

Allgemeiner Beitrag

Karin Kleppin*

Sprachlernberatung: Hype oder Notwendigkeit?

Coaching for Language Learning: Hype or Necessity?

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2019-0024>

Zusammenfassung: Dieser Beitrag entstand auf der Basis des gleichnamigen Vortrags auf der 45. Jahrestagung des FaDaF in Mannheim. Nach einem kurzen Blick auf Etappen einer Etablierung von Sprachlernberatung im deutschsprachigen Kontext wird der hier vertretene konzeptuelle Ansatz vorgestellt und anhand von zwei Praxisbeispielen verdeutlicht. Anschließend werden die Kompetenzen thematisiert, die für das Tätigkeitsfeld Sprachlernberatung auszubilden sind und die sich darüber hinaus auch auf das Lehrerverhalten im Unterricht auswirken können.

Stichwörter: konzeptueller Ansatz, Potenzial, Ressourcen, Beratungskompetenzen, Interventionstechniken

Abstract: This article is based on a lecture given at the 45th annual conference of the FaDaF in Mannheim. After a brief look at the successive stages of establishing coaching for language learning in the German-speaking context, the conceptual approach taken in this contribution will be presented and complemented by two practical examples. Subsequently, the expertise and competences that are to be developed for the field of language learning coaching and their potential effects on teacher behaviour in the classroom are discussed.

Keywords: Conceptual approach, learner potential, resources, coach's expertise and competences, intervention techniques

*Kontaktperson: Karin Kleppin, E-Mail: Karin.Kleppin@rub.de

1 Einleitung: Sprachlernberatung im deutschsprachigen Kontext

Vorstellungen zur Lernerautonomie haben seit Längerem auch in deutschsprachigen Kontexten dazu geführt, dass die Notwendigkeit einer Sprachlernberatung betont wurde (vgl. Claußen 2009; Kleppin 2003; Mehlhorn et al. 2005; Mehlhorn/Kleppin 2006; Schmelter 2004; Schmenk 2014). Eine Sprachlernberatung soll Lernenden die Möglichkeit eröffnen, sich des eigenen Lernprozesses bewusst zu werden, ihre individuellen Voraussetzungen, Motive und Bedürfnisse zu erkennen, konkrete und realisierbare Ziele zu identifizieren und auf ihnen zur Verfügung stehende Ressourcen zurückzugreifen. Als Ressourcen galten zu Beginn der Diskussion zur Sprachlernberatung zunächst vor allem Angebote an (elektronisch zugänglichen) Selbstlernmaterialien, die in Selbstlernzentren bereitgestellt wurden und für deren sinnvolle Nutzung eine Beratung konzipiert wurde (Langner 2002). Auch eine Beratung, in der es vor allem um Empfehlungen zu effektiven Lernstrategien geht, war und ist zum Teil noch beobachtbar. Darüber hinaus entwickelte sich – vor allem im Umfeld des International Tandem Network (Brammerts/Kleppin 2001) – eine Tandemberatung (Brammerts/Calvert/Kleppin 2001), in der man sich auf nicht direktive Konzepte (Rogers 1972; Riley 1997) stützte. Die Tandemarbeit sollte so begleitet werden, dass die Tandempartner ihre Fähigkeit zur Lernerautonomie (weiter-)entwickeln können (vgl. Little 2001). Sie sollen zum Beispiel darüber entscheiden können, welche Themenbereiche sie wie bearbeiten wollen, wie sie bei gegenseitigen Erklärungen vorgehen wollen, wie sie den Sprachenwechsel organisieren und wie sie vom Partner korrigiert werden wollen.

Die ersten Tagungen zur Sprachlernberatung fanden in Deutschland mit zunächst noch vielen Best-Practice-Beiträgen in Bochum und Leipzig statt und haben sich mittlerweile nach weiteren Tagungen in Dresden, Hannover und Potsdam im Hinblick auf Formen systemisch konstruktivistischen Sprachlerncoachings (vgl. Spänkuch 2014) weiterentwickelt. Bei letzterem Ansatz wird noch stärker als in anderen Lernberatungssettings davon ausgegangen, dass der Lernende als Experte für die eigene Person agiert und gemeinsam mit dem Sprachlerncoach als dem Experten für das Fremdsprachenlernen Wege zur Optimierung seines Lernens identifizieren kann und Entscheidungen zur Umsetzung seiner Ziele trifft. Um dies zu erreichen, stehen bestimmte Interventionen und Techniken zur Verfügung.

Empirische Forschungstätigkeiten zu unterschiedlichen Lernberatungssettings (s. die zahlreichen Beiträge in Berndt/Deutschmann 2014; Böcker et al. 2017) unterstützen weiterhin die Konzeptentwicklung und beeinflussen die Praxis.

