

# L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XV 2007

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE - DIRITTO ALLO STUDIO

L'ANALISI  
LINGUISTICA E LETTERARIA

---

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE  
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XV 2007

PUBBLICAZIONE SEMESTRALE

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA  
Facoltà di Scienze linguistiche e Letterature straniere  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
Anno XV - 1/2007  
ISSN 1122-1917

---

**Direzione**

GIUSEPPE BERNARDELLI  
LUISA CAMAIORA  
SERGIO CIGADA  
GIOVANNI GOBBER

**Comitato scientifico**

GIUSEPPE BERNARDELLI - LUISA CAMAIORA - BONA CAMBIAGHI - ARTURO CATTANEO  
SERGIO CIGADA - MARIA FRANCA FROLA - ENRICA GALAZZI - GIOVANNI GOBBER  
DANTE LIANO - MARGHERITA ULRYCH - MARISA VERNA - SERENA VITALE - MARIA TERESA  
ZANOLA

**Segreteria di redazione**

LAURA BALBIANI - GIULIANA BENDELLI - ANNA BONOLA - GUIDO MILANESE  
MARIACRISTINA PEDRAZZINI - VITTORIA PRENCIPE - MARISA VERNA

© 2008 Università Cattolica del Sacro Cuore - Diritto allo studio  
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215  
*e-mail*: editoriale.dsu@unicatt.it (*produzione*); librario.dsu@unicatt.it (*distribuzione*)  
*web*: [www.unicatt.it/librario](http://www.unicatt.it/librario)

Questo volume è stato stampato nel mese di giugno 2008  
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

# INDIVIDUELLE SPRACHLERNBERATUNG FÜR DAF IN ITALIEN: MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN

STEFANIE VOGLER

## 1. *Vorbemerkung*

Ziel der individuellen Sprachlernberatung ist die Förderung der Lernerautonomie als Voraussetzung für effektives Lernen. In den individuellen Beratungsgesprächen haben die Lernenden die Möglichkeit, sich über ihr Lernverhalten bewusst(er) zu werden, indem sie über den Zusammenhang der eigenen Motivation, Einstellungen, Überzeugungen und Lern(miss)erfolge reflektieren, um anschließend entsprechend zu reagieren.

Anlass des vorliegenden Beitrags sind Erfahrungen der Verfasserin als Lernberaterin für Deutsch an der *Università Cattolica di Milano* (im Folgenden UC). Es sei dabei vorausgeschickt, dass die Studierenden die Möglichkeiten der individuellen Sprachlernberatung noch nicht voll ausnutzen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass sich die Hälfte der Lernenden darauf beschränkt, die Beratung nur einmal zur Auswahl von Lernmaterialien und zur Ausarbeitung eines Lernprojekts aufzusuchen. Von den Studierenden, die dagegen zu weiteren Beratungsgesprächen auch in der Durchführungsphase kommen, kehren nur wenige zu einem abschließenden Gespräch zurück.

Im vorliegenden Beitrag soll deshalb der Frage nachgegangen werden, aus welchen Gründen viele Studierende der UC die Möglichkeiten der Sprachlernberatung nicht weiter ausnutzen, um die Fähigkeit zu entwickeln, selbstgesteuert zu lernen, und welche Maßnahmen dazu beitragen können, dass Studierende auch die Entwicklung von Lernerautonomie als weiterreichendes Ziel anstreben.

Im Folgenden wird einerseits ein Überblick über den Forschungsstand gegeben; andererseits werden Fälle aus der Praxis vorgestellt und diskutiert. Dabei wird auf zwei problematische Aspekte der Sprachlernberatung eingegangen, die Schwierigkeiten der Studierenden bei der Selbstevaluation und das fehlende Bewusstsein der unterschiedlichen Rollen der LehrerInnen und der BeraterInnen. Ein Ausblick auf speziell auf Italien bezogene konkrete Möglichkeiten zur Verbesserung der Praxis der Sprachlernberatung bildet den Abschluss dieser Arbeit.

## 2. *Einleitung*

In der Welt der fortschreitenden Globalisierung stellt der Wechsel von Wohn-, Studien- und Arbeitsort keine Ausnahme mehr dar und erfordert Anpassungsvermögen bzw. die Fähigkeit, sich neues Wissen – darunter auch Fremdsprachen oder bestimmte

Fertigkeiten in einer Fremdsprache – schnell und gezielt anzueignen. Lernen findet nicht mehr nur in Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen statt, sondern auch (und vor allem) außerhalb, so dass die Fähigkeit selbstständig zu lernen zu einem Bildungsziel geworden ist. Daher gehört zur Ausbildung an der Universität neben der Vermittlung von speziellem faktischem Wissen die Förderung von Selbstständigkeit der Studierenden, damit diese Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen und die Fähigkeit zum autonomen Lernen entwickeln.

Autonomes Lernen an der Universität ist nicht nur im Hinblick auf die Studierenden als allgemeines Ausbildungsziel erstrebenswert, sondern stellt auch aus der Sicht der Unterrichtenden eine Notwendigkeit auf Grund der zunehmenden Individualisierung der Lernerbiographien dar. In Italien – wie auch in anderen Staaten der EU – beginnt die Spezialisierung bereits in der Schule. Spätestens in den letzten drei bis fünf Jahren vor dem Abitur wählen die SchülerInnen Schwerpunktfächer aus. An der Universität stehen die Lehrpersonen einer wenig homogenen Gruppe von Lernenden gegenüber, die sich durch ihre Schulausbildung unterscheiden. Die meisten Studierenden sprechen zwar dieselbe Muttersprache (an der UC Italienisch). Doch steigt bedingt durch die akademischen Austauschprogramme die Zahl der Studierenden, deren Muttersprache nicht die an der Universität verwendete Sprache ist und somit neben dem sozialen und schulischen Hintergrund einen weiteren Punkt der Differenzierung darstellt. Aus diesen unterschiedlichen Lebens- und Lernerbiographien ergibt sich eine Vielzahl individueller Lernerbedürfnisse, für die im Kontaktunterricht nicht genügend Raum ist, so dass sich an der UC (wie auch anderen Universitäten) die Notwendigkeit ergibt, den Fremdsprachenunterricht durch weitere Maßnahmen zu unterstützen und zu ergänzen.

### 3. Sprachlernberatung in der Forschung und Ausbildung

An den angelsächsischen Universitäten hat sich durch die Einrichtung von Selbstlernzentren seit Anfang der neunziger Jahre das Angebot von Sprachlernberatung zur Förderung des selbstgesteuerten Fremdspracherwerbs etabliert. Aus dem englischsprachigen Raum liegen daher entsprechend Fachliteratur über Beratungskonzepte für Fremdsprachenlernende und Prinzipien der Beratung<sup>1</sup> sowie empirische Untersuchungen<sup>2</sup> vor. In den neunziger Jahren wurde erstmals eine eigene Ausbildung für SprachlernberaterInnen an der Universität Hull (Großbritannien) geschaffen<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Vgl. R. Kelly, *Language counselling for learner autonomy: The skilled helper in self-access learning*, in *Taking control: Autonomy in Language Learning*, R. Pemberton – E.S.L. Li – W.W.F. Or – H.D. Pierson ed., Hong Kong University Press, Hong Kong 1996, S. 93-113; P. Riley, *The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access*, in *Autonomy and Independence in Language Learning*, P. Benson – P. Voller ed., Longman, London 1997, S. 114-131.

<sup>2</sup> Vgl. die Aufsatzsammlung *Beyond Language Teaching towards Language Learning Advising*, M. Mozzon-McPherson – R. Vismans ed., CILT, London 2001.

<sup>3</sup> Hier hat die Verfasserin die Ausbildung zum *Language Learning Adviser* absolviert.

Ebenso ist in Deutschland in den letzten Jahren die Zahl der Institutionen gestiegen, die Sprachlernberatung anbieten, so dass dort ein Bedarf an Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema Sprachlernberatung besteht. Eine erste Antwort stellt das Modul für Sprachlernberatung dar, das im Wintersemester 2000/2001 am Herderinstitut der Universität Leipzig eingerichtet wurde und mit dem Zertifikat *Lernberater/in für selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen* abschließt<sup>4</sup>. Als weitere Maßnahme wurde im Juni 2005 vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache mit Unterstützung des DAAD in Bochum die erste Fachtagung im deutschsprachigen Raum zum Thema Sprachlernberatung organisiert. Im Rahmen eines *Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*, das im März 2007 gemeinsam von dem Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen und dem Arbeitskreis der Sprachenzentren der Hochschulen Deutschland an der Universität Bremen veranstaltet wurde, wurde eine Arbeitsgruppe mit Beiträgen zum Thema Lernberatung gebildet.

Allerdings bezieht sich ein großer Teil der bis jetzt im deutschsprachigen Raum erschienenen Veröffentlichungen auf Sprachlernberatung im Zusammenhang mit Tandem-Projekten<sup>5</sup>, auf Lernberatung für Fremdsprachenlernende in Deutschland<sup>6</sup> und auf Sprachlernberatung für DaF<sup>7</sup>. Es handelt sich dabei um Initiativen, die ausländische Studierende an deutschen Universitäten in Anspruch nehmen können, um so ihren Aufenthalt in Deutschland erfolgreicher zu gestalten.

In Italien steckt die Forschung zum Thema Sprachlernberatung für DaF noch in den Anfängen. Auf einer Tagung in Cagliari 1997 zur Funktion der Sprachlernzentren an den italienischen Universitäten wurde Sprachlernberatung selber nicht thematisiert, sondern allgemein im Zusammenhang mit gedruckten und elektronischen Selbstlernmaterialien erwähnt. Dabei wurden abwechselnd die Begriffe *tutoring*, *advising*, *coun-*

---

<sup>4</sup> Vgl. <http://www.uni-leipzig.de/herder/mitarbeiter/kleppin/lernberater/lernberater.htm>, Stand 13. März 2007. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass inzwischen an der Ruhr-Universität Bochum für Studierende der Lehramtsstudiengänge sowie weiterer Studiengänge wie unter anderem „Sprachlehrforschung“ oder „Deutsch als Fremdsprache/Deutschunterricht im Ausland“ ein Seminar unter dem Titel *Sprachlernberatung in Theorie und Praxis* angeboten wird. Ebenso gibt es an der TU Berlin im Studiengang DaF ein Hauptseminar *Sprachlernberatung für Magisterstudierende DaF*.

<sup>5</sup> H. Brammerts – M. Calvert – K. Kleppin, *Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung*, in *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*, H. Brammerts – K. Kleppin ed., Stauffenburg, Tübingen 2005<sup>2</sup>, S. 53-60.

<sup>6</sup> K. Kleppin – G. Mehlhorn, *Sprachlernberatung*, in *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts*, R. Ahrens – U. Weier ed., Winter, Heidelberg 2005, S. 71-90.

<sup>7</sup> T. Claußen, *Forschungsprojekt Strategientraining mit unterstützender Sprachlernberatung. Auswirkungen auf das sprachliche Verhalten ausländischer Studierender in akademischen Kontexten in Deutschland*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“, 16:1, 2005, S. 89-106; K. Kleppin – G. Mehlhorn, „Ich muss eigentlich nur noch mal die ganze Grammatik wiederholen“ – *Zu Funktionen und Formen individueller Sprachlernberatung für ausländische Studierende*, in *Sprache lehren – Sprache lernen*, A. Wolff – C. Riemer – F. Neubauer ed., Judicium, Regensburg 2005 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 74), S. 81-98; K. Peuschel, *Lernschwierigkeiten individuell betrachtet – Eine Untersuchung von Fremdsprachenlernberatungen*, in *Sprache lehren – Sprache lernen*, A. Wolff et al. ed., S. 99-114.

seling verwendet<sup>8</sup>. Die Veröffentlichungen von Franca Poppi zum Thema Sprachlernberatung beziehen sich auf Englisch als Fremdsprache<sup>9</sup>.

