

Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? - Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten?

Lars Schmelter

1. Einleitung

Mit der Diskussion von stärker individualisierenden Lehr-Lern-Arrangements, die - zunächst in der Erwachsenenbildung später auch für den Bereich des universitären und schulischen Fremdsprachenunterrichts (Benson 2001; Gremmo und Riley 1995) - etwa Mitte der 1970er-Jahre einsetzt, haben im Bereich des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen Beratungsangebote eine besondere Ausprägung bekommen. Die bis dahin üblichen und auch weiterhin bestehenden Beratungsangebote bezogen sich in der Regel auf die Diagnostik, im Sinne einer Sprachstandserhebung vor der Aufnahme in spezifische Sprachkurse, bzw. auf die Unterstützung bei der Wahl stimmiger Sprachkursangebote zum Beispiel an (west-)deutschen Volkshochschulen (Wehmer 2003). In der Auseinandersetzung und Propagierung von Konzepten des "autonomen", "selbstgesteuerten", "selbstbestimmten", "selbstorganisierten" oder "selbstregulierten" Lernens von Fremdsprachen wird von den Autoren nahezu durchgängig - wenn auch in unterschiedlicher Intensität - auf die Notwendigkeit einer neuen Form der "Vermittlung", des "Unterstützens", der "Hilfe" oder "Anleitung" der Lerner hingewiesen (z. B. Barbot 2003; Kleppin/Mehlhorn 2005; Langner 2004; Peuschel 2003, 2005). Die neuen Formen des Lernens und die Herausforderungen von "Autonomie" und "lebenslangem Lernen" verlangten nach neuen Formen der "Lehre" bzw. "Vermittlung". Dabei weisen die Autoren den Lehrenden häufig eine neue Aufgabe und auch Rolle zu, die dann mit unterschiedlichen Begriffen zum Ausdruck gebracht werden sollen (z. B. *facilitator*, *conseiller*, Berater, Lernhelfer) (z. B. Carette und Castillo 2004; Kleppin 2003; siehe auch Peters 2004).

Die Entwicklung und Erforschung von Beratungskonzepten erfolgt also in engem Zusammenhang mit der Diskussion, konzeptuellen Entwicklung und empirischen Erforschung von Kontexten, die Angebote zum "selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen" und zur Entwicklung von "Autonomie" machen (z. B. Castillo und Gremmo 2003; Crabbe, Hoffmann und Cotteral 2001; Peuschel 2003, 2005; Schmelter 2004; Voller, Martyn und Pickard 1999). Die Antwort auf die in der Überschrift formulierte Frage, was nämlich Beratung will, soll und kann, sollte folglich, wenn die konzeptuellen Grundlagen des Ausgangskonzeptes eindeutig sind, ebenfalls schlüssig beantwortet werden können. Zusammengenommen sollten Beratungs- und Autonomiekonzept sowie das Verständnis des selbstgesteuerten Lernens ein möglichst widerspruchsfreies theoretisches wie praktisches Ensemble bilden.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass wir von solchen stimmigen Ensembles noch weit entfernt sind. Dies mag unter anderem mit dem von Phil Riley (1997: 115f.) konstatierten Fehlen einer im Bereich der Fremdsprachenforschung empirisch und theoretisch hinreichend fundierten, allgemein akzeptierten Begrifflichkeit zusammenhängen, mit der wir über Beratung sprechen und auf deren Grundlage wir Beratung durchführen können. Die Literatur zu "Autonomie" und "(Fremdsprachen-)Lernen" ist mittlerweile vom Einzelnen kaum mehr zu überschauen. Die Zahl der Publikationen, in denen konkrete Beratungskontexte vor- oder theoretische Überlegungen zu Beratungskonzepten angestellt werden, wächst beständig an. Trotzdem sind die leitenden Konzepte, die in konkreten Beratungskontexten - zum Teil unausgesprochen - zum Tragen kommen, kaum explizit zum Gegenstand der Diskussion gemacht worden. Darüber hinaus fehlen empirische Arbeiten, die die Berichte aus der Beratungspraxis durch systematischer zusammengetragene Befunde ergänzen und die auf diese Weise zu einer konzeptuellen wie praxisbezogenen Ausarbeitung von Beratungsangeboten beitragen könnten.

-2-

Im Folgenden werde ich zunächst an einigen prominenten und einigen weniger prominenten Texten der fremdsprachenspezifischen Beratungsliteratur herausarbeiten, welche Ziele Anbieter von Beratung für Fremdsprachenlerner verfolgen und wie sie diese zu erreichen suchen. Dabei wird sich herausstellen, dass auch in Kontexten, die eigentlich der Unterstützung "selbstgesteuerten Lernens" und der Förderung der "Autonomie" von Fremdsprachenlernern verpflichtet sind, Beratung in der Regel mit einem Lernbegriff operiert, der aufgrund seiner ihm eigenen Außenperspektive Normen setzt und subjektiv bedeutsame Aspekte des Lernens theoretisch nur bedingt

fassen kann. Dieser theoretische Befund beruht unter anderem auf Erkenntnissen einer empirischen Studie über die Beratung zum Fremdsprachenlernen im Tandem (Schmelter 2004). Anhand von ausgewählten Erkenntnissen dieser Studie soll das prekäre Zusammenspiel normativer und subjektiver Kriterien in der Beratung veranschaulicht und problematisiert werden. Abschließend soll in Form von Thesen die Frage angegangen werden, was Beratung im Bereich des Lernens von Fremdsprachen überhaupt leisten kann. Die Thesen sind dabei weniger als Antwort, denn als Anregung zur konzeptuellen Diskussion und empirischen Erforschung mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Beratungsangeboten zu verstehen, und daher bewusst provozierend formuliert.

2. Was will, was soll Beratung? - Déconditionnement, Reflexion, Wissensvermittlung, Motivierung ...

Die meisten konzeptuellen Beiträge zum Thema Beratung im Bereich des Lernens von fremden Sprachen gehen von Überlegungen der Individualisierung unter anderem von Lernbiographien, Lernbedürfnissen und Lernstilen aus. Der einzelne Lerner mit seinen je spezifischen Bedarfs- und Bedürfnislagen steht im Mittelpunkt sowohl der konzeptuellen Überlegungen als auch der praktischen Umsetzung. Die Beratung einzelner Lerner - aber auch von Lernergruppen - soll dabei zum einen leisten, was der Fremdsprachenunterricht in kleineren oder größeren Gruppen, mit vorgegebenem Curriculum nach Meinung der Autoren nicht leisten kann; nämlich das Eingehen auf den individuellen Lerner (z. B. Claußen 2005; Kleppin und Mehlhorn 2005: 81; Peuschel 2003: 208). Zum anderen soll Beratung für den Lerner dort, wo er nicht durch Fremdsprachenunterricht in seinen Aneignungsbemühungen unterstützt wird, das Angebot einer professionellen Hilfe beim Fremdsprachenlernen sein. Das sogenannte "selbstgesteuerte Lernen" wird dabei häufig als eine geradezu zwingende Antwort auf die sich immer schneller verändernden Anforderungen gesehen, die die Gesellschaft an den Einzelnen stellt.

'Lernen' ist zur Schlüsselkategorie einer Gesellschaft geworden, die sich in hegemonialer Weise über 'Wandel' und 'Innovation' bestimmt. Wo sich alles dynamisch, rapide und permanent verändern soll, wird Lernen 'zur ersten Bürgerpflicht'. Wenn das so ist, müssen alle gesellschaftlichen Partialsysteme, Strukturen und Prozesse immer neu und immer schneller 'lernen'. Lernen wird vielfach synonym verwendet für das Schaffen der Grundlagen dieser naturnotwendig erachteten Veränderungsprozesse (Faulstich und Ludwig 2004a: 4).

Vor diesem Hintergrund kann auch der allgemeine Beratungsboom in den letzten zwei Jahrzehnten besser erklärt werden. Auch er wird am häufigsten mit den "*Prozesse[n] der Individualisierung und Pluralisierung der Lebenswelten*" erklärt (Krause 2003: 19; Hervorhebung im Original).

Doch diese Sicht der Dinge ist nicht unumstritten. Aus der Metapher des permanenten Wandels, der den Druck auf den Einzelnen, lebenslang weiterzulernen, legitimieren soll, werden Lernkonzepte entwickelt, denen es vor allem um ein "Anpassungslernen" geht (Faulstich und Ludwig 2004a: 4):

Im Mittelpunkt stehen Fragen nach möglichst effizienter (Selbst-)Steuerung des Lernens, relevante Bedingungsfaktoren zur Steuerung der Lernenden und Anpassung an gesellschaftliche Gegebenheiten (Faulstich und Ludwig 2004a: 4).

-3-

Dabei gerät leicht aus dem Blick, dass Menschen auch lernen, um für sich neue Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen oder um "ihre eigene Identität umfassender entwickeln" zu können (Faulstich und Ludwig 2004a: 4; vgl. Block 2000; Le Goff 1999; Pennycook 2001; Schwerdtfeger 2003). Der Zwang zu möglichst effizientem und schnellem Anpassen an die herrschenden Umstände macht Bildung, die dem Menschen zu Mündigkeit verhilft, nahezu unmöglich, weil ihm dazu nicht mehr die Zeit gelassen wird.

Nach wie vor bedarf der Weg zur Vernunft der Zeit. Vernunft im Kant'schen Sinne ist allerdings nicht - wie man sich heute angewöhnt hat zu sagen - marktförmig. [...] Wir werden [...] angehalten, unser Leben erfolgreich zu gestalten, indem wir uns an unausgesetzte Veränderungen anpassen. Das sogenannte lebenslange Lernen verdammt uns zu lebenslänglicher Flexibilität. Da bleibt keine Zeit für eine Vernunft, die ihre eigenen Grenzen auslotet, die nicht produktorientiert ist und für ihre Selbstkritik Zeit braucht (Meyer-Drawe 2004: 56f.)

Der enge Zusammenhang, der zwischen den Beratungskontexten im Bereich des didaktisch gestützten Fremdsprachenlernens und den verheißungsvollen, wenn auch zum Teil idiosynkratisch gefüllten Autonomie-Begriffen besteht, bedarf folglich näherer Prüfung.

