

611EQ 5570 - 14,2
ZFF

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung

herausgegeben von

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Essen)
HD Dr. Eva Burwitz-Melzer (Gießen)
Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn (Bochum)
Prof. Dr. Britta Hufeisen (Darmstadt)
Prof. Dr. Karin Kleppin (Leipzig)
Prof. Dr. Jürgen Kurtz (Karlsruhe)
Prof. Dr. Claudia Riemer (Bielefeld)

2003
Band 14
Heft 2

UB Augsburg



08800002514305



ISSN 3-935543-11-5

Pädagogischer Zeitschriftenverlag GmbH & Co.,

Mecklenburgische Str. 53, 14097 Berlin

© Zeitschrift für Fremdsprachenforschung

Gesamtherstellung: DRUCKZONE GmbH & Co. KG, Cottbus

Gedruckt auf chlorfreiem Papier

Aufsätze

Individuelle Lernschwierigkeiten in Sprachlernberatungen

Ein Forschungsbericht

Kristina Peuschel¹

This paper presents a recent case study in the field of language counselling and individual learning difficulties of adult learners of German as a foreign language in Germany. The study concerns three different aspects: individual learning processes, the very subjective meaning of learning difficulties, and the concept of language counselling or Lernberatung. The paper focuses on describing language counselling in a discourse about autonomous learning processes as well as on the development of an adequate research design. As one result of the study I present six analytical categories useful for describing individual language learning difficulties arising in counselling sessions. One of the cases of the study is presented as an example to illustrate the research process and possible results of language learning counselling. Learner-centred, individualized didactic concepts and learner-centred research designs may well complete the discussion about learner autonomy in language learning.

1. Einleitung

In der neueren Diskussion stellt sich häufig die Frage nach einer adäquaten und möglichst effektiven Unterstützung der Lernenden bei der Entwicklung von mehr Lernerautonomie; denn Förderung von Lernerautonomie bedeutet nicht, die Lernenden sich selbst zu überlassen (vgl. Müller-Verweyen, 1997). Konzepte individueller Sprachenlernberatung kommen in unterschiedlicher Ausprägung in den Blick (vgl. Brammerts & Kleppin, 2001; Gremmó, 1995; Kelly, 1996; Kleppin, 2001; Küpper & Pardey 1987; Riley, 1997; Schulze-Lefert, 1997). Bisher existieren allerdings wenige empirische Untersuchungen (vgl. z.B. Crabbe, Hoffmann & Cotteral, 2001) darüber, wie Lernende mit dieser spezifischen Art der Unterstützung umgehen.

¹ Korrespondenzadresse: Kristina Peuschel, Scharnhorststrasse 22, 04275 Leipzig. E-Mail: riskap@web.de

Nachfolgend wird eine Studie vorgestellt, in der die Reflexion und Behandlung individueller Lernschwierigkeiten von Deutschlernenden in Lernberatungsgesprächen im Mittelpunkt steht. Die als Aktionsforschung angelegte Studie untersucht und beschreibt einerseits die Lernschwierigkeiten und andererseits die Effektivität der Lernberatungen aus der Sicht der Lernenden.

2. Individualität und Lernerautonomie

Zentraler Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Hypothese, dass Fremdsprachenerwerb individuell ausgeprägt ist. Vollmer & Henrici (2001, S. 7) definieren Fremdsprachenerwerb als "[...] sukzessive Aneignung einer Sprache als Regel- und kommunikatives Handlungssystem durch ein Individuum". Die Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996) oder Riemer (2000) betonen ebenso wie Vollmer & Henrici einerseits dessen Prozesshaftigkeit, andererseits die Bedeutung der Individualität als unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit "[...] Input wahrzunehmen, interaktiv auszuhandeln und zu verarbeiten" (Riemer, 2000, S. 96). Wie bedeutsam die individuellen Faktoren und Voraussetzungen für den Erwerb einer Fremdsprache sind, ist bisher weder ausreichend noch endgültig erforscht. Prinzipiell sind zwei Forschungsschwerpunkte auszumachen - Forschungen zu isolierten Variablen oder Variabelkomplexen und Forschungen zum Einfluss individueller Subjektivität auf den Fremdsprachenerwerb. Hier wird eine Außen- und eine Innenperspektive deutlich, derer sich die verschiedenen Untersuchungen annehmen. Rohmann & Yu (2001) und Rost-Roth (2001) bieten einen Forschungsüberblick über die bisherigen Untersuchungsergebnisse zu Variablen individueller Ausprägung, wie beispielsweise Sprachlerneignung und Ambiguitätstoleranz als kognitive Variablen, Motivation und Angst als affektive Variablen oder Lernkontexte als Umgebungsvariable.

Der Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Übertragbarkeit der Forschungsergebnisse sowie die Frage nach deren Nutzen in Lehr-/Lernkontexten werden von Williams & Burden (1997) zum Anlass genommen, das hier als außenperspektivisch bezeichnete Forschungsparadigma zu kritisieren und sich demgegenüber der Subjektivität der Lernenden zu widmen, um individuellen Erfolg oder Misserfolg beim Fremdsprachenerwerb zu erklären. Sie fragen, wie die Lernenden sich selbst sehen und welche Auswirkungen dies auf ihren Lernprozess hat. Williams & Burden (1997, S. 95) beanstanden unter anderem, die untersuchten Faktoren existierten, wenn überhaupt, nur als hypothetische Konstrukte; sie seien nicht statisch, sondern unterlägen Veränderungen. Psychologische Beschreibungsstrukture wie Selbstkonzept, Handlungskontrolle und Attributionen werden hier für die lernerzentrierte Erforschung der psychischen Dimension des Fremdsprachen-

erwerbs genutzt, wobei der Schwerpunkt auf der Subjektivität der Äußerungen von Lernenden liegt. Kausale Schlüsse werden nicht ausgehend von individuellen Faktorenkomplexen zum Lernerfolg gezogen, sondern ausgehend von persönlichen Überzeugungen über Lernhandlungen zur subjektiven Einschätzung von Lernerfolg. Bisher wird dieser Ansatz in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung nur wenig rezipiert (vgl. Kasper, 1995). Auch die Untersuchung subjektiver Theorien zum Fremdspracherwerb (vgl. Kallenbach, 1996) hebt auf die psychologische Dimension ab. Danach beeinflusst die Gedankenwelt von Fremdsprachenlernenden die individuelle Ausgestaltung von Lern- und Erwerbsprozessen im Hinblick auf die Relevanz von Entscheidungen für oder gegen bestimmte Lernhandlungen. Die beiden zuletzt angesprochenen Forschungsansätze sprechen den individuellen Lernenden aus sich selbst heraus eine Einflussnahme auf ihren Lernprozess zu, bei der das Bewusstsein über bestimmte individuelle Zusammenhänge eine Rolle spielt.

Lernenden Fremdspracherwerbsprozesse und Lernhandlungsmöglichkeiten bewusst zu machen und diese Bewusstheit dafür zu nutzen, sie zu mehr Selbständigkeit anzuregen, macht einen großen Teil der Diskussion um die Förderung von Lernerautonomie aus (vgl. Müller-Verweyen, 1997). Der inzwischen viel zitierte Autonomiebegriff von Holec (1988), Autonomie als Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Lernen, ist die didaktische und auch 'weltbildliche' Basis der Untersuchung. Lernerautonomie heißt selbstverantwortliches und selbstbewusstes Lernen im weitesten Sinne. Sie impliziert Autonomie als allgemeine Fähigkeit des Menschen "[...] for independent thought and action [...]" (Little, 1997, S. 35) und die spezifische, auf effektives Fremdsprachenlernen bezogene Fähigkeit, Entscheidungen über Lernziele, -wege und -inhalte zu treffen und den Lernerfolg anhand der eigenen Bedürfnisse evaluieren zu können. Autonomiefördernde Lernberatung setzt hier an und ermöglicht einen reflektierten Zugang zu individuellen Lernerfahrungen. Sie versucht Lernende in ihrer Entscheidungsfähigkeit zu stärken und wird so als eine Möglichkeit der Unterstützung für effektives Fremdsprachenlernen verstanden.

3. Lernschwierigkeiten und Lernberatung

Die Individualität von Spracherwerb scheint sich ganz besonders deutlich in den jeweils eigenen Lernschwierigkeiten mit der Fremdsprache zu manifestieren. Kontrastive Untersuchungen zu Schwierigkeiten auf der Ebene des Sprachsystems oder auch die Unterrichtsforchung zu Problemen der Interaktion beim Spracherwerb liefern wertvolle Hinweise für die Interpretation individueller Lernschwierigkeiten. Dennoch bleiben diese Ansätze meist einer Außenperspektive

verhaftet. Aus der Perspektive der Lernenden stellen die genannten Ebenen nur Teilbereiche der realen und alltäglichen Probleme dar.

