaterialien", die die Eigenkorrektur ermöglichen. Manchmal stellt sich die Frage, ob nicht dieser Begriff so sehr *en vogue* ist, dass er inflationär gebraucht wird.

In dieser zweiten Ausgabe von *Profil* haben wir uns als Ziel gesetzt, das Konzept "Lernerautonomie" etwas näher und aus verschiedenen Perspektiven durchaus kritisch zu durchleuchten. Die Autoren und Autorinnen der Beiträge in Profil 2 unterrichten unterschiedliche Sprachen in verschiedenen Kontexten. Sie zeigen vielfältige Seiten von Lernerautonomie in Theorie und Praxis, in Forschung und Lehre. Dafür danken wir Ihnen sehr herzlich.

Diese Ausgabe von Profil hat eine thematische Struktur, die den verschiedenen Perspektiven auf den Schwerpunkt Rechnung tragen soll.

1. Begriffserklärung/ Überblick

Als Einstieg in das Thema gibt Theresa Summer einen kompakten Einblick in die Ursprünge und aktuellen Auffassungen von Lernerautonomie und bietet eine Grundbibliographie zum Thema. Barbara Schmenk wirft einen kritischen Blick auf den Begriff Lernerautonomie, beschreibt unterschiedliche Auffassungen und Konzeptionen und plädiert für einen begriffsgeschichtlich und konzeptuell reflektierten Umgang mit dem Autonomiebegriff. Ihre ausführliche Literaturliste ebnet Interessierten den Weg zu einer kritischen Vertiefung des Begriffs.

2. Lernen mit neuen Medien

Angel G. Curbelo stellt ein Blogprojekt vor, in dem Spanisch- und Deutschlerner sich austauschen und in ihrem Lernprozess gegenseitig unterstützen. Der Autor reflektiert kritisch den Einsatz vom Blog in Verbindung zum Präsenzunterricht. Karen Zhuber-Okrog präsentiert Erfahrungen mit einem betreuten Selbstlernprojekt für Sprachanfänger. In diesem Projekt wurde der Einsatz von Lernsoftware mit einer Betreuung muttersprachlicher Tutoren kombiniert.

3. Reflektierendes Sprachenlernen

Yuki Asano setzt in ihrem Japanischunterricht Reflexionsbögen ein. Mittels Aktionsforschung untersucht sie, inwieweit der Einsatz der Bögen selbstreflektierendes Lernen fördert und welche Methoden der Grammatikvermittlung autonomes Lernen unterstützen können. In ihrem gemeinsamen Beitrag beschreiben Brigitta Fröhlich, Silke Holstein und Anna Pilaski ein Unterrichtsprojekt, bei dem Materialien im DaF-Unterricht für Fortgeschrittene eingesetzt wurden, die zu einer Bewusstmachung und besseren Einschätzung des Gelernten führen und somit die Lernmotivation stärken sollen. Evangelia Karagiannakis fokussiert Reflexions- und Evaluationsprozesse als wichtiges Element des autonomen Lernens. Sie stellt unterschiedliche Methoden vor, mit denen Zwischenevaluationen und kontinuierlich begleitende Reflexionen im Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden können.

Wolfram Sailer stellt ein elektronisches Portfolio der Sprachen (epos) vor, das seit über 2 Jahren an Schulen und Fremdsprachenzentrum der Hochschulen in Bremen eingesetzt wird. Epos ermöglicht die Ausweitung des Portfoliokonzepts zu einer Lernplattform. Maria Giovanna Tassinari berichtet über Checklisten zur Lernerautonomie, die sie erfolgreich am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin eingesetzt und wissenschaftlich im Rahmen ihrer Promotion begleitet hat. Um den Blick aus der Unterrichtsperspektive zu schärfen, stellt Franziska Werbe vor, wie in ihrem Kurs *Präsentationstechniken* Eigen- und Fremdevaluationen schrittweise entwickelt werden. Filmaufnahmen von Referaten und deren Bewertungen ergänzen ihre Ausführungen.

4. Lernstrategien und Lernformen

In diesem Abschnitt zeigt Julia Hammer anhand ihres Präsentationskurses für Studierende der Anglistik, wie handlungsorientiertes und autonomes Lernen mittels dieser Kursform gefördert werden. In dem Artikel von Marc Smasal wird ein Workshop für Lehrkräfte vorgestellt, in dem der Einsatz von und die Reflektion über Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen praktisch erfahrbar gemacht wird. Dadurch wird es den Lehrkräften ermöglicht, ihre Erkenntnisse auf die eigene Unterrichtspraxis zu übertragen.

5. Forschungsvorhaben

Rachelle Breuer beschreibt ein Forschungsvorhaben, in dem sie das Feedback von Tutoren (Muttersprache Englisch) untersucht, die im Schreibzentrum der PH Ludwigsburg deutsche Studierende bei der Anfertigung englischer Arbeiten unterstützen sollen. Ihr Fokus liegt auf der Untersuchung kultureller Faktoren des Tutor-Feedbacks.

6. Rezension

Doris Wildenauer-Józsa rezensiert das Buch von Tina Claußen (2009) *Strategietraining und Lernberatung*.

Wir wünschen allen Lesern eine interessante und anregende Lektüre.

Carmen Ramos

Doris Wildenauer-Józsa.

Key Concept: Learner Autonomy

Theresa Summer

Neuphilologisches Institut, Julius-Maximilians-Universität Würzburg

theresa.summer@uni-wuerzburg.de

Learner autonomy is an important pedagogic concept in foreign language learning and teaching today and in addition, it is considered to be a significant educational goal. For the learner to become autonomous, he must identify, rehearse and apply learning strategies, structure his own learning, and critically reflect upon his own learning processes to then be able to utilise his acquired skills, in and beyond the classroom. Crucially, autonomy is primarily concerned with learning rather than teaching, as its development is viewed to be a cooperative learning process that can be guided (not directed) by the teacher.

Lernerautonomie ist ein wichtiges didaktisches Konzept im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens und stellt des Weiteren ein entscheidendes pädagogisches Lernziel dar. Um autonom zu werden, muss der Schüler Lernerstrategien identifizieren, einüben und anwenden können, sein eigenes Lernen strukturieren und seinen eigenen Lernprozess kritisch betrachten können, sodass er seine erworbenen Fertigkeiten anwenden kann, sowohl in der Schule als auch außerhalb. Lernerautonomie als Konzept bezieht sich primär auf das Lernen (nicht auf das Unterrichten an sich), da die Entwicklung von Autonomie als kooperativer Lernprozess betrachtet wird, der vom Lehrer angeleitet (jedoch nicht dirigiert) werden kann.

Origins of the Concept of Learner Autonomy

From the perspective of educational philosophy, it was John Dewey who set the groundwork for the development of the concept of learner autonomy in his publication *Democracy and Education*. He stressed the need for the creation of a collaborative teaching environment which fosters a child's continuous development in learning rather than the pure acquisition of knowledge and subject matter (Dewey 1966; reviewed in Benson 2001: 25-27).

The pedagogic concept of learner autonomy in foreign language teaching originates the foundation of the *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* (CRAPEL) at the University of Nancy in the 1970s. A group of teachers and researchers conceptualised learner autonomy – the most influential figure being Henri Holec (the director of CRAPEL). His frequently cited definition of learner autonomy is: "To say of a learner that he is autonomous is [...] to say that he is capable of taking charge of his own learning". (Holec 1979: 4)

Current Perceptions of Learner Autonomy

More recent definitions have added further dimensions to learner autonomy. For instance, Dam proposed a wider concept that considers, among other factors, the social aspect of learning:

An autonomous learner is an active participant in the social processes of classroom learning, but also an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows. Accordingly, it is essential that an autonomous learner evolves an awareness of the aims and processes of learning and is capable of the critical reflection which syllabuses and curricula frequently require but traditional pedagogical measures rarely achieve. An autonomous learner knows how to learn and can use this knowledge in any learning situation she/he may encounter at any stage in her/his life. (Dam *et al.* 1990: 102; Dam 1994: 505)

Further definitions have sought to highlight that learner autonomy is not specific knowledge the learner possesses but rather, a capacity that allows him to direct his own learning:

- “Essentially, autonomy is a *capacity* – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning”. (Little 1991: 4)
- “[Learner autonomy is] the capacity to take control of one’s learning as one that established a space in which differences of emphasis can co-exist”. (Benson 2001: 50)

In current discussions, the concept of learner autonomy is frequently associated with a so-called ‘learning to learn’ approach:

Autonomous learning can be promoted if ‘learning to learn’ is regarded as an integral part of language learning, so that learners become increasingly aware of the way they learn, the options open to them and the options that best suit them. (CEFR 2001: 141)

Crucially, learner autonomy is cross-culturally valid, yet bound to be interpreted differently by different cultures. This is highlighted by Sinclair who points out that learner autonomy is a concept that “accommodates different interpretations and is universally appropriate” (Sinclair 2000: 13). Sinclair in total presents thirteen aspects of learner autonomy – one of which is the cultural aspect. A further significant factor she refers to and that has not directly been stated in the previously cited definitions is that there are certain degrees of autonomy. This entails that “learners will find themselves at different points along the continuum for different tasks.” (Sinclair 2000: 8). An acknowledgement of this has significant implications for foreign language teaching.

Implications for Foreign Language Learning and Teaching

The awareness that learner autonomy must be fostered in foreign language education across different tasks requires certain teaching approaches and a specific conceptual design of instructional materials that facilitate its development. This has received considerable attention by scholars, who have created specific 'motivation', 'learning strategies', 'community building' and 'self-monitoring' activities to cater for these needs (see: Scharle & Szabó 2000). What is more, current teaching approaches such as task-based language teaching acknowledge that a key goal is for learners to become autonomous users of the foreign language and thus consider this in the design of their conceptual teaching framework (Errey & Schollaert 2007). Similarly, Kumaravadivelu in his concept of the postmethod condition in which he presents a set of strategies that are to act as guidelines for teachers, stresses the need to equip students with self-directed learning skills and strategies:

Because language learning is largely an autonomous activity, promoting learner autonomy is vitally important. It involves helping learners learn how to learn, equipping them with the means necessary to self-direct their own learning, raising the consciousness of good language learners about the learning strategies they seem to possess intuitively, and making the strategies explicit and systematic so that they are available to improve the language learning abilities of other learners as well. (Kumaravadivelu 1994: 39-40)

In sum, it must be taken into account that although the teacher, his instructional approach and the pedagogic materials he employs can facilitate the development of learner autonomy, learner autonomy is not a method in itself (Little 1991). Rather, it is an "important, general educational goal" (Sinclair 2000: 5) that can be achieved by employing a variety of methodological options and raising the learner's awareness of his own learning process.

General list of readings

- Benson, Phil (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.
[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp; 22.2.2010]
- Dam, Leni, Eriksson, Rigmor, Little, David, Miliander, June & Trebbi, Turid (1990): Towards a Definition of Autonomy. In: Trebbi, Turid (ed.): *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Bergen: University of Bergen, 102-114.
[http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llp/circular/dahla/archive/trebbi_1990; 22.2.2010]
- Dam, Leni (1994): How Do We Recognise an Autonomous Classroom? *Die Neueren Sprachen*, 93/5, 503-527.
- Dewey, John (1966): *Democracy and Education*. New York: Free Press.

- Errey, Lynn & Schollaert, Rudi (eds.) (2007): *Whose Learning is it anyway? Developing Learner Autonomy through Task-Based Language Learning*. Antwerpen: Garant.
- Holec, Henri (1979): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kumaravadivelu, B. (1994): The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28/1, 27-48.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Scharle Ágota & Szabó, Anita (2000): *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, Barbara, McGrath, Ian & Lamb, Terry (eds.) (2000): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Sinclair, Barbara (2000): Learner Autonomy: the Next Phase? In: Sinclair, Barbara, McGrath, Ian & Lamb, Terry (eds.): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow, Essex: Pearson Education, 4-14.

Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop?

Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie

Barbara Schmenk
 Universität Waterloo/Ontario
 bschmenk@uwaterloo.ca

Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick über die aktuelle Diskussion zur Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik. Die Skizzierung verschiedener Variationen und Auffassungen von Lernerautonomie kann zugleich als kurzer Abriss der Entwicklung des Autonomiegedankens in der Fremdsprachendidaktik gelesen werden.

This article gives an overview of recent research and discussions of learner autonomy. It provides a synopsis of diverse current conceptualizations of learner autonomy, the compilation of which allows a glimpse of the history and development of autonomy and its meanings and relevance in foreign language education.

Schlagwörter

Lernerautonomie, Autonomiekonzepte

Key Words

Learner autonomy, concepts of autonomy

Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil 2*, 11-26.

1. Lernerautonomie und das Lehren und Lernen von Fremdsprachen

Lernerautonomie ist zweifellos einer der momentan beliebtesten Begriffe in der fremdsprachendidaktischen Landschaft. Diese Beliebtheit zeigt sich sowohl in der Entwicklung zum derzeit auszumachenden didaktischen Trend zum autonomen, oft auch als selbst gesteuert bezeichneten Lernen; andererseits ist die Beliebtheit auch wörtlich zu nehmen; lässt sie sich doch nicht zuletzt darin erkennen, dass Autonomie (zumindest in 'westlichen' Kontexten) in aller Regel als positiv und wünschenswert empfunden bzw. idealisiert wird.

Mit der großen Beliebtheit und Idealisierung geht eine gewisse Verwässerung der Bedeutung von Lernerautonomie einher: mittlerweile werden ganz unterschiedliche didaktische Szenarien und methodisch-didaktische Überlegungen und Herangehensweisen als Ausdruck der Förderung von Lernerautonomie bezeichnet – der Begriff hat proportional zu seiner Beliebtheit deutlich an Konturlosigkeit gewonnen – und an Trennschärfe verloren. Was also ist Lernerautonomie?

Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach und gibt einen kurzen Überblick über momentan verbreitete Bedeutungen (bzw. "Versionen") von Lernerautonomie. Um genauer zu ergründen, wie es zur Entwicklung dieser verschiedenen Versionen speziell im Rahmen der Fremdsprachendidaktik gekommen ist, wird auch ein Blick in die Geschichte des Autonomiegedankens in Bildung und Erziehung als "Vorläufer" bzw. als wichtige Bezugskontexte didaktischer Theorie- und Handlungsmodelle geworfen. Da der Titel des Beitrags möglicherweise überhöhte Hoffnungen weckt, sei vorweg genommen, dass das Adjektiv "klein" zur Charakterisierung (und Relativierung) der Darstellung der "Lernerautonomie-Geschichte" besondere Betonung verdient.

2. Lernerautonomie- was ist das?

Die augenblickliche Forschungslage ist durch eine Vielfalt von Autonomie-Versionen charakterisiert (Benson, 1997; Oxford, 2003; Palfreyman, 2003; Schmenk, 2008). Das ist wenig verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die meist zitierte Definition des Begriffs die folgende (unvollständig zitierte!) Aussage von Henri Holec ist: "To say of a learner that he is autonomous is [...] to say that he is capable of taking charge of his own learning" (Holec, 1980, S. 4) – zweifellos eine sehr dehbare und didaktisch-methodisch wenig konkrete Definition. Meist treffen wir im Deutschen in diesem Zusammenhang auf Definitionen wie "das eigene Lernen selbst bestimmen" oder "Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen."

Solche Beschreibungen klingen nahezu überall und ausschließlich positiv und wünschenswert (das Gegenteil wäre ja auch schwerlich vertretbar – wer wollte schon dafür plädieren, dass Lernende das eigene Lernen nicht selbst bestimmen sollten und keine Verantwortung dafür übernehmen sollten?!). Doch stellen solche und ähnliche knappe Beschreibungen von Lernerautonomie kaum eine verbindliche und trennscharfe Definition dar, auf die man in der Theorie oder auch Praxis des Fremdsprachenlernens und -lehrens zurückgreifen kann. Ist es selbstbestimmt, wenn Lernende allein Aufgaben erledigen? Wenn sie allein oder mit mehreren Übungen machen oder Internetrecherchen durchführen? Wenn sie im Unterricht einen Gedanken ausführen, der ihnen soeben eingefallen ist? Wenn sie regelmäßig ihre Hausaufgaben machen? Wenn sie keine Hausaufgaben machen?

Schon solche Fragen zeigen, wie wenig konkret Begriffe wie Autonomie und Selbstbestimmung sind, wenn man sie einfach pauschal zur Beschreibung von gewünschtem oder aktuellem Lernerverhalten verwendet. Es nimmt deshalb auch nicht Wunder, dass die Forschungsliteratur sowie die Praxisempfehlungen für das “autonome Klassenzimmer” (eine ebenfalls bemerkenswerte Begriffsschöpfung) mit z.T. auffallend heterogenen und inkonsistenten, mintunter sogar schlicht widersprüchlichen Begriffen von Autonomie durchsetzt ist.

Man kann (und muss) deshalb verschiedene Auffassungen von Lernerautonomie zumindest grob unterscheiden. So lassen sich etwa (radikal-)konstruktivistische Konzeptionen von Autonomie deutlich abgrenzen von pädagogisch-erzieherischen Auffassungen, die wiederum unterschieden werden müssen von eher technisch-strategisch perspektivierten Versionen von Lernerautonomie, wie wir sie häufig im Rahmen von Ansätzen zum Selbstlernen und computergestützten *eLearning* finden.

Im deutschen Sprachraum sind in der Fremdsprachendidaktik mittlerweile (mindestens) sechs verschiedene Autonomieversionen verbreitet, die zum Teil sehr stark variieren. Der folgende Überblick zeigt die Unterschiede zwischen den Autonomiebegriffen auf und erläutert sie anhand zweier Kriterien: Lernen und Lehren. Welche Auffassungen und Implikationen für das Lernen von Fremdsprachen weist das jeweilige Verständnis von Lernerautonomie auf, und wie schlägt sich das in der jeweiligen Auffassung und Bedeutung des Lehrens nieder?

2.1 Situative und technizistische Autonomiebegriffe

Die meist verbreitete Auffassung dessen, was unter Autonomie zu verstehen sei, ist die oben bereits erwähnte allgemeine Beschreibung: Lernerautonomie meint gemäß dieser Sicht, dass Lernende allein und selbstverantwortlich lernen.

Aufgrund der wenig trennscharfen Begriffsauffassung von Lernerautonomie hat man es in diesem Zusammenhang häufig mit einem sehr diffusen Lernbegriff zu tun: Wer das alleinverantwortliche Lernen per se als autonom bezeichnet, kann schließlich nicht zwischen verschiedenen Formen des Lernens differenzieren. Was konkret Lernende tun, wenn sie allein lernen, wie sie an ihre Aufgaben herangehen etc., wird von einem pauschal und eher äußerlich-situativ begründeten Verständnis von Autonomie nicht erfasst. Lernen erscheint daher in diesem Rahmen als Summe von Tätigkeiten, die an und mit fremdsprachlichen Materialien allein ausgeführt werden. Oft treffen wir auf diesen pauschalen Autonomiebegriff im Kontext des computergestützten Fremdsprachenlernens. Die Rede vom autonomen Lerner am Rechner bleibt dabei oft unreflektiert – nicht selten nämlich besteht die Autonomie des Lernenden einfach nur darin, selbst eine Antwort in ein Lernprogramm einzugeben oder ein Kästchen anzuklicken. Dergleichen Szenarios als autonom zu bezeichnen, ist inzwischen wiederholt und nachdrücklich kritisiert worden, da es didaktische und pädagogische Prinzipien außer Acht zu lassen droht (z.B. Benson, 2001; Rösler, 2004; Rüschoff & Wolff, 1999; Schmenk, 2008).

Mit dieser situativ-technizistischen Auffassung geht entsprechend auch ein diffuser Begriff des Sprachenlehrens einher: Lehren lässt sich dann als Bereitstellung von Materialien im weitesten Sinne verstehen, und es kann Personen oder Computern überantwortet sein. Dieser extrem allgemeine und für eine didaktisch-methodische Begründung von Lernerautonomie wenig erhellende Autonomiebegriff wird oft auf Holec zurückgeführt – allerdings zu Unrecht. Holec's differenzierte Konzeption von Lernerautonomie muss von situativen und technizistischen Auffassungen deutlich unterschieden werden.

2.2 Handlungstheoretische Autonomiekonzeption (Henri Holec)

Henri Holec zufolge meint Autonomie, dass Lernende über die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, den Lernprozess in all seinen Phasen von der Planung und Durchführung bis zur Reflexion und Evaluation selbstverantwortlich durchzuführen (vgl. Holec, 1980, S. 4 ff.).

Zugrunde gelegt wird bei Holec ein handlungstheoretischer Lernbegriff: Lernen wird aufgefasst als Handeln, Autonomie ist die *Voraussetzung* für selbst gesteuertes Lernhandeln. Das Lehren im engeren Sinne kann dieser Auffassung nach entfallen, wenn Lernen selbst gesteuert wird und die einzelnen Handlungsschritte vom Lernenden geplant, durchgeführt und bewertet werden. Autonomie als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen macht das Lehren überflüssig bzw. erfordert dessen Neukonzeption als "Selbstlehren". Im unterrichtlichen Rahmen zumal in institutionellen Schulräumen ist diese Form der Lernerautonomie deshalb kaum möglich – und wird auch von Holec explizit für nicht praktikabel erklärt (vgl. dazu auch Schmelter, 2004).

Lernerautonomie in diesem Sinne ist ein sehr anspruchsvolles pädagogisch-didaktisches Konzept; und es erfordert neben Hilfestellungen und Beratung auch die Bereitstellung von umfangreichen und unterschiedlichen Materialien, die Lernende nach eigenem Ermessen verwenden. Damit Lernende sich selbst sinnvolle Lernziele setzen können, geeignete Materialien auswählen, die eigenen Lernprozesse planen sowie die jeweiligen Schritte und Ergebnisse evaluieren können, müssen sie über ein breites didaktisch-methodisches Instrumentarium verfügen (sie benötigen so etwas wie eine Selbstlernausbildung) und durch begleitende Tutorien und Beratungsgespräche notwendige Hilfestellungen bekommen (Kleppin, 2003).

Dieser anspruchsvolle und komplexe handlungstheoretische Autonomiebegriff wird häufig reduziert auf die Frage nach der so genannten Lernkompetenz (wer das Lernen gelernt hat, hat diese Kompetenz erworben), so dass die übrigen Aspekte, die Holec als integrale Bestandteile selbstgesteuerten Lernens bzw. von Lernautonomie identifiziert hatte (begründete und sinnvolle Materialauswahl, Selbstevaluation des Prozesses und des Ergebnisses) nicht genauer ins Blickfeld geraten.

2.3 Strategisch-technische Autonomiebegriffe

Typisch für strategisch-technische Autonomiebegriffe ist die Auffassung, dass Lernende dann autonom sind, wenn sie über ein Repertoire an Strategien bzw. Techniken verfügen, die sie begründet und zielgerichtet beim Fremdsprachenlernen einsetzen können, um möglichst effizient zu lernen. Folgt man diesem Gedankengang konsequent, erscheint der hier implizierte Autonomiebegriff stark ökonomisiert: Speziell die Metapher des Lernens als Managens ist hier zu nennen, auf die in diesem Kontext sehr oft zurückgegriffen wird (vgl. auch Auerbach, 2007). Wenn die Rede von Lernenden ist, die Lerntechniken beherrschen und sie strategisch einzusetzen verstehen, oder von der Lernkompetenz des Einzelnen, der den Fremdsprachenlernprozess effizient und gewinnorientiert managt, deutet sich an, dass die Auffassung von Autonomie dank ihrer Verschränkung mit Metaphern des Managers flugs und oft unbeabsichtigt eine ökonomische Stoßrichtung erhält. (Dies ließe sich nur dann vermeiden, wenn man andere Dimensionen des Lernens mit berücksichtigt, die sich nicht ohne weiteres als strategisch steuerbar und kontrollierbar erweisen.)

Das Lernen von Fremdsprachen wird entsprechend unter dem Gesichtspunkt des effizienten Selbstmanagements betrachtet. Nahezu automatisch und in der Regel nicht näher reflektiert bleibt die Tatsache, dass mit dieser Auffassung des Fremdsprachenlernens ein instrumenteller Lernbegriff zugrunde gelegt wird: Lernen ist dann in erster Linie Managen, ein vom Einzelnen mit Hilfe trainierbarer strategischer Entscheidungen steuerbarer Prozess. Er ist umso effizienter, je besser Lernende ihr Strategienrepertoire beherrschen, zielgerichtet nutzen, um einen optimalen Ertrag bzw. Gewinn zu erzielen.

Damit einher geht zwangsläufig auch eine bestimmte Auffassung des Lehrens: Gerade im Zusammenhang von Lernstrategien fällt häufig der Begriff des *Trainings* (ein Begriff, der eher behavioristische Assoziationen weckt als etwa Begriffe wie Lehren, Unterrichten, Erziehung oder Bildung). Das Trainieren von Techniken bzw. strategisch orientierten Lernentscheidungen wird dabei normalerweise verstanden im Sinne der sprichwörtlichen Hilfe zur Selbsthilfe: Man trainiert Techniken und hofft, dass Lernende beizeiten in der Lage sind, selbst angemessene und im Sinne des Lernertrags effiziente Strategien auszuwählen und zu verwenden. Das Training ist somit zu verstehen als Instruktion zur optimalen Nutzung von strategischen Kenntnissen und Handlungsspielräumen.

2.4 (Radikal-) Konstruktivistische Autonomiekonzeptionen

Grundsätzlich anders geartet ist der Autonomiebegriff, der dem so genannten radikalen Konstruktivismus zugrunde liegt.¹ Wichtig ist hier die Tatsache, dass der Begriff "Autonomie" einer der zentralen Termini dieses theoretischen Entwurfs ist, was in der Fremdsprachendidaktik allerdings meist übersehen worden ist.

Fremdsprachendidaktische Arbeiten, die einen konstruktivistischen Ansatz vertreten, greifen den Kerngedanken radikalkonstruktivistischer Theoriebildung auf: Die Wirklichkeit, in der wir leben, ist nicht unmittelbar zugänglich für uns, sondern wir können immer nur Konstruktionen dieser Wirklichkeit (im Sinne von Repräsentationen) entwickeln. Der Begründer des radikalen Konstruktivismus definiert diesen erkenntnistheoretischen Ansatz folgendermaßen:

Was ist Radikaler Konstruktivismus? Einfach ausgedrückt handelt es sich da um eine unkonventionelle Weise die Probleme des Wissens und Erkennens zu betrachten. Der Radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, daß alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und daß das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann. Was wir aus unserer Erfahrung machen, das allein bildet die Welt, in der wir bewußt leben. Sie kann zwar in vielfältiger Weise aufgeteilt sein, in Dinge, Personen, Mitmenschen usw., doch alle Arten der Erfahrung sind und bleiben subjektiv. Auch wenn ich gute Gründe dafür angeben kann, daß meine Erfahrung der deinen nicht ganz unähnlich ist, habe ich keinerlei Möglichkeit zu prüfen, ob sie identisch sind (von Glasersfeld, 1996, S. 22).

Mit dieser radikal individualisierten Auffassung von Wissen und Wahrnehmung verbunden ist die Einsicht von FremdsprachendidaktikerInnen, dass das Lernen ebenfalls radikal individuell-konstruierend erfolgt. Betrachtet man einmal diesen theoretischen Hintergrund, wird rasch klar, dass hier zwangsläufig eine Radikalisierung des Autonomiebegriffs eintreten muss, denn gemäß dieser Vorgaben ist ja jede/r immer

individuell verantwortlich für die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen. Es erscheint daher wenig überraschend, dass Autonomie im radikalen Konstruktivismus als charakteristisch für den *Zustand* lebender bzw. kognitiver Systeme betrachtet wird (Maturana, 1994). Lebende bzw. kognitive Systeme sind grundsätzlich durch informationelle Geschlossenheit, Autonomie und Autopoesis gekennzeichnet. Mit anderen Worten: Der Autonomiebegriff im radikalen Konstruktivismus ist ein deskriptiver Begriff (kein normativer oder idealisierter): Als lebende kognitive Systeme sind wir alle per se autonom. Lernen kann insofern gar nicht anders als autonom erfolgen².

Lernen wird somit als individuell unterschiedliche, nicht vorhersehbare Konstruktion von Wissen gefasst, und Autonomie kann deshalb nicht als Ziel von Lern- oder Erziehungsprozessen gesehen werden, sondern stellt den "Normalzustand", ein grundsätzlich gegebenes Charakteristikum des Lernens, dar.

Lehren und Unterricht ist angesichts dieser Form der Lernerautonomie schon theoretisch gar nicht möglich. Alle Einflüsse von außen – seien es Lehrende, Mitlernende, Materialien oder Medien – können höchstens so etwas wie "Anbieten" oder "Stören" sein (in der Sprache des radikalen Konstruktivismus als "Perturbieren" bezeichnet). Dies kann nicht vorherzusehende Effekte bei einzelnen Lernen hervorrufen – oder auch nicht.

Wichtig ist angesichts dieser Auffassung von Autonomie, dass sie nicht kompatibel ist mit den übrigen hier genannten Autonomieversionen. Denn man kann Autonomie nicht zu einem Ziel erklären, wenn sie als immer schon "da" verstanden wird. Ansätze, die eine Förderung von Lernerautonomie propagieren, drohen insofern ad absurdum geführt zu werden, wenn man sie mit radikal konstruktivistischen Lerntheorien verschränken möchte.

2.5 Entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen (David Little)

Von den bisher erläuterten Ansätzen und Auffassungen von Autonomie zu unterscheiden ist auch der vor allem von David Little entwickelte entwicklungspsychologisch ausgerichtete Autonomiebegriff.

Autonomie erscheint in diesem Ansatz als Selbstständigkeit, die das Individuum normalerweise im Laufe seiner Adoleszenzentwicklung erwirbt, so dass es nicht mehr auf Hilfestellungen von Anderen (Eltern, *peer groups*) angewiesen ist. Little selbst hat wiederholt und nachdrücklich darauf hingewiesen, dass Autonomie beileibe nicht als autodidaktisches Lernen aufgefasst werden kann, sondern dass es im Gegenteil ganz erheblich auf Hilfe und Einflussnahme von außen angewiesen ist:

[L]earner autonomy is the product of interdependence rather than independence. That is, learners will not develop their capacity for autonomous learning within formal contexts by simply being told that they are independent: they must be helped to

achieve autonomy by processes of interaction similar to those that underlie developmental and experiential learning. (Little, 1994:435).

Autonomie, so wird in entwicklungspsychologischen Arbeiten ausgeführt, wird im Laufe der Adoleszenz erworben; sie stellt einen für erwachsene Menschen i.d.R. "natürlichen" Zustand dar (vgl. Hofer, 2007).

Little fasst diesen Zusammenhang mit Blick auf die Lernerautonomie folgendermaßen zusammen:

Human beings are autonomous in relation to a particular task when they are able to perform that task (i) without assistance, (ii) beyond the immediate context, and (iii) flexibly, taking account of the special requirements of particular circumstances. Autonomy in this behavioural sense is the goal of all developmental learning, for without it we are neither fully mature nor fully socialised. (Little, 1999:22).

Autonomie in diesem Sinne meint also auch einen Zustand (wie im radikalen Konstruktivismus), allerdings keinen per se gegebenen, sondern einen in der individuellen Entwicklung im sozialen Kontext erworbenen. Was dem radikalen Konstruktivismus nach unmöglich ist, die Einflussnahme von außen, ist für einen entwicklungspsychologischen Autonomiebegriff zentraler Baustein und Auslöser. Um es paradox zu sagen: Wir können nur dann autonom (im Sinne des entwicklungspsychologischen Modells) werden, wenn wir nicht autonom (im Sinne des radikalen Konstruktivismus) sind.

Vor allem im Rückgriff auf Vygotsky entwickelt Little seine Theorie weiter im Sinne eines entwicklungspsychologischen Lernbegriffs: Wir lernen etwas von und durch Andere, indem wir soziale Situationen und Interaktionen mit Anderen internalisieren und beizeiten in der Lage sind, selbstständig das zu tun und zu sagen, was wir vormals mit Anderen im Dialog gesagt und getan oder von Anderen gehört haben.

The child learns to perform a particular task in interaction with an adult, and the adult maintains a verbal commentary to which the child contributes (communicative speech). When the child has mastered the task, she uses her own commentary (egocentric speech) to prompt and support independent performance. In due course egocentric speech becomes inner speech: in this case the conscious process by which the child plans, monitors and evaluates task performance. (Little, 1999:24).

Lernprozesse erscheinen entsprechend primär als Prozesse der Loslösung: Wir lernen im Laufe unserer Entwicklung, etwas allein und ohne fremde Hilfe zu tun und zu sagen. Lernen erscheint somit als Rekonstruktion von Wissen und Können, im Sinne einer Internalisierung von Vorgegebenem. Übertragen auf den Prozess des Lernens von Sprachen impliziert dies also eine zunächst starke Einflussnahme und Hilfestellung durch Lehrende und andere

fortgeschrittenere Lerner bzw. Sprecher auf die Lernenden. Im Laufe des Lernprozesses kann diese Einflussnahme und Hilfe dann in dem Maße zurückgefahren werden, in dem Lernende ohne fremde Hilfe in der Lage sind, fremdsprachliche Aufgaben (im weitesten Sinne) zu bewältigen.

Für die Auffassung des Lehrens hat der entwicklungspsychologische Autonomiebegriff wichtige Implikationen, denn Lehrende müssen immer die Funktion von Vorbildern und HelferInnen erfüllen. Damit einher geht eine deutliche Dominanz, ein hoher Grad an Protektionismus und Verantwortung der Lehrenden insofern, als sie immer die Fäden in der Hand halten müssen, um Lernenden optimal zu helfen. Lehren kann als tendenzielles Eingreifen und Steuern der Lernprozesse gewertet werden: Lehrende geben so lange Hilfestellungen, bis die Lernenden in der Lage sind, selbstständig und ohne Lehrereingriffe zu arbeiten.

2.6 Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiekonzeptionen

Wiederum anders gelagert ist der Autonomiebegriff, wie er vor allem im deutschsprachigen Raum in Erziehungs- und Bildungsdiskursen entwickelt und vertreten wird. Anders als bei Littles entwicklungsbedingtem Autonomiebegriff haben wir es hier mit einem gerade nicht mit dem Konzept eines "natürlichen", in der Entwicklung des Individuums früher oder später auftretenden Autonomiezustands zu tun, sondern mit einem immer auch politisch-kritisch perspektivierten Verständnis von Autonomie.

Es muss ausdrücklich betont werden, dass der Autonomiegedanke mit einem Sozialverständnis und mit einem Persönlichkeitsbild in Verbindung steht, bei denen die soziale Mündigkeit, die Eigenverantwortung, die Eigeninitiative [...] ebenso hohe soziale Werte darstellen wie die Zivilcourage und die Konfliktfähigkeit. (Nodari, 1996:6).

Diese Auffassung von Autonomie als Synonym von Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung findet sich in der Pädagogik (Meyer-Drawe 1990, Bast, 1989). Hier haben wir es entsprechend mit einem sehr viel weiter gefassten Begriff zu tun als in vielen Ausführungen zur Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen. Kumaravadivelu (2006) spricht deshalb auch von einem breiten, emanzipatorisch perspektivierten Autonomiekonzept, das er als *liberatory autonomy* bezeichnet und von anderen, enger definierten und strikt auf das selbstständige Lernen gerichteten Autonomieauffassungen abgrenzt:

While the narrow view of learner autonomy treats learning to learn a language as an end in itself, the broad view treats learning to learn a language as a means to an end, the end being learning to liberate. In other words, the former stands for academic

autonomy, the latter, for liberatory autonomy. If *academic autonomy* enables learners to be effective learners, *liberatory autonomy* empowers them to be critical thinkers. Thus, liberatory autonomy goes much further by actively seeking to help learners recognize sociopolitical impediments that prevent them from realizing their full human potential, and by providing them with the intellectual and cognitive tools necessary to overcome them. (Kumaravadivelu, 2006:177; Hervorh. i. Orig.).

Bildungs- und erziehungsphilosophische Auffassungen verstehen unter Autonomie eine abstrakter gefasste, fächerübergreifende und allgemein-erzieherisch ausgerichtete Dimension. Autonomie bzw. Mündigkeit erfordern sowohl kritische Distanznahme als auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Emanzipation aus der eigenen Unmündigkeit. Diese Bedeutungsdimension des Autonomiepostulats ist insbesondere im deutschen Sprachraum sehr verbreitet und wurde und wird breit diskutiert. Sie geht auf Immanuel Kant (1977; orig. 1784) zurück, genauer auf dessen weithin bekannte einleitende Worte zur "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?", wo es in den ersten Sätzen heißt:

"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung."

In der deutschsprachigen Pädagogik ist seither Mündigkeit (sowie die synonym verwendeten Begriffe Emanzipation und Autonomie) ein nahezu durchgängig verfolgtes Erziehungsideal (vgl. ausführlich Rieger Ladich, 2002). Zumal nach Ende des zweiten Weltkrieges erfährt dieses Erziehungsideal eine besondere Aufmerksamkeit, wird es doch als pädagogisches Korrektiv gedeutet. Einschlägig ist in diesem Zusammenhang die Deutung der Erziehung zur Mündigkeit und Autonomie bei Theodor Adorno, der Kants Ausführungen unmittelbar fortführt. In seinem programmatischen Beitrag zur "Erziehung nach Auschwitz" heißt es: "Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen" (Adorno, 1971, S. 93). Autonomie erhält hier die moralische und politische Dimension des Neinsagens, der Emanzipation bzw. Befreiung von Fremdbestimmung. Sie steht damit deutlich in der Tradition aufklärerischen Denkens und verbindet dies mit gesellschaftspolitischen Forderungen im Deutschland nach Holocaust und Faschismus.

Diese Bedeutungsdimension des Autonomiebegriffs ist deutlich zu unterscheiden von vielen der oben genannten, denn häufig erfordert das so genannte autonome Lernen ja gerade das Mitmachen, Jasagen, Ausführen von vorgegebenen Lerninhalten und Formen. Am ehesten ließe sich dieser Autonomiebegriff noch mit Henri Holec's handlungstheoretischem Verständnis von Lernerautonomie verbinden. Die übrigen Auffassungen von Lernerautonomie sind hingegen weniger (und zum Teil gar nicht) kompatibel mit dem Autonomieverständnis in der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Besonders die Metapher des Fremdsprachenlernens als Managen sowie das situativ-technizistische Verständnis von Autonomie dürften Assoziationen auslösen, die einem kritisch-reflektierten Umgang mit Autorität und Fremdbestimmung mitunter diametral entgegen gesetzt sind. Bisweilen mutet deshalb die Rede von den autonomen Lernenden geradezu paradox an, denn oft liegt deren Autonomie einzig darin, mitzumachen, Knöpfe zu drücken und Antworten anzuklicken, strategische Wenn-Dann-Sätze zu formulieren und das eigene Verhalten entsprechend zu steuern, kurz: gehorsam das auszuführen, was von Anderen vorgegeben wurde. Hier gilt deshalb angesichts des erziehungs- und bildungsphilosophisch begründeten Autonomiebegriffs immer, dass man im Blick halten sollte, wie viel Autonomie das vermeintlich autonome Fremdsprachenlernen eigentlich erlaubt. Mitunter nämlich verbirgt sich hinter der Rede von Lernerautonomie eher pseudo-autonomes Gehorchen als selbstbestimmtes Handeln und Entscheiden.

Was das Verständnis des Fremdsprachenlernens und -lehrens betrifft, liefert der pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiebegriff zwar keine unmittelbar konkreten Anwendungsmöglichkeiten. Seine Bedeutung und Bedeutsamkeit liegt allerdings darin, dass er als Korrektiv und kritische Folie genutzt werden kann für das, was im und um den Fremdsprachenunterricht herum vonstatten geht: Wieviel Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie kann Lernenden gewährt werden, wo liegen die jeweiligen Grenzen, wie und an welchen Punkten sollten diese möglichst hinterfragt und überschritten werden? Diese Fragen sind gerade auch im Fremdsprachenunterricht von zentraler Bedeutung, geht es dort doch um Themen und Gegenstände, die unmittelbar mit Fragen zu Sprache und Identität sowie zum das Spannungsfeld von Individualität und sozio-kulturellem Kontext zu tun haben. Das Ausloten von Autonomie und Heteronomie, von Selbst- und Fremdbestimmung im weitesten Sinne könnte mit Hilfe erziehungs- und bildungstheoretischer Fragestellungen auch im Rahmen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen gezielter thematisiert und ggf. problematisiert werden (Schmenk, 2008). Diese Perspektive wird in jüngster Zeit von der internationalen Fremdsprachenforschung aufgegriffen:

“[W]ork on autonomy beyond the field of language education [...] deserves attention for two major reasons. First, our own interest in autonomy as language teachers and researchers is conditioned by a much wider interest in the relevance of autonomy to a variety of domains in social life. Second, issues of debate in the literature on autonomy

in language education are also present within a wider, but largely unacknowledged, literature on autonomy, the individual and the self. In other words, there is a great deal to be learned from this literature, both in relation to the theory and practice of autonomy in language learning and in relation to the wider social significance of our specific interests in autonomy." (Benson, 2007, p. 31)

Dass die Berücksichtigung von Autonomiekonzeptionen in erziehungs- und bildungsphilosophischer Tradition gerade in Zeiten der Popularität von Lernerautonomie wichtig ist, zeigt die weitgehend reflexionslose Rede vom autonomen Lerner, der am Computer allein arbeitet und womöglich nichts weiter als Drills zu grammatischen Formen macht. Pauschal alles als "autonom" zu bezeichnen, was irgendwie "alleinverantwortlich" anmutet, lässt wichtige Unterschiede zwischen mehr oder weniger selbstbestimmtem, reflektiertem und eher unreflektiertem Lernen und Handeln im Fremdsprachenunterricht verblassen und ebnet insofern gerade das ein, was doch mit einer Debatte über "Autonomie" klar differenziert werden sollte.

3. Ausblick

Der Überblick über die verschiedenen momentan verbreiteten Auffassungen von Lernerautonomie hat deutlich gemacht, dass es eine ganze Reihe von zum Teil erheblich divergierenden Autonomiebegriffen gibt, die in der Fremdsprachendidaktik verwendet werden. Die Tatsache, dass es verschiedene Auffassungen von Autonomie gibt, ist dabei nicht per se problematisch – problematisch wird es erst, wenn wir uns nicht darüber im Klaren sind, welchen Autonomiebegriff wir selbst verwenden, und welcher Autonomiebegriff anderen Ansätzen und Vorschlägen jeweils zugrunde liegt.

Es ist nicht damit zu rechnen (und auch angesichts der Vielfalt von heutigen Lern- und Lehrszenarien gar nicht sinnvoll), dass Lernerautonomie in absehbarer Zeit zu einem weitgehend einheitlich definierten Begriff wird – zu populär ist sein Gebrauch, zu schlagwortartig wird er häufig lediglich zu Werbezwecken gebraucht, zu bunt ist die Welt des Fremdsprachenlernens selbst, und zu schillernd ist auch die Begriffsgeschichte von Autonomie als einem bildungsphilosophisch-erzieherischen sowie fremdsprachendidaktischem Terminus. Deshalb erscheint es umso dringlicher, dass man immer versucht, sich zu vergewissern, mit welchem Verständnis von Autonomie man arbeitet und welches Verständnis man unter jeweils gegebenen Umständen für angemessen und tragfähig hält.

Im universitären Kontext etwa ließe sich Henri Holec's umfassendes und differenziertes handlungstheoretisch fundiertes Konzept von Lernerautonomie als Maßstab für didaktisch-methodische Entscheidungen und Praxisplanungen anwenden; in institutionellen

Lernkontexten wie Schulen oder privaten Einrichtungen für Kinder und Jugendliche wäre es hingegen nur begrenzt sinnvoll und realistisch, Holec's Vision von Lernerautonomie und selbst gesteuertem Lernen umsetzen zu wollen. Hier ist David Little's entwicklungspsychologisches Konzept von Lernerautonomie womöglich angemessener und hilfreicher für die konkrete Planung und Praxisanleitung von Fremdsprachenunterricht. Wesentlich erscheint mir bei alledem zudem die Kenntnisnahme der Geschichte des Autonomiekonzepts in Erziehung und Bildung.

Allzu lange hat man in der Fremdsprachendidaktik bei der Propagierung von Lernerautonomie nicht über den unmittelbaren Fächerrand hinaus geblickt, so dass man nicht wahrgenommen hat, welche große Bedeutung der Begriff der Autonomie in uns so nahestehenden Fachbereichen wie der Pädagogik und insbesondere der Erziehungs- bzw. Bildungsphilosophie hatte und immer noch hat. Die bildungshistorische und erziehungsphilosophische Relevanz von Autonomie spätestens seit der Aufklärung kann im Rahmen gegenwärtiger fremdsprachendidaktischer Überlegungen zur Förderung von Lernerautonomie Impulse und Akzente setzen, die zur Schärfung und Konkretisierung unserer Auffassung und Ansätze geeignet sind.

Die alte Einsicht 'ohne Herkunft keine Zukunft' gilt auch für unseren Kontext: Für den Umgang mit der Lernerautonomie kann man festhalten, dass die Kenntnisnahme und Berücksichtigung der Herkunft und der Vergangenheit(en) des Autonomiepostulats wichtige Voraussetzungen dafür sind, auch zukünftig reflektierte und kommunizierbare Versionen von Lernerautonomie zu entwickeln und speziell im Bereich des Sprachenlernens und -lehrens zu fördern. Ob sich die momentane Popularität von Lernerautonomie als bildungsphilosophischer Realismus und als erfahrungsgesättigte praxisorientierte fremdsprachendidaktische Entwicklung fortsetzen kann und sollte oder lediglich als kurzlebiger didaktischer Hiphop in die Annalen der Fremdsprachendidaktik eingehen wird, dürfte nicht zuletzt von einem begriffsgeschichtlich und konzeptuell reflektierten Umgang mit dem Autonomiebegriff abhängen.

4. Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Hg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Auerbach, Elsa (2007): Necessary contradictions... and beyond. In Barfield, Andrew & Brown, Stephen H. (eds.): *Reconstructing Autonomy in Language Education*. Basingstoke/New York : Palgrave Macmillan, 84-92.

- Bast, Roland (1989): Autonomie. In Lenzen, Dieter (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1. Reinbek: Rowohlt, 135-140.
- Benson, Phil (1997): The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In Benson, Phil & Voller, Peter. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London / New York: Longman, 18-34.
- Benson, Phil (2001): *Teaching and Researching Learner Autonomy*. Harlow et al.: Pearson Education/Longman.
- Benson, Phil (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Glaserfeld, Ernst von (1996): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Übersetzt von Wolfgang K. Köck. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hofer, Manfred (2007): Autonomie. In Rainer K. Silbereisen & Marcus Hasselhorn (Hg.): *Enzyklopädie Psychologie, Serie V (Entwicklung), Band 5: Psychologie des Jugend- und frühen Erwachsenenalters*. Göttingen: Hogrefe, 389-420.
- Holec, Henri (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Kant, Immanuel (1977 [1784]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In Immanuel Kant: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Werkausgabe Bd. XI. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 53–61.
- Kleppin, Karin. (2003). Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14, (1), 71-85.
- Kumaravadivelu, B. (2006): *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Little, David (1994): Learner Autonomy A Theoretical Construct and its Practical Application. *Die Neueren Sprachen*, 93, 430–442.
- Little, David (1999): Autonomy in Second Language Learning: some theoretical perspectives and their practical implications. In Edelhoff, Christoph & Weskamp, Ralf (eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 22-36.
- Little, David (2007): Introduction: Reconstructing learner and teacher autonomy in language education. In Barfield, Andrew & Brown, Stephen H. (eds.): *Reconstructing Autonomy in Language Education*. Basingstoke/New York : Palgrave Macmillan, 1-12.
- Maturana, Humberto R. (1994): *Was ist Erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters*. Hg. und mit einem Essay ergänzt von Rudolf zur Lippe. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl. München: Piper.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch* (Sondernummer: Autonomes Lernen), 4-10.

- Oxford, Rebecca L. (2003): Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In Palfreyman, David & Richard C. Smith (Hg.): *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 75-91.
- Palfreyman, David (2003): The representation of learner autonomy and learner independence in organisational culture. In Palfreyman, David & Richard C. Smith (Hg.) (2003): *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 183-200.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen*, 93, 407-429.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Frankfurt et al.: Lang.

¹ Unter dem Namen "Konstruktivismus" findet man eine ganze Reihe von unterschiedlichen Theorieentwürfen und Modellen. Ich wähle hier diejenige Spielart des Konstruktivismus, die in der Fremdsprachendidaktik vor allem von Wolff (1994, 2002) bekannt gemacht worden ist, nämlich den von Ernst von Glasersfeld (1996) so genannten "radikalen Konstruktivismus". Daneben gibt es zahlreiche andere Konstruktivismustheorien, die zum Teil erheblich andere Sichtweisen auf das Verhältnis von Individuum zum Sozialen und insbesondere zur Rolle der Sprache in diesem Zusammenhang aufweisen (vgl. ausführlicher Schmenk, 2008). Genau genommen wäre also je nach Spielart des Konstruktivismus auch der jeweils implizierte Autonomiebegriff zu klären. Da aber in der Fremdsprachendidaktik in der Regel nicht näher zwischen Konstruktivismusspielarten unterschieden wird, verzichte ich an dieser Stelle ebenfalls auf differenzierte Überlegungen zu potenziellen Bedeutungsdimensionen von Autonomie im Rahmen von unterschiedlichen konstruktivistischen Theorieansätzen.

² Damit ist der Autonomiebegriff des radikalen Konstruktivismus grundsätzlich unvereinbar mit Entwürfen zur Lernerautonomie als einem Erziehungs- und Unterrichtsziel, sei es im Fremdsprachenunterricht oder anderswo (Vgl. zu diesem prinzipiellen Problem Schmenk, 2008).

Ayudar a cruzar el puente: Un blog en la clase de lenguas para fomentar la autonomía

Angel G. Curbelo
Zentrum für Sprachen, Universität Würzburg
curbelo@uni-wuerzburg.de

Abstract

En este artículo se presenta un proyecto de blog realizado y compartido entre estudiantes de alemán del Goethe Institut de Madrid y estudiantes de ELE del Centro de Lenguas de la Universidad de Würzburg.

This paper presents a blog project carried out by students of German at the Goethe Institut in Madrid and students of Spanish at the University of Würzburg.

Palabras clave

Autonomía del aprendizaje, trabajo por proyectos, nuevas tecnologías, enfoque por tareas, enfoque orientado a la acción, blog

Key Words

Learning autonomy, project work, new technologies, task-based teaching, action-oriented approach, blog

Schlagwörter

Lernautonomie, Projektarbeit, digitale Medien, Aufgabenorientierung, Handlungsorientierung, Blog

1. Los albores del proyecto: la idea del puente

Queremos en este artículo presentar un proyecto que se llevó a cabo en el semestre de invierno 2009-2010 entre un grupo de estudiantes alemanes aprendientes de español en el Centro de Lenguas de la Universidad de Würzburg y un grupo de hispanohablantes que aprende alemán en el Goethe Institut de Madrid. El proyecto es la elaboración de un blog conjunto. La idea partió como continuación de un proyecto similar puesto en marcha el semestre de invierno 2008-2009 entre estas dos instituciones (Holstein 2009). Si bien en aquella primera ocasión el objetivo fue presentar nuestras respectivas ciudades (Würzburg y Alcalá de Henares) por medio de un blog compartido y utilizando cada grupo la lengua meta, hemos querido en este nuevo proyecto de blog que nuestros estudiantes se acercaran unos a otros y, teniendo presente este objetivo, hemos propiciado un intercambio de información sobre sí mismos con actividades semiguías. Después de evaluar nuestra primera experiencia, hemos apostado por ir un poco más allá con respecto a nuestro primer intento, prestando especial atención a tres puntos:

- Concretar, guiar y orientar mejor las tareas a resolver por parte de los alumnos,
- ampliar el abanico temático
- y organizar el blog en pequeños grupos en lugar de apostar por un blog único para toda la clase con el ánimo de lograr un flujo de comunicación más rápida e íntima.

En la primera parte de este trabajo presentaremos la base teórica en la que se sustenta el proyecto con especial atención al concepto de *autonomía del aprendizaje*. Luego explicaremos algunas cuestiones técnicas para, a continuación, esbozar los aspectos metodológicos apuntando las distintas fases de aplicación y puesta en marcha en la clase. Al final presentaremos nuestra reflexión e inquietudes con respecto a los resultados obtenidos, prestando atención a aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados. Durante todo el trabajo se aludirá a *nosotros* como autores del proyecto. No se trata en este caso de un simple recurso estilístico, sino de una referencia deliberada y clara a la colaboración que fue precisa en este proyecto para llevarlo a cabo. Por un lado la parte en Würzburg y por otro lado las responsables de España, Brigitta Fröhlich y Silke Holstein del Goethe Institut de Madrid.

2. Pilares teóricos

El término “autonomía” se encuentra hoy muy presente en numerosos campos. Quizás adquiere especial relevancia en el terreno de la didáctica, encontrándose referencias al mismo en muchos de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras así como en la literatura publicada en el campo de investigación de adquisición de lenguas, talleres, congresos, marcos, currículos, etc. Sin embargo, esta inquietud por tratar de definir y promover la autonomía y formar a un aprendiente autónomo no es exclusiva de las nuevas

tendencias pedagógicas aunque las investigaciones en este sentido hayan hecho ver la necesidad de su fomento. Ya Confucio en una de sus populares citas

“Si le das un pescado a un hombre, lo alimentas por un día. Si lo enseñas a pescar lo alimentarás toda la vida”

nos plantea la necesidad de conseguir aprendientes autónomos casi como evaluación de éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje. Ya vislumbraba el filósofo en aquella época el tan recurrido término de *lifelong learning* y, por qué no, el muy estrechamente vinculado *learning for life*, idea esta inherente al concepto de autonomía del aprendizaje.