2.1 Das Verhältnis von Lernen und Beraten - Klärung von Begrifflichkeiten

Bei der Klärung der Frage, in welchem Verhältnis (selbstgesteuertes) Fremdsprachenlernen und Beratung zueinander stehen, ist schon der Umstand problematisch, dass nicht nur das bereichsspezifische Verständnis von Beratung bislang ungeklärt ist, sondern dass auch die den meisten Beratungskonzepten zugrundeliegenden Begriffe "Autonomie" und "selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen" im Laufe der nunmehr gut 30-jährigen Diskussion an Trennschärfe eher verloren als hinzugewonnen haben (siehe die Diskussion bei Benson 1996, 1997, 2001 und Schmelter 2004: Kap. 5). Um für die Zwecke dieses Beitrages zumindest ein gemeinsames Ausgangsverständnis zugrundelegen zu können, greife ich, mit einigen Ergänzungen, auf das bereits früh von Henri Holec (1979) formulierte Grundkonzept zurück. Dieses eignet sich in doppelter Weise für unser Vorhaben: Zum einen ist es relativ gut ausgearbeitet und umfasst nicht allein technische und psychologische, sondern vor allem auch politische Aspekte des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens (Benson 1996, 2001). Zum anderen diente es dem *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* (C.R.A.P.E.L.) an der Université Nancy 2 von Beginn an als konzeptuelle Grundlage für die Gestaltung von Beratungssitzungen und die Ausbildung von Beratern (Bailey 1995; Carette und Castillo 2004; Gremmo 1995).

Holecs [1] Lernbegriff ist zunächst einmal handlungstheoretisch angelegt und definiert die mentalen Erwerbsprozesse - Holec (1996) spricht von *acquisition* - als nur begrenzt durch Lerner wie Lehrer beeinflussbar. Selbstgesteuertes Lernen wird von ihm als eine komplexe Handlung beschrieben. Im Rahmen dieser Handlung bemüht sich der Fremdsprachenlerner, die Aneignung einer fremden Sprache und Kultur bewusst und ausgerichtet an eigenen Interessen und Bedürfnissen auf ein bestimmtes Ergebnis hin zu steuern. Dabei wird nicht jeder Eingriff des Lerners unmittelbar zum angestrebten Ziel führen. Fehlplanungen und unerwünschte Ergebnisse bei der (mental) Aneignung einer Fremdsprache gehören für Holec (1979; 1996) zum selbstgesteuerten Lernen wie zum Lehren von fremden Sprachen. [2]

-4-

Beim selbstgesteuerten Lernen im Sinne von Holec kontrolliert und bestimmt in letzter Instanz der Lerner selbst die Ziele, Inhalte und Progressionen, die angewandten Lernmethoden und -techniken, den Ablauf der Einzelschritte sowie die Evaluation und Bewertung der Ergebnisse seines Fremdsprachenlernens (Holec 1979: 4). Mit anderen Worten: Das Qualitativ *selbstgesteuert* bezieht sich nicht auf den Ausschluss eventueller Hilfen oder Kooperationen durch andere Personen bei der Aneignung einer Fremdsprache. Ausschlaggebend für die Bezeichnung *selbstgesteuert* ist bei Holec der Umstand, dass die verantwortliche Kontrolle für alle zentralen Entscheidungen im Verlaufe des Lernens beim Lerner verbleibt und dass er diese Kontrolle sanktionsfrei ausüben kann.

Holecs Verständnis des *selbstgesteuerten* Lernens unterscheidet sich damit deutlich vom *selbstregulierten* Lernen (Boekaerts 1999), wie es beispielsweise im Rahmen von PISA untersucht wurde (Deutsches PISA-Konsortium 2002, 2004). Zwar geht es auch beim selbstregulierten Lernen darum, im Sinne von handlungstheoretischen Modellen das Vorgehen bewusst und gezielt zu steuern, indem geeignete Lernwege festgelegt und die damit erzielten Resultate regelmäßig evaluiert werden, um eventuelle Adjustierungen vornehmen zu können. Jedoch sind hier die zu kontrollierenden Ziele, die durch das Lernen erreicht werden sollen, in der Regel von außen festgelegt. Der Lerner bricht diese lediglich auf individuelle Teillernziele herunter.

Selbstgesteuertes Lernen bei Holec hat darüber hinaus wenig gemein mit dem Verständnis von "autonomen Lernen", das David Little (z. B. 1997, 1999) propagiert. Während Holec dem Lerner noch weitreichende Entscheidungskompetenzen überlässt und damit zumindest implizit auch ein emanzipatorisches bildungspolitisches Programm formuliert, folgt Littles Ansatz sehr viel stärker den Argumentationsmustern von psychologischen und ökonomischen Ansätzen des "autonomen lebenslangen Lernens". In diesen Ansätzen, dies werde ich weiter unten noch deutlicher herausarbeiten, wird aufgrund des spezifischen Lernbegriffs das Lehr- in das Lernhandeln hineinprojiziert:

Der 'gute' Lerner belehrt sich selbst und macht den traditionellen Lehrenden überflüssig. Der 'neue' Lehrende belehrt nicht mehr, sondern arrangiert 'selbstbestimmtes' Lernen. Er agiert raffinierter: er ermöglicht (Faulstich und Ludwig 2004b: 10).

Bei Holec (1979) kristallisieren sich hingegen zwei Bedingungen für selbstgesteuertes Lernen und dessen Unterstützung durch entsprechende didaktische Umfelder heraus: Zum einen muss eine institutionelle Lernstruktur vorhanden sein, die dem Lerner einerseits Lernressourcen zur Verfügung stellt bzw. vermittelt, die ihm andererseits aber die Kontrolle über sein Lernen belässt. Insbesondere die Festlegung der Lernziele sowie die Kontrolle der

Lernergebnisse müssen in der sanktionsfreien Verantwortung der Lerner verbleiben, da sonst die Gefahr besteht, dass dem Lerner auf indirektem Wege auch in den anderen Entscheidungsbereichen des Lernens die Kontrolle entzogen wird (Holec 1979: 8). Zum anderen muss der Lerner für Holec (1979) über die Fähigkeit verfügen, sein Lernen selbst zu steuern. Er müsse wissen, welche Entscheidungen die Verantwortung für sein Fremdsprachenlernen nach sich ziehe. Diese wissensbasierte Fähigkeit, selbstgesteuerte Lernhandlungen durchzuführen, die nicht jedem Lerner sofort zueigen ist, bezeichnet Holec (1979: 3) mit dem Begriff *Autonomie*. Darunter kann aus handlungstheoretischer Sicht ein Handlungspotenzial verstanden werden, dass der Lerner zur Anwendung bringen kann, aber nicht muss.

-5-

Da bei Holec - aber auch bei anderen Autoren - sowohl die situativ-strukturellen Bedingungen als auch die individuellen Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen mit dem Begriff *Autonomie* bezeichnet werden, ist seine Verwendung allerdings nicht unproblematisch. In meiner Studie habe ich daher zur Bezeichnung der individuellen Voraussetzungen auf den Begriff *handlungsspezifisches Wissen* zurückgegriffen (Schmelter 2004: 269). Aber auch gegen den positiv konnotierten und damit bisweilen illusorischen Gebrauch des Autonomiebegriffs im Sinne einer Selbstbestimmung des (lernenden bzw. sich einer Sprache bedienenden) Individuums lassen sich gut begründete Bedenken vorbringen (Meyer-Drawe 1998; Pennycook 1997; Schmenk 2004). Holec (1979: 34, 1985: 182ff.) selbst spricht an zwei wenig beachteten Stellen seine Zweifel gegenüber der Vorstellung einer gänzlich selbstgesteuert lernenden Person aus, die ansonsten in weitgehend fremdbestimmten Zusammenhängen lebt:

Kann das Individuum in einer partiellen Autonomie 'leben', die nur das Lernen von Sprachen betreffen würde, in einem allgemeinen Umfeld der Abhängigkeit und der Passivität? (Holec 1979: 34; Übersetzung L.S.)

Eine Antwort auf diese Frage werden auch die in Beratungskontexten eingebundenen Personen geben müssen, wenn sie sich nicht allein auf die Unterstützung der psychologisch-technischen Ebene des Fremdsprachenlernens ihrer Klientel beschränken wollen.

Selbstlernzentren oder Tandemangebote, die den Lernern keine Vorgaben zu Lernzielen, -wegen usw. machen, können vor diesem Hintergrund als Kontexte betrachtet werden, in denen selbstgesteuertes Lernen im Sinne von Holec sanktionsfrei möglich ist. Sie erfüllen damit - lässt man die zuletzt geäußerten Zweifel an der isolierten Betrachtung von Fremdsprachenlernsituationen unberücksichtigt - eine der Bedingungen für selbstgesteuertes Lernen. Werden diese Angebote im Sinne "didaktisch gestalteter Umfeldler" (Schmelter 2004: 15) durch Beratungsmöglichkeiten ergänzt, so tragen sie über den angestrebten Ausbau bereichsspezifischen Wissens bei den Lernern auch zur Erfüllung der zweiten von Holec genannten Bedingung für selbstgesteuertes Lernen bei.

2.2 Worauf zielt Beratung ab? Wie geht Beratung dabei vor?

Holec (1979) und in dessen Folge weitere Mitarbeiter des C.R.A.P.E.L. sehen in der Beratung der Lerner ein zentrales Unterstützungsangebot für selbstgesteuertes Lernen (Castillo und Gremmo 2004; Gremmo 1995; Riley 1997). Worauf aber zielt Beratung bei ihnen im Einzelnen ab, und wie gelangt sie zu ihrem Ziel? Diese Fragen können hier nur exemplarisch an zwei konzeptuell eng miteinander verwandten Beratungskontexten beantwortet werden: dem C.R.A.P.E.L. und dem in der Bochumer Sprachlehrforschung entwickelten Beratungsangebot zum Lernen im Tandem. [\[3\]](#)

Holec (1979) formuliert eine der Grundannahmen zur Legitimierung von Beratungsangeboten, die - soweit ich dies überblicken kann - fast allen Beratungskonzepten im Bereich des Fremdsprachenlernens zugrunde liegt: Fremdsprachenlerner verfügen in vielen Fällen nicht über das notwendige Wissen und über genügend Selbstvertrauen, um Angebote und Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens in "effizienter", "optimaler", "angemessener" Weise nutzen zu können (vgl. Bailey 1995; Kelly 1996; Kleppin 2003; Riley 1997). In den meisten Fällen griffen die Lerner auf Erfahrungen und Wissensbestände aus dem vorgängigen Fremdsprachenunterricht zurück. Daher rühre in der Regel auch ihr fehlendes Vertrauen in die eigene Fähigkeit, das Fremdsprachenlernen zu steuern (Holec 1985: 182ff.).

