~~64 70 30 10 W 57~~

Materialien Deutsch als Fremdsprache

Heft 74

Sprache lehren - Sprache lernen

Herausgegeben

von

Armin Wolff; Claudia Riemer; Fritz Neubauer

Fachverband Deutsch als Fremdsprache

Regensburg 2005

Kristina Peuschel, Leipzig

Lernschwierigkeiten individuell betrachtet – Eine Untersuchung von Fremdsprachenlernberatungen

1 Einleitung

Fremdsprachenlernberatung nimmt in der Diskussion um die neueren Entwicklungen in der Sprachlernforschung einen immer größeren Raum ein. Zu erkennen ist das nicht zuletzt an den Beiträgen dieser Tagung, die Fremdsprachenlernberatung theoretisch, empirisch, praxisnah und als zukünftigen Forschungsschwerpunkt beleuchten (vgl. Kleppin und Königs in diesem Heft). Neben der Auseinandersetzung mit Beratungskonzepten (vgl. Brammerts & Kleppin, Hrsg. 2001, Gremmo 1995, Kelly 1996, Kleppin 2003 und 2001, Küpper & Pardey 1987, Riley 1997, Schulze-Lefert 1997) und der praktischen Umsetzung von Lernberatung tragen empirische Untersuchungen (vgl. Crabbe, Hoffmann & Cotteral 2001, Peuschel 2003) dazu bei, Lernberatung weiter in der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehr-/lernforschung zu verankern.

2 Individuelles Lernen subjektiv betrachtet

Lernberatung setzt bei den lernenden Individuen an und somit bei einem Fremdspracherwerb, der vor allem individuell geprägt ist (vgl. Vollmer & Henrici 2001, Grotjahn, Henrici & Vollmer 2001, Arbeitsgruppe Fremdspracherwerb Bielefeld 1996, Riemer 2000) Der Individualität als unterschiedlich ausgeprägter Fähigkeit „[...] Input wahrzunehmen, interaktiv auszuhandeln und zu verarbeiten“ (Riemer 2000: 96) kann nicht genug Bedeutung beigegeben werden, vor allem dann, wenn beim Erwerb Schwierigkeiten auftreten.

Nach der Erforschung verschiedener, den Spracherwerb beeinflussender Faktoren (vgl. Rohmann & Yu 2001; Rost-Roth 2001) steht in jüngster Zeit die Subjektivität der Lernenden immer mehr im Interesse der Forschung, um individuellen Erfolg oder Misserfolg beim Fremdspracherwerb zu erklären. Williams und Burden widmeten sich bereits 1997 der subjektiven, psychischen Dimension von Fremdspracherwerb und fragten, wie die Lernenden sich selbst sehen und welche Auswirkungen dies auf ihren Lernprozess hat. Sie

nutzen psychologische Beschreibungsstrukture wie Selbstkonzept, Handlungskontrolle und Attributionen für die lernerzentrierte Erforschung der psychischen Dimension des Fremdsprachenerwerbs, auf die auch die Untersuchung subjektiver Theorien zum Fremdsprachenerwerb (Kallenbach 1996) abhebt. Nicht nur aus der Forschung, auch aus der alltäglichen Lehr-/Lernpraxis ist bekannt, dass die Gedankenwelt von Fremdsprachenlernenden die individuelle Ausgestaltung von Lern- und Erwerbsprozessen beeinflusst. Lernende entscheiden sich für oder gegen bestimmte Lernhandlungen, Voreinstellungen und Vorerfahrungen und deren Wertschätzung in den Augen der Lernenden bestimmen diese Entscheidungen mit. Wird Lernenden nun aus sich selbst heraus Einflussnahme auf ihren Lernprozess zugestanden, stellt sich die Frage, welche Rolle Wissen und Bewusstheit über bestimmte Zusammenhänge des Spracherwerbs spielen können. In der Diskussion um selbstverantwortliches Lernen ist das Bewusstsein über den Ablauf von Erwerbsprozessen und über Lernhandlungsmöglichkeiten, wie Lerntechniken und Strategien, integraler Bestandteil. Es soll die Entwicklung selbstständigen, autonomen Lernens fördern. Autonomes Lernen (vgl. Holec 1988, Little 1997, Müller-Verweyen, Hrsg. 1997) impliziert die Fähigkeit, Entscheidungen über Lernziele, -wege und -inhalte zu treffen und den Lernerfolg anhand der eigenen Bedürfnisse evaluieren zu können. Hier setzt Autonomie fördernde Lernberatung an und eröffnet einen reflektierten Zugang zu subjektiven, individuellen Lernerfahrungen. Sie versucht Lernende in ihrer Entscheidungsfähigkeit zu stärken und wird so als eine Möglichkeit der Unterstützung für effektives Fremdsprachenlernen verstanden.

3 Vom Allgemeinen zum Spezifischen : Lernschwierigkeiten und Lernberatung

Individuelle Schwierigkeiten können sehr vielfältig sein. Deutsch ist bekanntlich eine „schwere“ Sprache. Dieses Bild ist Teil von Mythen, Vorurteilen und Stereotypen (Schwerdtfeger 2001), die sich nicht allein auf das Sprachsystem beziehen, sondern auch auf mit dem Deutschlernen verbundene kulturelle, persönliche Erfahrungen. Um Lernschwierigkeiten unvoreingenommen betrachten zu können, wurde für die Untersuchung eine Schwierigkeitsdefinition gewählt, die sich nicht allein am Sprachsystem orientiert.¹ Vielmehr folgt sie einer offenen Definition, die Serra Borneto aus lernerorientierten Untersuchungen zu Lernschwierigkeiten entwickelte. “‘Schwer‘ ist, was für uns – oder in uns – ein Hindernis darstellt [...]” (Serra Borneto 2001: 499; Hervorhebung