El ser humano, desde sus primeros días de vida es un ser que aprende solo: observa, deduce, toma decisiones, se atreve, comete errores, rectifica, asume responsabilidades, evalúa sus logros o sus fracasos y actúa en consecuencia. Ahora bien, cada nuevo aprendizaje requiere por un lado siempre un objetivo claro (el qué) y por otro unos medios para conseguirlos (el cómo). En este sentido, se puede afirmar que la madurez cognitiva del individuo consiste en *saber qué y saber cómo* (Esteve, Arumí y Cañada, 2003). Fernández aplica esta idea al trabajo y la toma de decisiones docentes en el aula de lenguas:

El concepto de autonomía se asocia a términos como responsabilidad, madurez y desarrollo personal. La no autonomía, por el contrario, implica la dependencia en la toma de decisiones, y con ello el no asumir riesgos ni responsabilidades, y, como consecuencia, la limitación en el desarrollo de las propias capacidades. La posición que adoptemos en esa disyuntiva arrastra opciones que van más allá del quehacer cotidiano y que tendrían que tener consecuencias también en nuestra tarea de profesores y aprendices de lenguas (Fernández 2001:6)

Como consecuencia de esto, se desprende que uno de los papeles del profesor debería ser propiciar el desarrollo de la autonomía para acercar al aprendiente al perfil del *buen alumno*, concepto este muy unido al de autonomía, ya que un buen alumno suele ser aquel que es *director* de su propio aprendizaje, es decir, aquel que identifica y selecciona objetivos y a su vez también contenidos, se autoevalúa, aplica estrategias, analiza errores, utiliza la imaginación y la suposición, entre otros. (Giovannini, Peris, Rodríguez, Simón 1996:24).

Nos encontramos en este punto ante el inevitable interrogante de si la autonomía es un objetivo en sí mismo o si es un medio. Si queremos hacer de los aprendientes alumnos autónomos, con todo lo que ello implica, debemos entonces también favorecer que trabajen de forma autónoma. Esto no significa sólo trabajar con independencia física del profesor o más o menos guiado por éste sino ser capaz de tomar decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje y, sobre todo, ser consciente de los conocimientos y habilidades necesarias para llevarlas a cabo. (Sinclair et al. 2000, 11. Citado por Esteve, Arumí, Cañada 2003:2).

Hay muchas definiciones de “autonomía” (Véase Diccionario de términos clave de ELE) y cada una nos aporta alguna idea que complementa la filosofía general de la que parten. Sin

embargo, el denominador común a todas ellas parece ser la imposibilidad inmediata de conseguirla, por lo que el objetivo de un ser autónomo como producto se antoja una inversión muy a largo plazo y a veces demasiado ilusoria. La autonomía del aprendizaje no es un método sino un proceso, una actitud. Y, por consiguiente, podremos evaluar dicho proceso desde las actitudes que han cambiado. (Vera 2004:5).

A nuestro modo de ver, la autonomía sería un proceso cuyo objetivo es generar un cambio en la actitud del aprendiente con respecto al aprendizaje, haciendo de este un ser capaz de tomar las riendas de su propio proceso, de evaluar y de seleccionar la mejor forma de aprendizaje consciente o inconscientemente.

¿Por qué vemos la necesidad de explicitar lo consciente o lo inconsciente de este proceso? Para el desarrollo de la autonomía no podemos ignorar la importancia de la reflexión consciente sobre todo aquello que forma parte del aprendizaje. A este respecto nos aclara Little:

Learners take the first steps towards the development of their autonomy as a conscious capacity for independent behaviour when they explicitly accept the responsibility for their own learning; and they gradually develop that capacity through reflective involvement in the planning, monitoring and evaluation of the learning process. (Little, 2001)

La autonomía en contextos formales de aprendizaje debe de ser un proceso consciente a diferencia del aprendizaje natural. Al igual que éste, el aprendizaje en contextos formales tendrá éxito siempre y cuando fomente las capacidades del aprendiente hacia un comportamiento independiente (Little, 2001).

Little ve los males de la escuela y el fracaso en el aprendizaje en la distancia, a veces insalvable, de lo que Douglas Barnes bautizó como *action knowledge* y *school knowledge*. En palabras del propio Barnes:

School knowledge is the knowledge someone presents to us. We partly grasp it, enough to answer the teacher's questions, to do exercises, or to answer examination questions, but it remains someone else's knowledge, not ours. If we never use this knowledge we probably forget it. In so far as we use knowledge for our own purposes however we begin to incorporate it into our view of the world, and to use parts of it to cope with the exigencies of living. Once the knowledge becomes incorporated into that view of the world on which our action are based, I would say it has become "action knowledge" (Barnes 1978. Citado por Little 2001:28)

No deberíamos esperar a que el conocimiento activo al que se refiere Barnes surja de forma fortuita (a veces suele pasar) fuera de la clase sino que se deberían buscar y desarrollar herramientas para promoverlo dentro de la misma.

Una visión constructivista de esta dicotomía basada en principios vygotskianos nos permite contemplar a los aprendientes como seres sociales que aportan un bagaje de conocimientos y trabajan con diferentes estilos de aprendizaje. Por lo tanto, y aprovechando lo que los alumnos aportan, habrá que crear herramientas para cruzar de un tipo de conocimiento a otro o, como el propio Barnes apunta, construir puentes entre el *school knowledge* y el *action knowledge*.

En este contexto teórico y siendo conscientes de las implicaciones en la tarea docente, hemos querido *cruzar el puente* y pasar de la escuela a la aplicación del conocimiento fuera del aula, para que los alumnos hagan suyo ese conocimiento, partiendo de sí mismos y de sus circunstancias, y lleguen a él reflexionando, tomando decisiones, asumiendo responsabilidades, evaluándose, accediendo al conocimiento por ellos mismos, activando procesos metacognitivos, ayudándose entre ellos, resolviendo problemas y cambiando de actitud respecto al aprendizaje, aprendiendo, en fin, a hacerlo solos. Para ello, decidimos incorporar al aula un instrumento de trabajo, *el qué*, el objetivo claro y necesario para empezar a actuar y que nos va a ayudar a poner en marcha todas esas capacidades descritas, a sacar al alumno de la clase y a tomar decisiones, en definitiva, a cruzar el puente.

3. El blog: nuestro proyecto

3.1. Contexto: las dos orillas

Este proyecto se inserta dentro de la programación de centro de dos instituciones diferentes, con dos tipos de alumnado también diferentes, siendo el grupo de aprendientes de ELE en Würzburg más homogéneo que el grupo en Madrid en cuanto a edad, intereses, motivaciones y contexto educativo, ya que son todos estudiantes universitarios aunque de diferentes facultades. Por el contrario, el grupo del Goethe Institut es un grupo más heterogéneo debido a la naturaleza misma de dicha institución. El curso en el que se trabaja el blog se orienta según el nivel A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

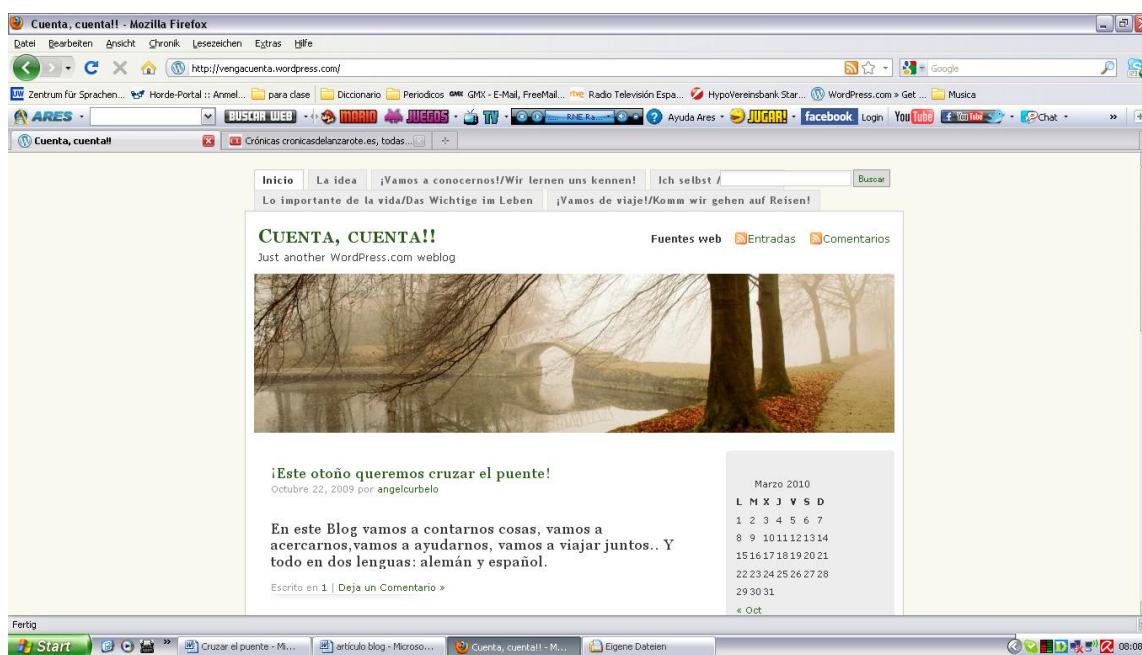
El blog no se trata de un proyecto único que tienen que realizar los alumnos, sino que es un trabajo paralelo que acompaña a la programación durante todo el semestre. En ambos centros se trabaja mediante el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción. Estos enfoques requieren que el alumno establezca constantemente correspondencias entre el repertorio lingüístico y sus necesidades y expectativas. Por consiguiente, no partimos de *qué* significan estas formas sino de *cómo* se expresan esos significados. Así pues, el fomento de la autonomía del aprendizaje es esencial y está intrínsecamente ligado a estos enfoques.

El blog supone también un paso más hacia la realidad del hablante y de la lengua, por lo que es, a su vez, un elemento motivador no sólo por su carácter social sino también por la autenticidad de los materiales y de la situación comunicativa en la que se produce este intercambio de información. Se trata de un instrumento de contacto con la realidad que favorece al mismo tiempo un trabajo autónomo con el apoyo de las nuevas tecnologías

como herramienta fuera de la clase y para la clase. Los alumnos se enfrentan a problemas de diversa índole y tienen que asumir responsabilidades y evaluar constantemente su proceso.

3.2.1. ¡Cuenta, cuenta! El diseño del blog

Después de fijar los objetivos que queríamos conseguir, el primer paso fue crear un blog antes del comienzo de las clases. Para tal fin, e igual que en nuestro proyecto anterior (Holstein, 2009), nos decidimos por www.wordpress.com. Titulamos nuestro blog *¡Cuenta, cuenta...!* (<http://vengacuenta.wordpress.com>), un guiño claro a los alumnos con respecto a los objetivos planteados ya que en él los alumnos tienen que conocerse y contar experiencias, opiniones, sueños, planes, etc. En la página de inicio o principal usamos simbólicamente una foto (ofrecida por wordpress entre las alternativas pero que nos parecía adecuada para nuestros propósitos) de un pequeño puente en un idílico paisaje de ambiente otoñal. De ahí se desprende también el subtítulo de nuestro blog *¡Este otoño queremos cruzar el puente!* Las dos orillas representan así los dos cursos, los dos contextos de aprendizaje, las dos lenguas y el puente el punto de unión entre ambas partes, nuestro proyecto y aquel puente mencionado por Barnes entre los tipos de conocimiento.



Blog *¡Cuenta, cuenta...!*

3.2.2. Los temas y las páginas

Los temas a trabajar se distribuyen en diferentes páginas independientes, accesibles éstas mediante enlace en la página inicial. En cada una de estas *páginas-tema* se presentan las preguntas que servirán de guía al tema y cuya respuesta tendrían que compartir los alumnos entre sí. Detallamos a continuación qué temas se propusieron y el trabajo planteado en cada uno de ellos. Toda la información en el blog se presenta tanto en español como en alemán.

Las páginas-tema son:

1. La idea

Esta página es una presentación de los objetivos. Los alumnos saben cuál es su papel en el proyecto.

2. Vamos a conocernos / Wir lernen uns kennen

En esta página se cuelgan las fotos de los alumnos hechas en clase con el objetivo de tomar un primer contacto. Cada alumno se identifica y se localiza en las fotografías escribiendo un pequeño texto. Los demás tendrán que reconocerlo con esta información.

3. Sobre mí / Ich selbst

En esta página el alumno encuentra una serie de preguntas que sirven de apoyo para presentarse ante los demás. Las preguntas son:

¿Qué haces normalmente en tu tiempo libre?

¿Cuál es tu libro favorito? ¿Y tu película?

¿Cuál es tu lema?

¿Qué es la felicidad para ti?

¿Cuáles son las personas más importantes en tu vida?

¿Qué te da fuerzas?

¿Qué podrían los hombres aprender de las mujeres y viceversa?

¿Qué le tendríamos que dejar a la siguiente generación?

¿Qué te gustaría hacer sin falta en tu vida?

¿Crees en los milagros?

¿Tienes algún ritual en tu vida cotidiana?

4. Lo importante de la vida / Das Wichtige im Leben

Debido a la amplitud de este tema, decidimos restringirlo a un campo y dejar la puerta abierta a posibles temas futuros. Nos decidimos por el tema *amor* planteando las siguientes preguntas:

- ¿Existe el *amor verdadero*? ¿Y el *amor a primera vista*? ¿Te has enamorado alguna vez a primera vista, *un flechazo*?
- ¿Recuerdas cuándo y de quién te enamoraste por primera vez?
- ¿Has disfrutado con el amor o, por el contrario, has sufrido?
- ¿Quién fue tu primer gran amor?
- ¿Qué hiciste en tu primera cita?
- ¿Cómo reaccionaron tus padres?
- ¿Conoces algún remedio contra el *mal de amores*?
- ¿Cuál es el mejor consejo para una buena relación?

5. ¡Vamos de viaje! / Komm, wir gehen auf Reisen

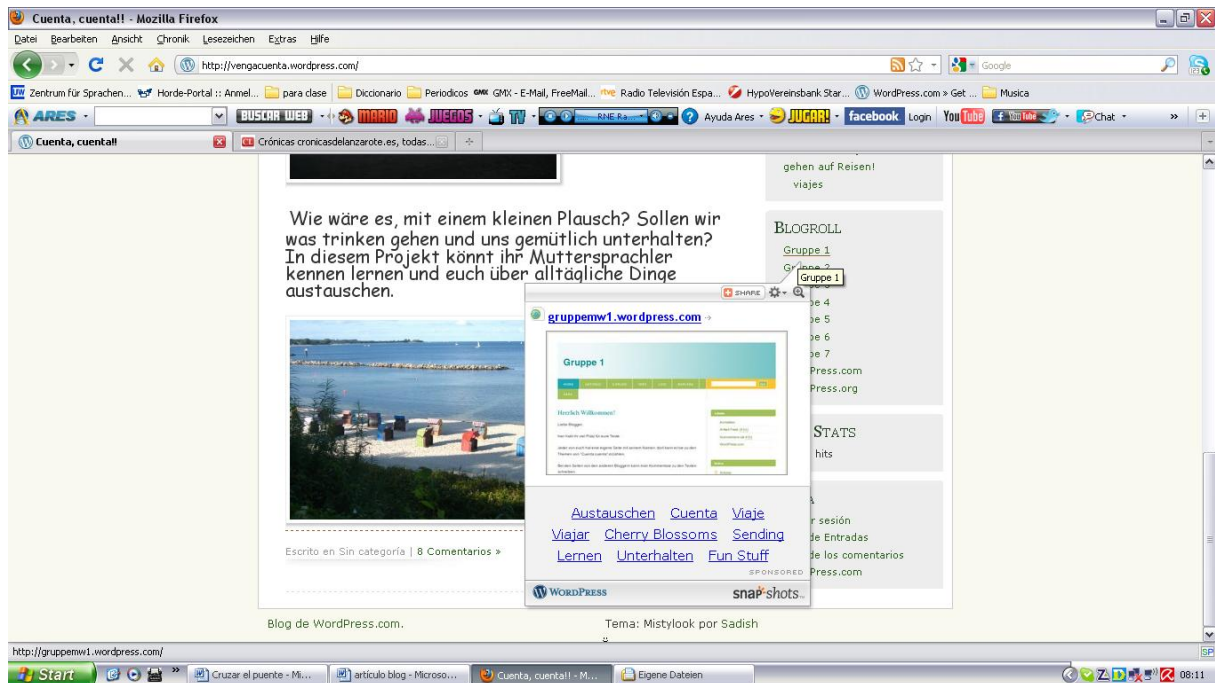
El último tema gira en torno a los viajes, tema siempre motivador y en torno al que se pueden tratar diferentes objetivos comunicativos. Las preguntas que sirvieron de guía fueron:

- ¿Cuál es es tu país preferido para viajar?
- ¿Te gusta más visitar ciudades o la naturaleza?
- ¿Qué cosas echas de menos cuando estás de viaje?
- ¿Cuál es el recuerdo más bonito que tienes de un viaje?
- ¿De qué otros pueblos podríamos aprender algo, según tu opinión?
- ¿Has tenido mala *pata* en alguna de tus vacaciones?
- ¿Qué país te gustaría visitar sin falta?
- ¿A quién o qué cosas te llevarías una semana a una isla desierta?

3.2.3. Los blogroll

Un **blogroll** es una colección de enlaces de *blogs*. Digamos que son “hijos” del blog principal, enlaces presentados en el lateral de la página de inicio. Este método nos permite crear diferentes blogs (cuantos sean necesarios) dentro de un blog común. La ventaja de este sistema radica en la posibilidad de dividir clases numerosas en grupos más reducidos pero

manteniendo la misma tarea común. De este modo, la función de los *blogroll* en nuestro caso fue dividir las clases, tanto en Madrid como en Würzburg, en pequeños grupos, mezclar a los alumnos y asignar a cada grupo un blog en el que iban a trabajar, así llamamos a estos *grupo 1, grupo 2, etc.*



Blog ¡Cuenta, cuenta...!

3.2.4. Desarrollo del proyecto

1. Diseño del blog.

Diseñamos un blog antes del comienzo de las clases (tal como hemos explicado en el punto anterior). Consideramos importante establecer los objetivos y las diferentes fases del proyecto organizándolo todo en torno a la programación curricular del curso. Esta primera fase no está exenta de dificultad. Debemos llegar a acuerdos con respecto a los objetivos teniendo en cuenta las particularidades específicas de la didáctica del alemán y del español como lengua extranjera poniendo énfasis y previendo qué tendrán que resolver los alumnos.

2. Los alumnos tienen que registrarse.

Durante la primera sesión de clase realizamos actividades de presentación, aclaramos cuestiones y presentamos materiales y objetivos. En suma, presentamos el proyecto del blog ante los alumnos, explicándolo *grosso modo* y haciendo referencia a él como elemento motivador. Hicimos mención de ese grupo de españoles que esperaban impacientes en Madrid y de ese grupo de estudiantes alemanes esperando ansiosos en Würzburg el primer contacto. El primer acercamiento que los alumnos tuvieron con nuestro blog fue trabajo para casa. Les pedimos que miraran el blog para que fueran conscientes de los objetivos y se pudieran familiarizar con la

dinámica de trabajo que se iba llevar a cabo. Debemos recordar en este punto que para poder participar en el blog, era condición indispensable registrarse en la página www.wordpress.com.

3. Fotografías y recogida de direcciones de correo electrónico.

En las primeras sesiones del curso sacamos fotografías de los alumnos en la clase, bien posando o bien distraídos mientras tabajaban en grupo. Es mejor tener un gran número de fotos de las que disponer y poder seleccionar las mejores atendiendo, a su vez, a varios criterios en la selección. Las fotografías se colgaron en la página diseñada y pensada para ello (*Vamos a conocernos*). En estas primeras sesiones de clase también se recogieron las direcciones de correo electrónico con las que se habían registrado en la comunidad del blog, necesarias para poder invitar a los alumnos a participar e integrarlos en los grupos.

4. Diseño de los blogroll, división de grupos y asignación de compañeros de trabajo.

En este punto teníamos ya, tanto en Madrid como en Würzburg, los elementos necesarios para dividir y mezclar los grupos. Después de muchos correos electrónicos, chats, jornadas maratonianas de videoconferencias, llamadas entre nosotros (los profesores) y atendiendo a varios criterios, las clases quedaron divididas en siete grupos de seis alumnos cada uno haciendo un total de 42 alumnos participantes en el proyecto. A cada grupo se le asignó un *blogroll* e invitamos a participar a los miembros del mismo. En este blogroll a su vez, abrimos una página para que cada alumno participante pudiera publicar sus textos, fotos, vídeos, etc. de forma individual. El resto de integrantes del grupo podía dejar comentarios, interesarse por el contenido publicado, etc. en la función de *Comentarios* de la página del autor.

5. Explicación en clase.

En clase y con ayuda de internet en el aula, explicamos cómo se trabaja y cómo se publica en el blog. Aunque algunos alumnos tenían ya manejo y no les supuso gran esfuerzo, para otros era algo todavía novedoso y hubo que explicar el funcionamiento paso a paso. Algunos de estos alumnos explicaron a los otros cómo publicar, o subir textos, etc. Tener conexión a internet en clase y disponer de cañón facilita la explicación, ya que el profesor o uno de los alumnos puede ejemplificar cómo se accede a las páginas y cómo se publica en ellas.

6. Primeros contactos.

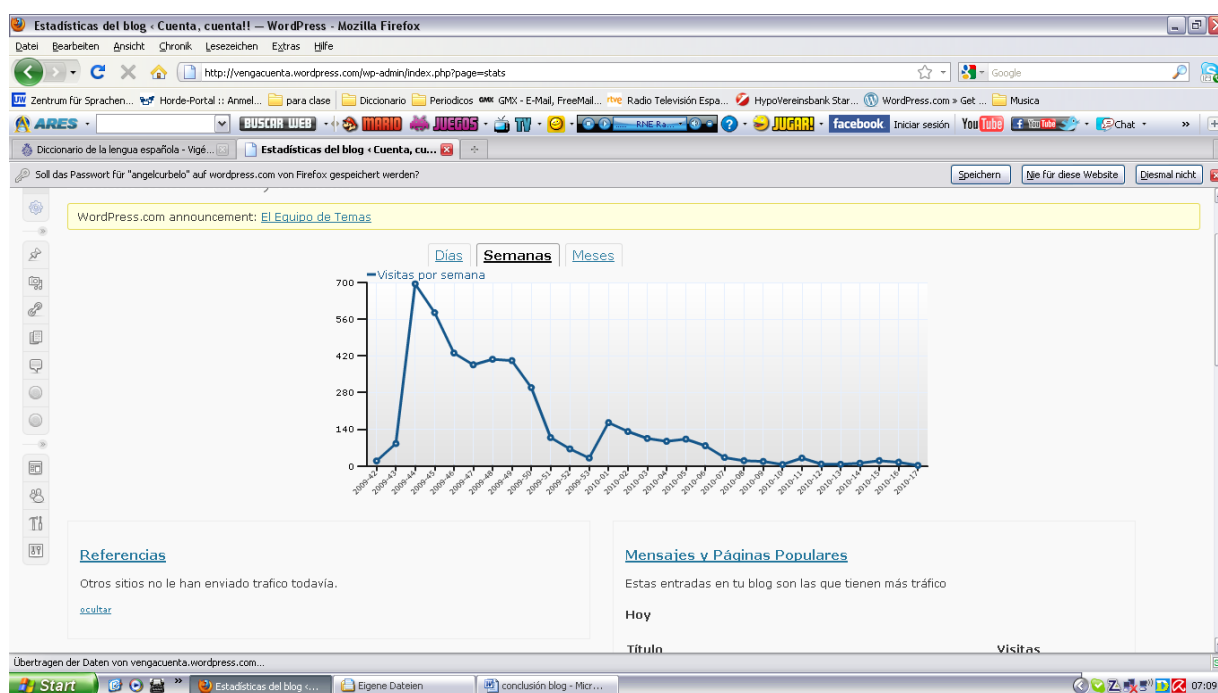
Se puede decir que el blog ya podía andar solo. Los alumnos tenían claro dónde, con quién, qué y para qué iban a trabajar. El primer paso fue una primera toma de contacto con los integrantes del grupo. Los alumnos se presentaron mediante una breve descripción, identificándose en las fotos que ya habíamos subido al blog. A partir de ahí la primera toma de contacto entre los participantes del grupo se desarrolló de forma natural.

7. Caminan solos.

Los alumnos se fueron haciendo poco a poco con la dinámica de trabajo y empezaron a trabajar solos. Los temas y las preguntas, planteadas de forma estratégica y dispuestas paralelamente a la programación, pasaron a ser un impulso y cada alumno comenzó a seleccionar los temas que más le interesaban. Decidimos no corregir los errores (aunque se tratase de material publicado) y sólo en aquellos casos de errores persistentes lo hablábamos con el alumno en cuestión. Ello implica un constante seguimiento de lo que van publicando los alumnos por parte del profesor.

4. Valoración y conclusión

Aunque no poseemos muchos datos para una valoración exhaustiva, sí contamos con algunos sobre participación y ciertas estimaciones sobre la percepción y el sentir de los alumnos durante la experiencia, recogidas estas de forma espontánea en pequeñas charlas con los participantes.



Gráfica de participación semanal

En primer lugar, y con la gráfica de participación por semana, comprobamos las visitas desde la creación del blog hasta unas semanas después de concluido el semestre en el que llevamos a cabo el proyecto. Las visitas no implican participación, de ahí que el número sea más alto que las entradas del blog. No obstante, lo consideramos un instrumento de medición con cierta fiabilidad para nuestros propósitos ya que indica una clara tendencia. De esta estadística se desprende que, durante las primeras semanas de trabajo, se registraron

en el blog entre 500 y 700 visitas mientras que en las últimas semanas estaban en torno a los 80 visitantes. Como vemos, al principio la participación fue mucho más alta, bajando gradualmente durante el semestre, sólo con unos repuntes. Estos repuntes se deben a la inclusión en el blog de actividades trabajadas en clase y a la vuelta después de las semanas de vacaciones de Navidad.

Una visita al blog permite observar en primer término el bajo índice de participación. Ahora bien, existen muchas diferencias en cuanto a cantidad y calidad entre los siete grupos de trabajo. Unos se implican más que otros, colgando vídeos y fotografías, participando e interactuando entre ellos. Otros escribieron muy poco: sólo unas líneas para presentarse sin demasiado cuidado ni respeto a la forma y a la situación. Otros no colaboraron en absoluto. Muy pocos demostraron tener capacidad de iniciativa y mantuvieron una especie de contacto durante un tiempo. Sólo una persona demostró estar al día y preocuparse por mantener en contacto a su grupo y además ver lo que pasaba en los otros con el fin de implicarlos, hacer referencia a ellos y tener ocasión de plantear algo.

Es cierto que lo más innovador puede encontrar ciertas trabas, pero llamar innovación a un blog en la era del *facebook* entre un grupo de jóvenes estudiantes no se nos antoja lícito. Las razones de la poca implicación pueden ser varias. Por ejemplo, de naturaleza organizativa: problemas de coordinación de calendarios entre las instituciones, heterogeneidad del grupo, falta de tiempo, etc. Otras son razones relacionadas con las actitudes, especialmente la carencia de motivación provocada por ciertos factores frustrantes: algunos alumnos, por ejemplo, se sintieron intimidados por el nivel de los otros. Ciertos aprendientes de alemán percibieron que el nivel de español de sus compañeros de grupo era superior.

Aquellos alumnos que participaron más activamente en el blog se acercan al perfil del buen alumno, según nuestras observaciones y seguimiento. Estos alumnos se alejan de la clase sin dejarla del todo. Aplicaban en sus entradas en el blog aquello que iban aprendiendo en clase, ya fuera en lo referido a contenidos o a formas. Estos muestran ser directores de su propio proceso: buscan nuevas formas, usan vocabulario nuevo para cubrir sus necesidades, se interesan por contenidos culturales y los contrastan con los suyos, etc. Sin embargo, la mayoría de los participantes no dejaron de ver el blog como una actividad de clase, de ahí los repuntes de participación cuando se integraba en el trabajo en el aula.

Como hemos dicho arriba, lo innovador puede encontrar ciertas trabas. Esta innovación no se encuentra fuera de la clase, sino en el papel de la clase misma: un mundo aislado con sus propias reglas. A los alumnos les supone mucho esfuerzo desentenderse del profesor y de su papel de director y les cuesta mucho más dejar de ver las actividades como trabajo exclusivo de la clase. Vemos, sin embargo, con qué seguridad se mueven los jóvenes en el mundo de las comunicaciones y las redes sociales. Por lo tanto, consideramos que se tienen que seguir dando pasos para lograr un uso óptimo de las nuevas tecnologías en la clase de lenguas, potenciando así la autonomía del alumno. La dificultad radica en liberarnos primero de los roles, los espacios y los medios tradicionales en una enseñanza centrada en el profesor y no en el alumno.

5. Bibliografía

- Diccionario de términos clave de ELE, Centro virtual Cervantes: Biblioteca del profesor*
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm; 28.02.2010]
- Esteve, O, Arumí, M, Cañada, M. D (2003): Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje. *Bells* 12.
[<http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art05.pdf>; 18.01.2010]
- Fernández, Sonsoles (2001): Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. *Frecuencia L* 17, 6-16.
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm#npas; 22.02.2010].
- Giovannini, A, Martín Peris, E, Rodríguez Castilla, M & Simón Blanco, T (1996): *Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- Holstein, Silke (2009): Web Spaziergang – eine virtuelle Reise. *Profil* 1, 5-11.
[http://www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/volltexte/2009/3902/pdf/Web_Spaziergang_Silke_Holstein.pdf; 14.12 2009]
- Little, David (2001): Learner autonomy: A fundamental principle in pedagogy and education. *Team* 1, 27-31.
- Vera Batista, J.L. (2005): Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Recreate* 3.
[<http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate03/vera/autonomia.htm>; 12.01.2010]

**„Der Spaß und das Interesse diese Sprache zu lernen überwiegt“ -
Erfahrungen aus dem Selbstlernprojekt
„Erste Schritte Russisch / Erste Schritte Arabisch“**

Karen Zhuber-Okrog
Zentrum für Sprachen, Universität Würzburg
karen.zhuber@uni-wuerzburg.de

Abstract

In diesem Artikel wird ein betreutes Selbstlernprojekt für Sprachanfänger in Arabisch und Russisch beschrieben. Ziel war der eigenverantwortliche Spracherwerb mit Hilfe von Lernsoftware in Verbindung mit persönlicher tutorieller Betreuung von Muttersprachlern. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf der Bewusstmachung des Lernprozesses und der Aufrechterhaltung der Lernmotivation.

This paper describes an autonomous language learning project, for beginners of Russian or Arabic who were supposed to work with language learning software, accompanied by student native speakers as tutors. There was a special focus on the students' understanding of their own learning process and maintaining their levels of motivation.

Schlagwörter

Lernautonomie, neue Technologien, Sprachtutoren, Sprachsoftware

Key Words

Learning autonomy, new technologies, language tutors, language programs

Zhuber-Okrog, Karen (2010): „Der Spaß und das Interesse diese Sprache zu lernen überwiegt“- Erfahrungen aus dem Selbstlernprojekt „Erste Schritte Russisch/ Erste Schritte Arabisch“. *Profil* 2, 41-50.

1. Zielsetzung und Ausgangslage

Das hier beschriebene Projekt entstand aus der Idee, ein effektives Selbstlernkonzept anzubieten aus einer Kombination von Sprachlernsoftware und Begleitung durch muttersprachliche Tutoren.

Nicht ganz ohne Ehrgeiz wurde das Konzept angekündigt als betreutes Selbstlernprojekt „Erste Schritte Arabisch / Erste Schritte Russisch“ und bot den Interessenten damit einen Einstieg in zwei Sprachen, die eine Gemeinsamkeit verbindet: Ein Einstieg in ein neues Schriftsystem. Zur Verfügung standen den Lernern dabei für Russisch die Lernsoftware „Softwarekurs für Anfänger – Russisch“ von PONS sowie „Easy Learning – Arabisch 100“ von Strokes. Diese Lernprogramme finden sich vorinstalliert in der Mediothek des Zentrums für Sprachen der Universität Würzburg und können dort während der Öffnungszeiten (38 Stunden pro Woche) jederzeit genutzt werden. Die sprachliche Betreuung der Lerner übernahmen muttersprachliche studentische Tutoren, die lernorganisatorische Betreuung wurde von mir als Mediendidaktikerin koordiniert. Pro Sprache wurden 10 Interessenten aufgenommen. Die Laufzeit betrug vier Monate und startete leicht zeitversetzt begleitend zum Wintersemester 2009/10. Es waren keine ECTS-Punkte oder Scheinerwerb vorgesehen, Ziel und Interesse sollte und musste die Sprache sein.

2. Die Anfangsphase: Orientierung und Planung

Ausgangspunkt war ein obligatorischer Präsenz-Workshop für beide Lerngruppen. Das Anliegen hier war zum einen, sich gegenseitig kennen zu lernen und den Ablauf und die Rahmenbedingungen des Projekts zu klären, nämlich: Einen Lernplan zu erstellen und einzureichen, insgesamt drei schriftliche und mündliche Pflichtaufgaben innerhalb eines groben Zeitrahmens zu erledigen, die von den Tutoren korrigiert wurden und die Teilnahme an einem begleitenden virtuellen Moodle-Kursraum, da hier sämtliche Kommunikation gebündelt wurde (Terminabsprachen, Forum, Zusatzmaterialien, Abstimmungen und Feedbacks).

Die Teilnehmer erhielten zum anderen Informationen und Tipps zum eigenverantwortlichen Lernen und konnten unter Anleitung die Lernsoftware ausprobieren und den virtuellen Kursraum kennenlernen. Nicht zuletzt nutzten wir zudem die Chance, die Lernmotivation herauszufinden.

Nach diesem Workshop wurden Lernverträge (Anlage 1) unterzeichnet, und die Studenten erhielten ihre erste Aufgabe, nämlich sich mit der Lernsoftware vertraut zu machen und dann einen persönlichen Lernplan (Anlage 2) zu erstellen, in dem sie ihre Lernprioritäten, den wöchentlichen Zeitaufwand und den geplanten Fortschritt und inhaltliche Zielsetzung pro Woche aufführen sollten. Dieser Plan musste innerhalb der folgenden zwei Wochen im virtuellen Kursraum hochgeladen werden. Die Lerner sollten dadurch dazu gebracht werden,

einen ersten Versuch zum reflektierten Selbstlernen zu starten und zudem zeitnah die Lernmaterialien durchzusehen. Die meisten Teilnehmer nutzten dabei - wenig überraschend - diesen Zeitraum komplett aus. In dieser Phase des Projektes zeigten die Teilnehmer eine sehr hohe Motivation – fast alle betraten in den Tagen nach dem Workshop mehrfach den virtuellen Kursraum. Die eingereichten Lernpläne zeigten, dass die Teilnehmer ihre Lernplanung sehr unterschiedlich reflektierten. So gab es sowohl relativ detaillierte Planungen über den gesamten Projektzeitraum mit direkter Angabe, welche Inhalte der Software wann bearbeitet werden sollten als auch sehr rudimentäre Ansätze, die nur bis zu ersten oder zweiten Sitzung reichten. Die eingeplante Zeit variierte von 2-5 Stunden pro Woche. Auffällig war, dass die Lernziele bzw. Prioritäten oft nicht direkt in Zusammenhang mit der Lernplanung standen: So gab beispielsweise eine Studentin für ihre Lernpriorität für den Bereich Grammatik „3“ an (das bedeutet: mittlere Priorität), in ihrer Lernplanung war jedoch in jeder Sitzung gleich eine doppelte Dosis Grammatik angesetzt. Einige setzten die Ziele zu hoch an: So las man etwa das Lernziel „lesen, sprechen, schreiben ansatzweise fließend“, das nach drei Monaten erreicht sein sollte.

Diese Phase wurde von den Tutoren und von der Autorin im virtuellen Kursraum kommunikativ begleitet – so kündigten die Tutoren ihre Präsenz-Sprechstunden an oder ließen die Teilnehmer über die günstigsten Zeiten abstimmen. In den Sprachforen konnte über erste Fragen oder Schwierigkeiten mit den Tutoren und den anderen Selbstlernern jederzeit Kontakt aufgenommen werden, sprachübergreifend fungierte die Autorin als „Kontrollinstanz“ und Ansprechperson zum Projektablauf, Zeit- und Lernplanung, erinnerte an Deadlines und Feedbacks und gab als verantwortliche Ansprechpartnerin der Softwareausstattung technische Hilfestellung.

3. Die Lernphase: Umsetzung des Lernplans

In dieser Phase des Selbstlernprojekts ging es um die eigentliche Schwierigkeit: Die Umsetzung (und gegebenenfalls die Anpassung) der Lernpläne – und die Aufrechterhaltung der Motivation. Im Punkt Materialauswahl wurde den Teilnehmern bereits eine Hürde genommen; sie waren auf die Lernsoftware und einige Zusatzmaterialien beschränkt. Zudem ist die Software bereits auf Selbstlerner zugeschnitten und zumindest am Anfang der Lernmotivation zuträglich, da sie verschiedenartige Materialien in Form von Text, Audio und Video vereint, unmittelbare Fehlerfeedbacks bietet und Lernfortschritte festhält und Neulingen – sowohl in der Sprache als auch im eigenverantwortlichen Lernen – auf Wunsch eine Struktur für eine Lernprogression vorgibt. In beiden Sprachen mussten die Lerner sich zunächst mit der neuen Schrift vertraut machen, und dies sowohl am Computer als auch handschriftlich, und viele der Teilnehmer sahen sich hier mit den ersten Schwierigkeiten konfrontiert. Beide Lernprogramme bieten jeweils eine Anfangslektion über die Schrift, die recht kompakt gehalten ist. Manche Teilnehmer hatten bereits Vorkenntnisse und brachten

im Online-Forum Tipps für die Komplettanfänger ein. Die Rolle der Tutoren, zusätzliche Hilfen, Erklärungen und Materialien bereit zu stellen, war in dieser Phase sehr wichtig – die individuelle Betreuungsmöglichkeit erwies sich als sehr sinnvoll, weil die Teilnehmer zum Teil auf ganz entgegengesetzte Probleme stießen, wie sich in Feedbacks von zwei Arabisch-Lernern zeigt.

Lerner 1: „Gerade mit der Schrift hatte ich große Probleme, da durch seltsame Lautschriften und die Arbeit mit der Tastatur (für mich) zusätzliche Schwierigkeiten gegeben waren. Da man nach der Einführungslektion die Schrift komplett beherrschen sollte, ergaben sich dann in den Folgelektionen Defizite.“

Lerner 2: „Das Programm ist ganz gut, um das Schreiben zu lernen. Zwar nur auf der Tastatur, aber immerhin.“

In diesem Zeitraum haben wir den virtuellen Kursraum auch dazu genutzt, um mehr Bindung an das Selbstlernprojekt zu erzielen, indem wir beispielsweise begleitende Aktionen wie einen russisch-arabischen Abend mit Muttersprachlern organisierten, wobei die Teilnehmer außerdem in die Terminfindung einbezogen wurden. Bei diesem Abend wurde eine lockere Leistungsabfrage durchgeführt – das Bild zeigt einen Schreibwettkampf, der Abend fand etwa 5 Wochen nach Projektstart statt.



Foto: Karen Zhuber-Okrog

Erfahrungsaustausch der Teilnehmer, die über die offenen Foren auf der Lernplattform auch untereinander kommunizieren können, fand unter den Russisch-Lernern jedoch gar nicht, unter den Arabisch-Lernern nur sporadisch statt. Viele wählten bei Schwierigkeiten eher einen direkten Kontakt mit den Tutoren per Email oder persönlich in der Sprechstunde als eine offene Diskussion im Forum.

Etwa nach der Hälfte der Laufzeit wurde ein Zwischenfeedback (Anlage 3) eingeholt, in dem die Teilnehmer hauptsächlich über die Umsetzung ihrer eigenen Lernpläne berichten sollten und außerdem ihre Lernfortschritte und die eigene Lernbereitschaft bewerten sollten. Einige sahen hier ihre ersten Ziele als zu hoch gesteckt an, die meisten bewerteten den Zeitaufwand als höher als erwartet („Lernplan ist vielleicht etwas zu hoch gesteckt gewesen. Leider weniger Zeit als es erforderlich wäre für die Sprache“) und diejenigen, die nach

eigenen Angaben die Sprechstunden der Tutoren nicht genutzt hatten, haben auch angegeben, dass sie weniger Lernfortschritte gemacht haben als erwartet und umgekehrt – wer die Sprechstunden genutzt hat, war zufrieden mit den Lernfortschritten.

Aus diesem Feedback ging sehr deutlich hervor, dass die Teilnehmer, die mit ihren Lernfortschritten unzufrieden waren, Schwierigkeiten mit der eigenen Verantwortung für ihren Lernprozess hatten und die Möglichkeiten von individueller Hilfe schlicht nicht nutzten – sie orientierten sich ausschließlich an den von uns vorgegebenen Terminen und Deadlines, aber nutzten nicht die darüber hinaus ständig angebotenen flexiblen und individuellen Sprechstunden. Manche Teilnehmer, die den einen oder anderen Mangel in der Lernsoftware feststellten, gingen jedoch nicht den nötigen Schritt weiter, um den Mangel anderweitig auszugleichen und sich Zusatzmaterial zu besorgen oder von den Tutoren empfehlen zu lassen, sondern ließen es bei dem Mangel bewenden und nahmen so geringere Lernfortschritte in Kauf.

4. Abschlussphase: Evaluation und Ausblick

Die Teilnehmer wurden durch die Feedbacks in der Mitte und gegen Ende der Projektlaufzeit immer wieder ersucht, ihr eigenes Lernen zu reflektieren und in Bezug zu setzen zu dem Lernplan, den sie zu Beginn des Projekts erstellt hatten. Sie hatten Unterstützung bei ihrer Materialauswahl und bei der Anpassung ihrer Ziele, außerdem konnten sie jederzeit andere Selbstlerner kontaktieren und waren durch die Pflichtaufgaben und begleitenden Aktionen angehalten, die Sprache anzuwenden und ohne Leistungsdruck in Kontakt mit Muttersprachlern zu treten. Das Ziel war, allen Nachteilen, die in der Regel mit dem Selbstlernen verbunden sind, entgegen zu wirken (vgl. auch Little 2008:49f und 56f). Dennoch gab es eine Abbrecherquote von über 50%, wobei die betreffenden Personen zum größten Teil als Grund Zeitmangel wegen des eigentlichen Studienfachs angaben (hier macht sich natürlich auch bemerkbar, dass keine ECTS-Punkte vergeben wurden; vgl. dazu auch Lavagno 2008:254). Weitreichende Schlüsse lassen sich allerdings nach dieser erstmaligen Durchführung des Konzepts mit einer begrenzten Teilnehmerzahl noch nicht ziehen, da zu wenige Vergleichsdaten vorhanden sind. Dennoch lässt sich über einige aufschlussreiche Beobachtungen und Tendenzen berichten. Die Teilnehmer zeigten eine sehr unterschiedliche Wahrnehmung der Anforderungen an das Selbstlernen, und bei einigen wurden durch die Selbstreflektion durchaus erste Schritte zu einem selbstgesteuerten Lernen und der Entwicklung eines Bewusstseins für die eigene Verantwortung in kleinerem oder größerem Umfang getan, abhängig von der individuellen Ausgangssituation, wie aus solchen Rückmeldungen hervorgeht: „Bei der Lernsoftware lernt man hingegen nicht zu schreiben, wenn man sich da nicht ein eigenes Konzept aufbaut“. Andere brachten schon von Anfang an eine klare Vorstellung über die eigene Lernmotivation und des daraus

resultierenden selbstverantwortlichen Lernverhaltens mit und konnten so den größten Nutzen aus dem Angebot ziehen, wie die Feedbacks zeigen:

"Meine eigene Lernmotivation besteht darin mich in einem Bereich weiterzubilden, der nichts mit meinem Studienfach zu tun hat. Aufgrund der Möglichkeit der freien Zeiteinteilung kann ich mir meine Arabisch Lerneinheiten so organisieren, dass kein Stress und Druck entsteht und somit der Spaß und das Interesse diese Sprache zu lernen überwiegt."

"Es ist bei einem relativ geringen Lernpensum normal, dass die Lernfortschritte nicht immens groß sind. Davon bin ich aber im Voraus ausgegangen. Gut ist, dass kein Zeitdruck besteht. Die Selbsteinteilung ist viel wert. Ich denke bei einem Pflichttermin wäre ich vielleicht schon öfter nicht erschienen".

Diese Lerner konnten alle Vorteile dieses Lernkonzepts wie Flexibilität, freie Zeiteinteilung und Zielsetzung, fehlenden Leistungsdruck und ständigen individuellen Austausch mit Muttersprachlern voll und ganz für sich nutzen.

Selbstverantwortliches Lernen stellt hohe Anforderungen an die Lernenden, jedoch werden diese Fähigkeiten zwar gefordert (Stichwort "lebenslanges Lernen"), aber selten gefördert. Ob das beschriebene Lernkonzept zu nachhaltigen Erfolgen in der Hinführung zur Lernautonomie führt, ob der Weg zur Autonomie über vorgegebene Strukturen und Verbindlichkeiten führt, ob die Individualisierung am besten über Projektbindung und Gruppenaktivitäten erreicht wird, ob dieses Konzept ein Weg ist, das Lernen zu lernen, wird erst die längerfristige Evaluation zeigen.

5. Literatur

- Langner, Michael (2006): Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2). [http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/Langner1.htm; 08.03.2010].
- Lavagno, Antonella (2008): Motivationsmanagement. In: Arntz, Reiner & Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS-Verlag, 251-260.
- Little, David (2008): Learner autonomy in practice: a challenge for university language teaching. In: Arntz, Reiner & Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS-Verlag, 47-63.
- Pons (2006): Softwarekurs für Anfänger – Russisch [CD-ROM]. Stuttgart: Pons.
- Strokes Easy Learning (2007): Arabisch 100 [CD-ROM]. Linz: Strokes International.

Lernvertrag

für das Selbstlernprojekt „Erste Schritte Arabisch / Erste Schritte Russisch“
(WS 2009/10)

zwischen

Name: _____

Zielsprache: _____

und dem Zentrum für Sprachen

Hiermit verpflichte ich mich,

- regelmäßig in der Mediothek mit der Lernsoftware zu arbeiten
- meinen ersten Lernplan bis zum 20.11.09 einzureichen
- die 3 Pflichtaufgaben mit den Tutoren zu erledigen
(siehe Rückseite)
- regelmäßig in den Wuecampus-Kursraum zu schauen
- an Feedbacks zum Projekt teilzunehmen.

Im Gegenzug erhalte ich sprachliche, organisatorische und technische Betreuung und Hilfestellung durch das Zentrum für Sprachen, Kommunikation und Terminabsprachen erfolgen über den Wuecampus-Kursraum. Nach erfolgreichem Abschluss wird auf Wunsch eine Teilnahmebescheinigung ausgestellt. Zudem kann ich Anschaffungswünsche für die Mediothek des ZFS einbringen, die es mir ermöglichen, meinen selbständigen Spracherwerb in der o.g. Zielsprache fortzusetzen.

Unterschrift d. Teilnehmer/in

Karen Zhuber-Okrog (ZFS)

Wichtige Adressen:

- Der Kommunikationsraum für das verbindliche Selbstlernprojekt:
<https://wuecampus.uni-wuerzburg.de/moodle/course/view.php?id=4071>
 - *(Links und Tipps, Zeitplan, Foren, Sprechstunden der Tutoren und anderes findet sich hier)*
 - Homepage des Zentrums für Sprachen
www.zfs.uni-wuerzburg.de
(→ Bereich Mediothek: aktuelle Ankündigungen, Sprachlernaustausch face2face, Materialübersicht, Öffnungszeiten)
-

Bitte lassen Sie sich hier von den Tutoren bestätigen, dass Sie die Aufgaben erledigt haben:

Aufgabe 1 (Dezember 2009)

Inhalt:

Datum/Unterschrift des Tutors

Aufgabe 2 (Januar 2010)

Inhalt:

Datum/Unterschrift des Tutors

Aufgabe 3 (bis Mitte März 2010)

Inhalt:

Datum/Unterschrift des Tutors

Lernplan

Name:

Zielsprache:

Selbsteinschätzung bei Beginn:

bewerten Sie Ihre Kenntnisse auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 5 (sehr wenig) in diesen Bereichen. Setzen Sie dann Ihre Prioritäten – was wollen Sie am meisten üben? Überlegen Sie sich, für welche Zwecke Sie die Sprache brauchen und anwenden wollen, und setzen Sie danach die Prioritäten.

	Selbsteinschätzung	Lernpriorität
Lesen		
Hören		
Sprechen		
Schreiben		
Wortschatz		
Grammatik		

Zeitaufwand pro Woche:

Protokoll:

	Datum	Heutige Ziele	Material	Nächstes Mal	Eigene Bewertung (Fortschritt?)
1					
2					
3					

Zwischenfeedback Projekt „Erste Schritte Russisch / Erste Schritte Arabisch“

WueCampus ▶ WS09_Selbstlern_Ru_A ▶ Feedbacks ▶ Zwischenfeedback Januar 2010

Zwischenfeedback Januar 2010

Modus: Nicht anonym

(*)Elemente sind erforderlich

Hatten Sie bereits Vorkenntnisse in der Sprache?*

Nicht ausgewählt
ja nein

Lernen Sie zum ersten Mal eine Sprache in Eigenregie?*

Nicht ausgewählt
ja nein

Bewerten Sie den Zeitaufwand *

Nicht ausgewählt
wie erwartet höher als erwartet niedriger als erwartet

Haben Sie bereits die Sprechstunde der Tutoren genutzt?*

Nicht ausgewählt
ja nein

Bewerten Sie Ihre bisherigen Lernfortschritte*

Nicht ausgewählt
ich merke keinen Fortschritt
weniger als erwartet
ungefähr wie erwartet
mehr als erwartet

Versuchen Sie, Ihre eigene Lernmotivation und Teilnahmebereitschaft an den begleitenden Aktionen u. Kommunikation über Wuecampus zu bewerten:*

Zu Beginn des Projekts haben Sie einen Lernplan erstellt und hochgeladen. Bitte beschreiben Sie kurz, ob Sie Ihren Lernplan eingehalten haben und ob Ihre Planung realistisch war oder neu angepasst werden muss(te).

Zur Umsetzung des Lernplans:*

Hier können Sie etwas über Ihr Lernen berichten - auf welche Schwierigkeiten sind Sie zB gestoßen, was hat gut funktioniert, würden Sie sich anderes oder mehr Material wünschen, mehr oder weniger Pflichtaufgaben? Was ist gut, was ist schlecht?

Kommentare*

Bericht einer Aktionsforschung zur Förderung autonomen Lernens in einem Japanischkurs — Aspekte selbstreflektierenden Fremdsprachenlernens

Yuki Asano

Ruhr-Universität Bochum

yuki.asano@rub.de

Abstract

Der vorliegende Artikel befasst sich mit einer Aktionsforschung, die im Rahmen eines Japanischunterrichts an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde und stellt konkrete Schritte einer Aktionsforschung dar. Die Unterrichtende versucht, anhand der empirischen Daten aus ihrem eigenen Unterricht heraus zu verstehen, inwieweit der von ihr konzipierte und im Kurs regelmäßig verwendete Reflexionsbogen das selbstreflektierende Lernen fördert. Außerdem wird der Frage nachgegangen, in welchem Zusammenhang autonomes Lernen mit bestimmten Grammatikvermittlungsmethoden steht. Ist eine induktive Grammatikvermittlung zur Förderung autonomen Lernens erforderlich? Was muss gefördert werden, wenn man autonomes Lernen fördern möchte? Die in diesem Artikel dargestellten Fragestellungen und Erkenntnisse beziehen sich zwar auf den Japanischunterricht, aber bieten im weiteren Unterrichtskontext ebenfalls einen Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Darüber hinaus bietet Aktionsforschung die Möglichkeit, nicht nur Sprachlehrforschende im engen Sinne, sondern alle Unterrichtende, die an der forschungsgeleiteten Entwicklung des Unterrichtsgeschehens interessiert sind, in die Forschung mit einzubeziehen, was zur Weiterentwicklung der Fremdsprachenlehr-/lernforschung sicherlich beiträgt.

This paper presents an action research project which has been conducted at Japanese as a foreign language at the Ruhr-University Bochum and describes each step of “action” and “reflection”. The aim of the research is a better understanding, to what extent the self reflection supports self-reflected foreign language learning. The self reflection in the classroom was carried out with the help of a reflection sheet, which was designed by the author. The text focuses on whether autonomous learning is related with certain teaching methods; for example, if inductive grammar teaching methods are necessary to promote autonomous language learning and what it actually means to promote autonomous learning. The issues presented in this article can be discussed and applied also to other language teaching situations. Moreover, action research provides an opportunity to include not only experts in the discussion on empirical second language learning studies in the classical sense, but also foreign language teachers who are interested in improving their methods, which contributes to a further development in language teaching studies.

Schlagwörter

Lernautonomie, Aktionsforschung, Grammatikvermittlung, Reflexion

Key Words

Learning autonomy, action research, grammar teaching, self reflection

Asano, Yuki (2010): Bericht einer Aktionsforschung zur Förderung autonomen Lernens in einem Japanischkurs- Aspekte selbstreflektierenden Fremdsprachenlernens. *Profil* 2, 51-68.

Im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung im Fremdsprachenunterricht wird zunehmend Wert auf empirische Forschung gelegt. Die Aktionsforschung (AF) stellt eine unmittelbare Verbindung zwischen Unterrichtspraxis und empirischer Forschung her. Der folgende Beitrag beschreibt die Grundzüge der AF und stellt eine Studie vor, die Auswirkungen der Bearbeitung von Reflexionsbögen (sog. *Reflexionen*) auf das implizite und selbstreflektierende Grammatiklernen aufzeigt und den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung selbstreflektierenden Lernens nachgeht.

1. Aktionsforschung im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens

1.1. Konzeptionelle Grundzüge

Nach Altrichter et al. (1997: 640) „findet AF statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen“. In Hinblick auf das Ziel der Forschung stellt Grotjahn (2006: 261) die AF als eine „auf eine Veränderung zielende Forschung der Praxis mit der Zusammenarbeit mit betroffenen Praktikern“ dar. Für die so verstandene Forschungsarbeit ist bisher noch keine umfassende Definition zu finden, jedoch wurde mehrfach über die Charakteristika und die methodischen Prinzipien diskutiert, unter denen AF sich subsumieren lässt (vgl.: Altrichter/ Posch 1998, Burns 2005, Riemer 2002, Mackey/ Gass 2005, Grotjahn 2006).

(1) Im Unterschied zu den meisten empirischen Forschungen ist AF Forschung der Betroffenen, das heißt der Lehrende ist gleichzeitig der Forschende und der Untersuchungsgegenstand.

(2) Die Fragestellungen beziehen sich auf den unmittelbaren Unterricht. In der Fragestellung sind die Unterrichtenden autonom, wodurch die AF individuelle und spezifizierte Merkmale aufweist.

