

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 1 (April 2015)

Meet the Needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen

Dr. Astrid Buschmann-Göbels
Marie-Christin Bornickel
Marina Nijnikova

Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen

Bibliothekstr. 1

28359 Bremen

E-Mail: bugoe@uni-bremen.de

E-Mail: marie.bornickel@gmail.com

E-Mail: Marina_Nijnikova@gmx.net

Abstract: Das Konzept der Lernberatung ist ein integraler Bestandteil vieler Selbstlernzentren an deutschen Universitäten und Hochschulen. Oft wird diese Beratung von professionellen LernberaterInnen durchgeführt und kann so nur für eine begrenzte Zahl an LernerInnen angeboten werden. Die vorliegende Studie stellt das Konzept des Tutorenprogramms „Selbstlernen mit Beratung“ vor, welches am Fremdsprachenzentrum der Universität Bremen entwickelt wurde. TutorInnen werden für diese Aufgabe speziell geschult und unterstützen SprachlernerInnen durch individuelle Lernberatung in deren autonomen Lernprozessen. Das Tutorenprogramm ist so ein zentrales Angebot, der vorherrschenden Heterogenität von Sprachfertigkeiten, fachlichen und inhaltlichen Kompetenzen der LernerInnen zu begegnen.

The concept of language learning counselling has become an integral part of many self-access centers at German universities and other post-secondary institutions. Often this counselling is carried out by professionals who can only offer a limited amount of advisory sessions to serve a likewise limited number of students. This paper presents the concept of our tutorial program “Autonomous language learning with tutorial advisory service” which was developed at the Foreign Language Center at the University of Bremen. The student tutors are specially trained for their work to support language learners in planning, performing and evaluating their own learning process. Thus, the tutorial program is a key service to meet the learners’ heterogeneous linguistic skills and professional competencies.

Schlagwörter: Tutorenprogramm, Lernberatung, Lernerautonomie, Peerlernen, Projektlernen, informelles Lernen, formelles Lernen, Heterogenität, ePortfolio, EPOS (Elektronisches Portfolio für Sprachen); tutorial program, language learning counselling, learner autonomy, peer learning, project learning, informal learning, formal learning, heterogeneity

Everyone is my teacher. Some I seek. Some I subconsciously attract. Often I learn simply by observing others. Some may be completely unaware that I'm learning from them, yet I bow deeply in gratitude. However, as soon as anyone tries to 'impose' [sic] their beliefs on me, attempting to convince or convert me, I walk away; [...] Remember, Learn from Everyone you meet, but let NO ONE 'Tell You' what or how to think.

(Eric Allen)

1. Meet the Needs – eine Herausforderung für Sprachenzentren

Im letzten Jahrzehnt haben sich die Anforderungen an die studienbegleitenden Deutschangebote aufgrund rasch wachsender Internationalisierung der Hochschulen stark gewandelt. Internationale Studierende kommen an die Universität und bringen unterschiedlichste Deutschkenntnisse mit, und auch die heterogenen Zweitsprachenkenntnisse

von Studierenden mit Migrationshintergrund finden heute die notwendige Aufmerksamkeit von Fächern und Hochschulleitungen. Die zunehmend vorherrschende Heterogenität und Vielfalt bezieht sich nicht nur auf Sprachfertigkeiten, sondern – mit diesen eng verbunden – auch auf fachliche und interkulturelle Kompetenzen.

Die Heterogenität der Kompetenzen der Studierenden stellt eine Herausforderung für den studienbegleitenden Deutschunterricht dar, und dieser Herausforderung stellt sich das Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (FZHB) mit verschiedenen Angebotsformaten. Gemeinsam mit seinem Kooperationspartner Goethe-Institut werden sowohl hochschul- als auch fächerübergreifend Kurse angeboten, die sich an den Prüfungen des Goethe-Institutes ebenso orientieren wie an den Bedarfen der Hochschulen. Kaum aber schaffen es diese Kurse, die Brücke auch zu den heterogenen persönlichen Bedürfnissen der Studierenden zu schlagen.

Am FZHB hat sich daher seit einiger Zeit mit besonderer Förderung der Universität ein Tutorenprogramm namens „Sprachen Selbstlernen mit Beratung“ etabliert. Es unterstützt SprachlernerInnen durch individuelle Lernbegleitung und Lernberatung bei (fachbezogener) Projektarbeit, Formulierung von Lernzielen, Vermittlung von Lernstrategien sowie der Nutzung des von Fremdsprachenzentrum und Universität entwickelten ePortfolios EPOS, der elektronischen Weiterentwicklung des Europäischen Sprachenportfolios.

Speziell ausgebildete studentische TutorInnen begleiten DeutschlernerInnen beim autonomen, projektorientierten und kooperativen Lernen. Diese Lernformen sind gleichwertig im Tutorenprogramm vertreten und bedingen sich gegenseitig. Orientiert an den jeweils individuellen Bedürfnissen findet so handlungs- und kompetenzorientiertes Lernen statt. Teilnehmende, die sich für das Tutorenprogramm anmelden, können in kleinen, selbst zusammengestellten Projektgruppen im Tutorenprogramm miteinander arbeiten. In diesen Projektgruppen arbeiten in der Regel LernerInnen unterschiedlicher Kulturen und unterschiedlicher Sprachniveaus zusammen an einem frei wählbaren Projektthema. Das Thema wird von den LernerInnen so gewählt, dass die individuellen Lernziele jedes Projektgruppenmitglieds berücksichtigt werden, die sich auch auf unterschiedliche Kompetenzbereiche beziehen können. Eigenständige Diagnose der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen sowie der Entwicklung der Lernstrategien erlaubt das ePortfolio EPOS, das auch den Lernprozess planen und reflektieren hilft. Die Projektgruppen leiten sprachliche Zugänge zu wissenschaftlichen und interkulturellen Fragen und Problemstellungen eigenständig her und werden dabei tutoriell begleitet. LernerInnen sind zugleich Agierende und damit Verantwortliche im eigenen Lernprozess. Dies führt dazu, dass sie es für sich als bedeutsam ansehen, in ihren eigenen Lernprozess zu investieren. In diesem Lernprozess stehen aber nicht nur die TutandInnen, sondern auch die TutorInnen. Beide werden zur Reflexion ihres Lernprozesses bzw. ihres Beratungsprozesses angehalten, etwa mit Hilfe von EPOS.