¹ Lehrschwierigkeiten dürfen nicht mit Lernschwierigkeiten gleichgesetzt werden (vgl. Götzte, Kemme & Latzel 1979: 35), ebenso wenig wie Fehler und Schwierigkeiten dasselbe sind (Kleppin 2000: 52).

im Original). Diese möglicherweise banal anmutende Definition ermöglicht, die Subjektivität der Lernenden ernst zu nehmen, ohne jedoch die Objektebene der zu erlernenden Sprache außer Acht zu lassen. Um Lernschwierigkeiten detailliert zu beschreiben, extrahierte Serra Borneto (2000: 345f.) die folgenden Parameter: Symptomatizität, Allgemeinheit, Intentionalität, Einschätzung und psychologische Relevanz einer Schwierigkeit für die Lernenden. Der Parameter der 'Allgemeinheit' ist für diese Studie besonders wichtig, da er mit den Vorhaben von Lernberatung korrespondiert. 'Allgemeinheit einer Schwierigkeit' unterscheidet Problemkategorien auf verschiedenen Ebenen des Lernprozesses. Einige dieser Problemkategorien sind beispielsweise „allgemeine Gedächtnis- und Lernprobleme, semantisch-kulturelle Probleme, syntaktische Fehler“ oder, sehr spezifisch, die Kategorie „Wort im Kontext“. Serra Borneto (2000: 353) nahm an, dass eine größere Allgemeinheit gleichzeitig eine gravierendere Schwierigkeit zur Folge habe.

In Lernberatungen wird versucht, allgemeine, schwer lösbar erscheinende Probleme überschaubar und fassbar zu machen, d.h. Lernschwierigkeiten und mögliche Lösungsansätze zu konkretisieren. In der freiwilligen, lernerzentrierten Reflexion des WAS und WIE eines aktuellen Lernprozesses äußern sich die Lernenden zu allgemeinen und spezifischen Problemen ihres Fremdspracherwerbs. Die rogerianischen Prinzipien der Akzeptanz und positiven Wertschätzung, der Echtheit und Kongruenz und der Transparenz in den Lernberatungsgesprächen (vgl. Brammerts, Calvert & Kleppin 2001: 56) erfordern geradezu eine nicht einschränkende Schwierigkeitsdefinition.

4 Forschungsfragen und methodischer Ansatz

- Mit welchen subjektiven, individuellen Lernschwierigkeiten sehen sich DaF-Lernende zu einem konkreten Zeitpunkt ihres Lernprozesses konfrontiert?
- Welchen Beitrag leistet Lernberatung aus der Sicht der Lernenden in deren Lernprozess in Bezug auf Reflexion, Umgang mit und Lösung von Lernschwierigkeiten?

Diese empirische Untersuchung war als Aktionsforschung angelegt, ein Ansatz, der vor allem wegen seiner hohen Praxisrelevanz als geeignet erschien. In Kreisläufen von Aktion und Reflexion (vgl. Altrichter, Lobenwein & Welte 1997, Schocker-von Ditfurth 2001) wurden die Ebenen des Fremdspracherwerbs und der Lernberatung miteinander verbunden. Aktionsforschung ist darauf ausgelegt, bereits im Forschungsprozess verändernd auf die Praxis einzuwirken. Die Lernenden galten in dieser Untersuchung als Subjekte, die durch ihre Mitarbeit am Forschungsprojekt ihre Lernpraxis und das Bera-

tungskonzept verändern (vgl. Tönshoff 1995: 15). Die soziale Realität, mit der sich Forschende auseinandersetzen, muss sich in Untersuchungen widerspiegeln. Dies in einer konkreten Situation mit individueller Relevanz für aktuelle Lernprozesse durchzuführen, schien mit Hilfe des gewählten Ansatzes und der Konfrontation und Triangulation verschiedener Perspektiven innerhalb des Forschungsfeldes möglich.² Diese Pilotstudie in der empirischen Erforschung von Lernberatungen stellt einen Beitrag zur Diskussion um geeignete Wege der Auseinandersetzung mit individuellen Lernprozessen dar.

5 Untersuchungsdesign

5.1 Rahmenbedingungen

Die fünf erwachsenen Lernenden aus unterschiedlichen Lernkontexten, motiviert durch einen Aushang oder ein persönliches Gespräch, lernten Deutsch sowohl schwerpunktmäßig „[...] unter den Bedingungen des alltäglichen Kontakts mit der zu erwerbenden Sprache [...]“ (Vollmer & Henrici 2001: 7) im Zielsprachenland als auch mit Instruktion durch Sprachkurs im Zielsprachenland, zum Teil ergänzt durch außerunterrichtliche Aktivitäten. Drei der fünf Personen besuchten zur Zeit der Beratungen einen Grundstufenintensivkurs, die beiden anderen waren fortgeschrittene Sprecher des DaF/DaZ. Die Beratungen wurden auf Deutsch, Spanisch oder Englisch angeboten, so dass die sprachliche Kompetenz implizites Auswahlkriterium war. Unabhängig vom individuellen Sprachstand der Lernenden musste das Prinzip der ‘Akzeptanz ohne Bedingungen’ eingehalten werden, womit jedes individuelle Problem in den ein oder zwei Beratungsgesprächen gleichberechtigt behandelt wurde.