Deutsch ist eine "schwere" Sprache, d.h. eine schwer zu erlernende Sprache. Dieses bei Lernenden weit verbreitete 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. Die Schwierigkeiten, auf die Lernende treffen, werden in der Fachliteratur nur ansatzweise beschrieben. Die Art der Darstellung des Deutschen in Lehrwerken und von grammatischen Beschreibungen (Götze, 2001, S. 529) wird problematisiert oder es werden die grammatischen Fallstricke des Deutschen auf Grund von Abweichungen von anderen Sprachsystemen (Rug, 2001, S. 619) als wichtige Quellen für Schwierigkeiten angesehen. Allerdings stellten bereits 1979 z.B. Götze, Kemme & Latzel (1979, S. 35) fest, dass Lehrschwierigkeiten nicht mit Lernschwierigkeiten gleich zu setzen sind. Ebenso wenig gilt dies für die Gleichsetzung von Fehlern und Schwierigkeiten bzw. vice versa (Kleppin, 2000, S. 52).

Für eine Betrachtung individueller Schwierigkeiten aus der Sicht der Lernenden reicht es nicht aus, bisher gewonnene Erkenntnisse über Deutsch und Deutschlernen wiederzugeben. Für die hier vorgestellte Untersuchung wird deshalb eine offene, möglicherweise banal anmutende Definition von Schwierigkeit zu Grunde gelegt: "'Schwer' ist, was für uns - oder in uns - ein Hindernis darstellt [...]" (Serra Borneto, 2001, S. 499; Hervorhebung im Original). Mit Hilfe dieser Schwierigkeitsdefinition ist es möglich, die Subjektivität der Lernenden ernst zu nehmen, ohne die Objektebene der zu erlernenden Sprache außer Acht zu lassen.

Serra Bornetos (2000, 2001) lernerorientierte Untersuchungen zu Schwierigkeiten ergeben Parameter für eine detaillierte Schwierigkeitsbeschreibung, die diese offene Definition ergänzen. Von den Parametern Symptomtizität, Allgemeinheit, Intentionalität, Einschätzung und psychologische Relevanz für die Lernenden (Serra Borneto, 2000, S. 345f.) ist der Parameter der Allgemeinheit einer Schwierigkeit für die Studie besonders gewichtig, da er mit den Vorhaben von Lernberatungsgesprächen korrespondiert. Die Problemkategorien dieses Parameters siedeln Schwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen des Lernprozesses an unter der Annahme, dass eine größere Allgemeinheit gleichzeitig eine gravierendere Schwierigkeit zur Folge habe (Serra Borneto, 2000, S. 353). Einige dieser Kategorien sind beispielsweise "allgemeine Gedächtnis- und Lernprobleme, semantisch-kulturelle Probleme, syntaktische Fehler" oder, sehr spezifisch, die Kategorie "Wort im Kontext." Die Nähe dieses Beschreibungsparameters zur Intention von Lernberatungen im Zusammenspiel mit einer offenen Schwierigkeitsdefinition soll im Folgenden verdeutlicht werden.

In Lernberatungen geht es darum Gedanken zu konkretisieren. Individuelle, autonomiefördernde Lernberatungen sind lernerzentrierte, problemorientierte, freiwillige Einzelgespräche über das WAS und WIE eines aktuellen Lernprozesses. Sie beruhen auf den rogerianischen Prinzipien der Akzeptanz und positiven Wertschätzung, der Echtheit und Kongruenz und der Transparenz. Der personenzentrierte humanistische Ansatz von Carl C. Rogers "[...] bietet derzeit einen akzeptablen theoretischen Hintergrund für die Beratung zum selbstverantwortlichem Fremdsprachenlernen" (Brammerts, Calvert & Kleppin, 2001, S. 56). Auf der Basis dieser Prinzipien kann Lernberatung in unterschiedlichsten Lernkontexten durchgeführt werden. In idealerweise drei Phasen - erstens Lernzielbestimmung, zweitens Reflexionen über Wege, Strategien, Techniken, drittens Festlegen konkreter Lernhandlungen und Aufzeigen von Möglichkeiten der Selbstevaluation (Brammerts, Calvert & Kleppin, 2001, S. 57) - werden die Lernenden im Verlauf eines Gespräches in ihren allgemeinen und spezifischen Überlegungen unterstützt und angeregt, bevor sie selbst Entscheidungen über das Fortführen ihres Lernprozesses treffen. Dabei wird versucht, allgemeine, schwer lösbar erscheinende Probleme überschaubar und fassbar zu machen, d.h. Lernschwierigkeiten und mögliche Lösungsansätze zu konkretisieren. Die Struktur einer optimalen Lernberatung entspricht den eben genannten Prinzipien und Phasen des Gespräches, deren Einhaltung von den kommunikativen Fähigkeiten der Beratenden und, in viel größerem Maße, von den zu beratenden Lernenden abhängt. Die mit der Beratungspraxis gewonnenen eigenen Erfahrungen können die Lernberatungen von mal zu mal verbessern, ohne dass es jemals EINE perfekte Beratung geben wird.

4. Forschungsfragen und methodischer Ansatz

Aus den beiden großen Interessengebieten der Arbeit - individuelle Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen und der subjektive Nutzen von Lernberatungsgesprächen für den Lernprozess - wurden die untersuchungsleitenden Forschungsfragen formuliert:

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

Die erste Frage bezieht sich auf die Lernenden in ihren (Alltags-)Problemen beim Erwerb des Deutschen. Mit dieser Frage werden, entsprechend der Schwierigkeitsdefinition und den Grundsätzen von Lernberatung, keine Vorannahmen

hinsichtlich der zu erwartenden Probleme postuliert. Die zweite Forschungsfrage widmet sich der Effektivität von Lernberatungen, wobei Effektivität hier die Auswirkungen der Beratungsgespräche auf den Umgang mit dem Lernprozess meint. Dabei interessieren Teilprozesse des Lernens, wie die Lösung von Problemen, aber auch das Lernen insgesamt, d.h. die Bewusstmachung von individuellen Lernabläufen.

Jede Untersuchung im Fremdsprachenbereich muss einerseits an ihrer Praxisrelevanz und andererseits an ihrer Wissenschaftlichkeit gemessen werden (vgl. Aguado, Hrsg., 2000; Grotjahn, 2000), vor allem jedoch an ihrer Gegenstandsangemessenheit (Schocker-v. Ditfurth, 2001a, S. 84). Für die empirische Untersuchung von Lernberatungen wurde aus der Vielzahl der methodischen Ansätze wegen seiner hohen Praxisrelevanz die Aktionsforschung ausgewählt. Aktionsforschung zeichnet sich durch Kreisläufe von Aktion und Reflexion aus (vgl. Altrichter, Lobenwein & Welte, 1997, S. 647; Schocker-von Ditfurth, 2001), in denen für den hier untersuchten Bereich die Ebene des Fremdsprachenerwerbs und der Lernberatung fruchtbar miteinander verbunden werden können. Aktionsforschung ist darauf ausgelegt, bereits im Forschungsprozess verändernd auf die Praxis einzuwirken.

Der Beratungs- und der Forschungsprozess greifen ineinander. Die theoretischen Prinzipien von Fremdsprachenlernberatung werden umgesetzt, individuelle Schwierigkeiten der Lernenden werden analysiert und behandelt sowie die Inhalte und Ergebnisse der Beratungen als verbale Daten aufbereitet. Mit Hilfe dieser Daten soll herausgefunden werden, ob Lernberatung für die Lernenden das leisten kann, was sie zu leisten verspricht und was möglicherweise verändert werden sollte. Die Lernenden gelten in dieser Untersuchung als Subjekte, die durch ihre Mitarbeit am Forschungsprojekt ihre Lernpraxis und das Beratungskonzept verändern können (vgl. Tönshoff, 1995, S. 15). Das Ineinandergreifen von Beratungspraxis und wissenschaftlicher Reflexion wird sowohl im Untersuchungsdesign als auch in den Gesprächsprotokollen deutlich.