Im Jahr 2003 erschien das von Georg Hehmann und Donatella Ponti herausgegebene Buch *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*<sup>10</sup>, die italienische Fassung des in Deutschland von Helmut Brammerts und Karin Kleppin veröffentlichten Buches *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem*<sup>11</sup>. Wie der deutsche Originaltext enthält die italienische Ausgabe nur drei Beiträge zur Sprachlernberatung, in dem nicht speziell auf Italien Bezug genommen wird<sup>12</sup>. Hoffmann<sup>13</sup> beschreibt in einem Aufsatz den Versuch, bei Projektarbeit im Rahmen des Deutschlektorats an der Universität Palermo Beratungselemente im Unterricht mit Einzelberatung zu kombinieren. Vogler<sup>14</sup> berichtet in einem Tagungsbeitrag anhand von drei Fallbeispielen über die Auswirkungen der individuellen Sprachlernberatung für DaF an der UC als alternative Form der Fremdsprachenvermittlung oder als Ergänzung zum Sprachunterricht, durch die die Handlungssicherheit der Studierenden gestärkt wird.

#### 4. Terminologie in Italien

Obwohl inzwischen die Sprachlernzentren vieler italienischen Universitäten Sprachlernberatung anbieten, gibt es nach wie vor weder für die Beratungsperson noch für ihre Tätigkeit eine einheitliche Terminologie. Für die Beratungsperson werden nebeneinander folgende Begriffe verwendet: *tutor*, *adviser/ advisor*, *consulente linguistico*. Die *Tutors* als SprachlernberaterInnen weisen unterschiedliche Qualifikationen auf: Am *Multisprachzentrum Bozen*<sup>15</sup> und an der *Sprachenmediothek Meran*<sup>16</sup> handelt es

<sup>8</sup> Vgl. *Le Attività dei Centri Linguistici in una Dimensione Europea. Atti del seminario di Studi, Cagliari 13-15 novembre 1997*, L. Bottini ed., C.U.E.C, Cagliari 1998.

<sup>9</sup> Vgl. F. Poppi, *Percorsi assistiti nell'auto-apprendimento*, CLUEB, Bologna 1999; Ead., *Learning support systems and learning environments*, in *Beyond Language Teaching towards Language Advising*, S. 149-160.

<sup>10</sup> *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, G. Hehmann – D. Ponti ed., Trauben, Torino 2003.

<sup>11</sup> *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*, H. Brammerts – K. Kleppin ed., Stauffenburg, Tübingen 2001, 2005<sup>2</sup>.

<sup>12</sup> H. Brammerts – M. Calvert – K. Kleppin, *Obiettivi e percorsi nella consulenza individuale*, S. 53-60; U. Stickler, *Consulenza per l'apprendente tandem*, S. 61-65; H. Brammerts – B. Jonsson – K. Kleppin – L. Santiso Saco, *Consulenza individuale in diversi contesti tandem*, S. 67-72, in *Apprendimento autonomo delle lingue*, D. Ponti – G. Hehmann ed.

<sup>13</sup> S. Hoffmann, *Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Projektarbeit*, in „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]“, 2006, 11 (2), 10 pp. Abrufbar unter: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-11-2/beitrag/Hoffmann1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/Hoffmann1.htm), Stand 13. März 2007.

<sup>14</sup> S. Vogler, *Fremdspracherwerb und Sprachlernberatung*, in *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Tagungsband. – Plurilinguismo in Europa: esperienze, esigenze, buone pratiche. Atti del convegno. – Multilingualism across Europe: Findings, Needs, Best Practices. Proceedings. 24.-26.8.2006*, A. Abel – M. Stuflessner – M. Putz ed., Eurac, Bolzano/Bozen 2006, S. 193-204.

<sup>15</sup> Vgl. [http://www.provincia.bz.it/cultura/bilinguismo/multilingue/chi\\_siamo\\_d.htm](http://www.provincia.bz.it/cultura/bilinguismo/multilingue/chi_siamo_d.htm), Stand 26. April 2007.

<sup>16</sup> Vgl. [http://www.provincia.bz.it/cultura/bilinguismo/multilingue/mediateca/chi\\_siamo\\_d.htm](http://www.provincia.bz.it/cultura/bilinguismo/multilingue/mediateca/chi_siamo_d.htm), Stand 26. April 2007.

sich um MuttersprachlerInnen, die den Lernenden vor allem bei der Auswahl der Lernmaterialien behilflich sind. An der Universität Bergamo sind *tutors* entweder Studierende, die kurz vor dem Hochschulabschluss stehen oder ihr Studium gerade beendet haben<sup>17</sup>; sie unterstützen die Lernenden bei der Auswahl von Materialien und bei sprachlichen Schwierigkeiten.

An der Universität Modena arbeiten *advisors*<sup>18</sup>, die die Ausbildung an der Universität Hull (Großbritannien) absolviert haben. An der UC wird die Sprachlernberatung von so genannten *consulenti linguistici* abgehalten. Wie an vielen anderen Universitäten handelt es sich dabei um Lektorinnen, die über eine langjährige Unterrichtserfahrung verfügen und sich durch die Lektüre von vor allem angelsächsischer Literatur weiterbilden.<sup>19</sup> Der Begriff *consulente linguistico* beinhaltet zwar die Elemente Sprache und Beratung, doch fehlt im Unterschied zu der englischen und deutschen Bezeichnung *Language learning adviser* bzw. *SprachlernberaterIn* der Hinweis auf das Lernen. Dies führt zu Verwirrungen bezüglich der Aufgabenbereiche der *consulenti linguistici*<sup>20</sup>.

Ebenso werden für die Beratungstätigkeit unterschiedliche Bezeichnungen benutzt. Ponti und Hehmann<sup>21</sup> verwenden für Sprachlernberatung die Umschreibung *consulenza linguistica e didattica all'apprendente*. Das darin enthaltene Wort *didattica* ist m.E. problematisch, da damit der lernerzentrierte Ansatz der Sprachlernberatung in Frage gestellt wird und sich Missverständnisse dergestalt ergeben können, dass mit der Beratungsperson eher unterrichtende als beratende Funktionen assoziiert werden. An der UC wird die Beratung entweder als *consulenza* bzw. *consulenza linguistica* oder als *tutoring* bezeichnet. Auf die Problematik des ersten Ausdrucks braucht auf Grund der vorangegangenen Erklärungen zu *consulente linguistico* nicht weiter eingegangen zu werden. Doch ist zu dem Wort *tutoring* kritisch anzumerken, dass diese Bezeichnung auch für Aktivitäten von Studierenden älterer Studiengänge üblich ist, die damit auf dieselbe Ebene gestellt werden wie die Tätigkeit von qualifizierten und beruflich erfahrenen Sprachlernberaterinnen. Dagegen trifft der auf der Webseite des Sprachenzentrums der Universität Modena benutzte Ausdruck auf zwar schwerfällige, jedoch durchaus differenzierte Weise wesentliche Aspekte der Sprachlernberatung: *consulenza linguistica per la stesura di programmi di auto-apprendimento linguistico*<sup>22</sup> („Sprachlernbera-

<sup>17</sup> Vgl. [http://www.unibg.it/struttura/struttura.asp?cerca=claub\\_intro](http://www.unibg.it/struttura/struttura.asp?cerca=claub_intro), Stand 15. März 2007.

<sup>18</sup> <http://www.cla.unimore.it/index.php>.

<sup>19</sup> Die Lernberaterin für Deutsch – die Verfasserin dieses Artikels – besitzt darüber hinaus den Abschluss als *Language learning adviser* der Universität Hull. Die Ausrichtung der in Italien tätigen SprachlernberaterInnen nach Großbritannien lässt sich einerseits damit erklären, dass die Praxis der Sprachlernberatung sowie die Einrichtung eines Ausbildungsgangs dort früher begonnen hat, zum anderen aber auch mit der dominanten Stellung des Englischen vor allen anderen Fremdsprachen in Italien.

<sup>20</sup> Dazu ein Beispiel: Im Auftrag eines Professors für Marketing suchten zwei Studentinnen die Sprachlernberaterinnen für Englisch und die Sprachlernberaterin für Deutsch auf, um sich die Beurteilung von Werbetexten durch Muttersprachlerinnen einzuholen.

<sup>21</sup> *Apprendimento autonomo delle lingue*, D. Ponti – G. Hehmann ed., S. 7.

<sup>22</sup> Vgl. [http://www.cla.unimore.it/self\\_access-mo.php](http://www.cla.unimore.it/self_access-mo.php), Stand 15. März 2007.

tung für die Ausarbeitung von Selbstlernprogrammen“).

Aus diesen wenigen Beispielen ist ersichtlich, dass die terminologische Unsicherheit in Italien einen Zustand im Bereich Sprachlernberatung widerspiegelt, bei dem weder die berufliche Qualifikation noch die Fortbildungsmöglichkeiten standardisiert sind.

### 5. *Autonomes Lernen in der Sprachlern- und Sprachlehrforschung*

Nachdem die traditionelle Fremdsprachendidaktik über Jahrzehnte nach optimalen Methoden zur Fremdsprachenvermittlung geforscht hatte, aus denen sich die unterschiedlichsten Unterrichtsansätze entwickelten, verschob sich in den siebziger Jahren das Interesse der Sprachlehrforschung zugunsten einer lernerorientierten Sichtweise. Im Mittelpunkt standen weniger bestimmte Unterrichtsformen bzw. die Lehrperson, sondern der Lernende selber.

Erkenntnisse aus der Psycholinguistik, die sich mit allgemeinen Fragen des Sprachverarbeitungsprozesses auseinandersetzt, eröffneten auch der Fremdsprachenforschung neue Perspektiven. In der Sprachlehrforschung richtete sich das Interesse an der Sprachverarbeitung speziell auf den Prozess der Fremdsprachenaneignung. Selinker<sup>23</sup> stellte mit seinem *Interlanguage*-Konzept den Fremdsprachenaneignungsprozess nicht als linearen, sondern als dynamischen Prozess dar, in dem der Lernende durch Formulierung von Hypothesen und Austesten seine Zielsprache Schritt für Schritt konstruiert. Dabei hat er einen gewissen, von der Lehrperson unabhängigen Handlungsspielraum und erlebt im Lernprozess auch zeitweilige Rückschritte.

Durch den Einfluss der Psycholinguistik wuchs das Interesse am natürlichen (unterrichtsfreien) Spracherwerb. Es wurden Parallelen im Prozess des Spracherwerbs durch MuttersprachlerInnen und ZweitsprachlerInnen festgestellt. Ähnlichkeiten wurden unter anderem bei den Erwerbsfolgen im Deutschen in den Bereichen der Verbmorphologie und der Kasusmarkierung<sup>24</sup> sowie bei der Verwendung von sprachverarbeitenden Strategien – wie zum Beispiel der Benutzung von formelhaften Wendungen und Chunks bei der Textproduktion oder die Aktivierung von Weltwissen zur Rezeption eines Textes – nachgewiesen<sup>25</sup>.