-6-

Die Beratung von Lernern, die selbstgesteuert eine Fremdsprache lernen, läuft für Holec (1979: 23) folglich auf zwei

Prozesse hinaus: einen Dekonditionierungsprozess, in dem erfahrungsgebundene "falsche" durch angemessenere Lernerrepräsentationen zum selbstgesteuerten Lernen, zur Fremdsprache usw. modifiziert werden, sowie einen Vermittlungsprozess, in dem den Lernern zusätzliches spezifisches Wissen, im Sinne von Kenntnissen und Fertigkeiten über und zum Fremdsprachenlernen vermittelt werden.

Gremmo (1995), die den in Teilen rudimentären Beratungsansatz von Holec (1979) ergänzt, spricht von drei unterschiedlichen Aufgaben des Beraters. Er solle einen konzeptuellen, einen methodologischen und einen psychologischen Beitrag zur Entwicklung des Lerners beisteuern. Dabei gehe es zunächst um die Ausbildung eines umfangreicheren Wissens darüber, was Sprache, Sprachkultur und Fremdsprachenkultur ist (vgl. Riley 1989). Des Weiteren soll die Beratung dem Lerner Lernmaterialien und Lernaktivitäten vorstellen, die dieser zum Erreichen der formulierten Lernziele nutzen könne (vgl. Brammerts, Calvert und Kleppin 2001: 54). Schließlich trage der Berater durch Relativierung und Objektivierung von Schwierigkeiten und Erfolgen beim Lernen zur psychologischen Unterstützung der Lerner bei (vgl. Brammerts, Calvert und Kleppin 2001: 54).

Bei Brammerts, Calvert und Kleppin (2001: 53), die sich speziell mit der Beratung von Tandemlernern befassen, klingt dies ähnlich. Auch aus ihrer Sicht schöpfen die Lerner das Lern- und Kommunikationspotenzial des Tandems nicht voll aus. Unter deutlichem Bezug auf Holec (1979) schreibt Kleppin (2001):

Autonomes Lernen setzt allerdings Fähigkeiten und Einstellungen voraus, die keinesfalls immer beim Lerner vorausgesetzt werden können, sondern die erworben und wahrscheinlich ständig weiterentwickelt werden müssen (Kleppin 2001: 51).

Auch in diesem Kontext von Beratung wird also das Ziel verfolgt, dem Lerner zu einer Optimierung oder Effizienzsteigerung seines selbstgesteuerten Lernens zu verhelfen:

Die Beratung soll den Lerner ermutigen, die eigene Fähigkeit zum selbständigen Lernen einzusetzen und ihn dabei unterstützen, diese Fähigkeit auszubauen und zu eigener Handlungssicherheit beim Lernen zu finden (Brammerts, Calvert und Kleppin 2001: 54).

Beratung zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen übernimmt aber nicht die therapeutische Funktion anderer Beratungstypen.

Die Sprachlernberatung hat keine therapeutische Funktion [...]; in der Regel kann es nicht einmal darum gehen, Lernblockaden persönlicher Natur aufzufinden und zu therapieren (Kleppin und Mehlhorn 2005: 84).

Sowohl in Nancy als auch in Bochum zielt Beratung also auf eine Veränderung der Lernhandlungen im Sinne einer Optimierung oder Effizienzsteigerung ab. Man kann sogar sagen, dass aus der Sicht einiger Autoren Lerner zum Teil überhaupt erst befähigt werden müssen, selbstgesteuert zu lernen. Wenn aber Lerner erst über ein bestimmtes Wissen verfügen müssen, um selbstgesteuert lernen zu können, wer legt dann fest, ab welchem Kenntnisstand der Lerner diese Kompetenz erreicht hat? [4] Welche Kriterien werden hier an die Vorgehensweisen der beratenen Lerner angelegt, um festzustellen, ob ihr Lernen effizient ist bzw. ob er "sinnvolle Lernmöglichkeiten optimal" nutzt? Diese Fragen müssen auch auf die Lernerrepräsentationen, d.h. die Vorstellungen und Einstellungen der Lerner zum Fremdsprachenlernen bezogen werden. Wann ist eine lernerseitige Annahme oder Haltung in der Beratung als unangemessen zu bewerten? Welche Zusammenhänge zwischen den persönlichen Entscheidungsbedingungen, die Brammerts, Calvert und Kleppin (2001: 55) benennen und die der Lerner möglicherweise nicht alle überblicken kann, sind aus der Sicht des Beraters und welche aus der Sicht des Lerners "relevant" für sein Lernen?

Die Problematik dieser Fragen liegt vor allem in ihrer Vermengung von externen und subjektiven Kriterien, die aufgrund der je eigenen Perspektive gewonnen werden, ohne dass dies in den theoretischen Grundlagen der Beratung expliziert wird. Damit besteht die Gefahr, dass Beratung mehr will als der Lerner und dass Beratung damit - ohne dies im Einzelfall zu wollen - aufgrund implizit wirksamer Entscheidungskriterien doch direktiv wird. Auch wenn der Berater anstrebt, nur sein Wissen in die Beratung einzubringen, "ohne dabei den Lerner von seiner Autorität abhängig zu machen und damit von dem übergeordneten Ziel der Autonomie weiter zu entfernen" (Brammerts, Calvert und Kleppin 2001: 57), so bleibt dennoch das Spannungsverhältnis zwischen Führen und Stützen durch den Berater bestehen.

Die gleichen Fragen stellen sich übrigens in Beratungsansätzen, in denen Littles (1997; 1999) Verständnis von Autonomie und autonomem Lernen angelegt wird, nicht oder anders. Denn hier kann aus der kontrollierenden und

lernzielvorgabenden Perspektive des Lehrers oder Beraters ein Bewertungskriterium von außen festgelegt werden, ohne dass damit ein Widerspruch zum Autonomiebegriff entstünde. Autonomes Lernen, das im Sinne von Little (1997) problemlos auch in schulischen Kontexten erfolgen kann, verlangt vom Lerner lediglich, die Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen, indem er die vorgegebenen Ziele als die eigenen anerkennt:

Zu gegebener Zeit müssen die Absichten und Ziele des offiziellen Lehrplans die persönlichen Absichten der Lerner werden, aber zunächst reicht es aus, wenn sie verlockende Gründe für das Lernen entdecken sollten (Little 1997: 237; Übersetzung L.S.).

Es klingt paradox: Während bei Holec selbstgesteuertes Lernen in schulischen Kontexten nahezu ausgeschlossen zu sein scheint, weil die Kontrolle der Lernerergebnisse auch zur Kontrolle der Lernziele führen würde, ist es bei Little (1997, 1999) gerade umgekehrt: der autonome Lerner übernimmt die Ziele der Institution als seine eigenen und wird dadurch autonom.

Soll selbstgesteuertes Lernen aber - wie von Holec beschrieben - sanktionsfrei eigene Lernziele und -wege verfolgen können, so ist das Ziel von Beratung zwiespältig. Denn zum einen setzt das handlungstheoretische Verständnis von Lernen voraus, dass der Lerner "gute Gründe" für sein konkretes und vom Berater eventuell als ineffizient bewertetes Vorgehen benennen kann. Hier könnte Beratung nun im Sinne von Holec (1979: 20) argumentieren, dass es zu ihren Aufgaben gehöre, Diskrepanzen aufzuzeigen, die zwischen den subjektiven Gründen für ein spezifisches Vorgehen und den aus Sicht des Beraters als objektiv gegeben betrachteten Möglichkeiten bestehen, um so zu einer objektiven Verbesserung der Lernqualität zu gelangen. Da Lernziele und -wege aber immer nur vor dem Hintergrund der vom Lerner formulierten Handlungsziele als ineffizient bewertet werden können, setzt dies jedoch voraus, dass diese dem Berater bekannt sind.

-8-

Um die nicht-direktive Beratung in die Lage zu versetzen, die normative Außenperspektive mit den vom Lerner festgelegten Kriterien bei der Festlegung des Lernablaufs und seiner Ergebnisse miteinander zu koordinieren, können zum Beispiel - wie beim Coaching - zwischen dem Berater und dem Lerner die Themen, die Reichweite und der Ablauf der Beratungsk Kooperation bereits vor Aufnahme der Beratungsgespräche geklärt werden. Dabei müssen nach Fischer-Epe (2002: 182) nicht nur der Beratungsauftrag, sondern auch die Rahmenbedingungen, unter denen die Beratung stattfinden wird, besprochen werden. Dies kann dann unter anderem auch dazu führen, dass ein Coach einen Auftrag nicht annimmt, weil er über seine fachlichen Kompetenzen hinausgeht bzw. ihm unter den gegebenen Rahmenbedingungen ein Erfolg seiner Berater- bzw. Coachingbemühungen zweifelhaft scheint. Erst mit der Schaffung einer "Erwartungskonkordanz" (Bachmair u.a. 1998: 41) kann auch eine Klärung der Rollen im Rahmen der Beratungs-/Coaching-Kooperation erfolgen (Fischer-Epe 2002: 188ff.). Diese vorgeschaltete klärende Phase wird m.E. in der fremdsprachenlernspezifischen Literatur noch zu selten thematisiert und problematisiert.

Bei der Förderung der individuellen Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen soll die Beratung aber - wie bereits gesagt - nicht nur auf die Ausbildung des fremdsprachenlernbezogenen Wissens abzielen (Holec 1979, S. 24ff.; 1996, S. 89ff.). Auch die Modifizierung irriger Vorstellungen der Lerner - Holec (1979, S. 23) greift in diesem Zusammenhang auf den konzeptuell nicht weiter präzisierten Begriff *représentations* zurück -, die die Lerner in vorgängigen Lehr-/Lernkontexten erworben haben und die zu "ineffizienten" Handlungsmustern führen, solle zu einer Veränderung der Wissensgrundlage und damit mittelbar zu einem optimalen selbstgesteuerten Lernen führen. In diesem Zusammenhang hat sich in den verschiedenen Kontexten eine weitere Grundannahme durchgesetzt. Beratung setzt auf die Fähigkeit der Lerner, ihr Handeln zu reflektieren. Die geleitete und durch den Berater zum Teil erst ermöglichte Reflexion gilt folglich als ein zentrales Mittel der Beratung.