Zumindest erwähnt werden soll auch die Schreibberaterszene, die sich schon früh im Rahmen der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung¹ Qualitätsstandards gesetzt hat sowie seit 2010 jährlich eine eigene Fachzeitschrift herausgibt (*Journal der Schreibberatung* [JoSch]).² Es bestehen mittlerweile engere Verbindungen zwischen Sprachlern- und Schreibberatern, insbesondere weil sich auch Schreibberater verstärkt mit Fremdsprachenlernenden, vor allem ausländischen Studierenden in Deutschland, beschäftigen. Neben diesen beiden Szenen existieren Gruppen, die zusätzlich zu Unterrichtsangeboten Sprachberatung, Sprachlernberatung oder Coaching verankert haben. Grundlage ist dabei immer die Idee, die Selbstverantwortlichkeit beim Fremdsprachenlernen zu unterstützen.

2 Konzepte und Begriffe: Der hier vertretene Ansatz

Als problematisch erweist sich die vielfältige Belegung der Begriffe „Sprachcoaching“, „Sprachberatung“, „Sprachlernberatung“, „Sprachlerncoaching“ mit unterschiedlichen Konzepten oder Vorstellungen. Wir (Kleppin/Spänkuch 2014b) haben daher zunächst einmal versucht, die für uns wichtigsten Begriffe gegeneinander abzugrenzen und so den Begriffsdschungel ein wenig aufzuräumen. Das heißt keinesfalls, dass wir davon ausgehen, es gäbe nur ein sinnvolles und qualitativ hochwertiges Konzept. Vielmehr ist zunächst die Funktion der Unterstützung beim Lernen zu klären: Geht es zum Beispiel um die Vorbereitung auf eine Prüfung und sind dafür auch Hilfen bei der Selbsteinschätzung, Informationen zur Prüfung, eventuell auch Anleitungen zur Vorbereitung sinnvoll? Handelt es sich um eine bedarfsgerechte Nutzung einer Lernsoftware? Oder will sich ein Lernender beispielsweise auf einen Aufenthalt in Deutschland so vorbereiten, dass er in den für ihn relevanten Situationen adäquat handeln kann?

Auch das Setting der Sprachlernberatung stellt einen konzeptbeeinflussenden Faktor dar: Geht es um eine kursunabhängige oder kursbegleitende Sprachlernberatung? Wird die Beratung als Präsenz- oder als Distanzberatung, zum Beispiel per Messenger, durchgeführt?

Will man Sprachlernberatung im Ausland einsetzen, etwa an Goethe-Instituten oder an Hochschulen, dann sind zudem soziokulturelle Vorerfahrungen der

1 Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung: <http://www.schreibdidaktik.de> (letzter Zugriff 23.01.2019).

2 Journal der Schreibberatung: <https://journalderschreibberatung.wordpress.com> (letzter Zugriff 23.01.2019).

Lernenden einzubeziehen. Yan Huizi (2017) hat in einer empirischen Untersuchung mit chinesischen Studierenden, die sie vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Coachingkonzepts beraten hat, zum Beispiel festgestellt, dass die chinesischen Studierenden häufig versuchten, von ihnen vermutete, erwünschte Antworten zu geben. Sie schrieben Misserfolge eher einem Mangel an persönlicher Anstrengung zu und tendierten zunächst weniger dazu, über eine Passung von persönlichen Zielen (z.B. eine Hausarbeit zu einem Seminar sprachlich korrekt verfassen können) und dem Einsatz weiterer Ressourcen (z.B. Training von Überarbeitungsstrategien bei einer Schreibwerkstatt) nachzudenken.

Eine Sprachlernberatung im Hinblick auf DaZ im Inland birgt weitere Herausforderungen. Grundsätzlich muss zunächst geklärt werden, welche Funktion ein individuelles – aber wohl zumeist kursbegleitendes – Angebot haben kann. Welche Beratungssprache kann verwendet werden? Können der Lehrende und der Berater ein und dieselbe Person sein? Bietet sich möglicherweise ein eher direktives Verfahren an?³

Als ein weiterer beeinflussender Faktor, der von vornherein in die jeweilige Umsetzung des Konzeptes und damit auch dessen Adaption einzubeziehen ist, gelten die Rahmenbedingungen vor Ort. Prinzipiell ist eine Sprachlernberatung/ ein Sprachlerncoaching als individuelles Angebot konzipiert. Vielen Institutionen erscheint ein individuelles Angebot zwar sinnvoll, vermutete hohe Kosten verhindern jedoch die Umsetzung. In diesem Fall ist eine Kosten-Nutzen-Rechnung notwendig. Wenn eine individuelle Sprachlernberatung nicht angeboten werden kann, versuchen einige Lehrkräfte, die sich an didaktisch-methodischen Prinzipien (vgl. Funk 2010) wie Handlungs- und Kompetenzorientierung sowie Lernerautonomie orientieren, auch sogenannte Beratungselemente in Form von strukturierten Hilfen zur Selbstreflexion in einen Gruppenunterricht zu integrieren.