Die lernerorientierte Ausrichtung der Sprachlehrforschung führte zu Arbeiten, in denen weitere unterrichtsunabhängige Einflüsse untersucht wurden wie Motivation, psychologische und affektive Faktoren, um die individuell unterschiedlichen Ergebnis-

<sup>23</sup> L. Selinker, *Interlanguage*, in *Error Analysis: Perspectives on SLA*, J. Richards ed., Longman 1974, S. 31-54.

<sup>24</sup> Vgl. u.a. M. Pienemann, *Psychological constraints on the teachability of languages*, "Studies in Second Language Acquisition" 1984, 6 (2), S. 186-214; E. Diehl – H. Pistorius – A. Fayolle Dietl, *Grammatik im Fremdsprachenerwerb – ein Widerspruch in sich?*, in *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, W. Börner – K. Vogel ed., Narr, Tübingen 2002, S. 143-163.

<sup>25</sup> D. Wolff, *Lernstrategien. Ein Weg zur Lernerautonomie*, 1997. Abrufbar unter: <http://www.ualberta.ca/german/idv/wolff1.htm>, Stand 15. März 2007.

se zu erklären, die die Lernenden trotz gleicher Unterrichtsbedingungen im Prozess der Fremdsprachenerwerb erreichen<sup>26</sup>. Dabei wurde die Erkenntnis gewonnen, dass die Lernenden individuell verschiedene bevorzugte Lernstile, Fähigkeiten und Bedürfnisse aufweisen.

Die Betrachtungsweise des Aneignungsprozesses einer Fremdsprache als Prozess, der für die Lernenden unterschiedlich verläuft bzw. das Verständnis des Lernenden als Individuum innerhalb eines eigenen, für ihn spezifischen Lernprozesses ist ein Grundgedanke von zentraler Bedeutung im Konzept des autonomen Lernens. Holec<sup>27</sup> definierte Autonomie als Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Diese Fähigkeit setzt Wissen über Sprachenlernen, eigene Sprachkompetenzen und Lernstrategien voraus.

Im Idealfall bedeutet Lernerautonomie, dass der Lernende den Prozess des Fremdspracherwerbs selbst steuert, indem er Verantwortung für alle Aspekte des Lernens übernimmt: Er bestimmt Ziele, Inhalte, Materialien, Methoden und den Zeitrahmen seines Programms, überwacht die eigenen Fortschritte und bewertet sie selber. Autonomes Lernen bedeutet also selbstgesteuertes, auf eigene Bedürfnisse zugeschnittenes Lernen.

Doch ist ein vollkommen autonomes Lernen auf Grund des menschlichen Bedürfnisses nach Interaktion und Kommunikation nicht möglich<sup>28</sup>. Innerhalb des Lernprozesses derselben Person variiert das Maß an Lernerautonomie, da in bestimmten Stadien auch ein normalerweise unabhängiger Lernender lehrergesteuerte/instruktivistische Formen des Lernens wählen kann. Ebenso variiert die Lernerautonomie bei derselben Person in den verschiedenen Bereichen Erkennung der eigenen Bedarfslage, Kontrolle der Lernfortschritte, Selbstevaluation<sup>29</sup>.

Nunan<sup>30</sup> geht davon aus, dass das Ausmaß von Lernerautonomie durch das Zusammenspiel von mehreren Faktoren beeinflusst wird wie z.B. von der Persönlichkeit des Lernenden, den Zielen seines Lernprozesses, der Philosophie der Bildungseinrichtung und von der kulturellen Umgebung, in der das Lernen stattfindet. Autonomes Lernen bedeutet daher nicht isoliertes Lernen und ist auch kein Synonym für individualisiertes Lernen. Nach Benson<sup>31</sup> stellt Individualisierung nur einen Aspekt des autonomen Lernens dar, das gleichzeitig auch durch eine gesellschaftliche Dimension gekennzeichnet ist: Selbstständigkeit wirkt sich nicht nur auf den Lernenden selbst in seiner Entwicklung als Individuum aus, sondern führt auch zu seiner Auseinander-

---

<sup>26</sup> Vgl. P. Skehan, *Individual differences in second-language learning*, Edward Arnold, s.l. 1989.

<sup>27</sup> H. Holec, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford 1981 (First published 1979, Strasbourg, Council of Europe), S. 3.

<sup>28</sup> D. Little, *Learner Autonomy I: definitions, issues and problems*. Authentik, Dublin 1991, S. 5.

<sup>29</sup> Vgl. R. Pemberton, "Introduction" in *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, R. Pemberton et al. ed., S. 3-4.

<sup>30</sup> D. Nunan, *Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues*, in *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, R. Pemberton et al. ed., S. 13.

<sup>31</sup> P. Benson, *Concepts of autonomy in language learning*, in *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, R. Pemberton et al. ed., S. 33f.

setzung mit den Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen in seiner Umgebung<sup>32</sup>.

### 6. Ziele der Sprachlernberatung

Eine Möglichkeit, Lernerautonomie zu fördern, ist die Sprachlernberatung. Dabei wird der Lernende als Person angesehen, die „prinzipiell in der Lage ist, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen“<sup>33</sup>. Die Sprachlernberatung bietet dem Lernenden die Gelegenheit, in Einzelgesprächen die eigene Bedarfslage zu erkennen und dementsprechend

- Lernziele und -inhalte festzusetzen;
- Lernaktivitäten, Materialien und Arbeitsform (allein, mit Partner, in Kleingruppen oder im Unterricht) auszuwählen;
- selbstständig die Zeiteinteilung beim Lernen zu bestimmen;
- Fortschritte (an-)zu erkennen;
- sich über den Zusammenhang zwischen Motivation, Einstellungen, Überzeugungen und Lern(miss)erfolgen bewusst zu werden und darüber zu reflektieren;
- im Lernprozess durch gezielte und effektive Maßnahmen zu reagieren.

### 7. Sprachlernberatung an der UC

#### 7.1 Datenerhebung

Zu Beginn ihrer Beratungstätigkeit hatte die Verfasserin einige beratungssuchende Studierende um Erlaubnis gebeten, die Gespräche aufnehmen zu dürfen. Die Reaktionen waren unterschiedlich: Einige Studierende lehnten einfach ab oder willigten nur zögernd ein; andere dagegen erklärten sich ohne Vorbehalte einverstanden, doch bemerkte die Verfasserin, dass das Gespräch durch das Bewusstsein „aufgenommen zu werden“ an Spontaneität verlor und das Vertrauen zwischen ihr und dem einzelnen Beratungssuchenden gestört zu sein schien. Aus diesem Grund verzichtete sie auf die Aufnahmen und ging dazu über, sich während der Gespräche Aufzeichnungen zu machen, die sie im Anschluss daran vervollständigte.

Die folgenden Ausführungen beruhen auf objektiven und subjektiven Daten. Zu den objektiven Daten gehören die Zahl der Studierenden, die die Beratung aufsuchten, ihre Fachbereiche und Prüfungsergebnisse sowie die Informationen, die sich aus den

---

<sup>32</sup> In der Sprachlernberatung wird zuweilen die Spannung thematisiert, die besteht zwischen den durch den Lehrplan bestimmten Auflagen und der Anforderung an die Studierenden, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

<sup>33</sup> G. Mehlhorn – K. Kleppin, *Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]“, 2006, 11 (2), S. 2. Abrufbar unter [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm), Stand 15. März 2007.

von den Studierenden ausgefüllten Unterlagen – Lernerbiografie, Lernertagebuch und Lernprojekt – ergeben. Diese Daten werden durch die Aufzeichnungen, die die Beraterin während der Beratungsgespräche und im Anschluss daran festgehalten hat, ergänzt. Die Aufzeichnungen sind subjektiv geprägt: Einerseits liegen für die Beschreibung des Beratungsverlaufs und für die Wiedergabe von Gesprächsausschnitten keine Aufnahmen vor, andererseits reflektieren die Notizen auch persönliche Überlegungen und Eindrücke der Beraterin bezüglich des Gesprächsverlaufs sowie der Lernschwierigkeiten und der Fortschritte<sup>34</sup>.

## 7.2 Benutzergruppen des Sprachenlernzentrums und der Lernberatung für DaF

Im Zeitraum September 2003-Dezember 2006 suchten 238 Studierende die Sprachlernberatung für DaF auf. Nach Abschluss des ersten Lernprojekts kehrten siebzehn Studierende zur Formulierung eines zweiten Projekts zurück, drei arbeiteten anschließend ein drittes Projekt aus.

Gut zwei Drittel aller Beratungssuchenden gehörten der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften an, während ein Drittel aus anderen Fachbereichen kam wie Jura, Wirtschaftswissenschaften, Politische Wissenschaften, Literatur und Philosophie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik.

Bei 224 beratungssuchenden Studierenden war Deutsch als Haupt- oder Nebenfach fester Bestandteil ihres Studiengangs. Sie suchten die individuelle Beratung mit einem gewissen Leistungs- bzw. sogar Leidensdruck auf, der durch folgende Ereignisse ausgelöst wurde:

- eine mehrmals nicht bestandene Prüfung der Universität<sup>35</sup>;
- Schwierigkeiten in bestimmten Bereichen der Sprachkurse (z.B. Grammatik, Leseverstehen, Schreiben);
- Nutzung des Selbstlernzentrums, um bestimmte Aspekte nachzuarbeiten, für die im Unterricht nicht genügend Raum ist (z.B. Hörverstehen, Sprechen), die aber von den Lernenden als interessant oder wichtig eingestuft werden;
- Probleme mit dem Stundenplan auf Grund von Überschneidungen der Lehrveranstaltungen oder wegen einer Arbeit;
- Nutzung des Selbstlernzentrums, um sich auf eine externe Prüfung wie ZD oder ZMP vorzubereiten.

---

<sup>34</sup> Peuschel unterscheidet zwischen ausführlichen chronologischen Beraternotizen mit dokumentierender Funktion und „strukturierende[n] Beraternotizen bezüglich spezifischer Schwerpunkte, wie z.B. individueller Schwierigkeiten, die einen zusammenfassenden, interpretativen Charakter haben“. K. Peuschel, *Beraternotizen: Dokumentation und Strukturierung individueller Lernberatungen*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]“, 2006, 11 (2), S. 5. Abrufbar unter [http://www.spz.tu-darmstadt.de/project\\_ejournal/jg-11-2/beitrag/Peuschel1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/project_ejournal/jg-11-2/beitrag/Peuschel1.htm) Stand 16. März 2007. Da aber auch die „dokumentierenden“ Beraternotizen von der Beratungsperson selber aufgeschrieben werden, sind sie m.E. ebenfalls als subjektiv anzusehen.

<sup>35</sup> In Italien darf eine nicht bestandene Prüfung beliebig oft wiederholt werden.

Die Mehrheit dieser Gruppe Studierenden sucht die Lernberatung für Deutsch auf, während sie gleichzeitig an traditionellen Sprachkursen teilnimmt; dagegen nutzt ein kleinerer Anteil das Selbstlernzentrum mit der Beratung als Alternative zu Präsenzkursen.