Kritische Sichtweisen auf Aktionsforschung als Teil qualitativer Forschungen beziehen sich häufig auf die situative Involviertheit der Forschenden oder auf die Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse. Beides sind Gesichtspunkte, die die Validität dieser Untersuchungen nicht selten in Frage stellen. Die Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse wird sicher zu Recht bezweifelt, denn die "[...] Kritik an dekontextualisierten Generalitätsvorstellungen [...]" (Altrichter, Lobenwein & Welte, 1997, S. 651, Hervorhebung im Original) ist Aktionsforschung genauso eigen wie der Ansatz, Problem lösend zu wirken. Mit Hilfe der Konfrontation und Triangulation verschiedener Perspektiven innerhalb des Forschungsfeldes können bestehende Theorien und Konzepte durch neue, relevante

Aspekte komplettiert werden. Die soziale Realität, mit der sich Forschende auseinandersetzen, muss sich in Untersuchungen widerspiegeln, die Perspektiven sind miteinander abzugleichen. Dies in einer konkreten Situation mit individueller Relevanz für aktuelle Lernprozesse durchzuführen, scheint mit Hilfe des gewählten Ansatzes möglich. Die Validität einer Untersuchung wird jedoch, wie bei jedem anderen methodischen Ansatz auch, in erster Linie über valide Instrumente der Datenerhebung und -auswertung erreicht, die im folgenden Kapitel konkretisiert und forschungsmethodisch diskutiert werden. Als Pilotstudie ist die Untersuchung als ein Beitrag zur Diskussion zu werten, der bereits in seiner Durchführung interessante Einsichten für alle Beteiligten bereithielt.

5. Untersuchungsdesign

5.1. Rahmenbedingungen

Die Untersuchung wurde mit fünf erwachsenen Lernenden aus unterschiedlichen Lernkontexten durchgeführt. Da davon ausgegangen wurde, dass Lernberatung kontextunabhängig, d.h. auch unabhängig von Unterrichtskontexten, eingesetzt werden kann, wurde hinsichtlich der teilnehmenden Lernenden keine Vorauswahl oder Einschränkung vorgenommen. Die Lernenden wurden auf verschiedenen Wegen für eine Lernberatung motiviert - durch einen Aushang oder ein persönliches Gespräch. Sie lernten Deutsch sowohl schwerpunktmäßig "[...] unter den Bedingungen des alltäglichen Kontakts mit der zu erwerbenden Sprache [...]" (Vollmer & Henrici, 2001, S. 7) im Zielsprachenland als auch mit Instruktion durch Lehrpersonen und Sprachkurs im Zielsprachenland, zum Teil ergänzt durch außerunterrichtliche Aktivitäten. Drei der fünf Personen nahmen zur Zeit der Beratungen an einem Grundstufenintensivkurs Deutsch der Volkshochschule (VHS) Leipzig teil. Die beiden anderen Personen waren fortgeschrittene Sprecher des Deutschen als Fremdsprache.

Die sprachliche Kompetenz war implizit ein Auswahlkriterium für die Lernberatungen und damit für die Untersuchung. Beratungen wurden auf Deutsch, Spanisch oder Englisch angeboten. Die Kommunikation in den Beratungen verlief auf Deutsch oder Spanisch. Unabhängig vom individuellen Sprachstand der Lernenden musste das Prinzip der 'Akzeptanz ohne Bedingungen' eingehalten werden, womit jedes individuelle Problem gleichberechtigt behandelt werden sollte. Mit drei von fünf Teilnehmenden wurden zwei Gespräche geführt, mit den anderen nur eins.

5.2. Datenerhebung und Datenauswertung

Die Datenerhebung beschränkte sich zunächst nur auf die Beratungsgespräche. Durch teilnehmende Beobachtung, Mitschriften und Notizen und darauf aufbauende nachträgliche Protokollierung der Gesprächsinhalte wurden verbale Daten erhoben. Die Protokolle sind also keine Transkriptionen der Beratungsgespräche. Um die Erhebungsfehler und subjektiven Verzerrungen möglichst niedrig zu halten, wurden die Gesprächsnotizen direkt nach den Beratungen fixiert und, wie noch zu zeigen sein wird, einer kommunikativen Validierung durch die Lernenden unterzogen. In die Protokolle wurden die Äußerungen der Lernenden und der Beraterin und einige subjektive, nachträgliche Kommentare über die Beratung insgesamt getrennt voneinander festgehalten. Sie beinhalten Reflexionen, Ergebnisse der Beratung, bereits erkennbare Schwierigkeitskomplexe und subjektive Begründungen von Lernproblemen, falls die Lernenden diese äußerten.

Eine solche 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. 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.

Sicherlich ist es für die Validität von Folgeuntersuchungen zum Thema Lernberatung von Vorteil, Gesprächsaufzeichnungen zur Datenerhebung zu verwenden. Dies erhöht die Nachvollziehbarkeit der Gespräche und weist nicht die in Gedächtnisprotokollen auftretenden Erhebungsfehler auf. Meines Erachtens steht ein solcher Anspruch jedoch 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 nun folgende inhaltsanalytische Auswertung (vgl. Mayring, 1991) orientiert sich am bereits genannten Kriterium der Allgemeinheit einer individuellen Lernschwierigkeit, ausgehend von den lernerorientierten Arbeiten von Serra Borno (2000, 2001). Da die Beschreibungsparameter aus der Lernerperspektive entwickelt wurden, wird angenommen, dass diese sich auch rückbeziehend wieder

auf die Sicht der Lernenden übertragen lassen. Der Ansatz der Analyse zielt darauf ab, allgemeinere Probleme von spezifischeren, konkreteren Problemen zu unterscheiden. Dadurch soll dem Anspruch einer Lernberatung Genüge getan werden, Probleme fassbar und damit lösbar zu machen. Gelungene Lernberatungsgespräche würden also Lernschwierigkeiten verschiedener Allgemeinheit zu Tage fördern. Die Äußerungen der Lernenden wurden untersucht und durch die Zuordnung zu einer Kategorie strukturiert. Die zunächst verwendeten Kategorien waren (vgl. Serra Borneto, 2000, S. 353):

- Allgemeine Gedächtnis- und Lernprobleme
- Deutsch im Allgemeinen
- Planungsprobleme
- semantisch-kulturelle Probleme
- syntaktische/morphologische Regeln
- semantische/syntaktische/morphologische Fehler
- spezifischer problematischer Ausdruck
- Wort im Kontext

Die Auswertung der Daten sollte in interpretierenden Beschreibungen der jeweils eigenen individuellen Schwierigkeiten der Lernenden münden und 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 nicht genügend in die Untersuchung einbezogen, ihre Beteiligung als Subjekte der Untersuchung war noch zu gering. Zweitens konnten die Analysekriterien, die einerseits zu spezifisch andererseits nicht spezifisch genug waren, die individuellen Schwierigkeiten der Lernenden nicht in zufrieden stellender Weise erfassen. Beispielsweise stellte sich heraus, dass der Bereich der Fertigkeiten, den die Lernenden sehr häufig als problematisch ansahen, nicht adäquat erfasst werden konnte. Auch Serra Bornetos These der Abhängigkeit der Größe einer Schwierigkeit vom Grad der Allgemeinheit hatte für die individuellen Lernschwierigkeiten der Lernenden dieser Untersuchung keine ausreichende Erklärungskraft. Hingegen erschienen die subjektiven Erklärungsversuche der Lernenden ganz besonders wichtig, um die Relevanz einer Schwierigkeit zu beurteilen.

Angesichts dieser Schwächen, besonders in Bezug auf die Relevanz der Studie für die Lernenden, musste die Untersuchung erweitert werden. Der gesamte Forschungsprozess, also die Beratungen, die Strukturierung, Auswertung und Interpretation des Materials sollte für die Lernenden nutzbringender gestaltet werden. Ein interessanter Aspekt diesbezüglich eröffnete sich mit der Idee, die erste Datenauswertung an die Lernenden rückzubinden und die nunmehr vorläufigen Ergebnisse einer Evaluation, im Sinne einer kommunikativen Validierung, durch die

Lernenden zu unterziehen. Dies gelang, indem die ursprünglich die Arbeit abschließenden Beschreibungstexte den Lernenden vorgelegt und sie um Kommentare dazu gebeten wurden. 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. Sie sollten sowohl die Analyseergebnisse widerspiegeln als auch gleichzeitig einen Stellenwert im Lernprozess bekommen, dessen zeitlich begrenzte, überwindbare Schwierigkeiten aufzeigen, 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, so wie sie aus den Protokollen und der Analyse ersichtlich geworden waren. Von allgemeinen Problemen zu spezifischen vordringend wurden die Lernenden mit einer strukturierten Zusammenfassung ihrer individuellen Schwierigkeiten konfrontiert und zu erneuter Reflexion angeregt.