Der Berater soll dem Lerner durch die Bewusstmachung seines Handelns und Denkens - zum Beispiel durch das Aufzeigen von Diskrepanzen, das Formulieren von Gegenargumenten, das Strukturieren und Bewerten von lernerseitig gegebenen Informationen - die systematische Reflexion seines Handelns und damit dessen gezielte Veränderung ermöglichen. Der Berater dient dem Lerner somit zum einen als eine Art Spiegel eigenen beobachtbaren Vorgehens und als Gedächtnisstütze bei dem reflektierenden Erinnern von Handlungen (vgl. Opwis 1998).

Bei ihren Bemühungen, individuelle Wissensbestände und Vorgehensweisen der Lerner in Richtung auf ein nach objektiven Maßstäben effizienteres Lernen zu modifizieren, darf Beratung nicht unberücksichtigt lassen, dass Handlungsroutinen uns bei der alltäglichen effizienten Bewältigung von Aufgaben helfen. So steht Handeln in einem Spannungsverhältnis von lokaler Effizienz und globaler Flexibilität (vgl. Opwis 1998: 396). Routinen in der Beratung

aufzudecken und der Reflexion zugänglich zu machen, kann somit einerseits tatsächlich zu einer Verbesserung des Lernens sowohl aus der Sicht des Beraters als auch aus der des Lerner führen. Allerdings könnten entsprechende reflexionsanregende Fragen des Beraters vom Lerner auch als bedrohlich empfunden werden.

Auf die so als unangenehm oder als Bedrohung empfundene Situation kann der Lerner durch Abblocken der Reflexion, durch Aufgabe des Beratungsprozesses oder durch das Vorspielen des 'autonomen' Lerner (Breen und Mann 1997) reagieren (Schmelter 2004: 345).

-9-

Auch in diesem Zusammenhang gilt also, dass Beratung, die sich als nicht-direktiv versteht, vorab klären müsste, wie weit sie aus der Sicht der Lerner gehen darf. Andererseits muss sich auch der Berater darüber im Klaren sein, dass Bemerkungen und Hinweise, die eigentlich allein auf die technisch-organisatorische Gestaltung der unmittelbaren Lernsituation abzielen, bei der beratenen Person auf ganz andere Bereiche bezogen und damit möglicherweise als "Bedrohung" empfunden werden. Die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Domänen von Beratung sind fließend und können die ohnehin prekären Verhältnisse, in denen beispielsweise die Rolle des Beraters mit der des Lehrers verkoppelt wird, zusätzlich verkomplizieren (Riley 1997, 1999; Schulz von Thun in Fischer-Epe 2002: 11).

Die meisten Beratungskontexte setzen wie gesagt darauf, dass veränderte bzw. reflektierte Wissensgrundlagen, wenn auch nicht direkt, so doch zumindest mittel- bis langfristig auch zu einer Veränderung des Handelns führen. Allerdings sollte dabei nicht übersehen werden, dass wir als Menschen trotz unserer prinzipiellen Fähigkeit zur Reflexion und zu rationalem Handeln auch wider besseres Wissen agieren können. Einfache Handlungsmodelle, in denen das "richtige" Wissen zum "richtigen" Handeln führt, und einfache Vermittlungsmodelle - wie zum Beispiel dem bei Carette und Castillo (2004: 76) -, nach denen in der Beratung Schwierigkeiten aus dem Lernprozess zum Thema gemacht sowie durch Informationsvermittlung und Reflexionsanleitung des Beraters zu einer nahezu unmittelbaren problemlösenden Verhaltensweise des Lerner führen werden, greifen hier eindeutig zu kurz. Der Rückgriff auf komplexere Konzepte der Wissensvermittlung, wie er in einigen Beratungsansätzen u.a. unter Bezug auf den Begriff der *représentations* erfolgt, ist daher zu begrüßen.

Während in der einschlägigen frankophonen Fachliteratur der dabei zentrale Begriff der *représentations (sociales)* weiterhin in seiner Spezifik für das Fremdsprachenlernen unterbestimmt bleibt [5] - ähnliches gilt m.E. auch für den im anglophonen Bereich diskutierten Begriff *beliefs* - kann in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung zur theoretischen Beschreibung der Wissensgrundlage und seiner Strukturierung - bei aller Problematik (Caspari 2001) - auf das Konzept der subjektiven Theorien zurückgegriffen werden (Scheele und Groeben 1998; Grotjahn 1998). Damit stehen nicht nur eine Reihe von Gesprächstechniken zur Verfügung, die nicht nur für die forschende Rekonstruktion der subjektiven Wissensbestände genutzt werden können, sondern auch ein ausgereiftes Konzept, das die Wissensstruktur und die Modifizierbarkeit von Handlungen durch Wissensvermittlung erklären kann (vgl. z. B. Mutzeck 2002; Wahl 2002).

Auf der Grundlage eines handlungstheoretischen Verständnisses von selbstgesteuertem Lernen und seiner individuell notwendigen spezifischen Wissensgrundlage liefe Beratung darauf hinaus, das lernerseitige subjektive, theoretisch strukturierte Wissen auszubauen. So käme es zum Beispiel in einem didaktisch gestalteten Umfeld zum Fremdsprachenlernen im Tandem darauf an, die subjektiven Theorien der Lerner zum Lernen im Tandem im Rahmen der Beratung durch Reflexion des eigenen Wissens und Handelns auszubauen und zu modifizieren. Dies ist ein langfristiger Trainings- und persönlicher Entwicklungsprozess. Das Tandem selbst könnte dann wiederum als ein Ort verstanden werden, an dem die durch Beratung hinzugewonnenen neuen Handlungsmöglichkeiten erprobt und gegebenenfalls weiter modifiziert werden können. Der Berater selbst orientiert seine reflexionsanregenden und wissensvermittelnden Interventionen in der Beratung im Idealfall einerseits an wissenschaftlich begründeten Positionen der Fremdsprachenforschung, andererseits an den Zielen und Kriterien der Lerner, die diese unter seiner Mithilfe formuliert haben. Die Beratung steht somit "in einem dialektischen Verhältnis zwischen den subjektiven Bedeutungen von Handeln und den objektiven, d.h. wissenschaftlich und damit intersubjektiv gewonnenen Möglichkeiten bzw. Bewertungen des Tandems" (Schmelter 2004: 310). Dieses Verhältnis kann jedoch in der konkreten Beratung zu Entscheidungsschwierigkeiten führen, die möglicherweise erst auf der Grundlage eines Lern- und damit Beratungskonzepts gemildert werden können, das systematisch aus der wissenschaftlichen Perspektive des lernenden Subjekts argumentiert. Ein anderer Aspekt der Förderung selbstgesteuerten Lernens, d.h. die Schaffung von sanktionsfreien Räumen, die das Verfolgen eigener Lernziele ermöglichen, bleibt nämlich bei den besprochenen Beratungsangeboten unberücksichtigt; denn die betreuten Lernangebote (wie z. B. das Tandem oder Selbstlernzentren) werden bereits per se als sanktionsfreie Räume betrachtet. Durch die Fokussierung auf die rein technische Optimierung des Lernens in der Beratung gerät somit das Aufspüren eventuell hinderlicher Bedingungen

aus dem Blick.

-10-

3. Empirische und konzeptuelle Hinweise - das Zusammenspiel von normativen und subjektiven Kriterien in Beratungskontexten

In einer empirischen Studie zum Fremdsprachenlernen im Tandem wurden über Zeiträume von zwei bis acht Monaten Tandempaare begleitet (Schmelter 2004). Im Rahmen der explorativ-interpretativ ausgerichteten Studie wurden über Interviews, Beobachtung, Aufzeichnung und Kommentierung von Tandemsitzungen und Beratungen sowie Lernerlogbücher Daten erhoben, die es erlaubten, die handlungsleitenden subjektiven Theorien der Lerner und deren Auswirkungen auf das konkrete Vorgehen im Tandem zu rekonstruieren. Darüber hinaus konnte mit Hilfe der Daten die Sichtweise der Lerner sowohl auf das Tandem als auch auf die Beratung nachgezeichnet werden.

Als eines der zentralen Ergebnisse dieser Studie kann gelten, dass die Beschreibung des sogenannten selbstgesteuerten Lernens sowie die Beschreibung von Kontexten, die sich als Angebote verstehen, in denen Lernen, das eigenen Interessen und Lernzielen folgt, sanktionsfrei möglich ist, auf der Grundlage von Lernbegriffen, die aus der Außenperspektive formuliert werden, zu kurz greift. Erst durch die Einnahme einer wissenschaftlichen Subjektperspektive, bei der konsequent z. B. die Lernerperspektive nicht nur berücksichtigt, sondern zum Verstehen und Begreifen der erforschten Phänomene eingenommen wird (Holzkamp 1995: 27), können Vorgehensweisen von Tandemlernern hinreichend erfasst werden.

Die bislang zur theoretischen Beschreibung des selbstgesteuerten Lernens herangezogenen Konzepte stecken fortwährend in dem Dilemma, dass offene und verdeckte normative Maßstäbe der Berater hinsichtlich der Beratung mit den subjektiven Handlungsgründen der Lerner konfrontiert sind. Die Normativität kann jedoch auf der Basis der herangezogenen Lerntheorien nicht thematisiert werden.