(3) Im Unterschied zur klassischen empirischen Forschung, in der Aktion und Reflexion getrennt voneinander vollzogen werden, besteht der Forschungsprozess in der AF aus einem Kreislauf von Aktion und Reflexion.

(4) Dadurch entwickeln sich längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen (zur Ausführung siehe Abschnitt 1.3). Forschende arbeiten jedoch nicht allein.

(5) Die Einbettung der individuellen Forschung in die professionelle Gemeinschaft ist ein wichtiges forschungsmethodisches Prinzip der AF. Teamarbeit und Rückmeldung von Nicht-Beteiligten sollen einseitige Sichtweisen und Fehleinschätzungen korrigieren. Durch die Bildung von Forschungsgruppen aus Unterrichtenden, die AF durchführen und sich

gegenseitig unterstützen, gewinnt die AF sowohl in der Praxis als auch in der Forschung mehr Anerkennung.

(6) In Hinblick auf die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts ist die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen aus der Praxis von großer Bedeutung. In einer kollegialen Diskussion eröffnet sich die Chance, eigene Einsichten zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

AF konzentriert sich also auf Fragestellungen aus der Unterrichtspraxis der Forschenden. Die Ergebnisse beziehen sich somit auf einen speziellen Kontext und sind praxisrelevant. Auf „dekontextualisierende Generalitätsvorstellungen“ (Altrichter et al. 1997: 651) wird in der AF zumeist verzichtet (Hermes 2001, Grotjahn 2006). In dieser Hinsicht unterscheidet sich die AF sowohl von der klassischen quantitativen Forschung als auch von einer Reihe von qualitativen Forschungsansätzen, wie zum Beispiel der *grounded theory*, die auf die Theoriegenerierung zielt (vgl. Grotjahn 2006: 261).

Der Verzicht auf Generalisierung der Ergebnisse und die auf eine lokale Veränderung der Praxis abzielende Ausrichtung stehen der breiten Anerkennung und einer ausreichenden Wissenschaftlichkeit der AF noch entgegen. Es wurde aber mehrfach auf ihren Wert für eine gezielte Praxisverbesserung hingewiesen (vgl. Altrichter 1990, Grotjahn 2006). Zudem hängt diese Diskussion, wie Grotjahn bemerkt (2006: 261), von dem zugrunde gelegten Wissenschaftsbegriff ab.

1.2. Ziel der Aktionsforschung

Ziel der AF ist weder Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, noch Erkenntnisse zu generalisieren. Sie zielt auf die individuelle Fortbildung der Praktiker und die unmittelbare Verbesserung der erforschten Praxis, also zumeist des eigenen Unterrichts ab. Die Erkenntnis wird als Ergebnis von „Reflexion“ und die Entwicklung als Ergebnis von „Aktion“ betrachtet und soziale Veränderung, d.h. die Veränderung eigener Unterrichtspraxis, angestrebt (vgl. Grotjahn 2006: 263)¹. Ein gegebenenfalls hierarchisch definiertes Gefälle zwischen Theorie und Praxis und somit zwischen Forschern und Lehrenden soll ausgeglichen werden. Im Hinblick auf die soziale Bedeutung der AF empfiehlt Altrichter die Verschriftlichung und Veröffentlichung der einzelnen Studien.

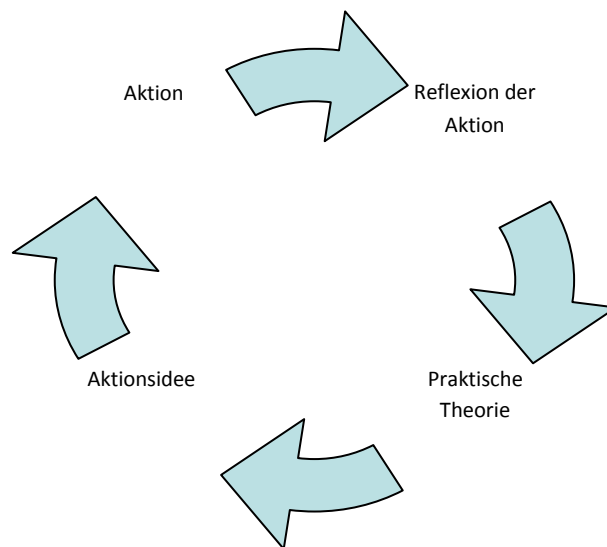
Schließlich drückt die Teilnahme an öffentlichen Diskussionen auch eine wichtige bildungspolitische Idee aus: Für eine konstruktive Weiterentwicklung des Bildungssystems ist es notwendig, dass PraktikerInnen ihre Ansichten und ihr Wissen öffentlich zum Ausdruck bringen (...) und dass sie den Fragen und Anliegen der Öffentlichkeit gegenüber offen und darauf vorbereitet sind, auf glaubwürdige Weise

Rechenschaft über ihre und ihrer Institution Arbeit abzulegen (Altrichter/ Posch 1998:19, Hervorhebungen im Original wurden nicht übernommen).

Durch die Veröffentlichung von Beiträgen ist eine Weiterentwicklung des kollektiven Wissens und der Forschung im Fremdsprachenunterricht zu erwarten.

1.3. Forschungszyklus

Der ideale Verlauf einer Untersuchung im Rahmen der AF ist ein stetiger Wechsel zwischen Reflexion und Aktion (s. Abbildung).



Der Forschende bzw. Unterrichtende reflektiert seine eigenen Aktionen, um dadurch handlungsrelevante Erkenntnisse zu gewinnen. Es gilt dann diese in Aktion umzusetzen, die wiederum kritisch zu überdenken ist. Dieser Prozess der AF erfolgt langfristig: „indem Reflexion immer und immer wieder in Aktion umgesetzt wird und – umgekehrt – Aktion immer wieder reflektiert wird, [können] längerfristig Reflexionsergebnisse und Aktionsrepertoire erweitert, differenziert und verbessert werden“ (Altrichter/ Posch 1998: 216).

Eine AF-geleitete Untersuchung kann mit Forschungsimpulsen initiiert werden, die von besonderen Interessen der Unterrichtenden oder von der „Erfahrung von Diskrepanzen“ (Altrichter/ Posch 1998: 52) im alltäglichen Unterrichtskontext ausgehen. Sie endet mit einer konkreten Fragestellung und es erfolgt der nächste Schritt, in dem im Unterricht systematisch Daten erhoben werden, wobei die AF die primäre Aufgabe von Unterrichtenden – das Unterrichten – nicht beeinträchtigen darf. Durch die Zusammenarbeit aller Beteiligten (Lehrende, Teilnehmer usw.) und von Nicht-Beteiligten (sogenannten "kritischen Freunden") sollen unterschiedliche Sichtweisen zum Forschungsgegenstand

eingeholt werden. Dabei ist die Vereinbarung und Einhaltung ethischer Regeln (z. B. Datenschutz) zu beachten. Die erhobenen Daten werden in der dritten Phase analysiert, interpretiert und anschließend wird daraus eine praktische Theorie erstellt. Entscheidend ist, diese Phase in einem reflektierten Bewusstsein der eigenen Handlungsbedingungen² (Altricher 1990:48) zu vollziehen. Aus dieser praktischen Theorie müssen konsequente und konkrete Handlungspläne (Aktionsideen) entwickelt werden, die es dann im nächsten Prozess als tatsächliche Aktion einzusetzen gilt. Dieser Aktions-Reflexions-Zyklus wird wiederholt, bis der Forschende bzw. Lehrende mit den Ergebnissen zufrieden ist.

2. Darstellung des Aktionsforschungs-Projektes

Bei diesem Projekt ging es um die Förderung des autonomen Lernens im universitären Fremdsprachenunterricht. Es wurde im Sommersemester 2008 und Wintersemester 2008/2009 in Japanischkursen A1 und A1/A2 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt³. Der Impuls für die vorliegende Untersuchung ging von einem Seminar über Lernerautonomie aus. Dabei stellte sich die Frage, ob und wie die sich scheinbar widersprechenden Herausforderungen, also einerseits die Förderung des autonomen und individuellen Lernprozesses und andererseits das Erreichen des vorgegebenen Kursniveaus, miteinander vereinbar sind.

Im vorliegenden Artikel wird die Förderung selbstreflektierenden Grammatiklernens, skizziert.⁴ Dabei steht die Bearbeitung der *Reflexionen* im Mittelpunkt der Fragestellung.

2.1 Grammatik: Vermittlung, Lernen und Lernerautonomie

Dem Konzept der Lernerautonomie⁵ liegt eine konstruktivistische Lerntheorie⁶ zugrunde. Die Theorie stützt sich auf die aktuellen neurowissenschaftlichen Erkenntnisse und betont, dass Lernprozesse nur in Eigenverantwortung und auf individuelle Art und Weise stattfinden, indem neue Informationen mit Vorkenntnissen verknüpft und verarbeitet werden. In Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht empfiehlt Tönshoff (1991) die „Kognitivierung“, also „Einsatz von auf Bewusstmachung zielenden unterrichtsmethodischen Verfahren (Lehrverfahren)“ (ebd.: 14), die auf der bewussten Denkfähigkeit des Menschen beruht.

Unter Grammatik versteht der kognitive Ansatz nicht allein den morphologisch-syntaktischen Bereich der Sprache, der im Alltag oft als Grammatik bezeichnet wird, sondern „die Gesamtheit der sprachlichen Regularitäten als potentielle Kognitivierungsgegenstände“ (Tönshoff 1995: 225). Im vorliegenden Artikel wird „Grammatik“ in diesem Sinne verwendet. Dieser Artikel befasst sich also nicht damit, wie einzelne grammatische Erscheinungen

erlernt werden, sondern vielmehr mit dem Lernverhalten auf der Metaebene des Grammatiklernens.

2.2 Das Forschungskonzept und die Datenerhebung

Um den Kognitionsgrad der Grammatikvermittlung zu erhöhen, habe ich von der konstruktivistischen Lerntheorie ableitend die folgenden didaktischen Prinzipien formuliert: Grammatikphänomene werden in einem modifizierten induktiven Verfahren dargestellt, das heißt besonders komplexe Grammatikphänomene werden unter Umständen deduktiv, also mit einer expliziten Grammatikerklärung vermittelt. Die Grammatik wird, der Auffassung der konstruktivistischen Lerntheorie entsprechend, situativ eingebettet dargestellt, damit Lernende einen persönlichen Bezug zum Lerninhalt herstellen können (vgl. Bimmel/Rampillon 2000, Wolff 2002). In der Diskussion, ob beim selbstreflektierenden Grammatiklernen induktive oder deduktive Verfahren angewendet werden sollen, wird häufig aus lernpsychologischer Sicht das induktive Vorgehen des Unterrichtenden bevorzugt, weil es die Eigenaktivität der Lernenden steigert (vgl. Zimmermann 1984). Außerdem gilt Wissen, das man sich entdeckend und analysierend erarbeitet hat, das also durch induktive Regelerarbeitung erlernt wurde, als besonders gut verankert und anwendbar (vgl. Tönshoff 1995: 240). In der Praxis sprechen jedoch unterrichtsökonomische Gründe für die deduktive Grammatikvermittlung. Erfolgreiche Regelerarbeitungsprozesse brauchen nicht nur mehr Zeit, Lernende müssen auch über hinreichende Fähigkeiten für diese Aufgabe verfügen z.B. müssen sie adäquate Lernstrategien kennen. Die Vor- und Nachteile der jeweiligen Vorgehensweisen sind weiterhin von Lerngegenständen, Lernkontexten oder persönlichen Faktoren abhängig. Statt sich für „entweder induktive oder deduktive Grammatikvermittlung“ zu entscheiden, ist eine differenzierte Vorgehensweise nach bestimmten Prinzipien denkbar. Zimmermann (1995) verweist überdies in Hinblick auf die Förderung der Kognitivierung auf die Konzeption eines prozesshaften Unterrichtes, der im Gegensatz zum produktorientierten Unterricht Selbstreflexivität und Individualität in den Vordergrund stellt (vgl. ebd.: 192ff.).

Die weiter oben genannten Prinzipien (z.B. Selbstreflexivität, Relevanz und Prozesshaftigkeit) eines autonomen Lernens wurden in meinem Kurs in Form einer formativen Leistungsbewertung⁷ verankert. Neben einem Abschlusstest fanden mehrere Male verteilte Leistungsbewertungen mit Hilfe einer sog. *Reflexion* im Laufe des Semesters statt. Die im Folgenden kursiv dargestellte *Reflexion* versteht sich als die Bezeichnung des Reflexionsbogens.

2.3 Beispiele von Forschungszyklen in Hinblick auf die Reflexion

Im Folgenden werden Forschungszyklen dargestellt, die sich besonders mit der Datenerhebung und -analyse sowie mit der Auswirkung der *Reflexion* befassen.

a.1. Phase: Aktionsidee

Der Einsatz einer *Reflexion* stützt sich auf die konstruktivistische Lerntheorie, die meinen Kursteilnehmern dazu verhilft, sich mit dem eigenen Lernen auseinanderzusetzen und es zu organisieren. Indem sie sich regelmäßig über ihren eigenen Lernfortschritt Gedanken machen, sollte auch ihre Sprachbewusstheit⁸ geweckt werden (vgl. Tönshoff 2007). Die eigens entwickelte *Reflexion* bestand aus vier Leitfragen: **1. Was kann ich nach dem Kurs, was ich aber vorher nicht konnte? 2. Beispiele dafür. 3. Was ist mir noch unklar? 4. Was nehme ich mir für die nächste Sitzung vor?** Die Lernenden sollten durch diese Selbstbeobachtung ein Bewusstsein für ihre Lernschwächen und Lernstärken entwickeln (vgl. Rampillon 1995: 96).

a.2. Phase: Aktion

Die *Reflexion* wurde von den Kursteilnehmern jeweils nach zwei Sitzungen ausgefüllt und abgegeben. Nur die erste *Reflexion* wurde im Plenum gemeinsam bearbeitet. Die abgegebenen *Reflexionen* dienten auch als Impulse für meine Interpretation bezüglich der Auswirkung ihrer Bearbeitung auf die Lernfortschritte. Die Reflexionen wurden im Portfolio von den Lernern abgeheftet; außerdem wurde im Plenum auf die Fragen der Teilnehmenden eingegangen. Meinen ersten Eindruck bei der ersten Bearbeitung im Plenum notierte ich im Lehrtagebuch⁹, das ich nach jeder Sitzung geführt habe.

„Die Studenten waren verwirrt. Julia hat mich gefragt, ob die Bearbeitung der Reflexion obligatorisch sein muss. Ich antwortete, Ja. Zu einer Abgabe der Reflexion möchte ich die Studenten verpflichten, weil sie sie sonst nie abgeben würden. (Lehrtagebuch 28.10.08)“

Die Studenten hatten außer einer Kursevaluation, die üblicherweise am Ende des Semesters bei jedem Kurs durchgeführt wird, keine *Reflexion* bearbeitet und wollten daher wissen, wozu die *Reflexion* nützlich ist. Außerdem notierte ich im Lehrtagebuch, dass die Beschreibung in den von Studenten abgegebenen ersten *Reflexionen* unerwartet sachlich formuliert wurde. Hierzu ein typisches Beispiel für die ersten *Reflexionen*:

⟨*Reflexion von Daniel am 10.12.08*⟩

1. Was kann ich nach dem Kurs, was ich aber vorher nicht konnte?

Nach dem Weg fragen, Ausdrücke zum Beschreiben von Wegen

2. Beispiele dafür.

すみません、駅はどこですか。

次のかどを右にまがってまっすぐ行ってください。あるいは5分かかります。¹⁰

3. Was ist mir noch unklar?

Bezüglich „nach dem Weg fragen“ keine Unklarheiten

4. Was nehme ich mir für die nächste Sitzung vor?

Ausdrücke zur Beschreibung von Wegen so lernen, dass deren Anwendung einfach gelingt.

Die Beschreibung ist viel sachlicher und einfacher als ich erwartet hatte (Beispiel: unvollständige Sätze, keine Erwähnung von persönlichen Erfahrungen, Gedanken).

a.3. Phase: Reflexion der Aktion

Es stellte sich heraus, dass verständliche Instruktionen und Erklärungen über die Bearbeitung der *Reflexion* notwendig sind. Einerseits wollte ich nicht vorschreiben, was die Kursteilnehmer in ihren *Reflexionen* schreiben, andererseits wollte ich meine Erwartung und Begründung über die Entscheidung für den Einsatz der *Reflexion* verständlich machen. Diese Erkenntnis spiegelt auch die konstruktivistische Lerntheorie wieder, dass Erwachsene immer kognitiv logisch verstehen müssen, warum sie dies und jenes tun, um überhaupt lernen zu können (vgl. Zimmermann 1995).

Die Frage, ob die Abgabe der *Reflexionen* ein Pflichtteil für die Leistungsbewertung sein soll, blieb noch offen. Die verpflichtende Bearbeitung spricht einerseits gegen das Konzept der Lernerautonomie und gegen die ursprüngliche Bedeutung einer *Reflexion*. Andererseits befürchtete ich, dass die Kursteilnehmer sonst keine *Reflexionen* mehr abgeben. Eine weitere Frage, die sich stellte, war, ob die *Reflexion* notwendig ist, um das eigene Sprachenlernen zu reflektieren.

Der letzte zu untersuchende Punkt ist, wie der Reflexionsbogen die Kursteilnehmer dazu bringen kann, noch persönlichere und individuellere Eindrücke niederzuschreiben. Dazu sollten in Zukunft die Fragen im Reflexionsbogen umformuliert oder neue Fragen hinzugefügt werden. Gnutzmann (2007: 338) hält eine stärkere Berücksichtigung des Sprachvergleichs für wichtig, um Metakognition und reflektierendes Lernen zu fördern.

Daher soll eine Frage entwickelt werden, die die Lernenden zur Auseinandersetzung mit den Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen ihrer Muttersprache und dem Japanischen anregt (wie z.B. „Was fällt mir im Japanischen im Vergleich zu meiner Muttersprache oder anderen schon erlernten Fremdsprachen auf?“).

a.4. Phase: Entwicklung praktischer Theorien

- Klare Instruktionen und Erklärungen, warum eine Methode eingesetzt wird, müssen den Lernenden gegeben werden.
- Der Glaube, dass die *Reflexion* zur Entwicklung reflektierten Lernens notwendig sei, wird in Frage gestellt.
- Eine Ursache für die unpersönliche und sachliche Beschreibung der abgegebenen *Reflexionen* liegt in der Fragestellung im Reflexionsbogen.

Diese Erkenntnisse führen dazu, dass der Forschungszyklus immer spezifischer und differenzierter wird, und sich mit immer konkreteren Fragen beschäftigt. Im folgenden Forschungszyklus wird ein Aspekt der obigen drei Erkenntnisse dargestellt.

b.1. Phase: Aktionsidee

Die Effekte der Bearbeitung der *Reflexion* aus Sicht der Lernenden, die sich nicht direkt aus der Antwort im Reflexionsbogen erschließen, sollen weiter erforscht werden. Dafür wurde bei einigen Studierenden ein face-to-face-Interview durchgeführt. Vertieft wurde es dann zum Teil durch die Nachfrage per E-Mail.

b.2. Phase: Aktion (Interview: face-to-face, Nachfrage: per E-Mail)

Interviewer: Inwieweit ist die „Reflexion“ für dich hilfreich?

*Daniel: „...also das war in der Hinsicht gut, wenn man sich dann..immer..überlegt hat, was man gemacht hat, dann auch die Frage, was, was man nicht verstanden hat, das war ziemlich gut, weil man oft denkt, ja, gut, das habe ich verstanden, dann kommt irgendwie so eine Aufgabe, mach das und das, und wenn man die Aufgaben machen will, dann merkt man, „oh das habe ich gar nicht verstanden.“ Also das..deswegen war das eigentlich ziemlich..ziemlich gut, wenn man dann nochmal gesehen hat, wo die Unsicherheiten noch lagen, oder was man nicht ganz verstanden hat, oder ob ich..das so geht, oder ob das anders gemacht werden muss. Naja, aber es ist manchmal einfach zu viel, jede Woche Reflexion zu bearbeiten...“
〈Interview mit Daniel am 12.12.08(1), Thema: Effektivität der Reflexion〉*

„Die Nützlichkeit der Reflexion sehe ich vor allem darin, dass man sich darüber Gedanken macht, wo die eigenen Schwierigkeiten beim Erlernen bzw. Verständnis

der Fremdsprache liegen. Dies führt meiner Meinung nach auch zu einer Selbsteinschätzung, was eigentlich immer eine wichtige Eigenschaft ist. Die Reflexion trägt mit Sicherheit dazu bei, darüber nachzudenken, wie man selbst Fremdsprachen lernt. Wo die eigenen Stärken und Schwächen liegen, was man verbessern könnte. Und auch wie die eigene Art zu lernen Stärken und Schwächen beeinflusst. (Wenn ich viele Vokabeln lerne, versteh ich vielleicht viele Sachen in Texten, habe aber wahrscheinlich einige Probleme, selbst Sätze zu bilden.) (...).«Daten: E-Mail von Daniel am 20.01.08»

In der E-Mail erwähnt Daniel die Auswirkung der Reflektion auf das selbstreflektierende Lernen. Seine Auseinandersetzung mit der Art, wie er lernt, wird mit einem konkreten Beispiel gut dargestellt. Außerdem kann festgestellt werden, dass seine Aussage und die Fragen im Reflexionsbogen inhaltlich übereinstimmen (z.B.: die Frage nach dem Können, Unklarheiten).

Andererseits ist eine Reihe von eher negativen Kommentaren enthalten, die zweifelhafte Meinungen von den Studierenden über die Notwendigkeit der Reflexion zeigen. Die folgenden Kommentare stammen aus einer „Reflexion über die *Reflexion*“, also einer Plenumsdiskussion über die Bearbeitung der *Reflexion*.

„Ich brauche eigentlich diese Art von Reflexion gar nicht, weil ich auch ohne Reflexion darüber Gedanken machen kann, wie ich am besten lernen kann und was meine Stärke und Schwäche sind.“ (Yun am 19.01.09)

„Ich weiß nicht, inwiefern Reflexion notwendig ist, um meinen Lernprozess zu reflektieren.“ (Lena am 19.01.09)

„Ich kann nicht beurteilen, ob ich auch ohne diese viel reflektiert und geplant hätte. Durch die Reflexion hatte ich aber auf jeden Fall genug Gelegenheiten, meinen Lernprozess zu reflektieren und zu planen.“ (Richard am 19.01.09)

„Gut, dass ich gemerkt habe, dass mir die Bearbeitung von Reflexion nicht so gut gefällt und wie ich am besten Japanisch lernen würde. Ich lerne zwar lieber auf andere Art und Weise, aber durch die Reflexion hatte ich die Gelegenheit, darüber Gedanken zu machen.“ (Luisa am 19.01.09)

Darüberhinaus habe ich eine anonyme Umfrage durchgeführt. Von den 23 Lernenden bearbeiteten 17 die *Reflexion* gerne und 14 davon fanden sie für ihr Japanischlernen sinnvoll. Die restlichen sechs Lernenden sahen keine Notwendigkeit, eine *Reflexion* zu

bearbeiten. Zwei Lernende fühlten sich unter Zwang und würden die Fragen nicht freiwillig bearbeiten.

b.3. Phase: Reflexion der Aktion

Im Verlauf meiner Forschung stellte sich die Frage, ob die Bearbeitung der *Reflexion* zur Förderung der Lernerautonomie notwendig ist. Wie die obigen Beispiele veranschaulichen, nimmt es jede Person anders wahr, wie und inwiefern für sie die Bearbeitung der *Reflexion* von Belang ist. Außerdem lässt sich aus Daniels Kommentaren ablesen, dass seine *Reflexion* auf zwei Ebenen stattfindet. Zum einen reflektiert er, dass er seine Stärke und Schwäche beim Japanischlernen finden kann. Zum anderen geht seine *Reflexion* noch weiter auf eine Metaebene, also der Ebene der Reflexion über die *Reflexion*, z.B. schreibt er, was für Vorteile es ihm bringt, seine Schwächen und Stärken zu erkennen.

Für Yun war die *Reflexion* fast überflüssig. Es ist jedoch nicht sicher, ob sie tatsächlich keinen Einfluss auf sie ausgeübt hat. Die Aussage von Richard und Luisa interpretiere ich so, dass die Bearbeitung der *Reflexion* insofern positiv gewirkt hat, dass sie sich mit einer anderen Art des Lernens auseinandersetzen konnten und dass ihnen dadurch bewusst geworden ist, in welche Art und Weise sie am besten lernen würden. Dies ist unabhängig davon, ob einer Person die Bearbeitung der *Reflexion* gut gefällt oder nicht.

In Anbetracht der Umfrageergebnisse war zu überdenken, ob ich von den Lernenden, die in der Bearbeitung der *Reflexion* keine Bedeutung für sich finden konnten, trotzdem dies abverlangen sollte. Die Bewertungskriterien stellten ein anderes Problem dar. Wie unterscheide ich eine gute *Reflexion* von einer schlechten? Kann man sie überhaupt bewerten? In meinem Kurs wurde sie nur dann zur Leistung gezählt, wenn die *Reflexion* abgegeben und vollständig bearbeitet worden war.

Im zweiten Semester wurde tatsächlich die Pflichtabgabe der *Reflexion* abgeschafft und die Bearbeitung auf freiwilliger Basis beibehalten. Die Anzahl der abgegebenen *Reflexionen* nahm dadurch deutlich ab und darin besteht ein Dilemma, dass einerseits die *Reflexion* nicht mehr regelmäßig bearbeitet wird, wenn sie kein Pflichtteil für die Leistungsbewertung ist. Andererseits ist sie nicht etwas, was zwangsläufig zu bearbeiten ist.

2.4 Reflexion über die Auswirkung induktiver Grammatikvermittlung

Ein modifiziertes induktives Vorgehen bei der Grammatikvermittlung wurde aus den im vorangegangenen Abschnitt genannten Gründen eingesetzt. Die Reaktion der Lernenden zeigt, dass es ihnen unterschiedlich gut gefallen hat.

„Das war ein einbeziehender Unterricht, bei dem man viel mitmachen muss. Erst neue Dinge durch Beispiele selbst ausprobieren und anwenden, dann Grammatik

durch Beispielsätze erschließen, dann eventuell besprechen. Zu Hause habe ich mir mithilfe von der Lernplattform¹¹ Gelerntes eigenständig aufgearbeitet und reflektiert. Dadurch lernt man viel besser, als wenn man nur im Unterricht alles erklärt bekommen und zuhören würde“ (Li, Umfrage am 25.01.09)

„Neue Grammatik und Wortschatz wurden immer spielerisch geübt und verfestigt, wobei Fähigkeit betont wurde, nicht wie andere Sprachkurse, die ich bisher besucht habe, die mehr auf Grammatik konzentrieren.“ (Alexander, ebd.)

Dass Alexander die Grammatikvermittlung spielerisch fand, liegt meines Erachtens daran, dass die Grammatik immer in Kommunikation eingebettet dargestellt und geübt wurde. Es ist interessant, dass er empfand, dass der Unterricht weniger grammatikbelastet war, wobei die Grammatik dem Umfang nach dem anderen Japanisch A1 Kurs entsprach. Li weist darauf hin, dass die induktive Methode im Unterricht von der Lernplattform unterstützt wurde, die den Studenten die Möglichkeit außerhalb der Unterrichtszeit gab, sich mit den expliziten Erklärungen zur relevanten Grammatik zu beschäftigen. Trotzdem kamen einige Studenten mit dieser Herangehensweise nicht klar.

„Zu wenig Grammatik. Mehr Drill-Übungen gewünscht!“ (David, ebd.)

„Manchmal war die Grammatik-Erklärung auf Japanisch unklar.“ (Yun, ebd.)

Diese unterschiedlichen Meinungen verdeutlichen individuelle Präferenzen beim Sprachenlernen. Ein methodisches Vorgehen kann daher nicht für alle Lernende gleich geeignet sein. Eine abwechslungsreichere methodische Herangehensweise könnte eine Alternative sein.

Die Frage, ob die Bearbeitung der *Reflexion* zur Förderung eines selbstreflektierten Lernens als notwendige Voraussetzung zu verstehen ist, bleibt noch offen. Allerdings fördert es die selbstständige Nach- und Aufarbeitung der Grammatik, die im Unterricht induktiv mit impliziter Erklärung dargestellt wurde, wie Li in ihrem obigen Kommentar erwähnt.

„In diesem Kurs wurde das „Eigeninitiative“-lernen gefördert und er war motivierend, so dass ich zu Hause gerne nochmal wiederholt habe, was man gelernt hat, auch ohne dass die Kursleiterin die Aufgaben gegeben hat, also was nicht unbedingt „Pflichtaufgaben“ sind. Dabei habe ich entdeckt, was ich im Unterricht falsch verstanden habe und mir überlegt, warum ich das so anders verstanden habe. Schwäche und Stärke im Japanischen habe ich auch entdeckt und immer verbessert.“ (Li, Kursevaluation am .06.02.09)

„Da man ohne sich vorzubereiten in diesem Kurs nicht mitkommt, fordert er viel Vor- und Nachbereitung. Dadurch habe ich außerhalb der Sitzungen viel gelernt.“

Ich habe mir Schwerpunkte gesetzt, die mir viel bringen und auch selbst andere Quellen und Methoden (z.B. Video, Zeitung) ausprobiert und benutzt, um nicht nur die Übungen oder Hausaufgaben zu schaffen, sondern Sprache zu verwenden.“ (Felix, ebd.)

Wie Li erwähnt, können die Lernenden zu Hause bei der selbstständigen Nachbereitung des Unterrichts durch die Unklarheiten und Fragen, die bei der induktiven Grammatikvermittlung auftauchen, lernen, warum sie ihnen unklar waren oder warum sie sie falsch oder anders verstanden haben. Und dies ermöglicht ihnen wiederum selbstreflektierendes Lernen.

Was die Funktion der *Reflexion* betrifft, stellte ich mir im Laufe der AF die Frage, in welchem Zusammenhang die Bearbeitung der *Reflexion* und das Vorgehen bei der Grammatikvermittlung stehen:

„Theoretisch kann die Bearbeitung einer Reflexion auch in einem Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, bei dem Grammatik hauptsächlich deduktiv vermittelt wird.“ (Lehrtagebuch, am 14.12.08)

Die Fragen in meiner *Reflexion* können theoretisch auch in einem Unterricht mit einer deduktiven Grammatikvermittlung beantwortet werden, weil die *Reflexion*, die ich entwickelt habe, nicht notwendigerweise mit einem konkreten Vorgehen der Grammatikvermittlung in Zusammenhang steht. Eine andere Form von *Reflexion*, die z.B. den Prozess der Reglerschließung bei der induktiven Grammatikvermittlung im Unterricht mit begleitet, mag jedoch an sie gebunden sein.

Angesichts dieser Ergebnisse und Reflexionen kann kein direkter Einfluss der einzelnen didaktischen Entscheidungen auf selbstreflektierendes Lernen angenommen werden. Allerdings ist festzustellen, dass sich z.B. die modifizierte induktive Grammatikvermittlung insofern positiv ausgewirkt hat, als sie die Kursteilnehmer dazu bewogen hat, sich mit verschiedenen Grammatikvermittlungsvorgehen auseinanderzusetzen und ihnen die Art und Weise ihres Fremdsprachenlernens bewusst zu machen. Die meisten Kursteilnehmer haben im Plenum erwähnt, dass die Darstellung der Grammatik in diesem Kurs ganz anders als in anderen Sprachkursen gewesen ist, die sie bisher besucht hatten. Der Kern liegt nicht darin, welches Grammatikvermittlungsvorgehen ihnen am besten gefällt und welches das Beste ist, sondern darin, dass sie die Gelegenheit zu dieser Auseinandersetzung bekommen haben. Aus diesem Grund besteht keine Notwendigkeit, die einzelnen didaktischen Entscheidungen so und nicht anders zu fällen. Ob es überhaupt Lehrmethoden oder methodisches Vorgehen bei der Grammatikvermittlung gibt, die selbstreflektierendes Lernen beeinträchtigen können, ist eine weitere Überlegung.

2.5 Reflexion über die Rolle des Lehrenden

Im Kontext der Lernerautonomie kommt dem Lehrer eine andere Rolle zu als im herkömmlichen Unterricht. Der Lehrer ist nicht der „allwissende instructor“ (Wolff 2007: 326), sondern „Mitgestalter der Unterrichtsaktivitäten“, „Berater der Lernenden“, „Moderator“ oder „Wissensquelle“ (ebd.). Diese neuen Rollen erfordern einen verstärkten zeitlichen und geistigen Aufwand: Die Vorbereitung von Unterrichtssequenzen, die Lernformen berücksichtigen, die das individuelle Lernen fördern, wie z. B. das Durchsehen der *Reflexionen*, die Überlegung, wie die fachliche Diskussion über die Lernstrategien effektiv vermittelt werden könnte, ist sehr zeitaufwändig. Wenn man den individuell gestalteten Lernprozess nachvollziehen möchte, dann wird die Beziehung mit den Lernenden sehr persönlich und eng. Es war schwierig für mich festzulegen, wo meine Aufgabe als Lehrerin aufhört. Dazu kommt noch der Aufwand, das individuelle Lernen in einer so großen Gruppe (von 25 Teilnehmern) im Blick zu behalten. Dieser Aufwand ließ sich jedoch durch die gegenseitige Motivation zwischen mir und den Kursteilnehmern ausgleichen. Wie folgende Aussage einer Lernenden in der Kursevaluation zeigt, galt das auch für die Lernenden („*Die Lernweise ist intensiver, aber viel zeitaufwendiger geworden.*“, *Lenas Reflexion am 18.01.09*). Die Beobachtung von Veränderungen im Lernverhalten und die binnendifferenzierten Entwicklungswege, d.h. individuell unterschiedlich entwickeltes Lernverhalten waren auch mein Antrieb, meinen persönlichen Forschungszyklus weiterzuführen.

Zwischen der von den Kursteilnehmern erwarteten und der im Kontext der Lernerautonomie entstandene Rolle der Lehrenden bestand ein spürbares Gefälle, wie die in 2.4 genannten kritischen Bemerkungen zeigten. Die Erklärung, warum bestimmte Unterrichtsmethoden eingesetzt werden und warum ich als Unterrichtende die Bearbeitung der *Reflexion* für positiv halte, ist für ein gegenseitiges Verständnis notwendig.

Im Zusammenhang mit der Rolle des Lehrenden wird mir nun der Begriff „Förderung eines selbstreflektierenden Lernens“, den ich vor meiner AF für selbstverständlich hielt, unklar. Was genau soll gefördert werden, wenn man das selbstreflektierende Lernen fördern möchte? Selbstreflektierendes Lernverhalten ist eben kein prototypisches Verhalten, sondern ein jeweils ganz individuelles Verhalten. Letzendlich schreibt kein didaktisches Vorgehen vor, was tatsächlich im Gehirn geschieht und wie jemand lernen soll. Ob ein Lerner selbstständig und selbstreflektierend lernt, muss getrennt davon betrachtet werden, welche methodischen Vorgehensweisen er bzw. sie bevorzugt und wie er oder sie gerne lernt. Hinter meinen didaktischen Entscheidungen steckte also mein persönliches, ideales Bild eines selbstreflektierenden Lernens.

2.6 Reflexion über die Forschungsmethoden

Je länger das Projekt läuft, desto tiefer und konkreter wurden die Fragestellung und die Aktionsidee. Von einer allgemeinen Frage ausgehend habe ich AF angewandt und nach jedem Forschungszyklus stellte ich mir konkretere und weitere Fragen. Die forschungsmethodische Problematik lag darin, dass sich mir dadurch immer mehr differenziertere Forschungszyklen eröffneten, bei denen es sich jeweils um andere Fragen handelte. Nach ein paar Monaten hatte ich somit gleichzeitig mehrere kleine Projekte. Das Ziel dieses Forschungsprojekts sollte nicht darin bestehen, möglichst umfangreiche Datensammlungen zu erstellen, die Gefahr laufen, nicht ausgewertet zu werden. Man sollte sich auf eine überschaubare Datenmenge konzentrieren.

Die Analyse der qualitativen Daten vollzog sich durch die Markierung der Zustimmungsfähigkeit der von mir beobachteten verbalen Daten (vgl. Burns 2005, Grotjahn 2006) und auf die direkt auf sie bezogene *Reflexion*. Dabei habe ich meine wissenschaftliche Betreuerin Prof. Dr. Karin Kleppin sowie die von Kommilitonen der Sprachlehrforschung gegründete Forschungsgruppe zu Rate gezogen. Das regelmäßige Treffen und die Gespräche mit ihnen gab mir willkommenen Anlass, die Daten kontinuierlich auszuwerten und zu reflektieren. Im zweiten Semester fand das Treffen aus Terminschwierigkeiten seltener statt. Dabei ist mir die Wichtigkeit eines Forschungskreises unter Kollegen klar geworden, bei dem Anregungen und Austausch stattfinden.

Zur weiteren Problematik gehört die Beeinträchtigung der eigentlichen Unterrichtszeit. In meiner AF bleibt noch ungeklärt, wie viel Unterrichtszeit für die Forschung „geopfert“ werden darf. Obgleich weitere Ergebnisse wiederum zur Verbesserung des Unterrichts beitragen würden, führt eine Weiterführung der Untersuchung unvermeidbar zu einer Reduktion der tatsächlichen Unterrichtszeit. Zwar lehnen die Kursteilnehmer die Beteiligung an der Forschung erfahrungsgemäß nicht ab, aber dürfen wir ihre Bereitschaft auch immer ausnutzen?

3. Ausblick

Im vorliegenden Artikel wurde ein Projekt der AF aus dem Unterrichtskontext Japanisch als Fremdsprache dargestellt. Allerdings ist auch anzunehmen, dass die im vorangegangenen Abschnitt dargestellte Problematik auch im Unterricht anderer Fremdsprachen auftritt. Darüber hinaus stellt die AF für die Unterrichtenden einen allgemein zugänglichen

Forschungsansatz zur Empirie dar. Jeder, der in der Lehre tätig ist, hat einen potenziellen Forschungsgegenstand für ein AF-Projekt. Diese Charakteristik der AF ermöglicht es, den Forschungsbereich der Fremdsprachendidaktik zu erweitern, weil sich nicht nur die Sprachlehrforschenden im engen Sinne, sondern auch weitere Kollegen, die einen anderen fachlichen Hintergrund haben, aber an der forschungsgeliteten Entwicklung des Unterrichtsgeschehens interessiert sind, in die Forschung mit einbeziehen lassen. Dieser Forschungsansatz kann somit zur Weiterentwicklung der Fremdsprachenlehr/-lernforschung beitragen.

4. Literatur

- Altmayer, Claus (2002): Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts? In: *Babylonia* 2, 7-13.
- Altrichter, Herbert (1990): *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil Verlag.
- Altrichter, Herbert & Krainer, Konrad (1996): Wandel von Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. In: Krainer, Konrad & Posch, Peter (Hrsg.) (1996): *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 33-51.
- Altrichter, Herbert; Lobenwein, Waltraud & Welte, Heike (1997): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 640-659.
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Asano, Yuki (2009): *Portfolio. Aktionsforschung „Förderung des autonomen Lernens im Japanischkurs an der Ruhr-Universität Bochum“*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum.(nicht veröffentlicht)
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt.
- Burns, Anne (2005): Action research: an envolving paradigm? In: *Language Teaching* 38, 57-74.
- Gnutzmann, Claus (2007): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 335-339.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): *Leistungsmessung und Leistungsbewertung*. Erprobungsfassung. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung Ruhr-Universität Bochum.

- Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Scherfer, Peter & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2006): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Lang, 247-270.
- Hermes, Liesel (2001): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I Englisch. Materialien zu dem Themenbereich Action Research - Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht. Erprobungsfassung. (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen)*. Soest: LI NRW.
- Mackey, Alison & Gass, Susan M. (2005): *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunan, David (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riemer, Claudia (2002): Für und über die eigene Unterrichtspraxis forschen. In: Schreiber, Jürgen (Hrsg.) (2002): *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg*. Regensburg, 129-143.
- Rampillon, Ute (1995): Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: gunter Narr Verlag, 85-100.
- Tönshoff, Wolfgang (1991): *Funktion und Formen kognitiverer Verfahren im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation. Bochum: Ruhr-Universität Bochum.
- Tönshöff, Wolfgang (1995): Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: gunter Narr Verlag, 225-248.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5.Auflage. Tübingen: A. Franke Verlag, 331-334.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 319-331.
- Wolff, Dieter (1999): Zu den Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt: Lang.
- Wolf, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5.Auflage. Tübingen: A. Franke Verlag, 321-326.

Zimmermann, Günther (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Zimmermann, Günther (1995): Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 181-200.

¹ Mackey/ Gass (2005:217) erweitern diese Einsicht und bezeichnen: „teaching as ‚action‘ and research as ‚understanding‘“.

² Altrichter/ Krainer (1996) unterscheiden zwei Arten von Reflexionsfähigkeiten, die sich AF zunutze macht. Zum einen bedarf es der Fähigkeit zur „Reflexion-in-der-Handlung“ (ebd.:37), um bei kleineren Problemen flexibel reagieren zu können. Diese Fähigkeit behindert oft die Verfügung über ein gewisses Repertoire von automatisierten Routinehandlungen. Zum anderen ist die Fähigkeit zur „Reflexion-über-die-Handlung“ (ebd.) bei grundlegenden, sprich gravierenden Problemen, notwendig, um mit dem eigenen Tun eine distanzierte Auseinandersetzung leisten zu können.

³ Die Kurse vom Zentrum für Fremdsprachenausbildung an der Ruhr-Universität sind für Studierende aus allen Fachrichtungen und Externe geöffnet. Die Anzahl der Kursteilnehmer von Japanisch A1 und A1/A2 betrug jeweils ca. 25. Der Kurs fand zweimal in der Woche, jeweils für zwei Unterrichtsstunden, statt.

⁴ Zur Ausführung: Asano (2009). Portfolio: Aktionsforschung „Förderung des autonomen Lernens im Japanischkurs an der Ruhr-Universität Bochum“.

⁵ Zur Ausführung siehe z.B. Wolff (1999), Bimmel & Rampillon (2000)

⁶ Zur Ausführung siehe ebd.

⁷ Bei einer formativen Leistungsbewertung wird „das Erlernen einer Fremdsprache z.B. mit Hilfe von Lernfortschrittstests oder auch anhand von Portfolios in seinem Verlauf“ dokumentiert. Summative Leistungsbewertung erfolgt dagegen „am Ende einer längeren Lehrgangsphase und zielt häufig auf eine bezugsgruppenorientierte Leistungsfeststellung, z.B. als Basis für die Zensurengebung“ (Grotjahn 2003: 43)

⁸ Zur Diskussion über die Sprachbewusstheit (*language awareness*) siehe Gnutzmann (2007)

⁹ Das Lehrtagebuch habe ich auf Deutsch verfasst.

¹⁰ Deutsche Übersetzung:

„Entschuldigung, wo ist denn der Bahnhof?“

„Biegen Sie an der nächsten Kreuzung rechts ab, dann gehen Sie immer geradeaus. Es dauert fünf Minuten zu Fuß.“

¹¹ Die Lernplattform für die Studierenden der Ruhr-Universität Bochum wird von den jeweiligen Kursleitenden erstellt. Eine eigene Lernplattform für den Japanischkurs habe ich den Studenten angeboten.

Lernen bedeutet, sich auf den Weg zu machen – Lernoptimierung als Konzept im Unterricht

Brigitta Fröhlich, Silke Holstein, Anna Pilaski
Goethe Institut Madrid

froelich@madrid.goethe.org, holstein@madrid.goethe.org, pilaski@madrid.goethe.org

Abstract

Als Lehrperson hat man in Kursen ab B2 nicht selten den Eindruck, einen „Schattenboxkampf“ für die Motivation der Lernenden zu führen. Und nicht selten kommt man zu dem Schluss: „Gute Lerner sind eben motiviert und schlechte nicht!“

Der Artikel stellt Materialien vor, die im Unterricht Räume schaffen, in denen den Lernenden ihre Zielvorstellungen und Bewertungen bewusst werden, damit sie eine Vorstellung davon bekommen, in welche Richtung sie selbstständig weitergehen und wie sie ihr Lernen optimieren können.

Teachers of B2-courses often feel that they cannot motivate their learners enough. Quite often they come to the conclusion that good learners are motivated, but bad learners are not. This paper presents course materials that enable learners to be conscious of their aims and self-evaluation. Therefore, they will be able to progress autonomously and get the most out of their learning process.

Schlagwörter

Lernerautonomie, Lernberatung, Lernmotivation, Selbsteinschätzung

Key Words

Learner autonomy, language learning advising, learning motivation, self-assessment

Fröhlich, Brigitta, Holstein, Silke und Pilaski, Anna (2010): Lernen bedeutet, sich auf den Weg zu machen – Lernoptimierung als Konzept im Unterricht. *Profil* 2, 69-81.

1. Sprache

Deutsch als Fremdsprache

2. Niveau (nach Referenzrahmen)

B1 +

3. Lernziele

- Orientierung der Lerner über den individuellen Lernstand
- Motivation durch Transparenz des Lerngeschehens
- Bewusstmachen der Verantwortung für den eigenen Lernprozess

4. Inhalte

Kompetenzen, die den Lernprozess optimieren, werden trainiert, wie zum Beispiel Selbsteinschätzung der eigenen Leistungen und Planung der Lerneraktivitäten.

5. Zeitplanung

Diese Materialien beziehen sich auf einen ganzen Kurs, da sie kursbegleitend eingesetzt werden sollten. In der Erprobungsphase waren dies 24 Sitzungen à 90 min.

6. Materialien und Medien

Das Material im Anhang sollte an die eingesetzten Lehrmaterialien angepasst werden. Für die erste Visualisierung sollten die Ziele auf Karton kopiert werden und Aufklebepunkte zur Verfügung stehen.

7. Hintergrund

Eine Sprache zu lernen ist wie auf eine lange Reise zu gehen. Man lernt etwas über andere Kulturen und nicht zuletzt etwas über sich selbst. Wie beim Reisen muss man auch beim Lernen vor allem dazu motiviert sein. Ferner ist es für eine erfolgreiche Reise unerlässlich, sich Ziele zu stecken, sich zu orientieren und gegebenenfalls neu zu planen. Nur so kommt man vorwärts, erlebt etwas und nur so kann eine selbstbestimmte Reise aussehen. Was bedeutet dies im Kontext des Lernens? Der emotionale Aspekt des Reisens ist sehr wichtig, aber er wird immer auch von reflektierenden Momenten gestützt. Im Rahmen einer Arbeitsgruppe haben wir uns im Goethe-Institut Madrid überlegt, wie wir unsere Lerner auf

ihrem Weg orientieren bzw. wie wir ihnen einen Kompass mitgeben können, damit sie sich zutrauen selbstbestimmt auf die Reise des Deutschlernens zu gehen.

Nach den regulären Progressionskursen von A1 bis B1, haben viele Lerner im Bereich Niveau B2 dann das Gefühl, dass sie nicht mehr so viele Fortschritte machen. Der Lernprozess ist für sie nicht so transparent wie zuvor. Nur die wenigsten wissen, wo ihre Stärken und ihre Schwächen liegen bzw. wie sie ihren eigenen Lernprozess effektiv beeinflussen können. Die Lerngruppen auf diesem Niveau sind erfahrungsgemäß relativ heterogen, was sich aus den unterschiedlichen Lernerbiografien ergibt. In diesem Moment würde man sagen: Die Lerner brauchen eine professionelle Lernberatung. Die Erfahrungen an unserem Institut aber zeigen, dass kaum ein Lerner zu einer Lernberatung außerhalb des Unterrichts geht und wenn überhaupt, dann gehen nur diejenigen, die an sich schon reflektiert lernen. Andererseits kommt es vor, dass Lerner am Ende einer Stunde Fragen stellen und man in einem Fünf-Minuten-Gespräch eine „Lernberatung“ übernimmt, die im eigentlichen Sinne keine ist und für den Lerner auch keine nachhaltige Wirkung hat.

Aus diesem Grund haben wir uns der Herausforderung gestellt, eine Konzeption für eine Lernberatung zu entwickeln, die in den normalen Unterricht integriert werden kann. Wir haben dieses Konzept Lernoptimierung genannt, da Lernberatung uns zu sehr mit dem Begriff „Problem“ verbunden schien. Bei diesem Konzept sollte der Schwerpunkt auf einer Lernstandsanalyse liegen, d.h. auf einer Bewusstmachung von Stärken und Schwächen und der Stärkung der eigenen Lernmotivation. Ferner sollten Lernziele transparent werden und die Lerner in die Unterrichtsplanung durch das gemeinsame Festlegen von Lernzielen einbezogen werden. Außerdem ging es uns um die Entwicklung von Lern- und Reflexionsstrategien und so um die Bewusstmachung und das aktive Gestalten des eigenen Lernprozesses. Genauer gesagt, sollten die Lerner Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen.

Wir entwarfen einen Plan für verschiedene Niveaus ab B1 +. Unsere Idee war es, möglichst früh mit der Orientierung der Lerner zu beginnen, da diese neue Herangehensweise an das Lernen Übung braucht.

8. Ablauf des Projekts

Für unser Konzept haben wir verschiedene Materialien (siehe Anhang) entwickelt. Diese beziehen sich auf zwei interagierende Bereiche. Die gesamte Kursplanung, in die wir die Lerner miteinbeziehen und auf der anderen Seite die individuelle Lernplanung, die für jeden Lerner anders aussieht.

8.1. Kursplanung

8.1.1 Kursprogramm

In modernen Lehrbüchern werden für jedes Kapitel Kompetenzen formuliert. Diese sehr konkreten Formulierungen kann man für die Kursplanung. Konsequenterweise lässt man die Lernenden im weiteren Kursverlauf die thematischen Schwerpunkte mitbestimmen. So können sie je nach ihren Vorlieben die Ziele für das erste Kapitel des Lehrbuches des Kurses auswählen. Damit kommt man von dem globalen und zu hoch angesetzten Ziel der meisten Lerner „Ich möchte gut Deutsch sprechen können“ zu konkreten Inhalten. Jede Kompetenzformulierung des Kapitels wird auf ein Kärtchen kopiert. Hier zwei Beispiele:

- Ich kann einen Text über Lebensträume verschiedener Personen verstehen.
- Ich kann über Glück diskutieren. (Aspekte B1+: 8)

Die Lerner bestimmen zuerst, welche Fertigkeiten beschrieben werden, dann punkten sie die Themen, die ihr größtes Interesse finden. Jeder Teilnehmer darf zwei Punkte vergeben. Im Weiteren werden Teile, die kein großes Interesse finden, weggelassen, oder bei entsprechender Wichtigkeit mit den ausgewählten Themen verknüpft. Dies erforderte von uns Lehrkräften eine gewisse Flexibilität und die Bereitschaft manche Übungen neu zu erstellen.

Im Laufe des Kurses kann man, um Zeit zu sparen, die Lerner ihre Vorlieben als Hausaufgabe (siehe Kursprogramm) auswählen lassen. Ein wichtiger Punkt ist hierbei, dass die Lerner von Anfang an sehen, welche Ziele in einem Kapitel enthalten sind, welche Fertigkeiten trainiert werden und der Lernprozess so transparenter wird. Ferner regt es das Interesse der Teilnehmer am Lehrstoff an. Dieses selbst zusammengestellte **Kursprogramm (siehe Anhang)** kann als Checkliste vor Tests verwendet werden.

In unseren Kursen schreiben wir 2-3 Tests pro Semester. Diese beziehen sich stets auf die zuvor bearbeiteten Kapitel. Mit diesem Arbeitsblatt zum Lernprogramm gingen wir am Ende noch mal auf die Lerninhalte ein, indem wir fragten: „Was haben wir konkret zu dieser Kompetenzbeschreibung gemacht?“.

8.2. Individuelle Lernplanung

Eingebettet in die Kursplanung ist der individuelle Lernprozess. Durch vielfältige Impulse zur Reflexion haben die Lerner ihre eigenen Lernaktivitäten geplant. Das folgende Schaubild gibt einen Überblick über die im Weiteren erklärten Elemente.

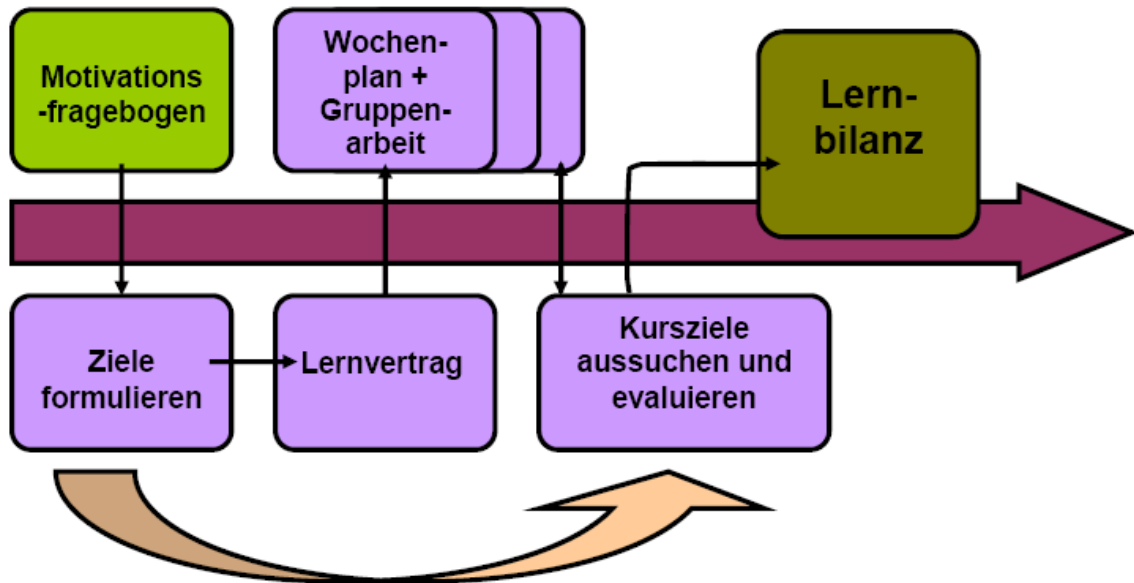


Abb. 1: Holstein

8.2.1 Motivationsfragebogen

Am ersten Kurstag bekommen die Lerner zunächst einen **Motivationsfragebogen (siehe Anhang)**, damit sie über ihre eigenen Gründe und Ziele des Deutschlernens reflektieren und auch darüber nachdenken können, welche Vorlieben sie beim Lernen haben. Anschließend suchen die Lerner in Kleingruppen Gemeinsamkeiten und sprechen über Unterschiede, so dass sie andere Motivationsgründe und Ziele kennen lernen. Für viele unserer Teilnehmer war es das erste Mal, dass sie über ihre eigenen Vorlieben beim Lernen nachdachten, und das war für die meisten eine sehr positive Erfahrung.