Ein weiterer Schritt die Studie auszubauen und zu verbessern war ein Fragebogen, durch den die Beratung und deren Auswirkung auf die individuellen Lernprozesse eingeschätzt werden sollten. Zehn offene Fragen, auf Spanisch oder Deutsch, sollten die Lernenden anregen, ihre subjektiven Sichtweisen zur Beratung zu formulieren. Die Gestaltung des Fragebogens orientierte sich an den Phasen und Zielen der Lernberatungen. Frage eins und Frage zwei - "Glaubst du, dass du in den Gesprächen etwas über deine speziellen individuellen Stärken und Schwächen beim Deutschlernen herausfinden konntest?" / "Ist dir jetzt, nach den Gesprächen bewusster, welche Faktoren für dich beim Deutschlernen eine (große/kleine) Rolle spielen?" - sind auf die Bewusstmachung individueller Voraussetzungen und Bedürfnisse gerichtet. Frage drei - "Konntest du mit Hilfe unserer Gespräche eines oder mehrere konkrete Probleme lösen?" erfragt den konkreten Nutzen der Beratung in Bezug auf die Behandlung der individuellen Schwierigkeiten. Die vierte Frage - "Kannst du jetzt deinen eigenen Lernprozess besser einschätzen, eventuelle Fortschritte oder Rückschritte beurteilen?" - bezieht sich auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstevaluation im Lernprozess und die Vergrößerung der Handlungssicherheit der Lernenden durch die Beratungen. Frage 5 und 6 - "Würdest du Lernberatung deinen Freunden weiterempfehlen? Wenn ja: Warum? Wenn nein: warum nicht?" / "Sollte es für alle Deutschlernenden die Möglichkeit zu Lernberatung geben? Warum (nicht)?" - unterstützen die vierte Frage. Lernende empfahlen Lernberatung wahrscheinlich nur dann weiter, wenn sie den Eindruck haben, dass ihnen die Lernberatung tatsächlich etwas gebracht hat. Die Begründungen für das Empfehlen oder Nichtempfehlen von Fremdsprachenlernberatung machten interessante Aspekte für die Weiterentwicklung des

Konzepts Lernberatung deutlich. Ganz allgemein auf die subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen gerichtet sind die sehr offen konzipierten Fragestellungen "Das wichtigste für dich war:" / "Das interessanteste für dich war:" Hier ist Raum für möglicherweise bisher noch nicht Angesprochenes mit individuellen Schwerpunkten. Frage 9 - "Wenn du jetzt Deutsch lernst, machst du irgendetwas in irgendeiner Weise anders als vor unseren Gesprächen? (Wenn ja: was?)" - zielt auf möglicherweise erfolgte, durch die Beratungen angeregte Veränderungen im Lernen ab. Hier sollte zusammenfassend formuliert werden, ob die in den Beratungen besprochenen Wege und Alternativen tatsächlich ausprobiert wurden. Die Antwort auf diese Frage kann als ein individuelles Ergebnis der Beratungen gelten, dessen sich die Lernenden jetzt bewusst sind und das sie in ihrem weiteren Lernen begleiten kann. Mit der letzten Frage - "Wirst du dich autonom oder auf andere Art und Weise weiter mit Deutsch beschäftigen?" - wird das übergeordnete Ziel der Lernberatungen, Autonomie, explizit gemacht, die Ergebnisse der durchgeführten Lernberatungen in den gesamten individuellen Lernprozess eingebunden und nach Zukunftsperspektiven gefragt.

Die kommentierte Beschreibung und der Fragebogen erweiterten das Untersuchungsdesign und hatten für die Studie zwei Funktionen - erstens eine erweiterte introspektive und retrospektive Datenerhebung zur vollständigeren Beantwortung der Forschungsfragen, zweitens die Unterstützung der Lernerreflexionen. Beide Instrumente zielen auf die Meinung und Einstellungen der Lernenden zu den nunmehr abgeschlossenen Beratungen ab. Die so gewonnenen Daten flossen in die erneute inhaltsanalytische Auswertung ein. Um die Relevanz einer Schwierigkeit für die Lernenden ansatzweise auch in ihrer psychologischen Dimension zu erfassen, liegt der zweiten Auswertung eine andere Hypothese zugrunde: Je mehr Aussagen einer Schwierigkeitskategorie zugeordnet werden können, umso größer ist die Bedeutung dieser Lernschwierigkeit 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, S. 97) eine mögliche Entscheidungshilfe bei der Suche nach dem Grundgedanken verbaler Äußerungen war. Zusätzlich wurden zur Interpretation die Konstrukte Angst, Motivation und Selbstkonzept einbezogen. Die ausführlichen Darstellungen aller behandelten Einzelfälle in Beantwortung der formulierten Forschungsfragen, von denen ein Beispiel in Kapitel 7.1. dargestellt wird, sind das Ergebnis der zweiten Datenauswertung und Interpretation.

Mit den verwendeten Erhebungsmethoden und -instrumenten, teilnehmende Beobachtung mit Gesprächsprotokollen, introspektive Kommentierung der Beschreibungen und Fragebogen, war es möglich, verbale Daten zu Lernberatungen

und individuellen Schwierigkeiten zu sammeln. Sie spiegeln das zyklische Zusammenspiel von Reflexion und Aktion für die an der Untersuchung beteiligten Subjekte wider und betonen die Perspektivität der Untersuchung, in der die Sicht der Lernenden Priorität hatte. Mit Hilfe des Materials kann Lernberatung in ihrem Verlauf und ihren Ergebnissen zu einem konkreten Zeitpunkt eines individuellen Lernprozesses dargestellt werden. Kritisch anzumerken ist, dass in Lernberatungen immer nur ein Ausschnitt eines individuellen Lernprozesses zum Tragen kommt und somit eine absolute Vollständigkeit aller möglicherweise relevanten Daten nicht gewährleistet ist. In der Praxis reagieren Berater und Beraterinnen auf einen Ausschnitt aus der Realität der Lernenden. Ebenso können die Lernenden nur bewusst wahrnehmbare Ausschnitte von möglichen Einflussfaktoren verbalisieren. In den Beratungen und mittels der Erhebungsinstrumente wurde allerdings versucht, reflektierend den Ausschnitt lernrelevanter Erfahrung zu vergrößern und auf dieser Grundlage die Forschungsfragen zu beantworten. Im kritisch-konstruktiven Dialog mit den Forschungssubjekten konnte der Anspruch, bereits während der Forschung verändernd auf die Praxis einzuwirken, verfolgt werden.

6. Kategorien individueller Lernschwierigkeiten

Die Mängel der ursprünglich verwendeten Kategorien sollten für die abschließende Datenauswertung behoben werden, d.h. diese mussten modifiziert werden. Die Mängel lagen vor allem in der fehlenden Definition der Kategorien und in ihrer begrenzten Anwendbarkeit auf metasprachliche Äußerungen. Der Grundgedanke, dass sich Lernende mit mehr oder weniger allgemeinen und spezifischen Lernschwierigkeiten konfrontiert sehen, wurde unverändert beibehalten. Es musste jedoch eine Definition von "Allgemeinheit" und "Spezifität" einer Schwierigkeit gefunden werden, die die metasprachliche Dimension der Äußerungen und deren Subjektivität einbeziehen konnte. 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 Allgemeinheitsgrad einer Schwierigkeit wird also danach bestimmt, inwiefern einer Schwierigkeit Einfluss auf den gesamten Lernprozess eingeräumt wird oder inwiefern sie sich auf einen Teilbereich des Lernprozesses bezieht. Die Lernenden waren in der Lage, wie die erste Auswertung gezeigt hatte, allgemeine und spezifische Lernschwierigkeiten zu benennen. Nach abnehmender Allgemeinheit sind die modifizierten Kategorien:

-[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 notwendigen Definitionen der einzelnen Kategorien lieferten die Lernenden in den Beratungsgesprächen wertvolle Hinweise. Sie beziehen sich nun auf die subjektiven Einstellungen und Einschätzungen der Lernenden.