Dies kann am Beispiel der Tandemlererin Lea expliziert werden. Lea hatte sich als längerfristiges Lernziel vorgenommen, in Gesprächen mit französischen Freunden und Bekannten flüssiger und mehr über sich erzählen zu können. Möglichkeiten, die Kooperation mit ihrem Tandempartner zum Erreichen dieses Zieles zu nutzen, hatte sie selbst und zusammen mit dem Berater identifiziert und zurechtgelegt. In den einzelnen Tandemsitzungen konnte sie aber jeweils aus ihrer Sicht gute Gründe für ein kurzzeitiges Aussetzen bei der Verfolgung dieses Lernzieles angeben. An seine Stelle trat das Erledigen von Hausaufgaben, die im Rahmen ihres Französischstudiums anfielen. Diese Vorgehensweise erlaubte es Lea, alle Anforderungen zu erfüllen, die ihr in den Seminaren abverlangt wurden. Am Ende des Semesters war ihr Urteil zwiespältig. Einerseits habe das Tandem alle seine "Zwecke" erfüllt. Die Ziele, die sie sich für das vergangene Semester gesetzt hatte, habe sie erreicht. Allerdings habe sie aufgrund der mangelnden Zeit, die ihr hauptsächlich durch die Anforderungen des Studiums geraubt würde, für ihr "eigentliches Ziel", nämlich die Aneignung der französischen "Umgangssprache", kaum etwas tun können. Das, was sie im Tandem gemacht habe, sei eigentlich nicht der "Sinn" des Tandems gewesen (siehe zur ausführlichen Darstellung und Diskussion dieses Falles Schmelter 2004: Kap. 14, Kap. 16.5; verkürzte Darstellungen finden sich in Schmelter 2003, 2006a erscheint).

-11-

Legt man das oben explizierte, auf einer eher technischen Ebene verbleibende Konzept für selbstgesteuertes Lernen an, so hat Lea ihre Ziele durchaus selbstgesteuert formuliert und auch entsprechende Wege genutzt, diese zu erreichen. Selbst die normativen Gesichtspunkte, die angeführt werden könnten, erfüllt Lea: Sie kennt die eigentlichen Potenziale des Tandems zum Erreichen ihres genuin eigenen Lernziels. Aber sie entscheidet sich bewusst gegen die Verfolgung dieses Ziels zugunsten der Erfüllung der fremdbestimmten Aufgaben aus ihrem Studium. Auch wenn dem normativen Blick des Beraters klar ist, dass Lea nicht im eigentlichen Sinne lernt, bleiben ihm letztlich, wenn er nicht in die direktive Rolle eines Lehrers schlüpfen will, kaum Möglichkeiten zu intervenieren. Hier zeigen sich die Grenzen der Beratung, die aufgrund eines allein auf die Situation begrenzten Lernbegriffs nicht den Kontext, in den das Lernen eingebunden ist, in den Blick nehmen und in der Beratung thematisieren will und kann. Denn auch die institutionell-strukturellen Bedingungen, die Lea als Lernhindernis erlebt und deren Veränderung ihr die Zeit geben würde, eventuell selbstgesteuert nach genuin eigenen Interessen zu lernen, können von den oben aufgezeigten Beratungs- und Lernbegriffen zwar intuitiv wahrgenommen, nicht aber theoretisch beschrieben und begriffen werden.

Auch der hier in aller Kürze dargestellte Fall konnte im Rahmen meiner Studie erst unter Anlegung eines subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs in befriedigender Weise dargestellt und verstanden werden. Die maßgeblich von Klaus Holzkamp (1995) auf den Grundlagen der Kritischen Psychologie (Holzkamp 1983; Markard 2001) formulierte Lerntheorie fokussiert auf das intentionale Lernen und beschreibt dieses als ein nach subjektiven Begründungsmustern angelegtes Handeln. Lernen wird so zu einer speziellen Form sozialen Handelns.

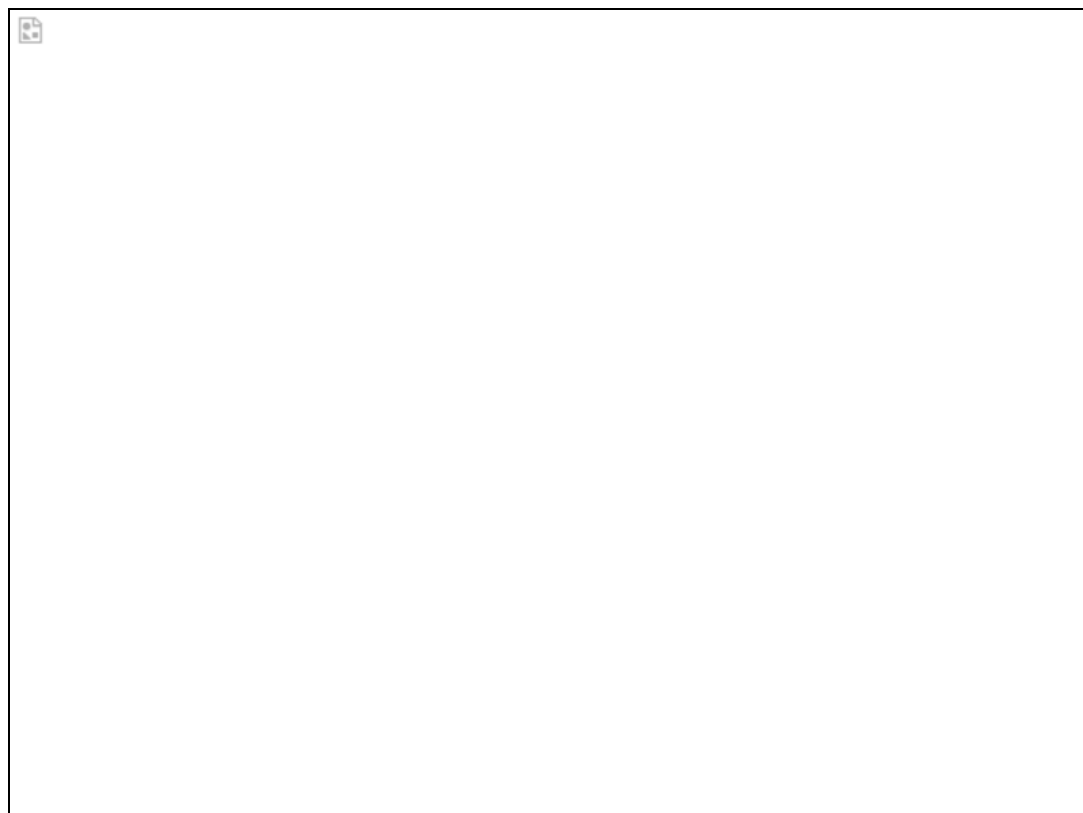


Abb. 1: Lernen als Handeln (adaptiert nach Holzkamp 1995)

Erst wenn alltägliche Handlungsrountinen nicht mehr durchführbar sind und eine Diskrepanzerfahrung zwischen dem potenziell und dem individuell Möglichen als Handlungsproblematik wahrgenommen wird, gliedert die Person eventuell eine sogenannte Lernschleife aus. Lernen erhält seine Gründe also aus dem Scheitern einer primären Handlung, deren Bewältigung die Aneignung neuer Kenntnisse und Fertigkeiten - Holzkamp (1995) spricht aufgrund seiner spezifischen methodologischen Grundlagen und Begrifflichkeiten von "Bedeutungspotenzialen" - notwendig macht. Damit wird zugleich auch ein antizipatorisches Moment vorausgesetzt, in dem auch die subjektiven Gründe für die Auslagerung einer Lernschleife und deren Gestalt ihren Ursprung haben.

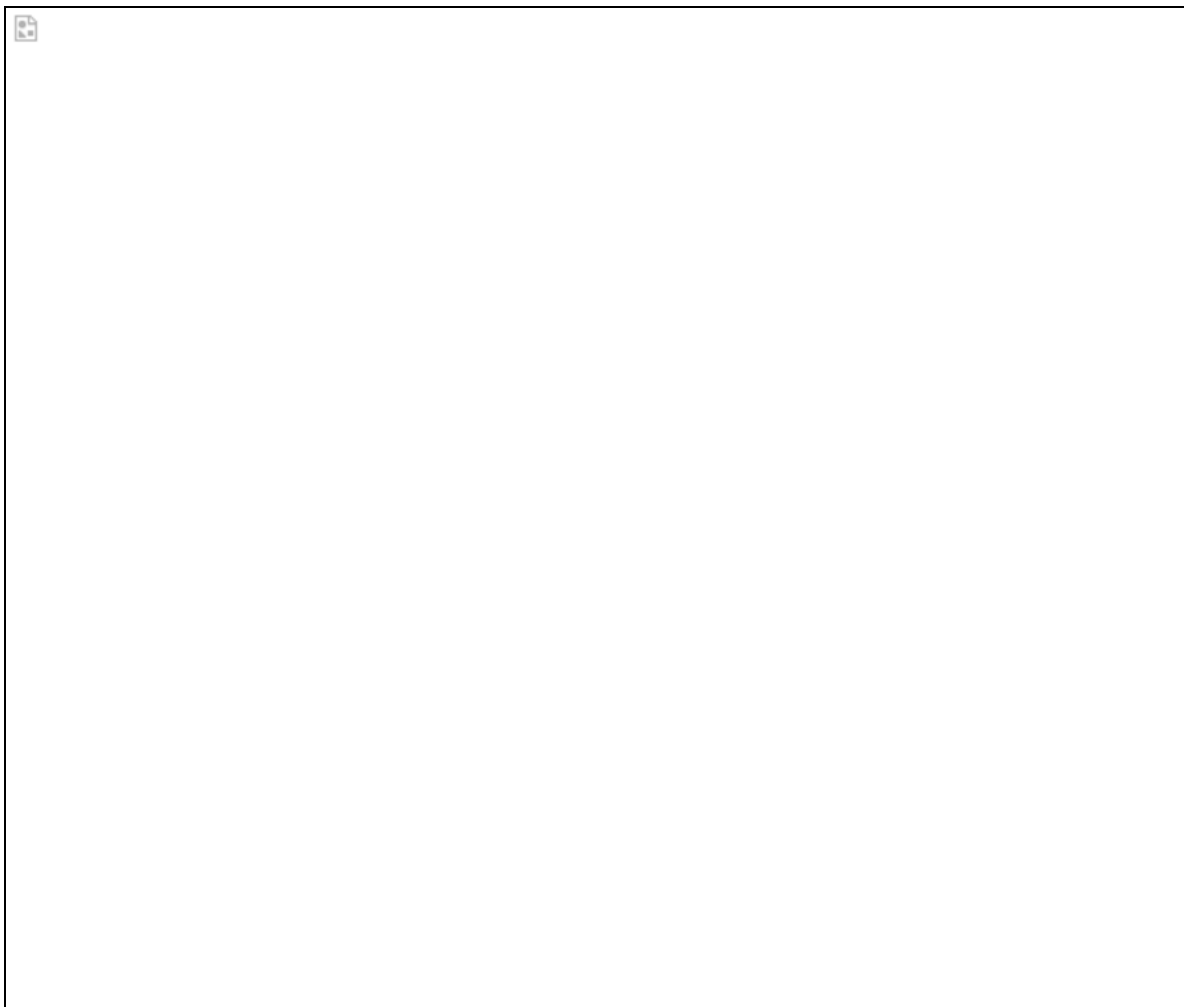


Abb. 2: Lernziele und -gegenstände (adaptiert nach Holzkamp 1995)

Lernen kann einerseits der "Erweiterung/Erhöhung der Verfügung/Lebensqualität" dienen und damit "expansiv" begründet sein. Andererseits kann Lernen allein auf "die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von Beeinträchtigung und Bedrohung" abzielen und damit "defensiv" begründet sein (Holzkamp 1995: 190). Je nach Begründung der Lernschleife gestaltet sich folglich der ausgegliederte Lerngegenstand anders.