8.2.2 Lernvertrag

In einer der weiteren Stunden, zu Beginn des Kurses, schließen die Lerner einen **Lernvertrag (siehe Anhang)** ab, damit neben dem Gruppenziel auch der individuelle Lernprozess Beachtung findet. Die Lerner sollten sich ein konkretes und realistisches Ziel für den Kurs setzen und angeben, mit welchen Mitteln sie dieses erreichen können. Ebenso notieren sie, wie sie sich bei Erreichung des Zieles belohnen werden. Dieser Gedanke war vielen unserer Lerner sehr fremd. Es fiel ihnen schwer, sich eine Belohnung zu überlegen. Wir halfen dann

mit Vorschlägen, sich etwas zu gönnen, wie z.B. sich eine CD zu kaufen, die man sich schon lange gewünscht hat etc.

8.2.3 Wochenplan

Der Lernvertrag ist Ausgangspunkt für den **Wochenplan (siehe Anhang)**, den die Lerner individuell gestalten sollten. Hier liegt der Fokus auf dem autonomen Lernen. Die Lerner überlegen, wann und in welcher Form sie sich mit Deutsch beschäftigen wollen. Nach der ersten Woche thematisierten wir diesen Wochenplan im Unterricht, damit die Lerner sich untereinander Tipps und Ratschläge geben können: einerseits zu Aktivitäten, die bei den einzelnen gut funktioniert haben, andererseits dazu, wie man Schwierigkeiten beim Lernen lösen kann. Wichtig ist hier, dass die Lerner sich selbst und ihre Zeitplanung einzuschätzen lernen. Dabei geht es nicht darum, an allen Tagen etwas einzutragen, sondern darum, dass die Ziele für den einzelnen Lerner realistisch blieben, um so die Motivation zu erhöhen. An dieser Stelle ist es besonders wichtig, nur beratend zur Seite zu stehen, denn je ehrlicher die Lerner sein dürfen, desto effektiver können die Teilnehmer diesen Planungsprozess nutzen.

8.2.4 Meine Lernbilanz

Für die Abschlussreflexion am Ende des Kurses bekommen die Lerner das Arbeitsblatt "**Meine Lernbilanz**" (siehe Anhang). Dort sollten sie sich selbst bewerten und so auf ihre Lernerfolge aufmerksam werden. Dieser positive Abschluss sollte ihre Motivation weiter erhöhen, so dass es ihnen leichter fällt, sich neue Ziele zu setzen, die sie auch schaffen. Hier können viele Lerner sehen, dass man auch in höheren Kursen immer noch Fortschritte macht, obwohl sie nicht mehr so deutlich zu erkennen sind wie am Anfang einer Lernbiografie.

9. Fazit

In unserer Zwischenbilanz können wir einige Erfolge verbuchen. Unsere Lerner haben über ihre Motivation nachgedacht, und es hat den meisten Spaß gemacht, über eigene Motive zu sprechen. Sie haben sich gegenseitig bestärkt und die gemeinsame Gruppenarbeit hat sie beim Lernen unterstützt.

Wir merkten aber auch, wie fremd es ihnen war sich selbst einzuschätzen. Wir bekamen mehr als einmal fragende Blicke, ob das nun so stimme? Hier wurden uns die Leistungsorientierung und die übliche Lernkultur der Fremdbewertung deutlich bewusst. Es war für uns Lehrkräfte eine Gratwanderung, die beiden Rollen „verantwortliche Kursleiterin“ und „Gesprächspartnerin bei Lernfragen“ in ausgewogener Weise zu verbinden. In der von uns angestrebten Beratungssituation sollten die Lernenden selbst die Verantwortung für

ihren Lernprozess übernehmen. Da sie eine gewisse Steuerung des Lernprozesses erwarten, sahen wir uns oft in einer Zwickmühle. Nicht zuletzt weil wir Lehrkräfte über die Noten und die Versetzung in den nächsten Kurs entscheiden.

So wurde der Sinn der Selbsteinschätzung von Teilnehmerseite, wenn auch unbewusst, bezweifelt. Hier half Gruppenarbeit, bei der sich die Lerner gegenseitig zuhörten. Sie konnten über ihre Erfahrung sprechen und sich gegenseitig beraten. Es wurde ihnen nicht selten bewusst, dass sie ähnliche Probleme wie ihr Partner hatten und konnten gemeinsam Lösungen finden.

Ein weiterer wichtiger Punkt, auf den wir gestoßen sind, war das Fehlen von passendem Übungsmaterial. Wenn Lernende zu der Einschätzung kamen, dass sie flüssiger sprechen möchten, war es schwierig, geeignete Übungen für das selbstständige Lernen an die Hand zu geben. Es wäre für ein autonomes Lernen wichtig, in Bezug auf mögliche Zielsetzungen der Lerner, entsprechendes Material zur Verfügung zu haben ebenso wie zu den formulierten Zielen einer Unterrichtseinheit.

Manche Selbsteinschätzungen der Lerner zu ihrem Lernprozess hätte man in einem weiteren Gespräch nochmals aufgreifen müssen, um den Lernern eine klarere Handlungsperspektive für die Zukunft zu geben. Dazu war im Unterricht wenig Zeit und die Arbeitsblätter zur Lernoptimierung verschwanden dann wieder im Ordner zwischen Aufsätzen und Grammatikübungen. So hatte unser Material seinen Wert im Unterricht, aber ein systematisches Sammeln solcher Materialien haben wir nicht erreicht.

Die Reflexionen über den Lernprozess weckten zwar das Interesse der Lerner, diese wurden aber nicht in selbstverantwortlicher Weise weitergeführt. Möglicherweise hat schlicht eine Organisationsform gefehlt, die diese Reflexionen bündelt damit sie sich die Lerner zueigen machen können. Eine solche Methode wäre das Portfolio. Man könnte erreichte Ziele des Unterrichts den Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens zuordnen und schriftlich festhalten lassen. Diese Dokumente wären Eigentum der Lerner und würden ihnen so eine Verantwortung in der Eigenbewertung geben. Sie wären dann ein verlässlicher Reisebegleiter und ein Kompass für weitere Ziele, denn wir Lehrende sind immer nur Reiseabschnittsbegleiter.

10. Bibliografie

Koithan, Ute u.a. (2007): *Aspekte B1+*. Berlin: Langenscheidt.

Fleischer, Wolfgang & Barz, Irmhild (1992): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemayer.

Anhang 1: Kursprogramm

Lehrbuch: Aspekte B1+, Langenscheidt-Verlag



Programm für B1.3

Kapitel 3 – „Wie geht’s denn so?“ (S. 40 ff.)

Was möchten Sie gerne üben?

Vorher:		Nachher:		
Bitte machen Sie <u>zwei</u> [x]	Ich möchte ...	Wie erreicht? <i>Schreiben – Lesen – Hören – Sprechen ...</i>	Was konkret haben Sie gemacht?	Bewerten Sie bitte:
	Zwischenüberschriften zu einem Text über das Lachen formulieren			
	Per Brief eine Anfrage an einen Verein schreiben			
	Informationen aus Texten über Schokolade auswerten			
	Über den Tagesrhythmus sprechen			
	Tipps gegen Stress geben (in Gesprächen und in einem Forums-Beitrag)			

Bitte bewerten Sie Ihren Lernerfolg am Ende des Kapitels:

- ☺ = **Das kann ich sehr gut/**
- ☹ = **Das kann ich gut /**
- ⊗ = **Das muss ich noch üben**

Anhang 2: Motivationsfragebogen

Fragebogen zur Lernmotivation

Alter: _____ Beruf/Studium: _____

Welchen Kurs besuchen Sie (Niveau)? _____

1) Wann haben Sie angefangen, Deutsch zu lernen?

2) Warum haben Sie angefangen, Deutsch zu lernen?

3) Welche Dinge beeinflussen Ihre Motivation positiv/negativ beim Deutschlernen? (z.B. Freund/Freundin, Stress oder Kontakte zu Deutschen oder ...)

4) Kennen Sie und/oder haben Sie Kontakt zu Deutschen?

Bitte ankreuzen → Ja Nein

5) Sprechen Sie Deutsch außerhalb des Kurses?

Bitte ankreuzen → Ja Nein

6) Brauchen Sie die Sprache bei der Arbeit?

Bitte ankreuzen → Ja Nein

7) Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?

8) Was interessiert Sie an der deutschen Kultur?

9) Welche Fertigkeiten möchten Sie in diesem Kurs vor allem vertiefen?
(bitte höchstens 2 Kreuze)

- | | | |
|--|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> etwas vortragen | <input type="checkbox"/> miteinander sprechen | <input type="checkbox"/> schreiben |
| <input type="checkbox"/> hören | <input type="checkbox"/> sehen | <input type="checkbox"/> lesen |

10) Wie möchten Sie es am liebsten vertiefen?

Ich möchte

- ein Referat halten
- Texte lesen
- Interviews hören
- Bilder beschreiben
- Alltagsgespräche verstehen und führen
- mich über ... (Thema) unterhalten
- Ratschläge geben können
- einen informellen Brief/ E-Mail schreiben
- einen formellen Brief/E-Mail verfassen

Anhang 3: Mein Lernvertrag



Mein Lernvertrag



Bis zum Ende des Kurses möchte ich folgendes schaffen:

Das brauche ich dafür:

Wenn ich mein Ziel erreiche, dann belohne ich mich mit:

Anhang 4: Wochenplan

Der Wochenplan als Beispiel

Juli de 2026						
lun	mar	mié	jeu	vie	seb	dim
20	20	1 de juil	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
			19.30-22.00 Deutschkurs			
13	14	15	16	17	18	19
Einen deutschen Film sehen			Ein deutsches Buch beginnen			
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	1 de aout	2

Anhang 5: Meine Lernbilanz

Meine Lernbilanz

- Was haben Sie gelernt? Bewerten Sie sich: 😊 😐 😞

kennengelernt: _____

angewendet: _____

automatisiert: _____

- Gibt es Momente, in denen Sie das merken?

- Welche Ziele haben Sie erreicht?

- Welche Ziele möchten Sie erreichen?

- Lernen ist wie reisen ...

	<ul style="list-style-type: none">• Zeichnen Sie eine Strecke von Spanien nach Deutschland und markieren Sie ihre Ziele auf der Strecke.• Vergleichen Sie mit Ihrem Lernvertrag.
---	---

Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses – Punktuelle und kontinuierliche Verfahren

Evangelia Karagiannakis

evangelia.karagiannakis@ph-freiburg.de

Abstract

"Autonomes Lernen ist das Übernehmen von Verantwortung für das eigene Lernen." (Rieder, o. J.) Bedeutend für den Lernprozess ist weiterhin die Fähigkeit, diesen selbst zu organisieren. Damit Eigenverantwortung und Selbstorganisation gelingen können, müssen Lernende ihren Lernprozess regelmäßig reflektieren sowie Ergebnisse selbstständig evaluieren und bewerten. (vgl. Wolff, 1997:3) Von Zeit zu Zeit sollte die gesamte Lerngruppe am Reflexions- und Evaluationsprozess beteiligt werden. Im vorliegenden Beitrag werden Methoden vorgestellt, mit denen teils in Einzelarbeit, teils in der Gruppe schnelle Zwischenevaluationen oder kontinuierlich begleitende Reflexionen realisiert werden können.

Learner autonomy means to be responsible for one's own process of learning as well as to organise it oneself. In order to do so, learners should regularly reflect on and evaluate what and how they learn, which aims they have already reached and what they are going to do next. The following chapters aim to introduce a variety of methods and tools which may be used for fast or continuing, individual or peer evaluations and reflections.

Schlagwörter

Lernerautonomie, Reflexion, Evaluation

Key Words

Learning autonomy, reflection, evaluation

Karagiannakis, Evangelia (2010): Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses- Punktuelle und kontinuierliche Verfahren. *Profil* 2, 83-110.

1. Lernprozesse beobachten und bewerten - Wer, wann, wie?

1.1 Beurteilung und Leistungsmessung im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)¹

Der GER versteht den Begriff Beurteilung als "Beurteilung der Kompetenz eines Sprachverwenders" und meint damit den "generelle[n] Beurteilungsprozess [...], der [...] auch informell und nicht bewertend sein kann." Dem gegenüber steht die Bewertung, die wiederum synonym für Leistungsmessung gebraucht wird und in der Regel eine Form von Prüfung voraussetzt (Europat, 2001:172).

Zu den verschiedenen Typen von Beurteilung und Bewertung, die der GER aufführt, gehören u. A.:

- Sprachstandtests ≠ Qualifikationsprüfung
Sprachstandtests sind Leistungstests, welche überprüfen, ob bestimmte Lernziele erreicht wurden. Sie überprüfen damit auch, was unterrichtet wurde. Qualifikationsprüfungen sind Feststellungsprüfungen, welche überprüfen, wie Lernende bestimmte Lerngegenstände im Alltag anwenden und damit zurecht kommen.
- Normorientierte ≠ kriteriumsorientierte Bewertung
Während die normorientierte Bewertung LernerInnen in Relation zu den anderen Lernenden einer Gruppe sieht, konzentriert sich die kriteriumsbezogene Bewertung auf die individuellen Fähigkeiten von LernerInnen im jeweiligen Gebiet.
- Kontinuierliche ≠ punktuelle Beurteilung
Bei der kontinuierlichen Beurteilung werden Leistungen, Arbeiten, Projekte etc. eines Lernalters oder einer Lernergruppe im Laufe des gesamten Kurses beurteilt. Die Abschlussnote gibt somit Auskunft über die Leistungen des ganzen Kurses, Lernjahres oder ähnlicher Lerneinheiten. Von punktuellem Beurteilung spricht man, wenn Prüfungsleistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt erhoben werden und auf dieser Grundlage Entscheidungen getroffen werden, ohne das, was vorher stattgefunden hat, zu berücksichtigen.
- Formative ≠ summative Beurteilung
Die formative Beurteilung findet kursbegleitend statt und ist bekannter unter der Bezeichnung *Lernschrittkontrolle*. Hierbei werden während eines Kurses laufend Informationen über Lernfortschritte, Stärken und Schwächen gesammelt und sowohl für die weitere Kursplanung genutzt, als auch an die LernerInnen zurückgemeldet. Eine summative Beurteilung ist eine Zusammenfassung des Lernerfolgs am Kursende. In der Praxis basieren summative Bewertungen oft auf normorientierten und punktuellen Beurteilungen.

- Fremdbeurteilung ≠ Selbstbeurteilung

Bei der Fremdbeurteilung werden Lernerleistungen von Lehrenden oder Prüfenden beurteilt und bewertet. Dagegen beurteilen und bewerten Lernende bei der Selbstbeurteilung ihre Leistungen und ihren Lernerfolg selbst. Lernende können grundsätzlich in vielen Beurteilungsverfahren mit einbezogen werden.

Der GER misst der Selbstbeurteilung durch den/die LernerIn einen hohen Stellenwert bei. Dabei stützt er sich auf Forschungsergebnisse, welche belegen, dass Selbstbeurteilung eine "wirkungsvolle Ergänzung für Tests und die Beurteilung durch Lehrende sein kann" (Europat, 2001:186). Durch gezieltes Training können Lernende dazu befähigt werden, ihre eigenen Stärken und Schwächen realistisch einzuschätzen, so dass Übereinstimmungen zwischen den Bewertungen von Lehrpersonen und LernerInnen genau so hoch sein können wie die zwischen mehreren Lehrpersonen oder etwa zwischen Lehrpersonen und Testergebnissen. Den Haupterfolg von Selbstbeurteilungen beschreibt der GER wie folgt:

Die größte Bedeutung hat die Selbstbeurteilung aber als ein Instrument für die Motivation und für ein bewusstes Lernen: So kann sie den Lernenden helfen, ihre Stärken richtig einschätzen zu lernen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu gestalten (Europarat, 2001:186).

Für die Selbstbeurteilung (wie auch für die Fremdbeurteilung durch Lehrende und/ oder Prüfende) stellt der GER die inzwischen etablierten und bekannten Bewertungsraster zur Verfügung. In tabellarischer Form werden den verschiedenen sprachlichen Kompetenzen auf den Kompetenzniveaus A1 bis C2 ausführliche Kann-Beschreibungen zugeordnet. Mit Hilfe dieses Rasters, so der GER, können LernerInnen jederzeit überprüfen, was sie in den einzelnen Kompetenzbereichen bereits gelernt und erreicht haben und wo noch Übungs- und Verbesserungsbedarf besteht.

1.2 Selbst-Beurteilung aus der Sicht des Unterrichtsalltags

Im vorangegangenen Kapitel wurden wissenschaftlich und didaktisch anerkannte Gründe für eine regelmäßige Selbstbeurteilung durch Lernende skizziert. Betrachten wir einmal ganz "unwissenschaftlich" und pragmatisch das praktische Alltagsgeschäft des Lehrens und Lernens, dann fallen uns sicher zahlreiche Situationen ein, auf die Folgendes zutrifft:

Wir arbeiten über einen längeren Zeitraum an einem komplexen Sachverhalt und irgendwann schleicht sich die Frage ein: "*Was habe ich eigentlich heute / in dieser Woche / in diesem Kurs tatsächlich geschafft und gelernt?*" Dieses Phänomen gilt für Kinder und Jugendliche ebenso wie für Erwachsene, für Lernende ebenso wie für Lehrende. Gerade wenn wir "nur" geistig arbeiten, sind Produkt und Lernerfolg oft nicht klar und deutlich zu erkennen. In der Folge stellt sich ein Gefühl der Unzufriedenheit, im Extremfall der Entmutigung und Frustration ein. Beim Spracherwerb besteht diese Gefahr ganz besonders, denn eine Fremd-

sprache zu lernen, ist ein anstrengender und langwieriger Prozess, bei dem einen gelegentlich der Mut verlassen kann.

Aber auch wenn LernerInnen gut vorankommen, ist es sinnvoll und hilfreich, den eigenen Lernprozess genauer anzuschauen und zu reflektieren. Eine solche Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten bringt neue Erkenntnisse über die persönlichen Stärken und Schwächen, Lernstrategien und Arbeitsweisen etc. Diese Erkenntnisse wirken sich in der Regel positiv auf zukünftige, neue Lernprozesse aus, denn "dem einzelnen Lerner seinen Status Quo, seinen Lernprozess, sein ureigenes Lernthema und damit seinen nächsten Schritt ins Bewusstsein zu bringen, ist die Vorbereitung und Voraussetzung für alles weitere Lernen" (Karagiannakis & Lewark, 2006:72). Fröhlich, Holstein & Pilaski (siehe Artikel in dieser Ausgabe, S. 71) sprechen davon, dass der Lernprozess vor allem für fortgeschrittene SprachenlernerInnen "nicht mehr transparent" sei und nur "die wenigsten wissen, ... wie sie ihren eigenen Lernprozess effektiv beeinflussen können". Auch wenn dies zweifellos zutrifft, sollten Reflexion und Evaluation des eigenen Lernens und der eigenen Ergebnisse doch von Anfang an als fester Bestandteil von Lernerautonomie etabliert werden. Gerade im Anfängerunterricht ist es von großer Bedeutung, den Lernweg in kleine Etappen zu "portionieren", jeden kleinen Schritt bewusst wahrzunehmen und als Lernerfolg zu würdigen und auch die Strategien, die zum jeweiligen Erfolg führten, explizit zu machen. Beides wirkt sich positiv auf Motivation und weiteres Lernen aus.

Für die Beobachtung des eigenen Lernprozesses stehen verschiedene Methoden zur Verfügung, die sich in ihrer konkreten Ausprägung an Form und Ziel der Beobachtung orientieren. Grundsätzlich unterscheidet man dabei zwischen Methoden und Instrumenten, welche eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Lernprozess ermöglichen und fordern, und solche die ihn punktuell betrachten, also den Jetzt-Zustand schnell, kurz und prägnant festhalten, und ihn damit bewusst machen. Wiederholt man diese schnellen Bestandsaufnahmen von Zeit zu Zeit, kann man auch dadurch eine langfristige Entwicklung beobachten und abbilden.

2. Den eigenen Lernprozess punktuell betrachten

Viele einfache, kurze Übungen, die schnell und leicht durchgeführt werden können, ermöglichen regelmäßige "Bestandsaufnahmen" in Bezug auf einen bestimmten Lernschritt. Eine Auswahl solcher Übungen wird im Folgenden beschrieben, und zwar in Varianten, die für den Sprachunterricht adaptiert wurden. Alle Methoden wurden mehrfach in verschiedenen Lerngruppen erprobt, mit SprachlernerInnen (meist in DaF und/oder DaZ), in Hochschulseminaren der LehrerInnenausbildung sowie in Fortbildungsseminaren für Lehrende unterschiedlicher Zielgruppen.

2.1 Das Sprachhaus²

Das Sprachhaus entstand in der Version *Deutschhaus* nach dem TZI-Haus von Paul Matzdorf, der in seinem Artikel *Das TZI-Haus. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems* (Cohn & Terfurth, 1993) versucht, die Themenzentrierte Interaktion (s. Abschnitt 2.5) als Modell in Form eines mehrstöckigen Hauses darzustellen. Als Zeichen des Wachstums steht rechts neben dem Haus ein hoher Baum. Didaktiker haben dieses Modell auf verschiedene Themen, die im Unterrichtskontext relevant sind, übertragen. So verwendet es Lewark³ beispielsweise bei der Arbeit mit DaF-LernerInnen, um ihnen eine Möglichkeit zu geben, den Stand ihrer Deutschkenntnisse kreativ und individuell darzustellen. Dabei müssen sie sich mit denjenigen Faktoren auseinandersetzen, die beim Erwerb einer fremden Sprache von zentraler Bedeutung sind, nämlich:

- als Basiswissen im Fundament → Grammatik, Wortschatz, Phonetik, Orthographie etc.,
- in separaten Zimmern im Erdgeschoss → die rezeptiven Sprachfertigkeiten, also Lese- und Hörverstehen,
- im ersten Obergeschoss, ebenfalls in einzelnen Zimmern → die produktiven Fertigkeiten, also Schreiben und Sprechen,
- im Dachgeschoss → elaborierte Kenntnisse des Deutschen, z. B. kulturelles Wissen, stilistische Feinheiten, Dialekte, Idiomatik, die Fähigkeit auf Deutsch zu träumen etc.

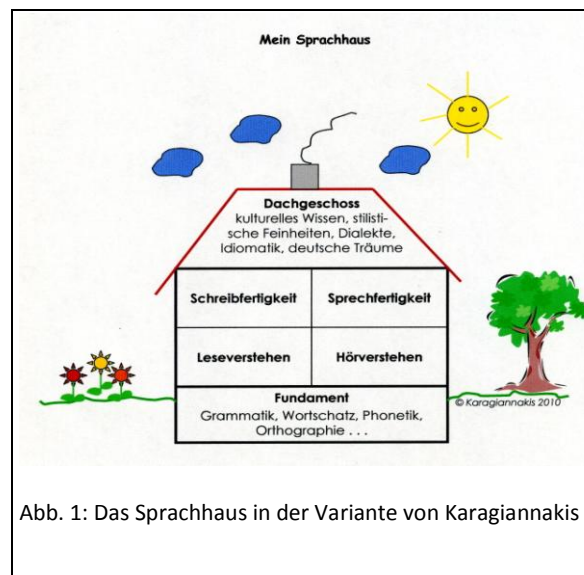


Abb. 1: Das Sprachhaus in der Variante von Karagiannakis

Im (universitären) Sprachunterricht kann dieses Modell wie folgt eingesetzt werden: Die Studierenden betrachten zunächst das Modell des Sprachhauses, das Verfahren wird erläutert. Danach erstellen sie auf einem großen Bogen weißen Papiers möglichst mit bunten Stiften ihr persönliches, individuelles Deutschhaus, "richten es ein" und gestalten es. Das bedeutet, sie stellen anhand des Modells "Haus" dar, wie sie selbst ihre Kenntnisse in der Zielsprache wahrnehmen. Als Impuls können folgende Ideen genannt werden: ein dickes, festes, tiefes Fundament oder eines, das nur flach am Boden liegt; ein helles, gemütliches Lesezimmer, aber ein unaufgeräumtes, dunkles Schreibzimmer usw. Die Erstellung der persönlichen Sprachhäuser findet innerhalb einer festgelegten Zeit in Einzelarbeit statt. Im Anschluss an diese Phase sollte Gelegenheit für einen Austausch entweder mit einem Partner, in der Kleingruppe oder im Plenum gegeben werden. Gesprächsbedarf besteht auf jeden Fall, sowohl auf den Inhalt als auch auf die konkrete Darstellung bezogen. Inhaltlich können die Ergebnisse genutzt werden, um den einzelnen TeilnehmerInnen Feedback zu ihren Kenntnissen zu geben, denn nicht selten schätzen sie sich zumindest in einem Teil der fragten Bereiche zu negativ - gelegentlich, aber seltener, auch zu positiv - ein.

Die Erfahrung zeigt, dass sich die meisten LernerInnen bei der Gestaltung des eigenen Sprachhauses weit vom Original entfernen. Es entstehen freistehende Einfamilienhäuser aber auch Hochhäuser mit sehr vielen Stockwerken, Zelte, Baumhütten oder gar Eisenbahnen. Aus dem gemütlichen Lesezimmer wird auch mal ein Swimmingpool oder ein schattiger Platz im Garten. Dabei gibt es hierzu vorher keinerlei Hinweise seitens der Lehrperson - und es soll sie auch nicht geben, um nicht zu sehr zu manipulieren. Die Art der Darstellung deckt nicht selten Persönliches auf, worüber die Lernenden meist spontan ins Gespräch kommen. Es entstehen authentische Sprachanlässe, in denen die LernerInnen über sich selbst und die Anderen Interessantes erfahren, sich ein Stück näher kommen und dabei die Zielsprache entspannt und motiviert anwenden.

2.2 Die Inselübung

Die Insel-Übung kann eingesetzt werden, wenn es darum geht, den eigenen Standort in Bezug auf ein ausgewähltes (Lern-)Thema zu bestimmen und zu visualisieren. Die Grundidee sieht wie folgt aus: Die Insel symbolisiert "festen Boden unter den Füßen", also Sicherheit. An die Insel grenzt zunächst trockener, dann feuchter Sandstrand, der ins flache, seichte Wasser übergeht, bis schließlich das tiefe Wasser folgt. Hier muss man sich richtig anstrengen, um nicht unterzugehen. Themen und Lernergebnisse, die man sicher beherrscht, sind auf der Insel selbst angesiedelt. Lernstoff, bei dem man sich noch sehr unsicher fühlt, "schwimmt" im tiefen Wasser. In einer Variante von Geißler (2000:115f) erhalten die LernerInnen Zettel oder Kärtchen in drei Farben (in Abb. 2: grün = Insel, gelb = Strand, blau = Wasser) und ordnen diesen ihre Lernergebnisse zu. Anschließend werden die Kärtchen im Plenum der Reihe nach vorgelesen und abgelegt, jedoch nicht kommentiert.



Abb. 2: Insel mit Karten nach der Variante von Geißler; Foto: E. Karagiannakis

Die Inselübung kann sowohl in Einzelarbeit als auch im Plenum durchgeführt werden. Für die Einzelarbeit verwendet Wannemüller folgende Variante⁴: Jede/r LernerIn malt seine/ihre eigene Insel auf ein Blatt Papier. Die Insel kann z. B. mit einer Palme dekoriert werden, welche Ruhe und Entspannung symbolisiert. In diese individuelle Zeichnung trägt jede/r den eigenen Standpunkt z.B. durch ein Kreuzchen ein.

Von dieser Variante abgeleitet verwendet die Autorin eine dreidimensionale Insellandschaft (s. Abb. 3). Jede/r StudentIn bekommt eine Spielfigur, die Lehrperson (oder auch die Studierenden selbst) stellt (stellen) Fragen, welche den Lernstoff einer bestimmten Lernphase betreffen (z. B. *Wie gut kann ich ein Telefongespräch führen? Wie sicher fühle ich mich bei der Anwendung der indirekten Rede? Wie umfangreich schätze ich meinen Wortschatz zum Thema X ein?* usw.). Die Fragen werden jeweils sofort "beantwortet", bevor die nächste folgt. Dabei visualisieren die Studierenden ihre Kenntnisse, indem sie die Spielfigur in eine der verschiedenen Zonen stellen. Bei dieser Variante sehen die Studierenden nicht nur das Verhältnis zwischen den verschiedenen eigenen Kompetenzen (*X kann ich schon gut, Y muss ich noch üben*), es entsteht viel mehr auch ein Gesamtbild der Gruppe, in dem sich jede/r Einzelne in Relation zu den MitlernerInnen betrachten kann.

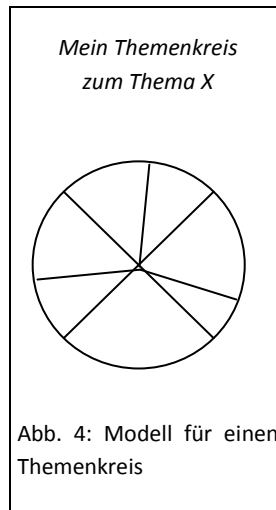


Abb. 3: Dreidimensionale Insel nach Karagiannakis; Foto: E. Karagiannakis

2.3 Der Themenkreis

Ähnlich wie die Insel-Übung kann auch der Themenkreis (Abb. 4) eingesetzt werden, um den eigenen Standort in Bezug auf ein ausgewähltes Thema zu bestimmen und damit den Ist-Zustand im Verlauf eines Lernprozesses zu visualisieren. Zur Erläuterung der Methode wird das Thema *die deutsche Sprache*, gewählt. Die Fragestellung könnte hier lauten:

"Wie gut sind meine Kenntnisse in Bezug auf die einzelnen Merkmale der deutschen Sprache? Wo fühle ich mich sicher? Wo habe ich noch Vertiefungsbedarf?"



Jede/r LernerIn zeichnet einen Kreis auf ein Blatt Papier, der dann wie ein Kuchen in mehrere "Stücke" eingeteilt wird. Jedes Stück steht für einen anderen Bereich der deutschen Sprache. Je nach dem wie sicher oder unsicher man sich in Bezug auf den jeweiligen Bereich fühlt, muss das Stück größer oder kleiner gezeichnet werden. Ein großes Stück erhalten all diejenigen Bereiche, in denen man sich sicher fühlt, ein kleines diejenigen, in denen man noch lernen/üben muss. Will man als Lehrperson sicherstellen, dass bestimmte Teilaspekte des Lernstoffes (z.B. Wortschatz, Phonetik, Orthographie etc.) auf jeden Fall behandelt werden, muss man diese vorher entweder mit den LernerInnen sammeln oder selbst vorgeben. Man kann die Reflexionsfrage aber auch allgemeiner stellen und es den LernerInnen selbst überlassen, welche Aspekte dargestellt werden. Dabei würden sich die LernerInnen vermutlich zwar nicht mit denselben Aspekten beschäftigen, stattdessen jedoch mit genau denjenigen, die ihnen besonders wichtig sind. Im Kontext von Lernerautonomie, Selbstorganisation und -verantwortung sollte diese Variante deshalb möglichst oft verwendet werden.

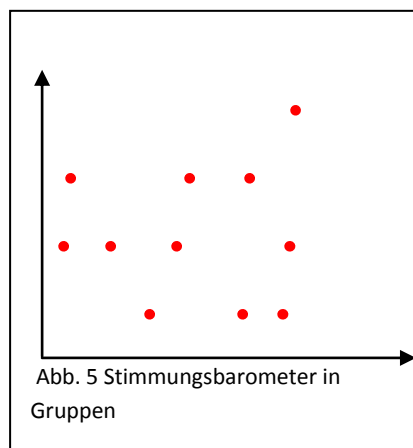
2.4 Punktabfragen

Die vielen Varianten der Punktabfragen stammen zum größten Teil aus der Moderations-Methode (Klebert u. A., 2002). Sie werden dort zum schnellen Ermitteln von Stimmungen, Wünschen oder als Feedback-Verfahren verwendet. Durch entsprechend angepasste Fragen können sie leicht und schnell abgewandelt und als Übung zum Erheben des Jetzt-Zustandes im Laufe eines Lernprozesses eingesetzt werden. In der Moderation werden Punktabfragen mit der ganzen Gruppe im Plenum durchgeführt. Grundsätzlich wird die eigene Position dadurch visualisiert, dass ein Punkt in einem vorbereiteten Schema bzw. Diagramm markiert wird (in der Regel) durch Aufkleben von Klebepunkten, alternativ durch Eintragen von Kreuzchen. Wie bereits erläutert ist es sinnvoll, von Zeit zu Zeit den Stand der Gesamtgruppe und damit den eigenen in Relation zur Gruppe sichtbar zu machen. Die meisten Varianten

der Punktabfrage lassen sich aber auch so abwandeln, dass damit individuelle Lernstände dokumentiert werden können. Wiederholt man diese Punktabfragen regelmäßig, können LernerInnen ihren individuellen Lernfortschritt sichtbar machen.

2.4.1 Stimmungsbarometer

Beim Stimmungsbarometer wird ein Koordinatenkreuz so auf einen Bogen Papier gezeichnet, dass sich an der linken Blattkante die senkrechte Achse befindet, an der unteren Kante die waagerechte. Den beiden Achsen werden bestimmte Bedeutungen zugeordnet, und zwar in der klassischen Variante, solche, welche die momentane Stimmung in Bezug auf eine Lernsituation (z.B. Seminar, Unterrichtsstunde) abfragen.

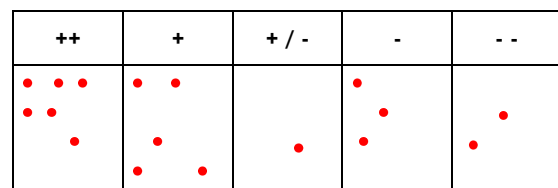


Mit abgewandelten Fragen kann das Stimmungsbarometer auch verwendet werden, um ganz fokussiert nach zwei bestimmten Teilaspekten bzw. Inhalten aus einem größeren Lernpensum zu fragen, z.B.: als übergeordnete Leitfrage *Wie erfolgreich war ich in Bezug auf ... ?*; an den beiden Achsen *Wortschatz dieser Einheit* und *Grammatik dieser Einheit*. Die TN erhalten einen einzigen Klebepunkt, mit dem sie beide Aspekte gleichzeitig beantworten müssen. Diese Variante ist nur für den Einsatz im Plenum sinnvoll. Für die individuelle Reflexion können Lernende ein eigenes Koordinatenkreuz zeichnen und dann mehrere "Fertigkeiten-Paare" in jeweils unterschiedlichen Farben markieren, z. B. *Wortschatz - Grammatik*, *Phonetik - Orthographie*, *Leseverstehen - Hörverstehen*, *Schreibfertigkeit - Sprechfertigkeit*, *Dialoge mit einem Partner - Diskussionen im Plenum* usw. In der so entstehenden Grafik können sie ihre persönlichen Fortschritte in Bezug auf viele Teilfertigkeiten mit einem Blick erfassen.

2.4.2 Skala/Raster

Ähnlich wie bei einem Fragebogen kann zur Bewertung von Lernprozessen und Lernerfolgen eine Skala/ein Raster verwendet werden. Wie bereits eingangs erläutert stellt der GER eine Reihe von Rastern mit Kann-Beschreibungen für die Selbsteinschätzung von Lernenden zur Verfügung. An diesen orientieren sich beispielsweise die im *Europäischen Portfolio der Sprachen (EPS)* verwendeten Fragebögen (siehe auch Sailer in dieser Ausgabe). Tassinari entwickelte in Anlehnung an die Kann-Beschreibungen des GER so genannte *Checklisten zur Lernerautonomie*, mit deren Hilfe Sprachenlernende ein breites Spektrum an Kompetenzen des autonomen Lernens evaluieren können (vgl. Tassinari in dieser Ausgabe). Die Moderations-Methode verwendet Skalen, in denen TeilnehmerInnen einer Veranstaltung Rückmeldung zu verschiedenen Aspekten geben und diese bewerten können. Die Bewertung kann durch Wörter, +/- Zeichen, Gesichter, Prozentangaben o. a. ausgedrückt werden. Sollen mehrere Aspekte bewertet werden, wird eine Tabelle mit entsprechend vielen Zeilen erstellt (pro Aspekt eine Zeile). Für jedes Bewertungskriterium wird ein (Klebe-)Punkt zur Verfügung gestellt. Wird die Abfrage im Plenum durchgeführt, entstehen dabei Bilder wie in Abb. 6, rechts. Für individuelle Punktabfragen können Raster mit Teilfertigkeiten wie in Abschnitt 2.4.1 erstellt und mehrfach verwendet werden. Jede neue Evaluation sollte in einer neuen Farbe durchgeführt werden, so werden Veränderungen im Lernprozess sichtbar (Abb. 6, links).

	sehr gut	gut	zufrieden	weniger gut	nicht gut
LV			• • •	•	
HV		• •	•		•
WSch	•	• •	•		



	😊😊	😊	😐	😞	😞😞
Diskutieren		•	• •	•	
Mails schr.		•	• •	• •	

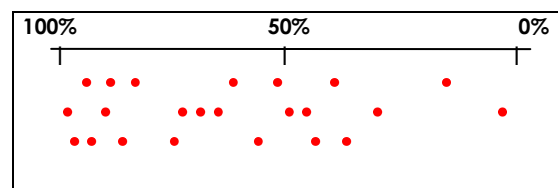
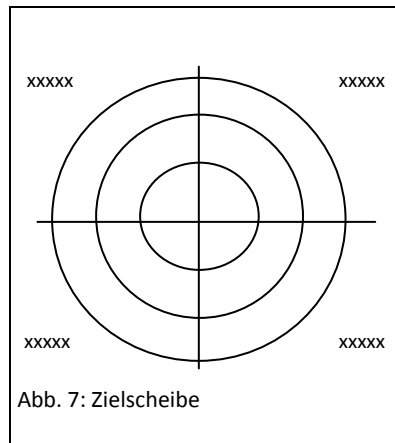


Abb. 6: Varianten für Punktabfragen in Form von Skalen bzw. Rastern; links: mehrmals durchgeführte individuelle Abfragen in verschiedenen Farben; rechts: einmalige Gruppenabfragen

2.4.3 Zielscheibe

Mit der Zielscheibe können ebenfalls mehrere Teilaspekte eines Ganzen gleichzeitig abgefragt werden. Je nachdem, wie viele Bewertungsstufen vorhanden sein sollen, unterteilt man einen großen Kreis in entsprechend viele gleich breite Ringe. Dabei steht der innere Kreis/Ring für hohe Zustimmung, der äußere für niedrige Zustimmung. Abhängig von der Zahl der zu bewertenden Teilaspekte unterteilt man den Kreis gleichzeitig in entsprechend viele "Kuchenstücke". So entsteht die Zielscheibe (Abb. 7). Die LernerInnen erhalten so viele Punkte, wie Teilaspekte vorhanden sind, und kleben in jedes Kuchenstück je einen Punkt ein.

In einer individuellen Variante kann die Wertung auch dadurch erfolgen, dass ausgehend von der Mitte jeweils Teilringe der einzelnen Kuchenstücke farblich angemalt werden. Schätzt man den Lernerfolg, die Kompetenz etc. in Bezug auf einen Aspekt eher niedrig ein, wird nur das innere Segment markiert, schätzt man ihn/sie hoch ein, werden alle drei ausgemalt usw.

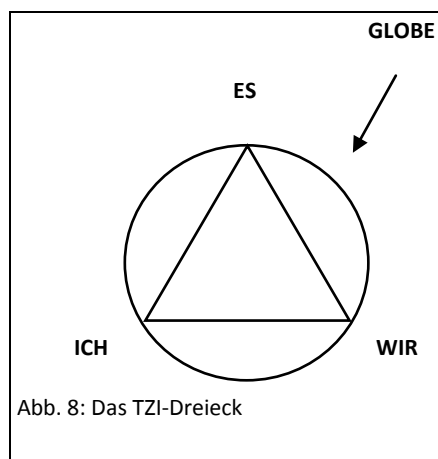


2.5 Evaluation nach den Kriterien der TZI

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) ist ein Konzept der Humanistischen Psychologie, das von der Psychologin Ruth Cohn ab Mitte der 1950er Jahre in den USA entwickelt und später auch in Europa weiterentwickelt wurde (vgl. Langmaack, 2001, Cohn, 1975). Weitere wichtige Personen sind Norman Liberman und Yitzchak Zieman, die zusammen mit Ruth Cohn die TZI vor allem in Deutschland und in der Schweiz verbreitet haben. Die TZI stellt Grundlagen und Methoden zur Verfügung, mit denen man Arbeit- und Lernprozesse in Gruppen so gestalten kann, dass Menschen in ihrer ganzen Persönlichkeit ernst genommen und in Beziehung zu den verschiedenen am Prozess beteiligten Faktoren gestellt werden. Diese Faktoren sind: das ES, also das Thema, der Lerninhalt, der Arbeitsauftrag usw.; das ICH, also jede einzelne am Prozess beteiligte Person als Individuum; das WIR, also die Interaktionen zwischen den einzelnen Personen, die gemeinsamen Aktivitäten. Die TZI geht davon aus, dass diese drei Faktoren von gleicher Wichtigkeit für einen erfolgreichen Arbeits- und Lernprozess sind und, dass sie deshalb in einem Gleichgewicht stehen müssen. Beeinflusst werden Prozesse außerdem durch den GLOBE, den äußeren Rahmenbedingungen wie etwa Raumgestaltung und -ausstattung, zeitlicher Rahmen, eventuell Lärmbelästigung u.v.m.

Wenn all diese Faktoren wichtig sind für den Lernprozess, liegt es nahe, ihn nach genau diesen Kriterien zu reflektieren und zu evaluieren. Dies kann sowohl in der Gruppe als auch in Einzelarbeit geschehen. Für die Gruppenvariante⁵ sitzen alle Gruppenmitglieder in einem

Stuhlkreis, das TZI-Modell (Abb. 8) wird in der Mitte auf den Boden gelegt. Die LernerInnen erhalten Zettel/Kärtchen (evtl. in verschiedenen Farben) und reflektieren unter den vier Kriterien eine vorher festgelegte Lerneinheit/-phase. Danach lesen sie ihre Zettel der Reihe nach vor und legen sie an die entsprechende Stelle des Modells. Die Aussagen werden auf keinen Fall kommentiert, diskutiert, bewertet oder Ähnliches, sondern lediglich zur Kenntnis genommen. Diese Variante kann lange dauern, lohnt sich aber vor allem beim ersten Mal auf jeden Fall. Durch die "Öffentlichkeit" erhält jede/r Einzelne neue Impulse und sieht die eigenen Wahrnehmungen und Eindrücke im Netz der anderen. Dies vertieft den Blick auf den eigenen Lernprozess und stärkt außerdem das Gruppengefühl. Am Ende können alle Personen ihre eigenen Karten mitnehmen und so ihre individuellen Ergebnisse sichern. Ist diese Form der Reflexion bekannt und etabliert, kann sie auch in Einzelarbeit durchgeführt werden. Hierzu erhalten die LernerInnen Blätter mit dem TZI-Modell (oder stellen sie selbst schnell her) und schreiben ihre Reflexionsergebnisse direkt auf das Blatt. Hieran kann sich ein Austausch in Kleingruppen anschließen.



Eine dritte Variante schließlich bringt die gesamte Gruppe in Kommunikation - wenn auch stumm. Im Kursraum werden vier große Plakate verteilt, die jeweils für eines der vier Kriterien stehen. Die LernerInnen gehen im Raum herum und schreiben ihre Reflexionen unter dem jeweiligen Fokus auf die Plakate (Abb. 9). Dabei können sie in einen *stummen Dialog* mit den anderen SchreiberInnen treten, indem sie zu deren Reflexionen schriftlich Stellung nehmen. Während der gesamten Übung darf nicht gesprochen werden. Diese Variante hat den Vorteil, dass man sich gegenseitig inspiriert, ohne jedoch durch abschweifende Diskussionen abgelenkt zu werden. Ein Nachteil ist allerdings die Tatsache, dass man die eigenen Ergebnisse nicht "mitnehmen" kann. Soll dies geschehen, muss es am Ende Gelegenheit geben, in einer letzten Runde die wichtigsten, persönlichen Ergebnisse abzuschreiben.



Abb. 9: *Stummer Dialog* nach den TZI-Kriterien;
Wochenevaluation in einer Lehrefortbildung;

Foto: E. Karagiannakis

3. Den eigenen Lernprozess kontinuierlich beobachten

3.1 Grundsätzliches

Die Methoden und Übungen in Kapitel 2 befassen sich mit der punktuellen Betrachtung von Lernprozessen und Lernschritten zu einem bestimmten Zeitpunkt. Ergänzt werden können und sollten sie durch Methoden, welche eine regelmäßige, kontinuierliche Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Lernprozess über einen längeren Zeitraum ermöglichen. Verschiedene Varianten werden in der aktuellen Didaktik oft unter dem Begriff "Portfolioarbeit" zusammengefasst. Wichtige Vertreter für den deutschsprachigen Raum sind beispielsweise G. Bräuer (2000), I. Brunner, Th. Häcker oder F. Winter (2006). Dabei vertritt Bräuer ein dreiteiliges Konzept, das aus einem Zusammenspiel von Lerntagebüchern, Arbeitsjournalen und Portfolios besteht (Bräuer, 2000). Eine ebenfalls sehr produktive Alternative ist das so genannte Studientagebuch nach R. Kornmann (2003), zu dem Karagiannakis zwei Varianten entwickelt hat (Boldt & Karagiannakis, 2009). In Kombination mit den Methoden der punktuellen Evaluationen bieten sie umfassende Möglichkeiten, den eigenen Lernprozess zu analysieren und über den Prozess als Ganzes ebenso wie über Details zu reflektieren, mit dem Ziel, daraus Schlüsse und Konsequenzen für weiteres Lernen abzuleiten. Für den Spracherwerb bieten sie dabei gleichzeitig äußerst wertvolle Instrumente für die Entwicklung und Förderung von Schreibfertigkeiten, da alle Methoden intensive Schreibarbeiten erfordern.

3.2 Das Lerntagebuch nach G. Bräuer

Unter den vielen Varianten von Lerntagebüchern, die inzwischen verbreitet sind, hält die Autorin das von Bräuer für ein besonders sinnvolles und konstruktives. Bezeichnender Weise nennt er das Lerntagebuch *Schatzkästlein*, denn es soll Raum für den persönlichen, privaten Diskurs geben. Hier sollen erste Wahrnehmungen und Anregungen aus dem Gelernten notiert, beschrieben evtl. auch schon interpretiert und erste mögliche Konsequenzen angedacht werden. Dabei orientiert es sich jedoch ausschließlich am Lerner selbst, es ist nicht für die Öffentlichkeit bestimmt, darf daher auch von niemandem eingesehen oder gar bewertet werden, "also auch nicht von Lehrpersonen, es sei denn, die LernerInnen wünschen dies ausdrücklich, z.B. um eine Rückmeldung zu erhalten" (Degenhardt & Karagiannakis, 2008:5).

In das Lerntagebuch darf folglich hineingeschrieben werden, was und wie es der/die LernerIn will. Zur besseren Orientierung und Erleichterung der Einträge empfiehlt es sich jedoch, den LernerInnen einige Leitfragen zu geben. Ein ausführliches Beispiel, das die Autorin für einen zweiwöchigen, universitären DaF-Intensivkurs mit den Schwerpunkten *deutsche Sprache, deutsche Landeskunde und Vermittlung von Lernstrategien* (Niveau ca. B1/B2) zusammenstellte, befindet sich im Anhang 1. Natürlich kann man - gerade auf dem Anfängerniveau - auch mit weniger Fragen beginnen, die sich auch konkreter auf die Lerninhalte beziehen. Solche Leitfragen könnten z. B. lauten: *Meine wichtigsten neuen Wörter heute ... Ein Beispielssatz zur Grammatik ... Meine Lieblingsmethode heute ...*

Diese persönliche Form der Tagebuchführung birgt die Gefahr, dass Lernende das Tagebuch nicht oder nicht oft genug führen. Bräuer rät hierzu, im Unterricht immer wieder Anlässe für das Einbeziehen der persönlichen LernerInnen-Biografien zu schaffen. Die Autorin selbst macht sehr gute Erfahrungen mit einer Variante, die anfangs zwar etwas Zeit erfordert, in der Regel aber recht schnell dazu führt, dass die LernerInnen den Wert des Lerntagebuchs erkennen und schätzen lernen und es dann selbstständig führen. Hierzu räumt sie zu Beginn eines Seminars/Kurses am Ende jeder Seminarsitzung/ jedes Kurstages oder vergleichbarer Einheiten Zeit für die Einträge ins Lerntagebuch ein. Je nach Sprachniveau passt sie die Leitfragen so an, dass etwa 15 bis 20 Minuten ausreichen. Hierzu ein Beispiel aus der Praxis:

Der oben bereits erwähnte Intensivkurs (ein DAAD-Sommerhochschulkurs [HSK]) fand unter der Leitung der Autorin in Duschambe/Tadschikistan statt. Die TeilnehmerInnen waren DaF-Studierende der Universität. Die meisten befanden sich etwa auf Niveau B1/B2, einzelne auch darunter oder darüber. Der reine Sprachunterricht fand zwei Wochen lang täglich von 9.00 bis 14.00 Uhr mit nur einer kurzen Pause statt. Die TN sollten jeden Tag Lerntagebuch schreiben und bis zum Ende des Sommerkurses ein kleines Portfolio anfertigen (s. Abschnitt 3.4). Um den Studierenden, denen das Reflektieren völlig neu war, dieses zu erleichtern, wurden im Kursraum drei große Plakate gut sichtbar an der Wand befestigt und mit je einer der folgenden

Überschriften versehen: *Thema/ Wortschatz, Grammatik, Methoden/Übungen*. Die Plakate wurden im Laufe des Tages gemeinsam gefüllt und ergänzt. Wenn die Studierenden am Ende des Sprachunterrichts Lerntagebuch führen sollten, konnten sie sich stets an diesen Plakaten orientieren, manche schrieben dazu die neuen Inhalte ab und behandelten sie nach eigenen Aussagen alle in ihren Tagebüchern.

In den ersten Tagen wurden die letzten 30 Minuten für das Eintragen ins Lerntagebuch reserviert, später nur noch ca. 15 Minuten, um "schon mal anzufangen". Der Rest sollte dann am Nachmittag nachgetragen werden. Zu diesem Zeitpunkt waren die DaF-LernerInnen aber bereits so sehr von dem Nutzen des Lerntagebuchs überzeugt, dass fast alle über die Unterrichtszeit hinaus noch gut 30 Minuten lang schrieben, einzelne noch länger (und dafür auch mal das Mittagessen kalt werden ließen). Ein Kommentar aus einem später erstellten Portfolio mag die Einschätzung des Lerntagebuchs verdeutlichen:

"Das Lerntagebuch hat mir sehr geholfen. Ich musste genau nachdenken, was ich heute gelernt habe. Manchmal war es schwer, aber es war sehr gut. Oft habe ich den Text oder das Thema erst dann richtig verstanden, wenn ich später darüber nachgedacht und geschrieben habe." (Sharifa, DaF-Lernerin und TN des HSK)

Auffallend war auch, dass sich sogar die sprachlich schwachen Studierenden die Mühe machten, ihre Reflexionen in der Fremdsprache zu formulieren, obwohl dies gar nicht vorgegeben war.

Zur Einstimmung und zwischendrin immer wieder auch zur Motivation verwendet die Autorin gern gefaltete Mini-Lerntagebücher (Abb. 10), die sich sehr schnell aus einem DIN A 4-Blatt herstellen lassen (Faltanleitung s. Anhang 2). Das Faltbüchlein (mit unterschiedlichsten Inhalten) stammt ursprünglich aus dem Schulkontext, ist aber inzwischen ab und zu auch in der Erwachsenenbildung anzutreffen, dort vor allem als Reflexionsbüchlein. Das gemeinsame Falten lockert auf, die kreative Form bietet eine Abwechslung zur oft monotonen klassischen Form des Lerntagebuchs. Die Leitfragen können von der Lehrperson oder von den Lernenden selbst festgelegt und diktiert werden.



Abb. 10: Gefaltetes Mini-Lerntagebuch; Foto: E. Karagiannakis

3.3 Das Arbeitsjournal nach G. Bräuer

"Das Arbeitsjournal ist eine Art Verbindungsglied zwischen Lerntagebuch und Portfolio. Es ist die *Werkstatt* (Bräuer, 2000, S. 21), in der ein begrenzt öffentlicher Diskurs stattfindet. Es orientiert sich an den SchreiberInnen sowie an einer kleinen, vertrauten Gruppe von LeserInnen, der Peer-Gruppe." (Degenhardt & Karagiannakis, 2008:6) Im Arbeitsjournal geht es darum Ideen zu erkunden, Darstellungen auszuprobieren, also z.B. Entwürfe für Texte oder Präsentationen anzufertigen, und Zwischenergebnisse im geschützten Rahmen von Peer-Gruppen auszutauschen. Damit in der Werkstatt gearbeitet und (mit Sprache) experimentiert werden kann, muss dort ausreichend Material und Werkzeug vorhanden sein. Das Arbeitsjournal ist deshalb auch ein Fundus, eine Mappe, in der unterschiedlichste Materialien gesammelt werden. Im Sprachunterricht können dazu die folgenden gehören: Arbeitsblätter, Notizen, die während des Unterrichts erstellt wurden, Entwürfe für Präsentationen, Textentwürfe für eigene Aufsätze, Grafiken (eigene oder fremde), ausgewählte Lerntagebucheinträge, kurze Zwischenevaluationen, die z. B. nach einer der oben beschriebenen Methoden angefertigt wurden, Fotos von gemeinsamen Aktivitäten und vieles mehr.