Bezieht man grundsätzlich die eine Beratung beeinflussenden Faktoren wie angestrebte Adressaten, Funktion, Setting, Rahmenbedingungen in ein Sprachlernberatungskonzept mit ein, dann kann ein weitgehend nicht direktives Konzept folgendermaßen aussehen – Sprachlernberatung bietet eine individuelle Unterstützung bei:

- der Bewusstmachung der individuellen Voraussetzungen und des Ist-Zustandes sowie des vorhandenen Potenzials. Beispiele: Was kann ich offensicht-

3 Hervorheben möchte ich in diesem Zusammenhang das Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung (<https://www.sprunq.de>), eine Gruppe, die im Rahmen des IQ-Netzwerks NRW sowohl ein Sprachlernkonzept inkl. eines Sprachcoachings für Zugewanderte als auch eine Qualifizierung zum Sprachcoach entwickelt hat (<http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/aktuelles/detail-nachrichten/artikeldetails/sprunq-broschuere-zum-abschluss-des-projektzeitraums.html>).

lich schon? Wie gehe ich gern vor? Was kann ich ansatzweise auch schon? Woran erkenne ich das?

- dem Formulieren von realistischen Zielen. Beispiele: Was will ich können? Wo möchte ich mich verbessern?
- dem Erkennen der persönlichen Ressourcen. Beispiele: Was kann ich nutzen? Was hilft mir? Wie viel Zeit kann ich aufwenden?
- dem konkreten Umsetzen von eigenen Entscheidungen. Beispiele: Ich nehme mir X vor und dafür tue ich Y. Am 1.12.2019 habe ich X erreicht.
- der Überprüfung des Erreichten. Beispiel: Ich kann jetzt X.

Integriert habe ich dabei neuerdings Ideen aus der Interaktionistischen Dynamischen Evaluation (IDE) (vgl. Lantolf/Poehner 2011a, 2011b und 2014). Die IDE basiert auf dem lerntheoretischen Ansatz des russischen Psychologen Vygotsky (1978), der davon ausgeht, dass sich individuelle Kompetenzen in der Regel in der sozialen Interaktion mit anderen und in einem bestimmten kulturellen Kontext entwickeln. Zentral ist die Vorstellung von einer individuellen Phase der nächsten Entwicklung (Zone of Proximal Development, ZPD) eines Lernenden. Die ZPD ist die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand eines Lernenden und dem potenziell erreichbaren nächsten Entwicklungsstand. Den aktuellen Entwicklungsstand eines Lernenden erkennt man daran, inwieweit sie/er bestimmte Aufgaben ohne Hilfe einer (kompetenteren) Person lösen kann. Die ZPD erkennt man daran, inwieweit Lernende in der Lage sind, eine Aufgabe, die sie ohne Hilfe nicht hinreichend lösen konnten, mit Hilfe einer zumeist kompetenteren Person, dem sogenannten Mediator, zu lösen (Grotjahn/Kleppin 2015: 129–130). Mit Aufgaben können sowohl sprachliche Aufgaben als auch (strategische) Vorgehensweisen beim Sprachenlernen gemeint sein. Die kompetentere Person ist im Fall einer Sprachlernberatung die Beraterin oder der Berater bzw. der Coach. Anders als im Fall der Interaktionistischen Dynamischen Evaluation, bei der man als Mediator ausgehend von sehr impliziten Hilfen hin zu expliziteren Hilfen versucht, den Lernenden bei sprachlichen Äußerungen zu unterstützen, sind die Hilfen in der Beratung vor allem als Reflexionsangebote zu verstehen. Sie sollen es erlauben, dass der Lernende sich seiner schon vorhandenen Sprach- und Sprachlernkompetenzen bewusst wird, eigene Ziele realistisch und konkret formulieren und auf dieser Basis mögliche Ressourcen identifizieren oder auch Angebote akzeptieren kann.

Die folgende Abbildung soll die Übertragung der Vygotsky'schen ZPD auf den Lernenden in einer Beratungssituation noch einmal verdeutlichen.



Abbildung 1: ZPD in der Beratungssituation

3 Zwei Beispiele zur Verdeutlichung des hier vertretenen Konzeptes

Beispiel 1:

Angenommen wird eine Sprachlernberatung für erwachsene Lernende in einer Hochschule oder an einem Goethe-Institut. Die Lernerin Yin, die sich in einem als B1/B2 ausgewiesenen Sprachkurs befindet, äußert sich in einer Sprachlernberatung inhaltlich zusammengefasst folgendermaßen:

„Ich habe das Gefühl, ich verbessere mich überhaupt nicht in diesem Kurs. Wenn ich also Grammatikübungen mache, dann kann ich das, ich kenne die Regeln gut. Wenn ich dann sprechen soll, dann sage ich lieber nichts, weil ich dann doch alles falsch mache. Ich glaube, mein Lehrer hält mich für sehr schlecht.“