5.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Die Datenerhebung beschränkte sich zunächst nur auf die Inhalte der Beratungsgespräche. Durch teilnehmende Beobachtung, Mitschriften und Notizen und darauf aufbauende, nachträgliche Protokollierung der Gesprächsinhalte wurden verbale Daten erhoben. Die Protokolle sind demnach keine Transkriptionen der Beratungsgespräche. Die Gesprächsnotizen wurden direkt nach den Beratungen fixiert, um Erhebungsfehler und subjektive Verzerrungen mög-

² An Aktionsforschung wird häufig die situative Involviertheit der Forschenden oder die Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse kritisiert. Beide Gesichtspunkte stellen die Validität dieser Untersuchungen nicht selten in Frage. „[...] Kritik an dekontextualisierten Generalitätsvorstellungen [...]“ (Altrichter, Lobenwein & Welte 1997: 651. Hervorhebung im Original) ist Aktionsforschung jedoch genauso eigen wie der Ansatz, Problem lösend zu wirken.

lichst niedrig zu halten. Zu einem späteren Zeitpunkt wurden die Protokollinhalte einer kommunikativen Validierung durch die Lernenden unterzogen. Die Protokolle beinhalten die Äußerungen der Lernenden, der Beraterin und einige subjektive, nachträgliche Kommentare über die Beratung insgesamt. So fließen Reflexionen und Ergebnisse aus den Einzelberatungen, bereits erkennbare Schwierigkeitskomplexe und subjektive Begründungen von Lernproblemen, falls die Lernenden diese äußerten, in die Protokolle ein.

Diese Form der Datenerhebung ist durchaus problematisch, da zur Protokollierung nur Notizen und die doch begrenzte Gedächtniskapazität der Forschenden zur Verfügung standen. Die Entscheidung für die verwendete Erhebungsmethode während der Beratungen lässt sich vor allem situativ und mit dem Kriterium der Gegenstandsangemessenheit begründen, an der jede Untersuchung im Fremdsprachenbereich, neben ihrer Praxisrelevanz und Wissenschaftlichkeit (vgl. Aguado, Hrsg. 2000, Grotjahn 2000), gemessen werden soll (Schoker-v. Ditfurth 2001a: 84). Der wichtigste Anspruch an diese erste Erhebung war, die Authentizität der Gespräche nicht zu beeinträchtigen. Die Besonderheit der Situation „Lernberatung“ entsteht durch das vertrauensvolle Verhältnis zwischen Beraterin und Lerner oder Lernerin, was nicht durch äußeren, vom Forschungsvorhaben eingebrachten Stress, wie er von Tonband- oder Videoaufzeichnungen ausgehen könnte, belastet werden sollte. Da es bei Lernberatungsgesprächen ohnehin zweckmäßig ist, die Gedanken und Ideen der Lernenden zu notieren, um intensiv darauf eingehen zu können, fiel die Entscheidung für dieses Instrument der Datenerhebung. Für Folgeuntersuchungen zum Thema Lernberatung Gesprächsaufzeichnungen zur Datenerhebung zu verwenden, erhöht die Nachvollziehbarkeit der Gespräche, weist nicht die von Gedächtnisprotokollen ausgehenden Erhebungsfehler auf, steht aber meines Erachtens dem Konzept und den Prinzipien der individuenzentrierten Beratung entgegen. Es müsste also ein Weg gefunden werden, der die Ansprüche der Lernenden mit denen der Wissenschaft vereint. Das hier zur Diskussion gestellte Untersuchungsdesign soll einen ersten Zugang eröffnen.

Die anschließende inhaltsanalytische Auswertung (vgl. Mayring 1991) nahm das bereits genannte Kriterium der ‚Allgemeinheit‘ einer individuellen Lernschwierigkeit zur Grundlage, um allgemeinere Schwierigkeiten von spezifischeren zu trennen. Die Äußerungen der Lernenden wurden durch die Zuordnung zu einer der folgenden Kategorien strukturiert: Allgemeine Gedächtnis- und Lernprobleme, Deutsch im Allgemeinen, Planungsprobleme, semantisch-kulturelle Probleme, syntaktische/morphologische Regeln, semantische/syntaktische/morphologische Fehler, spezifischer problematischer Ausdruck, Wort im Kontext (vgl. Serra Borneto 2000: 353). Nach der Inhaltsanalyse der Protokolle sollten interpretierende Beschreibungen der jeweiligen individuellen Schwierigkeiten der Lernenden die Untersuchung beenden.

Bereits im Verlauf der Studie wurde jedoch deutlich, dass deren Ansprüche auf zwei Gebieten bisher nicht erfüllt wurden. Erstens wurden die Lernenden bisher nicht genügend als Subjekte an der Untersuchung beteiligt. Zweitens waren die Analysekriterien einerseits zu spezifisch, andererseits nicht spezifisch genug um die Schwierigkeiten der Lernenden zufrieden stellend zu strukturieren. Beispielsweise konnte der Bereich der Fertigkeiten, den die Lernenden sehr häufig als problematisch ansahen, nicht adäquat erfasst werden. Auch Serra Bornetos These, dass die größeren Schwierigkeiten die allgemeineren wären, hatte keine ausreichende Erklärungskraft. Hingegen erschienen die subjektiven Erklärungsversuche der Lernenden ganz besonders wichtig, um die Relevanz einer Schwierigkeit zu beurteilen. Angesichts dieser Schwächen musste die Untersuchung erweitert werden, ein weiterer Kreis von Aktion und Reflexion wurde geöffnet. Der gesamte Forschungsprozess, die Beratungen, die Strukturierung, Auswertung und Interpretation des Materials sollte für die Lernenden nutzbringender gestaltet werden. Die erste Datenauswertung sollte an die Lernenden rückgekoppelt werden und so die nunmehr vorläufigen Ergebnisse einer Evaluation, einer kommunikativen Validierung, durch die Lernenden unterzogen werden.

