

## 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).<sup>1</sup> 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 Kompetenzzaneignungsprozess 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 Kompetenzzaneignungsprozesse 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.

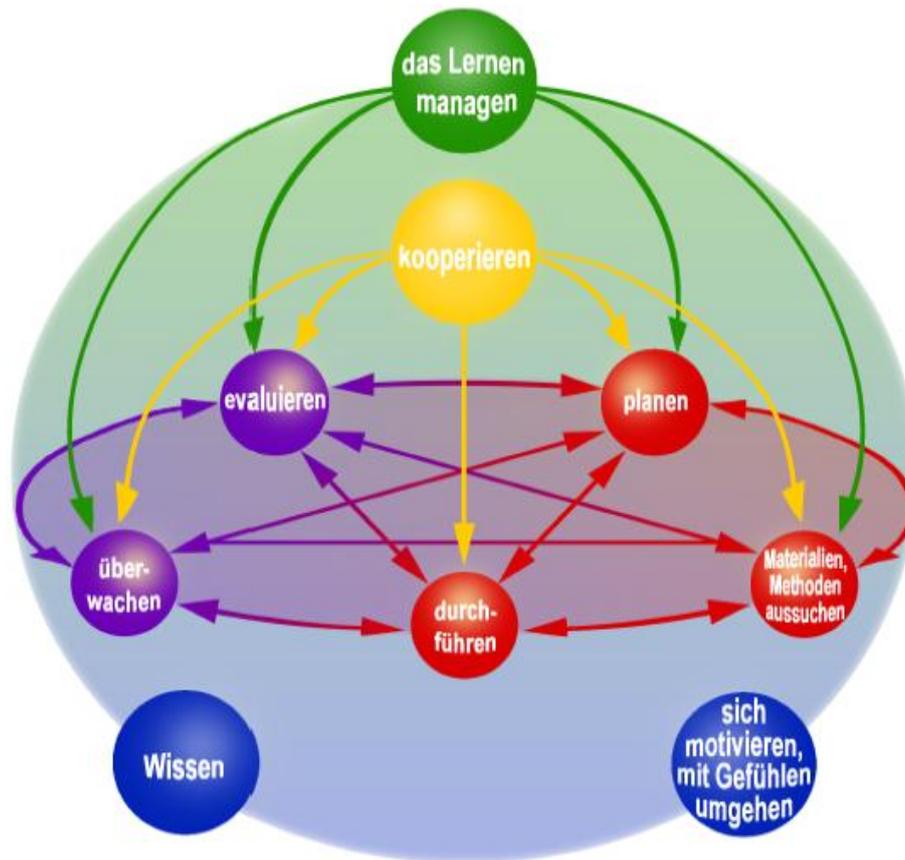


Abbildung 1: Das dynamische Autonomiemodell (Tassinari 2009)

## 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 Lerner 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 Literatur<sup>2</sup> – 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.)<sup>3</sup>

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.

---

<sup>1</sup> Siehe [www.sprachenzentrum.fu-berlin.de](http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de), 01.03.2010 und Preuss 2008.

<sup>2</sup> 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).