Unter Anlegung dieses Lernbegriffs können Leas Studium und seine inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben überhaupt erst in den Blick des Beraters gelangen, denn mit ihm ist er gezwungen, die Perspektive Leas auch zu seiner eigenen zu machen und ihre Handlungsgründe zunächst zu verstehen. In diesem Fall muss Beratung die Prämissen und Gründe für Leas Handeln auch zum Gegenstand des Beratungsgesprächs machen und damit nicht nur die technische Seite des Lernens, sondern auch die objektiv gegebenen und die von Lea subjektiv wahrgenommenen kontextuellen Bedingungen (siehe zum Verhältnis von inneren und äußeren Kontextbedingungen des Lernens Schmelter 2006b erscheint).

In der Beratung aus der Perspektive des lernenden Subjekts müssen alle erkennbaren potenziellen Lernmöglichkeiten und -behinderungen erfasst werden, damit auf der Grundlage dieser Analyse die subjektiven Prämissen mit den objektiv gegebenen Handlungsmöglichkeiten ("Bedeutungskonstellationen") abgeglichen und eventuell begründet verändert werden können (Schmelter 2004: 548). Damit erhält der Berater aber möglicherweise auch Aufgaben, für die er in der Regel aufgrund seiner eher auf das Unterrichten einer Fremdsprache abzielenden Ausbildung nicht einmal ansatzweise vorbereitet ist.

Redefiniert man "selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen im Tandem", das unter Anlegung eines Lernbegriffs aus der Außenperspektive per se selbstgesteuert ist, als "potenziell expansives Lernen", dann löst sich zwar einerseits das Problem der normativen Kriterien, die offen oder verdeckt im Begriff des "selbstgesteuerten Lernens" stecken. Allerdings erfordert die Übernahme der verallgemeinerten Subjektperspektive durch Berater andererseits auch, dass

er Partei ergreift und versucht dort, wo institutionell-strukturelle Bedingungen expansives Lernen unmöglich machen oder behindern, diese zu beseitigen; zumindest aber ins Bewusstsein zu heben und so widerständiges Lernen anstatt allein defensives Lernen zu ermöglichen. Die aktuelle, in der allgemeinen Erwachsenenbildung geführte Diskussion um Unterstützungsmöglichkeiten "expansiven Lernens" gehen in diese Richtung (vgl. die Beiträge in Faulstich und Ludwig 2004) und könnten daher Wege aufzeigen, wo und wie die Beratung von Fremdsprachenlernern ohne zugleich ihren weiteren Kompetenzbereich zu überschreiten, ihr Vorgehen sinnvoll ergänzen und umgestalten kann. Dies soll im Folgenden thesenartig formuliert und zum Teil provozierend zur Diskussion gestellt werden.

4. Was kann Beratung? - Thesen zur konzeptuellen und empirischen Weiterentwicklung von Beratungsangeboten

- Beratung, die sanktionsfreies Lernen, das eigene Interessen verfolgt, stützen will, sollte sich von normativen, aus der Lehrperspektive und zu Lehrzwecken formulierten Lernbegriffen trennen und diese durch andere Konzepte ersetzen (vgl. Peters 2004):

Lernbegriffe, die in der zum Teil implizit bleibenden Absicht formuliert wurden, Lehr-Lernprozesse im Sinne von Technologien besser steuern und kontrollieren zu können, passen nicht zu einem emanzipatorischen Anspruch, der mit Begriffen wie "selbstgesteuertes Lernen", "Autonomie" etc. transportiert wird. Nur durch diese konzeptuelle Entkoppelung von Lehren und Lernen können andersherum auch solche Beratungskontexte aufgedeckt werden, die sich bei näherer Betrachtung als Lehrarrangements mit spezifischen Lehrzielen und zum Teil verdeckten Lernzwecken herausstellen (siehe u.a. die Kritik zunehmender individueller Zwänge unter dem Etikett "Autonomie" bei Block 2000; Le Goff 1999; Schwerdtfeger 2000, 2001).

Umgekehrt kann Beratung aber auch nicht durch die verschiedenen Ausprägungen konstruktivistischer Lerntheorien (u.a. Wolff 2002) begründet und inhaltlich gestaltet werden. Denn auch hier gilt: dass "immer erst der 'innere Schweinehund' überwunden werden muss, wenn gelernt wird. Im besten Falle instruieren sich die Lerner selbst" (Faulstich und Ludwig 2004b: 12).

- 14 -

Angemessene Lerntheorien müssten wie gehabt als Handlungstheorien aufgebaut sein. Allerdings müssten sie, um sinnverstehernd die Lerner in ihren Zielen und Vorgehensweisen begreifen zu können nicht nur sinnverstehernd vorgehen, sondern auch die äußeren, über das rein Lerntechnische hinausgehenden Bedingungen erfassen; d.h. eine solche Lerntheorie würde stärker auch die Offenheit und Freiheit menschlichen Handelns (auch in Zwangssituationen) in den Blick nehmen. Ein solches Verständnis "expansiven Lernens" im oben definierten Sinne könnte anschlussfähig an bildungstheoretische Diskussionen sein und ermöglichte ein breiteres Konzept von Lehre und Beratung.

- Beratungsangebote, die auf Lerntheorien in diesem Sinne aufbauen, sind aufgefordert, sich nicht durch die Psychologisierung oder die Verdinglichung von Strukturen, die das expansive Lernen verhindern oder bedrohen, für unzuständig erklären. Auch die über die konkreten lerntechnischen Schwierigkeiten hinausreichenden Probleme sollten zum Gegenstand der Beratung gemacht werden können.

Insbesondere Beratungskonzepte, die sich ein emanzipatorisches Verständnis von selbstgesteuertem Lernen und "Autonomie", im Sinne expansiven Lernens und evtl. Bildung zu eigen machen, sollten berücksichtigen, dass die Anstrengungen von Fremdsprachenlernern keine aus sonstigen Zusammenhängen herausgelösten Akte sind. Damit erhält Beratung möglicherweise mehr Aufgaben, als von Beratern kompetent bewältigt werden können, die bislang durch ihre Ausbildung als Fremdsprachenlehrer oder Fremdsprachenlernberater allein auf die lerntechnische Unterstützung hin vorbereitet wurden. Entsprechende Beratungsangebote müssten folglich auf besser qualifizierte Berater zurückgreifen können. Die Fremdsprachenforschung müsste hier die Unterstützung anderer Disziplinen insbesondere der pädagogischen Beratung im Sinn von Fuhr (2003) suchen.

- Die Diagnostik bei der beratenden Unterstützung expansiven Fremdsprachenlernens müsste konsequenterweise ebenfalls auf die Perspektive der Lerner umgestellt werden:

"Die Unterstützung expansiven Lernens erfordert von den Lernexperten eine Konzentration auf das Lernsubjekt: Lernstrategien, situationale und personale (lebensgeschichtliche) Voraussetzungen sind

Prämissen für je mein Lernen. Sie zu erkennen, zeichnet den guten Pädagogen aus. Eine Diagnostik vom Außenstandpunkt widerspricht dem diametral. Stattdessen braucht es eine pädagogische Rekonstruktion der Lerngeschichte bzw. der Lernbehinderungen vom Standpunkt des Subjekts. Diagnostik wird damit ein Instrument für das Subjekt selbst, zur Verbesserung des je eigenen Lernens" (Held 2000: 91).

- Die Beratung von Fremdsprachenlernern kann sich, wenn sie expansives Lernen unterstützen will, nicht mehr allein auf die unmittelbare Lernsituation beschränken, sondern muss insgesamt pädagogischer und eventuell auch politischer werden.

Allerdings wird die Beratung von Fremdsprachenlernern allein nicht die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse, von denen bereits Holec (1985) annahm, dass sie selbstgesteuertes Lernen behindern, umwälzen können. Dennoch macht es aus meiner Sicht einen Unterschied, ob Beratung diese Aspekte konsequent ausblendet oder mit in ihre Überlegungen sowie ihre Haltung einbezieht. Denn mit Blick auf institutionelle oder strukturelle Lernbehinderungen können diese auch zum Gegenstand von Beratungsgesprächen werden und Beratung kann dem Lerner helfen, eine eigene bewusste Positionierung vorzunehmen, in der er die Bedingungen nicht mehr nur erleidet oder ihnen auszuweichen sucht, sondern sie eventuell zu verändern bemüht ist. So besehen bleibt auch die durch Beratung erfolgende Unterstützung expansiven Lernens ein schwieriges Unterfangen, das häufig kaum mehr sein wird, als eine "konkrete Utopie" (Held 2000: 98).

- 15 -

- Die Beratungskonzepte im Bereich des Fremdsprachenlernens müssen sich stärker als bisher mit den Konzepten der Wissensvermittlung in dialogischen Situationen auseinandersetzen.