Darüber hinaus kamen vierzehn Lernende in die Sprachlernberatung, weil sie freiwillig beschlossen hatten, Deutsch extracurricular ohne Teilnahme an Präsenzkursen zu lernen. Bei ihrer Entscheidung hatten folgende Gründe eine Rolle gespielt:

- der Wunsch, Deutsch weiterzulernen bzw. das Studium wieder aufzunehmen (4 Lernende);
- die Möglichkeit, eine weitere Sprache zu lernen (2 Lernende);
- Forschungszwecke (Magister- bzw. Doktorarbeit) (3 Lernende);
- der Wunsch, mündliche Fertigkeiten zu erweitern (2 Lernende);
- eine berufliche Tätigkeit (eine Lernende);
- persönliche Gründe: Umzug in deutschsprachige Länder bzw. Freunde und Verwandte (2 Lernende).

Bei 118 Studierenden bestand die Beratung aus nur einem Gespräch, in dem der Lernende seine Bedarfslage und Lernziele analysierte, um anschließend ein Lernprojekt aufzustellen, in dem Lernziele, Aktivitäten und Materialien sowie der vorgesehene Zeitrahmen aufgeschrieben wurden.

Bei den anderen 120 Lernenden variierte je nach Umfang und Dauer des Lernprojekts die Zahl der Beratungsgespräche zwischen zwei und neun (s. Tabelle).

Zahl der Beratungsgespräche	Lernende
1	118
2	40
3	26
4	13
5	10
6	1
7	2
8	1
9	1
Keine Angabe, da das Lernprojekt noch nicht abgeschlossen ist.	26

Bei 63 Lernprojekten (etwas mehr als ein Viertel aller Lernprojekte) erhielt die Beraterin keine Rückmeldung, ob der Studierende noch daran arbeitet oder nicht. In drei Fällen erfuhr sie indirekt, dass die Lernenden ihr Studium (und somit also auch ihr

Lernprojekt) abgeschlossen hatten. Derzeit laufen noch 26 Lernprojekte.

### 7.3 Ablauf der Sprachlernberatung

An der UC ist die Sprachlernberatung vom Unterricht unabhängig (auch wenn sie in vielen Fällen den Lernenden von der Lehrperson empfohlen und zur Unterstützung der traditionellen Sprachkurse wahrgenommen wird). Sie erfolgt überwiegend in Präsenzsprachen im Selbstlernzentrum. Die von Kleppin<sup>36</sup> beschriebenen Formen der Distanzberatung am Telefon oder per Email werden an der UC vergleichsweise selten genutzt. Die Möglichkeit der telefonischen Beratung wird nur wahrgenommen, wenn bereits ein persönliches Gespräch geführt worden ist. Zur Vor- oder Nachbereitung eines Gesprächs wird manchmal auch per Email kommuniziert.

An der UC findet die Sprachlernberatung überwiegend auf Italienisch statt, der Muttersprache der meisten Studierenden bzw. der Unterrichts- und Verkehrssprache, die auch von den ausländischen Studierenden beherrscht wird. Es wird nicht die Sprache gesprochen, für die die Beratung aufgesucht wird. Denn die Lernenden sollen sich in ihren Äußerungsmöglichkeiten nicht beschränkt fühlen und auch Gelegenheit haben, außersprachliche Faktoren wie Emotionen und Einstellungen unmittelbar zum Ausdruck zu bringen. Bei Studierenden, deren Muttersprache nicht Italienisch ist, wird zuweilen auch auf eine andere Sprache ausgewichen, in der die Beraterin und der Lernende gut kommunizieren können. Soweit doch die Zielsprache Deutsch gesprochen wird, erfolgen keine Korrekturen, einerseits um zu vermeiden, dass die Beratung zum privaten Konversationsunterricht abgeleitet, andererseits um das Gesprächsklima nicht zu stören. Gegebenenfalls werden Rückfragen gestellt (eventuell auch wieder auf Italienisch), um Missverständnissen vorzubeugen.

Bei der Sprachlernberatung lassen sich im Wesentlichen drei Phasen unterscheiden: Die erste, die als einzige von allen beratungssuchenden Studierenden der UC durchlaufen wird, dient der Kontaktaufnahme, der Bedarfsanalyse und der Aufstellung eines Lernprogramms zur Aneignung der Zielsprache. In der zweiten Phase hat die Beratung vor allem die Funktion, den Studierenden bei der Ausführung seines Lernprojekts (d.h. bei seinem Lernprozess) zu unterstützen, während die gemeinsame Evaluation des Lernwegs und der dabei erzielten Ergebnisse (an der UC in wenigen Fällen) die dritte Phase und den Abschluss der Sprachlernberatung bildet.

#### 7.3.1 Erste Phase

An der UC nimmt der Studierende über Email oder durch Aufsuchen des Selbstlernzentrums Kontakt zur Beraterin auf, und es wird ein erstes Treffen vereinbart. Im er-

---

<sup>36</sup> K. Kleppin, „Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung der Motivation durch Sprachlernberatung“, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]“, 2004, 9 (2), S. 2. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>, Stand 18. März 2007; Ead., *Sprachlernberatung auf Distanz*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]“, 2006, 11 (2), abrufbar unter: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/project\\_ejournal/jg-11-2/beitrag/Kleppin1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/project_ejournal/jg-11-2/beitrag/Kleppin1.htm), Stand 18. März 2007.

sten Gespräch lernen sich der Studierende und die Beraterin kennen, und es werden gegenseitige Erwartungen und Ziele der Lernberatung ausgesprochen. Für den Lernenden ist es wichtig zu wissen, dass die Lernberatung keine Nachhilfestunde ist, sondern dass er bei der Reflexion über sein Lernverhalten unterstützt wird, um es effektiver zu gestalten. Dem Lernenden ist von Anfang an bewusst zu machen, dass nicht die Beratung allein zu positiven Ergebnissen im Prozess der Fremdsprachenaneignung führt, sondern dass die Ergebnisse vor allem davon abhängen, in welchem Maße er das mit Hilfe der Beraterin aufgestellte Lernprojekt auch tatsächlich ausführt.

Im ersten Gespräch, das zwischen 30 und 45 Minuten dauert, wird anhand eines an der UC für alle Sprachen gleich lautenden Fragebogens die Bedarfslage des Studierenden analysiert. Im ersten Teil des Fragebogens gibt der Studierende allgemeine Auskünfte über sich (Name, Kontaktiermöglichkeiten, Fakultät/Fachbereich, Studienjahr, eventuell besuchter Sprachkurs, Anlass in die Lernberatung zu kommen). Im zweiten Teil beantwortet er Fragen zu seinen Lerngewohnheiten, -erfahrungen, -zielen und der eigenen Einschätzung seiner Sprachkompetenz. Bei der anschließenden Besprechung werden einige Aspekte aus der Lernerbiografie vertieft und präzisiert. Nach Beobachtungen der Verfasserin des Beitrags stellt der Fragebogen für viele Studierende eine Herausforderung dar, weil sie dadurch zum ersten Mal bewusst über das eigene Lernverhalten und damit möglicherweise verbundene Lernschwierigkeiten reflektieren.

Nach der Auseinandersetzung mit der eigenen Bedarfslage arbeitet der Studierende sein Lernprogramm aus. Dazu legt er kurz- und langfristige Ziele, Inhalte sowie die Anzahl der Stunden pro Woche zum Deutschlernen fest und wählt entsprechend Materialien aus. Diese Entscheidungen werden im *Lernprojekt* festgehalten, von dem der Lernende eine Kopie erhält, während das Original im Selbstlernzentrum bleibt. Das *Lernprojekt* entspricht in seiner Funktion etwa dem an deutschsprachigen Universitäten üblichen *Lernvertrag* bzw. *Lernkontrakt*, wird allerdings im Unterschied zu anderen Universitäten nur von der Beraterin unterschrieben<sup>37</sup>.

Am Ende der ersten Beratungssitzung erhält der Studierende den Vordruck für ein Lernertagebuch, der an der UC folgende Spalten vorgibt: Datum, Zeitaufwand, Lernaktivität, eventuell aufgetretene Schwierigkeiten, Überlegungen zum nächsten Lernschritt. Auf diese Weise bekommen die Studierenden, die noch nicht daran gewöhnt sind, ihren Lernprozess zu beobachten und zu beschreiben, Anregungen, doch das Tagebuch kann durchaus auch frei geführt werden.

Nachdem die Verfasserin bemerkt hatte, dass die Studierenden das Tagebuch entweder gar nicht oder unmittelbar vor dem folgenden Treffen ausfüllten, ging sie dazu über, die Funktionen des Lernertagebuchs im ersten Gespräch zu erklären: Es unterstützt den Studierenden dabei, über sein Lernen zu reflektieren und zu überprüfen, ob die von ihm ausgeführten Lernschritte den im Lernprojekt festgehaltenen Punkten entsprechen (z.B. ob die Lernaktivitäten im Hinblick auf die Lernziele

---

<sup>37</sup> Auf diesen problematischen Aspekt wird später in diesem Beitrag genauer eingegangen.

nützlich sind, ob der im Projekt angegebene Zeitaufwand eingehalten wird usw.). Das Tagebuch wird von den meisten Lernenden überwiegend auf Italienisch geschrieben mit zusätzlichen Eintragungen auf Deutsch. Denn es wird nicht als Schreibaufgabe verstanden, sondern als Kontrollinstrument für den Studierenden selber, das der Beraterin bei den folgenden Sitzungen vorgelegt werden kann.

Für die Hälfte der Studierenden beschränkt sich die Lernberatung für Deutsch auf diese erste Phase. Von den übrigen Lernenden bitten einige gleich am Ende des ersten Gesprächs um einen neuen Termin, während andere es vorziehen, die Beraterin bei gegebenem Anlass zu kontaktieren, um eine neue Sitzung zu vereinbaren.

### 7.3.2 Zweite Phase

Soweit es zu einem weiteren Beratungsgespräch kommt, findet dies erfahrungsgemäß zwei oder drei Wochen nach dem ersten Treffen statt. Dafür bildet oft gerade das Lernertagebuch den Ausgangspunkt. Der Studierende berichtet darüber, wie er anhand des von ihm ausgearbeiteten Lernprojekts arbeitet und wie er damit zurechtkommt. Nicht nur die Lernaktivitäten werden thematisiert, sondern auch eventuell aufgetretene Schwierigkeiten, die möglicherweise versuchten Lösungswege, die konkret mit dem Lernen verbundenen Einstellungen und Emotionen werden verbalisiert. Ebenso überlegen der Studierende und die Beraterin, ob das Projekt seinen Bedürfnissen und Erwartungen entspricht oder ob es zu modifizieren ist.

Je nach Umfang und Dauer des Lernprojekts (zwischen drei Wochen und vier Monaten) finden in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen weitere Beratungsgespräche (ca. 15-20 Minuten) statt, in denen der Lernende mit Unterstützung der Beraterin über seine Lernschritte und die dadurch erzielten Ergebnisse reflektiert und dabei die eigene Motivation und das Interesse hinterfragt.

Ein Großteil der Studierenden der UC, die die Lernberatung für DaF aufsuchen, kommt wegen Schwierigkeiten bei einer bestimmten Prüfung. Daher äußern viele Lernende in der letzten Beratungssitzung vor der Prüfung ihre Angst davor. In einer solchen Situation bildet das Lernertagebuch die Gesprächsgrundlage: Die Beraterin fragt den Lernenden, ob er Unterschiede im Vergleich zur Vorbereitung vorangegangener Sprachprüfungen feststellen kann. In vielen Fällen erkennt der Lernende, dass er durch die Beratung zielgerichteter gearbeitet und seine Zeiteinteilung verändert hat. Gleichzeitig sieht er, ob die Erwartungen an sich selber bezüglich des Prüfungsergebnisses realistisch oder vielleicht überzogen sind und damit zu seiner Prüfungsangst beitragen.