Der vorliegende Artikel hat das Ziel, die Methodik des Tutorenprogramms im Forschungsfeld des autonomen Lernens einzuordnen und in einem zweiten Schritt die befragungsgestützte Evaluation des Tutorenprogramms vorzustellen. Untersucht werden soll, inwiefern das autonome, begleitete Lernen im Tutorenprogramm zu einer Förderung der individuellen Sprachfertigkeiten beitragen kann. Die Forschungsfrage für die Untersuchung lautet entsprechend: Wie beurteilen die TeilnehmerInnen des Tutorenprogramms den Mehrwert des Programms im Hinblick auf (1) die Verbesserung ihrer Sprachfertigkeiten und (2) ihre Fähigkeiten, den eigenen Lernprozess planen, steuern und evaluieren zu können?

Unser Beitrag stellt daher in seinem zweiten Kapitel Anmerkungen zum Autonomiebegriff dar, beschäftigt sich im dritten Kapitel mit den Innovationen des Tutorenprogramms einschließlich eines konkreten Beispiels für begleitendes Peer- und Projektlernen und stellt im vierten Kapitel die Ergebnisse einer Befragung von DeutschlernerInnen in unserem Tutorenprogramm vor, in der es um den Mehrwert des Tutorenprogramms für die Entwicklung von Lernerautonomie sowie Kompetenzzuwächse für beide Seiten geht. Abschließend wird in Kapitel 5 ein kritisches Fazit der bisherigen Erfahrungen in unserem Tutorenprogramm gezogen und ein Ausblick auf noch anstehende Ergänzungen, die sich auch aus unseren hier skizzierten Umfrageergebnissen ergeben haben, formuliert.

2. Anmerkungen zum Autonomiebegriff

2.1. Versuch einer Begriffsbestimmung

Der Terminus „Autonomes Sprachenlernen“ wird fast schon inflationär verwendet, und man muss sich die Frage stellen, wie autonomes Sprachenlernen definiert ist. Das Konzept der Lernerautonomie erscheint in unterschiedlichen didaktischen Kontexten (z.B. situativ, entwicklungspsychologisch, strategisch-technisch, konstruktivistisch, handlungstheoretisch). Zur Definition des Begriffs Lernerautonomie und deren unterschiedliche Klassifizierungen finden sich Zusammenstellungen u.a. bei Benson (1997, 2001, 2007), Bimmel & Rampillon (2000), Holec (1979), Little (1991, 2003), Martinez (2008), Neuner-Anfindsen (2005), Reinders (2010), Schmenk (2008, 2010), Tassinari (2010).

Autonomes Lernen ist mehr als die bloße Form des individuellen Wissensaneignens, und so stellt die stetige Reflexion über das eigene Sprachenlernen wünschenswerterweise einen integralen Bestandteil des autonomen Lernprozesses dar. Sprachbewusstheit bzw. Sprachlernbewusstheit führt zu einem besseren Verständnis des eigenen Lernprozesses. Beratung beim Selbstlernen sollte Reflexion über das eigene Lernen anregen und unterstützen.

„To say of a learner that he is autonomous is [...] to say that he is capable of taking charge of his own learning“ (Holec 1981: 4). Bei der Definition von Lernerautonomie finden sich in der aktuellen Forschung unterschiedlichste Schwerpunkte, die oftmals nur einen Teil des Autonomiebegriffs widerspiegeln. Holec's Eingangszitat ist immer noch eine der meist zitierten Definitionen von Lernerautonomie. Obgleich sie hier nur unvollständig wiedergegeben ist, ist sie dennoch zunächst einmal sehr allgemein gehalten. Deutsche Entsprechungen des Zitats wie „Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“ oder „das eigene Lernen selbst bestimmen“ sind didaktisch-methodisch nicht sonderlich präzise und müssen daher mit weiteren Beschreibungen zum Autonomie-konzept gefüllt werden.

Ende der 1990er Jahre unternahm Phil Benson den Versuch, die in der Fremdsprachenforschung bis dahin existierenden Konzepte von Lernerautonomie im englischsprachigen Raum zu klassifizieren:

I want to suggest that there are, in fact, three major versions of learner autonomy for language learning (technical, psychological and political) which roughly correspond to three major approaches to issues of knowledge and learning in the humanities and social sciences (positivism, constructivism and critical theory) (Benson 1997: 18).

Rebecca Oxford erweitert aus einer Kritik an Bensons Modell heraus eben dieses um eine vierte Perspektive, die soziokulturelle Perspektive (vgl. Oxford 2003: 76). Im Gegensatz zu Benson erläutert Oxford die vier Perspektiven nicht vor einem wissenschaftstheoretischen Hintergrund, sondern anhand von vier Themenbereichen: Kontext, *agency*, Motivation und Lernstrategien. Oxfords Intention ist nicht die Vermittlung von voneinander abgegrenzten Autonomiedefinitionen, sondern der Versuch, eine Viel- bzw. Vierschichtigkeit von Autonomieperspektiven zu beschreiben¹. In aktuellen Diskussionen über den Autonomiebegriff in der Fremdsprachenforschung finden sich immer noch starke Anleihen an die Konzepte von Holec, Benson, Oxford u.a., die verdeutlichen, dass es nicht *die* eine Definition von autonomem Lernen gibt. Man könnte fragen, ob es diese eine Definition von Lernerautonomie denn geben muss oder ob es nicht vielmehr auf den jeweiligen Kontext ankommt, in dem eine Sprache autonom gelernt wird.

Im Bereich des computergestützten Fremdsprachenlernens spricht man häufig von situativ-technizistischer Autonomie (vgl. Schmenk 2010). Computergestützte Lernarrangements, in denen LernerInnen allein arbeiten können, vermitteln einen isolationistischen, zuweilen technizistischen Autonomiebegriff, der primär sehr situativ definiert ist. Konzepte, die sich auf inhaltliche sowie methodisch-didaktische Fragen des Fremdsprachenlernens beziehen, bleiben hier außen vor. *Autonom* bedeutet aber eben nicht *allein*, sondern autonomes Lernen muss vorbereitet und begleitet werden. Dies ist z.B. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) verankert:

Astrid Buschmann-Göbels, Marie-Christin Bornickel & Marina Nijnikova (2015), Meet the Needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 181-200. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Das autonome Lernen kann gefördert werden, wenn ‚Lernen‘ als ein fester Bestandteil des Sprachenlernens angesehen wird, sodass Lernende sich immer stärker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden sowie der möglichen Optionen und welche davon für sie am geeignetsten sind. Selbst innerhalb des jeweiligen institutionellen Systems sind die Lernenden dann in zunehmendem Maße in der Lage, Ziel Materialien und Arbeitsmethoden auszuwählen, die auf ihre eigenen Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen abgestimmt sind (Europarat 2001: 140).