Die Beratung von Fremdsprachenlernen geht bislang m.E. zu naiv davon aus, dass die im Beratungsgespräch vermittelten Inhalte kurzfristig zu einer Wissenserweiterung und mittelfristig und mittelbar zu einer Handlungsmodifikation führen. Die Ergebnisse der pädagogischen Beratungsforschung und der Erforschung von komplexen Handlungsmodifikationen zum Beispiel bei Lehrern deuten darauf hin, dass die Veränderungen von komplexen Handlungen noch nicht allein über eine wirksame Veränderung der subjektiven Wissensbestände (auch wenn sie in subjektiven Theorien rekonstruierbar sind) erreicht werden kann. Verändertes Wissen führt zwar relativ schnell zu einer neuen Qualität der Handlungsbegründungen, aber nicht immer und schon gar nicht unmittelbar zu einer Veränderungen der Handlungen (vgl. Schmelter 2006c erscheint).

- Die Beratung von Fremdsprachenlernern sollte stärker auf Formen zurückgreifen, die eine Kooperation mit Peers vorsieht bzw. in Teilen in Gruppen erfolgt.

Die Beratung von Peers bzw. die angeleitete Reflexion in Gruppen - zum Beispiel über das Lernen im Tandem (Helmling 2002) - würde der Vereinzelung von Fremdsprachenlernern, die eigene Lernziele verfolgen, vorbeugen. Auf diese Weise könnten auch die eventuell vorliegenden institutionellen oder strukturellen Lernbehinderungen viel schneller erkannt und durch gemeinsame Anstrengungen einer größeren Zahl von involvierten Personen leichter im Sinne der konkreten Utopie (s.o.) angegangen werden.

Darüber hinaus entzöge die Beratung von Gruppen Gleichgestellter der dialogischen Beratungssituation von Berater und Lerner ein wenig vom Konfliktpotenzial, das nicht nur auf der Rollenebene, sondern insbesondere auch auf der Identitäts- und Persönlichkeitsebene liegt. Die Anregungen und Empfehlungen des Beraters sind in der Gruppe, weil sie sich eben nicht an eine einzelne Person richten, sehr viel unverbindlicher als im Einzelgespräch und damit zugleich - selbst wenn sie eigene Positionen durch Diskrepanzerfahrungen ernsthaft in Frage stellen - in ihrer unmittelbaren Wirkung weniger bedrohlich. Zudem erfolgen die Reflexionsanleitung und die Vermittlung von handlungsrelevantem Wissen in der Gruppe in der Wahrnehmung der Lerner eher auf der Ebene von Gleichgestellten. Sie können damit eher angenommen werden. Diese hypothetische Annahme bedarf jedoch noch der empirischen Absicherung.

Was also kann Beratung? In jedem Falle kann sie, wenn sie explizit partnerschaftlich erfolgt, dem Einzelnen ein Angebot bereitstellen, sich weiterzuentwickeln, sich zu bilden. Sie kann, wenn aus diesen Bildungsprozessen heraus ein Impuls zur Veränderung lernhinderlicher Umstände erwächst, auch ein emanzipatorisches Element entwickeln. Was Beratung nicht sein sollte, wenn sie sich tatsächlich als nicht-direktiv und expansives Lernen stützend versteht,

ist Erziehung. Erziehung verfolgt nämlich Ziele, die, auch wenn sie gesellschaftlich durchaus berechtigt sind, aus der Perspektive der Erzogenen von außen festgelegt werden. Diese Festlegung wäre aber unvereinbar mit den bislang im Bereich des Fremdsprachenlernens propagierten Beratungskonzepten.

-16-

Literatur

- Bachmair, Sabine; Faber, Jan; Henning, Claudius; Kolb Rüdiger und Willig, Wolfgang. (1998). *Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene* (7. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bailey, Sophie. (1995). La formation de conseiller. *Mélanges C.R.A.P.E.L.*, 22, 63-83.
- Barbot, Marie-José. (2003). Médiatisation dans l'enseignement supérieur: vers un nouveau paradigme éducatif? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 6, 169-182. Erhältlich unter <http://alsic.u-strasbg.fr>. Stand: 11. Januar 2006.
- Benson, Phil. (1996). Concepts of autonomy in language learning. In Richard Pemberton, Edward S.L. Li, Winnie W. F. Or and Herbert D. Pierson. (Eds.). (1996). *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, Phil. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In Phil Benson and Peter Voller. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). London: Longman.
- Benson, Phil. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow; London: Longman.
- Block, David. (2000). Une vue depuis les coulisses: état des lieux de la linguistique appliquée. In C.R.A.P.E.L. (Ed.). (2000). *Une didactique des langues pour demain. Actes du colloque internationale du C.R.A.P.E.L.* (Nancy, 27-29 mai 1999) (pp. 16-33). Paris: Hachette; EDICEF.
- Boekaerts, Monique. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 21, 445-457.
- Brammerts, Helmut; Calvert, Mike und Kleppin, Karin. (2001). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In Helmut Brammerts und Karin Kleppin. (Hrsg.). (2001). *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch* (pp. 53-60). Tübingen: Stauffenburg.
- Breen, Michael P. and Mann, Sarah J. (1997). Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In Phil Benson and Peter Voller. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning* (pp. 132-149). London: Longman.
- Carette, Emmanuelle and Castillo, Désirée. (2004). Devenir conseiller: quels changements pour l'enseignant? *Mélanges C.R.A.P.E.L.*, 27, 71-97.
- Caspari, Daniela. (2001). Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus. Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von Fremdsprachenlehrer/innen. In Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Dithfurth. (Hrsg.). (2001). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen* (pp. 238-263). Tübingen: Narr.
-
- Castellotti, Véronique. (2002). Introduction: Qui a peur de la notion de compétence? In Véronique Castellotti and Bernard Py. (Eds.). (2002). *La notion de compétence en langue* (pp. 9-18). Lyon: ENS Editions.
- Castillo, Désirée and Gremmo, Marie-José. (2003). Autodirection, plurilinguisme, interdisciplinarité: conseiller dans un centre de ressources multilingue. In Francis Carton and Philip Riley. (Eds.). (2003). *Vers une compétence plurilingue* (pp. 178-192). Paris: Clé International.
- Claußen, Tina. (2005). Strategientraining mit unterstützender Sprachlernberatung. Auswirkungen auf das sprachliche Verhalten ausländischer Studierender in akademischen Kontexten in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16 (1), 89-106.
- Crabbe, David; Hoffmann, Alison and Cotterall, Sara. (2001). Examining the Discourse of Learner Advisory

-17-

Sessions. *AILA Review*, 15, 2-15.

Demaizière, Françoise and Achard-Bayle, Guy. (2003). Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 6 (1), 149-168. Erhältlich unter <http://alsic.u-strasbg.fr>. Stand: 11. Januar 2006.

Deutsches PISA-Konsortium. (Hrsg.). (2002). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Deutsches PISA-Konsortium. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

Faulstich, Peter und Ludwig, Joachim. (Hrsg.). (2004). *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Faulstich, Peter und Ludwig, Joachim. (2004a). Vorwort und Übersicht zu den Beiträgen. In Peter Faulstich und Joachim Ludwig. (Hrsg.). (2004). *Expansives Lernen* (pp. 4-9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Faulstich, Peter und Ludwig, Joachim. (2004b). Lernen und Lehren - aus "subjektwissenschaftlicher Perspektive". In Peter Faulstich und Joachim Ludwig. (Hrsg.). (2004). *Expansives Lernen* (pp. 10-28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fischer-Epe, Maren. (2002). *Coaching. Miteinander Ziele erreichen*. Reinbek: Rowohlt.

Fuhr, Reinhard. (2003). Beratungsansätze unter vier Perspektiven der Wirklichkeit - ein Orientierungskonzept. In Christina Krause; Bernd Fittkau; Reinhard Fuhr und Heinz-Ulrich Thiel. (Hrsg.). (2003). *Pädagogische Beratung* (pp. 87-93). Paderborn u.a.: Schöningh.

Gremmo, Marie-José. (1995). Conseiller n'est pas enseigner: Le rôle du conseiller dans l'entretien du conseil. *Mélanges C.R.A.P.E.L.*, 22, 33-61.

Gremmo, Marie-José and Riley, Philip. (1995). Autonomy, Self-Direction and Self Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea. *System*, 23 (2), 151-164.

Grotjahn, Rüdiger. (1998). Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 33-59.

Held, Josef. (2000). Lernen aus der Perspektive des "Subjekts". Der Lernbegriff bei Klaus Holzkamp. In Edmund H. Funke und Thomas Rihm. (Hrsg.). (2000). *Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff von Klaus Holzkamp* (pp. 82-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helmling, Brigitte. (2002). Réflexion en groupes de pairs: un enrichissement réciproque de l'apprentissage. In Brigitte Helmling. (Ed.). (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 81-90). Paris: Didier.

Holec, Henri. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Holec, Henri. (1985). On autonomy: some elementary concepts. In Philip Riley. (Ed.). (1985). *Discourse and Learning. Papers in Applied Linguistics and Language Learning from the Centre de Recherches et d'Applications Pédagogique en Langues (C.R.A.P.E.L.)* (pp. 173-190). London: Longman.

Holec, Henri. (1989). L'autonomisation de l'apprenant: incidences sur les représentations de l'apprentissage. In Martin Müller, Lukas Wertenschlag und Jürgen Wolff. (Hrsg.). (1989). *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht* (pp. 13-21). Berlin: Langenscheidt.

Holec, Henri. (1996). L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation. In Conseil de l'Europe. (Ed.). (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre Européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires* (pp. 77-132). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Holzkamp, Klaus. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a.M.: Campus.

Holzkamp, Klaus. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Frankfurt a.M.:

Campus.

Kelly, Reina. (1996). Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In Richard Pemberton, Edward S.L. Li, Winnie W.F. Or and Herbert D. Pierson. (Eds.). (1996). *Taking control: Autonomy in Language Learning* (pp. 93-113). Hong Kong: Hong Kong University Press.

-19-

Kleppin, Karin. (2001). Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In Franz-Josef Meißner und Marcus Reinfried. (Hrsg.). (2001). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09.1998* (pp. 51-60). Tübingen: Narr.

Kleppin, Karin. (2003). Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 14 (1)*, 71-85.

Kleppin, Karin und Mehlhorn, Grit. (2005). "Ich muss eigentlich nur noch mal die ganze Grammatik wiederholen" - Zu Funktionen und Formen individueller Sprachlernberatung für ausländische Studierende. In Armin Wolff, Claudia Riemer und Fritz Neubauer. (Hrsg.). (2005). *Sprache lehren - Sprache lernen* (pp. 81-98). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Krause, Christina. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In Christina Krause, Bernd Fittkau, Reinhard Fuhr und Heinz-Ulrich Thiel. (Hrsg.). (2003). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendungen* (pp. 15-31). Paderborn: Schöningh.