### 7.3.3 Dritte Phase

Bei bestandener Prüfung endet für die meisten Studierenden das Projekt (aus ihrer Sicht) automatisch. Zwar teilen einige von ihnen der Beraterin per Email oder mündlich bei einer zufälligen Begegnung in der UC das Ergebnis mit. Doch nur wenige nehmen sich die Zeit für eine abschließende Besprechung, die nach Meinung der Verfasserin allerdings durchaus sinnvoll ist: Für das zukünftige Lernen ist es wichtig, dass der Studierende erkennt, dass er bei der Prüfung nicht wegen der Beraterin oder durch

zufälliges „Glück“ positiv abgeschnitten hat, sondern dass er versteht, wodurch sich die Qualität seines Lernens verbessert hat. Die rückblickende Evaluation der eigenen Arbeit kann zum effizienten Lernen auch in anderen Kontexten führen, wie folgende Beispiele zeigen: Eine Studentin erzählte in ihrer abschließenden Besprechung, dass sie gelernt habe, ihre Zeit bewusster einzuteilen und daher auch beim Lernen für andere Fächer bessere Ergebnisse erziele. Ein anderer Student berichtete, dass er das System von Karteikarten zum Vokabellernen inzwischen auch bei der Aneignung von Fachterminologie der *italienischen* Wirtschaftssprache benutze.

Ebenso ist es im Fall einer nicht bestandenen Prüfung wünschenswert, dass der Studierende nachvollzieht, warum sein Lernen nicht zum erhofften Ergebnis geführt hat, damit er sein Lernverhalten entsprechend korrigiert. Im Beratungsgespräch kann der Studierende beispielsweise für sich klären, in welcher der geprüften Fertigkeiten ein größerer Nachholbedarf besteht, ob die für die Prüfung eingeplante Vorbereitungszeit realistisch war oder reichlicher zu bemessen ist. Für viele Studierende sind diese Überlegungen nicht so offensichtlich. Das zeigt sich unter anderem daran, dass sie nach einer negativen Prüfung die Lernberaterin erst dann wieder kontaktieren, wenn sie die Prüfung noch einmal versuchen wollen. Werden sie dann gefragt, in welchen Prüfungsteilen sie beim letzten Mal besser und in welchen sie schlechter abgeschnitten haben und worin sie die Hauptschwierigkeiten sehen, können sie oft nicht antworten, weil sie nach Bekanntgabe der Ergebnisse die Möglichkeit einer Einsichtnahme nicht genutzt haben. Für diese Studierenden stellt die Kontaktaufnahme zu den Lehrerinnen, um die Prüfung nachträglich doch noch einzusehen, den ersten Schritt zur Übernahme von eigener Verantwortung beim Lernen dar.

### 8. Thematisierung von Lernschwierigkeiten in der Sprachlernberatung

Die Gesprächsführung beruht auf den von Carl Rogers<sup>38</sup> beschriebenen Prinzipien der personenzentrierten Beratung: Akzeptanz/positive Wertschätzung, Echtheit, Empathie, Vertrauen. Dies bedeutet einerseits, dass das Gespräch durch die Beratungsperson zwar gelenkt wird, doch erfolgt die Beratung in nicht-direktiver Form: Anweisungen zum Lernen bzw. gut gemeinte Ratschläge werden vermieden, selbst wenn die Beraterin auf Grund eigener Lehr- und Lernerfahrungen anders als der Studierende vorgehen würde oder der Lernende um Ratschläge bzw. Arbeitsaufträge bittet. Andererseits werden in der Sprachlernberatung alle Schwierigkeiten sprachlicher und außersprachlicher Art, die den Aneignungsprozess der Zielsprache Deutsch stören oder sogar blockieren, unvoreingenommen ohne Bewertung und mit demselben Maß an

---

<sup>38</sup> C. Rogers, *The interpersonal relationship in the facilitation of learning*, in C. Rogers, *Freedom to learn for the 80s*, Merrill, Ohio 1983, S. 103-127. Vgl. auch R. Kelly, *Language counselling for learner autonomy*, sowie G. Mehlhorn, *Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]“, 2006, 11 (2), 12 S. Abrufbar unter: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm); Stand 25. März 2007.

Aufmerksamkeit berücksichtigt<sup>39</sup>.

In den Lernberatungen an der UC wurden sowohl bei der Formulierung von Lernprojekten als auch bei ihrer Ausführung unter anderem folgende (außersprachliche) Schwierigkeiten thematisiert:

- Zeitmanagement;
- Bestimmung der Lerninhalte im Hinblick auf Lernziele;
- unrealistische Erwartungen;
- negative Einstellungen gegenüber dem Deutschen;
- fehlende Identifikation mit dem Lehrprogramm;
- Isolation bzw. Bedürfnis nach Austausch.

Anhand von Ausschnitten aus Beratungsgesprächen mit verschiedenen Lernenden soll gezeigt werden, dass ihre Auseinandersetzung mit den eigenen Lernschwierigkeiten zur Veränderung ihres Lernverhaltens und zur Stärkung ihrer Motivationslage geführt hat.

#### Zeitmanagement

(1) Im ersten Beratungsgespräch wollte ein Lerner bei der Formulierung des Lernprojekts von der Beraterin wissen, wie viel Zeit er ihrer Einschätzung nach bis zum Erreichen der Lernziele benötigen würde. Die Beraterin reagierte mit der Gegenfrage, wie viele Stunden pro Woche er neben seinen anderen Verpflichtungen an der Universität bereit und konkret in der Lage sei Deutsch zu lernen. Der Student setzte seine Rechnung zunächst mit 20 Stunden an, zögerte aber, diese Zahl ins Lernprojekt aufzunehmen. Die Beraterin fragte nach, ob er die geschätzte Stundenzahl tatsächlich einhalten könne oder ob es realistischer sei, von einer niedrigeren Zahl auszugehen und gegebenenfalls zu erhöhen. Der Studierende überlegte dann laut, wie oft, wie lange und wo (ob zu Hause oder im Selbstlernzentrum) er an den einzelnen Wochentagen an seinem Projekt arbeiten würde und schrieb schließlich 12 Stunden ins Lernprojekt. In der Durchführungsphase berichtete er, dass er beim Lernen meistens auf 12 Stunden pro Woche (und manchmal auch etwas mehr) komme. Die Ausgangsfrage hatte bei dem Studenten zunächst bewirkt, dass er sich nicht nur über die ihm zur Verfügung stehende Zeit reflektierte, sondern auch darüber, zu welchen Uhrzeiten und an welchem Ort er lernte. Die Feststellung, dass er die selbst festgesetzte Stundenzahl beim Lernen einhielt und zuweilen sogar übertraf, war ein erstes Erfolgserlebnis, das zur Aufrechterhaltung seiner Motivation beitrug.

(2) In einem Beratungsgespräch mit einer Studentin, die bereits an der Ausführung ihres Lernprojekts arbeitete, las die Beraterin im Lernertagebuch, dass die Studentin an einem Tag vier Stunden lang versucht hatte, Vokabeln zu lernen. Als die Beraterin ungläubig nachfragte, bestätigte die Studentin diese Angabe und meinte, dass sie aber mit dem Ergebnis nicht zufrieden gewesen sei. Die Beraterin fragte sie, ob sie

---

<sup>39</sup> Vgl. K. Peuschel, *Lernschwierigkeiten individuell betrachtet*, S. 100-101.

probieren wolle, das Vokabellernen durch kleine Pausen zu unterbrechen und mit anderen Lernaktivitäten abzuwechseln. In einer späteren Sitzung erzählte die Studentin, sie lege inzwischen beim Lernen stündlich eine Pause ein und variiere auch in anderen Fächern häufiger die Lernaktivitäten. Das Lernen mache mehr Spaß und sie stelle auch Fortschritte fest. Das Problem dieser Studentin war nicht gewesen, (genügend bzw. viel) Zeit zum Lernen aufzubringen, sondern die Zeit effektiver zu nutzen. Die Beratung trug bei dieser Lernerin zu einem besseren Zeitmanagement bei.

#### Bestimmung von Lerninhalten im Hinblick auf Lernziele

(3) Eine Studentin des dritten Studienjahres suchte die Lernberatung auf, da sie Schwierigkeiten in den Bereichen Hörverstehen und in der Aussprache hatte. Nachdem sie ihre Schwierigkeiten ausführlich beschrieben hatte, begründete sie ihre „mangelhaften“ Deutschkenntnisse unter anderem damit, dass der Grammatikunterricht in der Schule schlecht gewesen sei und dass ihrer Meinung nach die an der UC verwendeten Kursmaterialien die Grammatik nicht ausreichend behandeln. Die Beraterin fragte: „Wenn ich Sie richtig verstehe, liegen ihre Schwierigkeiten im Bereich Hören? Wie kann Ihnen dabei die Grammatik konkret weiterhelfen?“ Die Frage half der Studentin, das Problem besser zu fokussieren und andere Aspekte zu berücksichtigen, die ihr das Hörverstehen erschwerten. Sie meinte, dass sie vielleicht zu wenige Vokabeln kannte und überlegte also, wie sie ihren Wortschatz erweitern könnte. Ebenso begann sie über mögliche Hörstrategien nachzudenken. Durch die Beratungssitzung setzte die Studentin zunächst meta-kognitive Lernstrategien ein, indem sie als Lernziel die Verbesserung der Kompetenz Hören festlegte und ihr weiteres Vorgehen im Hinblick auf dieses Ziel plante; beim Hören selber sowie beim Vokabellernen setzte sie hingegen kognitive Strategien ein (z.B. Aktivierung von bekanntem Wissen beim Hören, Aufschreiben von Vokabeln mit dem gehörten Kontext usw.).

#### Unrealistische Erwartungen

(4) Eine Studentin kam am Ende des dritten Studienjahres in die Lernberatung, da sie noch keine (!) Deutschprüfung abgelegt hatte. Im ersten Gespräch erzählte sie, dass sie bereits ab dem Kindergartenalter Englisch gelernt, mit ihrer Mutter viele englischsprachige Länder bereist und sogar sechs Monate in Australien gelebt habe. Sie hatte das italienische humanistische Gymnasium besucht und sich anschließend für Deutsch (als Null-anfängerin) an der UC eingeschrieben, da sie davon ausgegangen war, dass sie Deutsch mühelos lernen würde. Sie war enttäuscht feststellen zu müssen, wie schwer es ihr fiel, Deutsch zu schreiben oder zu sprechen. Im Verlauf des Gesprächs wurde deutlich, dass einerseits die Latein- und Griechischkenntnisse ihr das Verständnis grammatischer Aspekte im Deutschen und das Leseverstehen vereinfachten; andererseits hinderte ihr Metawissen sie vor allem bei der mündlichen Produktion. Der Hinweis der Beraterin, dass die Lernerin auch im Kindergartenalter nicht sofort perfekte Sätze auf Englisch bzw. Italienisch gesprochen haben wird, sondern wahrscheinlich ohne explizite Kenntnis von „Grammatikregeln“ durch Ausprobieren und Na-

chahmen ihrer Umwelt gelernt hat, „richtig“ zu sprechen, gab ihr zu denken. Sie wollte versuchen, auch im Deutschen „loszusprechen“ und dabei Fehler in Kauf zu nehmen. Das Gespräch half der Studentin, den Grund ihres „Stillstands“ im Deutschen zu verstehen und bewusst die Entscheidung zu treffen, beim Sprechen die kognitive Strategie des *risk taking* anzuwenden. Innerhalb eines Jahres holte sie alle Deutschprüfungen nach.