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 Urteils 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] werden Aussagen zu Schwierigkeiten zugeordnet, 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 folgte 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 wohl deutlich geworden, dass individuelle Schwierigkeiten sowohl auf sprachlicher als auch auf außersprachlicher Ebene betrachtet werden müssen. Schwierigkeiten treten nicht allein beim Erwerb des Sprachsystems oder in Auseinandersetzung mit Unterrichtssituationen auf. Besonders für die Diskussion von Lernschwierigkeiten beim autonomen Lernen ist diese Einsicht wichtig. Sie findet sich aber auch in anderen Lernkontexten. Persönliches und Subjektives bestimmen den Umgang mit dem Lernen auf individuelle Art und Weise. Die Kategorien können Schwierigkeiten strukturieren und bei der Einschätzung der Relevanz eines Problems helfen.

7. Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse der Untersuchung liegen auf unterschiedlichen Ebenen. Lernberatung wurde in die Praxis umgesetzt und empirisch untersucht. Ein entsprechendes Untersuchungsdesign wurde (weiter-)entwickelt, das auf andere Beratungssituationen übertragbar ist. Hier können vor allem die definierten Analyse Kriterien und das Instrument der Beschreibung genutzt werden, sowohl um Beratungsprozesse für die Lernenden auf längere Zeit hin nutzbringend zu machen, als auch um die empirische Forschung zu Fremdsprachenlernberatung voranzutreiben und Beratungen in verschiedenen Lernkontexten vergleichbar zu machen. Einzelerfahrungen können so gebündelt und in größerer Breite verarbeitet werden.

Im Folgenden soll eines der fünf Fallbeispiele dargestellt werden, um zu zeigen, wie die Schwierigkeiten im Rahmen der Forschung betrachtet wurden und welche Interpretationen nach der Erweiterung des Untersuchungsdesigns geleistet wurden. Das Gesamtbild eines Beratungsprozesses zu individuellen Lernschwierigkeiten beim Deutschlernen wird durch die ineinander greifenden Perspektiven der Beraterin/Forscherin und des Lernalters gezeichnet.

7.1. Die individuellen Lernschwierigkeiten von Javier

Zunächst einige Informationen zu Person und Lernbiografie: Javier kommt von den Kanarischen Inseln, seine Muttersprache ist Spanisch. Er lernte zum Zeitpunkt der Beratungen seit 3½ Jahren Deutsch. Das erste Jahr Deutsch hatte er an einer spanischen Hotelfachhochschule gelernt, danach war er 2½ Jahre an einer staatlichen Sprachschule für Erwachsene in Spanien. Zur Zeit der Lernberatung besuchte er einen sechsmonatigen Intensivkurs der Volkshochschule Leipzig. Sein Lern- und Erwerbskontext war durch Instruktion und zusätzliche Aktivitäten selbstgesteuerten Lernens im Zielsprachenland geprägt. Während der Zeit des Kurses wohnte er mit zwei anderen Spaniern zusammen in einer Wohngemeinschaft. Dieser Aufenthalt war sein erster Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land.

Initiierung der Lernberatung: Javier wurde im Sprachkurs in einem persönlichen kurzen Gespräch mit der Möglichkeit eine Lernberatung in Anspruch zu nehmen, bekannt gemacht. Er bekundete recht bald sein Interesse und vereinbarte einen Termin. Der Beratungsprozess mit Javier umfasste zwei Gespräche mit einem zeitlichen Abstand von ca. zwei Wochen. Die Gespräche wurden auf Spanisch geführt.

Die individuellen Schwierigkeiten von Javier (Das erste Lernberatungsgespräch, Protokoll Nr. 3.1) : Javier hatte sich im Vorfeld der Beratung über eine Reihe von Schwierigkeiten oder Problemen beim Deutschlernen Gedanken gemacht. Die Analyse des Protokolls ergab verschiedene allgemeine und spezifische Schwierigkeitsbereiche, die im Laufe der Beratung eine Rolle spielten. Am häufigsten nannte er zunächst sehr spezifische, grammatikalische und phonetische Klippen.

Präpositionen und deren Bedeutung und Verwendung (Z. 10) / Die Aussprache von /s/ oder /z/ oder /ʃsch/, z.B. in 'Gesicht' oder 'Geschichte' [...] (Z. 11) / [...] Verben mit Akkusativ und Dativ [...] (Z. 13) / [...] trennbare Verben und deren Bedeutung [...] (Z. 21)

Allerdings konnte Javier diese Schwierigkeiten bereits selbst lösen oder zumindest mit ihnen umgehen. Sie illustrierten eher seine Lernerfahrungen und seinen Umgang mit vor allem grammatischen Problemen. Das eigentlich größte Problem

für Javier war, sich sein Wissen und seine Kenntnisse zu organisieren. Allgemeine Lern- und Planungsprobleme behinderten seinen Lernprozess und waren häufiges Thema.

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. (Z.16) / Eigentlich ist alles durcheinander und ungeordnet. (Z.19/20)

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. (Z.22/23)

Seine hohe Motivation ["Ich möchte lernen" (Z.16)] konnte er angesichts der 'Unordnung' in seinem Lernen jedoch nicht halten. Javier hat die Erfahrung gemacht, dass eine hohe Motivation nicht automatisch mehr Erfolg im Lernprozess bringt. "Überlastung" oder "Durcheinander" hat er im Selbststudium gefühlt. Das Lernberatungsgespräch zielte nun darauf ab, Javier bei der Organisation seines Lernens zu helfen. Eine Empfehlung und Anregung fand er darin, über Situationen nachzudenken, in denen er Deutsch hauptsächlich gebrauchen würde. Er wollte versuchen, diese für sich zu sammeln und zu ordnen (Z.41/42 und 24/25). Diese Zusammenfassung, die er im Verlauf der Beratung erstellte, schätzte er in der kommentierten Beschreibung wie folgt ein:

Die Zusammenstellung der Situationen wird mir helfen, mich zu erinnern und für meinen Beruf spezifisches Vokabular zu lernen, wenn ich zurückkehre. Die Umsetzung seines Wissens in den Fertigkeiten Hören, Sprechen und Lesen schätzte er wenig problematisch ein.

Ich versuche mich selbst zu korrigieren. Achte beim Sprechen auf das, was ich sage und verbessere mich gleich, wenn ich einen Fehler merke. (Z.8/9) / Ich sehe ziemlich viel fern und verstehe ein bisschen. (Z.17) / Lesen ist kein Problem. (Z.18)

Auch wenn sich Javier zu den Fertigkeiten nicht negativ äußerte, diese also grundsätzlich keine Schwierigkeiten darstellten, bekam Javier von der Beraterin während des Gesprächs einige Hinweise und Ideen, um Hören und Sprechen zu trainieren. ["Fernsehen" (Z.34-37) und "Tandem" (Z.45/46)]. Auch der Bereich der Kenntnisse schien außer im Wortschatz keine Schwierigkeiten zu bereiten. Bei den Grammatikkenntnissen schienen auch keine Defizite für Javier zu bestehen.

Die Grammatik kenne ich. Die im Kurs haben wir im ersten Jahr schon gehabt.(Z.19/20) / Wortschatz ist ein Problem. (Z.19)

Der Lernberatungsprozess mit Javier setzte sich in einem zweiten Lernberatungsgespräch (Protokoll Nr. 3.2) fort. Dieses Gespräch war vor allem von Javiers

Wunsch nach Feedback in Bezug auf konkrete Lern- und Arbeitsmethoden und Materialien bestimmt. Er hatte in der Zwischenzeit eine detaillierte Übersicht von für ihn wichtigen Situationen erstellt. Obwohl dieses zweite Gespräch mit einem großen zeitlichen Aufwand verbunden war, wurde deutlich weniger über konkrete Lernprobleme als solche gesprochen. Ein viel wichtigeres Thema waren Lernmethoden und -strategien, die Javier offensichtlich erfolgreich anwendete und deshalb auch nicht als Schwierigkeit ansah.

Hier sind Vokabelhefte für jeden Artikel/Genus. (Z.8) / 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. (Z.9/10) / Dann hab ich Grammatikresümees [...]. In jede Folie kommt ein bestimmtes Thema [...] (Z.11-14) / Das hier sind die Lehrbücher [...] für DaF mit spanischen Grammatikerklärungen. Das ist gut, weil es viele Übungen und Erklärungen gibt. (Z.15/16) / Für Verben ist diese Folie für Zettel, auf denen ich Verben notiere. (Z.17) / Aus deutschsprachigen, touristischen Informationsmaterialien über die Kanarischen Inseln suche ich immer Wortschatz heraus. (Z.30/31) etc.