Die Sprachlernberaterin entwickelt unterschiedliche Hypothesen zu diesen Äußerungen und unter anderem folgende für Yin verständliche Fragestellungen: Welche sprachlichen Aktivitäten finden in diesem Kurs statt? Welche Aktivitäten mag Yin? Welche hält sie für besonders nützlich für ihre Zwecke? Welchen (zeitlichen) Stellenwert haben die Grammatikübungen? Was meint Yin mit Kenntnis der Re-

geln? Geht es dabei um metasprachliches Regelwissen? Hat sie die Regeln verstanden? Kann sie diese in Übungen anwenden? Was meint sie mit „Grammatikübungen können“? Setzt sie die richtigen Formen halb automatisch ein oder greift sie bewusst auf ihr Regelwissen zurück? Kann sie die erforderliche Grammatik auch bei offeneren Aufgaben anwenden? Gibt es Situationen, in denen sie sich grammatisch korrekt äußert? Äußert sie sich grundsätzlich nicht gern im Unterricht? Geht es um die Fehler, die sie befürchtet, wenn sie sich mündlich äußert bzw. äußern würde? Wie hat sie sich gefühlt bzw. würde sie sich fühlen, wenn sie sich mündlich äußert? Woran macht Yin ihre Beobachtung fest, ihr Lehrer halte sie für schlecht?

Die Beraterin wird Yin dabei auch mit ihrem Wissen zum Spracherwerb konfrontieren und ihr darlegen, dass auf dem Sprachniveau B2 durchaus Fehler vorkommen können. Sie wird Yin durch Fragen dazu anregen, darüber nachzudenken, ob ihre Einstellung zur Korrektheit etwas mit ihren Lernvorerfahrungen zu tun hat. Weiterhin kann Yin überlegen, ob ihre Einstellungen durch ein vorhergehendes Lehrerverhalten beeinflusst sind oder ob sie von sich aus den Wunsch nach großer Korrektheit beim Sprechen hat. Die Beraterin wird sie fragen, ob sie sich eventuell Veränderungen in ihrem Verhalten wünscht, ob sie also durchaus Fehler akzeptieren und mehr sprechen möchte oder ob sie lieber eher rezeptiv lernt und sich weiterhin auf grammatisch korrektes und kontrolliertes Sprechen konzentrieren möchte. Bei dieser Beratungsinteraktion werden also Einstellungen und Beobachtungen hinterfragt; es stellt sich möglicherweise heraus, dass Yin eine sehr reflektierte, analytische Lernerin ist, die sich beim Sprechen stark selbst kontrolliert. Sie bemerkt dabei wahrscheinlich sogar ihre Fehler, kann sie aber in der Schnelligkeit der mündlichen Interaktion nicht mehr selbst korrigieren. Ihr Lernpotenzial bestünde also zum Beispiel in der Fähigkeit eines starken Monitoreinsatzes mit allen positiven, aber auch negativen Konsequenzen wie einem eher langsamen, kontrollierten Sprechen mit vielen Pausen. Eventuell ist sogar Sprechängstlichkeit vorhanden. Es sollten in der Beratung in jedem Fall auch die positiven Faktoren verdeutlicht werden, etwa dass Yins Potenzial über ihre aktuell gezeigte Leistung beim spontanen Sprechen im Unterricht hinausgeht. Sie könnte sich wahrscheinlich häufig selbst korrigieren, würde man ihr kleine Hilfen zur Selbstkorrektur geben. Sie kann dieses Potenzial auch für ihre Lehrer sichtbar machen, indem sie zum Beispiel soziale Strategien verwendet, wie etwa nach einer Unsicherheit in einer Äußerung einen fragenden Blick zu nutzen, um darüber Hilfen oder Korrekturen einzufordern.

Ziel der Beratung ist es, dass Yin erkennt und entscheidet, wie sie sich auf ihrem individuellen Weg weiterentwickeln kann. Daher wäre ein Trost – wie Fehler seien völlig normal und sie solle einfach etwas fehlertoleranter werden – für sie wenig hilfreich. Hier unterscheidet sich ein direktives Vorgehen mit vorschnel-

len lernstrategischen Empfehlungen von einem nicht direktiven Beratungsverhalten.

In dem hier vertretenen Konzept einer nicht direktiven Beratung wird also zunächst grundsätzlich versucht, hinter die Offensichtlichkeiten einzelner Fragen oder Äußerungen von Lernenden zu blicken. Erst dann werden gemeinsam Lernprojekte genauer identifiziert, zum Beispiel die Vorbereitung auf eine Prüfung, auf ein Auslandspraktikum oder auf das Erreichen bestimmter Lernetappen. Lernprojekte können auch andere Ziele beinhalten, beispielsweise Einstellungs- oder Verhaltensänderungen beim Lernen und im Unterricht. Mit im Fokus steht dabei immer der Versuch, das schon vorhandene Potenzial der Lernenden sichtbar und erfahrbar zu machen, gemeinsam mit dem Berater mögliche Ressourcen zu identifizieren, um dann zu realisierbaren Entscheidungen zu kommen. So wird man in einer Beratung zunächst möglichst implizite Hilfen zur Reflexion anbieten. Dies kann über offene Fragen geschehen. Bei Bedarf werden diese Hilfen expliziter werden, zum Beispiel indem auf Wissen über Lernprozesse rekurriert wird. Ein Lerner mit einem hohen Potenzial, beispielsweise bei der Fähigkeit, das eigene Lernverhalten zu analysieren und zu eigenen Entscheidungen zu kommen, ist dann in der ZPD schon weiter im Hinblick auf sein Ziel. Ein Lerner, der dies noch nicht realisieren kann, wird sicherlich explizitere Hilfen bis hin zu lerneradäquaten Empfehlungen benötigen.