Holecs bereits kurz zitierte handlungsorientierte Definition von Lernerautonomie beschreibt eine LernerIn, die den Lernprozess in all seinen Phasen (Planung, Durchführung, Reflexion, Evaluation) eigenverantwortlich durchführen kann. Diese Definition findet in der Definition der autonomen LernerIn, wie sie im GER auch im vorangestellten Zitat angeführt wird, ihre Entsprechung. Der GER nimmt die autonomen SprachenlernerInnen in den Fokus: LernerInnen sollen demnach selbstbestimmt arbeiten, d.h. ein Bewusstsein für ihren Kenntnisstand entwickeln, erreichbare und sinnvolle Lernziele selbst festlegen, Lernmaterialien auswählen und zur Selbstbeurteilung ihrer Leistung gelangen. Lernen bedeutet hier Handeln können und Autonomie ist die Voraussetzung. Folglich sind auch unterschiedliche Ansätze von Autonomie in dieser Forderung vereint: Neben der bereits zitierten handlungsorientierten Autonomie muss eine LernerIn in konstruktivistischem Sinne in der Lage sein, aufgrund subjektiver Erfahrungen sein Wissen zu konstruieren und das eigene Lernen verantwortlich in die Hand zu nehmen. Dies kann aber nur gelingen, wenn der LernerIn die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns bewusst ist (vgl. Wolff 2002: 35).

Ein weiterer Autonomiebegriff, der hier kurz angeführt werden soll, ist der v.a. durch David Little geprägte entwicklungspsychologische Autonomiebegriff. Kurz gesagt, wird Autonomie hier als Selbstständigkeit, die das Individuum im Laufe seiner Entwicklung erwirbt, aufgefasst. Diese Selbstständigkeit erlangen wir maßgeblich mit Hilfe und Einflussnahme von außen, also im sozialen Kontext. Wir lernen etwas von anderen und durch andere. David Little unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei Formen des Lernens, die er für relativ lebensnahes Lernen im institutionellen Rahmen fordert: *experiential learning* (erfahrungsbasiertes Wissen) und *developmental learning* (entwicklungsbasiertes Wissen) (vgl. Little 1991, 1994). Alles Neue wird auf der Basis dessen, was wir schon erfahren haben, wahrgenommen und verarbeitet, im Idealfall also transferierbar gemacht:

By definition, the autonomous learner tends to integrate whatever he or she learns in the formal context of the classroom with what he or she has already become as a result of developmental and experiential learning. In other words, the autonomous learner has the means to transcend the barriers between learning and living that have been a major preoccupation of educational psychology, educational theory and curriculum development (Little 1995: 175).

Mit Rückgriff auf Vygotsky betont Little, dass Lernerautonomie nur dann erreicht werden kann, wenn Hilfestellung von außen akzeptiert wird, und nicht, wenn man den LernerInnen sagt, dass sie unabhängig sind und sie isoliert lernen lässt. *Autonom* bedeutet eben nicht *allein*:

[Learners] must be helped to achieve autonomy by processes of interaction similar to those that underlie developmental and experiential learning. Vygotsky’s notion of the ‘zone of proximal development’ is particularly helpful in clarifying the operation of these processes. He defines the ‘zone of proximal development’ as ‘the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with peers’ (Little 1994: 435).

Nachhaltiges Lernen und eine tragfähige Kompetenzentwicklung können sich dann entwickeln, wenn LernerInnen den Rahmen und didaktischen Raum erhalten, sich autonom, produktiv und aktiv in sozialem Austausch und selbsttätig mit der Sprache auseinanderzusetzen. Das macht Lernberatung umso wichtiger. Dies bedeutet, dass Lernerautonomie nicht nur eine pädagogische Vision, sondern eine lernpsychologische Notwendigkeit ist. Die Wichtigkeit des Einsatzes von SprachlernberaterInnen beim ‚Lernen zu lernen‘ betont auch Little (2008: 53): “From an early stage it was necessary to provide self-access learners with advisors who could help them identify learning goals, set learning agendas, select learning materials and activities, and evaluate learning outcomes”.

In dem Maß, in dem LernerInnen eine Situation reflektieren können, können sie Prognosen erstellen und Verantwortung für ihr Handeln ableiten. Solche Lernreflexionen sind nicht naturgegeben, sondern müssen in der Regel angeleitet werden. Die Lernberatung nimmt somit im Tutorenprogramm eine zentrale Position ein: Durch Reflexion des Lernprozesses auf einer Metaebene wird nicht nur die Lernkompetenz der LernerInnen mit all ihren Facetten, sondern auch die diagnostische Kompetenz der LernberaterInnen weiterentwickelt. Eine Stärkung der Kompetenzen zur Selbstevaluation fördert nicht nur die Lernmotivation, sondern auch die Chance auf Erfolg.