Mit diesem Material kann in dafür vorgesehenen Phasen innerhalb oder auch außerhalb der Unterrichtszeit gearbeitet werden. In den laufenden Unterricht kann die Arbeit am Arbeitsjournal durch verschiedene Aufgaben und Arbeiten im Plenum, in der Kleingruppe oder in der Partnerarbeit integriert werden. Zwischenprodukte aus dem Arbeitsjournal, die einen festen Bestandteil im Unterrichtsgeschehen haben sollten, sind z.B. Referate, übersichtliche Poster, Handouts etc. Für den Austausch in den Peer-Gruppen kann es hilfreich sein, ebenfalls Leitfragen zu stellen. Im Sinne einer reflexiven, den Lernprozess begleitenden Arbeit ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Peer-Gruppe (und auch die Lehrperson!) nicht nur sprachliches Feedback gibt. Das heißt, es soll vorrangig über Inhalte statt über sprachliche Korrektheit gesprochen werden. Eine sprachliche Überprüfung von Lerner-Produkten kann am Ende - und wirklich erst dann - angefügt werden und sollte ebenfalls in der Peer-Gruppe stattfinden.

3.4 Das Portfolio nach G. Bräuer⁶

"Nach der zunächst rein privaten und dann halb-öffentlichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess und den daraus resultierenden Erkenntnissen und Ergebnissen folgt mit dem Portfolio der öffentliche Diskurs. Das Portfolio dient dazu Ideen, Prozesse und Ergebnisse in einer End- und Bestform anderen zu präsentieren, es orientiert sich an den LeserInnen, weshalb Bräuer hier vom *Schaufenster* spricht (Bräuer, 2000, S.22). Das Portfolio dient aber auch und insbesondere der Evaluation des eigenen Lernprozesses, aus der Konsequenzen für zukünftiges Handeln folgen sollen." (Degenhardt & Karagiannakis, 2008:6)

Nach Bräuer sollte ein Portfolio stets ein individuelles Schwerpunktthema haben, unter dem ausgewählte Materialien und ihre Bedeutung im Lernprozess analysiert werden. Diesen Schwerpunkt soll jede/r LernerIn im Laufe des Kurses bis zu einem bestimmten Zeitpunkt (z. B. bis zur Mitte des Kurses) selbst finden und bestimmen. Bezogen auf den Spracherwerb könnte ein solcher Schwerpunkt etwa die Entwicklung einer bestimmten Fertigkeit sein, die Erweiterung des Wortschatzes bezogen auf bestimmte Themen, die Vertiefung von Lernstrategien etc. Wird ein Lerntagebuch geschrieben und werden regelmäßig punktuelle Reflexionen durchgeführt, dann ergibt sich ein Schwerpunkt oft aus den dortigen Einträgen und Ergebnissen.

Von den vielen Varianten des Portfolios sind das Prozess- und das Produktportfolio besonders für den Einsatz im (universitären) Sprachunterricht geeignet. Im Prozessportfolio wird durch Auswahl geeigneter eigener und fremder Dokumente eine Entwicklung dargestellt. Im Produktportfolio dagegen werden nur die besten Endprodukte in Bezug auf ein bestimmtes Thema ausgewählt, *kommentiert* (s. u.) und präsentiert. Ganz gleich, ob sich das Portfolio am Prozess oder am Produkt orientiert, es muss auf jeden Fall bestimmte formale Kriterien erfüllen und Teile beinhalten, nämlich:

1. ein Deckblatt mit Name, Titel etc.;
2. ein Inhaltsverzeichnis;
3. eine Einleitung, möglichst mit Begründung der Themenwahl; da die Einleitung Bestandteil des Prozesses ist, wird sie idealerweise zuerst geschrieben;
4. so genannte Einlagen mit Kommentar (s. u.);
5. eine abschließende Gesamtreflexion mit Rückblick und Ausblick.
6. im wissenschaftlichen Kontext kommt noch ein Quellenverzeichnis hinzu.

Das Kernstück bilden die *Einlagen* mit den jeweiligen *Kommentaren*. Eine Einlage ist ein "Fundstück", das in irgendeiner Weise wichtig für den Lernprozess war. Im Sprachunterricht können Übungen, Arbeitsblätter, Diskussionsergebnisse, Texte, Lernspiele u.v.m. Einlagen sein, also alle Materialien, die im Laufe des Kurses im Arbeitsjournal gesammelt und evtl. bereits bearbeitet wurden (s. auch Abschnitt 3.3). Dabei müssen die Einlagen nicht zwingend direkt aus dem Unterricht stammen. Jede Einlage wird einzeln kommentiert. Der Kommentar soll aufzeigen, warum diese Einlage ausgewählt wurde, in welcher Weise man damit gearbeitet hat und warum sie wichtig war für den persönlichen Lernprozess. Am besten gibt man hierzu ebenfalls Leitfragen, z. B.: *Woher habe ich diese Einlage und wie habe ich damit gearbeitet? Warum habe ich sie für mein Portfolio ausgewählt? Was habe ich durch die Arbeit mit dieser Einlage gelernt und welche Konsequenzen ziehe ich daraus für mein*

weiteres Lernen? Zur besseren Übersicht legt man die Kommentare am besten jeweils direkt hinter die dazugehörige Einlage. Im letzten Kapitel des Portfolios soll der/die LernerIn noch einmal auf den gesamten Prozess zurückblicken, ihn abschließend bewerten und noch einmal allgemeine Schlussfolgerungen für den zukünftigen Lernprozess ziehen.

Das fertige Portfolio wird zum Abschluss "öffentlich", also vor der ganzen Gruppe präsentiert. Dies kann z. B. als Marktplatz erfolgen oder durch die Präsentation des "besten Stückes" jedes Lernenden. Zur Abschlusspräsentation können auch externe Gäste eingeladen werden.

Diese ideale Form des Portfolios erfordert viel kognitive und reflexive Arbeit, sowie fortgeschrittenere Sprachkenntnisse. Ebenso benötigt man relativ viel Zeit, wenn man wirklich alle Aspekte berücksichtigen möchte. Oft erschweren die Rahmenbedingungen eine solche Idealform. Man sollte deshalb aber nicht auf die Portfolioarbeit verzichten, sondern stattdessen lieber Kompromisse eingehen. Hierzu wieder ein Erfahrungsbericht aus dem bereits genannten HSK:

Da die Vermittlung von Lernstrategien einen Schwerpunkt des Kurses darstellte, ergab sich die logische Konsequenz, dass die TN sich reflektorisch mit ihren Lernweisen auseinandersetzen und sich diese bewusst machen sollten. Hierfür wurde, wie erwähnt, gleich am ersten Unterrichtstag das Lerntagebuch eingeführt. Am Ende der ersten Woche wählte die Gruppe aus den Themen/Übungen/ Materialien der vorangegangenen Tage eine Übung aus und entwickelte unter der Anleitung der Kursleiterin am OHP gemeinsam einen fiktiven Kommentar. Jede/r TN erhielt im Anschluss eine Kopie der so entstandenen Folie. Diese diente als Muster für die Hausaufgabe, nämlich das Auswählen einer ersten Einlage und deren Kommentierung. Die Kursleiterin las diese Einlagen mit Kommentar und gab den TN hierzu individuelle Feedbacks. Dabei achtete sie kaum auf sprachliche Korrektheit, sondern stattdessen auf inhaltliche Aspekte, insbesondere darauf, ob auch tatsächlich reflektiert und nicht nur eine Inhaltsangabe geschrieben worden war. (Dies ist das häufigste Problem bei der Einführung der reflektorischen Arbeit, übrigens auch für Muttersprachler.) Die TN erhielten dann die Aufgabe, aus dem gesamten Kurs bis zum Ende der zweiten Woche insgesamt 5 Einlagen auszuwählen und zu kommentieren. Am letzten Tag erhielten die Studierenden während des Unterrichts Zeit für das Schreiben der Einleitung und des Abschlusses. Hierfür gab es folgende Hilfsfragen:

Einleitung: *Ich heiße X und lerne seit Y Jahren Deutsch, weil ... Für diesen Kurs hatte ich mich beworben, weil ... Das waren meine Erwartungen ...*

Abschluss: *Wenn ich heute auf die letzten zwei Wochen zurückblicke, fällt mir Folgendes auf ... Am wichtigsten war für mich ... Für die Zukunft nehme ich mir Folgendes vor ...*

Danach sortierten die TN ihre Materialien in die dafür vorgesehenen Mappen. Der Zufall half ein wenig nach und schickte zusätzlich zum DAAD-Lektor, der den Kurs organisiert hatte und begleitete, unerwartet, aber sehr passend einen Vertreter der deutschen Botschaft vorbei, der

sofort ebenfalls zur Präsentation eingeladen wurde. Sie bestand darin, dass die TN dem glücklicherweise unwissenden Botschafter zunächst erklärten, was überhaupt ein Portfolio ist. Danach lasen fast alle TN ihre Einleitungen und Abschlussbewertungen vor. Dabei hatten sie keinerlei Scheu vor Fehlern, sondern präsentierten vielmehr voller Stolz und Überzeugung ihre Werke.

Auch wenn dies nur eine sehr vereinfachte Version von Portfolioarbeit war, hat sich der Einsatz aus der Sicht der Kursleiterin auf jeden Fall gelohnt. Die TN reagierten beinahe euphorisch darauf. Viele schrieben in ihren Abschlusskommentaren, sie wollten die Arbeit mit Lerntagebuch und Portfolio auch auf ihre Arbeiten für die anderen Studienfächer übertragen.

Das hier beschriebene Portfoliokonzept lässt sich übrigens auch gut mit dem EPS kombinieren. Idealerweise dokumentiert dieses ja den Spracherwerbsprozess über einen sehr langen Zeitraum von mehreren Jahren. Dabei sollen SprachenlernerInnen im Dossier des EPS eigene, meist gut gelungene, Arbeiten und Produkte sammeln. Solche Produkte könnten auch aus den Portfolios stammen, vielleicht das "beste Stück", das man während einer Portfolio-Präsentation exemplarisch vorgestellt hat (s. o.). Auch Produkte aus punktuellen Reflexionen wie den oben beschriebenen sind für das Dossier des EPS bestens geeignet.

3.5 Das Studientagebuch

3.5.1 Das Original von R. Kornmann und eine Variante von E. Karagiannakis

Kornmann (2003) setzt in seinen Hochschulveranstaltungen ein so genanntes *Studientagebuch* ein. Dieses wird Semester begleitend angefertigt. Nach jeder Sitzung sollen Inhalte dargestellt werden, die aus der subjektiven Sicht des jeweiligen Studierenden wichtig/unwichtig, neu/bekannt, interessant/uninteressant usw. waren (vgl. Kornmann, 2003:6) Kornmann weist weiter darauf hin, dass "das Studientagebuch keine rein subjektiven Bewertungen im Sinne eines privaten Tagebuchs enthalten, sondern sich auf verallgemeinerbare Aussagen konzentrieren [soll]. ... Unter dieser Voraussetzung könne dann ein noch so individuell gestalteter Text allen Interessierten, vor allem den Mitstudierenden, zugänglich gemacht werden." Hierzu müsse man sich aber einer angemessenen, "allgemein verständliche[n] Darstellung" bedienen und auf "private Codes" verzichten (ders., 6f). Für die spätest mögliche Abgabe des Studientagebuchs gibt Kornmann einen Termin vor, empfiehlt den Studierenden jedoch, ihre Studientagebücher vorher schon mal abzugeben und gibt ihnen dann dazu Rückmeldungen. Die Endfassung wird schließlich bewertet.

Vergleicht man dieses Konzept mit dem von Bräuer, dann nimmt das Studientagebuch eine Stellung zwischen Lerntagbuch und Portfolio ein, denn einerseits finden dort regelmäßig Einträge statt (Parallele zum Lerntagebuch), andererseits wird es jedoch für eine Öffentlichkeit geschrieben (Parallele zum Portfolio). Auch die Idee des Arbeitsjournals lässt

sich hier integrieren, indem nicht die Lehrperson, sondern die MitlernerInnen Peerfeedback geben (vgl. Degenhardt & Karagiannakis, 2008:10f). Was allerdings entfällt, ist der individuelle Schwerpunkt.

Für die Arbeit in Hochschulseminaren hat Karagiannakis das Studientagebuch von Kornmann in Anlehnung an das Portfolio von Bräuer um einige Elemente erweitert (vgl. Boldt & Karagiannakis, 2009). Das so weiter entwickelte Studientagebuch beinhaltet:

1. ein Deckblatt mit den üblichen Angaben;
2. ein Inhaltsverzeichnis;
3. eine Einleitung, die zu Semesterbeginn formulierte Erwartungen und Zielbestimmungen enthalten soll;
4. einen Hauptteil mit Einträgen zu den einzelnen Seminarsitzungen; wie beim Portfolio sollen diese aus einem dokumentierenden und einem reflektierenden Teil bestehen;
5. eine abschließende Gesamtreflexion mit den drei Teilen a) *Rückblick* auf das gesamte Seminar, b) *Auseinandersetzung* mit den anfangs formulierten *Erwartungen* und c) *Ausblick* auf künftige Lern- und Arbeitsschritte.
6. auch hier folgt im wissenschaftlichen Kontext ein Quellenverzeichnis.

Im Sprachunterricht könnte ein Studientagebuch so eingesetzt werden, dass vorher festgelegte Einheiten oder Bausteine unter bestimmten Fragestellungen dokumentiert und reflektiert werden. Wie große diese Bausteine sind, hängt von deren Komplexität, dem Kursniveau und den konkreten TN ab. Denkbar wäre eine ganze Lektion, wenn das Lehrwerk kleinschrittig vorgeht, verschiedene Abschnitte innerhalb derselben, ein gemeinsam durchgeführtes Projekt o. Ä. Wichtig ist es, die Leitfragen sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch auf die Komplexität an die Gruppe anzupassen. Wenn die Rahmenbedingungen es nicht zulassen, individuelle Studientagebücher erstellen zu lassen, kommt eventuell ein kooperatives Studientagebuch in Frage, das im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

3.5.2 Das kooperative Studientagebuch von E. Karagiannakis⁷

Für den Einsatz in zeitlich begrenzten Intensivkursen entwickelte Karagiannakis eine Variante, bei der das Studientagebuch kooperativ von der gesamten Gruppe erstellt wird (vgl. Boldt & Karagiannakis, 2009). Die Erprobung fand zunächst in dreiwöchigen Fortbildungen für DaF-Lehrer statt, später setzte (und setzt) sie es auch in zweiwöchigen Intensivsprachkursen ein. Bei dieser Variante besteht das fertige Studientagebuch aus Einträgen zu jedem Baustein, die jedoch von jeweils unterschiedlichen Teams erstellt werden. Am Ende jeder Kurswoche werden die zu dokumentierenden und zu reflektierenden

Bausteine gemeinsam ermittelt und an Teams verteilt. Diese erstellen dann nach den oben beschriebenen Kriterien den Eintrag für "ihren" Baustein (Beispiel siehe Anhang 3). Eine besondere Herausforderung stellt dabei die Reflexion dar, da hier individuelle Erkenntnisse berücksichtigt und in ein gemeinsames Ergebnis integriert werden müssen. Die Teams lösen diese Aufgabe stets sehr kooperativ, oft kommen durch den intensiven Austausch mit den Mitlernenden weitere, neue Erkenntnisse hinzu. Wenn alle Teamarbeiten beendet sind, schreiben die LernerInnen individuelle, abschließende Gesamtreflexionen. Wurden zu Beginn des Seminars persönliche Zielbestimmungen formuliert, können diese nun als Einleitung eingefügt werden. Aber auch wenn Vorkenntnisse, Erfahrungen und Erwartungen "nur" im Plenum erhoben werden, können diese schriftlich fixiert und später als Einleitung verwendet werden.

4. Fazit

Wie schon eingangs erläutert stellt die regelmäßige Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses durch die Lernenden selbst eine wichtige Voraussetzung für Autonomes Lernen dar. In den vorangegangenen Kapiteln wurde ein breites Spektrum an Vorschlägen und Möglichkeiten für eine solche Betrachtung vorgestellt. Nicht alle Methoden lassen sich in jeder Gruppe einsetzen, jedenfalls nicht in der "reinen" Form. In jeder steckt jedoch ein großes Potential, das sich immer wieder an die konkrete Lerngruppe und die gegebenen Rahmenbedingungen adaptieren lässt. Werden Reflexion und Evaluation mit wechselnden Methoden zum festen Bestandteil von (Sprach-) Lernprozessen, so stellen sich langfristig eine erhöhte Motivation und nachhaltigeres Lernen ein.

5. Literatur

- Boldt, Joachim & Karagiannakis, Evangelia (2009): Probieren geht über Studieren. Ein Erfahrungsbericht zum Einsatz des Studenttagebuchs. In: Berendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Prüfungen und Leistungskontrollen. Stuttgart: Raabe-Verlag. H 4.4.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Filibach Verlag.
- Brunner, Ilse, Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hg.) (2006): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich in Velber.
- Cohn, Ruth C. (1975): *Von der Psychanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, Ruth C. & Terfurth, Christina (1993): *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Degenhardt, Marion & Karagiannakis, Evangelia (2008): Lerntagebuch, Arbeitsjournal und Portfolio. In: Berendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Lernmethoden und Lernsituationen. Stuttgart: Raabe-Verlag. C 2.13.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Geißler, Karlheinz A. (2000): *Schlusssituationen. Die Suche nach dem guten Ende*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Karagiannakis, Evangelia & Lewark, Ulrike (2006): Lernprozesse reflektieren, Selbsteinschätzung und Lernerfolg. Beispiele und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mit Erwachsenen. *Themenzentrierte Interaktion*. 1, 71 - 82.
- Klebert, Karin, Schrader, Einhard & Straub, Walter G. (2002): *Moderations-Methode. Das Standardwerk*. Hamburg: Windmühle.
- Kornmann, Reimer (2003): Das Studientagebuch. Ein neues Mittel zum Leistungsnachweis und zur Evaluation von Lehrqualität. In: Berendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Prüfungen und Leistungskontrollen. Stuttgart: Raabe-Verlag. H 4.1.
- Langmaack, Barbara (2001): *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag.
- Rieder, Mario (ohne Jahresangabe): "Autonomes Lernen" definieren.
[<http://www.navigar.at/tipps/autonomeslernen.html>, 17.10.09]
- Wolff, Dieter (1997): *Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie*. Vortrag an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal.
[<http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>, 15.10.09]

¹ Die Ausführungen stützen sich auf Kapitel 9 des GER des Europarats, 172 ff.

² Für die Abschnitte 2.1 - 2.3 vgl. auch Karagiannakis & Lewark, 2006. Hier finden Sie außerdem die Methoden *Lebenssichtlinie* und *Themenatom*, die ebenfalls für die punktuelle Reflexion und Evaluation eingesetzt werden können.

³ Ulrike Lewark ist Graduierte der TZI und langjährige DaF-Dozentin am Goethe Institut. Das Deutschhaus wurde von ihr für die Arbeit im DaF-Unterricht entwickelt. Karagiannakis wandelte dieses mehrfach ab und verwendet es als *Sprachhaus*, *Didaktikhaus*, *Wortschatzhaus* usw.

⁴ Aus einem Seminar bei Hans-Peter Wannemüller, Trainer in der Erwachsenenbildung

⁵ Die Idee für diese Variante verdanke ich Erika Arndt, Lehrbeauftragte für TZI, an deren Fortbildung ich an der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Freiburg teilnahm.

⁶ Das Portfolio von dem hier die Rede ist, ist nicht das EPS, sondern ein fächerübergreifendes Instrument zur Selbstbeobachtung. Informationen zum EPS finden sich u. A. auf den Internetseiten des Europarats. Siehe außerdem Sailer in dieser Ausgabe.

⁷ Eine detaillierte Beschreibung zu den Varianten von Karagiannakis (Abschnitte 3.5.1 und 3.5.2) finden sich in Bold & Karagiannakis, 2009.

Anhang 1: Leitfaden für ein Lerntagebuch¹

Denken Sie am Ende jedes Unterrichtstages nach über das, was Sie im Unterricht erlebt, erfahren und gelernt haben, und machen Sie sich dazu täglich kurze Notizen. So fertigen Sie Ihr persönliches Lerntagebuch an, das Ihnen helfen wird, das Erlernte besser zu verstehen und Ihren weiteren Lernprozess erfolgreicher zu gestalten.

Das Lerntagebuch ist ein Raum für Ihre ganz persönlichen und individuellen Notizen, die Sie niemandem zeigen müssen. Seien Sie deshalb ehrlich und notieren Sie, was und wie Sie wollen.

Im Folgenden finden Sie 8 Leitfragen, die Ihnen helfen sollen, Ihre Gedanken gut zu strukturieren. Versuchen Sie, wirklich alle Fragen zu berücksichtigen.

1. Diese Themen und Inhalte kannte ich schon.
2. Diese Themen und Inhalte waren neu für mich.
3. Das habe ich verstanden.
4. Das habe ich noch nicht richtig verstanden.
5. Diese Methoden kannte ich schon.
6. Diese Methode(n) war(en) neu für mich.
7. Das hat mir gut gefallen, weil ...
8. Das hat mir nicht so gut gefallen, weil ...

Wenn Sie alle Fragen beantwortet haben, überlegen Sie, ob es vielleicht noch etwas gab, das an diesem Unterrichtstag wichtig für Sie war und das durch die Fragen 1 - 8 nicht berücksichtigt wurde. Wenn dies so ist, notieren Sie es ebenfalls, und zwar unter

9. Das war heute auch noch wichtig für mich.

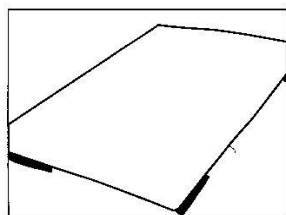
¹Angefertigt von E. Karagiannakis für einen DAAD Hochschulsommerkurs in Duschanbe/Tadschikistan, Niveau ca. B1/B2, Juni 2005

Anhang 2: Faltanleitung für ein Mini-Lerntagebuch¹

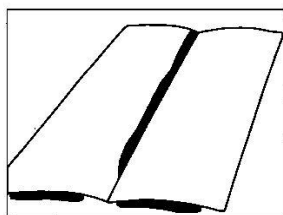
Pocket-Book

Du brauchst:

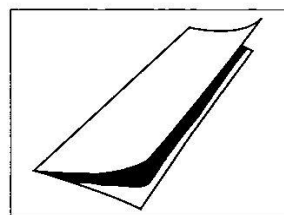
- eine bedruckte Vorlage (DIN A3)
- eine Schere



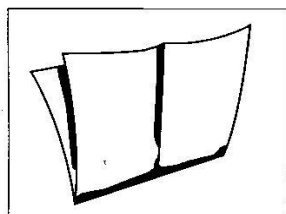
1.



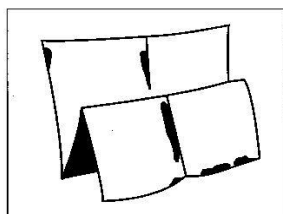
2.



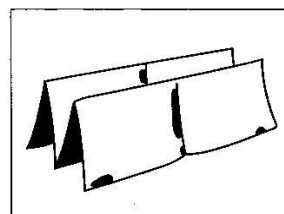
3.



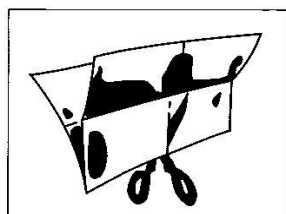
4.



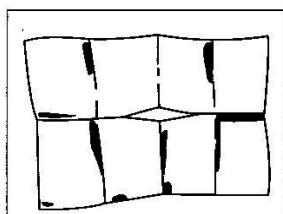
5.



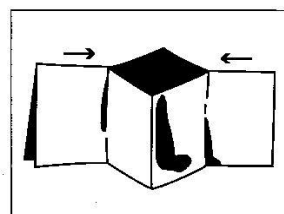
6.



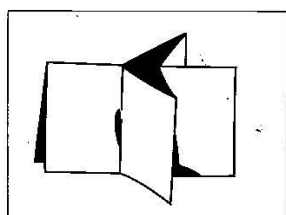
7.



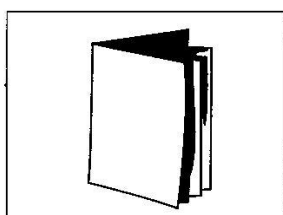
8.



9.



10.



11.

- Falte das Blatt wie in den Abbildungen 1–6.
- Schneide das Blatt mit einer Schere ein. In Abbildung 7 kannst du sehen, wo du schneiden musst.
- Schiebe das Blatt zu einem Buch zusammen. Die Abbildungen 9–11 helfen dir dabei.

Anm. der Autorin: Das Büchlein kann auch aus unbeschriftetem Papier und in DIN A 4 hergestellt werden. Außerdem lässt sich die entsprechende Kante auch vorsichtig einreißen, wenn keine Schere griffbereit ist.

¹Quelle: <http://www.tibs.at/jv/images/faltbuch.jpg>; 16.03.2010

Anhang 3: Auszug aus einem kooperativen Studientagebuch¹

Dienstag, 14. Juli 2009

Kreatives Schreiben

Hanna und Natalia

Beschreibender Teil

I. - Inhaltliche Struktur

1. Einleitende Überlegungen über die Bedeutung der Fertigkeit Schreiben.
2. Präsentation:
 - a. Gedichtformen (Kurzformen): „Elfchen“, „Avenida“, „Haiku“ + Tanka und Renga, Schneeballgedicht, Pyramidengedicht, Rondell, Satzballon,
 - b. Gedichte und Texte mit festen grammatischen Strukturen, z.B. Serielles Schreiben.
 - c. Kleine Geschichten, z.B. Wer-Wo-Was-Geschichte;
3. Beispiele zu jeder Form.
4. Schreibenanlässe werden gegeben: Fotos, Thema, Fragekärtchen, Gegenstände,
5. Teilnehmer schreiben in unterschiedlichen Sozialformen (Einzeln, Zweier- Dreier- und Vierergruppen) und probieren so die verschiedenen Gattungen aus.
6. Präsentation der Texte im Plenum; Musikalisch- Literarischer Abend.

II. - Wichtige Beispiele

Dialog von zwei Gegenständen:

- Jeder Teilnehmer bringt mehrere Gegenstände aus der Stadt mit.
- Die Teilnehmer zeigen sich gegenseitig diese Dinge und erklären die Wahl eines dieser Gegenstände.
- Zwei Teilnehmer schaffen einen Dialog zwischen diesen beiden Gegenständen und präsentieren ihn im Plenum.

Bausteingeschichte: (Arbeit in Dreier- bzw. Vierergruppen)

- Jeder TN schreibt während einer best. Zeitspanne (2 bis 5 Minuten) einen Anfang der Geschichte über den gewählten Gegenstand.
- Das Blatt wird weitergegeben und der Nachbar schreibt die Geschichte weiter. usw. bis die Geschichte zum ersten Autor zurückkommt. Dieser liest die Geschichte vor.

Text anhand eines Kindheitsfotos

- Jeder TN hat ein Foto aus seiner Kindheit mitgebracht.
- Das Foto wird auf ein Blatt geklebt und Fragen wie
 1. Wie heisst die Person?
 2. Wo ist die Person?
 3. Was ist vorher geschehen?usw.
werden mit Stichwörtern beantwortet.

¹Das Studientagebuch wurde in einer internationalen Fortbildung für DaF-LehrerInnen unter der Leitung der Autorin erstellt.

***epos*– das elektronische Portfolio der Sprachen ein wichtiges Instrument zur Förderung von Lernautonomie beim lebenslangen Sprachenlernen**

Wolfram Sailer (Landesinstitut für Schule Bremen)

wsailer@lis.bremen.de

Abstract

Das webbasierte elektronische Portfolio der Sprachen *epos*, das der Bremer Sprachenrat verantwortet, ist ein Instrument des lebenslangen Sprachenlernens. Es enthält neben allen Elementen eines Papierportfolios einige Features, die es besonders zur Förderung der Lernautonomie geeignet werden lässt. Dazu gehört, dass es der oder dem Lernenden überlassen ist, ob er oder sie seine Sprachenbiographie einem Tutor oder einer Tutorin gegenüber offenbart und sie oder ihn zum Kommentar auffordert. Auch Produkte des Sprachenlernens, welche im Dossier abgelegt werden, können dem Tutor oder der Tutorin gegenüber zum Zweck der Kommentierung offenbart werden – so erweitert sich *epos* zur Lernplattform, die für Blended E-Learning nutzbar ist. Die Rolle der Tutorinnen und Tutoren wandelt sich vom Instruktor zum Moderator von Lernprozessen – zugleich verändert sich der Unterricht durch Orientierung auf Produkte hin zum aufgabenorientierten Lernen. Die Einbindung in Konzepte von formativer Leistungsbewertung ist weiter zu entwickeln.

The webbased electronic portfolio of languages *epos* is an instrument of lifelong language learning. It has been developed by the Bremen Sprachenrat (language council). It contains all elements of a paper based portfolio. Some additional features make it suitable to further learner's autonomy. *Epos* leaves it to the learner to show his or her language biography to the tutor and ask him or her to comment on it. Products of language learning processes are stored in the dossier and can also be shown to the tutor in order to make him or her comment on it. Thus *epos* changes into a platform which can be used for blended e-learning. The roles of tutors change from instructing to moderating processes of language learning. By concentrating on the dossier lessons are transformed from emphasis on teaching to emphasis on task-based learning. Connections to concepts of formative assessment still have to be strengthened.

Schlagwörter

Lernautonomie, Blended Learning, elektronisches Portfolio, lebenslanges Lernen

Key Words

Learning autonomy, blended learning, electronic portfolio, lifelong learning

Sailer, Wolfram (2010): *epos*- das elektronische Portfolio der Sprachen Ein wichtiges Instrument zur Förderung von Lernautonomie beim lebenslangen Sprachenlernen. *Profil* 2, 111-117.

In Bremen wird gegenwärtig ein elektronisches Portfolio der Sprachen erprobt, das sowohl im Hinblick auf die Reichweite des Einsatzes als auch der Anwendungsmöglichkeiten einzigartig ist. Dieses elektronische Portfolio der Sprachen mit dem griffigen Akronym *epos* findet sich in einer Demoversion unter www.eposweb.eu. Es ist entstanden aus dem schulischen Bereich einerseits und aus der Arbeit des Fremdsprachenzentrums der Hochschulen im Lande Bremen (FZHB) andererseits. Die Arbeiten in einem Modellversuch der inzwischen abgeschafften Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), der in den Jahren 2003 bis 2006 vom Landesinstitut für Schule in Bremen mit drei anderen Arbeitsgruppen aus den Bundesländern Hessen, Nordrhein-Westfalen und Berlin durchgeführt wurde, hat zu dem inzwischen von den drei großen Schulbuchverlagen gemeinsam herausgegebenen sogenannten BLK-Portfolio geführt. Der Antrag, den Modellversuch weiterzuführen um sowohl das Portfolio der Sprachen um den beruflichen und gymnasialen Bereich der Sekundarstufe II zu ergänzen als auch ein elektronisches Portfolio zu entwickeln, konnte 2006 aufgrund des im Föderalismuskompromiss verabredeten Endes der BLK nicht genehmigt werden. Aber die Bremer Entwickler des inzwischen an zahlreichen Bremer Schulen eingesetzten sogenannten BLK-Papierportfolios ließen sich – jedenfalls im Hinblick auf die zweite Aufgabe – nicht entmutigen. Die Mitarbeiter aus dem Fremdsprachenzentrum (FZHB) brachten vielfältige Erfahrungen aus ihren Selbstlernzentren und vom autonomen Lernen im Erwachsenenbereich in die Arbeit ein. Gerade in der Erprobung konnte mit erwachsenen Lernern sehr viel schneller Rückmeldungen eingeholt und Erfahrungen gemacht werden.

Das Ergebnis dieser Zusammenarbeit, das elektronische Portfolio der Sprachen *epos* deckt inzwischen einen Einsatzbereich von der Schule über die Hochschulen bis hin zu den Weiterbildungsträgern ab. Es wird getragen und gestützt vom Bremer Sprachenrat, einem Zusammenschluss vieler am Sprachenlernen interessierter Institutionen in Bremen und Bremerhaven, der sich am 26.9.2009 in einer feierlichen Gründungsveranstaltung konstituierte. In diesem Sprachenrat haben sich die bereits seit 2005 in einem Runden Tisch Sprachen Bremen organisierten Institutionen des Sprachenlernens - von Schule über Hochschulen bis hin zu den Kulturinstituten und Weiterbildungsträgern wie Volkshochschule und Arbeitnehmerkammer - mit den Ressorts für Bildung und Wissenschaft, für Kultur und für Europaangelegenheiten, mit der Bremer Handelskammer, der Bremerhavener Industrie- und Handelskammer, der Bremer Stadtbibliothek, verschiedenen Elternverbänden, Vertretern der türkischen und niederdeutschen Sprache, einer großen Europaschule und anderen Verbänden zusammengeschlossen, um Sprachenlernen in Bremen zu fördern. Als wichtigen Bereich der Förderung sieht der Sprachenrat neben einem Atlas der Sprachen, der Erarbeitung eines Mehrsprachigkeitskonzepts für das Land Bremen und öffentlichkeitswirksamen Aktionen beispielsweise zum Internationalen Sprachentag vor allem die Entwicklung, Erprobung und den Einsatz des gemeinsamen elektronischen

Portfolios der Sprachen *epos* an. Gegenwärtig arbeitet der Sprachenrat intensiv daran, *epos* auch im Bereich der Weiterbildung zum Einsatz zu bringen.

epos befindet sich seit über zwei Jahren im Einsatz an ausgewählten Bremer Schulen und am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Lande Bremen. Im Laufe dieser Zeit wurden die Versionen von *epos* immer weiter entwickelt und für den Einsatz in Klassenzimmer und Selbstlernzentrum optimiert. Zahlreiche Kursleiter und Tutoren wurden für den Einsatz fortgebildet.

epos enthält alle Features eines Papierportfolios, aber auch viele weitere Möglichkeiten. Es besteht aus der Sprachenbiographie, in der die Stationen der Sprachbegegnung und des Sprachenlernens des oder der Lernenden aufgezeichnet werden können.



In dieser Sprachenbiographie werden darüber hinaus die Kompetenzen im kommunikativen Bereich durch Selbsteinschätzung dokumentiert. Dabei werden in Form von „Ich kann“-Statements die Kompetenzen in den Bereichen Schreiben, Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachen – sowohl in kommunikativen Situationen wie im zusammenhängenden Sprechen – auf den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens abgefragt. Falls man eine der Kompetenzen markiert, füllt sich gleichzeitig mit dem Anticken der entsprechenden Daumen-nach-oben-Taste das blaue Gefäß und dokumentiert so den Lernfortschritt.

Das elektronische Portfolio der Sprachen

wolfram sailer abmelden

menue sprachstand spracherfahrungen sprachlernziele lernprotokolle eigene arbeiten

Das Portfolio von Wolfram Sailer

die gewählte Sprache
Italienisch

B1 Miteinander sprechen

Ich kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder mich persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.

Ich kann mich an einem Gespräch oder einer Diskussion beteiligen, aber man versteht mich möglicherweise nicht immer, wenn ich versuche zu sagen, was ich eigentlich sagen möchte.

Ich kann die meisten Situationen bewältigen, die sich beim Buchen einer Reise oder auf der Reise selbst ergeben.

Ich kann Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen anderer reagieren.

Ich kann in Gesprächen mit Bekannten und Freunden persönliche Ansichten und Meinungen austauschen.

Ich kann Zustimmung äußern und höflich widersprechen.

Ich kann in informellen Situationen mit Kollegen/Mitstudierenden über Fachinhalte sprechen.

Ich kann die meisten Gesprächssituationen bewältigen, die mit der Organisation des Studiums zusammenhängen, normalerweise auch am Telefon.

speichern

Aus allen Selbsteinschätzungsniveaus und Kompetenzbereichen, die ausgefüllt wurden, generiert sich der Sprachenpass, der den Überblick über die vorhandenen Kompetenzen in den unterschiedlichen Bereichen bietet. Dieser Sprachenpass kann – auch wenn die Institution, in der eine Sprache gelernt wird, gewechselt wird – in der neuen Institution weiter geführt werden. Zwar wechseln die Kompetenzbeschreibungen zwischen den verschiedenen Institutionen – im schulischen Bereich werden die Kompetenzbeschreibungen des BLK-Portfolios verwendet, im Bereich der Hochschulen die Kannbeschreibungen des Europäischen Sprachenrates ELC bzw. in der englischsprachigen Version von CercleS, dem Europäischen Verband der Hochschulsprachenzentren –, aber die Kompetenzen bleiben und werden weiter ausgebaut.

Diese überblickhafte Darstellung kann – und dies ist sicher eine der spannendsten Funktionen des neuen elektronischen Portfolios der Sprachen – einem Tutor gegenüber offenbart werden. Darüber hinaus kann dieser Tutor elektronisch um einen Kommentar gebeten werden, indem die Taste „Kommentar anfordern“ betätigt wird.

Das elektronische Portfolio der Sprachen

wolfram sailer abmelden

menue sprachstand spracherfahrungen sprachlernziele lernprotokolle eigene arbeiten

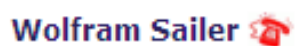
Mein Sprachstand
Tutor sperren
Kommentar anfordern

die gewählte Sprache
Italienisch

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Hörverstehen	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 75%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 50%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 0%; height: 20px; background-color: blue;"></div>
Leseverstehen	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 75%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 25%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 0%; height: 20px; background-color: blue;"></div>
Schreiben	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 75%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 50%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 25%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 0%; height: 20px; background-color: blue;"></div>
zusammenhängend Sprechen	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 75%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 50%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 25%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 0%; height: 20px; background-color: blue;"></div>
miteinander Sprechen	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 100%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 75%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 50%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 25%; height: 20px; background-color: blue;"></div>	<div style="width: 0%; height: 20px; background-color: blue;"></div>

Lehrer-Kommentare

Wenn der Lernende die Funktion Kommentar anfordern ausgelöst hat, erscheint bei dem Tutor im entsprechenden Datenfeld seiner Tutandenliste ein Symbol, das ihn um Erstellung eines Kommentars bittet.



Wenn der Kommentar verschickt wurde, erlischt das entsprechende Signal und der Lernende kann den Kommentar bei sich abrufen.

Daneben enthält *epos* ein Dossier, das Lernenden erlaubt, Dateien aller Arten hoch zu laden. So können nicht nur Textdateien, sondern auch MP3 Dateien, die beispielsweise mit Diktaphonen aufgezeichnete Interviews oder vorgelesene Texte enthalten, jpeg Dateien, die Bilder von Produkten des Sprachenlernens wie Postern oder andere Präsentationsobjekte dokumentieren, und MP4 Dateien, die beispielsweise Videoaufnahmen von Rollenspielen und Sketchen aufzeichnen, festgehalten und dem Tutor und ggf. anderen Personen zugänglich gemacht werden. Auch diese Produkte lassen sich bei dem Tutor zur Kommentierung einreichen.

Das elektronische Portfolio der Sprachen wolfram sailer abmelden

inhalte | menu | mein sprachstand | meine spracherfahrungen | meine lernziele | meine eigenen arbeiten

Das Portfolio von Wolfram Sailer momentan gewählte Sprache: Englisch

Inhalt bearbeiten
Tutor sperren
Kommentar anfordern

The End of the Stasi

– zuletzt verändert: 10.02.2010 16:19

Überarbeitung eines Schülertextes für Comenius

[The End of the Stasi](#)

Lehrer-Kommentare

[10.02.2010](#) Jaja, jetzt kuck.

Mit dieser interaktiven Funktion enthält *epos* Elemente einer Lernplattform und kann gut für Blended E-Learning genutzt werden. Ich selbst habe damit in mehreren Kursen am Fremdsprachenzentrum Bremen gute Erfahrungen gemacht: die Teilnehmenden sandten mir bis zum Mittag des abends stattfindenden Kurses ihre häuslichen Arbeiten, die im wesentlichen aus Schreibaufgaben bestanden, und ich korrigierte und bewertete ihre Arbeiten in den folgenden zwei Stunden, sodass sie rechtzeitig zu unseren Treffen über eine kommentierende Rückmeldung und Bewertung zu ihren Arbeiten verfügen konnten. Eventuelle Unklarheiten konnten während der Zeit des Präsenzlernens im Kurs miteinander verhandelt werden. Die Teilnehmenden hatten sehr direkte und unmittelbare Rückmeldungen zu ihren Arbeiten und ich konnte auf Grund der mir unmittelbar vorliegenden Lernergebnisse in meinem Unterricht sehr direkt auf erkennbare Defizite reagieren.

Lernende können mit Hilfe des elektronischen Portfolios der Sprachen also ihre eigenen Kompetenzen diagnostizieren und den eigenen Lernzuwachs in jedem Kompetenzbereich erleben. Durch die Kommentierungsfunktion ist eine zeitnahe Begleitung durch einen Tutor oder eine Tutorin möglich. Die Produkte des eigenen Sprachenlernens lassen sich – ohne dass etwas verloren geht oder beschädigt wird – in elektronischer Form gut dokumentieren und durch den Tutor oder die Tutorin korrigieren, kommentieren und bewerten.

So erhält *epos* eine große Bedeutung beim autonomen Lernen. Lernende machen sich durch die Arbeit mit *epos* ihre eigenen Lernstrategien in besonderer Weise bewusst. Die einzelnen Phasen des Lernens lassen sich in Lernprotokollen festhalten, die Fortschritte lassen sich leicht erkennen und die Kriterien für Fortschritte werden transparent. Durch das gezielte Zulassen von Einsichtnahme durch den Tutor und das gewollte Einholen von Kommentaren wird eine veränderte Beziehung zwischen den Lernenden und den Tutorinnen und Tutoren möglich. Tutorinnen und Tutoren werden so zu Lernmoderatoren, die Lernenden selbst werden in die Lage versetzt, wesentliche Anteile ihrer Lernprozesse selbst zu steuern. Hinzu

kommt, dass das Dossier und die so ermöglichte direkte Leistungsvorlage den Unterricht in Richtung auf aufgabenorientiertes Lernen verändern. Dies ermöglicht es den Lernenden, ihr Lernen durch herausfordernde, authentische und für sie bedeutsame Aufgabenstellungen zu schärfen und weiter zu entwickeln.

An dem Arbeiten mit *epos* und an *epos* selbst lassen sich sicher noch vielfältige Verbesserungen vornehmen. So sollten sowohl die schulischen Erfahrungen, die gegenwärtig an der Universität Bremen im Rahmen eines Dissertationsprojektes aufgearbeitet werden, als auch die universitären Erfahrungen ausgewertet werden. Eine verbindliche Lernberatung zu Beginn, in der Mitte und zu Ende eines Lernabschnittes könnte die schriftliche Kommentierung von Dossierleistungen und Sprachstand sinnvoll ergänzen – sei es nun auf Schülersprechtagen oder im Rahmen eines Sprechstundentermins. Dort getroffene Vereinbarungen sollten festgehalten und in das elektronische Portfolio mit aufgenommen werden. So wird *epos* ein wichtiges Element einer lernförderlichen formativen Leistungsbeurteilung.

Durch die breite Unterstützung, die das Arbeiten mit *epos* in der Bremer Öffentlichkeit gefunden hat – so befasste sich der Bremer Landtag in einer Debatte am 1. Oktober 2009 damit –, ist das Interesse daran weiter gewachsen. Wir hoffen auf weitere Unterstützung und Erforschung vor allem der didaktischen Einsatzmöglichkeiten auf allen Ebenen des Sprachenlernens, um *epos* noch besser zur Förderung von mehr Lernautonomie beim Sprachenlernen zu nutzen.

Literatur

- Bellingrodt, Lena Christine (2009): *epos - das elektronische Portfolio der Sprachen*. In: Fäcke, Christiane (Hrsg.) (2009): *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 95-106.
- Bremische Bürgerschaft (2009): *Plenarprotokoll Landtag. 17. Wahlperiode. 52. Sitzung S. 3898–3902*. [http://www.gruene-fraktion-bremen.de/cms/default/dokbin/327/327947.plenarprotokoll_landtag_52_sitzung_am_1.pdf; 12.3.2010]
- Du Bois, Inke, Fehse, Rüdiger, Jaisli, Walter (2008): *epos – das elektronische Portfolio der Sprachen zur Unterstützung autonomen Fremdsprachenlernens*. Reiner Arntz, Bärbel Kühn (Hrsg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum. AKS-Verlag. S. 202 – 210.
- Tönshoff, Wolfgang (1997): *Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren*. [<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Lernstrategien.1979.pdf>; 9.3.2010]
- Vierlinger, Rupert (1999): *Leistung spricht für sich selbst: "direkte Leistungsvorlage" (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus*. Heinsberg: Dieck-Verlag.

Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung

Maria Giovanna Tassinari, Freie Universität Berlin

tassinari@zedat.fu-berlin.de

Abstract

Ist eine Selbsteinschätzung von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen möglich? Von welchen Instrumenten und Methoden können Lerner und Lehrer in autonomisierenden Lernprozessen profitieren? In diesem Beitrag stelle ich ein Instrument zur Selbsteinschätzung vor und zwar die Checklisten zu Lernerautonomie. Dieses Instrument enthält ein dynamisches Autonomiemodell mit verschiedenen wissensbasierten, handlungsorientierten und affektiven Komponenten sowie Deskriptoren für Kompetenzen, Strategien und Einstellungen des Lerners zu Lernerautonomie. Die Erprobung dieser Checklisten am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin ergab ein positives Feedback der Studierenden, die von der Selbsteinschätzung Anregungen zur Selbstreflexion und Entscheidungsfindung in ihrem autonomen Lernprozess erhielten. Eine solche Selbsteinschätzung soll durch einen pädagogischen Dialog begleitet werden: Der Beitrag zeigt, wie die Selbsteinschätzung erfolgreich im Rahmen einer Sprachlernberatung begleitet wurde.

Is self-assessment of learner autonomy in language learning possible? Which tools or methods are needed for it? In my contribution, I am going to present a tool for self-assessment in the form of checklists for learner autonomy, containing both a dynamic model with cognitive, metacognitive, action-oriented and affective components and descriptors for learners' competencies, skills and beliefs on learner autonomy. These checklists were tested with students at the Language Centre of the Freie Universität Berlin. The students' feedback shows that student could benefit from the self-assessment: their awareness, self-reflection and decision-making in their autonomous learning process were improved. However, the self-assessment procedure should take place within a pedagogical dialogue: the experience at the Language Centre shows how a language advising set could support self-assessment.

Schlagwörter

Lernerautonomie, Selbsteinschätzung, Sprachlernberatung

Key Words

Learner autonomy, self-assessment, language advising

Tassinari, Maria Giovanna (2010): Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung. *Profil 2*, 119-142.

1. Einleitung

Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen ist in vielen Bildungseinrichtungen ein wichtiges Ziel. Bei der Förderung von Lernerautonomie, im Sinne des lebenslangen Lernens, gilt es, bei den Lernern Kompetenzen auf- und auszubauen, die es ihnen ermöglichen, den eigenen Lernprozess bewusst und selbstständig(er) zu gestalten. Besonders beim Fremdsprachenlernen spielen diese Kompetenzen eine wichtige Rolle, weil sie es den Lernern erlauben, ihren Lernprozess auf unterschiedliche Bedürfnisse, Ziele und Lernsituationen abzustimmen.

Aber welche Kompetenzen gehören zu Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen? Ist es möglich, einen solchen Kompetenzenkatalog zu erstellen? Welche Relevanz könnte ein solcher Kompetenzenkatalog für die Fremdsprachenlern- und -lehrpraxis haben? Inwiefern kann er für die Selbsteinschätzung und/oder die Reflexion der Lerner über ihren Lernprozess nützlich sein? Ausgehend von diesen Fragen, reflektiere ich in meinem Beitrag über die Rolle der Selbsteinschätzung der Lernkompetenzen bei Lernern, die sich in autonomen bzw. autonomisierenden Lernprozessen befinden.

Mein Beitrag fasst die Ergebnisse meines Promotionsprojekts zum Thema Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen zusammen (siehe Tassinari 2009). Ziel meiner Arbeit war es, zum einen eine wissenschaftlich begründete und praxisorientierte Definition von Lernerautonomie zu erarbeiten; zum anderen, diese Definition durch die Entwicklung eines dynamischen Autonomiemodells und von Deskriptoren für Kompetenzen, Handlungen und Strategien zu operationalisieren. Dieses Autonomiemodell und die Deskriptoren wurden validiert und als Instrument für die Selbsteinschätzung bzw. die Unterstützung von Studierenden und Lehrenden bei autonomen bzw. autonomisierenden Lernprozessen erprobt.

Im diesem Beitrag gebe ich eine operationale Definition von Lernerautonomie und stelle das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren vor, die ich als Checklisten zu Lernerautonomie erarbeitet habe. Außerdem fasse ich einige Ergebnisse der explorativ-interpretativen Untersuchung zu deren Erprobung am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin zusammen, insbesondere das Feedback der Studierenden sowie das der Sprachlernberaterin. Zur Verortung der Arbeit beschreibe ich außerdem den methodischen Forschungsansatz und den Zusammenhang der Untersuchung.

2. Forschungsansatz

Meine Forschungsarbeit ist in der explorativ-interpretativen Forschungsmethodologie verortet und sieht ein enges Zusammenspiel zwischen theoretisch-konzeptioneller und empirischer Arbeit vor.

Im theoretisch-konzeptionellen Teil erarbeite ich eine wissenschaftlich begründete und praxisorientierte Definition von Lernerautonomie, außerdem entwickle ich ein dynamisches Autonomiemodell und Deskriptoren ausgehend von existierenden Ansätzen in der Autonomie- und Strategieforschung.

Im empirischen Teil validiere ich das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren durch ein qualitatives Verfahren und erprobe sie. Das Validierungsverfahren gestaltete ich durch problemzentrierte Expertendiskussionen mit Aufgaben- und Fragestellungen zur Verständlichkeit des dynamischen Autonomiemodells und der Deskriptoren. In der ersten Expertendiskussion befragte ich eine Gruppe von *enseignants-chercheurs* am CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues) der *Université Nancy 2* zu den Komponenten des dynamischen Autonomiemodells, zu der Verständlichkeit der Deskriptoren und zu deren Zuordnung zu den Komponenten. In der zweiten Expertendiskussion befragte ich Experten am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin zur Verständlichkeit und Vollständigkeit der Deskriptoren, Die Expertendiskussionen transkribierte ich und wertete sie durch qualitative Inhaltsanalyse und Gesprächsanalyse aus. Deren Ergebnisse arbeitete ich in das dynamische Autonomiemodell und in die Deskriptoren ein (siehe Tassinari 2009: 177-243).

Nach der Validierung erprobte ich das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren in Form von Checklisten zur Selbsteinschätzung an Studierenden und Lehrenden am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin.

3. Forschungszusammenhang: das Sprachenzentrum an der Freien Universität Berlin

Das Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin ist für die Koordination der Sprachausbildung mehrerer sprachbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge (z. B. philologische Studiengänge, Lehramtmasterstudiengänge) sowie für die Sprachausbildung von Studierenden aller Fachrichtungen im Rahmen der Allgemeinen Berufsvorbereitung zuständig.

Die Sprachpraxismodule sehen akademisch-relevante Qualifikationsziele für die jeweiligen Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) vor. In deren Mittelpunkt stehen sowohl sprachliche und kommunikative Kompetenzen als auch

lernmethodische Kompetenzen zur Förderung des eigenständigen und kooperativen Fremdsprachenlernens im Rahmen des Paradigmas des lebenslangen Lernens. Das angebotene Sprachenspektrum umfasst Arabisch, Chinesisch, Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch und wird nach und nach erweitert.

Am Sprachenzentrum ist auch ein Selbstlernzentrum eingerichtet. Das Selbstlernzentrum hat das Ziel, autonomes und kooperatives Fremdsprachenlernen, lebenslanges Lernen und Mehrsprachigkeit zu fördern, sowohl für Studierende der Sprachpraxismodule als auch für alle anderen Studierende, die eine oder mehrere Sprachen selbstständig lernen. Es bietet zum einen eine multimediale Lernumgebung mit verschiedenen Lernmaterialien, Ressourcen und authentischen Materialien für zahlreiche Fremdsprachen, zum anderen ein pädagogisches Angebot zur Förderung und Begleitung des autonomen und kooperativen Fremdsprachenlernens: Sprachlernberatung, Workshops zu autonomem Fremdsprachenlernen und zu Fremdsprachenlernen im Tandem, sprachübergreifende Lerntipps und -aufgaben. Die Sprachpraxismodule sehen eine Verzahnung zwischen unterrichtlicher Arbeitszeit und außerunterrichtlicher Arbeitsleistung vor. Dabei ist das Selbstlernzentrum, z. B. durch Projektarbeit, in die außerunterrichtliche Arbeit integriert.

Neben der Entwicklung von sprachpraktischen Lehrveranstaltungen für fremdsprachenbezogene Bachelor- und Masterstudiengänge sowie für die Allgemeine Berufsvorbereitung, koordiniert bzw. beteiligt sich das Sprachenzentrum seit Anfang der 1990er Jahre an verschiedenen europäischen Projekten (u. a. DIALANG, einem am GeR orientierten Einstufungstest in 14 verschiedenen europäischen Sprachen, MOLAN, LANQUA, ENLU, TNP1, TNP2, TNP3, SIGMA).¹ Zudem ist das Sprachenzentrum Sitz des *Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (CEL/ECL)*. Dieser hat u. a. das Ziel, das Angebot zum Fremdsprachenlernen und -lehren im Rahmen der Europäischen Union quantitativ und qualitativ zu fördern sowie Hochschulkooperationen im europäischen Raum im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu verstärken.

Viele Lehrkräfte des Sprachenzentrums nahmen und nehmen aktiv an diesen Entwicklungen und Projekten teil. Zur Zeit meiner Studie arbeiteten sie insbesondere an Entwicklungen im Rahmen des Selbstlernzentrums und der Umsetzung der neuen, am GeR orientierten Sprachpraxismodule mit.

Die Erprobung führte ich sowohl mit Studierenden, die am Selbstlernzentrum selbstständig eine oder mehrere Sprachen (weiter-)lernten, als auch mit Studierenden und Lehrenden eines Sprachpraxismoduls für Französisch durch. In diesem Beitrag stelle ich einige Ergebnisse der Untersuchung am Selbstlernzentrum vor.

4. Lernerautonomie: eine Definition

Eine operationale Definition von Lernerautonomie sollte dazu dienen, das Konstrukt in seinen verschiedenen Bestandteilen so zu definieren, dass es ausreichende Ansatzpunkte für die konkrete Lern- und Lehrpraxis bietet. Zu diesem Zweck ist es wichtig, dass Lernerautonomie nicht als abstraktes Ideal aufgefasst wird, sondern dass sie auf allgemeinen Kompetenzen, Fertigkeiten und Handlungen beruht, die Lerner in verschiedenen Lernkontexten und -situationen tatsächlich aufweisen und ausüben können (siehe Benson 2001: 59).