Beispiel 2:

Abdou, ein Jemenit, der an der German Jordanian University DaF im Master studiert, hat im TestDaF Probleme mit dem Testformat Kurzantworten. Das Testkonstrukt des entsprechenden Subtests besteht vereinfacht gesagt darin zu überprüfen, ob eine Person die Inhalte in Stichpunkten angemessen wiedergeben kann, nach denen in den einzelnen Items gefragt wird. Abdou verzweifelt an diesem Subtest:

„Ich weiß überhaupt nicht, wie ich mich darauf noch vorbereiten soll. Ich habe das Gefühl, ich beantworte die Fragen gut und in ganzen Sätzen. Das ist doch unfair, dass ich den Teil wieder nicht bestehe. Was kann ich denn jetzt machen?“

Abdou wurde in einem Vorbereitungskurs auf den TestDaF schon mehrfach darauf hingewiesen, er solle keine ganzen, korrekten Sätze aufschreiben; dafür reicht die bewusst kurze Zeit bei diesem Format und dem intendierten Testkonstrukt nicht aus. Abdou – und im Übrigen auch seine Kommilitoninnen und Kommilitonen – beurteilen die kurze Zeit als unfair, was unter anderem damit zusammenhängt, dass das Testkonstrukt für die Lernenden nicht transparent ist. Dies zeigt auch eine schriftliche Reflexion zu demselben Subtest von Amal, einer jordanischen Kommilitonin von Abdou:

„Manchmal verliere ich die Konzentration beim Hören. Wenn ich wieder konzentriert bin, schreibe ich automatisch, was ich höre. ... Es könnte sein, dass meine Antwort nicht zu der Frage passt. Aber für mich ist wichtig, dass ich etwas schreibe. Wenn ich viel schreibe, gibt es kein Problem. Der Prüfer wird die zusätzlichen Antworten löschen. Dann werde ich nichts verlieren.“

In der Beratung wird mittels vieler offener Fragen, Nachfragen, Paraphrasierungen zur besseren Verdeutlichung sowie durch klärende Zusammenfassungen der Aussagen Abdous zunächst überprüft, warum er immer wieder versucht, ganze, korrekte Sätze zu formulieren, und damit regelmäßig scheitert. Offensichtlich spielen die Lernvorerfahrungen im Jemen eine große Rolle. Man schreibt keine unvollständigen Sätze auf und nimmt dabei auch noch Fehler in Kauf. So könne man mit dem Gut Sprache nicht umgehen, so die sowohl durch den Unterricht als möglicherweise auch durch Einstellungen zur Sprache in der arabischen Welt beeinflusste Meinung von Abdou. Sein Versuch, den Wortlaut des Gehörten mitzuschreiben, wäre aufgrund der Übung mit solchen Verfahren eventuell sogar geglückt, stünde in dem Subtest mehr Zeit zur Verfügung. Doch das einfache Niederschreiben des Gehörten widerspricht dem Testkonstrukt. Trotz der vielen Informationen hierzu in den Vorbereitungskursen wurde dies noch nicht verarbeitet.

In der Beratung werden die Einstellungen Abdous und das davon beeinflusste Verhalten im Test zunächst herausgearbeitet und mit dem Testkonstrukt konfrontiert, sodass Abdou erkennen kann, was aller Wahrscheinlichkeit nach die Gründe für sein Scheitern in dem entsprechenden Subtest sind. Lösungsorientierte und ressourcenorientierte Fragen am Ende der Beratung wie „Was könnten Sie als Erstes tun, damit Sie Ihr Ziel erreichen, diesen Subtest zu bestehen?“, „Welche Ihrer Fähigkeiten können Sie dafür schon nutzen?“, „Was müssen Sie besonders üben?“ kann Abdou beantworten. Er kann seine Fähigkeit nutzen, schnell einige Ausdrücke mitzuschreiben, muss es aber vermeiden, die Formulierungen ganzer Sätze zu übernehmen. Er muss sich dahingehend trainieren, wichtige Inhaltspunkte überhaupt zu erkennen, d. h. er sollte seine Analysefähigkeit trainieren und lernen, seine Aufmerksamkeit gezielt auf das Erkennen von wichtigen Hauptinformationen zu lenken. Es geht hierbei also bei Abdou vor allem auch um die kognitive Dimension des Testkonstrukts. Als Empfehlung bietet sich an, diese Analysefähigkeit anhand schriftlicher und mündlicher Texte zu trainieren. Stichpunkte, die man sich aufschreibt, werden daraufhin überprüft, ob man anhand dieser Stichpunkte einen Text inhaltlich rekonstruieren kann. Dies kann individuell, aber auch in Vorbereitungskursen erfolgen. Dieses Vorgehen in der Beratung soll keinesfalls als grundsätzliche Empfehlung verstanden werden. Andere Lerner bringen andere Voraussetzungen mit, auf die dann anders zu reagieren ist.