Die Menge und Vielfalt der Materialien machten deutlich, dass Javier bereits seit einiger Zeit versucht hatte, sich sein Lernen zu organisieren und dass er viel Zeit in Deutschlernen investiert hatte. Javier nannte eine Vielzahl von Lernaktivitäten, so dass der Eindruck entstand, dass Javiers größte Schwierigkeit ist, diese in ihrer Effektivität für sein Lernen einzuschätzen und sie bewusster einzusetzen. Javier hatte außerdem für die zweite Lernberatung fünf konkrete Fragen formuliert, die besprochen und geklärt wurden (Z.19-23). Im Gegensatz zum ersten Gespräch konnte Javier diesmal seine eigenen Lernschwierigkeiten viel konkreter formulieren. Drei der Fragen bezogen sich auf spezifische, objektiv lösbare Probleme in Grammatik, Aussprache und Wortschatz.

Welche Verben stehen mit 'um ... zu' und welche stehen mit 'zu'? (Z.113) / Welche Aussprache von 'r' ist besser im Deutschen, Zungen -r oder etwas anderes? (Z.114) / Welche Redewendungen gibt es für Briefe? (Z.115)

Andere Fragen suchten nach dem subjektiven Feedback der Beraterin und sollten Unsicherheiten beseitigen.

Wenn ich spreche, versteht man mich gut oder muss man sich sehr anstrengen um mich zu verstehen? (Z.110/111) / Mache ich viele Fehler bei den Adjektivendungen? (Z.112)

In der zweiten Beratung hielt Javier die Erweiterung seines Wortschatzes für das Wichtigste. ["Vokabeln, Wörter, Wörter sind das Wichtigste jetzt." (Z.29)] Viele seiner aufgeführten Lernaktivitäten dienten der Wortschatzerweiterung oder bezogen sich darauf, z.B. die Vokabellisten, "Redewendungen" zu formellen Briefen, das Miniwörterbuch für die Hosentasche und die folgende Strategie:

Manchmal, bei schriftlichen Hausaufgaben für den Unterricht baue ich Wörter und Strukturen ein, bei denen ich mir nicht sicher bin, oder die ich mal ausprobieren möchte. Nachher bei der Korrektur sehe ich ja, ob ich richtig lag, oder welches Wort das bessere ist. So werde

ich sicherer. Manchmal, weiß ich einfach nicht, welches Wort aus dem Wörterbuch ich jetzt nehmen soll. (Z.32-35)

Javier nutzte die zweite Lernberatung sowohl dazu, eigene Gedanken und Strategien vorzustellen, seinen autonomen Lernprozess mittels Feedback abzusichern als auch dazu, konkrete Probleme zu klären, die im Lernprozess aufgetreten sind.

Was hat die Lernberatung für Javier 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 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. Im Vergleich zum ersten Beratungsgespräch waren die konkreten Probleme und Schwierigkeiten von Javier im zweiten Gespräch weniger grammatikalisch orientiert. Sie bezogen sich mehr auf die Erweiterung seines Wortschatzes. In seinem (autonomen) Lernprozess ist es also zu einer Verschiebung der Schwierigkeitsbereiche gekommen, eine Verschiebung, die nun weniger auf, durch Kurse bestimmte, grammatische Problemfelder eingeht und sich mehr an individuellen, alltäglichen Problemfeldern orientiert. Zahlreiche Antworten aus Javiers Fragebogen unterstützen diese Interpretation: "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." (Frage 1) / "Ich konzentriere mich mehr auf meine Bedürfnisse und nicht so sehr auf den Lernplan des Kurses." (Frage 2). Javier empfindet es beruhigend und als gelöstes Problem "[...] zu verstehen, dass jeder seine eigenen Bedürfnisse hat und sich auf diese konzentrieren sollte." (Frage 3) / "Ich versuche darüber nachzudenken, was für mich notwendig ist, um mich darauf zu konzentrieren." (Frage 4).

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. Im Fragebogen (Frage 9) schrieb er, dass dahingehend bei ihm eine Veränderung angeregt wurde.

[...] ich konzentriere mich auf das, was wichtig für mich ist und lerne, was ich will. Das was ich lernen soll, hebe ich mir für einen Tag auf, an dem ich mich inspiriert fühle. Wenn ich merke, dass ich immer wieder in dieselbe Falle tappe, bekomme ich meist Lust, das Problem zu überwinden und es mir aus dem Weg zu schaffen. Dann empfinde ich es als Notwendigkeit und Bedürfnis, und ich fange an das Problem zu lösen. Je mehr Schwierigkeiten ich überwinden kann, umso mehr Lust bekomme ich weiterzulernen, weil ich dann auch Resultate sehe (nach meinem Verständnis etwas sehr wichtiges).

Javier begann jetzt auf eine Art und Weise zu lernen, die er für sich akzeptabel fand, ohne sich unter Druck zu setzen.

Anscheinend wirkte sich ein gewisser Druck, dem sich Javier ausgesetzt sah,

als Schwierigkeit auf den gesamten Lernprozess aus. In den Lernberatungen wurde das nicht explizit besprochen. Erst am Ende des Beratungsprozesses und im Fragebogen wurde das subjektive Gefühl der Beraterin, dass im zweiten Gespräch die Atmosphäre weniger hierarchisch strukturiert und aus diesem Grund entspannter war, bestätigt und erklärt.

[(Z.183/183) / Du hattest (ein bisschen) Recht. Ich wollte zu viel und habe mich damit gestresst. Jetzt ist es besser. (Z.189-191) / Was mir viel von dem Druck genommen hat [...]] (Frage 7) / Ich werde sehen und mir das Deutsche mehr zu einem persönlichen Interesse machen, als es als Forderung zu verstehen. (Frage 8) / Möglicherweise habe ich sehr viel von mir verlangt, wenn ich dachte ich dürfte nur korrekt sprechen. (Beschreibung, FN 5).

Javier hatte sich mit seinem Lernprozess beschäftigt und wurde dabei durch eine individuelle Beratung unterstützt. Er konnte so seine Voraussetzungen, Vorkenntnisse, Wünsche und Ziele besser aufeinander abstimmen. Der hier beschriebene Lernberatungsprozess begleitete einen autonomen Lerner, der sowohl einen hochstrukturierten Kurs besuchte als auch eigenständig und unabhängig von Kursinhalten Deutsch lernte. Die Lernberatungen haben Javier geholfen sich realistische, für ihn relevante Ziele zu setzen, Stress abzubauen und seine Anforderungen nicht zu hoch anzusetzen und dadurch Erfolgserlebnisse möglich zu machen (P 3.2 Z.36-38). Eine Leistung dieser Lernberatung war, Javier in seinem individuellen Lernprozess so zu unterstützen, dass er Wege fand, seine eigenen Ziele zu erreichen.

7.2. Die Ergebnisse im Überblick

Dieser Einzelfall zeigt, wie eine Fremdsprachenlernberatung in der Praxis aussehen kann und wie verschiedenartig die Schwierigkeiten sein können, die zu Tage treten. Die "Behandlung" der Schwierigkeiten von Seiten der Beraterin wird im Protokoll im Anhang deutlicher. Die persönlichen Anregungen und Ergebnisse für Javier stehen exemplarisch, aber nicht stellvertretend für alle anderen Beratungen. Gerade wegen der Individualität der Lernprozesse und Lernschwierigkeiten ist jeder Einzelfall für sich interessant. Es gibt keine Patentrezepte, individuelle Schwierigkeiten zu lösen. Auch Lernberatung kann das nicht leisten. Die Erfahrungen, Reflexionen, Lerntipps und Problemlösungen vieler Einzelberatungen können Bilder individueller Lernwege vermitteln und Schwierigkeiten in ein anderes, lernerorientiertes Licht stellen. Dennoch sollen die fünf Einzelfälle der Untersuchung jetzt überblicksartig, auf die Forschungsfragen bezogen, zusammengefasst werden.

Allgemein konnte festgestellt werden, dass alle Lernenden in der Lage waren, ihre Lernschwierigkeiten in den Beratungen zu verbalisieren. Sie sprachen meh-

rere Schwierigkeitsbereiche an, die den Kategorien zugeordnet werden konnten. Es wurde eine Vielzahl von Einzelphänomenen genannt (Kategorie 6). Häufig traten Probleme im Bereich der Fertigkeiten (Kategorie 5), des Regelwissens (Kategorie 4) und der Lernplanung auf. Aber auch interkulturelle Differenzen bargen Lernschwierigkeiten. Die subjektiven Begründungen der Lernenden für ihre Probleme beim Deutschlernen waren ebenso vielfältig wie individuell verschieden. Sie stellten Bezüge zu Vorerfahrungen und individuellen Voraussetzungen her, nannten äußere Umstände oder nicht adäquate Anforderungen als mögliche Ursachen. Eine sehr große Rolle spielten persönliche Eigenschaften wie Perfektionsanspruch, Selbsteinschätzung, Unsicherheit, Lerngewohnheiten, Motivation und Emotionen.