Möchte man LernerInnen in ihrem Sprachenlernen individuell begleiten und fördern, so ist das Lernarrangement so zu gestalten, dass es sich am Vorwissen der LernerInnen orientiert und unterschiedliche Lernwege aufgezeigt werden. Dies schließt eine Berücksichtigung verschiedenster Kompetenzbereiche oder auch Teilkompetenzen ein. Die Kompetenz, autonomes Lernen wirkungsvoll zu planen und durchzuführen, zeigt sich vor allem in der Auswahl geeigneter Inhalte, Materialien, Arbeits- und Kommunikationsformen. Erst die LernerInnen, die ihr Lernen planen, durchführen und evaluieren können, die das Lernen zu ihrer eigenen Sache machen, lernen selbstverantwortlich und autonom. Dieses Lernverhalten kann nicht per se vorausgesetzt werden, sondern sollte angeleitet werden. Am FZHB wurde deshalb 2008 das oben erwähnte Tutorenprogramm ins Leben gerufen, in dem studentische TutorInnen als LernberaterInnen fungieren und den TeilnehmerInnen im Programm in wöchentlichen Lernberatungstreffen Strategie-, Methoden- und Materialtipps sowie Tipps zum Zeitmanagement geben. Durch die Arbeit in Lerngruppen erfolgt auch immer Peer-Feedback (zur genauen Ausgestaltung des Tutorenprogramms vgl. Kap. 3). Zusätzlich dazu können alle TeilnehmerInnen im Programm auch Lernberatung einer professionellen Lernberaterin in Anspruch nehmen. Im Laufe der Jahre hat sich unser Tutorenprogramm stetig ausgeweitet – sowohl von den Anmeldezahlen als auch von der inhaltlichen Konzeption. Heute können wir, auch durch die Zusammenarbeit mit den Fächern und StudiendekanInnen, gezielt Schwerpunkte im Bereich akademisches Schreiben und fachorientierte Projektarbeit für die Sprachen Englisch und Deutsch sowie die anderen Sprachen unseres akademischen Mehrsprachigkeitsprogramms, Polnisch, Russisch und Türkisch, anbieten. Insgesamt wurden im Tutorenprogramm bislang 33 verschiedene Sprachen gelernt.

2.2. Formelles vs. informelles Lernen gleich *classroom* vs. *out-of-classroom learning*?

In der Sprachlehr- und -lernforschung stehen das kursunabhängige (Sprachen-)Lernen bzw. (semi-)informelle Lehr- und Lernkontexte seit ca. einem Jahrzehnt im Fokus wissenschaftlicher Forschung (vgl. Benson 2009; Murray 2014; Pitkänen, Jokinen, Karjalainen, Karlsson, Matilainen, Nielsing & Siddall 2001; Benson & Reinders 2011). Die Begriffskonzepte des formellen/*classroom* und des informellen/*out-of-classroom*-Lernens weisen in der Tat signifikante Ähnlichkeiten auf. So geht es im formellen Lernen um Lernen im institutionellen Rahmen mit der Möglichkeit, Zertifikate oder Zeugnisse als Abschluss zu erhalten. Informelles Lernen bedeutet im Gegenzug alles das, „was im täglichen Leben – in der Freizeit, in der Familie oder am Arbeitsplatz – erlernt wird, ohne dass dies beabsichtigt ist. Diese Form des Lernens ist daher im Hinblick auf Lernziele und -zeiten nicht organisiert oder strukturiert“ (NABIBB 2014).

Entsprechend wird mit *out-of-classroom learning* Lernen bezeichnet, was im außerunterrichtlichen Kontext in einer großen Anzahl von Settings stattfinden kann², so z.B. autonomes Lernen in einer Lerngruppe (bei einer Arbeit an einem Projekt), in Interaktion mit MuttersprachlerInnen (z.B. Tandem, Auslandsaufenthalt oder mehrsprachige Projektgruppen), tutoriell begleitetes Selbstlernen, Lernen mit Print- und computerbasierten (z.B. Lernprogrammen auf CD-ROM) bzw. webgestützten Materialien/sozialen Netzwerken.

Es ist zu beobachten, dass es nicht mehr nur den Lernort „Universität“ oder „Zuhause“ gibt. Die Lernorte und auch Lernmaterialien sind vielfältiger Natur, und dem trägt unser Tutorenprogramm mit seiner Flexibilität von Beginn an Rechnung. Wurde das Internet lange Zeit als Ort für die Präsentation und den Abruf von Informationen genutzt, so sind die *social media*-Anwendungen des Web 2.0 charakteristisch für technikgestützte, zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion. Der Wert vieler Internetseiten entsteht vielfach nicht mehr nur durch einzelne AutorInnen, sondern durch kollaborative Produkte mehrerer AutorInnen. Es ist zu unterscheiden zwischen der bewussten Auswahl von Sprachlernangeboten aus dem Web 2.0 (z.B. Tandembörsen, Sprachlernblogs, Wikis etc.) und der nicht reflektierten Verwendung von nicht didaktisierten Web 2.0 Materialien (z.B. Blogs/Chats in der Fremdspra-

Astrid Buschmann-Göbels, Marie-Christin Bornickel & Marina Nijnikova (2015), Meet the Needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 181-200. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

che). Letztgenannte Materialien gehören zur Lebenswelt unserer Studierenden, werden oft aber nicht unter dem Aspekt des Sprachenlernens benutzt. Genau hier setzt das Tutorenprogramm des FZHB an, welches Projektlernen, Peerlernen und Portfolioarbeit mit Lernberatung kombiniert, was im Folgenden näher erläutert werden soll.

3. Das Tutorenprogramm am FZHB – Selbstlernen mit Begleitung

3.1. Ziele des Tutorenprogramms

Seit dem Wintersemester 2007/08 (Pilotphase) bietet das Fremdsprachenzentrum für Studierende der Universität Bremen sprachübergreifend das Programm „Selbstlernen mit Beratung“ an. Die TeilnehmerInnen lernen eigenverantwortlich und selbstorganisiert eine Sprache, können sämtliche Materialien des Selbstlernzentrums für über 40 Sprachen nutzen und einmal wöchentlich eine individuelle Lernberatung von studentischen TutorInnen wahrnehmen, die vom pädagogischen Team des FZHB für ihre Beraterrolle professionell geschult werden. Je nach geleistetem Arbeitspensum können bis zu drei ECTS für die aktive Teilnahme am Programm erworben werden. Mit dem Start des Programms wurde u.a. das Ziel verfolgt, mit einer „Pädagogik unter Gleichen“ (Kühn 2008: 491) die Lernprozesse der TeilnehmerInnen zu begleiten; mehr noch, die TeilnehmerInnen zum autonomen Lernen zu ermutigen, zu unterstützen und letztlich zu befähigen.

Ziele des Programms sind

- eine Verbesserung der sprachlichen Studienvoraussetzungen durch persönliche Lernberatung und tutorielle Begleitung beim eigenständigen Sprachenlernen,
- die Individualisierung des sprachlichen Lernangebots und damit die bessere Anpassung an heterogene Studienanforderungen und unterschiedliche Stundenpläne,
- eine Verbesserung der Nachhaltigkeit des Sprachenlernens durch die Fokussierung auf Autonomieförderung, Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung.