Die ursprünglich abschließenden Beschreibungstexte wurden den Lernenden vorgelegt, und sie wurden um Kommentare dazu gebeten. Sie sollten ihre jeweils eigene Beschreibung mit Anmerkungen versehen, Falsches streichen oder Neues hinzufügen. Die interpretierenden Schwierigkeitsbeschreibungen wurden nun nicht mehr *über* die Lernenden gemacht, sondern *für* sie, damit sie so einen Stellenwert im Lernprozess bekommen und zeitlich begrenzte, überwindbare Schwierigkeiten aufzeigen sollten, bei deren Lösung die Beratung mehr oder minder helfen konnte. Nach einer kurzen Einleitung wurden die Fertigkeiten, Grammatik- und Vokabelwissen und die damit verbundenen individuellen Probleme beschrieben. Von allgemeinen Problemen zu spezifischen vordringend wurden die Lernenden mit einer strukturierten Zusammenfassung ihrer individuellen Schwierigkeiten konfrontiert, zu erneuter Reflexion angeregt und gebeten, diese schriftlich zu verbalisieren. Die Studie wurde außerdem durch einen Fragebogen ergänzt, in dem die Beratung und deren Auswirkung auf das Lernen eingeschätzt werden sollten.³ Ziel dieser Erweite-

³ Fragen zur Evaluation der Lemberatungen:

1. Glaubst du, dass du in den Gesprächen etwas über deine speziellen individuellen Stärken und Schwächen beim Deutschlernen herausfinden konntest? / 2. Ist dir jetzt, nach den Gesprächen bewusster, welche Faktoren für dich beim Deutschlernen eine (große/kleine) Rolle spielen? / 3. Konntest du mit Hilfe unserer Gespräche eines oder mehrere konkrete Probleme lösen? / 4. Kannst du jetzt deinen eigenen Lernprozess besser einschätzen, eventuelle Fortschritte oder Rückschritte beurteilen? / 5. Würdest du Lernberatung deinen Freunden weiterempfehlen? Wenn ja: Warum? Wenn nein: warum nicht? / 6. Sollte es für alle Deutschlernenden die Möglichkeit zu Lernberatung geben? Warum (nicht)? / 7. Das wichtigste für dich war: / 8. Das interessanteste

rung war, zusätzliche introspektive und retrospektive Daten nach Abschluss der Beratungen zu erheben, um die Forschungsfragen vollständiger beantworten zu können und die Lernerreflexionen noch einmal anzuregen und zu unterstützen.

Der erneuten inhaltsanalytischen Auswertung aller nunmehr vorhandenen verbalen Daten wurde eine andere Hypothese zu Grunde gelegt: Je mehr Aussagen einer Schwierigkeitskategorie zugeordnet werden können, umso größer ist die Bedeutung dieses Schwierigkeitskomplexes für die Lernenden. Diese Annahme ist an Kallenbachs Untersuchung zu subjektiven Theorien zum Fremdsprachenlernen angelehnt, bei der die „[...] Häufigkeit, mit der ein Thema zum Gesprächsgegenstand wird [...]“ (Kallenbach 1996: 97) eine Entscheidungshilfe bei der Suche nach dem Grundgedanken verbaler Äußerungen war. So sollte der Relevanz, die ein Schwierigkeitskomplex für den jeweiligen Lernenden hat, ansatzweise auch in ihrer psychologischen Dimension Rechnung getragen werden. Zusätzlich wurden zur abschließenden Interpretation der Daten die Konstrukte Angst, Motivation und Selbstkonzept einbezogen.

6 Kategorien individueller Lernschwierigkeiten

Den ursprünglich für die Inhaltsanalyse verwendeten Kategorien mangelte es an einer klaren Definition und an der Anwendbarkeit auf metasprachliche Äußerungen. Sie mussten modifiziert werden, wobei der Grundgedanke, dass sich Lernende mit allgemeineren und spezifischeren Lernschwierigkeiten konfrontiert sehen, unverändert beibehalten blieb. „Allgemeinheit“ und „Spezifität“ einer Schwierigkeit mussten jedoch ebenso näher bestimmt werden, um die metasprachliche Dimension der Äußerungen und deren Subjektivität einzubeziehen. Die thesenhaft aufgestellte Arbeitsdefinition war: Allgemeine Lernschwierigkeiten sind solche, die sich in der Einschätzung der Lernenden auf den gesamten Lernprozess auswirken, spezifische Lernschwierigkeiten solche, mit denen sich die Lernenden auf konkrete, spezielle Aufgaben oder Situationen beziehen. Der Allgemeingrad einer Schwierigkeit wird also danach bestimmt, inwiefern die Lernenden einer Schwierigkeit Einfluss auf den gesamten Lernprozess einräumen oder inwiefern sie sich auf einen Teilbereich des Lernprozesses beziehen. Die modifizierten Kategorien, die nun die subjektiven Einstellungen und Einschätzungen der Lernenden einbeziehen, sind:

für dich war: / 9. Wenn du jetzt Deutsch lernst, machst du irgendetwas in irgendeiner Weise anders als vor unseren Gesprächen? (Wenn ja: was?) / 10. Würdest du dich autonom oder auf andere Art und Weise weiter mit Deutsch beschäftigen?

- [1] Einschätzungen und Aussagen über Schwierigkeiten von „Deutsch im Allgemeinen“
- [2] Allgemein eingeschätzte Lern- und Planungsprobleme
- [3] (Semantisch-)kulturelle / interkulturelle Probleme
- [4] Einschätzungen zu Regelwissen und Kenntnissen (inklusive Wortschatz)
- [5] Einschätzungen zu Fertigkeiten und Fehlern
- [6] Konkrete Fälle und Situationen

Für die Definitionen der einzelnen Kategorien lieferten die Lernenden in den Beratungsgesprächen wertvolle Hinweise.

Kategorie [1] werden Äußerungen zugeordnet, die Einstellungen, Überzeugungen und Wissen der Lernenden in Bezug auf das Deutsche im Allgemeinen reflektieren. Diese Schwierigkeiten wirken sich möglicherweise eher auf den gesamten Lernprozess aus. Aussagen wie „Deutsch ist schwerer als Englisch.“ „Deutsch ist eine schwere Sprache, aber eine Herausforderung.“ „Deutsch ist eine harte Sprache.“ konditionieren möglicherweise den Sprachlernprozess im Sinne eines Vorurteils oder einer Vorerfahrung.