Von dieser Prämisse ausgehend definiere ich Lernerautonomie als die komplexe Metafähigkeit des Lerners, in verschiedenen Situationen und Formen die Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben. Lernerautonomie besteht aus wissensbasierten und handlungsorientierten Kompetenzen, Fertigkeiten und Strategien sowie aus motivationalen und affektiven Einstellungen und Kompetenzen und ist somit als ein komplexes Konstrukt zu verstehen. Lernerautonomie ist insofern eine Metafähigkeit, das heißt eine übergeordnete Fähigkeit, als sie die Fähigkeit des Lerners ist, seine eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Fertigkeiten miteinander zu kombinieren, zu koordinieren und in verschiedenen Situationen entsprechend angemessen einzusetzen. Das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Aspekte ist ein wesentliches Merkmal von Lernerautonomie. Lernerautonomie wird durch bewusste Entscheidungen und Handlungen im sozialen Lernumfeld von verschiedenen Lernern unterschiedlich realisiert.

In der Definition bzw. in der Beschreibung von Lernerautonomie existiert dennoch ein Spannungsfeld zwischen Lernerautonomie als Ziel des Lern- bzw. des Lehrprozesses und als individuellem Kompetenzerwerbungsprozess des Lerners. Wenn in einem institutionellen Zusammenhang Lernerautonomie als Bildungsziel gefördert wird, wird sie gleichzeitig zu einer ‚idealen‘ bzw. ‚ideell‘ zu erreichenden Kompetenz und zu einem institutionell definierten Wert. Somit steht sie möglicherweise mit den individuellen Kompetenzen und Werten der Lerner in einem Spannungsfeld und läuft Gefahr, normativ definiert zu werden.

Lernerautonomie normativ zu definieren oder zu beschreiben ist insofern bedenklich, wenn dies zu einem nicht flexiblen Konzept führt, das nicht ausreichenden Raum für individuelle Unterschiede, Bedürfnisse und Zielsetzungen der Lerner zulässt. Im Gegenteil, diese individuelle Unterschiede und Lernwege sollen als die Entfaltung der vielen verschiedenen Möglichkeiten betrachtet werden, die jedem Lernprozess zugrunde liegt.

Dass die individuellen Kompetenzerwerbungsprozesse sehr unterschiedlich sind und nicht linear verlaufen, ist außerdem ein der Gründe, warum eine allgemeingültige Progression von Lernerautonomie bis jetzt nicht festgelegt werden konnte (siehe u. a. Little 1991, Nunan 1997, Sinclair 1999).

Dennoch kann ein flexibler Kompetenzenkatalog zu Lernerautonomie als nicht normatives, sondern deskriptives Instrument verwendet werden und dazu beitragen, individuelle Lernwege zu reflektieren und zu begleiten. Wie ein solches Instrument aussehen kann, schildere ich in Abschnitt 5.

5. Die Checklisten zu Lernerautonomie

Die operationelle Beschreibung von Lernerautonomie habe ich zu Zwecken der Verwendung in der Lern- und Lehrpraxis in Form von Checklisten zu Lernerautonomie erarbeitet. Diese Checklisten "Wie schätze ich mich als autonomen Lerner ein?" enthalten folgende Teile:

- einen Einstieg in das Thema mit Fragen an den Lerner zu seiner Auffassung von Lernerautonomie und seiner Lernerfahrung (Was ist für Dich Lernerautonomie? Welche Erfahrungen hast Du damit?);
- das dynamische Autonomiemodell als Übersicht über die Komponenten und die Kompetenzen zu Lernerautonomie;
- die Deskriptoren für die einzelnen Kompetenzen, Strategien und Einstellungen;
- Hinweise zum Ausfüllen und Auswerten der Checklisten.

Zum besseren Verständnis des Konstruktes Lernerautonomie stelle ich zuerst das dynamische Autonomiemodell und die Deskriptoren vor. Anschließend beschreibe ich den Vorgang der Selbsteinschätzung.

5.1 Das dynamische Autonomiemodell

Die einzelnen Komponenten von Lernerautonomie und deren wechselseitige Beziehungen werden im dynamischen Autonomiemodell dargestellt (siehe Abbildung 1). Das Autonomiemodell ist aus zwei Gründen dynamisch.

Zum einen ist es strukturell dynamisch, weil seine Komponenten in einer dynamischen Beziehung zueinander stehen. Diese Beziehungen sind nicht *a priori* festgelegt und können sich in verschiedenen Lernprozessen oder auch im Laufe ein- und desselben Lernprozesses ändern. ‚Planen‘ kann z.B. direkt mit ‚Materialien und Methoden aussuchen‘ in Verbindung stehen, wenn es darum geht, geeignete Bücher, Software oder authentische Texte für die eigene Zielsetzung auszuwählen; aber auch ‚überwachen‘ kann direkt in Verbindung mit ‚planen‘ stehen, wenn durch die Reflexion über den Lernprozess der Lerner erkennt, dass er bestimmte Lernschritte oder Aufgaben neu planen soll. Dies wird in der Abbildung durch die Pfeile deutlich gemacht.

Zum anderen ist das Autonomiemodell funktionell dynamisch, weil es dynamisch verwendet werden kann: Der Lerner kann es den eigenen Bedürfnissen bzw. einer gegebenen Lernsituation entsprechend für seine Selbsteinschätzung individuell verwenden. Er kann z. B. eine beliebige Komponente auswählen, um in das Autonomiemodell einzusteigen, sich von einer Komponente zur anderen in verschiedene Richtungen frei bewegen und das Autonomiemodell dann wieder verlassen, wenn er alle für ihn relevanten Komponenten bzw. Deskriptoren bearbeitet hat. Diese Dynamik ist ein wesentliches Merkmal des Modells. Die funktionelle Dynamik bildet das komplexe Zusammenspiel der Komponenten ab, während die funktionelle Dynamik einen individuell definierten Ansatz zu Lernerautonomie ermöglicht.

Bei dieser Dynamik handelt es sich um ein wesentliches Merkmal des Modells: Nur auf diese Weise kann Lernerautonomie in ihrer Komplexität vollständig abgebildet werden, ohne dabei in einer realitätsfernen Auffassung zu erstarren.

Die Komponenten des dynamischen Autonomiemodells sind Kompetenz- bzw. Handlungsbereiche. Sie sind durch Verben gekennzeichnet: ‚sich motivieren, wollen, mit den eigenen Gefühlen umgehen‘, ‚wissen‘, ‚planen‘, ‚Materialien und Methoden aussuchen‘, ‚durchführen‘, ‚überwachen‘, ‚evaluieren‘, ‚kooperieren‘, ‚das eigene Lernen managen‘. Dadurch wird ihr handlungs- und prozessorientierter Charakter betont. Sie stehen in einer nicht hierarchischen Beziehung zueinander, mit der Ausnahme von ‚das eigene Lernen managen‘, das alle anderen Komponenten zusammenfasst und diesen übergeordnet ist.

Diese Komponenten sind zum Teil vorwiegend handlungsorientiert (‚planen‘, ‚Materialien und Methoden aussuchen‘, ‚durchführen‘, ‚überwachen‘, ‚evaluieren‘, ‚kooperieren‘), zum Teil vorwiegend kognitiv und metakognitiv (‚wissen‘) sowie auch affektiv (‚sich motivieren, mit den eigenen Gefühlen und Emotionen umgehen‘) und sozial (‚kooperieren‘) definierbar. Für eine nähere Beschreibung dieser Komponenten siehe Tassinari 2009: 245-250.

Eine Trennung unter den Komponenten ist nur theoretisch-konzeptuell möglich: In der Lernpraxis sind alle diese Aspekte unmittelbar miteinander verbunden. Ihre Ausdifferenzierung im dynamischen Autonomiemodell und bei den Deskriptoren bietet dennoch den Vorteil, die komplexe Metafähigkeit Lernerautonomie in einzelne Kompetenzen und Strategiebündel aufzuschlüsseln. Diese können somit im Lern- und Lehrprozess einzeln reflektiert und gegebenenfalls entwickelt bzw. gefördert werden.

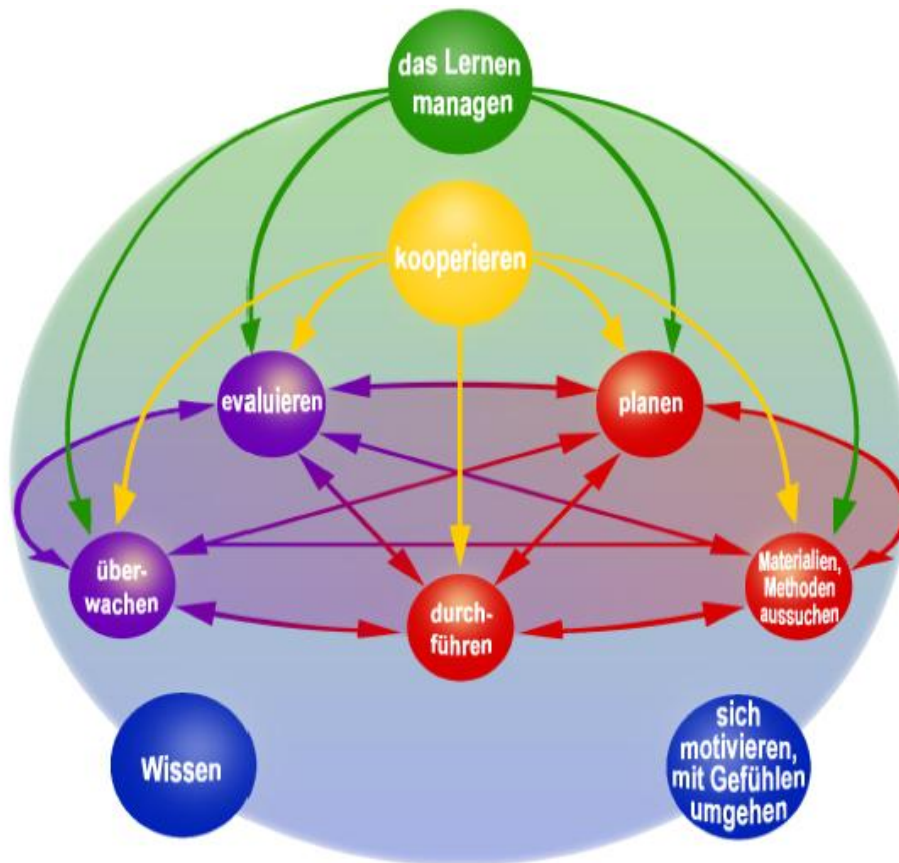


Abbildung 1: Das dynamische Autonomiemodell (Tassinari 2009)

5.2 Die Deskriptoren

Die Deskriptoren sind in Form von Kann-Beschreibungen nach dem Modell des GeRs formuliert und unterscheiden sich in Makrodeskriptoren und Mikrodeskriptoren. Makrodeskriptoren beschreiben allgemeine Kompetenzen, Handlungen und Strategien und dienen einer ersten Orientierung des Lernalers bei der Selbsteinschätzung. Mikrodeskriptoren beschreiben Teilkompetenzen, -handlungen und Strategien, enthalten Beispiele und Anregungen für eine Ausdifferenzierung der Kompetenzen und dienen einer genaueren, punktuellen Beschreibung (siehe Tabelle 1). Um die Beschreibung in einem überschaubaren Rahmen zu halten und sie gleichzeitig in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen einsetzen zu können, sind die Deskriptoren sprach-, situations- und aufgabenübergreifend.

Die insgesamt 118 Deskriptoren (33 Makrodeskriptoren und 85 Mikrodeskriptoren) entwickelte ich auf der Basis existierender Ansätze in der Literatur² – Beschreibungen von Lernerautonomie und deren Komponenten, von Merkmalen autonomer Lerner, von lernregulierenden Strategien – und nicht aus der Beobachtung von Lern- und Lernprozessen. Dadurch sollte dieser Kompetenzenkatalog eine größere Reichweite erhalten und weniger kontextabhängig sein. Dennoch sind weder diese Deskriptoren für Lernerautonomie

erschöpfend noch stellen sie den Anspruch auf die Beschreibung eines zu erlangenden Kompetenzstands. Vielmehr bieten sie ein umfangreiches Spektrum an möglichen Kompetenzen und Handlungen, das als Anregung zur Selbstreflexion dienen soll. Einige Beispiele von Deskriptoren finden sich in Tabelle 1.

„sich motivieren, wollen, mit den eigenen Gefühlen umgehen“

ICH KANN MICH (AUF EINE FÜR MICH RELEVANTE WEISE) FÜR MEIN LERNEN MOTIVIEREN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich bin mir meiner Motivation bewusst bzw. ich kann darüber nachdenken.			
Ich kann mich für mein Lernen motivieren (z. B., indem ich interessante Materialien aussuche, indem ich mein Lernen an für mich interessante Projekte anbinde, indem ich mit anderen arbeite, indem ich mich für meine Lernerfolge belohne).			
Ich kann mich selber neu motivieren, wenn ich merke, dass meine Motivation nachlässt.			
<p><i>Ergänzen Sie bitte den folgenden Satz. Denken Sie dabei: Was motiviert mich wirklich beim Lernen?</i></p> <p>Ich kann mich beim Lernen motivieren, indem ...</p>			

„planen“

ICH KANN MIR ZIELE SETZEN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann mir eigene Ziele setzen (was ich lernen will, z. B. ich will ein Gespräch anfangen, in Gang halten und beenden) <input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten oder Lerntipps (z. B. mit			

den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios)			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater			
Ich kann mir Ziele setzen und dabei berücksichtigen			
<input type="checkbox"/> meine Bedürfnisse			
<input type="checkbox"/> meine Sprachkompetenzen			
<input type="checkbox"/> gegebene Bedingungen (z. B. die Zeit zur Verfügung)			
Ich kann bei meinen Zielen Prioritäten setzen.			

„durchführen“

ICH KANN MEIN LERNEN SELBSTÄNDIG GESTALTEN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann allein arbeiten (z. B. eine vorgegebene Aufgabe alleine durchführen).			
Ich kann von mir aus einzelne Lernaktivitäten initiieren.			
Ich kann von mir aus Lernaktivitäten initiieren und auch durch schwierige Phasen aufrechterhalten (z. B. auch wenn es weniger Spaß macht oder wenn es schwieriger ist, als ich dachte).			

„überwachen“

ICH KANN MEINE STÄRKEN UND SCHWÄCHEN ALS LERNER ERKENNEN BZW. DARÜBER NACHDENKEN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann meinen eigenen Lernstil erkennen (z. B. ob ich eher visuell oder auditiv lerne, perfektionistisch oder risikofreudig bin) bzw. darüber nachdenken.			
Ich kann meine eigenen Lernstrategien erkennen (z. B. ich kann deduktiv denken, ich kann Wörter assoziieren, ich kann global verstehen) bzw. darüber nachdenken.			

‚evaluieren‘

ICH KANN MEINE SPRACHKOMPETENZEN EINSCHÄTZEN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann meinen Fortschritt evaluieren <input type="checkbox"/> allein			
<input type="checkbox"/> mit anderen zusammen			
<input type="checkbox"/> mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios)			
<input type="checkbox"/> mit einem Sprachlernberater			
<input type="checkbox"/> mit einem Test			

Tabelle 1: Deskriptoren für Lernerautonomie – einige Beispiele (Tassinari 2009)

5.3 Die Checklisten zur Selbsteinschätzung

Die Selbsteinschätzung erfolgt auf freiwilliger Basis. Lernern, die eine solche Selbsteinschätzung durchführen möchten, bieten die Checklisten folgende Möglichkeiten.

Zum Einstieg in das Thema wird der Lerner gebeten, seine Auffassungen von und Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen kurz zu schildern. Ziel dieser Fragen ist, beim Lerner die Reflexion über seine impliziten Vorstellungen zu fördern, um diese zu aktivieren und für die Selbsteinschätzung bereitzustellen.

Bei der Selbsteinschätzung ist der Lerner frei, nur die Komponenten und die Deskriptoren auszufüllen, die er im Hinblick auf seine Bedürfnisse und seine Ziele in einer gegebenen Lernsituation für relevant hält. Zum Ausfüllen stehen ihm drei Spalten zur Verfügung: In der ersten Spalte („das kann ich“) trägt er seine Einschätzung der gegebenen Kompetenz ein (z. B. gut und leicht, unter normalen Umständen gut, noch nicht so gut); in der zweiten Spalte („das möchte ich lernen“) trägt er ggf. seine eigenen Ziele ein, wenn er eine gegebene Kompetenz ausbauen oder eine Handlung einsetzen möchte (z. B. das ist ein Ziel für mich, das ist ein wichtiges Ziel für mich); die dritte Spalte („nicht wichtig für mich“) kreuzt der Lerner an, wenn er eine bestimmte Kompetenz oder Handlung für sein Lernen für nicht relevant hält (siehe Tabelle 1). Bei jeder Komponente wird dem Lerner die Möglichkeit gegeben, auch eigene Deskriptoren zu formulieren.

Eine numerische Auswertung dieser Checklisten halte ich aus mehreren Gründen für nicht angebracht. Zum einen gibt es bislang noch keine befriedigende Antwort auf die Frage nach der Messbarkeit von Lernerautonomie und von daher wäre ein numerisches Ergebnis bei einer solchen Selbsteinschätzung irreführend. Zum anderen ist das zentrale Ziel dieser Checklisten nicht das Messen der bereits erreichten Kompetenzen im Hinblick auf eine ‚ideale‘ Kompetenz. Vielmehr sollen die Lerner sich ihrer eigenen Einstellungen, Handlungen und Kompetenzen beim Fremdsprachenlernen bewusst werden, um ihr Lernverhalten autonom(er) zu gestalten. Die Auswertung der Selbsteinschätzung erfolgt kommunikativ mit dem Sprachlernberater (siehe Abschnitt 7.3.2).

6. Die Selbsteinschätzung von Lernerautonomie

Warum eine Selbsteinschätzung der Kompetenzen und der Einstellung zur Lernerautonomie? Selbsteinschätzung ist bei der Förderung von Lernerautonomie ein zentrales Thema und hat mehrere Funktionen. Sie dient zur Bedarfsanalyse, zur Reflexion, zur Steuerung des autonomen Lernprozesses und zu dessen Evaluation.

So wie eine Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen am Anfang oder im Laufe eines jeden Lernprozesses zum Fremdsprachenlernen dazugehört, soll in jedem autonomen bzw. autonomisierenden Lernprozess eine Einschätzung der Lernkompetenzen, der Fertigkeiten und der Bereitschaft stattfinden, das eigene Lernen autonom zu steuern (Sheerin 1997: 58). Dies liegt darin begründet, dass besonders in einem autonomen bzw. autonomisierenden Lernprozess neben fremdsprachlichen Kompetenzen auch Lern- und methodische Kompetenzen eine besondere Stellung erhalten und somit deren Selbsteinschätzung.

Die Einschätzung dieser Kompetenzen sollte am besten in Form einer Selbsteinschätzung erfolgen, da der Lerner die hierfür notwendige innere Perspektive mitbringt. Eine solche Selbsteinschätzung kann bzw. soll auch im Laufe des Lernprozesses wiederholt werden, um die Reflexion des Lerners und somit die bewusste Steuerung des Lernprozesses zu ermöglichen: Bin ich in der Lage, meine Arbeit selbstständig zu gestalten? Kann ich verschiedene, für mich wichtige Arbeitsformen einsetzen? Sind die Materialien und die Aufgaben, die ich einsetze, geeignet? Dadurch baut der Lerner ein Selbstbewusstsein im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen auf, er wird sich seiner Stärken und Schwächen bewusst, er verortet sich in seinem Lernprozess und kann somit neben den sprachlichen und kommunikativen auch eigene methodische Ziele identifizieren und das Repertoire seiner Strategien erweitern.

Da jedoch die Selbsteinschätzung – sowohl der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen als auch der Lernkompetenzen – besonders schwierig ist, und Lerner

erfahrungsgemäß leicht dazu tendieren, sich zu überschätzen oder zu unterschätzen, ist es besonders wichtig, die Selbsteinschätzungspraxis in autonomisierenden Lernprozessen explizit zu integrieren und sie pädagogisch zu begleiten, z.B. durch die Sprachlernberatung, oder durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit im Unterricht und sie immer wieder zu üben (siehe Rampillon 2003. In Abschnitt 7 beschreibe ich einige Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung von Studierenden, die ich in meiner Studie begleitete.

7. Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung

Die Untersuchung, die ich mit Studierenden am Selbstlernzentrum der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2006 durchführte, gestaltete ich folgendermaßen.

Die Studierenden, die an der Untersuchung teilnahmen, hatten verschiedene Nationalitäten und Muttersprachen (u. a. Deutsch, Chinesisch, Italienisch, Persisch), lernten verschiedene Sprachen (u. a. Deutsch, Französisch, Portugiesisch, Spanisch, Polnisch, Englisch) und studierten unterschiedliche Fächer (u. a. philologische Fächer, Geschichte und Kulturwissenschaften, Chemie). Viele hatten eine oder mehrere Fremdsprachen erstmals in der Schule gelernt (Englisch, Französisch, Deutsch), dann im Laufe von Schul- und/oder Universitätsaustausch und später selbstständig (zum Teil ergänzend zu einem Kurs) durch Bücher, durch Filme, mit Tandempartnern weitergelernt; zwei von ihnen lernten auch eine weitere Sprache völlig selbstständig (Polnisch, Portugiesisch). Sie besuchten das Selbstlernzentrum entweder aus eigener Initiative oder auf Anregung Ihrer Dozenten und lernten dort eine oder mehrere Sprachen. Einige unter ihnen hatten schon vor der Untersuchung die Sprachlernberatung aufgesucht oder an Workshops zum autonomen Fremdsprachenlernen am Selbstlernzentrum teilgenommen.

Sie führten die Selbsteinschätzung mit den Checklisten freiwillig durch. Vor der Selbsteinschätzung führte ich mit ihnen ein individuelles Interview durch, um ihre persönliche Vorstellungen von bzw. Erfahrungen mit autonomem Fremdsprachenlernen zu erheben. Das Interview diente dazu, die Ergebnisse der Selbsteinschätzung und des Feedbacks zu der Selbsteinschätzung zu kontextualisieren. Nach dem Interview führten die Studierenden die Selbsteinschätzung alleine durch. Nur eine Studierende führte sie in einer Lernberatungssitzung durch, weil sie sich ihrer sprachlichen Kompetenzen nicht sicher war (sie konnte Deutsch auf Niveau B1).

Nach der Selbsteinschätzung erarbeitete ich ein individuelles Lernerprofil der Studierenden auf der Basis ihrer Antworten. Dann führte ich mit ihnen ein individuelles Gespräch, in dem ich ihr Feedback zu der Selbsteinschätzung und zu den Checklisten einholte. Insbesondere befragte ich sie über die Verständlichkeit der Deskriptoren, über ihr Arbeitsvorgehen bei der

Selbsteinschätzung und bat sie um einen Kommentar über die Auswirkung der Arbeit mit den Deskriptoren auf ihr autonomes Fremdsprachenlernen bzw. auf ihre Lernbewusstheit. In einem weiteren Gespräch besprach ich mit ihnen ihr Lernerprofil. Die Erstellung und die Besprechung eines Lernerprofils anhand der Antworten der Selbsteinschätzung waren eine Gegenleistung der Forscherin für die Befragten und dienten gleichzeitig zur Überprüfung der Aussagekraft der durch die Checklisten gewonnenen Antworten. Alle erhobenen Daten transkribierte ich und wertete sie anhand qualitativer Inhaltsanalyse aus.

Die Studierenden wurden darauf hingewiesen, die Selbsteinschätzung nur für die Komponenten bzw. die Deskriptoren durchzuführen, die sie für relevant hielten. Außerdem konnten sie bei jeder Komponente und auch bei einzelnen Deskriptoren eigene Einträge formulieren. Einige von ihnen ergänzten einzelne Deskriptoren durch eigene Anmerkungen oder formulierten sogar eigene Deskriptoren (siehe Beispiele 1 und 2). Dies weist meines Erachtens auf eine aktive Einstellung zur Selbsteinschätzung hin.

Beispiel 1

ICH KANN EINEN LERNPLAN ERSTELLEN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann einen Lernplan erstellen, um mein Ziel zu erreichen <input type="checkbox"/> für eine Aufgabe	VVV		
<input type="checkbox"/> für eine Reihe von Aufgaben (z. B. um eine Präsentation in der Fremdsprache zu machen)	VVV		
<input type="checkbox"/> für ein Projekt (z. B. ein Informationsblatt über meine Universität vorbereiten oder eine Umfrage über ein von mir ausgewähltes Thema durchführen)	VVV		
<input type="checkbox"/> für ein gesamtes Lernprogramm		VV	
<input type="checkbox"/> für mehrere Bereiche (Hörverständnis, Schreiben, Lesen)		VVV	

(I.P.)

Beispiel 2

das eigene Lernen managen

	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen
<i>Ich möchte mehr über mein Lernen nachdenken können, um es somit effektiver zu machen, z. B. durch Änderung der Lernstrategie.</i>		

(R.S.)

7.1 Das Feedback der Studierenden

Alle befragten Studierenden (es waren sechs im Selbstlenzentrum, 15 im Sprachpraxismodul) – außer einem – berichteten, die Selbsteinschätzung habe ihnen geholfen, Bewusstheit über das eigene Lernen zu erlangen und über andere Möglichkeiten für ihr Fremdsprachenlernen nachzudenken. Bewusstheit, Reflexion, Nachdenken sind die Schlüsselwörter, die die Studierenden in ihrem Feedback erwähnen. Darüber hinaus nahmen sich meistens die Studierenden nach der Selbsteinschätzung vor, ihre Lernorganisation oder ihre Lernstrategien zu verbessern.

Für manche waren die Übersicht der verschiedenen Möglichkeiten und der Ansatz zum Fremdsprachenlernen wichtig, die ihnen durch die Deskriptoren bewusst wurden. Wichtig war auch, dass keine numerische Auswertung vorgesehen war: Dadurch fühlte sich z. B. eine Studierende beim Beantworten der Fragen freier.

Die zentrale Erkenntnis aus der Erprobung der Checklisten ist von daher die reflexions- bzw. bewusstheitsfördernde Wirkung der Selbsteinschätzung bei Studierenden, die in einem autonomen bzw. einem autonomisierenden Lernprozess involviert sind. Diese Erkenntnis wurde von allen Studierenden bestätigt. In einem einzigen Fall zog ein Lerner keinen Gewinn aus den Checklisten. Die Analyse der von ihm erhobenen Daten zeigt jedoch, dass er nicht bereit war, seinen Lernprozess und somit seine Autonomie als Lerner bewusst zu reflektieren bzw. zu entwickeln (siehe Tassinari 2009: 289-292).

Die Reflexion findet bei den einzelnen Lernern in verschiedenen Formen statt: einige dachten über ihr Lernen, nach, andere wurden sich anderer Lernmöglichkeiten bewusst, als die, die sie regelmäßig nutzten, einige wurden sich bestimmter Problemstellungen bei

autonomen Fremdsprachenlernen innerhalb einer Institution bewusst, viele setzten sich neue Ziele für ihr weiteres Lernen (siehe Zitate 1-3).

Zitat 1

[...] ich fand es recht logisch aufgebaut und dachte ich, ich kann mich dazu äußern, weil ich eigentlich mit jedem Punkt etwas anfangen konnte. [...] Ich bin mir vor allem bewusst darüber geworden, dass ich konsequent über mein Lernen nachdenken muss, weil man theoretisch immer viel weißt, viele Strategien kennt, aber man setzt zu wenig um, und wenn man aufhört, darüber nachzudenken, dann glaube ich, ist es ein sehr großer Fehler [...]. Diese Deskriptoren haben mich daran erinnert, was ich eigentlich machen könnte und sollte und worüber ich nachdenken sollte.... (R. S.)

Zitat 2

Ich fand den Bogen ganz wichtig für die Selbstreflexion. [...] Diese Selbstreflexion ist etwas ganz wichtiges [für autonomes Fremdsprachenlernen, MGT]. Und ich finde, der Bogen ist superwichtig für die Selbstreflexion. Deskriptoren sind sehr gut, um überhaupt Problembewusstsein zu bekommen, und dann auch wirklich gezielt auf die Probleme einzugehen, die man dann mit dem autonomen Lernen im jeden Fall hat. (I.P.)

Zitat 3

Come un test comunque [die Checklisten, M.G.T.] fanno capire le cose a cui si dà più peso quando, come per esempio in questo caso si apprende una lingua autonomamente e ci fa capire quante possibilità ci sono che si possono sfruttare, quali si sfruttano, quali non si sfruttano, quali si possono.. migliorare e .. come in tutte le cose, se.. se io ho solo il mio punto di vista, magari vedo solo quelle cose. Quando qualcuno mi parla, o mi fa vedere altri modi di fare, come per esempio, che ne so, questo.. questionario, allora dico ah, sì, potrei fare anche così o così. Quindi sì... ehm, dà più possibilità, fa capire cosa si può fare in più.

[...] è un test che..., visto che comunque non ha un voto, non ha un.. uno lo può fare liberamente e permette di accorgersi appunto dei pro e dei contro che... che si hanno.... E che magari si potrebbero fare molte più cose di quelle che si fanno, però magari o non si ha il tempo, o non si ha la voglia.

[...] è molto autoriflessivo, cioè aiuta a riflettere su di sé... (D.F.)³

Wie gingen die Studierenden bei der Selbsteinschätzung vor? Nach ihrer Aussage war die Selbsteinschätzung als Verfahren relativ problemlos. Bei der Vorgehensweise lassen sich zwei Muster erkennen: Einige überflogen die Checklisten, orientierten sich am dynamischen Autonomiemodell, am Inhaltsverzeichnis und an den „Überschriften“, d. h. an den Makrodeskriptoren, und wählten für die Selbsteinschätzung die wichtigsten Bereiche bzw.

die Bereiche aus, in denen sie sich am besten auskannten. Diese Studierenden füllten die Checklisten in freier Reihenfolge und ausgehend von ihren individuellen Prioritäten aus. Andere hingegen füllten sie der Reihe nach aus.

Da die Checklisten sehr umfangreich sind, empfiehlt es sich jedoch, auf alle Fälle eine Auswahl unter den Komponenten und den Deskriptoren zu treffen, damit die Lerner bei der Selbsteinschätzung nicht überfordert werden.

7.2 Stärken und Schwächen beim autonomen Fremdsprachenlernen

Durch die Selbsteinschätzung fokussierten die Studierenden ihre Stärken und Schwächen. Zu ihren Schwächen zählten insbesondere die Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenzen, die Auswahl geeigneter Materialien, die Planung und das Zeitmanagement (siehe Zitate 4-8). Obwohl der Rahmen der Befragung zu klein ist, um daraus allgemeingültige Schlüsse zu ziehen, scheinen die angesprochenen Problemstellungen dennoch wichtige Schwerpunkte des autonomen Fremdsprachenlernens zu sein.

Die Selbsteinschätzung der Sprach- und der Lernkompetenzen wird von mehreren als Schlüsselkompetenz betrachtet, die es zu lernen bzw. zu üben gilt (siehe Zitate 4 und 5).

Zitat 4

Ich habe ein persönliches Problem mit der Selbsteinschätzung, das ich aber auch an anderen festgestellt habe [...] Ich glaube, es ist ein großes Problem, sich selbst einschätzen zu können, ohne Programme wie DIALANG, oder ohne jemand, der einem sagt, ich bin ehrlich, so toll sprichst du nicht: du musst noch einiges an dir arbeiten. Und ich habe auch gemerkt, wie wichtig das ist, bevor man überhaupt anfängt, eine gute Selbsteinschätzung. Aber die kann man nicht von vornherein mitbringen, die muss man lernen. (I.P.)

Zitat 5

Vielleicht bin ich nicht dafür genug selbstbewusst, sagt man so? *Confident...* Um meine Sprachkompetenzen einzuschätzen... (J.C.)

Ein weiterer, wichtiger Schwerpunkt ist die bewusste Auswahl geeigneter Lernmaterialien und Arbeitsformen (Zitat 6). In dieser Hinsicht scheinen die Vorstellungen der befragten Studierenden, mit welchen Materialien und Aufgaben man Sprachen lernen kann, einerseits von ihrer Schulerfahrung geprägt zu sein. Andererseits haben die Studierenden ganz individuelle Vorlieben und Arbeitsweisen (Lernen von Liedern, von Alltagstexten, wie z.B. Zeitungsartikeln, Lebensmitteletiketten, aufgeschnapten Gesprächen), die sie in unterschiedlichen Lebens- bzw. Lernphasen einsetzen. Auf alle Fälle entnehmen die

Studierenden den Checklisten Informationen und Anregungen, um ihr Materialien-, Aufgaben- und Strategienrepertoire zu erweitern (Zitat 7).

Zitat 6

Es ist ganz einfach zu sagen, ich kann Lernmaterialien aussuchen. Man findet etwas, z.B. da ist *subjontivo*, schön, und man stürzt sich darauf, ohne sich zu fragen: Ist da richtig für mich? Ist es wirklich das, was ich brauche? Es ist auch schwierig zu berücksichtigen, was ich richtig brauche. Man freut sich, dass man etwas gefunden hat und vielleicht ist es gar nicht für einen das Richtige. (R. S.)

Zitat 7

Die Selbsteinschätzung hat mich auf die Idee gebracht, dass ich auf jeden Fall auch noch mehr Möglichkeiten nutzen möchte, um Sprachen zu lernen, bisher habe ich eigentlich fast nur Sprachtandem gemacht, und einen Sprachkurs, aber z.B. habe ich immer noch sehr wenig das Internet oder CD-Roms benutzt... Theoretisch, für die Didaktik habe ich mich sehr viel auseinander gesetzt so, mit technischen Materialien, aber für mein Sprachlernen selbst habe ich gar nicht genutzt.. und das möchte ich auf jedem Fall nutzen. [...]

Es hat mir viele neuen Ideen gegeben, so, z.B. auch die authentischen Materialien, dass fand ich sehr wichtig, dass ich mehr mit Film und Zeitschriften lernen möchte in Zukunft... (C.G.)

Sicherlich reicht eine einmalige Selbsteinschätzung alleine nicht, um die erkannten Schwächen zu beseitigen und die Lernkompetenzen auszubauen. Dennoch kann die Bewusstmachung dieser Schwächen der erste Schritt sein auf dem Weg der Förderung bzw. der Entwicklung dieser Kompetenzen mit der Unterstützung von Experten, wie z.B. Lehrenden oder Sprachlernberatern.

7.3 Checklisten im Dialog: die Perspektive der Sprachlernberaterin

Die Selbsteinschätzung der Studierenden wurde in einem Gespräch mit der Sprachlernberaterin validiert. Zur Perspektive der Sprachlernberaterin in dieser Studie gehören zuerst einige Reflexionen über meine Rolle als Forscherin und als Sprachlernberaterin.

7.3.1 Die Rolle der Forscherin und der Sprachlernberaterin

In dieser doppelten Rolle, als Forscherin und als Sprachlernberaterin, befand ich mich in der Studie in einem Spannungsfeld zwischen Distanz und Nähe zu den Befragten und zu dem

Untersuchungsgegenstand. In diesem Spannungsfeld galt es zuerst, zwischen diesen Rollen zu unterscheiden (siehe Graff 2003).

Als Forscherin sollte ich der Fragestellung und den Ergebnissen gegenüber, insbesondere den Antworten der Befragten, offen und unvoreingenommen sein. Außerdem sollte ich in den Gesprächen mit den Befragten zurückhaltend sein, um sie nicht durch suggestive Fragen oder Anmerkungen zu beeinflussen. Mein Ziel bei der Befragung war es, ein reiches und möglichst unvoreingenommenes Feedback von den Studierenden zu den Checklisten und zu deren Selbsteinschätzung zu erhalten.

Als Sprachlernberaterin sollte ich den Studierenden Verständnis, Nähe und Empathie entgegenbringen. Außerdem sollte ich als aktive Zuhörerin am Gespräch teilnehmen, die Aussagen der Studierenden möglichst nicht beurteilen, sondern umformulieren, zusammenfassen, mögliche Fragestellungen spitzen, die Reflexion und die Entscheidungsfindung der Studierenden unterstützen.

Diese Rollen konnte ich durch die Reflexion über meine Haltung insgesamt gut unterscheiden. Bei den Interviews mit den Studierenden war ich Forscherin, stellte offene Fragen, fragte viel nach, ließ die Studierenden über ihre Lernerfahrung erzählen, unterbrach sie nicht und hielt mich zurück. Ihre Antworten in den Checklisten las ich zuerst mit dem Blick der Forscherin, auf der Suche nach Hinweisen auf eventuelle Missverständnisse und/oder Widersprüche bei den angekreuzten Deskriptoren. Anschließend übernahm ich die Rolle der Sprachlernberaterin, indem ich ihre Antworten im Lernerprofil zusammenfasste. Dabei bediente ich mich der Gesprächstechniken des Beratungsgesprächs: Zusammenfassen, Generalisieren, Umformulieren, Fokussieren einzelner Aspekte, Nachfragen zur Verständnissicherung, Nachfragen zum besseren Einblick und schließlich Fragen zur Reflexion oder zur Entscheidungsfindung (siehe Zitat 8).

Zitat 8

Sie kennen viele unterschiedliche Materialien zum Sprachenlernen: Unter denen, die Sie gut kennen sind für Sie am wichtigsten Menschen (Tandem, Berater), Grammatikbücher und Wörterbücher, authentische Materialien. [...] Sie arbeiten mit verschiedenen Typologien von Materialien, vor allem didaktisierte Materialien, die Sie entsprechend Ihrem Ziel oder Ihrem Lernstil aussuchen. Dabei ist es für Sie weniger einfach, Sie im Hinblick auf Ihre Sprachkompetenzen auszusuchen: *Warum? Wie gehen Sie konkret vor? Welche Schwierigkeiten haben Sie dabei? Über die Arbeit mit authentischen Materialien sagen Sie nichts: Liegt es daran, dass Sie weniger damit arbeiten oder dass Sie dabei sich weniger sicher fühlen?* (Lernerprofil D.F.)

Bei der Erstellung des Lernerprofils legte ich besonderes Wert darauf, nur von den Daten auszugehen, die aus den Checklisten hervorgingen und eventuelle weitere Informationen über den Lerner außer Acht zu lassen. Die Auswertung der Checklisten und das Lernerprofil

dienten schließlich als Grundlage für ein weiteres Beratungsgespräch, in dem die Perspektive des Lerners mit der der Sprachlernberaterin verglichen wurde.

In meine Perspektive als Sprachlernberaterin flossen zahlreiche Informationen ein: Informationen aus dem Leitfadeninterview, aus den Antworten der Studierenden bei der Selbsteinschätzung, ggf. aus früheren Beratungsgesprächen, wenn solche stattgefunden hatten, und in manchen Fällen auch auf der Beobachtung der Studierenden im Selbstlernzentrum. Bei der Auswertung der Checklisten sowie bei der Besprechung des Lernerprofils fokussierte ich jedoch nur auf die Antworten der Checklisten, um die Ergebnisse der Untersuchung möglichst nicht zu beeinflussen.

7.3.2 Checklisten im Dialog

Die Erfahrung dieser Studie zeigt, dass der Dialog zwischen Lerner und Sprachlernberaterin einen wesentlichen Beitrag zu einer erfolgreichen Selbsteinschätzung bietet. Dieser Dialog gestaltet sich auf mehreren Ebenen und mündet in das Beratungsgespräch über das Lernerprofil.

Dieses Gespräch dient einerseits der kommunikativen Validierung der Antworten der Studierenden in den Checklisten. Andererseits erfolgt im Gespräch ein Abgleich zwischen der Selbsteinschätzung der Studierenden und der Fremdeinschätzung der Sprachlernberaterin: Dadurch wird die innere Perspektive des Lerners mit der äußeren Perspektive der Sprachlernberaterin verglichen.

Durch den Dialog werden die Antworten auf die Checklisten analysiert und hinterfragt, die Selbst- und Fremdeinschätzung abgeglichen, der Lernprozess evaluiert sowie Schwerpunkte für weiteres Lernen gesetzt. Die Kenntnisse der Sprachlernberaterin können ggf. helfen, einige Einschätzungen und Vorstellungen des Lerners zu verorten, zu ergänzen oder zu relativieren. Das Beratungsgespräch bringt somit neue Erkenntnisse für den Lerner und die Sprachlernberaterin sowie eine Entscheidungsfindung für den Lerner.

Im Selbsteinschätzungsprozess lassen sich jedoch neben dem Beratungsgespräch weitere Ebenen des Dialogs identifizieren. Zum einem sind die Checklisten selbst ein ‚Ansprechpartner‘ der Studierenden, wie es aus der Studie hervorgeht: Die Studierenden finden in den Deskriptoren oft einen anderen Blick auf das Fremdsprachenlernen und bekommen von diesen Anregungen zur Reflexion und zur Entscheidungsfindung.

Führt man die Selbsteinschätzung in einem didaktischen Kontext durch, z. B. im Unterricht, können Lehrer oder Mitlerner weitere Ansprechpartner sein. Im autonomisierenden Lernprozess soll die Selbsteinschätzung immer in einem pädagogischen Rahmen stattfinden: Sie soll vorbereitet, besprochen und in mehreren Phasen des Lernprozesses wiederaufgenommen werden.

8. Schlussfolgerungen und Ausblick

Zusammenfassend erwiesen sich die Checklisten zu Lernerautonomie, mit dem dynamischen Autonomiemodell und den Deskriptoren, als ein gutes Instrument für die Selbsteinschätzung.

Bei den befragten Studierenden gab die Selbsteinschätzung Anregungen zur Selbstreflexion, zur Feststellung bzw. Fokussierung eigener Schwerpunkte und/oder Problembereiche beim autonomen Fremdsprachenlernen. Diese Reflexion konkretisierte sich bei manchen Studierenden auch in Form von Lernvorsätzen und -plänen. Weiterhin boten die Checklisten den Studierenden einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten, Methoden und Strategien des autonomen Fremdsprachenlernens.

Eine solche Selbsteinschätzung ist dennoch nur in autonomisierenden Lern- und Lehrprozessen sinnvoll, da die Reflexion über die eigenen Lernkompetenzen es einerseits erfordert, dass der Lerner bereit ist, seinen Lernprozess zu hinterfragen. Andererseits soll der Lerner auch die Möglichkeit haben, seinen Lernprozess bis zu einem gewissen Grad steuern zu können.

Die Untersuchung zeigte auch, dass eine solche Selbsteinschätzung, wie auch die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen, pädagogisch begleitet werden soll. Dies kann durch die Sprachlernberatung geschehen, aber auch im Unterricht. Durch den pädagogischen Dialog mit Experten kann die Selbsteinschätzung um die Fremdeinschätzung ergänzt und somit validiert werden.

Die Ergebnisse der Erprobung bestätigten somit die selbstdiagnostische und pädagogische Funktion der Checklisten. Die selbstdiagnostische Funktion der Deskriptoren besteht darin, dass sie einen Ist-Zustand erheben und nicht einen Soll-Zustand beschreiben. Die befragten Studierenden sahen in der ausführlichen Beschreibung der Lernkompetenzen nicht eine Norm, an die sich halten sollten, sondern eine Gelegenheit, u. a. ihr eigenes Bild vom Fremdsprachenlernen zu erweitern und ggf. Möglichkeiten zu entdecken, ihren eigenen Lernprozess weiterzuentwickeln.

Diese Studie erschließt mehrere Forschungsperspektiven. Die Analyse von autonomisierenden Lernprozessen bei unterschiedlichen Lernern fordert eine weitere Untersuchung. Wie gestalten Lerner ihren Lernprozess? Wofür wünschen sie sich eine Unterstützung? Ebenso stellen die Funktionen und die Formen des Dialogs in der Sprachlernberatung sowie dessen pädagogisches Potenzial ein aufschlussreiches Feld zur weiteren Untersuchung dar. Wie wird das Beratungsgespräch gestaltet? Wie wird es vom Lerner und vom Berater wahrgenommen? Schließlich wäre auch der Vergleich zwischen

Selbst- und Fremdeinschätzung von Sprach- und Lernkompetenzen in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen wünschenswert.

9. Literatur

- Beck, Erwin (1989): Eigenständiges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 1989/2, 169–178.
- Benson, Phil (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, Phil (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40, 21–40.
- Benson, Phil & Voller, Peter (eds.) (1997): *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Brunstein, Joachim C. & Spörer, Nadine (2001): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rost, Detlev H. (ed.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union: 622–629.
- Candy, Philip C. (1991): *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Chamot, Anna U. & Barnhardt, Sarah & El-Dinary, Pamela B. & Robbins, Jill. (1999): *The Learning Strategies Handbook*. London: Longman.
- Graff, Ulrike (2003): Selbstevaluative Forschung in einem feministischen Projekt. Überlegungen zu einem Prozeß in Nähe und Distanz. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Hannelore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe*. Weinheim: Juventa. 731–744.
- Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (wieder veröffentlicht auf Englisch 1981 *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon).
- Holec, Henri (1987): The learner as a manager: managing learning or managing to learn? In: Wenden, Anita & Rubin, Joan. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall: 145-156.
- Holec, Henri (1996): Self-directed learning: an alternative form of training. In: Holec, Henri & Little, David & Richterich, René: *Strategies in Language Learning and Use*. Strasbourg: Council of Europe: 75–127.
- Kleppin, Karin (2005): *Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen*. In: Burwitz-Melzer, Eva & Solmecke, Gert. (edd): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*. Berlin: Cornelsen: 107-118.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Naiman, Neil & Fröhlich, Maria & Stern, H. H. & Todesco, Angie (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. (2. Aufl. 1995 Clevedon: Multilingual Matters LTD.).

- Nunan, David (1997): Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: Benson, Phil & Voller, Peter (eds.) (1997): 192–203.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.
- Preuss, Harald (2008): Fremdsprachen in den Studiengängen der Freien Universität Berlin – die Rolle des Sprachenzentrums. In: Lauridsen, Karen, M. / Toudic, Daniel (Hrsg.): *Languages at Work in Europe. Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz*. Göttingen: V&R unipress: 163–178.
- Rampillon, Ute (2003): Autonomes Fremdsprachenlernen – Wege zu einer veränderten Lernkultur. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37/66, 4–11.
- Sheerin, Susan (1997): *An exploration of the relationship between self-access and independent learning* In: Benson, Phil & Voller, Peter. (eds.) (1997): 54–65.
- Sinclair, Barbara (1999): Wrestling with a jelly: the evaluation of learner autonomy. In: Morrison, Bruce. (ed.): *Experiments and Evaluation in Self-Access Language Learning*. Hong Kong: Hasald: 95-109.
- Tassinari, Maria Giovanna (2009) *Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Berlin: Freie Universität.
- Wenden, Anita L. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

¹ Siehe www.sprachenzentrum.fu-berlin.de, 01.03.2010 und Preuss 2008.

² U.a. Holec (1979, 1996), Naiman et al. (1978), Oxford (1990), Beck (1989), Candy (1991), Wenden (1991), Sheerin (1997), Nunan (1997), Chamot et al. (1999), Brunstein/Sporer (2001), Rampillon (2003).

Eigen- und Fremdevaluation im Rahmen eines Kurses Präsentationstechniken für ausländische Studierende

Franziska Werbe

Zentrum für Sprachen, Universität Würzburg

franziska.werbe@uni-wuerzburg.de

Abstract

Der Kurs „Präsentationstechniken“ soll ausländischen Studierenden einen Rahmen bieten, sich mit dem Thema Referat an deutschen Hochschulen vertraut zu machen, sich auszuprobieren und durch Übung zu verbessern. Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der Eigen- und Fremdeinschätzung der Studierenden. Nachdem gemeinsam Aspekte erarbeitet worden sind, worauf bei einer Präsentation zu achten ist, wird den Studierenden Gelegenheit gegeben, diese Aspekte bei sich selbst sowie bei den Kommilitonen zu überprüfen. Spontanvorträge sowie ein längerer, ausgearbeiteter Vortrag dienen als Übung, um Selbst- und Fremdevaluation zu praktizieren. Feedbackregeln helfen, die Rückmeldungen konstruktiv zu gestalten. Zur Selbsteinschätzung dienen Videoaufnahmen, Fremdeinschätzung bietet neben dem direkten, mündlichen Feedback auch schriftliche Rückmeldung auf anonymisierten Karten. Die Einschätzung durch die Lehrkraft wird durch einen Bewertungsbogen, der unterschiedliche Aspekte der Präsentation bewertet, durchsichtig gemacht. Eine Evaluation des gesamten Kurses durch die Teilnehmer schließt den Artikel ab. Zur Verdeutlichung dienen zwei im Kurs (WS 09/10) gehaltene Referate mit anschließender Beurteilung.

In my course, foreign students prepare for giving lectures /papers in German in their main subjects at university. The article describes the process of raising awareness for the impression that one makes and focuses on self evaluation as well as third party evaluation. Aspects to focus on during watching a presentation as well as rules for giving feedback are being developed.

Evaluation means are anonymous feedback-cards, recordings of presentations held in class and a detailed evaluation sheet to make the final assessment clear to each student.

Schlagwörter

Lernerautonomie, Eigenevaluation, Fremdevaluation, Präsentationstechniken

Key Words

Learner autonomy, self-assessment, feedback, presentation techniques

Werbe, Franziska (2010): Eigen- und Fremdevaluation im Rahmen des Kurses *Präsentationstechniken* für ausländische Studierende an der Universität Würzburg. *Profil* 2, 143-156.

Sprache

Deutsch als Fremdsprache

Niveau (nach Referenzrahmen)

Oberstufe C1 / C2

Lernziele

- Sensibilisierung für die einzelnen Aspekte einer Präsentation
- Feedback geben, bekommen und nutzen
- Reflexion
- Bewusstmachung der eigenen Stärken und Schwächen

Inhalte

Der gesamte Kurs *Präsentationstechniken* ist als Übungsform für das Halten von Referaten (mit Handout und Visualisierung) in Seminaren gedacht.

Dieser Artikel beschreibt die stufenweise Entwicklung von Eigen- und Fremdfedback.

Zeitplanung

Veranstaltung mit 2 (oder mehr) SWS, Semester- oder Blockkurs

Materialien und Medien

Flipchartpapier, Videokamera + Digitalisierungsmöglichkeit der Aufnahme, Abspielmöglichkeiten für DVDs

Hintergrund

Das Halten von mündlichen Referaten gehört in nahezu allen Studiengängen wiederholt zu den von Studierenden verlangten Leistungen.

Da Referate schon unter Muttersprachlern ein „Angstthema“ sein können, stellt sich die Situation für ausländische Studierende, die in einer Fremdsprache referieren und sich damit auf eine Stufe mit ihren deutschen Kommilitonen stellen müssen, entsprechend schwieriger dar. Eine unterschiedliche akademische Tradition an den Universitäten im Heimatland und der Mangel an guten Vorbildern erschweren die Situation noch zusätzlich.

Immer wieder wird von Dozenten moniert, dass die (übrigens nicht nur von ausländischen Studierenden) gehaltenen Referate deutliche Mängel haben. Neben inhaltlichen Schwierigkeiten ist es vor allem das ungeübte Vortragsverhalten (Ablese eines

vorformulierten Textes, mangelnde Zuhörerorientierung), das oft dazu führt, dass die Zuhörer nur wenig von dem Vortrag profitieren.

Der Kurs Präsentationstechniken soll ausländischen Studierenden einen Rahmen bieten, sich mit dem Thema Referat an deutschen Hochschulen vertraut zu machen, sich auszuprobieren und durch Übung zu verbessern. Da die Teilnehmer dieses Kurses sich bereits im Fachstudium befinden, erleben sie dort einerseits häufig Referate von deutschen wie ausländischen Studienkollegen und haben andererseits selbst die Aufgabe, Referate in ihrem Studienfach zu halten.

Durch die sich im Laufe des Studiums ständig wiederholende Aufgabenstellung bietet sich dieser Bereich für die Studierenden besonders dazu an, die eigene Leistung kontinuierlich zu evaluieren und Verbesserungsmöglichkeiten zu nutzen. Ein unmittelbares Feedback durch Kommilitonen und Lehrkraft bewegt den Referenten zur Reflexion über seine Leistung. Wie er dieses Feedback zur Verbesserung seiner Leistung nutzt, liegt in seiner Hand.

„Die wichtigste Wachstums- und Entwicklungsmethode innerhalb der Rhetorik ist das aktive Geben und Nehmen von Rückmeldungen (Feedback). Erst durch den Reflexionsprozess von Selbst- und Fremdwahrnehmung können Menschen ihre (Kommunikations-) Wirkung auf ihr Umfeld erfahren und dabei ihr Können entwickeln.“ (Endres & Küffner 2008: 24)

Ablauf der Unterrichtssequenz/ des Projekts

In diesem Artikel soll auf die schrittweise Entwicklung von Eigen- und Fremdeinschätzung eingegangen werden. Hierzu werden im Kurs folgende Methoden verwendet:

1. Bewusstmachung der zu beurteilenden Aspekte (Vorwissen aktivieren)

Durch ihre Erfahrung mit Referaten und Vorträgen im Universitätsalltag sind die meisten Studierenden -zumindest was die Theorie angeht - bereits „Experten“ auf dem Gebiet. Deshalb liegt der Schwerpunkt im Kurs nicht so sehr auf der Vermittlung neuer Informationen zum Referieren, sondern mehr auf der Bewusstmachung und Umsetzung des bereits Bekannten. Wie eine Studierende es formuliert:

„Einige Punkte brauchen keine langen Reflexionen, da man normalerweise schon Erfahrungen mit dieser Art von Berichten hat, und daher sind einige Erkenntnisse schon klar. Lieber mehr improvisierte Referate statt lange Überlegungen über die verschiedenen Teile eines Referats.“

Zu Anfang werden die Studierenden gebeten, in Gruppenarbeit zu sammeln, was eine gute bzw. schlechte Präsentation ausmacht. Hier soll ein Brainstorming stattfinden, in dem verschiedenste Aspekte genannt werden können. In einem nächsten Schritt werden die genannten Punkte im Plenum angesprochen und Überkategorien gebildet. Ergebnisse sind hier meist die Kategorien Inhalt/Struktur, Sprache, Auftreten, Zuhörerorientierung und Medieneinsatz. In neuen Kleingruppen wählen sich die Studierenden nun je eine der oben genannten Kategorien, um Einzelaspekte hierzu zu sammeln. Je nachdem, wie viel Zeit zur Verfügung steht, gibt es nun verschiedene Vorgehensweisen. Bei Zeitknappheit können diese Aspekte nun in einer gemeinsamen Mind-Map gesammelt werden, zu der die jeweiligen Gruppen ihre Ergebnisse beitragen (Abb. 1). Diese wird anschließend im Kursraum aufgehängt.