Langner, Michael. (2004). Sprachenlernen - Lernberatung - Neue Medien. Didaktische Verbundkonzeptionen in der Spannung zwischen Autonomie und Sprachunterricht. In Christina Lang und Gerhard von der Handt. (Hrsg.). (2004). *Sprachenlernen im Verbund* (pp. 101-117). Bielefeld: wbv.

Le Goff, Jean-Pierre. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: La Découverte.

Little, David G. (1997). Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8 (2)*, 227-244.

Little, David G. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In Sara Cotterall and David Crabbe. (Eds.). (1999). *Learner Autonomy in Language Learning. Defining the Field and Effecting Change* (pp. 11-18). Frankfurt a.M.: Lang.

Markard, Morus. (2000). Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Online Journal), 1, 32 Absätze. Erhältlich unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00markard-d.htm>. Stand: 11. Januar 2006.

-20-

Meyer-Drawe, Käte. (1998). Streitfall "Autonomie". Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In Walter Bauer, Wilfried Lippitz, Winfried Marotzki, Jörg Ruhloff, Jörg Schäfer und Christoph Wulf. (Hrsg.). (1998). *Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne* (pp. 31-49). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Meyer-Drawe, Käte. (2004). Sklaverei und Tändelei. Kant zu den Grenzen von Erziehung und Bildung. In Johanna Hopfner und Michael Winkler. (Eds.). (2004). *Die aufgegebenen Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft* (pp. 47-59). Weinheim: Juventa.

Mutzeck, Wolfgang. (2002). Ressourcen Erschließende Beratung (REB) unter Verwendung Subjektiver Theorien. In Wolfgang Mutzeck; Jörg Schlee und Diethelm Wahl. (Hrsg.). (2002). *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse* (pp. 22-38). Weinheim: Beltz.

Opwis, Klaus. (1998). Reflexionen über eigenes und fremdes Wissen. In Friedhart Klix und Hans Spada (Hrsg.). (1998). *Wissen* (pp. 337-431). Göttingen u.a.: Hogrefe.

Pekarek Doehler, Simona. (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères:*

concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 12, 3-26.

Pennycook, Alastair. (1997). Cultural alternatives and autonomy. In Phil Benson and Peter Voller. (Eds.). (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 35-53). London; New York: Longman.

Pennycook, Alastair. (2001). *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Peters, Roswitha. (2004). Zur Bedeutung von Lehren und Lehrenden für expansives Lernen. In Peter Faulstich und Joachim Ludwig. (Hrsg.). (2004). *Expansives Lernen* (pp. 81-91). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Peuschel, Kristina. (2003). Individuelle Lernschwierigkeiten in Sprachlernberatungen. Ein Forschungsbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14 (2), 207-232.

Peuschel, Kristina. (2005). Lernschwierigkeiten individuell betrachtet - Eine Untersuchung von Fremdsprachenlernberatungen. In Armin Wolff, Claudia Riemer und Fritz Neubauer. (Hrsg.). (2005). *Sprache lehren - Sprache lernen* (pp. 99-114). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Riley, Philip. (1989). Learners' representations of language and language learning. *Mélanges C.R.A.P.E.L.*, 19, 65-72.

Riley, Philip. (1997). The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In Philip Benson and Peter Voller. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning* (pp. 114-131). London: Longman.

Riley, Philip. (1999). On the social construction of 'the learner'. In Sara Cotterall and David Crabbe. (Eds.). (1999). *Learner Autonomy in Language Learning. Defining the Field and Effecting Change* (pp. 29-39). Frankfurt a.M.: Lang.

Ropé, Françoise and Tanguy, Lucie (1992). *Savoirs et compétences*. Paris: L'Harmattan.

Scheele, Brigitte und Groeben, Norbert. (1998). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 12-31.

Schmelter, Lars. (2003). Was Forscher und Lerner unter 'selbstgesteuertem Fremdsprachenlernen im Tandem' verstehen - eine theorie- und datengeleitete Begriffsbestimmung. In Johannes Eckerth. (Hrsg.). (2003). *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung/Fremdsprachendidaktik* (pp. 177-199). Bochum: AKS.

Schmelter, Lars. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

Schmelter, Lars. (2006a erscheint). "La persuasion est le moteur de l'enseignement" - Est-ce que le conseil fait avancer l'apprentissage autodirigé? Apprentissage des Langues et Systèmes l'Information et de Communication (ALSIC). Erhältlich unter <http://alsic.u-strasbg.fr>.

Schmelter, Lars (2006b erscheint). "Nach Vorschrift sammle Lebenselemente // Und füge sie mit Vorsicht eins ans andre." - Konsequenzen anthropologischer Kernannahmen in der Fremdsprachenforschung. In Helmut Johannes Vollmer. (Hrsg.). (2006 erscheint). *Empirische Zugänge, Probleme, Lösungen. Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung*.

Schmelter, Lars. (2006c erscheint). Von der Sprachlehrforschung über die Lehrerbildung direkt in den Fremdsprachenunterricht und zurück? In Wolfgang Dahmen u.a. (Hrsg.). (2006 erscheint). *Wie können Erkenntnisse der Romanischen Sprachwissenschaft im akademischen Unterricht umgesetzt werden? (Dokumentation des XXI. Romanistischen Kolloquiums)*. Tübingen: Narr.

Schmenk, Barbara. (2004). Interkulturelles Lernen versus Autonomie? In Wolfgang Börner und Klaus Vogel. (Hrsg.). (2004). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht* (pp. 66-86). Tübingen: Narr.

Schwerdtfeger, Inge Christine. (2000). Ideologiekritik der Normen im Fremdsprachenunterricht - oder machen Lehrende Sprachen schwer? In Wolfgang Börner und Klaus Vogel. (Hrsg.). (2000). *Normen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 33-48). Tübingen: Narr.

Schwerdtfeger, Inge Christine. (2001). Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht - zwei Seiten einer Medaille? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 28 (4), 431-442.

Schwerdtfeger, Inge Christine. (2003). Der europäische Referenzrahmen - oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens? In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2003). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (pp. 173-179). Tübingen: Narr.

-22-

Voller, Peter; Martyn, Elaine and Pickard, Valerie. (1999). One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access centre: final report on an action learning project. In Sara Cotterall and David Crabbe. (Eds.). (1999). *Learner Autonomy in Language Learning. Defining the Field and Effecting Change* (pp. 111-126). Frankfurt a.M.: Lang.

Wahl, Diethelm. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 227-241.

Wehmer, Silke. (2003). Lernberatung. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., überarbeitete Neuauflage) (pp. 344-346). Tübingen: Francke.

Wolff, Dieter. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Lang.

Anmerkungen

[1] Meine Ausführungen zu Holec's Konzeptualisierung von "selbstgesteuertem Lernen" und "Autonomie" basieren, wenn nicht näher angegeben, auf folgenden Publikationen: Holec 1979, 1985, 1996, 1997.

[2] Die hier vorgenommene Unterscheidung von Fremdsprachenlernen, als bewusster Handlung mit dem Ziel der Erweiterung des eigenen fremdsprachlichen Verhaltens- und Handlungsrepertoires, und Aneignung, als Oberbegriff für sämtliche mentalen, emotionalen, sozialen und sonstigen Veränderungsprozesse, die zur Erweiterung des individuellen Wissens beitragen - einschließlich derjenigen Vorgänge, die sich der Aufmerksamkeit bzw. dem Bewusstsein des Subjekts entziehen (Erwerb) - geht auf Anregungen aus der Auseinandersetzung mit der frankophonen interaktionistischen Zweitsprachenerwerbsforschung zurück (als Überblick vgl. Pekarek Doehler 2000). Ich habe dies anderenorts ausführlich beschrieben und begründet (Schmelter 2004: 86ff., 272f., 276f.).

[3] Dabei ist mir bewusst, dass dieses Konzept auch an anderen Orten mit- und vor allem in der jüngsten Zeit weiterentwickelt wurde.

[4] Castellotti (2002) analysiert in ihrer Einleitung zu einem sehr interessanten Sammelband, dessen Beiträge sich aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven dem Begriff 'Kompetenz' im Bereich 'Lehren und Lernen von Fremdsprachen' nähern, die Herkunft und Bedeutung des Kompetenzbegriffes in knapper, aber ausgesprochen anregender Form. Zwar stellt sie am Ende ihres Überblicks über die Beiträge des Bandes die Frage, ob mit dem vieldeutigen Begriff, der in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit dem Lehren und Lernen von Sprachen beschäftigen, höchst unterschiedlich gebraucht werde und daher ein reiches Angebot an Reflektionspotenzialen biete, überhaupt noch operationalisiert werden könne; es sei durchaus fraglich, ob der Begriff noch zu deskriptiven oder heuristischen Zwecken herangezogen werden könne (Castellotti 2002: 15). Jedoch macht sie, in Ermangelung einer endgültigen, empirisch abgesicherten Definition, in Anlehnung an Ropé und Tanguy (1994) auf drei in nahezu allen Definitionen - eine wichtige Ausnahme bildet allerdings der generativistische Ansatz - konstant wiederkehrende Dimensionen von Kompetenz aufmerksam, die aufs Engste miteinander verbunden sind: die Aktionsdimension, die situative Dimension und die Anerkennungsdimension. Konkret: Der Begriff 'Kompetenz' bezeichnet demnach ein dynamisches Konstrukt, das sich auf die Ausführung einer spezifischen Handlung bezieht, die ihrerseits nur in einer gegebenen Situation beobachtet werden kann, wobei - und dies ist für meine Argumentation der entscheidende Punkt - eine individuelle oder gemeinschaftliche Instanz, die zumeist nicht mit dem Handelnden identisch ist, die Qualifikation des Vorgehens als kompetent bzw. nicht-kompetent zuerkennt (Castellotti 2002: 11).

[5] Vgl. die Diskussion des Begriffes bei Schmelter (2004: 189f.; 300-311) sowie die dort aufgeführte Literatur.

Copyright © 2006 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Schmelter, Lars. (2006). Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? - Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten?
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11 (2), 22 pp.
Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Schmelter1.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]