Kategorie [2] betreffen allgemein eingeschätzte Lern- und Planungsprobleme. Diese manifestieren sich in inhaltlich unkonkreten, allgemeineren Aussagen zum Lernen. Hier werden vor allem Probleme der Lernorganisation und damit verbundene Erfahrungen zugeordnet. Diese können auf andere Situationen übertragbar, also eher allgemein sein, z.B. „Ich komme durcheinander.“ „Es ist zu viel.“ „Ich weiß nicht, wie ich mir das alles merken soll.“

Kategorie [3] vereint Aussagen zu Schwierigkeiten, die aus (semantisch-)kulturellen oder interkulturellen Unterschieden resultieren oder solche beschreiben. Diese werden in ganz konkreten Situationen deutlich, werden aber von den Lernenden nicht selten verallgemeinert. Schwierigkeiten und Probleme dieser Art erfahren die Lernenden z.B. als in Deutschland lebende Ausländer und bringen sie in Zusammenhang mit ihrem Deutschlernprozess. Beispielsweise folgerte eine Lernerin: „Mit den Leuten in meiner WG habe ich nichts gemeinsam. Wir können über nichts reden, also rede ich auch nicht viel.“

Kategorie [4] beinhaltet die Einschätzungen der Lernenden zu ihrem Regelwissen und ihren Kenntnissen und den daraus resultierenden Schwierigkeiten. Diese Kategorie ist spezifischer als die bisher genannten, da sie sich nicht mehr auf allgemeine Lebenszusammenhänge bezieht, sondern auf konkrete, beim Erwerb des Deutschen als Sprache und Sprachsystem, auftretende Probleme. Hierzu gehören Aussagen, die allgemein einen Mangel an Regelwissen oder Regelverständnis im Bereich der Lerngrammatik (Syntax, Morphologie, Phonetik/Phonologie) beinhalten. Außerdem werden Probleme des Wortschatzwissens hier zugeordnet. „Grammatische Feinheiten sind mir wichtig,

aber die sind nicht so einfach zu lernen.“ „Wörter, Wörter sind das Wichtigste jetzt.“

Kategorie [5] werden alle Probleme zugeordnet, die im Zusammenhang mit den Fertigkeiten auftreten und genannt werden. Das sind Schwierigkeiten, die unter anderem bei der Umsetzung des Regelwissens auftreten. Diese Kategorie beinhaltet auch Aussagen zur individuellen Fehlereinschätzung bei der Sprachproduktionen. „Beim Schreiben bin ich zu langsam.“ „Es ist schwer, mich beim Sprechen an die Regeln zu erinnern und sie umzusetzen.“ „Ich konnte die Leute in München besser verstehen als die Leute hier.“ „Wenn ich keinen Kontext habe, kann ich manchmal nicht alles verstehen.“

Die letzte und spezifischste Kategorie [6] fasst alle Aussagen zu konkreten problematischen Erscheinungen des Sprachgebrauchs und des Deutschlernens zusammen. Hier werden Aussagen eingeordnet, mit denen die Lernenden andere Probleme beispielhaft illustrieren, die sie in die Beratung als Fragen mitgebracht haben oder die innerhalb der Lernberatung beispielsweise mit einem Lerntipp, einer Erklärung oder einem Literaturhinweis gelöst werden konnten. „Manchmal ist es schwierig, die Konsonanten zu trennen.“ „Gibt es ein Zungen-R im Deutschen?“ „Welche Redewendungen gibt es für Geschäftsbriefe?“ „Ich kann aus Gesprächen den Artikel von Wörtern nicht heraushören.“

Durch die Definitionen und Beispiele ist deutlich geworden, dass individuelle Schwierigkeiten sowohl auf sprachlicher als auch auf außersprachlicher Ebene betrachtet werden müssen. Sie treten nicht allein beim Erwerb des Sprachsystems oder in Auseinandersetzung mit Unterrichtssituationen auf. Persönliches und Subjektives bestimmen den Umgang mit dem Lernen auf individuelle Art und Weise. Nicht nur in autonomen Lernprozessen, sondern auch in anderen Lernkontexten können diese Kategorien und Beispiele helfen, Schwierigkeiten zu strukturieren und lösbarer zu machen.

7 Lernschwierigkeiten und Lernberatung in der Praxis – Auszüge aus zwei Fallbeispielen

Javier und Ana kommen aus Spanien und lernen Deutsch, soweit die Gemeinsamkeiten dieser beiden individuellen Lernenden. Javier, gebürtiger Kanare, lernte seit 3½ Jahren, Ana bereits seit 8 bis 9 Jahren Deutsch. Während Javier seine ersten Deutschstunden an einer spanischen Hotelfachhochschule hatte und danach 2 ½ Jahre an einer staatlichen Sprachschule für Erwachsene war, waren Anas erste Jahre „locker“ und „nicht so strukturiert“. Javier besuchte zur Zeit der Beratung einen 6-monatigen Intensivkurs der Grundstufe an der Volkshochschule Leipzig und war zum ersten Mal in Deutschland. Die Katalanin Ana studierte in Spanien Dolmetschen und Übersetzen für Englisch und Deutsch und arbeitete bereits als Deutschlehrerin. Sie war Austauschstudentin

in Tübingen und zur Zeit der Lernberatung absolvierte sie das 3. Semester DaF im Aufbaustudium am Herder-Institut der Universität Leipzig. Beide lebten in Wohngemeinschaften, Javier mit Spaniern und Ana mit Deutschen zusammen. Mit beiden wurden jeweils recht extensive Beratungsgespräche durchgeführt.