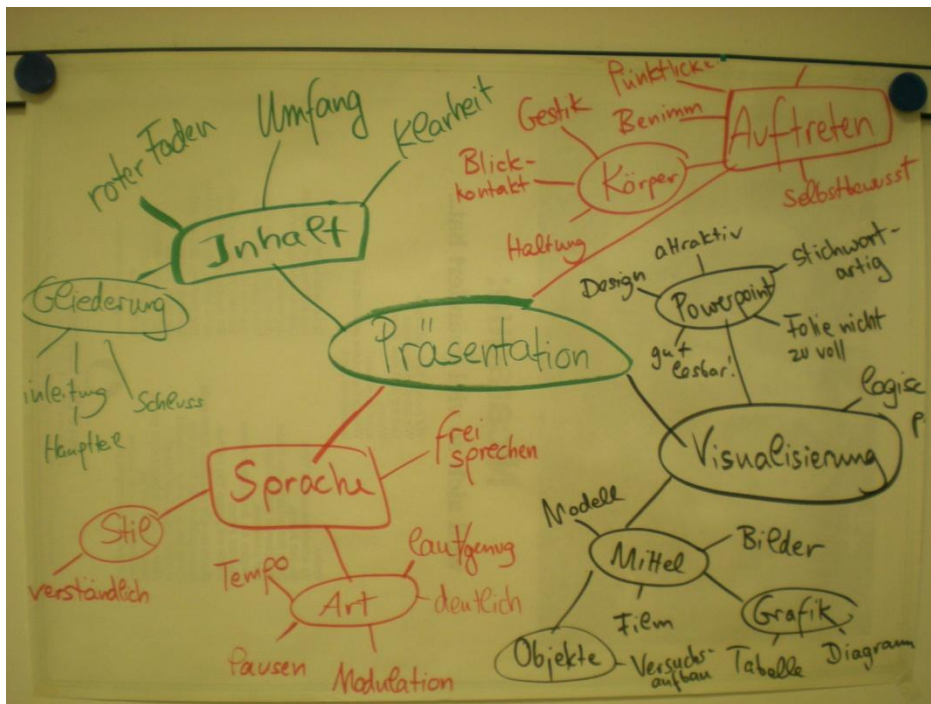


Abb.1

Bei etwas mehr Zeit gestalten die Kleingruppen jeweils zu ihrer Kategorie ihre eigene Visualisierung, die darauf für die übrigen Kursteilnehmer mündlich präsentiert wird und im Kursraum einen Platz findet (Abb.2). Hier werden bereits die ersten Versuche im Präsentationsverhalten gemacht.

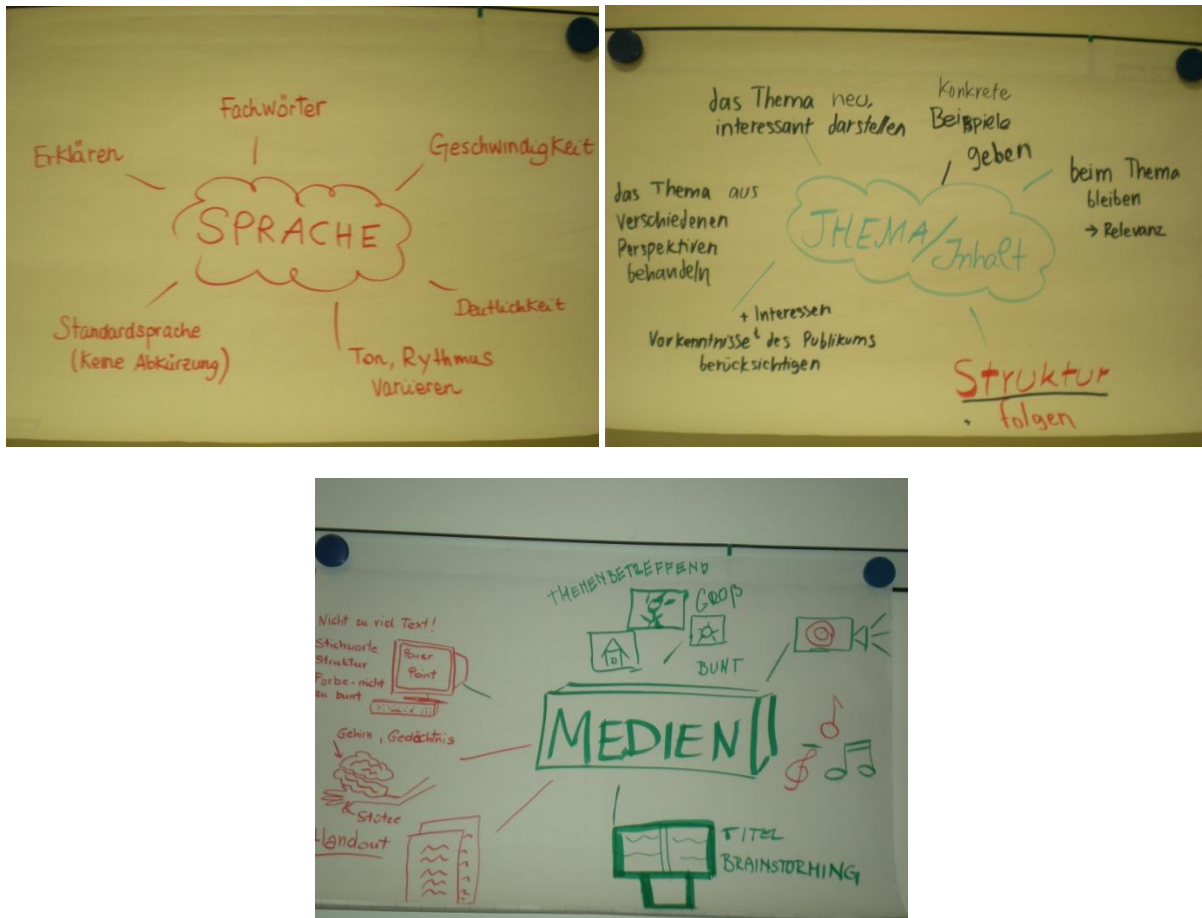


Abb. 2
Fotos: Franziska Werbe

Im weiteren Verlauf des Semesters stellen diese Poster eine Orientierung für den Kursverlauf da, der sich nach und nach mit allen gelisteten Aspekten befassen wird. Zudem sind den Studierenden die Punkte, die sie bei der Beurteilung von eigenen und fremden Referaten beachten sollen, so ständig vor Augen. Besonders vorteilhaft ist hierbei, dass es sich nicht um Vorgaben von Seiten der Lehrkraft handelt, sondern um von den Studierenden selbst als wichtig erachtete Aspekte.

2. Eigenevaluation

2.1 Nach dem eigenen Eindruck

Im Laufe des Kurses halten die Studierenden einzeln vor der Gruppe Spontanvorträge, Teilvorträge und andere Übungen (z.B. Einstieg, Vorstellung einer Gliederung, Witz...) in denen verschiedene Aspekte des Referierens geübt werden sollen. Hier werden direkt im Anschluss an den Vortrag zunächst die Referenten selbst nach ihrem Urteil gefragt. Wie ist es gelaufen? Wie haben Sie sich gefühlt? Was ist anders gelaufen, als Sie geplant hatten?

Warum? War das ein Nachteil? Wie hätte man das ändern können? Was möchten Sie beim nächsten Mal anders machen? Haben Sie einen Tipp für die Kommilitonen?

Diese Eigenevaluation wird gefolgt von einer Fremdevaluationsrunde, in der die Kommilitonen ihre Eindrücke schildern. (siehe **3.2**)

2.2 Nach Betrachten der Videoaufnahme

Zum Teil werden die Referenten mit einer Videokamera aufgenommen, um ihrer persönlichen Einschätzung eine „objektive“ Betrachtung entgegenzustellen. Dies ist eine oft überraschende Erfahrung für die Studierenden und dient als Beleg und Diskussionsanlass, wenn Eigen- und Fremdwahrnehmung auseinandergehen. Zudem haben die Studierenden hier vor Augen, wie ihr Verhalten wirkt, und können sich vornehmen, welche Aspekte sie ändern und woran sie arbeiten möchten. Hier ist der Hinweis, dass man nicht gleich alles zu verändern versuchen sollte, sondern sich am besten zuerst auf einen oder zwei Aspekte (z.B. nicht ständig die Haare aus der Stirn streichen bzw. die Begrüßung fehlerfrei zu formulieren) konzentriert, angebracht.

3. Fremdevaluation

Es ist unbestritten, dass die Rückmeldung auf ihren Vortrag durch Kommilitonen für Studierende ein sehr sensibles Thema ist. Den Einstieg in die Fremdevaluation kann deshalb statt der Beurteilung von Kommilitonen auch die Beurteilung eines Mustervortrags (beispielsweise auf der CD-Rom von Mehlhorn, 2005, 55) bilden. Dies nimmt den Druck von den ersten Referenten. Je näher dieser Vortrag an der Studienrealität der Teilnehmer ist, umso besser. Wichtig ist, dass dieser Vortrag nicht perfekt sein sollte, sondern auch verbesserungswürdige Elemente enthält – einerseits, um die Studierenden nicht zu entmutigen, andererseits, um die Evaluation zu üben.

3.1 Feedbackregeln

In meinen Kursen habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Angst, jemanden durch einen vernichtenden Kommentar zu verletzen, dazu führt, dass Rückmeldungen zu anwesenden Personen anfangs generell sehr zurückhaltend und fast nur positiv ausfallen. Deshalb erscheint es wichtig, mit den Studierenden über den Nutzen von Feedback zu sprechen, sie zu konstruktivem Feedback zu motivieren und gewisse Regeln dazu aufzustellen. Dieses Blatt wird für den weiteren Kursverlauf zur Erinnerung im Kursraum platziert:

Feedback-Regeln

Feedback hilft dabei, sich selbst einzuschätzen und zu erfahren, wie man auf andere wirkt. Sind Sie nicht auch neugierig und möchten die Möglichkeit bekommen, sich zu verbessern? Hierbei gelten folgende Regeln:

1. Positive Dinge werden hervorgehoben
2. Jeder spricht für sich selbst
(Ich habe das so verstanden, Mir kam es so vor...)
3. Es soll nicht gewertet werden
4. Gemeinsam wird nach Verbesserungsmöglichkeiten gesucht
5. Das Gesicht des Anderen muss gewahrt werden.
6. Kritisiere den Anderen so, wie du selbst kritisiert werden möchtest:
verständnisvoll, konstruktiv, ehrlich

3.2 Mündliche Fremdevaluation nach Vortrag

Auf jede Eigenevaluation folgt die Evaluation durch die Kommilitonen und gegebenenfalls auch durch die Lehrkraft. Hier kann es angebracht sein, beispielsweise vor dem Abspielen einer Videoaufnahme bestimmte Kriterien, auf die geachtet werden soll, nochmals hervorzuheben und an der Tafel festzuhalten (z.B. Einstieg - wie tritt der Vortragende vor die Gruppe; Ende – wie wird das Referat beendet und wie geht der Vortragende ab; Nervosität – wie zeigt sie sich? etc.). Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf einzelne Punkte sorgt für Vergleichbarkeit und differenziertes Feedback und schützt vor einer globalen „Verurteilung“.

3.3 Vorbereitungsphase des Abschlussreferats

Zur Umsetzung der Inhalte und als Bewertungsgrundlage haben alle Studierenden gegen Ende des Kurses die Aufgabe, in Zweiergruppen oder allein ein komplettes Referat mit Visualisierung (meist Powerpoint) und Handout auszuarbeiten und zu halten. Die Themenwahl ist frei, um allen Teilnehmern die Chance zu geben, thematisch etwas aus ihrem Studien- oder Interessenschwerpunkt zu präsentieren und niemanden inhaltlich zu überfordern, da der Fokus auf dem Wie des Vortrags liegt.

Wenige Tage vor dem Vortragstermin sollen das Handout und die geplante Struktur der Präsentation der Lehrkraft im Einzelgespräch vorgestellt werden. Diese „Trockenübung“ zwingt die Studierenden, sich bereits im Vorfeld über den genauen Ablauf des Referats Rechenschaft abzulegen, die Verständlichkeit des gewählten Themas zu testen und Nachfragen des Publikums zu antizipieren. Hier können inhaltliche Unklarheiten zur Sprache kommen und Hinweise zu einer möglichen Kürzung, Vereinfachung oder auch Vertiefung

können gegeben werden. Quasi „nebenbei“ werden sprachliche Fehler im Handout korrigiert.

3.4 Anonyme Fremdevaluation durch Kärtchen nach Vortrag

Da das Abschlussreferat die Bewertungsgrundlage des Kurses Präsentationstechniken darstellt, ist das studentische Publikum in dieser Situation gehemmt, den Referenten im Plenum kritisches Feedback zu geben. Stattdessen hat sich hier eine Evaluationsform bewährt, die an der Kursleitung vorbeigeht: Jeder Studierende erhält eine leere Karteikarte mit dem Namen des Referenten, auf dem er sein Feedback notieren kann. Diese Karten werden während des Referats beschrieben, aber auch nach Referatsende sollten dafür noch einige Minuten Zeit bleiben.

Die Kärtchen gehen anonym direkt an die Referenten, die sich dann zuhause mit dem individuellen schriftlichen Feedback auseinandersetzen können und hieraus Schlussfolgerungen und Anregungen ziehen können. Die einzelnen, individuell beschrifteten Kärtchen betonen noch die Subjektivität des Feedback. Um eine gegenseitige Beeinflussung auszuschließen, wird von den Referenten selbst erst eine Einschätzung ihres Vortrags erbeten, nachdem das Ausfüllen der Feedback-Kärtchen abgeschlossen ist.

Nach Abschluss des Kurses haben Studierende zudem die Möglichkeit, die Videoaufnahme des eigenen Referats in der Mediothek anzuschauen.

3.5 Differenzierte Endbeurteilung durch die Lehrkraft mit Beleg durch Videoaufnahme

Zur Beurteilung der Abschlussreferate wurde ein Benotungsschema entwickelt, das die verschiedenen Aspekte des Referats einzeln bewertet (s. Anhang). Hierin werden die Kriterien, die zu Kursbeginn zusammengestellt wurden, wieder aufgenommen.

Dieses Blatt erhält jeder Referent nach Ende des Kurses ausgefüllt und mit Kommentaren versehen. So wird für jeden die Zusammensetzung der eigenen Endnote durchsichtig und die Höhe der erreichten Punkte weist auf gelungene bzw. verbesserungsfähige Aspekte der Präsentation hin. Dazu gibt es die Gelegenheit, das bewertete Referat auf Video anzuschauen und parallel dazu die Bewertung nachzuvollziehen. Auf Wunsch können Bewertungsbogen und Video gemeinsam mit der Lehrkraft besprochen werden.

Zwei Beispiele für studentische Referate und die anschließende Beurteilung finden sich HIER:

Team-Referat: Das chinesische Frühlingsfest

Einzelreferat: Die Lage der katalanischen Sprache in Katalonien

Bei Team-Referaten werden die Felder zu Auftreten und Sprache aufgeteilt und jeder einzeln bewertet, sodass sich leicht unterschiedliche Endnoten für beide Referenten ergeben können.

4. Evaluation des gesamten Seminars

Nachdem zu Semesterende alle Referate abgeschlossen sind, stelle ich den Beurteilungsbogen, nach dem die Noten gebildet werden, vor. Hiermit schließt sich der Kreis von der anfänglichen Aktivierung des Vorwissens zur Evaluation. Dann bitte meinerseits um Feedback für den gehaltenen Kurs. Interessant war, dass die schriftliche Evaluation durch Studierende in diesem Kurs deutlich umfangreicher war als in anderen Kursen – die Arbeit mit dem Thema Feedback scheint auch hier Früchte getragen zu haben.

Als Anstoß stelle ich vier Fragen:

<i>Wo habe ich mich verbessert?</i>	<i>Was möchte ich noch verbessern?</i>
<i>Was hat mir geholfen/Spaß gemacht?</i>	<i>Was hat mir wenig gebracht?</i>

Bei der Beurteilung des Seminars wurde immer wieder von den Teilnehmern betont, wie viel ihnen die praktischen Übungen gebracht haben, und zwar sowohl die eigenen Präsentationen als auch das Anhören und –sehen der Mitstudenten. Schüchternen Studierenden bot diese Beobachtung den allmählichen Einstieg in die eigene Praxis, da die Teilnahme an Übungen vor der gesamten Gruppe zu Beginn freiwillig war.

„Ich habe mich in der Tatsache verbessert, dass ich mich sicherer als Referent fühle; ich weiß, was ich als Referent brauche und was die wichtigsten Punkte beim Referat sind.“

Alle Studierenden waren besonders dankbar für das kontinuierliche Feedback der Kommilitonen und baten zum Teil um konkretere, kritischere Hinweise, da Lob allein ihnen keine Hilfe für die Verbesserung gebe – ein deutliches Anzeichen dafür, dass Verantwortung für das eigene Lernen übernommen worden ist.

„Ich habe gute Tipps bekommen, was ich verbessern soll, wo meine Schwächen liegen – was viel besser war als allgemeine übliche Fehler.“

„Mir haben die Kärtchen sehr geholfen, weil ich jetzt endlich weiß, dass meine Bewegungen und Gestik noch nicht gut genug ist. Und diese zwei Sachen muss ich sehr verbessern.“

Ebenso wurde der Wunsch geäußert, die Referate einem unbekanntem, deutschen Publikum zu präsentieren, um eine noch realistischere, alltagsnähere Feedback-Situation zu schaffen. Dennoch wurde auch die positive Atmosphäre in der rein aus ausländischen Studierenden bestehenden Gruppe betont, das geholfen habe, Hemmungen abzubauen und mit Nervosität umzugehen:

„Das angenehme Klima hat mir sehr geholfen. Die Kommilitonen waren immer sehr nett und die verschiedenen Diskussionen untereinander haben mir auch sehr geholfen. Man hatte immer die Gelegenheit zu sprechen und seine eigene Meinung zu äußern.“

„Ich fand die Atmosphäre in der Gruppe sehr nett, man konnte alles besprechen.“

Hier wäre es denkbar, die Vorbereitungsphase weiterhin als DaF-Kurs zu gestalten, zu den Endvorträgen jedoch auch deutsche Studierende einzuladen.

Fazit

Ganz im Sinne der Lernerautonomie ist es in diesem Seminar gelungen, den motivierten Studenten einen Rahmen für die eigenverantwortliche, aktive Umsetzung selbst erarbeiteter Kriterien zu geben, anstatt eine vorgegebene Schablone ausfüllen zu lassen.

Die **Motivation** der Teilnehmer war von Anfang an hoch, da sie die eigene Verbesserung im Halten von deutschen Referaten schon bei der Kursanmeldung zu ihrem Ziel gemacht hatten. Abhängig von den Ausgangsbedingungen unterschieden sich die **Detailziele** und auch die Ansprüche der Studierenden in Bezug auf ihre eigene Leistung sehr stark voneinander, doch durch die kontinuierliche Kommunikation näherten sich sowohl jeder Einzelne als auch die Gruppe als Ganzes dem anfänglich definierten Ziel. Die **Eigen- und Fremdevaluationen** stießen Reflexionsprozesse an, die die Studierenden dazu bewegten, ihre bisherige Vorgehensweise zu überdenken und ihr weiteres Vorgehen zu planen, um ihr selbst gesetztes Ziel zu erreichen.

In der Vorbereitung der Zweier-Referate waren **Selbstorganisation** und **Teamarbeit** gefragt: Neben dem eigenständigen Finden eines Teampartners und eines Themas mussten die Studenten sich anschließend zu zweit auf das genaue Thema einigen, Anteile an Recherche und Gestaltung von Powerpoint-Präsentation und Handout untereinander aufteilen, Aufgaben verteilen und den Ablauf der Präsentation sowie die Übergänge von einem zum

anderen Referenten organisieren. Dies erforderte ein großes Maß an **Autonomie** und funktionierte nur, wenn beide Referenten sich auf die Zusammenarbeit einließen, ein gemeinsames Konzept entwickelten, sich kontinuierlich über ihre Fortschritte informierten und ihre Ideen kommunizierten. Beide Referenten mussten Verantwortung für das Gesamtprodukt übernehmen.

Zum Schluss ist noch zu erwähnen, dass die geübten Fertigkeiten auf keinen Fall nur beim Halten von Referaten an der Universität Anwendung finden, sondern weit darüber hinaus gehen. Das freie Sprechen in der Fremdsprache fällt Lernern gerade einer formalen, vielleicht sogar angstbesetzten Situation (und dazu zählen neben Referaten auch mündliche Prüfungen, Dozentengespräche, Beteiligung in Lehrveranstaltungen) oft extrem schwer. Von der Mehrheit der Studierenden im Kurs wurde bestätigt, dass sie aus Angst vor der Reaktion der deutschen Kommilitonen in Seminaren meist schweigen.

„Toll waren die Übungen, wo wir ein kurzes Referat improvisieren mussten. Früher konnte ich mir nicht vorstellen, ein Gespräch, das nicht schon vorbereitet war, zu halten.“

„Bitte mehr improvisierte Referate, auch über einfache Themen. Denn wenn man vor Publikum spricht, fühlt [man] sich anders. Also sprechen, sprechen, sprechen!“

Im Anhang befinden sich zwei Bewertungsbögen. Die dazugehörigen Präsentationen können Sie hier ansehen.

Variationsmöglichkeiten des Kurses

Dieser Kurs eignet sich für DaF-Lerner ab B1/B2-Niveau, da jeder Teilnehmer im Rahmen seiner Möglichkeiten mitarbeiten und sich verbessern kann. Eine gewisse Heterogenität ist auch gar nicht störend, da ja nicht nur sprachliche Aspekte im Zentrum stehen.

Auch als Blockkurs lässt sich der Kurs gut durchführen, hier muss allerdings darauf geachtet werden, dass die Studierenden außerhalb der Präsenzzeiten genügend Zeit haben, um ihre Präsentation vorzubereiten – z.B. durch ein oder zwei unterrichtsfreie Tage.

Prinzipiell ist der Kurs auf jede Sprache anwendbar, besonders effektiv aber bei den Teilnehmern, die im Alltag Beispiele in der Zielsprache vor Augen haben und die erworbenen Fähigkeiten auch gleich im „Ernstfall“ (also bei Seminaren mit deutschen Kommilitonen) anwenden können/müssen.



Julius-Maximilians-Universität Würzburg
 Zentrum für Sprachen
 DaF Seminar: Präsentationstechniken
 Winter - / Sommersemester 2009/10
 Dozentin: Franziska Werbe

Notk 1 (sel. gut)

Thema: Das chinesische Frühlingsfest
13. 1. 2010
 Referenten: Chien-Lun
Ying

Bewertung:

		(21 min)	Ying	Chien-Lun
Sinnvolle Inhaltseinheit (10)		gute Teamarbeit gute Recherche, wissenschaftlich + anschaulich	10	
Aufbau	Gliederung (5)	sehr klar und deutlich	5	
	Vermittlung der Gliederung (5)	Bezüge, Überleitungen zwischen Referenten gut!	5	
Visualisierung (10)		guter Einsatz der Visualisierung (Bilder, Objekte, Folien) gute Bildauswahl Familienfoto	10	
Rahmen	Einstieg (5)	schön geplant, Überleitung zum Thema (aber Frage → Antwort?)	4-5	
	Abschluss (5)		4	
Eingehen auf Zuhörer (10)		guter Blickkontakt, Bezug zu Deutschland	9	oft zur PPT gedreht 9
Auftreten (5)		bewusst + sicher souveräner Umgang mit Unsicherheit/Fehlern	ruhig 4	sympathisch, etw. unruhig: Hände immer in Bewegung 4
Handout	Formal (5)	schöner, klarer Aufbau	5	
	Inhaltlich (5)		5	
	Sprachlich (5)		5	
Sprache	Grammatik / Fehler (10)		7	8-9
	Verständlichkeit (10)	gute Erklärungen	7-8	8-9 gute Pausen
	Adäquater Ausdruck (10)		9	9-10
Gesamtpunktzahl von 100			90	93

B (90%) B(93%)

Note 1 (sehr gut)

Julius-Maximilians-Universität Würzburg
 Zentrum für Sprachen
 DaF Seminar: Präsentationstechniken
 Winter - / Sommersemester 2009/10
 Dozentin: Franziska Werbe

Thema: Die Lage der
Katalanischen Sprache
in Katalonien
 20.1.2010

Referenten: Natalia

Bewertung:

Sinnvolle Inhaltseinheit (10) (11 min) gute Kenntnis des Themas		9-10
Aufbau	Gliederung (5) guter Aufbau + Zusammenfassung!	5
	Vermittlung der Gliederung (5)	5
<i>gute Gestik</i>	Visualisierung z.T. textlastig, viele (Bilder, Objekte, Folien) (10) → gute Bildauswahl	8-9
Rahmen	Einstieg (5) ordentlich	4
	Abschluss (5) bei den Sprach- beispielen fehlt Sicherheit	4
Eingehen auf Zuhörer (10) aber: PPT-zugewandt guter Blickkontakt, persönlich, offen, Anreden		9
Auftreten (5) Souverän		4-5
Handout	Formal (5) Quellen fehlen	4
	Inhaltlich (5)	5
	Sprachlich (5)	4-5
Sprache	Grammatik / Fehler (10) gut vorbereitet, frei gesprochen	9
	Verständlichkeit (10) (Akzent hörbar)	10
	Adäquater Ausdruck (10) angemessener Stil, deutlich	10
Gesamtpunktzahl von 100		92

B (92%)

Literatur

- Duxa, Susanne: Präsentationstraining auf der Mittelstufe. In: Hunstiger, Agnieszka und Koreik, Uwe (Hrsg.): *Chance Deutsch*. Göttingen: Universitätsverlag, 569-580 (erschieden als Band 78 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2009)
- Endres, Wolfgang & Küffner, Moritz (2008): *Methodenmagazin Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe II*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mehlhorn, Grit, u.a. (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: ludicum (S. 52-70)
- Wolff, Dieter (1997): *Lernstrategien: ein Weg zu mehr Lernerautonomie*.
<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html> (15.03.2010)
- Bimmel, Peter: Lernerautonomie und Lernstrategien.
www.daf.german.or.kr/arbeit/10-1-bimmel.doc (12.3.2010)

**My presentation ...
Presenting in English**

Julia Hammer

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

julia.hammer@uni-wuerzburg.de

Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften

Marc Smasal M.A. (USA)

Universität Kassel, Fachbereich 02, Institut für Anglistik/Amerikanistik

Fremdsprachenlehr- und -lernforschung

msmasal@uni-kassel.de

Abstract

Der Workshop zielt auf die handlungsorientierte Vermittlung deklarativen, prozeduralen und konditionalen Wissens über Lernstrategien in der Lehrerausbildung ab. Lehrkräfte können das Konzept des Workshops auf ihren Fremdsprachenunterricht übertragen und die Aktivitäten den entsprechenden Anforderungen anpassen. Im Rahmen des Workshops arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an kognitiv anspruchsvollen Aufgaben und werden durch die Instrumentalisierung der polnischen Sprache in die Rolle von Fremdsprachenlernern im Anfängerunterricht zurückversetzt. Dadurch eignet sich der Workshop für Ausbildungsmaßnahmen, bei denen Lehrkräfte unterschiedlicher Fremdsprachen teilnehmen. Der Workshop basiert auf der Annahme, dass sich Lehrerinnen und Lehrer ihrer eigenen Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen bewusst sein sollten, um diese Erfahrungen in ihrer Rolle als Modellerner weitergeben zu können und um eine Sensibilität für die Lernschwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln zu können.

This workshop aims at teaching prospective language teachers declarative, procedural, and conditional knowledge about language learning strategies. Teachers can adapt the activities for their foreign language classes. In the course of the workshop, the participants will be working on cognitively challenging tasks in Polish. This will put the participants in the position of beginning foreign language learners. The workshop is based on the assumption that, in order to teach language learning strategies, teachers need to be aware of their own learning processes and strategies. This aims at raising teachers' sensitivity of their students' learning difficulties.

Schlagwörter

Lernautonomie, Lernstrategien, Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung, Metakognition

Key Words

Learning autonomy, learning strategies, teacher training, metacognition

Marc Smasal, M.A. (2010): *Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Profil 2, 171-188.*

1. Inhalte und Ziele des Workshops

Der Workshop „Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht“ zielt auf die handlungsorientierte Vermittlung deklarativen (wissen was), prozeduralen (wissen wie) und konditionalen (wissen wann) Wissens über Lernstrategien in den drei Phasen der Lehrerbildung (Universität, Vorbereitungsdienst, Weiterbildung) ab. Lehrkräfte können das Konzept des Workshops auf ihren Fremdsprachenunterricht übertragen und die Aktivitäten den entsprechenden Anforderungen anpassen.

Das Konzept des Workshops orientiert sich an dem von Tönshoff (2003:333) beschriebenen Rahmenmodell zur Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kap. 2.2.). Ferner basiert der Workshop auf der Annahme, dass sich Lehrerinnen und Lehrer ihrer eigenen Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen bewusst sein sollten, um diese Erfahrungen in ihrer Rolle als Modellerner weitergeben zu können und um eine Sensibilität für die Lernschwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln zu können (Cohen 1998:69ff.).

Dementsprechend arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen des Workshops an kognitiv anspruchsvollen Übungsaufgaben und werden dabei in die Rolle von Fremdsprachenlernenden im Anfängerunterricht zurückversetzt. Gegenstand der Übungsaufgaben ist die polnische Sprache. Die Instrumentalisierung der polnischen Sprache sorgt für eine vergleichsweise hohe Homogenität innerhalb der Lerngruppe, da Polnisch in der Fremdsprachenausbildung in Deutschland kaum vertreten ist (Deutsches Polen Institut 2009) und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer somit kaum Vorkenntnisse haben dürften. Der Workshop eignet sich dadurch besonders für fächerübergreifende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, an denen (angehende) Lehrkräfte unterschiedlicher Fremdsprachen teilnehmen. Bei der Gestaltung der Aufgaben wurde auf einen angemessenen Schwierigkeitsgrad geachtet. Durch die Strategien elizitierenden Übungsaufgaben können die (angehenden) Lehrkräfte den Nutzen metakognitiver, kognitiver und sozial-affektiver Lernstrategien für das Fremdsprachenlernen erfahren.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht

Autonome Fremdsprachenlernende sind sich ihrer Verantwortung für den eigenen Lernprozess bewusst und setzen sich entsprechende Lernziele, zu deren Erreichen sie angemessene Maßnahmen zur Planung, Durchführung, Überwachung und Evaluation des Lernprozesses ergreifen (Little 1995:175; Tönshoff 2003:333). Darüber hinaus zeichnet sich

Lernerautonomie durch die Fähigkeit der Lernenden aus, sich für das Lernen zu motivieren, (mögliche) negative Gefühle hinsichtlich des Lerngegenstandes zu kontrollieren und mit anderen zu kooperieren. Autonomes, d.h. selbstständiges Fremdsprachenlernen kann folglich als ein Bündel aus metakognitiven, kognitiven und sozial-affektive Fähigkeiten der Lernenden beschrieben werden (Boekaerts 1999:449; Artelt et al. 2001:271; Little 2002).

In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung der Lernstrategien für erfolgreiches selbstständiges Fremdsprachenlernen (Artelt et al. 2001:271ff.) zu betonen, mit Hilfe derer die Lernenden „den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuer[n] und kontrollier[en]“ (Tönshoff 2003:331). Wolff (1998:72) definiert Lernstrategien folgendermaßen:

Lernstrategien sind strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt; als komplexe Pläne steuern sie sowohl das Verhalten der Lernenden beim Lernen und in der Interaktion mit anderen, als operationalisierte Fertigkeiten steuern sie den Erwerb sprachlicher Mittel und die Verarbeitung anderer nicht sprachlicher Informationen.

O'Malley und Chamot (1990:137ff.) unterscheiden drei Kategorien von Lernstrategien: metakognitive, kognitive und sozial-affektive Lernstrategien:

- Metakognitive Lernstrategien dienen der Planung (z.B. Auswahl geeigneter Lernstrategien), Überwachung (z.B. Überprüfen des eigenen Textverstehens während des Lesens oder Überprüfen der Effizienz des Einsatzes von Lernstrategien) und Evaluation (z.B. abschließende Bewertung der Arbeitsergebnisse) des Sprachlernprozesses.
- Elaborieren (Anknüpfung an Vorwissen), die Verwendung von Ressourcen wie Lexika und Wörterbüchern, das Unterstreichen wichtiger Aspekte eines Textes oder das Zusammenfassen eines Textes sind Beispiele für kognitive Lernstrategien, die Lernende bei der direkten Arbeit mit dem Lernmaterial anwenden.
- Soziale und affektive Lernstrategien kommen zum Einsatz, um durch die Kooperation mit anderen (Mitlernende, Lehrperson/Tutor, Muttersprachler) den Sprachlernprozess zu optimieren und eigene Gefühle wie Angst, Frustration oder Demotivierung zu kontrollieren.

Verschiedene aktuelle Studien zeigen einen Einfluss von Lernstrategien auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern in einer Fremdsprache auf.

Die Ergebnisse der DESI-Studie (*Deutsch Englisch Schulleistung International*) verdeutlichen beispielsweise, dass der Einsatz von Lernstrategien „substantiell zur Erklärung von

Leistungsunterschieden“ (Schrader et al. 2008:280) im Fach Englisch beiträgt. Finkbeiner (2005:300ff.) konnte in ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Lernstrategien und der Tiefenverarbeitung beim Lesen englischer Texte feststellen. Dabei erwiesen sich insbesondere die von den Lernenden eingesetzten Elaborationsstrategien als Prädiktoren für die Tiefenverarbeitung beim fremdsprachlichen Lesen. Auch die Ergebnisse der ADEQUA-Studie (Finkbeiner & Knierim 2008a:377ff.; Finkbeiner & Knierim 2008b:149ff.; Finkbeiner et al. 2008:81ff.; Finkbeiner & Ludwig 2009:14f.) zeigen einen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Lernstrategien und der Textverstehensleistung sowie dem Lerngewinn beim Lesen englischer Texte.

2.2. Die Vermittlung von Lernstrategien

Ein effizientes Strategietraining kann sich positiv auf die Anwendung von Lernstrategien durch die Lernenden auswirken (Hassan et al. 2005:4) und somit ihre Autonomieentwicklung fördern (Kleppin & Tönshoff 2000:113). Cohen (1998:69ff.) sowie Klepping und Tönshoff (2000:113) sprechen sich daher für die Vermittlung und Einübung möglichst vieler Lernstrategien aus, damit die Lernenden ihrer persönlichen Präferenzen und Voraussetzungen sowie dem Lerngegenstand angemessene Lernstrategien flexibel auswählen können. Finkbeiner und Ludwig (2009:14f.) betonen jedoch, dass der Lernerfolg nicht primär von der Anzahl der Lernstrategien, sondern vielmehr von der Qualität ihrer Anwendung abhängt. Demnach scheint es erforderlich, neben kognitiven und sozial-affektiven insbesondere metakognitive Lernstrategien zu fördern, damit die Lernenden ihren Lernprozess und Strategieneinsatz planen, reflektieren und anpassen können.

Rubin et al. (2007:141f.), Tönshoff (2003:333f.) und Chamot et al. (1999) heben bei der Darstellung eines Rahmenmodells zur Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht die Bedeutung der Bewusstmachung und Evaluation des Sprachlernprozesses und Strategieneinsatzes aufseiten der Lernenden hervor. Dieses Rahmenmodell umfasst vier Komponenten:

1. Das Bewusstsein der Lernenden bezüglich der von ihnen bereits verwendeten Lernstrategien kann durch Diskussionen, gezielte Fragen oder Partnerinterviews im Anschluss an die Bearbeitung einer Aufgabe gefördert werden (Tönshoff 2003:333).
2. Die Präsentation verschiedener Lernstrategien in Form von Erklärungen, Modellierungen und *Think-alouds*, d.h. die „Verbalisierung einzelner Planungs-, Durchführungs- und Kontrollschritte“ (Tönshoff 2003:333) durch die Lehrperson hat den Aufbau deklarativen, prozeduralen und konditionalen Strategiewissens aufseiten der Lernenden zum Ziel (Weinstein et al. 2000:730).
3. Übungsphasen stellen für die Lernenden die Möglichkeit dar, das bislang erworbene Wissen über Lernstrategien praktisch anzuwenden. Die Lernenden sollten dabei kognitiv

anspruchsvolle Aufgaben bearbeiten, damit sie eine Vielzahl an Lernstrategien anwenden und erproben können (Chamot et al. 1999:99; Finkbeiner 2005:113; Rubin et al. 2007:146). Dabei sollte der zumeist heterogene Charakter einer Schulklasse bzw. eines Sprachkurses berücksichtigt werden, damit einzelne Lernenden weder über- noch unterfordert werden (Finkbeiner & Knierim 2008a:377ff.; Finkbeiner & Knierim 2008b:149ff.; Finkbeiner 2009: 247).

4. Durch den Einsatz von Portfolios, Evaluationsbögen oder einer regelmäßigen Selbstbeobachtung mit Erfahrungsaustausch können Lernende den individuellen Strategieneinsatz reflektieren und Erkenntnisse für zukünftige Lern- und Arbeitsprozesse gewinnen.

Die Ergebnisse einer Metastudie (Hassan et al. 2005:4f.) weisen primär auf einen positiven Einfluss von Strategientrainings auf den Einsatz von Sprachlernstrategien beim Lesen und Schreiben fremdsprachiger Texte hin. Unklar ist jedoch, ob die Trainingsmaßnahmen einen Langzeiteffekt haben bzw. welche Eigenschaften der Trainingsmaßnahmen zu den positiven Ergebnissen geführt haben. Tönshoff (2003:334) spricht sich in diesem Zusammenhang für eine in den Unterricht integrierte Strategienvermittlung aus, bei der Lernende explizit über die Anwendungsmöglichkeiten verschiedener Lernstrategien informiert werden und anhand geeigneter Aufgaben den Einsatz von Lernstrategien üben und festigen können. Eine Untersuchung zur Lernprozess begleitenden Förderung des Strategieneinsatzes beim Lesen englischer Texte zeigt, dass Lehrkräfte durch metakognitive Handlungen Lernprozesse überwachen und bewerten, aber die Lernenden kaum zum Einsatz metakognitiver Lernstrategien anregen (Smasal in Vorbereitung).

Der Lehrperson kommt bei der Vermittlung von Lernstrategien eine zentrale Rolle zu. In den 2004 von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 2004:8) veröffentlichten *Standards für die Lehrerbildung* wird die Vermittlung und Förderung von Lernstrategien in der Unterrichtspraxis explizit genannt. Dies erfordert Kenntnisse der Lehrkräfte bezüglich

- der Diagnose von Lernprozessen (Helmke 2009:124) und der Strategienutzung der Lernenden (Vermunt & Verloop 1999:274),
- deklarativen, prozeduralen und konditionalen Wissens über Lernstrategien sowie die Überzeugung über deren Nutzen und Wirksamkeit (KMK 2004:8; Rubin et al. 2007:158)
- der Beratung von Lernenden bei der Anwendung von Lernstrategien (Kleppin & Tönshoff 2000:116f.).

Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung sollen Lehrkräfte entsprechende Kenntnisse erwerben und in der Praxis anwenden (KMK 2004:8). Demme (2004:178) betont, dass sich

Lehrkräfte auch ihrer persönlichen Lernerfahrungen bewusst sein sollten. Diese Kenntnisse können die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Rolle als Modellerner (Vermunt & Verloop, 1999:274) bei der Strategievermittlung in den Fremdsprachenunterricht einfließen lassen. Sich als Lehrkraft in die ihre Rolle des Fremdsprachenlerner zu versetzen, kann zu einer erhöhten Sensibilität für die Lernprobleme von Schülerinnen und Schüler führen:

If during the process of learner training, the teachers themselves are willing and able to put themselves in the role of language learners, they most likely will become more actually aware of the kinds of challenges and problems confronting the learners, more sensitive to the learners' needs, and thus better able to train and/or coach them (Cohen 1998:101).

2.3. Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

Die subjektiven Theorien¹ der (angehenden) Lehrkräfte über die eigenen Sprachlernprozesse, über die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie über Lehrverfahren können Einfluss auf das Lehren der Fremdsprache nehmen. Daher sollten Aus- und Fortbildungsmaßnahmen sowohl Theoriewissen über Lernstrategien vermitteln, als auch den (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit zur praktischen Anwendung von Strategien und zur kritischen Reflexion ihrer subjektiven Theorien bieten (Tönshoff 2000:328; Kleppin & Tönshoff 2000:117f.).

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Sprachlernprozessen kann sowohl diachron als auch synchron erfolgen. Durch die Reflexion zurückliegender schulischer Lernerfahrungen können erste Anhaltspunkte über die individuellen Lernprozesse gewonnen werden (diachrone Betrachtung von Sprachlernprozessen). Im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung können Lehrkräfte erneut Erfahrungen beim Erlernen einer Fremdsprache sammeln und diese zeitnah und theoretisch fundiert reflektieren (synchrone Betrachtung von Sprachlernprozessen). Cohen (1998:101) weist darauf hin, dass das Erlernen einer neuen Fremdsprache bereits an einzelnen Universitäten im angloamerikanischen Sprachraum Bestandteil der Lehrerausbildung ist. In Deutschland ist der Erwerb einer neuen Fremdsprache im Rahmen des Lehramtsstudiums in der Regel nicht nötig. Es scheint daher angebracht, Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zu entwickeln, die Lehrerinnen und Lehrern (ansatzweise) das Erlernen einer neuen Fremdsprache ermöglichen, um subjektive Theorien über das Sprachenlernen reflektieren zu können.

Die (angehenden) Lehrkräfte sollten im Rahmen der Fort- und Ausbildungsmaßnahme die Möglichkeit bekommen, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Unterrichtspraxis einzusetzen und diese Erfahrungen zu reflektieren (Kleppin & Tönshoff 2000:117; Lipowsky 2004:473ff.). Aus- und Fortbildungsmaßnahmen, die sich mit Lernstrategien und der Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, sollten

langfristig angelegt sein sowie Theorie, Praxis und Reflexionsphasen miteinander verknüpfen.

3. Workshop

Der Workshop wurde bereits in der ersten und dritten Phase der Lehrerbildung durchgeführt. Das Konzept des Workshops orientiert sich im Wesentlichen an dem oben beschriebenen Rahmenmodell zur Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Der Workshop kann als Einführung dienen und sich auf einen (halben)Tag (Fortbildungsmaßnahmen) oder zwei getrennte Seminarsitzungen (Lehrveranstaltungen an Universitäten) erstrecken.

Aktivität	Inhalt	Sozialform	Zeit	Ziel
Polnischer Dialog	Einen polnischen Dialog in die richtige Reihenfolge bringen und übersetzen	Einzelarbeit	15 min	Bewusstmachung individueller Lernstrategien
Reflexion über Lösungswege	Besprechung individuelle Lösunge zur Aufgabe „Polnischer Dialog“; Beschreibung individueller Lösungswege	Arbeit im Plenum	30 min	
Vortrag	Vermittlung von Faktenwissen; Präsentation einzelner Lernstrategien; Austausch über die Verwendung von Lernstrategien in der eigenen Unterrichtspraxis	Vortrag mit Diskussion	45 min	Vermittlung deklarativen, prozeduralen und konditionalen Strategienwissens
Vokabellernen	Anwendung ausgewählter Lernstrategien für das Erlernen polnischer Vokabeln	Arbeit im Plenum, Einzelarbeit	10 min	Erprobung ausgewählter Lernstrategien
Partnerinterview	Erfahrungsaustausch über die Aufgabenbearbeitung („Vokabellernen“) und Strategienanwendung	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Arbeit im Plenum	45 min	Evaluation der Erprobung ausgewählter Strategien
Abschlussdiskussion	Diskussion über den Einsatz von Lernstrategien im Unterricht und in der eigenen Aus- und Weiterbildung; Evaluation des Workshops	Diskussion im Plenum	20 min	

Tabelle 1 Ablaufplan des Workshops (Smasal)

Nachfolgend werden die einzelnen Komponenten des Workshops und die damit verbundenen Lernziele erläutert. Bei der Beschreibung der ersten Aktivität werden exemplarisch mögliche Schwierigkeiten und Lösungswege bei der Bearbeitung der Aufgabe detailliert beschrieben. Dies ermöglicht Lehrenden ohne Polnischkenntnisse, diese Aufgabe in Fremdsprachenkursen bzw. in (fachdidaktischen) Veranstaltungen zu verwenden. Aussprachehilfen können im Internet gefunden werden (z.B. unter http://de.wikipedia.org/wiki/Aussprache_des_Polnischen; 01.03.2010).

Aktivität 1: Polnischer Dialog

Ziel der Aufgabe ist die Verwendung verschiedener kognitiver, metakognitiver und sozial-affektiver Lernstrategien. Vor der Bearbeitung der Aufgabe werden die einzelnen Sätze vom Workshopleiter laut vorgelesen und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nachgesprochen.

Bitte bringen Sie den folgenden Dialog in die richtige Reihenfolge und versuchen Sie den geordneten Dialog zu übersetzen. Arbeiten Sie ggf. mit Ihrem(er) Sitznachbarn(in) zusammen.

Mam na imię Beata.
Jestem z Katowic w Polsce.
Skąd pan jest?
Dzień dobry!
Jak się pani nazywa?
Mam na imię Wojtek.
Dzień dobry!
Jestem z Berlina w Niemczech.
Miło mi.

Aufgabe 1 Ordnen und Übersetzen eines polnischen Dialoges

Mögliche Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe:

Wie der Dialog zeigt, lassen sich kaum lexikalische Beziehungen zwischen der deutschen und der polnischen Sprache herstellen. Auch Verbindungen zu einer anderen Sprache wie Englisch lassen sich kaum identifizieren. Insofern ist es schwierig, die Bedeutung der meisten im Dialog verwendeten polnischen Wörter aus dem Deutschen oder Englischen abzuleiten. Darüber hinaus besitzt Polnisch für Deutsche unbekannte Laute (z.B. [w] in miło), die durch entsprechend unbekannte Schriftzeichen repräsentiert werden. Dies kann zu Schwierigkeiten bei der Dekodierung und Aussprache der Wörter führen.

Mögliche Lösungswege und Lernstrategien:

a) Aktivierung textsortenspezifischen Vorwissens

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist bekannt, dass es sich bei dem vorliegenden Text um einen Dialog handelt. Somit könnten sie folgendes textspezifische Vorwissen aktivieren:

- Ein Dialog involviert mindestens zwei Personen.
- Die Namen der Dialogpartner werden ggf. genannt.
- Die Redeanteile sind unterschiedlich verteilt.
- Bei dem Dialog könnten Fragen und Antworten in wechselnder Reihenfolge auftreten.
- Satzzeichen geben möglicherweise Hinweise über die Position der einzelnen Sätze.
- Möglicherweise werden alltägliche Themen besprochen.

b) Rückkopplung an die deutsche Sprache und Verknüpfung von Textinformationen

Die Wörter *Beata*, *Polsce* und *Berlina* könnten Eigennamen sein, da sie den deutschen Wörtern *Beate*, *Polen* und *Berlin* ähneln. Aufgrund der Satzstellung lassen sich folgende Sätze miteinander in Verbindung bringen:

Mam na imię Beata. → *Mam na imię Wojtek.*

Jestem z Katowic w Polsce. → *Jestem z Berlina w Niemczech.*

Geht man nun davon aus, dass *Beata* (dt. *Beate*) ein Eigenname ist, kann dasselbe für *Wojtek* vermutet werden. Ist man sich der Bedeutung von *Berlina* (dt. *Berlin*) bewusst, ist es wahrscheinlich, dass *Katowic* ebenfalls der Name einer Stadt ist. Da Berlin in Deutschland liegt, dürfte *Niemczech* das polnische Wort für *Deutschland* sein und *w* dürfte *in* bedeuten. Analog kann für den Satz *Jestem z Katowic w Polsce* vorgegangen werden. Daraus ergeben sich folgende Übersetzungsmöglichkeiten:

Mam na imię Beata. → *Ich heiße Beata.*

Mam na imię Wojtek. → *Ich heiße Wojtek.*

Jestem z Katowic w Polsce. → *Ich komme aus Katowic in Polen.*

Jestem z Berlina w Niemczech. → *Ich komme aus Berlin in Deutschland.*

Aufgrund der Ähnlichkeit zwischen den Wörtern *Jestem* und *jest* kann eine Beziehung zwischen den folgenden Sätzen hergestellt werden: *Jestem z Katowic w Polsce.* → *Jestem z Berlina w Niemczech.* → *Skąd pan jest?*

Da es sich bei *Skąd pan jest?* um eine Frage handelt, könnten *Jestem z Katowic w Polsce* bzw. *Jestem z Berlina w Niemczech* die entsprechenden Antworten darstellen. Aufgrund der zuvor herausgearbeiteten Übersetzungsmöglichkeiten für *Jestem z Berlina w Niemczech* und *Jestem z Katowic w Polsce* könnte man trotz weniger Anhaltspunkte vermuten, dass mit *Skąd pan jest?* nach der Herkunft bzw. dem Wohnort einer Person gefragt wird.

Bei dem Satz *Dzień dobry!* handelt es sich aufgrund des Satzzeichens möglicherweise um einen Ausruf, welcher im Deutschen in der Regel als Begrüßung am Anfang eines Dialoges (z.B. *Guten Tag!* oder *Hallo!*) oder als Verabschiedung am Ende (*Auf Wiedersehen!* oder *Tschüß!*) verwendet wird. Der Satz kommt zweimal im Dialog vor, was dafür spricht, dass er von beiden Sprechern im Wechsel oder von einer Person sowohl am Anfang als auch am Ende benutzt wird. Über die Bedeutung und Position des Satzes lassen sich ohne weitere Informationen keine genaueren Aussagen treffen.

Aufgrund von Alltagserfahrungen, Sprachwissen und der zuvor gemachten Annahmen lassen sich folgende Vermutungen über den Dialog zusammenfassen:

- zwei Personen (Beata und Wojtek) stellen sich mit ihrem Namen vor,
- eine Person kommt aus Berlin in Deutschland, die andere aus *Katowic* in Polen
- mit *Skąd pan jest?* wird nach der Herkunft einer Person gefragt
- *Dzień dobry!* ist ein Begrüßungs- und/oder Verabschiedungssatz

c) Überprüfung und Überwachung des Lernprozesses sowie Kooperation

Das Aufgabenformat zielt auf die Kooperation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können sich untereinander austauschen, durch Einbeziehen individuellen Vorwissens und Informationen aus dem Dialog gemeinsam Lösungswege erarbeiten und durch Rückfragen an den Lernpartner individuelle Lösungsmöglichkeiten und -wege überprüfen. Der Kooperation zwischen den Lernpartnern kommt somit eine wichtige Rolle für die Bearbeitung der Aufgabe zu.

Aus den hier gemachten Überlegungen lassen sich exemplarisch folgende Lernstrategien nach O'Malley & Chamot (1990:137ff.) ableiten - wobei die unten beschriebenen Lernstrategien sowohl als Einzelstrategien als auch in Kombination miteinander auftreten können.

Beschriebener Lösungsweg	Terminologie nach O'Malley & Chamot (1990)	
Aktivierung textsortenspezifischen Vorwissens	<i>World elaboration,</i> <i>Academic elaboration,</i> <i>Questioning elaboration,</i> <i>Deduction</i>	kognitive Lernstrategien
Beziehung zwischen der polnischen und einer anderen Sprache herstellen (Eigennamen, Ortsnamen, Satzzeichen)	<i>Transfer; World elaboration; Academic elaboration</i>	
Sätze mit ähnlicher Struktur in Verbindung bringen (z.B. <i>Mam na imię Beata - Mam na imię Wojtek.</i>)	<i>Grouping</i>	
Informationen aus Sätzen mit ähnlicher	<i>Inferencing</i>	

Struktur verwenden, um eine Wortbedeutung zu erschließen (z.B. Herleitung der Bedeutung von <i>Niemczech</i>)		
Anwendung gelernte Regeln (z.B. zur Zeichensetzung und Schreibweise)	<i>Deduction</i>	
Aus dem Dialog eigene Regeln über die polnische Sprache aufstellen (z.B. <i>jest - jestem</i>)	<i>Induction</i>	
Übersetzungsversuche	<i>Translation</i>	
Einen Lernpartner um Hilfe bitten	<i>Questioning for clarification</i>	sozial-affektive Lernstrategien
Mit einem Lernpartner zusammenarbeiten	<i>Cooperation</i>	
Eigenes (Text-)Verstehen während der Aufgabenbearbeitung überprüfen	<i>Comprehension monitoring</i>	metakognitive Lernstrategien
Eigene Arbeitsergebnisse während der Aufgabenbearbeitung überprüfen	<i>Production monitoring</i>	
Eigene Lösungswege überprüfen (z.B. durch Rückfragen an den Lernpartner)	<i>Double check</i>	
Abschließende Überprüfung der Arbeitsergebnisse	<i>Production evaluation</i>	

Tabelle 2 Lernstrategien

Aktivität 2: Vergleich der Lösungen und Reflexion über Lösungswege

Nach der Bearbeitung der ersten Aufgabe bekommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer etwa zehn Minuten Zeit, um in Einzelarbeit die Aufgabenbearbeitung zu reflektieren und Lösungswege stichpunktartig zu notieren. Im Anschluss daran folgt die schrittweise Auflösung der Aufgabe im Plenum. Das Ziel dieser Aktivität ist die Reflexion über den eigenen Arbeitsprozess sowie der Austausch über alternative Lösungswege anhand der Beschreibung individueller Lösungsansätze.

Bei der Auflösung der Aufgabe werden parallel die korrekte Reihenfolge und Übersetzungsmöglichkeiten des Dialoges herausgearbeitet:

Wojtek: Dzień dobry! → Guten Tag!

Beata: Dzień dobry! → Guten Tag!

Wojtek: Mam na imię Wojtek. Jak się pani nazywa? → Ich heiße Wojtek. Wie heißen Sie?