(5) Eine andere Studentin war bereits mehrere Wochen vor der Deutschprüfung so nervös, dass sie nach eigener Aussage „nicht mehr richtig lernen konnte“. Im Beratungsgespräch fand sie heraus, dass sie hohe Anforderungen an sich stellte. Einerseits strebte sie eine gute Note in Deutsch an, andererseits hatte sie für denselben Zeitraum Prüfungen in drei anderen Fächern eingeplant. Nach eingehender Betrachtung ihrer Möglichkeiten verstand sie, dass sie sich entweder nur auf die Deutschprüfung konzentrieren und damit auf eine hohe Note setzen konnte oder dass sie mehrere Prüfungen gleichzeitig vorbereitete mit dem Risiko, in Deutsch eine weniger gute Note zu erzielen. Nach dem realistischen Abwägen ihrer Möglichkeiten entschied sie, sich auf weniger Prüfungen vorzubereiten und den selber erzeugten Druck zu vermindern. Die Studentin musste sich einmal auf meta-kognitiver Ebene mit ihrem Problem auseinandersetzen, indem sie ihre Möglichkeiten realistisch einschätzte (die zur Verfügung stehende Zeit, den eigenen Kenntnisstand im Vergleich zu den Prüfungsstandards usw.); andererseits musste sie auch lernen mit der Frustration umzugehen, innerhalb einer bestimmten Zeitspanne weniger als (von sich selber) erwartet zu erreichen.

#### Negative Einstellung gegenüber dem Deutschen

(6) Eine Studentin, die die Prüfung des dritten Studienjahres bereits mehrmals erfolglos versucht hatte, sagte am Ende des ersten Beratungsgesprächs, dass sie inzwischen Deutsch hasse. Sie war über ihren Ausbruch selber erschrocken, doch die Beraterin signalisierte ihr Verständnis und meinte, dass sie nach so vielen Misserfolgen ein Fach auch hassen würde. Sie fragte die Studentin, ob sie bereit sei, jeden Tag einen Satz positiven Inhalts auf Deutsch aufzuschreiben, ohne jemandem diese Sätze zur Korrektur vorzulegen. Die Studentin griff den Vorschlag auf und formulierte ihn auf eigene Weise: „Non temere più il tedesco.“ Nach ihrem Studium trat sie eine Stelle in einer deutschen Firma in Italien an. Das Beratungsgespräch gab der Studentin die Gelegenheit, ein mit dem Deutschlernen stark negativ verbundenes Gefühl auszudrücken und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen, um dessen demotivierende Auswirkung zu begrenzen.

#### Fehlendes Selbstvertrauen

(7) Ein Student des ersten Studienjahres, der bereits fünf Jahre Deutsch in der Schule gelernt hatte, nannte als eine seiner größten Schwierigkeiten, seine Hemmung im Kurs zu sprechen. Die Beraterin vermittelte ihm den Kontakt zu einer Studentin des ersten Studienjahres, die sehr motiviert war, als Nullanfängerin Deutsch studierte und nach weiteren Lernmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts suchte. Die Studenten trafen

sich das erste Mal bei der Beraterin, um die Rahmenbedingungen (Häufigkeit und Länge der Treffen zum Sprechen, mögliche Redeanlässe, aktives Zuhören usw.) auszuhandeln. Anschließend sahen sie sich über vier Monate wöchentlich, um Deutsch zu sprechen. Sie suchten zusammen zweimal die Lernberatung auf und sagten bei der Gelegenheit, dass sie sich in ihren Stärken ergänzten: Die Lernerin hatte keine Scheu, die wenigen ihr zur Verfügung stehenden Redemittel einzusetzen, um zu sprechen, und forderte von ihrem Kommilitonen Korrekturen. Der Student war dazu in der Lage und fühlte sich umgekehrt sicherer, weil er – anders als im Kurs – mit nur einer Person sprach, bei der er einerseits die Fähigkeit zu kommunizieren schätzte, andererseits wusste, dass sie seine sprachliche Leistung nur bedingt bewerten würde. Beide bestanden die mündliche Prüfung mit dem Ergebnis 30/30. Die Lernberatung unterstützte die Studentin, die von Anfang an hohe Motivation zum Deutschlernen aufrecht zu erhalten. Der Student zog Nutzen aus der Lernberatung, indem er eine Arbeitsform (des kooperativen Lernens) fand und gleichzeitig über die Kommilitonin zum Ausprobieren kreativer Lernstrategien gelangte.

(8) Eine andere Studentin nahm die Lernberatung in Anspruch, weil sie nach einer längeren Pause ihr Deutschstudium wieder aufgenommen hatte. Sie äußerte als eine ihrer Schwierigkeiten, den Unterricht zu besuchen, denn sie war älter als ihre Kommilitonen und fühlte sich einerseits „reifer“, andererseits „lächerlich“. Die Beraterin fragte sie, ob sie sich in der Lage sehe, zunächst nur an einigen der angebotenen Kursstunden teilzunehmen und zu prüfen, wie sie damit zurechtkomme. Die Studentin hielt in ihrem Lernprojekt unter anderem den Vorsatz fest, zwei der acht angebotenen Kursstunden zu besuchen. In einer späteren Sitzung erzählte sie, dass sie sich inzwischen am Unterricht aktiv beteilige, und bestand am Ende des Semesters die Deutschprüfung mit 30/30. Durch die Lernberatung wurde sich die Studentin ihrer Schwierigkeiten bewusst und verpflichtete sich selber zum Besuch des Unterrichts, indem sie diesen Punkt als einen ihrer Arbeitsschritte im Lernprojekt festhielt.

Fehlende Identifikation mit dem Kursangebot

(9) Eine Studentin kam auf eigene Initiative zur Lernberatung, mit dem Ziel ihre Fertigkeit Schreiben zu verbessern. Auf Nachfrage, ob sie spezielle Schwierigkeiten habe, verneinte sie dies und ergänzte, dass auch die Dozenten ihre schriftliche Produktion nicht als problematisch bewerteten. Dann beschrieb sie ihr Vorgehen, wenn sie auf Deutsch schrieb: Ideensammlung, Gliederung, Schreiben, Überarbeitung usw. Nach eigener Aussage verfuhr sie ähnlich wie beim Schreiben auf Italienisch (ihrer Muttersprache). Da die Beraterin den Eindruck gewann, dass die Schwierigkeiten nicht (allein) beim Schreiben lagen, formulierte sie folgende Frage: „Nach dem, was Sie berichten, scheint mir, dass das Schreiben für Sie gar nicht so schwer ist. Gibt es vielleicht auch andere Gründe, aus denen Sie zur Beratung gekommen sind?“ Die Studentin antwortete, dass sie in der Tat nicht allein wegen des Schreibens gekommen sei, sondern auf Grund einer allgemeinen Unzufriedenheit: Sie habe das Gefühl, das bereits in der Schule erworbene Deutsch während des Grundstudiums an der UC gar nicht ver-

bessert, sondern im Gegenteil sogar verschlechtert zu haben. Sie stelle dies daran fest, dass sie jetzt mehr Schwierigkeiten habe, sich neue Wörter zu merken. Nach der Sichtung der Selbstlernmaterialien im Sprachenzentrum der UC beschloss die Studentin auch auf Anregung der Beraterin, Filme zu sehen: Im Lernprojekt schrieb sie das Ziel auf, an den verschiedenen Ebenen des Hörverstehens zu arbeiten und durch schriftliche Produktion (Zusammenfassung des Films, Rezension sowie Transkription einer Szene) zu ergänzen. Durch das Beratungsgespräch wurde sich die Studentin über den für sie negativen, nicht veränderbaren lernerexternen Einfluss des Unterrichtsprogramms bewusst und konnte dementsprechend dessen demotivierende Auswirkung begrenzen.

Individualisierung → Isolation

(10) Ein Doktorand der Sprachwissenschaft, der die Lernberatung aufsuchte, um zu Forschungszwecken Deutsch extracurricular lesen zu lernen, äußerte nach einiger Zeit den Wunsch, sich sowohl über die Sprache als auch in ihr auszudrücken. Die Beraterin vermittelte ihm den Kontakt zu einem anderen Doktoranden, der Deutsch ebenfalls seit drei Monaten selbstgesteuert lernte. Die beiden Lerner trafen sich nach einem ersten gemeinsamen Gespräch mit der Beraterin anschließend einige Male allein zum partnerschaftlichen Lernen und organisierten sich einen Sprachkurs in Deutschland, den sie mit dem ZD beendeten. Der Doktorand der Sprachwissenschaften kam nach seiner Rückkehr aus Deutschland noch einmal in die Lernberatung und entschied dabei, sich auf die ZMP vorzubereiten und einige Deutschstunden an der UC zu besuchen. Auf Grund seiner Ausbildung verfügte dieser Lerner über Kompetenzen, die ihm das autonome Lernen ermöglichten. Dazu waren die Vorbedingungen ideal: Seine Lernziele waren an keine Auflagen der Universität gebunden, und die Beraterin war nie seine Lehrerin gewesen. Indem er in verschiedenen Beratungsgesprächen über die ausgeführten Lernschritte berichtete und das insgesamt wenig fassbare Lernziel „Deutsch zu Forschungszwecken zu lernen“ in kleinere, selbst gesteckte überschaubare Lernziele (wie z.B. die Vorbereitung des ZD und der ZMP) unterteilte, hielt er seine von Anfang an hohe Motivation aufrecht. Darüber hinaus wurde er sich während der Beratung klar, dass ihm das isolierte Lernen auf Dauer nicht ausreichte, so dass er Situationen zum kooperativen Lernen mit einem Partner und/oder in einer Gruppe suchte.

In einem traditionellen Sprachkurs wären auf Grund des Settings – eine Gruppe mehrerer Lernender mit unterschiedlichen Bedürfnissen und wenig Zeit, innerhalb derer ein institutionell gebundenes Programm erarbeitet werden muss – die unter 4, 5, 6, 7, 8, 9 beschriebenen Schwierigkeiten wahrscheinlich nicht zur Sprache gekommen. Selbst wenn sich die Unterrichtenden die Zeit genommen hätten, einige dieser Schwierigkeiten anzusprechen, ist nicht gesagt, dass sie damit auf das Interesse aller KursteilnehmerInnen gestoßen wären. Darüber hinaus gab die klare Rollentrennung zwischen den Lehrerinnen und der Beraterin gerade solchen Lernerinnen wie unter 6 und 9 die Sicherheit, sich frei über ihre Gefühle äußern zu können, ohne dabei eine

(aus ihrer Sicht) negative Reaktion der Lehrpersonen befürchten zu müssen.

Die Schwierigkeiten beim Zeitmanagement (1 und 2) sowie bei der Abstimmung der Lernaktivitäten auf die Lernziele (3) sind sicher unter vielen Studierenden an der UC verbreitet, so dass sich die Frage stellt, ob sie nicht vielleicht in der Kursgruppe besprochen werden können. Doch wie Brammerts et al.<sup>40</sup> bemerken, zeigen Anleitungen und Erklärungen, die im Voraus gegeben werden,

vielfach nicht die erhoffte Wirkung, selbst dann nicht, wenn sie mündlich vor der Gruppe erläutert werden. [Denn] erst in Einzelgesprächen scheinen manche Lerner Verbindungen zu ihrem eigenen Lernen herzustellen, über mögliche Konsequenzen nachzudenken und Verhaltensänderungen anzustreben.