Die Lernberatungen wurden überwiegend positiv eingeschätzt. Der Wert und der Nutzen der Beratungen für die Lernenden manifestierten sich in verschiedenen Teilbereichen. Die konkreten Ergebnisse aus den Gesprächen, wie z.B. Ideen zum Vokabellernen, Lerntipps für das Schreiben oder Hörverstehen oder auch Grammatikerklärungen wurden von zwei Lernenden positiv eingeschätzt, sie konnten viele positive Anregungen mitnehmen. Zwei Personen konnten nur unkonkrete Ergebnisse aus den Beratungen mitnehmen, eine Person sogar negative. Drei von fünf Lernenden konnten ihre aktuellen Lernschwierigkeiten ganz oder teilweise mit Hilfe der Beratungen lösen. In Bezug auf die Bewusstwerdung von Aspekten des Lernprozesses als nützliches Ergebnis der Beratungen äußerten sich alle Lernenden positiv. Ebenso schätzten alle Lernberatung insgesamt als positive Hilfe und Unterstützung beim Lernen ein.

Es ist zwar interessant, wie häufig Probleme einer Kategorie insgesamt angesprochen wurden, jedoch ist das kein Hinweis auf generalisierbare Ergebnisse. Auch die Zusammenschau der Einschätzungen zu den Lernberatungen kann nur in eine grobe Richtung verweisen. Generalisierbare Ergebnisse zu produzieren war nicht das Anliegen dieser Forschung. Der Anspruch der Untersuchung lag in der Betrachtung individueller Einzelfälle innerhalb eines problemlösenden, praxisnahen Forschungsansatzes und darin, diese Betrachtungen in den größeren Rahmen individuellen Lernens und der Möglichkeiten der Unterstützung dieser Prozesse durch Lernberatung zu stellen.

Eingang des revidierten Manuskripts: 26.11.2003

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin. (Hrsg.). (2000). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Altrichter, Herbert, Lobenwein, Waltraud & Welte, Heike. (1997). PraktikerInnen als ForscherInnen - Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In Barbara Frieberthshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 640-660). Weinheim, München: Juventa.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld. (1996). Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (1). *Deutsch als Fremdsprache*, 3, 144-155.
- Brammerts, Helmut, Calvert, Mike & Kleppin, Karin. (2001). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In Helmut Brammerts & Karin Kleppin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem - Ein Handbuch* (S. 53-60). Tübingen: Stauffenburg.
- Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem - Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg.
- Crabbe, David, Hoffmann, Alison, Cotteral, Sarah. (2001). Examining the Discourse of Learner Advisory Sessions. *AILA Review*, 15, 2-15.
- Götze, Lutz. (2001). Von Argumenten und Vorurteilen: Ist Deutsch eine schwierige Sprache? In Armin Wolff & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (S. 520 - 533). Regensburg: Dr. Joachim Kuns.
- Götze, Lutz, Kemme, Hans-Martin & Latzel, Sigbert. (1979). *Lehrschwierigkeiten im Fach 'Deutsch als Fremdsprache' - Abschlußbericht*. München: Goethe-Institut.
- Gremmo, Marie-José. (1995). Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges*, 22, 33 - 61.
- Grotjahn, Rüdiger. (2000). Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In Karin Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (S. 19-30). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Grotjahn, Rüdiger, Henrici, Gert & Vollmer, Helmut J. (2001). Lehren und Lernen von Fremdsprachen - Untersuchungsfeld 4: Individualisierung, Typisierung, Differenzierung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12(2), 83 - 97.
- Holcc, Henri. (Hrsg.). (1988). *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.).
- Kallenbach, Christiane. (1996). *Subjektive Theorien - Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kasper, Gabriele. (1995). Der Fremdsprachenlerner. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 466 - 469). Tübingen: Francke.
- Kelly, Rena. (1996). Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In Richard Pemberton et al. (Hrsg.), *Taking control. Autonomy in language learning* (S. 93 - 114). Hong Kong: University Press.
- Kleppin, Karin. (2000). 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.
- Kleppin, Karin. (2001). Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen

- in den Fremdsprachenunterricht. In Franz-Joseph Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht* (S. 51-60). Tübingen: Narr.
- Kleppin, Karin. (2003). Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *ZFF* 14(1), 71-85.
- Küpper, Monika & Pardey, Elke. (1987). Erfahrungsbericht über die Entwicklung eines Beratungsdienstes zur Unterstützung autonomen Lernens an der zentralen Einrichtung Sprachlabor der Universität Göttingen. *Fremdsprachen und Hochschule*, 19, 47 - 78.
- Little, David. (1997). Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice. In Michael Müller-Verweyen (Hrsg.), *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom* (S. 33 - 44). München: Goethe-Institut.
- Mayring, Phillip. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In Uwe Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209-213). München: Psychologie-Verlag-Union.
- Müller-Verweyen, Michael. (Hrsg.). (1997). *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom*. München: Goethe-Institut.
- Riemer, Claudia. (2000). Der interpretative Mehrmethoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In Karin Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (S. 93 - 102). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Riley, Philip. (1997). The Guru and the Conjuror: Aspects of Counselling for Self-Access. In Phil Benson & Peter Voller (Hrsg.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (S. 114-131). London: Longman.
- Rohmann, Heike & Yu, Fu-Yon. (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess V: Sozioökonomische, politische, soziokulturelle und andere Umgebungsvariablen. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gerd Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - Ein internationales Handbuch* (S. 722-730). Berlin: de Gruyter.
- Rost-Roth, Martina. (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gerd Henrici & Hans-Jürgen Krumm (2001). *Deutsch als Fremdsprache - Ein internationales Handbuch* (S. 714 - 722). Berlin: de Gruyter.
- Rug, Wolfgang. (2001). Die Urwälder begehbar machen - Vom richtigen Lehren und Lernen dort, wo Deutsch schwierig ist. In Armin Wolff & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (S. 605 - 621). Regensburg: Dr. Joachim Kuns.
- Schocker-von Ditfurth, Marita. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Schocker-von Ditfurth, Marita. (2001a). Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren der ethnografischen Forschung. In Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen* (S. 84-113). Tübingen: Narr
- Schulze-Lefert, Petra. (1997). Gruppenunterricht - Selbstlernzentrum - individuelle Lernberatung: Modell zur Förderung autonomer Sprachlernprozesse am Beispiel des Eurozentrums Köln. In Michael Müller-Verweyen (Hrsg.), *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom* (S. 157-170). München: Goethe-Institut.
- Schwerdtfeger, Inge-Christine (2001). Mythen, Stereotype, Vorurteile über Sprachen am Beispiel: 'Deutsch ist eine schwere Sprache'. In Armin Wolff & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (S. 534 - 549). Regensburg: Dr. Joachim Kuns.

- Serra Borneto, Carlo. (2000). Überlegungen zum Begriff ‚Schwierigkeit‘ - die Lernerperspektive. In Beate Helbig, Karin Kleppin & Frank G. Königs (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* (S. 339-362). Tübingen: Stauffenburg.
- Serra Borneto, Carlo (2001). Wie schwer ist Deutsch - Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht). In Armin Wolf & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* (S. 498-519). Regensburg: Dr. Joachim Kuns.
- Tönshoff, Wolfgang. (1995). Fremdsprachenlerntheorie - Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch* (Sondernummer 1995), 4-15.
- Vollmer, J. Helmut & Henrici, Gert. (2001). Das Spektrum des interdisziplinären Forschungsfeldes: Zielsetzung und Relevanz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12(2), 6 - 16.
- Williams, Marion & Burden, Robert L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anhang

Beispiel eines Protokolls

Protokoll Nr. 3.1 - Person 3 (Javier)

Datum: 3. Dezember 2001

Dauer: ca. 1½ Stunden

Ort: Uni Cafeteria

Äußerungen und Gedanken des Lerners

- Wortschatz ist ein Problem.
- Ich versuche, mich selbst zu korrigieren. Achte beim Sprechen auf das, was ich sage und verbessere mich gleich, wenn ich einen Fehler merke. [Nervosität beim Sprechen]
- Präpositionen und deren Bedeutung und Verwendung
- Die Aussprache von /s/ oder /z/ oder /"sch"/, z.B. in 'Gesicht' oder 'Geschichte' ist für Spanier sehr schwierig.
- Oder zum Beispiel diese Verben mit Akkusativ und Dativ, die Paare, da habe ich einen Trick. Zum Beispiel sich setzten und sitzen. Es darf immer nur ein /i/ pro Verb geben, also wenn sich schon das /i/ hat dann heißt es setzen und nicht sitzen.
- Me agobio. Quiero estudiar y no sé que.; Me lío porque quiero hacer todo al mismo tiempo y así me agobio.
- Ich sehe ziemlich viel fern und verstehe ein bisschen.
- Lesen ist kein Problem. Das habe ich in der E.O.I. (Escuela Oficial de Idiomas) gelernt. Ich kann Texte knacken.
- La gramática me la sé toda, la del curso, la hemos dado en el primer año. Lo que pasa es que está todo desordenado.