Javier nannte in der ersten von insgesamt zwei Beratungen zunächst sehr spezifische, grammatikalische und phonetische Klippen am häufigsten. *„Präpositionen und deren Bedeutung und Verwendung“* / *„Die Aussprache von /s/ oder /z/ oder /,sch“*, z.B. in *‘Gesicht’* oder *‘Geschichte’* [...]“ / *„[...] Verben mit Akkusativ und Dativ [...]“* / *„[...] trennbare Verben und deren Bedeutung [...]“* Allerdings zeigte sich, dass Javier mit diesen Schwierigkeiten bereits umgehen konnte. Sie illustrierten eher seine Lernerfahrung. Das größere Problem war, Wissen und Kenntnisse zu organisieren. Allgemeine Lern- und Planungsprobleme behinderten Javiers Lernprozess, was aus folgenden Aussagen deutlich wurde. *„Ich überlaste mich.“*, *„Ich möchte lernen, aber weiß nicht was.“*, *„Ich komme durcheinander, weil ich alles zur gleichen Zeit machen will und damit überfordere ich mich.“* / *„Eigentlich ist alles durcheinander und ungeordnet.“* Javier hatte bereits versucht, sein Lernen effektiv zu gestalten und voranzutreiben, hatte aber noch keinen zufrieden stellenden Weg gefunden. *„Ich habe Vokabellisten zu Hause. Ich habe versucht, jeden Tag 8 neue Wörter zu lernen, aber das ist zu viel. Es ist auch zu viel die Wörter in Sätzen aufzuschreiben. Ist zu viel Arbeit.“* Seine hohe Motivation konnte er angesichts der ‘Unordnung’ in seinem Lernen nicht halten. Das Lernberatungsgespräch zielte nun darauf ab, Javier bei der Organisation seines Lernens zu helfen. Auf Anregung der Beraterin begann er darüber nachzudenken, in welchen Situationen er Deutsch hauptsächlich gebrauchen würde. Er wollte versuchen, diese für sich zu sammeln und zu ordnen. In seinem zweiten Lernberatungsgespräch äußerte Javier vor allem den Wunsch nach Feedback zu konkreten Lern- und Arbeitsmethoden, zu Materialien, Lernmethoden und -strategien. *„Hier sind Vokabelhefte für jeden Artikel/Genus. Ich lese die Listen immer wieder und wenn mir der Artikel von einem Wort nicht einfällt, kann ich mich vielleicht an das Wort darüber oder darunter erinnern und weiß so den Artikel.“* / *„[...] Grammatikresümees [...]“. In jede Folie kommt ein bestimmtes Thema [...]“* / *„Aus deutschsprachigen, touristischen Informationsmaterialien über die Kanarischen Inseln suche ich immer Wortschatz heraus.“* / *DaF-Bücher aus Spanien / Miniwörterbuch in der Hosentasche etc.* Außerdem hielt er die Erweiterung seines Wortschatzes für wichtig. Die Menge und Vielfalt der Materialien und Aktivitäten machten deutlich, dass Javier bereits versucht hatte, sich sein Lernen zu organisieren und dass er viel Zeit in die Fremdsprache investierte. Dennoch war es schwierig für ihn, Materialien und Zeit hinsichtlich ihrer Effektivität für sein Lernen einzuschätzen und sie bewusster einzusetzen.

Ana kam neben dem allgemeinen Wunsch „*immer etwas zu verbessern*“ wegen *“mangelndem Hörverstehen vor allem bei Gruppengesprächen”* zur Lernberatung. Umgangssprachliche Ausdrücke und schnell gesprochenes Deutsch bereiteten ihr Probleme. In der Lernberatung gab sie allgemeine Einschätzungen zum Deutschen, z.B. *“Es gibt im Deutschen so viele Wörter für eine Sache.”* und sprach ebenso über konkrete, schwierige Situationen und Fälle, z.B.: *“Eine meiner Mitbewohnerinnen spricht sächsisch oder erzgebirgisch und ich versteh’ nichts“*. Durch die Analyse der Protokolle wurde deutlich, dass neben den ihr bewussten Problemen beim Hören Ana Fehler sehr hoch bewertete und sie sehr hohe Anforderungen an sich selbst stellte. *“Ich merke auch sofort, wenn ich einen Fehler gemacht habe.” / “Ich als Deutschlehrerin will perfekt sein”* Sie formulierte Erfahrungen, setzte diese zu ihren Problemen in Beziehung und nannte verschiedene Begründungen dafür. Außerdem sprach Ana persönlich erlebte interkulturelle Schwierigkeiten an. *“Mit den Leuten in meiner WG jetzt hab ich nichts gemeinsam. Die Themen sind mir unbekannt.” / “Wenn wir ein Essen haben und wir sitzen gemütlich bei Kerzenschein am Tisch, ist es für mich zu dunkel. [...] In Spanien ist es immer hell, oder heller.”* In solchen Situationen fühlte sie Unsicherheit, die sich auf die Einschätzung ihrer zweitsprachlichen Kompetenz auswirkte. Ihre sprachlichen Schwierigkeiten waren nicht, oder nur sehr bedingt mit mangelndem Wissen oder fehlerhaften Kenntnissen begründbar. Vielmehr war die psychische Dimension von Anas Deutscherwerb von großem Einfluss auf das Verständnis ihrer Schwierigkeiten und Probleme. Ihr individueller Umgang damit war durch Anas Motivationen und den daraus resultierende Anforderungen und Erwartungen an sie selbst und an die Situationen bestimmt. Sie glaubte, dass andere Personen hohe Erwartungen an sie hatten, denen sie nicht gerecht werden konnte. *“Ich will sie ja verstehen, Ich will auch die Umgangssprache verstehen, und wenn sie schnell sprechen, ist dass so ihre Art und ich muss es verstehen können. Das sind authentische Situationen.” / “Ich denke, die Leute in der WG haben nicht damit gerechnet, dass ich nicht alles verstehen würde. Als ich mich vorstellte, beim Vertragsabschluss, war ich sehr sicher. Ich wirkte sicher.” / “Aber ich will nicht zu viel fragen. Ich komme mir blöd vor.”*