Aufgabe der TutorInnen ist es vorrangig, Hilfestellungen zum Selbstlernen zu geben. Dies bedeutet konkret, dass die TutorInnen den Studierenden bei der Lernwegplanung und Materialbeschaffung helfen. Dazu gehört das Erstellen eines individuellen Lernplans, Hilfe beim Zeitmanagement, kontinuierliche Lernberatung, Durchsicht und Kommentierung erstellter Lernprotokolle im am FZHB entwickelten ePortfolio EPOS und die Hilfestellung bei der Projektarbeit.³ Diese Projektarbeit erfolgt kontinuierlich, ist an formulierte Lernziele gekoppelt und wird zum Ende des Durchgangs auf einer großen Präsentationsmesse im Selbstlernzentrum des FZHB präsentiert. Die Projekte werden dann von Lehrkräften evaluiert.

Hilfestellungen zum Selbstlernen beziehen sich demnach auch auf das Aufzeigen möglicher Lernorte/Lern-räume⁴ (physikalische Ort wie Selbstlernzentren oder virtuelle Lernorte wie soziale Netzwerke und Lernplattformen), möglicher Lerngruppen/sozialer Gefüge (z.B. Peer-Gruppen, heterogene Gruppen) und möglicher Formen des Assessments (z.B. Art des Supports/Feedbacks zum Lernprozess durch Peers etc., Evaluation der Ergebnisse). Im Folgenden soll am Beispiel einer Gruppe von DeutschlernerInnen aufgezeigt werden, wie das Tutorenprogramm Unterstützung beim Sprachenlernen liefern kann.

3.2. DeutschlernerInnen im Tutorenprogramm – ein Praxisbeispiel informellen Lernens

Die Gruppe der DeutschlernerInnen ist neben Englisch die größte Gruppe im Programm und kann unterteilt werden in Austauschstudierende und internationale Studierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen, sowie in LernerInnen, die ihre Kenntnisse in Deutsch als Herkunftssprache oder Zweitsprache weiter ausbauen möchten. Die Erasmusstudierenden bilden dabei die größte Gruppe der TeilnehmerInnen, und die Niveaustufen reichen von A1-C1. Aufgabe des Lehrgebiets Deutsch als Fremdsprache ist es, ausländische StudienbewerberInnen und Studierende in sprachlicher Hinsicht auf das Studium in Bremen vorzubereiten und sie während ihres Fachstudiums bei der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse zu unterstützen. Dazu bietet das Fremdsprachenzentrum Kurse auf allen Niveaustu-

Astrid Buschmann-Göbels, Marie-Christin Bornickel & Marina Nijnikova (2015), Meet the Needs – Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 181-200. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

fen in verschiedenen Bereichen an: studienvorbereitende und studienbegleitende Deutschkurse sowie Intensivsprachkurse.

Studierende, die Deutsch als Herkunftssprache mitbringen, erhalten im Rahmen des Programms „Akademische Mehrsprachigkeit“ ein spezielles Kursangebot, darunter auch kostenlose Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben und zu Präsentationstechniken (Niveau C1). Neben diesen Deutschkursen gibt es für beide Gruppen die Möglichkeit, individuelle Stärken und Schwächen in der Sprache gezielt im Rahmen des Tutorenprogramms zu berücksichtigen. Das Tutorenprogramm wird ebenso semesterbegleitend wie in der vorlesungsfreien Zeit angeboten. Viele nutzen dieses Programm in Kombination zu Kursen, ebenso viele lernen auch ohne Deutschkurs autonom im Tutorenprogramm Deutsch. Die LernerInnen arbeiten hier in der Regel in niveauübergreifenden kleinen Lerngruppen an einem gemeinsamen, frei wählbaren Projekt. Die gemeinsame Basis ist hier das Lernziel bzw. der Schwerpunkt in einem der Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben. Die heterogenen und oft mehrsprachigen Gruppen werden von einer geschulten TutorIn betreut, die sowohl die Lerngruppe als Gruppe wie auch die einzelnen Mitglieder der Gruppe individuell berät. Die Gruppe handelt dann die unterschiedlichen Rollen aus, setzt sich Ziele und verteilt Aufgaben. Die Heterogenität ist hier Herausforderung wie Bereicherung zugleich. LernerInnen profitieren vom Feedback ihrer Peers (TutorIn und MitlernerInnen), welches nicht nur sprachlicher Art ist, sondern sich auch auf metasprachliche Aspekte wie Strategie- und Materialtipps, Planung des Lernens/des Projekts sowie Selbstevaluierung bezieht. Diese Beratung erfolgt vorrangig *face-to-face*, aber ebenso über das ePortfolio EPOS. Das Portfolio nutzen die TeilnehmerInnen dazu, ihr Lernen zu reflektieren, zu dokumentieren und zu evaluieren, ihre sämtlichen erstellten Produkte (Texte, Bilder, Videos, Podcasts etc.) dort hochzuladen und bei Bedarf Feedback an MitlernerInnen zu geben. Ebenso können Projektgruppen ihr Lernen auch außerhalb der Präsenztreffen mit einer speziellen Gruppenfunktion von EPOS im virtuellen Raum kollaborativ gestalten. Die TutorInnen nutzen EPOS als Beratungsportfolio und dokumentieren und reflektieren ihre Beratungen dort. Auch die TutorInnen können sich über die Gruppenfunktion austauschen, gegenseitig Lern- und Materialtipps geben etc.

LernerInnen im Tutorenprogramm sind generell eigenverantwortlich für ihr Lernen. Sie bestimmen ihr Lernziel selbst, wählen die geeigneten Materialien aus, stellen einen Lernplan auf und präsentieren am Ende des Programms das Ergebnis ihrer kleinen Projektarbeiten im Rahmen einer Präsentationsmesse, die in unserem Selbstlernzentrum stattfindet und öffentlich ist. Der Charakter der Präsentationsmesse, auf der parallel LernerInnen verschiedenster Sprachen ihre kleinen Projekte präsentieren, bewirkt, dass es für die Teilnehmenden keine Prüfungssituation ist, die es auch nicht sein soll. Gleichwohl erhalten die Studierenden von den Lehrkräften der jeweiligen Sprachen, in der Regel MuttersprachlerInnen, ein kurzes evaluatives Feedback auf ihre Präsentation. Zugleich können Studierende der Universität Bremen, die vielleicht selbst einmal am Programm teilnehmen möchten, wie auch generell Sprachenbegeisterte, zuschauen und zuhören und einen ersten Eindruck davon gewinnen, welche Projekte man sprachlich auf den verschiedenen Niveaustufen ausgestalten kann. Die Projekte sind vielfältiger Art (z.B. Poster, Collagen, selbst gefertigte Spiele, selbst gefertigte Büchlein, Videos etc.), und einige Exponate bleiben für eine kleine Ausstellung stets im Selbstlernzentrum.