Mit diesem Beispiel wollte ich verdeutlichen, dass sich ein Beratungsszenario grundsätzlich an der Funktion orientieren sollte. In dem vorliegenden Fall steht das Ziel fest: Abdou will den Test bestehen. In der Beratung werden zunächst die Zuweisungen des Lernalerns für das vorangehende Scheitern im Test thematisiert und mit dem jeweiligen Testkonstrukt konfrontiert. Dies geschieht wie in jeder nicht direktiven Beratung über Reflexionsangebote und lösungsorientierte Fragen, damit Informationen, Einstellungen, Ressourcen und Verhalten miteinander in Beziehung gesetzt und verarbeitet werden können. Empfehlungen zur Vorbereitung auf den nächsten Test gehören zur Feldkompetenz eines Beraters/einer Beraterin und können im Anschluss als Lernangebote fungieren.

Die Herausforderungen, denen sich Berater und Beraterinnen stellen müssen, sind – betrachtet man die vielen möglichen Themen – sicherlich hoch. Erfahrungen mit Beratungssituationen helfen; doch eine geeignete Ausbildung muss sich sowohl an Hochschulen als auch an anderen Institutionen etablieren.

4 Notwendige Kompetenzen von Sprachlernberatern

Wie in Kapitel 1 schon erwähnt, hat sich nicht nur eine Community von Sprachlernberaterinnen und -beratern bzw. Coaches herausgebildet, die um Qualitätsstandards ringen und versuchen, diese kontinuierlich weiterzuentwickeln. Sprachlernberatung liegt im Trend, wird mit unterschiedlichen Begriffen belegt und findet an vielen Institutionen statt, ohne dass eine adäquate Ausbildung vorliegt. Langner und Kühn (2018) haben zum Beispiel in einer Befragung, bei der sie 72 Rückmeldungen von Sprachinstituten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz erhielten, herausgefunden, dass zwar an 52 Instituten eine Sprachlernberatung stattfindet, diese aber häufig weder an klare Konzepte gebunden ist noch von ausgebildeten Sprachlernberatern angeboten wird. Nähme man die Forderungen der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission Lehrerbildung ernst, die neben dem Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren und Beurteilen auch das Beraten als Kernbereichskompetenz definiert (vgl. Terhart 2000: 15), dann müsste seit Längerem Beratung auch im Fokus der Lehrerbildung, -fortbildung und -weiterbildung stehen. Dies ist jedoch zumeist nicht der Fall. Zwar kann man davon ausgehen, dass bestimmte Kompetenzbereiche bei Beratenden und Lehrenden übereinstimmen. Dazu gehören Feldkompetenzen wie unter anderem das Wissen über Lernprozesse, Fehlerursachen, Tests und Lernschwierigkeiten. Es existieren allerdings auch eine Reihe von Kompetenzen, die in der Lehrerbildung noch keine Rolle spielen.

Das folgende Kompetenzmodell, das sich an das im GER vertretene Kompetenzmodell (vgl. Europarat 2001: 21) anlehnt und meines Erachtens damit bei Fremdsprachenlehrenden weitgehend bekannt sein dürfte, soll dies verdeutlichen.