Die Beispiele 7 und 10 zeigen, dass bei unterschiedlichen Lernschwierigkeiten dieselbe ressourcenbezogene Lernstrategie benutzt werden kann: Die Form des kooperativen Lernens wurde sowohl von Studierenden gewählt, die motiviert waren und nach zusätzlichen Lernmöglichkeiten suchten, als auch von Lernenden, die Angst hatten zu sprechen. Ebenso kann auch der umgekehrte Fall auftreten, dass ähnliche Schwierigkeiten unterschiedliche, auf den einzelnen Lernenden abgestimmte Lösungswege erfordern. Die unter 7 und 8 beschriebene Schwierigkeit, in der Kursgruppe aktiv mitzuarbeiten wurde in einem Fall durch die Form des kooperativen Lernens mit einer Kommilitonin aufgefangen, im anderen durch die von der Studierenden selber formulierte Verpflichtung, einen Anteil der Unterrichtsstunden zu besuchen.

### 9. Problemzonen: Rollenwechsel – Rollenvermischung

An der UC ist die Sprachlernberatung nicht sprachübergreifend, sondern Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch haben jeweils ihre eigenen Lernberaterinnen, die ansonsten über eine langjährige Unterrichtserfahrung an der UC verfügen.

Auf die Schwierigkeiten, die mit dem Einsatz von Lehrerinnen als Sprachlernberaterinnen verbunden sind, ist mehrfach hingewiesen worden<sup>41</sup>. Es besteht die Gefahr, dass die Beraterin auf Grund ihrer Lehrerfahrung vielleicht Lernschwierigkeiten richtigerweise voraussieht und dementsprechend Ratschläge oder Anweisungen gibt, die aber an der Persönlichkeit des Studierenden vorbeigehen und/oder verhindern, dass er sich über die positiven bzw. negativen Konsequenzen seines Lernverhaltens bewusst wird. Ebenso ist es für einige Lernende schwer zu verstehen, dass sie – anders als im Unterricht – keine Arbeitsaufträge erhalten, sondern selber über Lernziele, Lernwege

<sup>40</sup> Brammerts et al., *Ziele und Wege bei der individuellen Sprachlernberatung*, S. 53-54.

<sup>41</sup> Vgl. P. Riley, *The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access*; P. Voller, *Does the teacher have a role in autonomous language learning?* in *Autonomy and Independence in Language Learning*, P. Benson – P. Voller ed., S. 98-113; R. Pemberton – S. Toogood, *Expectations and assumptions in a self-directed self-learning programme*, in *Beyond Language Teaching towards Language Advising*, M. Mozzon-McPherson – R. Vismans ed., S. 66-83; K. Kleppin – G. Mehlhorn, „*Ich muss eigentlich nur noch mal die ganze Grammatik wiederholen*“.

und Zeiteinteilung entscheiden. Doch setzt die Entwicklung von Lernerautonomie voraus, dass die Studierenden ihr Vorgehen beim Fremdspracherwerb selbst bestimmen, auch wenn dies zunächst Umwege bedeutet.

Erfolgt die Lernberatung durch Lehrpersonen, wirkt sich dies auf die Fähigkeit und Bereitschaft des Studierenden sich selbst zu evaluieren eher nachteilig aus. Das zeigt sich bereits im ersten Gespräch daran, dass sie nur zögernd und nicht nach den verschiedenen Kompetenzen differenziert Angaben zum eigenen Kenntnisstand der deutschen Sprache machen. Sie stufen ihre Sprachkenntnisse nicht ihrem Niveau entsprechend ein, sondern niedriger als zu erwarten wäre<sup>42</sup>. Wenn sie beispielsweise fünf Jahre Deutsch auf dem Gymnasium und ein weiteres Jahr an der Universität gelernt haben, geben sie für alle Bereiche (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, Grammatik, Lexik) als allgemeinen Kenntnisstand *elementare* (Grundstufe) an, wobei diese Einschätzung nicht immer für alle Fertigkeiten gerechtfertigt ist. Dabei spielen mehrere Faktoren eine Rolle wie beispielsweise fehlendes Selbstvertrauen und die kulturell bedingte Ansicht, dass nicht die Lernenden selber, sondern die Beratungs- bzw. die Lehrpersonen als Experten die notwendigen Kompetenzen zur Einstufung des Kenntnisstands haben. Es entsteht der Eindruck, dass es sich bei einer niedrigeren Selbsteinschätzung mitunter auch um eine Vorsichtsmaßnahme handelt: Der Studierende vermeidet das Risiko, sich zu gut zu bewerten und anschließend die erwarteten Ergebnisse nicht bringen zu können. Gleichzeitig gibt er zu verstehen, dass er (noch) nicht bereit ist, Verantwortung für sein Lernen und seine Leistungen zu übernehmen.

Auch in der Durchführungsphase ist für viele Lernende die Evaluation der bisher unternommenen Lernschritte problematisch. Soweit der Studierende eine Beurteilung überhaupt vornimmt, verlässt er sich nicht darauf. Er sucht vielmehr die Bestätigung bei der Beraterin aus der Einstellung heraus, dass letzten Endes sie die Hauptverantwortung für den Lernprozess trägt. Doch ist es notwendig, dass der Lernende selber darüber reflektiert, in welchem Bereich er Fortschritte gemacht hat und wo er sich noch unsicher fühlt, um entsprechend die weiteren Arbeitsschritte zu planen.

Dass die Sprachlernberatung durch Unterrichtende für beide Seiten – BeraterIn und Lernende – problematisch ist, soll an den folgenden zwei Beispielen gezeigt werden: Eine Studentin, deren Schwierigkeiten im Bereich Lexik lagen, fragte, ob die Beraterin „wichtige Vokabeln auswählen“ und mit ihr „üben“ könnte. Die Beraterin nahm diese Bitte zum Anlass, um verschiedene Techniken zum Vokabellernen zu veranschaulichen und auf entsprechende Materialien im Selbstlernzentrum zu verweisen. Darüber hinaus ermutigte sie die Studentin, verschiedene Methoden auszuprobieren, mit denen sie Vokabeln „allein“ lernen konnte.

Eine andere Studentin bat bei der Vorbereitung der schriftlichen Prüfung um die

---

<sup>42</sup> Bis jetzt haben umgekehrt noch keine Studierenden der UC in der Lernberatung für Deutsch einen höheren Kenntnisstand angegeben, als er der Realität entspricht. Vgl. auch C.K. Thomson, *Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity*, in *Taking control: Autonomy in Language Learning*, R. Pemberton et al. ed., S. 77-91.

Korrektur eines Leserbriefs, den sie geschrieben hatte. Nachdem die Beraterin die Fehler angestrichen hatte, identifizierte die Lernerin anschließend die Art jedes einzelnen Fehlers (Syntax, Flexion der Adjektive, Lexik usw.) und machte selber Verbesserungsvorschläge. Am Ende fragte sie die Beraterin, wie die schriftliche Produktion (in Noten) zu bewerten sei. Die Beraterin erklärte ihr, dass die Bewertung nicht in ihren Aufgabenbereich gehöre, dass sie außerdem die Bewertungsmaßstäbe ihrer unterrichtenden KollegInnen nicht kenne und dementsprechend keine Aussagen machen wolle. Sie ermutigte gleichzeitig die Studentin zu überlegen, worin ihre Schwierigkeiten beim Schreiben lägen. Beim darauf folgenden Treffen brachte die Studentin eine Checkliste mit den für sie typischen Fehlern mit, die sie für sich selbst angefertigt hatte und nun immer bei sich trug. Sie erzählte, dass sie ihre schriftlichen Arbeiten mit Hilfe dieser persönlichen Checkliste und einer Grammatik selber durchsehe, bevor sie sie zur Korrektur vorlege.

Trotz der dargestellten Schwierigkeiten wird die Sprachlernberatung an vielen Bildungsinstitutionen – wie eben auch an der UC – von Lehrenden übernommen<sup>43</sup>. Dazu ist ein Rollenwechsel von der Lehr- zur Beratungsperson erforderlich, der nicht nur ihr selber bewusst sein muss, sondern auch den unterrichtenden KollegInnen und den Studierenden, um falsche Erwartungen und damit verbundene Enttäuschungen zu vermeiden. Sprachlernberatung ist auch für diejenigen Studierenden, die sie als Ergänzung oder Unterstützung zum Besuch von Präsenzkursen nutzen, kein Nachhilfeunterricht. In der Beratung geht es – anders als im Unterricht – weniger um die Klärung sprachlicher Schwierigkeiten als um den Umgang damit. Konkret bedeutet das, dass ein unbekanntes Wort oder eine Grammatikregel nicht erläutert werden, sondern die Beraterin mit dem Lernenden bespricht, wo und wie er sich die gewünschte Information beschaffen bzw. aneignen kann. Ebenso steht nicht die Korrektur von Arbeiten durch die Beratungsperson im Vordergrund, sondern die Bewusstmachung und Stärkung des Korrektur- und Überprüfungs potentials beim Lernenden sowie seiner Fähigkeit zur Selbstevaluation.

### 10. Funktionen der Sprachlernberatung

Nicht nur die zuweilen noch unklare Unterscheidung der Rolle der Lehr- und Beratungsperson wirkt sich auf den Verlauf der Sprachlernberatung an der UC aus, sondern auch institutionelle Auflagen wie Lehrplan und Prüfungsanforderungen. Die Studierenden der UC nehmen die Lernberatung zur Unterstützung bzw. Ergänzung der traditionellen Sprachkurse wahr oder aber als Alternative, um sich auf eine Prüfung vorzubereiten. Dies trifft vor allem auf berufstätige Studierende zu sowie auf Studierende

---

<sup>43</sup> Vgl. M. Langner, *Sprachenlernen – Lernberatung – Neue Medien. Didaktische Verbundkonzeptionen in der Spannung zwischen Autonomie und Sprachunterricht, in Sprachenlernen im Verbund. Medien und fachdidaktische Herausforderungen am Beispiel selten gelernter Sprachen*, C. Lang – G. von der Handt ed., Bertelsmann, Bielefeld 2004, S. 101-117 und S. Hoffmann, *Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht*.

der Fachbereiche Wirtschaftswissenschaften, Jura, Politische Wissenschaften, Literatur und Philosophie, Soziologie, Psychologie und Pädagogik. Da es an den italienischen Universitäten für die Sprachkurse keine Anwesenheitspflicht gibt, sind viele Studierende daran gewöhnt, sich zwar allein, aber nicht selbstgesteuert anhand vorgegebener Lernmaterialien auf die Prüfung vorzubereiten. Daher sind – außer bei den (vierzehn) Lernenden, die Deutsch freiwillig extracurricular lernen – alle Beratungen im Selbstlernzentrum der UC durch institutionelle Auflagen bedingt und beginnen als „Auswahlberatung“. Bei dieser Form von Beratung steht nach Kleppin und Mehlhorn<sup>44</sup> „die Unterstützung von Lernern bei der Auswahl von Kursen, Lernmaterialien usw. im Vordergrund“ und die Beraterin beschränkt sich darauf,

die Lernvorerfahrungen und Vorkenntnisse des Lerners zu ermitteln, den Lernbedarf bzw. die persönlichen Lernziele festzustellen [...] und daraus die Wahl adäquater Lehr- bzw. Selbstlernangebote abzuleiten. Anzutreffen ist eine solche Auswahlberatung in Selbstlernzentren oder anderen Lehr- und Lernkontexten.