Die Lernzuwächse sind unterschiedlich, in Abhängigkeit von der Zeit, die jede LernerIn bereit ist zu investieren, der Vorkenntnisse sowie des individuellen Talents. Jeder lernt nach seinem Tempo. Die wöchentlichen Lernberatungstreffen mit der TutorIn sind hier vor allem dazu da, dass LernerInnen immer wieder neu Motivation erfahren, ihr Lernen reflektieren, das eigene Vorgehen möglicherweise überdenken und Entscheidungen für den weiteren Lernweg treffen. All diese Lernschritte zu steuern und sich über die Steuerungsmöglichkeiten bewusst zu werden, ist für viele LernerInnen eine Umstellung, da sie oft aus einer anderen Lernkultur kommen. Die Lernberatung der TutorInnen wie auch die Lernberatungsangebote des pädagogischen Teams am FZHB bieten hier wertvolle Unterstützung.

Im Folgenden soll ein Beispiel für eine kleine Projektarbeit vorgestellt werden, um zu veranschaulichen, wie LernerInnen mit unterschiedlichen individuellen Lernzielen gemeinsam ein Projektthema bearbeiten.

3.3. Projektarbeit im Tutorenprogramm

Die Themen der Sprachlernprojekte können von den TeilnehmerInnen im Tutorenprogramm selbst gewählt werden. Einzige Bedingung ist, dass die gewählten Themen an die zuvor formulierten Lernziele angelehnt sind. In der Regel arbeiten die LernerInnen in kleinen Gruppen von 2-4 TeilnehmerInnen. Im Rahmen des Tutorenprogramms gibt es sogenannte Lernpartner-Börsen im Selbstlernzentrum. Hier bekommen die LernerInnen Raum, sich mit anderen LernerInnen ihrer Sprache (manchmal auch sprachübergreifend) über ihre Motive und Zielsetzungen auszutauschen und so ein mögliches Thema für ein Sprachlernprojekt zu finden. Bei diesen Lernpartner-Börsen fungieren die TutorInnen als ImpulsgeberInnen, indem sie z.B. Beispiele für mögliche Projekte auf verschiedenen Niveaustufen sowie Möglichkeiten der Darstellungsform aufzeigen, dann aber wieder im Hintergrund agieren und die konkrete Projektfindung in die Hände der studentischen Peers geben.

Als Darstellungsformen von Projekten hat es im Tutorenprogramm z.B. Poster, PowerPoint-Präsentationen, selbst gedrehte Videos, Talkshows, Debatten, personalisierte kleine Wörterbücher, Grammatiken, Bildergeschichten, Comics, selbst gestaltete Lernspiele und vieles mehr gegeben. In Kapitel 3.3.2 soll am Beispiel des Projekts einer Radiosendung zum Thema Klimawandel die Zusammenarbeit einer Lerngruppe aufgezeigt werden, deren Mitglieder alle unterschiedliche Lernziele formuliert hatten. Das Ergebnis zeigt, wie auf diese Weise gemeinsam an einem Projekt gearbeitet wurde und die jeweiligen Lernziele verfolgt werden konnten.

3.3.1. Planen und Reflektieren des Lernprozesses mithilfe des ePortfolios EPOS

Zu Beginn des Tutorenprogramms erhalten alle Teilnehmenden einen Online-Fragebogen zur Erhebung ihrer Sprachlernbiografie (siehe Anhang 2). Dieser Fragebogen wurde vom gesamten pädagogischen Team unseres Tutorenprogramms in Zusammenarbeit mit den TutorInnen entwickelt. Die Studierenden füllen diesen Fragebogen elektronisch aus und schicken ihn vor dem ersten Lernberatungstreffen an ihre jeweilige Tutorin per Mail zurück. Dieser liefert den TutorInnen erste Einblicke in die Sprachlerngeschichte ihrer TutandInnen. Beim ersten Lernberatungstreffen wird u.a. dieser Fragebogen besprochen und die Studierenden werden aufgefordert, mittels unseres elektronischen Portfolios EPOS eine erste Selbsteinschätzung ihres aktuellen Sprachniveaus vorzunehmen. Dies geschieht mittels elektronischer Checklisten, die wahlweise auf den Deskriptoren der *European Confederation of Language Centres in Higher Education (European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS))* bzw. des *European Language Council (ELC)* beruhen. Diese Checklisten stehen in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch zur Verfügung. Neben den Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben bietet EPOS die Möglichkeit, weitere Kompetenzen zu ergänzen. Die Studierenden können bei Nutzung der Deskriptoren nicht nur markieren, ob sie bestimmte Fähigkeiten beherrschen oder nicht beherrschen, sondern können daraus auch Lernziele anklicken bzw. frei formulieren. Am Ende ihrer Selbsteinschätzung erhalten die Studierenden in EPOS eine graphische Abbildung ihrer Fähigkeiten in den jeweiligen Kompetenzbereichen. Der Füllstand der betreffenden Kästchen gibt Auskunft darüber, inwieweit das entsprechende Sprachniveau erreicht ist:

Selbsteinschätzung [®] Drucken Archivieren Vergleichen

Fächer:
Deutsch (ELC Deskriptoren auf Deutsch) Auswählen

Klicken Sie in eines der Kästchen, um Ihre Fähigkeiten im jeweiligen Kompetenzbereich und auf einer der Niveaustufen einzuschätzen.

Kompetenz	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Hörverstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miteinander sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenhängend sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Miteinander sprechen – B2
(Zu Gesamteinschätzung umschalten)

Lernziel?