7.1 Beraterreaktionen in der Praxis

Angesichts dieser vielfältigen, individuell relevanten Schwierigkeiten stellt sich die berechnete Frage nach den Reaktionen von Beraterseite darauf. Wie gelingt es, die Lernenden dazu zu bringen, über ihren Lernprozess und ihre Probleme so zu reflektieren, dass sie eine Beratung als sinnvoll empfinden? Die Einzelfälle machen ebenso deutlich, dass es keine Patentlösung, keine immer gleiche, perfekte Lernberatung geben kann. Auch Beraten ist prozesshaft und von Veränderung geprägt. Die Grundprinzipien von Lernberatung im

Zusammenspiel mit den Möglichkeiten der Klienten zentrierten Gesprächsführung (vgl. Bachmair 1999) erlauben gerichtete und gleichzeitig für subjektive Reflexionen offene Gespräche. Einige der konkreten Fragen, Nachfragen, Tipps und Hinweise der Fallbeispiele seien hier aufgeführt:

Zu Javier: *In welchen Situationen müsstest du in Zukunft Deutsch anwenden, dich auf Deutsch verständigen? / Wie kannst du die Grammatik aus dem Kurs mit den Situationen, für die du Deutsch brauchen wirst, zusammen bringen? / Du weißt sehr viel, aber es ist, wie du sagst, ungeordnet. Vielleicht ist jetzt das Wichtigste, dass du dein Wissen nach deinen Interessen ordnest. / Wow, das ist toll, beeindruckend. Du hast dir viel Arbeit gemacht. / Was meinst du zu deinem Lernen jetzt?*

Zu Ana: *Wie viele Leute wohnen in deiner WG? Wie lange wohnst du da schon? / Dialekte zu verstehen, vor allem erzgebirgisch, ist sehr schwer, auch für mich. / Wie reagieren denn deine Mitbewohner? Erklären sie dir Wörter oder sind sie abweisend oder genervt, wenn du sie etwas fragst? / Du bist Spanierin und natürlich bist du anders als deine deutschen Mitbewohner. Ihr könnt doch auch das zum Thema machen. Deine Mitbewohner können auch von dir etwas lernen, nicht nur du von Ihnen. Vielleicht kommst du dir dann nicht mehr so blöd vor, wenn du was fragen willst. / Du sagst, du findest Fehler gut und wichtig zum Lernen, aber selbst setzt du dich so sehr unter Druck mit deinen eigenen Fehlern. Die empfindest du immer noch als schlimm. Ich finde, das passt nicht zusammen.*

7.2 Was hat die Lernberatung für Javier und Ana gebracht?

Javier hat durch die Beratung seine Lernziele immer mehr eingrenzen können. Vor der ersten Beratung fühlte er sich noch überfordert, nach und nach gewann er jedoch an Sicherheit und Bewusstsein über seine eigenen Lerninteressen. Nachdem er gesehen hatte, dass er in der Lage ist, sich seinen Lernprozess auf seine Art und Weise zu organisieren, verfolgte er seine Interessen zunehmend. Zahlreiche Antworten aus Javiers Fragebogen, wie beispielsweise diese *„Ich mache mich nicht mehr so fertig damit, nach einem bestimmten Programm zu lernen. Ich beobachte jetzt mehr und schätze besser ein, was für mich notwendig und gut ist.“* unterstützten diese Interpretation. Diese Verschiebung zu bewusst wahrgenommenen individuellen Interessen und Lernschwierigkeiten hatte nicht nur zur Folge, dass Javier seinen Lernprozess sicherer selbst gestaltete, sondern auch, dass er insgesamt Deutschlernen weniger negativ belastet ansah. *„Ich werde sehen und mir das Deutsche mehr zu einem persönlichen Interesse machen, als es als Forderung zu verstehen.“* Durch die Beschäftigung mit seinem individuellen Lernen konnte er seine Voraussetzungen, Vorkenntnisse, Wünsche und Ziele besser aufeinander ab-

stimmen. Die Lernberatungen haben Javier geholfen, sich realistische, für ihn relevante Ziele zu setzen und dadurch Erfolgserlebnisse möglich zu machen. Ana notierte sich: *“Fehler sind nicht schlecht. Talkshows ansehen. Kurz ausschalten ist legitim”*. Außerdem ist ihr deutlich geworden, dass sie sich stark unter Druck setzte und dass sich das auf ihr Umgehen mit der Zweitsprache und ihren Kommunikationspartnern nicht nur in kulturell ungewohnten Situationen negativ auswirkte. Bezüglich ihrer Fehlertoleranz hat die Beratung einen Denkprozess angestoßen. Im Fragebogen meint sie: *„[...] ich bin toleranter mit meinen Fehlern [...]“ /“Beim Hören verlasse ich mich mehr auf meine Fähigkeit, Bedeutungen aus dem Kontext zu erschließen. Und es klappt fast immer.“* Das Wichtigste an der Lernberatung war für Ana *„Gefühle ausdrücken zu können (Angst, Frustration), ein richtiges Feedback zu bekommen und einmal mit einer “professionellen” Muttersprachlerin über meinen eigenen Lernprozess zu sprechen.“* Indem Zusammenhänge zwischen persönlichen Anforderungen, frustrierenden Erlebnissen und äußeren Umständen explizit gemacht wurden, konnten das Selbstvertrauen der Lernerin und ihre Handlungssicherheit wieder gestärkt werden.

8 Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung liegen auf unterschiedlichen Ebenen. Innerhalb des Aktionsforschungsansatzes konnte ein entsprechendes Design entwickelt werden, in dem die Perspektiven der Beratungspraxis und der Forschungspraxis vereint wurden. Die für die Lernenden relevanten Ergebnisse liegen vor allem in den individuellen Gesprächen selbst und den Beschreibungen ihrer Schwierigkeiten. In Lernberatungen kommt immer nur ein Ausschnitt eines individuellen Lernprozesses zum Tragen, ein Ausschnitt aus der Realität der Lernenden. Die Untersuchung war der Versuch, diesen Ausschnitt lernrelevanter Erfahrung reflektierend zu vergrößern, darauf zu reagieren und auf dieser Grundlage die Forschungsfragen zu beantworten. Die Betrachtung individueller Einzelfälle innerhalb eines Problem lösenden, praxisnahen Forschungsansatzes zeigte wie Lernberatung individuelles Lernen in verschiedenen Lernkontexten unterstützen kann.