Wird allerdings die Sprachlernberatung nur als Auswahlberatung verstanden, besteht die von Langner<sup>45</sup> aufgezeigte Gefahr der

starke[n] Individualisierung im Bereich des autonomen Sprachenlernens. Durch die Form der individuellen Beratung, noch stärker aber durch die auf isoliertes Lernen ausgerichteten Lernmaterialien (vor allem CD-Rom-Kurse) wird der Vereinzelung starker Vorschub geleistet.

Dies führt dazu, dass das übergeordnete Ziel der Sprachlernberatung – die Weiterentwicklung der Lernerautonomie – nicht unbedingt als solches auch von den Studierenden angestrebt wird. Das zeigt sich unter anderem daran, dass die Hälfte der Beratungssuchenden nur einmal in die Lernberatung kommt und dass verabredete Beratungstermine nicht eingehalten (teilweise sogar nicht einmal abgesagt) werden. Beschränkt sich die Beratung nur auf die Bedarfsanalyse und die Formulierung des Lernprojekts, hat der Studierende keine Gelegenheit, die Selbstevaluation – die Voraussetzung für den bewussten selbstständigen Aneignungsprozess einer Fremdsprache – zu lernen.

Die andere Hälfte der beratungssuchenden Studierenden nehmen durchschnittlich drei Gespräche in Anspruch. Obwohl auch Bedürfnisse und Lernziele zunächst den institutionellen Auflagen untergeordnet sind, entwickelt sich – wie die oben beschriebenen Beratungsfälle zeigen – die anfängliche Auswahlberatung in Richtung

---

<sup>44</sup> K. Kleppin – G. Mehlhorn, „*Ich muss eigentlich nur noch mal die ganze Grammatik wiederholen*“, S. 84-85.

<sup>45</sup> M. Langner, *Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]“, 2006, 11 (2), S. 8. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Langner1.htm>, Stand 2. April 2007.

einer individuellen Sprachlernberatung. Dabei kommen die beiden von Voller<sup>46</sup> als *resource* und *counsellor*<sup>47</sup> bezeichneten Funktionen der Beraterin zum Tragen: Bei der Vorstellung verschiedener Lernmaterialien, -strategien und -techniken sowie bei der Vermittlung von Partnern zum kooperativen Lernen erfüllt sie ihre Funktion als *resource*. Indem sie den Lernenden bei seiner Auseinandersetzung mit eigenen Lernschwierigkeiten und den Umgang damit unterstützt, handelt sie vor allem als *counselor*.

In der Durchführungsphase fällt es einigen Studierenden schwer, die einzelnen Arbeitsschritte zu überschauen und ihre Fähigkeiten diesbezüglich richtig einzuschätzen, so dass sie mehrere Einzelgespräche benötigen. Es gibt unterschiedliche Ansichten zu der Frage, wie viele Beratungsgespräche in der Durchführungsphase angemessen sind. Einerseits ist darauf zu achten, dass kein Abhängigkeitsverhältnis entsteht, sondern dass die Beratungsperson mit dem fortschreitenden Projekt eher die Rolle eines Supervisors annimmt. Andererseits ergibt sich aus dem oben erklärten Prinzip der personenzentrierten Beratung und damit verbunden aus der unvoreingenommenen Berücksichtigung aller (Lern-)Schwierigkeiten, dass Studierende mit unterschiedlichen Graden an Autonomie die Beratung aufsuchen (können) und dass sie je nach Grad an Autonomie, den sie zu Beginn der Beratung aufweisen, unterschiedlich viele Einzelgespräche benötigen.

Durch den wiederholten Austausch zwischen Beraterin und Lernendem kommt es zu Situationen, in denen der Lernende um Korrektur bittet. Unter den Lernberaterinnen besteht keine einheitliche Meinung hinsichtlich der Korrekturen. Unter theoretischen Gesichtspunkten gehört sie nicht in die individuelle Sprachlernberatung und ist an Institutionen, an denen nicht sprachenspezifische, sondern sprachenübergreifende Lernberatung angeboten wird, gar nicht möglich. Doch gerade wenn der Beratungssuchende die Zielsprache extracurricular oder innerhalb eines Selbstlernprogramms ohne Präsenzkurs lernt und es sich um die Korrektur von Aufgaben zum freien Schreiben oder Übersetzen handelt, ist es nach Meinung der Verfasserin durchaus vertretbar, dass die Beratungsperson in Ausnahmefällen auch korrigiert, wenn sie dabei den Lernenden mit einbezieht.

Sowohl die Studierenden, die nur einmal die Beratung aufgesucht haben, als auch die, die in der Durchführungsphase mehrere Beratungsgespräche in Anspruch genommen haben, kommen oft nicht zu einer abschließenden Sitzung, um ihr Lernprojekt und die erzielten Ergebnisse selber zu evaluieren. Es gilt also zu überlegen, durch welche Maßnahmen die Auswahlberatung zur individuellen Sprachlernberatung weiterentwickelt bzw. die Effizienz der Sprachlernberatung hinsichtlich des Ziels Lernerautonomie verbessert werden kann.

---

<sup>46</sup> Vgl. P. Voller, *Does the teacher have a role in autonomous language learning?*

<sup>47</sup> Britische Schreibweise wie im Original.

## 11. Fazit und Ausblick

Vielen Studierenden ist nicht bewusst, dass selbstständiges Lernen die Übernahme von Verantwortung erfordert. Dies legt eine Überarbeitung des Formulars vom Lernprojekt nahe. Unterschreibt allein die Beraterin den Lernvertrag, wird ihre ‚beratende‘ Funktion zugunsten einer eher traditionellen Sichtweise der instruktivistisch ‚beauftragenden‘ Lehrperson in Frage gestellt. Gleichzeitig hat der Studierende wegen seiner fehlenden Unterschrift die eigene Beteiligung am Projekt und die eigene Verantwortung für das Lernen (im wahrsten Sinne des Wortes) nicht genügend deutlich vor Augen. Wenn dagegen der Lernende selber auch unterschreibt, erkennt er, dass er bei der Ausarbeitung und Durchführung des im Lernvertrag festgehaltenen Lernprogramms einerseits eine Verpflichtung eingeht, andererseits gerade deshalb – anders als im Unterricht – einen größeren Spielraum zum Handeln – auch entgegen den Vorstellungen der Beratungsperson – hat. Deshalb ist es wesentlich, dass nicht nur die Beratungsperson, sondern auch der Lernende selber das Lernprojekt bzw. den Lernvertrag unterschreibt. Da nach Riley<sup>48</sup> der Lernvertrag nicht nur die Lernziele, sondern auch die Rollenverteilung verdeutlicht, bei der der Lernende als Vertragspartner Verhandlungsspielraum hat, erscheint auf Grund seiner Funktion als Lernvertrag die Umbenennung des Lernprojekts von *Progetto individuale d'apprendimento* in *Contratto d'apprendimento* notwendig.

Beim ersten Treffen können vertraglich mindestens zwei weitere Gespräche vereinbart werden. Nachdem der Lernende mit der Durchführung des im Lernvertrag festgehaltenen Programms begonnen hat, wird in einem oder auch mehreren Gesprächen der Vertrag auf die tatsächlichen Möglichkeiten des Lernenden (hinsichtlich des Zeitrahmens und der bereits vorhandenen Kompetenzen) noch einmal überprüft und gegebenenfalls angepasst. Das andere Gespräch ist am Ende des Lernvertrags zu führen, damit der Lernende Bilanz über sein Lernverhalten ziehen und die dabei gewonnenen Erkenntnisse auch auf andere Lernkontexte übertragen kann<sup>49</sup>.

Der verstärkte Austausch zwischen den beratenden und den unterrichtenden KollegInnen über die unterschiedlichen Aufgabenfelder sowie über konkrete Fälle ist wünschenswert. Für Studierende, die beschließen, die Lernberatung aufzusuchen, ist es wichtig zu wissen, dass auch ihre LehrerInnen diese Entscheidung gut heißen und dass Lehr- und Beratungspersonen zusammenarbeiten.

Ebenso könnte sich die Einführung von Beratungselementen in den Deutschunterricht – in Form von Momenten, in denen die KursteilnehmerInnen in der Gruppe über ihr Lernen reflektieren und Ergebnisse gemeinsam evaluieren – auf die Erwartungshaltung des Lernenden an die individuelle Sprachlernberatung positiv auswirken.

---

<sup>48</sup> P. Riley, *The guru and the conjurer*, S. 121.

<sup>49</sup> Vgl. Langner, *Dokumente zur Sprachlernberatung*, S. 5, S. 7: Langner berichtet, dass die Studierenden an der Universität Fribourg (Schweiz), die die Lernberatung aufsuchen, drei obligatorische Termine haben, die entweder aus drei Einzelgesprächen oder aber aus zwei Einzelgesprächen sowie einer Reflexionssitzung in der Gruppe bestehen.

Der Lernende ist schon darauf vorbereitet, dass er in der Beratung kein fertiges „Rezept“ zum Lernen erhält, sondern dass er über sein Lernverhalten reflektiert und die Fähigkeiten und Möglichkeiten realistisch einschätzt, um so darauf aufbauend die nächsten selbstgesteuerten Lernschritte zu planen. Die Reflexion über das Lernen in unterschiedlichen Settings – in der Kursgruppe und in der individuellen Sprachlernberatung – bietet mehrere Vorteile: In der Gruppendiskussion können Lernende bei ähnlichen Schwierigkeiten ihre unterschiedlichen Erfahrungen austauschen und sich untereinander beraten; in der Einzelberatung hat der Lernende mehr Raum, auf eigene spezielle Bedürfnisse, Emotionen und Schwierigkeiten weiter einzugehen.

Für eine klare Trennung der unterschiedlichen Funktionen der Lehrenden und Beratenden und zum Vorbeugen von Missverständnissen, was von der Sprachlernberatung erwartet bzw. nicht erwartet werden kann, ist es wichtig, dass im Italienischen bereits vorhandene Termini kohärent verwendet werden. Die Lehrperson hält Sprechstunden (*ricevimento*), während in der Sprachlernberatung Beratungsgespräche (*colloqui consultivi* oder auch *consulenze*) stattfinden. Auf Grund der Möglichkeit, die berufliche qualifizierte Tätigkeit der Beratungsperson mit studentischen Aktivitäten zu verwechseln, ist der Begriff *tutoring* zu vermeiden.

Die Organisation von Arbeitsgruppen und/oder Tagungen zum Thema Sprachlernberatung in Italien ist wünschenswert mit folgenden Zielen:

- Austausch unter SprachlernberaterInnen verschiedener Bildungsinstitutionen;
- Etablierung einer einheitlichen Terminologie in Italien;
- Schaffung von Fortbildungsmöglichkeiten in Italien im Bereich Sprachlernberatung;
- Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen auch in Italien.

# BOOK REVIEW

FACOLTÀ DI LINGUE E LETTERATURE STRANIERE  
**L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA**

ANNO XV - 1/2007

Università Cattolica del Sacro Cuore - Diritto allo studio  
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215  
e-mail: editoriale.dsu@unicatt.it (produzione)  
librario.dsu@unicatt.it (distribuzione)  
web: www.unicatt.it/librario

ISSN 1122 - 1917