Ich kann ein Gespräch auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden und wirksam zwischen der Rolle als Sprecher und Hörer wechseln. gar nicht befriedigend gut

Ich kann in meinem Fach- und Interessengebiet größere Mengen von Sachinformationen austauschen. gar nicht befriedigend gut

Ich kann Gefühle unterschiedlicher Intensität zum Ausdruck bringen und hervorheben, was für mich persönlich an Ereignissen oder Erfahrungen bedeutsam ist. gar nicht befriedigend gut

Ich kann mich aktiv an längeren Gesprächen über die meisten Themen von allgemeinem Interesse beteiligen. gar nicht befriedigend gut

Ich kann in Diskussionen meine Ansichten durch Erklärungen, Argumente und Kommentare begründen und verteidigen. gar nicht befriedigend gut

Ich kann zum Fortgang eines Gesprächs auf einem mir vertrauten Gebiet beitragen, indem ich zum Beispiel bestätige, dass ich verstehe, oder indem ich andere auffordere, etwas zu sagen. gar nicht befriedigend gut

Ich kann ein vorbereitetes Interviewgespräch führen, dabei nachfragen, ob ich das Gesagte richtig verstanden habe, und auf interessante Antworten gar nicht befriedigend gut

Abb. 1: Screenshot „Selbsteinschätzung“ in EPOS

Diese Selbsteinschätzung kann den TutorInnen per EPOS als Ansicht freigeschaltet werden. Diese können sich dann vor dem nächsten Lernberatungstreffen die Ergebnisse anschauen. Eine Besprechung der Selbsteinschätzung durch die TutorInnen kann im nächsten Schritt z.B. aufzeigen, ob die vorgenommene Selbsteinschätzung realistisch ist oder nicht. Dann wird zusammen mit den LernerInnen überlegt, ob die gewählten Lernziele zum aktuellen Sprachniveau passen. Im Anschluss daran überlegen sich die LernerInnen ein mögliches Projektthema ihrer Wahl. Dieses kann fachbezogene Inhalte haben oder auch aus dem Bereich Kultur/Freizeit/Hobby kommen – sollte jedoch auf jeden Fall zu den vorab formulierten Lernzielen passen. Unterstützung bei der Formulierung eines Themas für das Sprachlernprojekt finden die Studierenden bei den TutorInnen sowie bei den MitlernerInnen.

Wir organisieren sogenannte Projektpartner-Börsen im Selbstlernzentrum. Bei solchen Veranstaltungen können sich LernerInnen über ihre Lernziele austauschen und so im Dialog mögliche LernpartnerInnen für ihre Projekte finden. Diese Projektgruppen sind häufig auch sprachniveau-übergreifend zusammengesetzt. Hat sich eine Projektgruppe gefunden, so finden Aushandlungsprozesse unter den Gruppenmitgliedern statt, um die Planung des Projekts (Thema, Art der Darstellung, Zeitplanung/Meilensteine) festzulegen.

Unsere studentischen LernberaterInnen unterstützen die Projektgruppen durch wöchentliche Lernberatungstreffen sowohl mit der Projektgruppe als auch individuell mit den LernerInnen. Darüber hinaus geben sich die einzelnen Gruppenmitglieder Peer-Feedback zu sprachlichen Inhalten und bilden so redaktionelle Teams für ihre Gruppenarbeit. Das Feedback erfolgt sowohl *face-to-face* bei den Lernberatungs- bzw. Projektgruppentreffen wie auch online über EPOS. Dank der Gruppenfunktion von EPOS können sich Lerngruppen auch als „Gruppe“ bei EPOS organisieren und dort gemeinsam an ihrem Projekt arbeiten. Ist EPOS für die einzelne NutzerIn einerseits ein geschützter

Raum, in dem Inhalte nur gezielt an bestimmte Personen freigegeben werden können, so ermöglicht die Gruppenfunktion andererseits den Austausch von Informationen aller Gruppenmitglieder untereinander. Ähnlich wie in „Gruppen“ anderer online Messaging-Dienste sind durch Nutzung der Gruppenfunktion Texteinträge, Audio- oder Videodateien für sämtliche Mitglieder der Gruppe sichtbar. Produkte können hier gemeinsam gestaltet und kommentiert werden. Der große Vorteil des digitalen Portfolios EPOS mit der Funktion des digitalen Dossiers ist, dass sowohl verwendete Audio-/Videodateien bzw. Links oder eigene mündliche Produktionen wie auch Texte, Websites oder Fotos digital gespeichert werden können. LernerInnen können so konkret auf ihre geleistete Arbeit zurückgreifen und entsprechend gemachte Lernfortschritte sind sofort sichtbar (vgl. Adamczak-Krysztofowicz & Stork 2011; Fink 2010; Kühn & Langner 2011).

Im Folgenden soll die Beschreibung eines konkreten Sprachlernprojekts, welches im Tutorenprogramm realisiert wurde, die Ausführungen zur Projektarbeit in unserem Tutorenprogramm veranschaulichen.

3.3.2. Kurzbeschreibung des Projekts

Vier Studierende unterschiedlicher Herkunftssprachen (Chinesisch, Spanisch, Italienisch) des Studienganges „B.A. Geowissenschaften“ der Universität Bremen erstellten im Sommersemester 2014 im Rahmen des Tutorenprogramms im Rahmen ihrer Projektarbeit eine „Radiosendung zum ‚Klimawandel‘“. Das sprachliche Niveau, welches die vier GruppenteilnehmerInnen in der Fremdsprache Deutsch zu Beginn der Projektarbeit aufwiesen, lag bei allen zwischen B1 und B2.

Die individuell ermittelten Lernziele der vier Studierenden (Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit, eigene Produktion von Texten, Einüben von Grammatik, Anwendung von Fachvokabular) wurde mit dem gemeinsamen Ziel eines fachorientierten Projektes verknüpft. Die Projektgruppe einigte sich darauf, eine kleine Radiosendung zum Thema „Klimawandel“ auszuarbeiten. Dieses Projektthema verknüpfte die Lernziele aller Gruppenmitglieder miteinander und machte den Teilnehmenden darüber hinaus sehr viel Spaß. In regelmäßigen Projekttreffen der Lerngruppe wurde dieses Projekt geplant, durchgeführt und jederzeit von den Teilnehmenden wie auch von den studentischen LernberaterInnen reflektiert und evaluiert.