9 Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000
- Altrichter, Herbert, Lobenwein, Waltraud & Welte, Heike: *„PraktikerInnen als ForscherInnen – Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung“*. Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative For-*

- schungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München: Juventa, 1997: 640-660
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld: „Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (1), *Deutsch als Fremdsprache* 3 (1996), 144-155
- Bachmair, Sabine: *Beraten will gelernt sein- ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1999
- Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem – Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 2001
- Brammerts, Helmut, Calvert, Mike & Kleppin, Karin: „Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung“, Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem – Ein Handbuch*, Tübingen: Stauffenburg, 2001: 53-60
- Crabbe, David, Hoffmann, Alison, Cotteral, Sarah: „Examining the discourse of learner advisory sessions“, *AILA Review* 15, 2001: 2-15.
- Götze, Lutz, Kemme, Hans-Martin & Latzel, Sigbert: *Lehrschwierigkeiten im Fach 'Deutsch als Fremdsprache' - Abschlußbericht*. München: Goethe-Institut, 1979
- Gremmo, Marie-José: „Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil“, *Mélanges*, 22, 1995: 33 – 61
- Grotjahn, Rüdiger, Henrici, Gert & Vollmer, Helmut J.: „Lehren und Lernen von Fremdsprachen - Untersuchungsfeld 4: Individualisierung, Typisierung, Differenzierung“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12(2), 2001: 83 – 97
- Grotjahn, Rüdiger: „Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie“, Karin Aguado (Hrsg.) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000: 19-30
- Holec, Henri. (Hrsg.): *Autonomy and self-directed learning: present fields of application/ Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels (Council of Europe. Project no. 12)*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation / Conseil de la coopération culturelle. (Education & Culture.), 1988
- Kallenbach, Christiane: *Subjektive Theorien – Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr, 1996
- Kelly, Rena: „Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning“, Richard Pemberton et al. (Hrsg.), *Taking control. Autonomy in language learning*. Hong Kong: University Press, 1996: 93 – 114
- Kleppin, Karin: „Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls“, *ZFF* 14(1), 2003: 71-85
- Kleppin, Karin: „Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht“, Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*, Tübingen: Narr, 2001: S. 51-60
- Kleppin, Karin: *Fehler und Fehlerkorrektur - Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache*, 19. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt, 2000
- Küpper, Monika & Pardey, Elke: „Erfahrungsbericht über die Entwicklung eines Beratungsdienstes zur Unterstützung autonomen Lernens an der zentralen Einrichtung Sprachlabor der Universität Göttingen“, *Fremdsprachen und Hochschule*, 19, 1987: 47 – 78

- Little, David: „Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice“, Michael Müller-Verweyen (Hrsg.), *Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom*. München: Goethe-Institut, 1997: 33 – 44
- Mayring, Phillip: „Qualitative Inhaltsanalyse“, Uwe Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, München: Psychologie-Verlag-Union, 1991: 209-213
- Müller-Verweyen, Michael. (Hrsg.): *Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom*. München: Goethe-Institut, 1997
- Peuschel, Kristina: „Individuelle Lernschwierigkeiten in Sprachlernberatungen – Ein Forschungsbericht“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14(1), 2003: 207-232
- Riemer, Claudia: „Der interpretative Mehrmethoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede“, Karin Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000: 93 – 102
- Riley, Philip: „The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access“, Phil Benson & Peter Voller (Hrsg.), *Autonomy and independence in language learning*, London: Longman, 1997: 114-131
- Rohmann, Heike & Yu, Fu-Yon: „Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess V: Sozioökonomische, politische, soziokulturelle und andere Umgebungsvariablen“, Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gerd Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - Ein internationales Handbuch*, Berlin: de Gruyter, 2001: 722-730
- Rost-Roth, Martina: „Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen“, Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gerd Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2001: 714 - 722
- Schocker-von Ditfurth, Marita: „Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren der ethnografischen Forschung“, Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*, Tübingen: Narr, 2001a: 84-113
- Schocker-von Ditfurth, Marita: *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr, 2001
- Schulze-Lefert, Petra: „Gruppenunterricht – Selbstlernzentrum – individuelle Lernberatung: Modell zur Förderung autonomer Sprachlernprozesse am Beispiel des Eurozentrums Köln“, Michael Müller-Verweyen (Hrsg.), *Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom*, München: Goethe-Institut, 1997: 157-170
- Schwerdtfeger, Inge-Christine: „Mythen, Stereotype, Vorurteile über Sprachen am Beispiel: 'Deutsch ist eine schwere Sprache'“, Armin Wolff & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?*, Regensburg: Dr. Joachim Kuns, 2001: 534 – 549
- Serra Borneto, Carlo: „Überlegungen zum Begriff ‚Schwierigkeit‘ – die Lernerperspektive“, Beate Helbig, Karin Kleppin & Frank G. Königs (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Stauffenburg, 2000: 339-362

- Serra Borneto, Carlo: „Wie schwer ist Deutsch – Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht)“, Armin Wolff & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?*, Regensburg: Dr. Joachim Kuns, 2001: 498-519
- Tönshoff, Wolfgang: „Fremdsprachenlerntheorie – Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis“, *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer 1995: 4-15
- Vollmer, J. Helmut & Henrici, Gert: „Das Spektrum des interdisziplinären Forschungsfeldes: Zielsetzung und Relevanz“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12(2), 2001: 6 – 16
- Williams, Marion & Burden, Robert L.: *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997