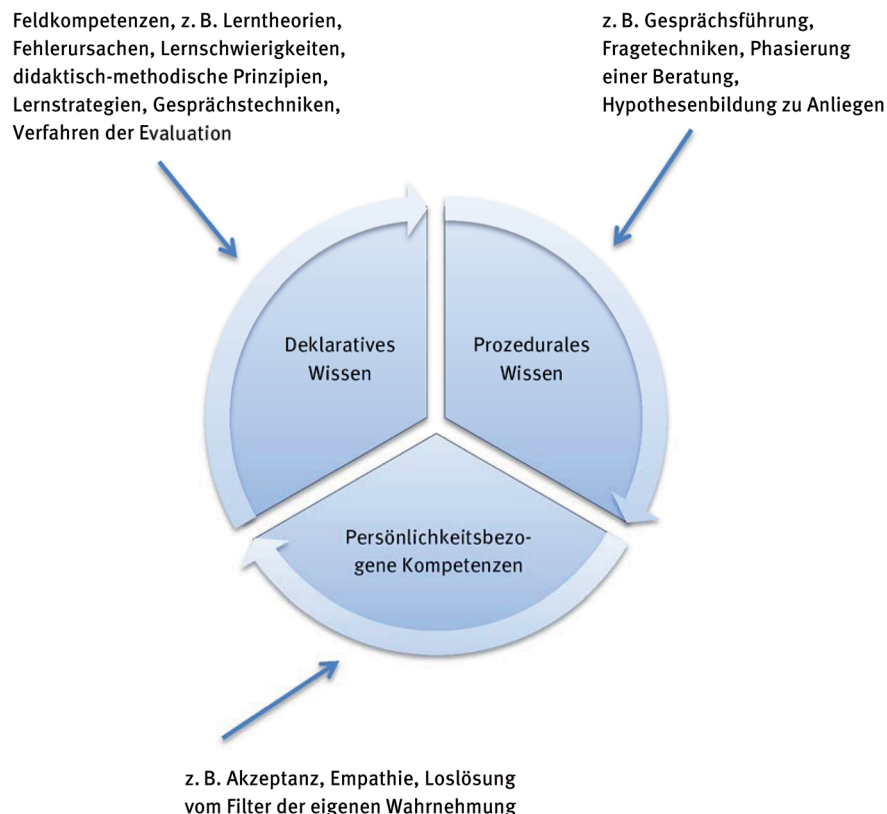


Abbildung 2: Kompetenzmodell

Über die Kompetenzen hinaus, die in einer Lehrerausbildung entwickelt werden sollten, gehören in ein intensives Ausbildungsprogramm das Wissen und das Verfügen über Interventions- bzw. Gesprächstechniken und über die Phasen einer Sprachlernberatung (vgl. Kleppin 2003; Spänkuch 2010, 2015 und 2017). Von Bedeutung ist darüber hinaus die Fähigkeit, sich auf einen Lernenden so einzustellen, dass das jeweilige Anliegen im Mittelpunkt steht, sowie die Fähigkeit, ein Beratungsgespräch lösungsorientiert zu führen (s. zu vielfältigen Beispielen hierzu Kleppin/Spänkuch 2012 und 2014a). Eine seriöse Entwicklung dieser Kompetenzen ist sicherlich kaum in einem Wochenendkurs zu erlangen.

Die Entwicklung von spezifischen Beraterkompetenzen ist nicht gebunden an das Berufsfeld Sprachlernberatung. Die oben erwähnten Kompetenzbereiche spielen auch im Fremdsprachenunterricht eine Rolle. So können im alltäglichen Unterrichtsverhalten eines Lehrenden Frage- und andere Interventionstechniken Lernende gezielt dazu anregen, ihr Lernverhalten zum Beispiel im Hinblick auf Motive und Einstellungen, Strategieneinsatz und Aufbau von Selbstwirksamkeit zu reflektieren. Mögliche Entscheidungen können durchaus auch in einer Lerngruppe getroffen werden. Fragetechniken helfen Lehrenden auch dabei, ihr mündliches Prüfungsverhalten weiterzuentwickeln, indem sie zum Beispiel adäquate Aufmerksamkeitssignale bewusst senden, gezielt über Fragen zum Sprechen anregen und je nach Prüfungsart implizite Hilfen geben, die es ermöglichen, auch das schon vorhandene Potenzial von Lernenden sichtbar zu machen. Ebenso bedarf ein adäquates Feedbackverhalten (vgl. Grotjahn/Kleppin 2017) im Unterricht und nach Prüfungen der Techniken, die Beraterinnen und Berater in einer entsprechenden Ausbildung erhalten.

5 Herausforderungen und offene Fragen

Abschließend möchte ich zurückkommen auf die im Titel gestellte Frage, ob Sprachlernberatung nur ein Hype oder eine Notwendigkeit sei. Auch während der Diskussion des Vortrags auf der 45. Jahrestagung des FaDaF wurde deutlich, dass eine einfache Übertragung jeglicher existierender Konzepte auf die unterschiedlichen Sprachlernkontexte und Zielgruppen zum Scheitern verurteilt wäre. Es gilt Faktoren wie institutionelle Rahmenbedingungen und ihre Beschränkungen im Hinblick auf das Vorgehen in der Beratung zu berücksichtigen. Das Alter, die kognitiven Voraussetzungen, Lernvorerfahrungen und das Sprachniveau spielen eine entscheidende Rolle; denn diese Faktoren können im schlimmsten Fall dazu führen, dass eine Beratung allein schon am gegenseitigen (sprachlichen) Verständnis scheitert. Darüber hinaus sind Qualitätsstandards für die Ausbildung nicht zu vernachlässigen.

Es ist also genau unter Hinzuziehung aller beeinflussenden Faktoren abzuwägen, wie ein nicht direktives Sprachlernberatungskonzept umgesetzt werden kann. Vor diesem Hintergrund lässt sich auf die oben gestellte Frage die Antwort geben: Sprachlernberatung ist weder als Hype noch als Notwendigkeit zu sehen. Vielmehr ist Sprachlernberatung als eine große Chance zu sehen, Lernende mit strukturierten Hilfen dazu anzuregen, ihr schon vorhandenes Potenzial auszuloten und adäquate vorhandene Ressourcen für die Erreichung ihrer Ziele zu nutzen.