-Man muss sich an manches gewöhnen, z.B. an trennbare Verben und deren Bedeutung

- 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.

- Ich kenne mind-maps, aber aus dem Philosophie-Unterricht, für die zentrale Idee eines Philosophen. Ich hab' das noch nie zum Sprache lernen benutzt.

Äußerungen der Beraterin

- Wofür brauchst du Deutsch? Brauchst du es für deinen Beruf? In welchen Situationen müsstest du in Zukunft Deutsch anwenden, dich auf Deutsch verständigen?

- Wie kannst du die Grammatik, die du im Kurs lernst mit den Situationen für die du Deutsch brauchen wirst zusammenbringen?

- Du weißt sehr viel, aber es ist, wie du sagst desordenado. Vielleicht ist das wichtigste jetzt, dass du dein Wissen nach deinen Interessen ordnest.

- Beim Fernsehen nicht auf alles achten, nicht alles verstehen wollen. Konzentrier' dich auf kleine Dinge, einzelne Dinge, z.B. die Verben, oder was sagen sie am Anfang eines Satzes, oder wie sagen die Leute 'Hallo' im Fernsehen. Du kannst dir kleine Aufgaben stellen beim Fernsehen, und dann 10 Minuten oder kürzer auf diese Art Fernsehen.

- Beim Lernen neuer Wörter ist es besser immer den Kontext mitzulernen, also ein Verb am Besten gleich mit einem Substantiv zusammen. Da hast du die grammatische Struktur schon und du kannst die Wortgruppe gleich anwenden.

- Vielleicht kannst du deine Vokabellisten neu gruppieren, nach den Situationen die du für wichtig hältst. Kennst du mind-maps ?

- Der Lerneffekt hängt von den Eingangskanälen ab und ist normalerweise am größten, wenn man etwas selber macht, da dann die meisten Kanäle benutzt werden.

- Wenn du mehr sprechen willst, kannst du ein Tandem suchen, z.B. im Tandem-Netzwerk der Uni-Leipzig. Vielleicht ist auch deine permanente Selbstbeobachtung und Selbstkorrektur ein Hindernis beim Sprechen?

Ergebnisse des Lernberatungsgespräches für den Lerner

Javier wird versuchen beim Fernsehen auf einzelne Sprachstrukturen zu achten. Außerdem will er über konkrete, für ihn wichtige Situationen vor allem aus seinem Beruf nachdenken und sie alle zusammen aufschreiben. Er erfindet sich selbst viele Merkhilfen und Eselsbrücken für das Deutsche und kann mit verschiedenen Materialien aus seinen vorhergehenden Deutschkursen umgehen. Er be-

nutzt auch spanischsprachige Grammatiken für das Deutsche. Javier hat Lust zum Tandem Netzwerk zu gehen. Wichtig für ihn ist, dass er wirklich kleinere Schritte als bisher unternehmen sollte (*poco a poco*).

Einschätzung des Gespräches durch die Beraterin

Das Gespräch fand in einer semi-lockeren Atmosphäre in einer öffentlichen, recht großen Cafeteria (Uni-Cafeteria) statt. M.E. waren hierarchische Strukturen spürbar, die wahrscheinlich aus Rollenkonflikten resultierten. Im Gespräch wurden alle von ihm genannten und mitgebrachten Themen besprochen und Gedanken darüber ausgetauscht. Javier reflektiert recht viel, vor allem sprachvergleichend mit seiner Muttersprache Spanisch. Nach Selbstaussage macht er viel, d.h. er beschäftigt sich relativ häufig auch nach dem Unterricht mit Deutsch und möchte von seinem Aufenthalt so viel wie möglich mitnehmen. Vor allem möchte er die genannten Probleme angehen, weshalb er auch die Möglichkeit der Lernberatung nutzen wollte.

Beispiel einer Beschreibung von Lernschwierigkeiten

Hallo Ana, hier ist deine Beschreibung. Bitte lies sie nicht als Evaluation oder Kritik. Der Text ist eine Beschreibung nach dem, was ich in unseren Gesprächen aufgeschrieben habe. Es können also Informationen fehlen oder sogar falsch sein. Wenn das so sein sollte: Bitte ändern! Danke für's Mitarbeiten. Kristina

Du machst gerade dein Aufbaustudium DaF am Herder-Institut Leipzig und machst gerade deine Abschlussprüfung. Du bist eine sehr fortgeschrittene Deutschsprecherin. Deutsch ist deine Zweitsprache. Du hast ein abgeschlossenes Übersetzungsstudium in Spanien und hast bereits als Deutschlehrerin in Spanien gearbeitet. Du kannst dich sehr gut einschätzen und über das Lernen und die Deutsche Sprache reflektieren. Die Sprache interessiert dich und du möchtest immer etwas dazulernen. Du lebst mit Deutschen zusammen.

Der Grund für unsere Lernberatung war, dass du das Gefühl hattest, bei Gruppengesprächen nicht immer folgen zu können. Im Allgemeinen fandest du es problematisch, umgangssprachliche Ausdrücke und schnell gesprochenes Deutsch zu verstehen. Der konkrete Hintergrund für diese Problematik waren Situationen in deiner WG, die für dich ein frustrierendes Erlebnis waren. Ein Grund für deine damalige Frustration war die Sprache deiner Mitbewohner. So sprach eine Person erzgebirgischen Dialekt, oder alle sprachen sehr schnell. Außerdem haben sie über Themen gesprochen, mit denen du nicht vertraut warst und demzufolge die Personen oder auch die Wörter nicht kanntest. Normalerweise ist es kein Problem

für dich (mit Hilfe des Kontextes) die Bedeutung von Wörtern zu verstehen, auch wenn du Hörverstehensaufgaben im Fremdsprachenunterricht schon immer als schwer empfandest. Du dachtest, das könnte auch jetzt noch Einfluss haben. Generell hast du einen sehr hohen Anspruch an dich selbst und deinen Umgang mit der deutschen Sprache. Du wolltest und willst immer alles verstehen, besonders in authentischen Situationen und warst/bist unzufrieden, wenn das nicht möglich war/ist. Außerdem wolltest du auch nicht immer nachfragen oder um Wiederholung bitten. Beim Sprechen kam es dir sehr darauf an keine Fehler zu machen. Du hast dich also immer beobachtet und dich gleich korrigiert, wenn du etwas als nicht perfekt eingeschätzt hast.

In der Lernberatung wurde deutlich, dass du dich neben diesen kleinen sprachlichen Hindernissen mit einigen kulturellen Unterschieden zwischen dir und deinen Mitbewohnern oder anderen Deutschen konfrontiert sahst. Diese kulturellen Unterschiede trugen auch dazu bei, dass du in manchen Situationen das Gefühl hattest, dich nicht richtig ausdrücken zu können. Im Laufe unserer Lernberatung haben wir darüber gesprochen, dass es negative Auswirkungen auf die Sprache haben kann, wenn man sich zu sehr unter Druck setzt. Perfektionsanspruch und geringe Fehlertoleranz sind eine Mischung, die schnell dazu führen kann, sich selbst zu überfordern und so das Vertrauen in sich selbst als gute Sprecherin zu verlieren.

Als Deutschlehrerin und DaF-Studentin hast du viel Erfahrung mit Deutschlernenden und du weißt sehr viel über Lernprozesse und deren effektive Gestaltung. Dieses Wissen und diese Erfahrungen wirkten sich nicht unbedingt auf deinen Lernprozess, auf deinen Umgang mit Fehlern oder Lernstrategien aus. In der Lernberatung haben wir auch über diese Zusammenhänge gesprochen. Einige Zeit nach der Beratung sagtest du, du würdest dich nicht mehr so sehr unter Druck setzen und mit typischen Fehlern anders umgehen.