Beata: Mam na imię Beata. → Ich heiße Beata.

Wojtek: *Miło mi. Jestem z Katowic w Polsce. Skąd pani jest?* → *Freut mich. Ich komme aus Kattowitz in Polen. Woher kommen Sie?*

Beata: *Jestem z Berlina w Niemczech.* → *Ich komme aus Berlin in Deutschland.*

Musterlösung zur Aufgabe „Polnischer Dialog“

Der Dialog kann alternativ von Beata begonnen werden. Die weitere Reihenfolge ist durch grammatische Regeln festgelegt: das Pronomen *pani* in der Frage *Jak się pani nazywa?* stellt die weibliche Form der förmlichen Anrede *Sie* dar, sodass Wojtek derjenige sein muss, der nach dem Namen fragt. Gleiches gilt für *Skąd pani jest?*, womit Beata nach ihrer Herkunft gefragt wird. Diese Informationen sind den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ohne Polnischkenntnisse nicht bekannt. Werden alternative Lösungsmöglichkeiten hinsichtlich der Reihenfolge des Dialoges diskutiert, sollte die Workshopleitung auf diese grammatischen Restriktionen hinweisen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten jedoch ausreichend Gelegenheit bekommen, ihre Ergebnisse zu präsentieren und zu diskutieren.

Bei der Präsentation ihrer Ergebnisse werden die jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer von der Workshopleitung gebeten, diese zu begründen und ihre Lösungswege zu beschreiben. Darauf folgt eine Befragung der übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie die Modellierung weiterer Lösungswege (sofern angebracht) durch die Workshopleitung. Die Antworten werden an der Tafel in Tabellenform festgehalten: geordneter Dialog, Übersetzung und Lösungswege. Wenn möglich sollten die beschriebenen Lösungswege sowohl metakognitive, kognitive als auch sozial-affektive Lernstrategien abbilden.

An dieser Stelle kann die Workshopleitung zunächst darauf verzichten, explizit auf die spezifische Terminologie, d.h. auf die Lernstrategientaxonomie von O'Malley & Chamot (1990) einzugehen. Dies kann im Rahmen des in Aktivität 3 folgenden Vortrages unter Einbezug der Ergebnisse der ersten beiden Aktivitäten erfolgen. Dabei wird die zuvor beschriebene Ergebnistabelle um die Spalte „Terminologie nach O'Malley & Chamot (1990)“ erweitert und die entsprechenden Lernstrategien werden dort eingetragen.

Aktivität 3: Vortrag

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden die wesentlichen wissenschaftlichen Überlegungen zu dem Thema „Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht“ vorgestellt:

- Definitionen und Beispiele (O'Malley & Chamot 1990:137ff.)
- Rekurrerung auf die ersten beiden Aktivitäten des Workshops und Erweiterung der Tabelle aus Aktivität 2; exemplarisches Herausarbeiten der Vor- und Nachteile einzelner Lernstrategien für die Bearbeitung der Aufgabe „Polnischer Dialog“

- pädagogische und fachdidaktische Gründe und Methoden für die Vermittlung von Lernstrategien
- Ergebnisse empirischer Untersuchungen über die Rolle der Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen und die Wirksamkeit von Strategietrainings
- die Rolle der Lehrperson bei der Vermittlung von Lernstrategien
- Aufgabenentwicklung

Im Anschluss an den Vortrag können Schlussfolgerungen für und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert werden.

Aktivität 4: Einüben ausgewählter Strategien

Im Rahmen eines kurzen Workshops kann nur eine Auswahl von Lernstrategien eingeübt werden. Hochschulseminare und langfristige Fortbildungsmaßnahmen erlauben umfassende Übungsmöglichkeiten (auch in Form von Hausaufgaben).

Das Erlernen von Vokabeln ist für den Fremdsprachenunterricht unverzichtbar. Oftmals sehen sich Lernende mit langen Vokabellisten konfrontiert, die in verhältnismäßig kurzer Zeit gelernt werden sollen. Im Rahmen dieser Aktivität sollen die (angehenden) Lehrkräfte selbst innerhalb von drei Minuten möglichst viele polnische Wörter aus einer Vokabelliste unter Zuhilfenahme ausgewählter Lernstrategien lernen. Die Aktivität ist in folgende Schritte unterteilt:

1. Auswahl und Besprechung von fünf Lernstrategien, die sich zum Lernen von Vokabeln eignen. Dieser den Lernprozess planende Schritt stellt die von O'Malley & Chamot (1990:137) beschriebene metakognitive Lernstrategie *Planning* dar: „[P]roposing strategies for handling an upcoming task“. Als weitere Lernstrategien eignen sich u.a.: *Production monitoring, Repetition, Grouping, World elaboration, Transfer, Cooperation* (O'Malley & Chamot 1990:137ff.).
2. Präsentation der Aufgabe; Vorlesen der Wörter durch die Workshopleitung und Nachsprechen der Wörter durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Lernen Sie innerhalb von drei Minuten so viele Vokabeln aus der folgenden Liste wie möglich. Verwenden Sie dabei mindestens zwei der zuvor ausgewählten Lernstrategien.

Hund: pies	nach Hause laufen: biec do domu
Tür: drzwi	Tisch: stół
Zeitung lesen: czytać gazetę	Apfel: jabłko
Wolf: wilk	Deutschland: Niemcy
Banane: banan	Lehrerin: profesorka

Aufgabe 2 Anwendung von Lernstrategien beim Vokabellernen

3. Überprüfung der gelernten Vokabeln im Plenum.

Aktivität 5: Partnerinterview

Nach dem Abfragen der gelernten Vokabeln erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer folgende Aufgabe zur kooperativen Reflexion des Lernprozesses und der Evaluation der Strategienanwendung:

1. Bitte beantworten Sie stichwortartig folgende Fragen, die sich auf die Aufgabe „Vokabellernen“ beziehen:
 - a. Was ist Ihnen beim Lernen der Vokabeln leicht gefallen bzw. was hat Ihnen Schwierigkeiten bereitet? Welche Gründe könnte es dafür jeweils geben?
 - b. Wie sind Sie mit diesen Schwierigkeiten umgegangen?
 - c. Welche Lernstrategien haben Sie angewandt?
 - d. Haben Ihnen diese Lernstrategien das Lernen der Vokabeln erleichtert? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.
 - e. Würden Sie diese oder eher andere Strategien Ihren Schülerinnen und Schülern für das Lernen von Vokabeln empfehlen? Begründen Sie bitte Ihre Antwort.
2. Bitte befragen Sie Ihren(e) Sitznachbarn(in) über seine/ihre Antworten auf die o.g. Fragen und halten Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede schriftlich fest.
3. Bitte präsentieren Sie Ihre Ergebnisse aus 2 im Plenum.

Aufgabe 3 Reflexion und Austausch über den Lernprozess und die Strategienanwendung

Aktivität 6: Abschlussdiskussion

Nach der Präsentation der Ergebnisse der fünften Aktivität kann die Workshopleitung eine abschließende Diskussion über die Vorteile von Lernstrategien für das Fremdsprachenlernen und mögliche Herausforderungen bei ihrer Vermittlung im Fremdsprachenunterricht anregen. Ferner könnte diese Diskussion Möglichkeiten der Adaption der im Workshop bearbeiteten Aufgaben für den eigenen Fremdsprachenunterricht thematisieren. Abschließend kann der Workshop von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern schriftlich und/oder mündlich evaluiert werden.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Der hier beschriebene Workshop ist als Einführung in das Thema Lernstrategien zu sehen und kann erste Grundlagen für den Erwerb deklarativen, prozeduralen und konditionalen Strategienwissens legen. Das Konzept kann als Rahmenmodell zur handlungsorientierten Vermittlung von Lernstrategienwissen in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung und im Fremdsprachenunterricht dienen. Die hier beschriebenen Inhalte und Aufgaben können bei Bedarf den jeweiligen Anforderungen angepasst werden.

Das Konzept des Workshops sollte zu einer langfristig angelegten Aus- und Weiterbildungsmaßnahme ausgebaut werden, die neben der Vermittlung von Strategiewissen auch die Förderung pädagogischer Kompetenzen (z.B. Vermittlungs- und Diagnosekompetenzen) zum Ziel hat. Dabei sollten die teilnehmenden Lehrkräfte die Möglichkeit zur Erprobung der erworbenen Kenntnisse in der Unterrichtspraxis bekommen und diese Erfahrungen mit anderen Lehrkräften reflektieren. Die Wirksamkeit entsprechender Fortbildungsmaßnahmen sollte durch empirische Untersuchungen überprüft werden.

5. Literaturverzeichnis

- Artelt, Cordula; Demmrich, Anke & Baumert, Jürgen (2001). Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 271-298.
- Boekaerts, Monique (1999): Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Chamot, Anna Uhl; Barnhardt, Sarah, El-Dinary, Pamela Beard & Robbins, Jill (1999): *Learning Strategies Handbook*. White Plains: Longman.
- Cohen, Andrew D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Essex: Longman.
- Demme, Silke (2004): Von autonomen Lernenden zum autonomen Lehrenden - Lernerautonomie und Lernstrategien in der Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrender. In: Barkowski, Hans & Funk, Herrmann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 175-189.
- Deutsches Polen Institut (2009). Erstes Schulbuch für Polnisch als Fremdsprache erschienen. [[http://www.deutsches-polen-institut.de/Service/Presse Oeffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/index.php](http://www.deutsches-polen-institut.de/Service/Presse/Oeffentlichkeitsarbeit/Pressemitteilungen/index.php); 25.02.2010].
- Finkbeiner, Claudia (2005): *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Finkbeiner, Claudia (2009): Lernstrategien und Lerntechniken im Kontext neuer Unterrichtsaufgaben. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: A. Francke/UTB, 230-255.
- Finkbeiner, Claudia & Knierim, Markus (2008a): Developing L2 strategic competence online. In: Zhang, Felicia & Barber, Beth (Hrsg.): *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*: Hersehey: IGI Global, 377-402.

- Finkbeiner, Claudia & Knierim, Markus (2008b): Aufgabenorientiertes Lernen im Englischunterricht: Beispiele zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozial-affektiver Lernstrategien. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster: Waxmann, 149-167.
- Finkbeiner, Claudia & Ludwig, Peter H. (2009): *Förderung des situationsadäquaten Einsatzes von Lernstrategien in selbstständigkeitsorientierten, textbasierten Lernumgebungen im Englischunterricht. Abschlussbericht*. Kassel: Universität Kassel.
- Finkbeiner, Claudia; Knierim, Markus; Ludwig, Peter H. & Wilden, Eva (2008): Textbasierte kooperative Lernumgebungen im Englischunterricht - das ADEQUA-Projekt. In: Kasseler Forschergruppe Empirische Bildungsforschung (Hrsg.): *Lernumgebungen auf dem Prüfstand*. Kassel: Kassel University Press, 81-99.
- Hassan, Xaviere; Macaro, Ernesto; Mason, Deborah; Nye, Gail; Smith, Pete & Vanderplank, Robert (2005): Strategy training in language learning - a systematic review of available research. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
[<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=297&language=en-US>; 21.02.2010].
- Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kleppin, Karin & Tönshoff, Wolfgang (2000). Autonomiefördernde Strategievermittlung als Gegenstand und Verfahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Helbig, Beate; Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 113-127.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 352-357.
- Kultusministerkonferenz (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn: KMK.
- Lipowsky, Frank (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462-479.
- Little, David (1995): Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), 175-181.
- Little, David (2002): Learner autonomy and second/foreign language learning. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide.
[<http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>; 22.02.2010].
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rubin, Joan; Chamot, Anna Uhl; Harris, Vee & Anderson, Neil J. (2007): Intervening in the use of strategies. In: Cohen, Andrew D. & Macaro, Ernesto (Hrsg.): *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 141-185.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008): Lernstrategien im Fach Englisch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz: 270-282.
- Smasal, Marc (in Vorbereitung). *Lehrkraftinterventionen beim Lesen von Texten in Englisch als Fremdsprache. Eine qualitative Studie*. Universität Kassel. Dissertation.
- Tönshoff, Wolfgang (2000): Fortbildungsveranstaltungen zur autonomiefördernden Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-verlag, 327-347.
- Tönshoff, Wolfgang (2003): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 333-335.
- Vermunt, Jan D. & Verloop, Nico (1999): Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9 (1999), 257-280.
- Weinstein, Claire Ellen; Husman, Jenefer & Dierking, Douglas R. (2000): Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, Monique; Pintrich Paul R. & Zeidner, Moshe (Hrsg.): *Handbook of Self Regulation*. London: Academic Press, 727-747.
- Wolff, Dieter (1998): Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 70-77.

¹ Der Begriff *subjektive Theorien* beschreibt hier die individuellen Theorien von Lehrkräften über das Lehren und Lernen. Sie setzen sich aus Überzeugungen, Erfahrungen und Meinungen zusammen und können das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte zum Teil stärker leiten als wissenschaftliche Theorien (Krumm, 2003:356; Helmke, 2009:117).

Schreibberatung für die englische Sprache an deutschen Hochschulen: Forschungsvorhaben über die analytischen Zugänge zu Organisationsprinzipien und Beratungsstrategien

Rachelle Breuer
 Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
 r.breuer@ph-ludwigsburg.de

Abstract

In meinem Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg werde ich das EFL (English as a Foreign Language) Schreibzentrum (Language Support Centre) und das deutsche Schreibzentrum untersuchen, insbesondere werde ich die Interaktionen zwischen den Tutoren und den EFL-Studierenden im Language Support Centre untersuchen, denn diese Studierende besuchen das Schreibzentrum mit dem Ziel, ihre schriftlichen Arbeiten in englischer Sprache zu diskutieren. Die Schreibberatung im Schreibzentrum soll dazu führen, dass die Tutoren und die Studierenden das gemeinsame Ziel erreichen, das studentische Schreiben zu verbessern (Harris 1997:233). Um dies zu ermöglichen, muss ein wichtiger Aspekt berücksichtigt werden: die während der Interaktion auftretenden kulturellen Unterschiede. Da die Tutoren des Language Support Centres meistens aus den USA stammen, werde ich insbesondere das Tutor-Feedback über die Schreibaufgaben auf kulturelle Unterschiede untersuchen. Erst dann, wenn beide Gesprächspartner die kulturellen Unterschiede verstehen, die in der Beratung auftreten, können sie von der Beratung profitieren und an das gemeinsame Ziel der Verbesserung des Schreibens gelangen.

The purpose of my research project is to investigate student-tutor interactions in the EFL (English as a Foreign Language) writing center (Language Support Centre) at the University of Education Ludwigsburg. The writing consultation consists of an EFL student, whose aim is to improve his/her writing, and an American tutor. According to Harris (1997:233), the EFL student and tutor must have a common understanding about the writing consultation in regard to „expectations and assumptions of students from other cultures,” which can only be achieved if both interlocutors share this knowledge. In order to reach their common goal of improving EFL student writing, light must be shed on the cultural differences that occur in the writing consultation. I will observe tutor feedback on EFL writing assignments in order to identify potential cultural differences. Furthermore, I will also examine the German-language writing consultations at the university’s German writing center (Schreibzentrum) to compare student-tutor interactions and tutor feedback in the L1 with those of the L2 writing consultation.

Schlagwörter

Lernautonomie, Schreibzentrum, Schreibberatung, kulturelle Unterschiede

Key Words

Learning autonomy, writing center, writing consultation, cultural differences

Rachelle, Breuer (2010): Schreibberatung für die englische Sprache an deutschen Hochschulen. Forschungsvorhaben über die analytischen Zugänge zu Organisationsprinzipien und Beratungsstrategien. *Profil* 2, 189-196.

1. Themenüberblick

Seit den 1970er Jahren ist die Einrichtung von Schreibzentren an Hochschulen in den USA der Regelfall. Ihre Verbreitung an europäischen Hochschulen hat später als an US-amerikanischen Hochschulen eingesetzt (Björk et al. 2003:7). Entgegen diesem Trend haben sich einige Schreibzentren in Europa etabliert, die nicht nur Muttersprachlern zur Verfügung stehen, sondern den Studierenden auch bei Schreibaufgaben Unterstützung in einer Fremdsprache (L2) bieten. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gibt es ein Language Support Centre, in dem die Studierenden ihre Schreibaufgaben mit einem Muttersprachler, der meistens aus den USA stammt, diskutieren können. Dazu erhalten die Studierenden von den Tutoren während des Beratungsgesprächs ein Feedback zu Texten, die sie auf Englisch verfasst haben. Mit diesem Schreibzentrum hat die PH Ludwigsburg eine Einrichtung geschaffen, die die Studierenden unterstützt, ihre Sprachfähigkeiten im Sinne eines begleiteten Selbstlernprozesses zu verbessern.

Es gibt eine Vielzahl von Studien, die die Interaktion zwischen Schreibzentrumstutoren und ESL-Studierenden (*English as a Second Language*) an US-amerikanischen Hochschulen untersucht haben (Blau & Hall 2002; Powers 1993; Powers & Nelson 1995; Thonus 2001, 2002, 2004; Williams 2005). Im Gegensatz hierzu besteht ein Forschungsdesiderat bei Schreibzentren, die eingerichtet wurden, um Studierende in ihren Schreibprozessen zu unterstützen, die Englisch als Fremdsprache studieren (*English as a Foreign Language* – EFL).

2. Forschungslage

2.1. Überblick über die Geschichte der Schreibzentren in den USA und Europa und den aktuellen Forschungsstand

Während des 20. Jahrhunderts ist die Anzahl der Schreibzentren an US-amerikanischen Universitäten kontinuierlich gestiegen, so dass laut Wallace und Simpson (1991:IX) fast alle Universitäten in den Vereinigten Staaten ein Schreibzentrum oder ein vergleichbares Lernzentrum besitzen (Hobson 1991:165). In ihrem 1999 erschienenen Artikel stellt Elizabeth H. Boquet die Entwicklung der Schreibzentren anschaulich dar, indem sie den Begriff „writing labs / clinics / centers“ analysiert, um die Genese nicht nur der Bezeichnungen, sondern auch eines entsprechenden schreibpädagogischen Konzepts herauszuarbeiten (Boquet 1999:465).

Einen guten Überblick über die Entwicklung der Schreibzentren vermittelt Susan C. Waller in ihrem Artikel von 2002. Am Anfang dienten die *writing labs* der Verbesserung des Schreiblernens, wobei sie als eine Art „extension of the classroom“ oder eine Art Förderunterricht galten (Waller 2002:3-5). So gab es in den 1930er Jahren z. B. bereits die *writing labs* an der State University of Iowa (History) und an der University of Minnesota (Waller 2002:6). Die Zahl dieser Schreibfördereinrichtungen ist während den 1950er und 1960er Jahren mit der Eliminierung der Schreibförderkurse an den Hochschulen in den USA drastisch zurückgegangen (Gillespie & Lerner 2008:145). Obwohl die Begriffe *lab* und *clinic* immer noch vorkommen, wird seit den 1970er und 1980er Jahren der Begriff *center* bevorzugt (Waller 2002:6). Laut Waller (2002:7) wird solchen Einrichtungen, die das Schreiben fördern, empfohlen, ihren Namen in *center* zu ändern. In den 1970er und 1980er Jahren wurden Richtlinien an den US-amerikanischen Universitäten eingeführt, die sogenannten *open-admission policies*, durch die die Anforderungen an Studienplatzbewerber gesenkt wurden. Hierdurch kam eine neue Welle von Studierenden auf die Universitäten zu, die Schreibförderkurse und Schreibfördereinrichtungen benötigten (Gillespie & Lerner 2008:145-146). In diesem Zusammenhang begann sich auch die Forschung mit dem Phänomen Schreibzentrum zu beschäftigen. Hier sind insbesondere die Fachzeitschriften *Writing Lab Newsletter* und *The Writing Center Journal* zu nennen. Auch sei die „International Writing Centers Association“ (IWCA) erwähnt (Gillespie & Lerner 2008:146). Pionierarbeit leistete hier z. B. Stephen North mit seinem häufig zitierten Artikel von 1984 (North 1984).

Die Anzahl der Schreibzentren an US-amerikanischen Hochschulen ist in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen. Dort gibt es zahlreiche Schreibförderkurse und Schreibfördereinrichtungen, während entsprechende Programme an europäischen Hochschulen nicht gleichermaßen verbreitet sind (Björk et al. 2003:7). Die traditionelle europäische Hochschule setzt den Akzent nicht auf das Erlernen von Schreibkompetenzen, da sie schon vor der Immatrikulation an einer Hochschule erworben sein sollten, sondern der Schwerpunkt liegt auf dem fachwissenschaftlichen Kompetenzerwerb (Challenger 2002:2). Allerdings **ist** die Bedeutung und die Verbreitung von Schreibfördereinrichtungen gestiegen. Auch haben sich Organisationen, die sich auf die Förderung des Schreibens konzentrieren, an europäischen Hochschulen etabliert, z. B. die „European Association for the Teaching of Academic Writing“ (EATAW) und die „European Writing Center Association“ (EWCA), ein regionaler Partner des IWCA (Challenger 2002:3). Darüber hinaus wurden einige Schreibfördereinrichtungen an europäischen Hochschulen eingerichtet, z. B. das Punkt-Um-Project an der Universität Bielefeld. Dieses Programm unterstützt Studierende, die Deutsch als Zweitsprache lernen, bei Fremdsprachenaufgaben – inklusive Schreibaufgaben (Bürker 2003:43). Ein weiteres Beispiel, wie oben erwähnt, ist das Language Support Centre an der

Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, dessen Ziel ist, Studierende zu beraten, die Texte in einer Fremdsprache verfassen müssen.

2.2. Überblick über das Vorgehen im Beratungsgespräch

Zwei zentrale Fragen in diesem Zusammenhang sind: Was sind die Schreibkompetenzen, die während des Beratungsgesprächs behandelt werden? Gibt es verschiedene Auffassungen darüber, die auf kulturellen Unterschieden beruhen? Laut Kruse (2007:130) gibt es vier Kompetenzfelder des Schreibens: (1) „Kontent: Fach-, Recherche- und Forschungskompetenz“; (2) „Prozess: Prozess- und Projektkompetenz“; (3) „Produkt: Sprach- und Textkompetenz“; und (4) „Kontext: Sozial- und Kommunikationskompetenz“ (Kruse 2007:130). Vor diesem Hintergrund dürfen die Schriftkulturen der beteiligten Personen nicht vernachlässigt werden, denn „die Vielfalt personaler, medialer, textueller, situativer, kommunikativer, kultureller etc. Faktoren des Schreibens [dürfen] nicht vergessen werden“ (Baurmann & Weingarten 1995:20). Wie es im weiteren Verlauf thematisiert werden wird, müssen diese Faktoren der Schreibkompetenz (linguistische und kulturelle Unterschiede) während der Schreibberatung berücksichtigt werden.

Zu diesem Zweck soll die Frage geklärt werden, was während des Beratungsgesprächs passieren soll. Schreibzentren haben seit ihren Anfängen zahlreiche Änderungen erlebt, die zu einer Zielbeschreibung des *writing tutorials* in den Worten von Stephen North geführt haben: „Our job is to produce better writers, not better writing“ (North 1984:438). North überarbeitet in seinem Artikel von 1994 (North 1994) seine Ideen, die er zehn Jahre vorher in seinem oft zitierten Diskussionsbeitrag entwickelt hatte (North 1984). McAndrew und Reigstad (2001:14,25-26) definieren das Beratungsgespräch, indem sie auflisten, was es nicht ist: Im Beratungsgespräch soll die studentische Arbeit nicht redigiert werden.

Laut Reigstad gibt es drei Optionen für die Schreibberatung: „student-centered“, „collaborative“ und „teacher-centered“ (Reigstad 1980, zitiert in McAndrew & Reigstad 2001:25). Die erste Option „student-centered“ stellt seiner Meinung nach die beste dar, weil die Studierenden das *writing tutorial* selbst leiten müssen (McAndrew & Reigstad 2001:14,25-26). Diese Option kann auch als ein „Socratic, nondirective approach“ beschrieben werden, in dem von den Studierenden offene Fragen gestellt werden, und die Tutoren schlagen „strategies“ zur Lösung vor (Powers 1993:42). Solche Strategien werden in den Beratungsgesprächen mit L1-Studierenden implementiert; allerdings zeigen Untersuchungen von Blau und Hall (2002), Powers (1993) und Thonus (2004) an US-amerikanischen Hochschulen, dass für L1- und L2-Studierende die Beratung während des Beratungsgesprächs anders umgesetzt werden muss. Laut Blau und Hall (2002:43) ist für L2-

Studierende im Gegensatz zur Strategie für die L1-Studierenden ein anderer Ansatz hilfreich: In der Schreibberatung mit Nicht-Muttersprachlern kann ein direkter Ansatz, der z. B. grammatikalische Fehler in den Fokus stellt, praktikabel und effektiv sein (Blau & Hall 2002:43).

Diese Studien konzentrierten sich auf L2-Studierende in den Schreibzentren, also ESL-Studierende; dennoch gibt es andere L2-Schreibzentren, in denen eine Englischberatung für EFL und nicht für ESL stattfindet. EFL-Studierende sind eine Gruppe, die Hedgcock und Lefkowitz zufolge in der Forschung weitgehend übersehen wird (Hedgcock & Lefkowitz 1994:142). Die Dissertation von Liliana Anglada stellt hierbei eine Ausnahme dar, da sie die *online writing centers* für EFL-Studierende untersucht (Anglada 1999).

Ein weiterer wichtiger Punkt sind die linguistischen und kulturellen Unterschiede zwischen den Tutoren und den EFL-Studierenden. Dass diese Unterschiede zwischen den Tutoren und den Studierenden existieren, ist keine neue Erkenntnis: Ein Beispiel gibt Thonus (2004:228), indem sie erörtert, dass Indirektheit eine Art Höflichkeit in englischen Konversationen ist, z. B. die Indirektheit der Tutoren während der Schreibberatung, und dass diese Indirektheit zu Problemen für Studierende führen kann, die eine andere Muttersprache als Englisch haben (Thonus 2004:228). Ein zweites Beispiel gibt Muriel Harris in ihrem Artikel von 1997 (Harris 1997:220-233). Sie schildert potenzielle Probleme zwischen den Tutoren und ESL-Studierenden aufgrund kultureller Unterschiede. Durch die von ihr gesammelten Daten zeigt sie Einblicke in die Bedürfnisse der ESL-Studierenden. Harris beendet diesen Artikel mit dem folgenden Denkanstoß:

The writing-center commitment to working with individual differences in the tutorial should therefore extend to seeking out and understanding the expectations and assumptions of students from other cultures. When tutor and student are headed in the same direction, they are more likely to get there together (Harris 1997:233).

3. Forschungsprojekt

Wie vorher schon erwähnt, wurden in den letzten Jahren Schreibzentren mit Muttersprachlern und ESL-Studierenden erforscht, aber bisher gibt es sehr wenige Darstellungen und Untersuchungen zu den europäischen Schreibzentren. Der Impuls von Harris, dass die Tutoren und die Studierenden erst dann das gemeinsame Ziel erreichen können, wenn beide die kulturellen Unterschiede verstehen, die während der Beratung auftreten, ist ein wichtiger Aspekt. Wie kann man zu dem von Harris genannten besseren Verständnis zwischen Tutor und Studierenden beitragen? Um den gemeinsamen Weg gehen

zu können, müssen sich die Gesprächspartner der kulturellen Unterschiede bewusst sein, die während der Schreibberatung evident werden.

Mit meiner Untersuchung möchte ich einen Beitrag zu dieser Forschung leisten. Das Ziel meines Projekts ist es, die für die Schreibberatung relevanten kulturellen Unterschiede zu erkennen und zu verdeutlichen. Auf dieser Grundlage soll der aktuelle Zustand der Beratungsgespräche festgestellt werden, damit Tutor und Studierende das gemeinsame Ziel besser erreichen.

Zuerst wird der Fokus auf dem Language Support Centre an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und den dort betreuten Studierenden liegen. Infolge der überschaubaren Anzahl der Studierenden, die das Language Support Centre besucht haben, werde ich alle Besucher in meine Gesprächsanalyse aufnehmen, die zur Teilnahme bereit sind. Da laut Schiffrin Missverständnisse zwischen Personen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen auftreten können, werde ich auch die Beratung im deutschen Schreibzentrum an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg untersuchen und in Vergleich mit der Language Support Centre-Beratung stellen (Schiffrin 1996:314). Das deutsche Schreibzentrum an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg bietet Schreibberatung für Arbeiten in deutscher Sprache an.

In meiner Untersuchung werde ich die Beratungsgespräche analysieren, um Hinweise auf den kulturellen Hintergrund der Teilnehmer zu erlangen, der die Wahrnehmung des Beratungsgesprächs beeinflusst. Die Beratungsgespräche im Language Support Centre und im Schreibzentrum werden in Bild und Ton aufgenommen, und diese Aufnahmen werden transkribiert im Rahmen von Schiffrins *interactional-sociolinguistics*-Ansatz (Schiffrin 1996:320-322). Danach werden einige Tutoren und Studierende mit der *playback method* befragt: Die ausgewählten Tutoren und Studierenden werden ihre Aufnahmen des Beratungsgesprächs zusammen mit mir anschauen und ich werde bestimmte Fragen stellen, um die Interaktionen während der Beratung und deren Bedeutungen nachzuvollziehen (Schiffrin 1996:322).

Der zeitliche Ablauf meines Projekts folgt dem folgenden Plan: Im Wintersemester 2009/2010 und Sommersemester 2010 sollen die Vorarbeiten, Planung und Organisation durchgeführt werden. Im Wintersemester 2010/2011 und Sommersemester 2011 sollen die Hauptstudie (Bild- und Tonaufnahmen sowie Interviews) durchgeführt werden. Im Wintersemester 2011/2012 und Sommersemester 2012 sollen die Auswertung und Projektanalyse erfolgen. Nach dem Sommersemester 2012 wird dieses Projekt voraussichtlich seinen zeitlichen Abschluss finden.

4. Literatur

- Anglada, Liliana B. (1999): „On-line Writing Center Responses and Advanced EFL Students' Writing: An Analysis of Comments, Students' Attitudes, and Textual Revisions.“ Diss. Texas Tech U.
- Baurmann, Jürgen & Weingarten, Rüdiger (1995): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bergmann, Linda S. et al. (2009): Being a Linguistic Foreigner: Learning from International Tutoring. In: Bruce, Shanti & Rafoth, Ben (Hrsg.): *ESL Writers: A Guide for Writing Center Tutors*. Portsmouth, Indiana: Boynton/Cook Publishers, 195-207.
- Björk, Lennart et al. (2003): Teaching Academic Writing in European Higher Education: An Introduction. In: Björk, Lennart et al. (Hrsg.): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1-15.
- Blau, Susan, & Hall, John (2002): Guilt-Free Tutoring: Rethinking How We Tutor Non-Native English-Speaking Tutors. *The Writing Center Journal* 23.1, 23-44.
- Boquet, Elizabeth H. (1999): 'Our Little Secret': A History of Writing Centers, Pre- to Post-Open Admissions. *CCC* 50.3, 463-482.
- Bräuer, Gerd (2003): Centres for Writing & Reading – Bridging the Gap Between University and School Education. In: Björk, Lennart et al. (Hrsg.): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 135-150.
- Bürker, Stella (2003): Teaching Academic Writing to International Students: Individual Tutoring as a Supplement to Workshops. In: Björk, Lennart et al. (Hrsg.): *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 41-57.
- Challenger, Anna (2002): Writing Centers in Europe: 'Out of hopeful green stuff woven'. *European Writing Centers Association*.
[ewca.sabanciuniv.edu/eng/archives/documents/WritingCentersinEurope.pdf; 21.2.2010].
- Connor, Ulla (1997): Contrastive Rhetoric: Implications for Teachers of Writing in Multicultural Classrooms. In: Severino, Carol, Guerra, Juan C. & Butler, Johnella E. (Hrsg.): *Writing in Multicultural Settings*. New York: Modern Language Association, 1997, 198-208.
- Gillespie, Paula & Lerner, Neal (2008): *The Longman Guide to Peer Tutoring*. New York: Pearson Longman.
- Harris, Muriel (1997): Cultural Conflicts in the Writing Center: Expectations and Assumptions of ESL Students. In: Severino, Carol, Guerra, Juan C. & Butler, Johnella E. (Hrsg.): *Writing in Multicultural Settings*. New York: Modern Language Association, 1997, 220-233.
- Hobson, Eric H. (2001): Writing Center Pedagogy. In: Tate, Gary, Rupiper, Amy, & Schick, Kurt (Hrsg.): *A Guide to Composition Pedagogies*. New York: Oxford U Press, 165-181.
- Hedgcock, John & Lefkowitz, Natalie (1994): Feedback on Feedback: Assessing Learner Receptivity to Teacher Response in L2 Composing. *Journal of Second Language Writing* 3.2, 141-163.
- History of the University of Iowa Writing Center, 1934-2009. *The University of Iowa*. The University of Iowa. [<http://www.uiowa.edu/~writingc/aboutus/history.shtml>; 28.8.2009].

- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten. *Texte Schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Duisburg: Gilles und Francke Verlag, 117-143.
- Leki, Ilona (1997): Cross-Talk: ESL Issues and Contrastive Rhetoric. In: Severino, Carol, Guerra, Juan C. & Butler, Johnella E. (Hrsg.): *Writing in Multicultural Settings*. New York: Modern Language Association, 1997, 234-244.
- McAndrew, Donald A. & Reigstad, Thomas J. (2001): *Tutoring Writing: A Practical Guide for Conferences*. Portsmouth, Indiana: Boynton/Cook Publishers.
- North, Stephen M. (1984): The Idea of a Writing Center. *College English* 46.5, 433-446.
- North, Stephen M. (1994): Revisiting 'The Idea of a Writing Center'. *The Writing Center Journal* 15.1, 7-19.
- Powers, Judith K. (1993): Rethinking Writing Center Conferencing Strategies for the ESL Writer. *The Writing Center Journal* 13, 39-47.
- Powers, Judith K. & Nelson, Jane V. (1995): L2 Writers and the Writing Center: A National Survey of Writing Center Conferencing at Graduate Institutions. *Journal of Second Language Writing* 4.2, 113-138.
- Schiffrin, Deborah (1996): Interactional sociolinguistics. In: McKay, Sandra Lee & Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 307-328.
- Thonus, Terese (2001): Triangulation in the Writing Center: Tutor, Tutee, and Instructor Perceptions of the Tutor's Role. *The Writing Center Journal* 22.1, 59-82.
- Thonus, Terese (2002): Tutor and student assessments of academic writing tutorials: What is 'success'? *Assessing Writing* 8, 110-134.
- Thonus, Terese (2004): What are the differences? Tutor interactions with first- and second-language writers. *Journal of Second Language Writing* 13, 227-242.
- Wallace, Ray & Simpson, Jeanne (1991): *The Writing Center: New Directions*. New York: Garland Publishing.
- Waller, Susan C. (2002): A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. *New Foundations*.
[<http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>; 18.10.2009].
- Williams, Jessica (2005): Writing Center Interaction: Institutional discourse and the role of peer tutors. In: Bardovi-Harlig, Kathleen & Hartford, Beverly S. (Hrsg.): *Interlanguage Pragmatics: Exploring Institutional Talk*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 37-64.

Rezension zu:

Tina Claußen. Strategietraining und Lernberatung - Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Stauffenberg Verlag 2009

Doris Wildenauer-Józsa

Zentrum für Sprachen, Universität Würzburg

doris.wildenauer@uni-wuerzburg.de

Das Buch von Tina Claußen berichtet über eine an der Universität Leipzig im Rahmen einer Dissertation durchgeführte Studie, die den Einfluss studienbegleitender Maßnahmen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender untersucht. Mittels eines Studierstrategie-Kurses kombiniert mit individueller Lernberatung soll eine Verbesserung der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen erreicht werden.

Mit Claußens Untersuchung werden drei Forschungsbereiche berührt:

1. Probleme ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen
2. Auswirkung von Lernstrategien
3. Lernberatung

Claußen berichtet zunächst über die Situation und Probleme ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Ausländische Studierende haben mit vielen Problemen im Studienalltag zu kämpfen, z.B. selbständiges wissenschaftliches Arbeiten, sprachliche Defizite und kulturelle Unterschiede. Diese Probleme führen schließlich dazu, dass nur die Hälfte der ausländischen Studierenden ihr Studium an einer deutschen Universität abschließt. Wirtschaftlich gesehen gehe nach Claußen hier Potential verloren, da davon auszugehen sei, dass erfolgreiche und zufriedene ausländische Studierende auf Kontakte, die sie während ihres Studiums geknüpft haben, im späteren Berufsleben zurückgreifen würden.

Wildenauer-Józsa, Doris (2010): Rezension zu: Tina Claußen. Strategietraining und Lernberatung- Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Stauffenberg Verlag 2009. *Profil* 2, 197-200.

Selbstgesteuertes Lernen bzw. Lernerautonomie ist für das Studium an einer deutschen Hochschule eine grundlegende Fähigkeit für ein erfolgreiches Studium, denn es ist gleichzeitig Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts bzw. der Lehre. Ein Großteil des Lernens findet nach Meinung der Autorin an deutschen Hochschulen außerhalb der Lehrveranstaltungen statt: Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten, Referate erstellen, Prüfungsvorbereitung, etc.

Die Autorin stellt ausführlich verschiedene Definitionen von Lernerautonomie dar und macht damit deutlich, dass es in der Forschungsliteratur keine einheitliche Definition zum selbstgesteuerten Lernen gibt. Interessant ist die Frage der Autorin, ob selbstgesteuertes Lernen und Lernerautonomie westliche Konzepte seien. Aus der vorhandenen Fachliteratur könne keine befriedigende Antwort auf die Frage gefunden werden. Aufgrund mangelnder empirischer Arbeiten besteht nach Claußen hier ein dringender Forschungsbedarf.

Ausführlich berichtet die Autorin über Forschungsergebnisse zum Thema Lernstrategien und Lernstrategietraining. Sie unterscheidet dabei deskriptive Studien, die oft auf eine Klassifizierung von Lernstrategien zielen, Arbeiten bzw. Projekte zur Vermittlung von Lernstrategien und Interventionsstudien, die den Effekt des Unterrichts von Lernstrategien auf die Lerner untersuchen. Die teils widersprüchlichen Ergebnisse der dargestellten Arbeiten betrachtet sie kritisch und macht deutlich, dass die „Sicht der Betroffenen selbst vernachlässigt wurde“. Auch den Bereich Lernberatung als Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens stellt Claußen ausführlich dar. Die in der Untersuchung vertretene Auffassung von Lernberatung geht auf das Konzept der nicht-direktiven Beratung des Psychotherapeuten Carl-Rogers zurück, dessen Ansatz sie in Bezug zu ihrer Untersuchung darstellt.

Im dritten Kapitel steht der Aufbau des Studienstrategiekurses im Mittelpunkt. Zum einen geht es um eine Bewusstmachung der eigenen Vorgehensweisen und Strategien, zum anderen um eine Erweiterung des Strategierepertoires. Vorgestellt werden auszugsweise auch Arbeitsmaterialien, mit denen die Autorin einen Einblick in den konkreten Kursverlauf gewährt.

Das Kernstück der Arbeit ist die empirische Untersuchung im vierten Kapitel. Die Autorin führte eine Interventionsstudie durch, um die Auswirkungen des Strategiekurses und der Lernberatung anhand subjektiver Einschätzungen der Lernenden zu ermitteln. Konkret handelt es sich um vier Fallstudien (ausländische Studierende unterschiedlicher Herkunft und mit geisteswissenschaftlichen Studienfächern), die sie longitudinal und mit mehreren methodischen Ansätzen untersucht: Leitfaden-Interviews, Audioaufzeichnungen der Lernberatungsgespräche, Selbstreflexionen im Studienstrategiekurs, Interviews mit Lernberaterinnen und Beobachtungen aus dem Kurs, den sie selbst leitete. Für die

Darstellung der Einzelfallanalysen bildet die Autorin Kategorien (z.B. Verstehen in Lehrveranstaltungen und Mitschreiben) die ausführlich anhand des Datenmaterials und mit entsprechenden Zitaten der Probanden belegt werden. In ihrer fallübergreifenden Gesamtauswertung kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass sich die studienbegleitenden Maßnahmen überwiegend positiv auf das Verhalten der Studenten auswirkten. Das betrifft zum einen die Bewältigung universitätsrelevanter und kommunikativer Aufgaben und Einstellungsveränderungen, zum anderen eine größere Selbst- und Handlungssicherheit bei der Bewältigung täglich anstehender Aufgaben.

Im letzten Kapitel der Arbeit wirft Claußen einen kritischen Blick auf die in der Untersuchung angewandte Methodologie und zieht aus den Ergebnissen der Studie Konsequenzen für den studienbegleitenden Unterricht für ausländische Studierende. Studienbegleitende Kurse sollen nach Claußen zum einen dazu dienen, die fremdsprachliche Kompetenz der Studierenden zu verbessern, zum anderen studienspezifische Rahmenbedingungen zu thematisieren. Ziel der Kurse und Lernberatungen ist langfristig, die Selbständigkeit der Studierenden zu stärken und ihr Lernverhalten zu optimieren, um sie von den unterstützenden Maßnahmen unabhängig zu machen. Kursinhalte müssen daher an der Unterrichtspraxis im Studium ausgerichtet werden, damit sie wirksam sind. Neben der Stärkung der Strategien müssen die studienbegleitenden Maßnahmen auch Raum für die Thematisierung von Problemen des Auslandsstudiums allgemein bieten (z.B. finanzielle Situation, soziales Umfeld etc.). Gerade diese allgemeinen Rahmenbedingungen sind nach Erhebungen des DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) und HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH) für einen erfolgreichen Studienverlauf grundlegend.

Problematisch sieht die Autorin die Tatsache, dass viele ausländische Studierende wegen der Anforderungen im Fachstudium nicht an studienbegleitenden Maßnahmen teilnehmen können. Eine Lösung wäre das Einbringen der studienbegleitenden Kurse in den Bereich Schlüsselqualifikationen der neuen Bachelor- und Masterstudiengängen. In ihrer Schlussbemerkung macht Claußen deutlich, dass die zu erwartende Steigerung der Anzahl der ausländischen Studierenden dazu führen muss, die Situation und Probleme der Zielgruppe weiterführend empirisch zu untersuchen.

Aufgrund der ausgewogenen Darstellung der Fachliteratur, der transparenten Präsentation des Datenmaterials und der ausführlichen Diskussion der Fallstudien ist die Arbeit von Tina Claußen ein gelungenes Beispiel für eine qualitative Untersuchung, die zudem dank der gut lesbaren Wissenschaftssprache für Forscher und Lehrkräfte an Hochschulen gleichsam interessant ist.

Claußen leistet mit dieser Arbeit einen wichtigen Beitrag für ein besseres Verständnis der Situation ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, da sie nicht nur bei einer

Situationsbeschreibung stehen bleibt, sondern auch konkrete Möglichkeiten aufzeigt, wie der Studienalltag der Zielgruppe verbessert werden kann. Ihre Untersuchungen sind über den Bereich DaF hinaus auch zur Entwicklung von Konzepten zur Sprachlernberatung und zur Verbesserung von Studierstrategien deutscher Studierender relevant.

Autorenprofile

Yuki Asano begegnete dem Forschungsthema Lernerautonomie während ihres Studiums der Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Neben diesem Thema interessiert sie sich für die Testtheorie und die Kognitive Linguistik. In ihrer MA-Abschlussarbeit beschäftigte sie sich mit einer empirischen Studie zum Thema Testvalidität. Zurzeit erweitert sie ihre Studien in die Kognitivismenswissenschaft an einem neurokognitiven Institut in Bonn.

Rachelle Breuer arbeitet seit dem Sommersemester 2008 als akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und seit Januar 2010 ist sie Doktorandin. In ihrer Tätigkeit als akademische Mitarbeiterin unterrichtet sie sprachpraktische und kulturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu Nordamerika. Neben dieser Tätigkeit sind ihre Forschungsinteressen Schreibzentren bzw. English as a Foreign Language Schreibzentren. Ihr Artikel beschreibt ihr Dissertationsprojekt, das sie kürzlich begonnen hat und das im engen Zusammenhang mit ihrer lehrpraktischen Tätigkeit steht.

Ángel González Curbelo studierte Philologie an der Universität La Laguna, Teneriffa. Seine Lehrtätigkeit fing als Englischlehrer an verschiedenen Gymnasien an. Seine neue Orientierung mit Schwerpunkt für Spanisch als Fremdsprache fing erst in Großbritannien an und setzte sich 2002 in Deutschland fort. Seit 2009 arbeitet er als Dozent für Spanisch am Zentrum für Sprachen an der Universität Würzburg, wo er zurzeit unter anderem die Spanischabteilung mitkoordiniert. Er arbeitet auch als Spanischlehrer für angehende Übersetzer.

Birgitta Fröhlich ist seit 2007 Lehrerin am Goethe Institut Madrid und an der Musikhochschule „Escuela superior de música Reina Sofia“. Nach ihrem Magisterstudiengang Deutsch als Fremdsprache, Germanistik und Pädagogik, arbeitete sie erst als Sprachlehrerin in Deutschland und Spanien, bevor sie 5 Jahre lang als Fachberaterin für den Langenscheidt-Verlag in Spanien tätig war. Dort begann sie auch mit ihrer Fortbilder-Tätigkeit.

Julia Hammer hat Englisch und Französisch an der Julius-Maximilians-Universität in Würzburg studiert und ist nun Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der englischen Fachdidaktik. Sie promoviert bei Prof. Dr. Rüdiger Ahrens über die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Englischunterricht.

Silke Holstein ist seit 2007 Lehrerin am Goethe-Institut in Madrid und Fortbildnerin im Bereich Sprachenlernen mit neuen Medien. Schon während ihres DaF-Studiums interessierte sie sich besonders für die Bereiche Autonomes Lernen und Motivation.

Evangelia Karagiannakis ist Linguistin und Fremdsprachenpädagogin und als solche seit 1990 in den Bereichen DaM, DaF und DaZ in Unterricht, Forschung und Lehre tätig. Ein Schwerpunkt liegt in der Aus- und Weiterbildung von DaZ- und DaF-LehrerInnen im In- und Ausland (z. B. an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, an Goethe-Instituten oder in den DaZ-Qualifizierungsmaßnahmen des BAMF). Autonomes und lernerorientiertes Lernen ist dabei fester Bestandteil ihrer Unterrichtsphilosophie.

Anna Pilaski ist seit 2005 als DaF-Lehrerin, Fortbilderin und seit 2006 auch als Referentin in der Bildungskoooperation des Goethe-Instituts tätig. Schon während ihres DaF-Studiums hat sie begonnen sich schwerpunktmäßig mit dem Thema "Lernerautonomie" zu beschäftigen. Heute interessiert sie besonders der Aspekt der Lernoptimierung im Unterricht.

Wolfram Sailer, Lehrer an der Gesamtschule Bremen-Mitte (GSM), Referent für Schulbegleitforschung und Moderator für Unterrichtsentwicklung Englisch Sekundarstufe I am Landesinstitut für Schule Bremen. Stellvertretender Vorsitzender des Sprachenrates Bremen. Forschungsinteressen: formative Leistungsbewertung, Selbstevaluation, Binnendifferenzierung Englisch, Lehrerhandlungsforschung. Ich bin an der Erstellung und Verbreitung des elektronischen Portfolios der Sprachen *epos* beteiligt.

Barbara Schmenk ist Professorin für Germanistik/Sprachlehrforschung an der Universität Waterloo, Ontario, Kanada. Sie koordiniert dort u.a. das Sprachprogramm Deutsch und ist für die Aus- und Fortbildung der Lehrenden zuständig. Ihre Lehr- und Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Didaktik/Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Lerntheorien, Unterrichtsforschung, Lehrerbildung und Curriculumentwicklung. Ihre Publikationen umfassen u.a. Aufsätze und eine Monographie zur Lernerautonomie.

Marc Smasal arbeitet seit 2007 als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung im Institut für Anglistik/Amerikanistik der Universität Kassel. Zuvor studierte er Anglistik und Germanistik sowie Linguistik in Kassel und den USA und arbeitete als DaF- und Englischdozent in der Erwachsenenbildung. Zu seinen Forschungsinteressen gehören: Lernerautonomie, Lernstrategien, fremdsprachiges Lesen und die Rolle der Lehrperson im Fremdsprachenunterricht. In seiner Dissertation beschäftigt er sich mit dem autonomiefördernden Unterstützungsverhalten von Lehrkräften während kooperativer Leseaufgaben im Englischunterricht. Marc Smasal setzt das hier skizzierte Workshopkonzept in der Ausbildung von Englischlehrkräften ein, um in handlungsorientierten Seminarsitzungen ein umfangreiches Strategiewissen und entsprechende Unterrichtsmethoden zu vermitteln.

Theresa Summer promoviert an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg im Gebiet Fachdidaktik Englisch. Ein Stipendium der Stiftung der Deutschen Wirtschaft ermöglicht ihr, sich intensiv ihrer Doktorarbeit zu widmen, in der sie Lehrwerke und deren Methoden für den Erwerb grammatikalischer Kompetenz evaluiert. Zu ihren Forschungsinteressen gehören Task-based Language Teaching und Musik im Fremdsprachenunterricht – Themen, mit denen sie sich mit Studierenden in Proseminaren beschäftigt. Autonomes Lernen ist ein Themengebiet, das im Fremdsprachenerwerb allgemein eine wichtige Rolle spielt und als pädagogisches Konzept auch von Lehrwerken berücksichtigt werden muss.

Maria Giovanna Tassinari ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin. Dort leitet sie das Sprachenselbstlernzentrum. Ihre Forschungsinteressen sind unmittelbar mit ihrer Tätigkeit verbunden: Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen, Sprachlernberatung, individuelle Lernwege, subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen, Mehrsprachigkeit. Gerade die Verbindung zwischen ihrer

Tätigkeit und ihrer Forschungsinteressen ermöglicht es ihr, ihren beruflichen Alltag zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Franziska Werbe ist seit 1999 im Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung tätig. Seit 2007 unterrichtet sie am Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg Deutsch als Fremdsprache auf Oberstufenniveau. Ihr Schwerpunkt liegt auf Kursen und Strategien, die der Verbesserung der Studierfähigkeit ausländischer Studierender an deutschen Unis dienen.

Karen Zhuber-Okrog arbeitet im Zentrum für Sprachen der Universität Würzburg als Mediendidaktikerin. Sie koordiniert dort u.a. die Mediothek und baut den Selbstlernbereich zum eigenständigen Spracherwerb auf. Arbeitsschwerpunkte sind computergestütztes Fremdsprachenlernen und –lehren in autonomen und teilautonomen Lernszenarios.

Style-Sheet und Copyright-Vermerk

1. Allgemeine Hinweise

- Sprache der Artikel: Deutsch (andere Sprachen auf Anfrage)
- Manuskriptlänge: bis ca. 7.000 Wörter, Rezensionen bis ca. 700 Wörter
- Abstract als Überblick vor dem Artikel: Ein Abstract (Länge ca. 150 Wörter) fasst die wichtigsten Punkte des folgenden Artikels zusammen. Sprache: auf Deutsch und Englisch.
- Schrifttyp Calibri (11 für Abstract, 12 für Text, 14 für Zwischenüberschriften, 16 für Titel des Artikels)
- Seitenränder: Word-StandardEinstellung
- Bitte beachten!
 - Das Einholen von Abdruckgenehmigungen liegt in der Verantwortung der AutorInnen.
 - Beiträge dürfen nicht gleichzeitig bei anderen Zeitschriften eingereicht worden sein.

2. Im Text

- Unterteilung: mit arabisch nummerierten Überschriften (1./ 1.1/u.s.w.)
 - Wörtliche Zitate: durch doppelte Anführungszeichen einfassen, „Satzzeichen stehen nach dem beendeten Anführungszeichen“.
- Wörtliche Zitate von mehr als 40 Wörtern sind als Blockzitate ohne Anführungszeichen anzuführen → eigener Absatz für das Blockzitat
- Quellenangaben: im Text mit Nachname der AutorInnen und Erscheinungsjahr mit Seitenangabe.

Beispiele:

- ..., mit dem die neue Information in Beziehung gesetzt werden kann (Roth 1998: 232)
- Roth (1998:232) ist der Ansicht, dass....
-über eine elektronische Zeitschrift im Sprachenzentrum (Tom & Jerry 2008).
- Bitte keine Fußnoten, sondern Noten am Ende des Fließtextes (bitte keine Endnoten-Formatierung verwenden).

3. Literaturverzeichnis

- In alphabetischer Reihenfolge

- Bei mehreren Werken derselben Autoren wird die älteste Veröffentlichung zuerst aufgeführt
- Zeitschriftentitel und Vornamen der AutorInnen ausschreiben
- Buchtitel und Zeitschriftentitel kursiv setzen

Beispiele:

Artikel aus Zeitschriften

Lutjeharms, Madeline (1999): Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. *Fremdsprache Deutsch* 1, 7-11.

Bei online-Zeitschrift mit Angabe der URL nach dem Punkt in eckigen Klammern; nach einem Semikolon wird das Abrufdatum angegeben. Beispiel:

Franceschini, Rita (2009) Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *Forum Sprache* 1, 62-67.
[http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache_01_2009_978-3-19-006100-6.pdf; 19.8.2009]

Buch

Kallenbach, Christina (1996): *Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über das Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr.

Fleischer, Wolfgang & Barz, Irmhild (1992): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemayer.

Sammelband

Karagiannakis, Evangelia & Oomen-Welke, Ingelore (1997): Sprachbewusstheit im Unterricht. In: Balhorn, Heiko & Niemann, Heide (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift*. Lengwil: Libelle, 245-247.

4. Copyright-Vermerk

Der Autor/Die Autorin überträgt der Universität Würzburg (auf Wunsch der Deutschen Nationalbibliothek in Frankfurt bzw. Leipzig und/oder der zuständigen Sondersammelgebietsbibliothek auch dieser) das Recht, das/die übermittelte/n Dokument/e elektronisch zu speichern und in Datennetzen öffentlich zugänglich zu machen. Der Autor/Die Autorin überträgt der Universität Würzburg ferner das Recht zur Konvertierung zum Zwecke der Langzeitarchivierung unter Beachtung der Bewahrung des Inhalts (die Originalarchivierung bleibt erhalten). Der Autor/Die Autorin muss außerdem erklären, dass von ihm/ihr die urheber- und lizenzrechtliche Seite (Copyright) geklärt wurde und Rechte Dritter der Publikation nicht entgegenstehen.