Literatur

- Akukwe, Bettina; Grotjahn, Rüdiger; Schipolowski, Stefan (Hrsg.) (2017): *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache: Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback*. Tübingen: Narr.
- Arntz, Reiner; Kühn, Bärbel (Hrsg.) (2010): *Autonomes Lernen in Hochschule und Erwachsenenbildung: Erträge des 1. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: Fremdsprachen und Hochschule (FuH).
- Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.) (1997): *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth (Hrsg.) (2014): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main: Lang.
- Böcker, Jessica; Saunders, Constanze; Koch, Lennart; Langner, Michael (Hrsg.) (2017): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen*. Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015). Giessener Elektronische Bibliothek. Online: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon_9.pdf (23.01.2019).
- Böcker, Jessica; Stauch, Annette (unter Mitarbeit von Annette Berndt, Rüdiger Grotjahn, Lena Heine, Astrid Reich und Enke Spänkuch) (Hrsg.) (2015): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis: Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt am Main: Lang.
- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.) (2001): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg.
- Brammerts, Helmut; Calvert, Michael; Kleppin, Karin (2001): „Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung“. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): 53–60.
- Claußen, Tina (2009): *Strategientraining und Lernberatung: Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernerverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen*. Straßburg: Langenscheidt.
- Funk, Hermann (2010): „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): 940–952.
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2015): *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2017): „Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen“. In: Akukwe, Bettina; Grotjahn, Rüdiger; Schipolowski, Stefan (Hrsg.): 255–291.
- Kleppin, Karin (2003): „Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14 (1), 71–85.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2012): „Sprachlerncoaching – Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen“. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 41–49.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014a): „Fremdsprachenlerner beraten/coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43 (1), 94–108.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014b): „Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel“. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth (Hrsg.): 33–50.

- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin: De Gruyter.
- Langner, Michael (2002): „Lernzentren – Lernberatung – Medien“. In: Schneider, Günther; Clalüna, Monika (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern* (bulletin vals-asla, Sonderheft). Neuchâtel: Université, Institut de linguistique, 141–150.
- Langner, Michael; Kühn, Bärbel (2018): *Sprachlernberatung an Universitäten – Anspruch und Wirklichkeit*. Nicht publizierte Ergebnisse einer Pilotstudie. Online: <https://www.langner.ch/publikationen/sprachlernberatung/> (23.01.2019).
- Lantolf, James P.; Poehner, Matthew E. (2011a): „Dynamic Assessment in the Classroom: Vygotskian Praxis for Second Language Development“. In: *Language Teaching Research* 15 (1), 11–33.
- Lantolf, James P.; Poehner, Matthew E. (2011b): *Dynamic Assessment in the Foreign Language Classroom: A Teacher's Guide* (2. Aufl.). University Park, PA: CALPER Publications [mit DVD].
- Lantolf, James P.; Poehner, Matthew E. (2014): *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. New York: Routledge.
- Little, David (2001): „Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie“. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): 17–23.
- Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin) (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen: Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategienkurs. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. München: iudicium.
- Mehlhorn, Grit; Kleppin, Karin (2006): „Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2). Online: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/365/354> (23.01.2019).
- Riley, Philip (1997): „The Guru and the Conjurer: Aspects of Counselling for Self-access“. In: Benson, Phil; Voller, Peter (Hrsg.): 114–131.
- Rogers, Carl R. (1972): *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2014): „Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung“. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth (Hrsg.): 13–31.
- Spänkuch, Enke (2010): „Beraten lernen – aber wie? Vorschlag für eine Fortbildungsveranstaltung zur individuellen Sprachlernberatung im Verbund mit der virtuellen Lernplattform Blackboard am Zentrum für Fremdsprachenausbildung der Ruhr-Universität Bochum“. In: Arntz, Reiner; Kühn, Bärbel (Hrsg.): 143–155.
- Spänkuch, Enke (2014): „Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching“. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth (Hrsg.): 51–81.
- Spänkuch, Enke (2015): „Coaching lernen – Coaching lehren. Die Ausbildung zum systemisch-konstruktivistischen Sprachlern-Coach an der Ruhr-Universität Bochum“. In: Böcker, Jessica; Stauch, Annette (unter Mitarbeit von Annette Berndt, Rüdiger Grotjahn, Lena Heine, Astrid Reich und Enke Spänkuch) (Hrsg.): 360–381.

- Spänkuch, Enke (2017): „Der berufsbegleitende Zertifikatskurs ‚Coaching für Fremdsprachenlernende‘: Konzeption einer Ausbildung an der Ruhr-Universität Bochum“. In: Böcker, Jessica; Saunders, Constanze; Koch, Lennart; Langner, Michael (Hrsg.): 145–158.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yan, Huizi (2017): „Sprachlern-Coaching für chinesische Studierende an der Ruhr-Universität Bochum: Ein Forschungsprojekt zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens der deutschen Sprache“. In: Böcker, Jessica; Saunders, Constanze; Koch, Lennart; Langner, Michael (Hrsg.): 199–212.

Biographische Angaben

Karin Kleppin

war mehrere Jahre als DAAD-Lektorin in Frankreich, China und Marokko tätig. Nach ihrer Professur Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache und Französisch an der Universität Leipzig übernahm sie die Professur Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Sie hat in Projekten gearbeitet wie der Entwicklung des Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, dem International eTandem Network, dem Aufbau der Deutschabteilung an der Universität in Kabul, dem Aufbau des Masterstudiengangs an der German Jordanian University, der Entwicklung des TestDaF. Sie ist weiterhin am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen in Testentwicklungsprojekten tätig, lehrt unter anderem an der German Jordanian University und gibt zahlreiche Fortbildungen, insbesondere zum Prüfen, Testen und Evaluieren.