In einem ersten Schritt einigte sich die Gruppe auf das Format einer „Radiosendung“. Dies bot allen TeilnehmerInnen der Gruppe die Möglichkeit, sich aktiv mit ihren Lernzielen einzubringen: Recherchieren von Sachverhalten und Fachvokabular, Formulierung entsprechender Texte unter Anwendung des Vokabulars sowie gängiger Redewendungen, Einüben von Grammatik, Training der mündlichen Ausdrucksfähigkeit durch das Sprechen der Texte sowie die Diskussionen in der Gruppe. Die kontinuierliche Selbst- und Peerevaluierung wurde sowohl online im elektronischen Sprachenportfolio EPOS wie auch *face-to-face* vorgenommen. Die Projekt- wie auch die Lernberatungstreffen wurden auf Deutsch abgehalten. Bei den Lernberatungstreffen agierten die beratenden studentischen TutorInnen im Sinne einer nicht-direktiven Beratung eher im Hintergrund. Die LernerInnen waren auch hier die Agierenden, berichteten über ihren Lernprozess, reflektierten alleine oder mit ihren Peers und TutorInnen ihren Lernfortschritt und erhielten Tipps zu Lernstrategien und möglichen Materialien. Jedes Lernberatungstreffen endete mit einer Art Vereinbarung, die die LernerInnen für die nächste Phase ihres Lernprojekts trafen. Die TutorInnen führten diese Entscheidungen also herbei, gaben sie aber nicht vor.

Im konkreten Fall präsentierten die LernerInnen ihre „Radiosendung“ live im Selbstlernzentrum auf der sogenannten Präsentationsmesse den anderen TeilnehmerInnen wie auch der interessierten Öffentlichkeit. Es wurde in verteilten Rollen vorgetragen (Sprecher, Experte, Zuhörer am Telefon). Zusätzlich präsentierte die Gruppe ein Video, in dem sie Auszüge aus den einzelnen Projekttreffen vorstellte (inklusive einzelner „Pannen“) und so die Entstehung des Projekts zugleich dokumentierte. Diese Videosequenzen speicherten sie während des Lernens immer im elektronischen Portfolio EPOS ab. Dies hatte den Vorteil, dass sowohl die anderen Projektgruppenmitglieder wie auch die studentischen LernberaterInnen, sofern es ihnen als Ansicht freigeschaltet wurde, diese Videos sowie Texte und Lernreflexionen dazu kommentieren konnten.

In der Evaluation durch alle Beteiligten am Ende (LernerInnen wie TutorInnen) wie auch durch eine muttersprachliche Lehrkraft zeigte sich, dass dieses Projekt neben den selbst definierten Lernzielen ebenso die soziale und interkulturelle Dimension des gemeinsamen Lernens stark berücksichtigte. Zu Beginn der Projektarbeit war dies den LernerInnen, nach eigener Aussage, gar nicht so bewusst. Im Nachhinein bemerkten sie, dass zum Gelingen dieses Projekts neben den vorab formulierten Lernzielen auch das sprachliche Aushandeln von Handlungsoptionen eine entscheidende Rolle spielte. Diese Aushandlungsprozesse waren vom interkulturellen Blickwinkel aus spannend zu beobachten, da sich die TeilnehmerInnen hier stark an ihren kulturellen Verhaltensmustern orientierten und diese im Deutschen dann sprachlich adäquat zu formulieren versuchten. Das hier dargestellte Projekt ist unserer Meinung nach ein Beispiel dafür, wie begleitetes Selbstlernen zu einem erfahrbaren sichtbaren Lernen („visible learning“) nach Hattie & Yates (2013) werden kann. So sind nach Hattie & Yates das Schaffen eines vertrauensvollen Umfelds, gekennzeichnet von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung, einer Transparenz im Lernprozess unter Berücksichtigung der Stärken und Schwächen der LernerInnen und wechselseitiges Feedback (Peer-Feedback und Feedback LernerIn-BeraterIn/LehrerIn sowie BeraterIn/LehrerIn-LernerIn) unabdingbar für erfolgreiches, sichtbares Lernen. Unser Tutorenprogramm geht einen großen Schritt in diese Richtung.

Im Zuge des kollaborativen Lernens wird mit dem Tutorenprogramm eine Plattform für hochgradig individualisiertes Lernen geschaffen. Es entwickelt sich eine Lernkultur, die von wechselseitiger Wertschätzung geprägt ist. Zugleich wird mit den Projektarbeiten interkulturelles Lernen gefordert und gefördert. Für die Zielsprache Deutsch zeigt sich dies sowohl im oben beschriebenen Projekt wie auch in vielen anderen Lernprojekten im Tutorenprogramm. Zugleich geht die veränderte Rollenverteilung im Tutorenprogramm – LernerInnen sind Akteure und Regisseure ihres Lernprozesses – einher mit einer weitaus größeren Bereitschaft der TeilnehmerInnen, in ihr Lernen zu investieren. Dies zeigt sich auch in einer Befragung der DeutschlernerInnen, die wir im Rahmen des Tutorenprogramms im Sommersemester durchgeführt haben. Die Methodik sowie die Ergebnisse der Befragung werden im folgenden Kapitel kurz skizziert.

4. Evaluation des Tutorenprogramms am FZHB

4.1. Methodik

Zur Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfrage, wie die TeilnehmerInnen des Tutorenprogramms für die Sprache Deutsch den Mehrwert des Programms im Hinblick auf (1) die Verbesserung ihrer Sprachfertigkeiten und (2) auf ihre Fähigkeiten, den eigenen Lernprozess planen, steuern und evaluieren zu können, bewerten, setzten wir zwei Hilfsmittel ein: einen Fragebogen und mündliche Interviews. Diese zwei sich ergänzenden Instrumente wurden verwendet, um die Vorteile beider Forschungsansätze zu nutzen, wie im Folgenden erläutert wird.

4.1.1. Fragebogen

Am Ende des Sommersemesters 2014 wurde unter allen 68 im Tutorenprogramm teilnehmenden DeutschlernerInnen per Fragebogen (Fragen mit Wertungsskala zur Beurteilung sowie der Möglichkeit freitextlicher Kommentare, siehe Anhang 1) eine Evaluation des Programms durchgeführt. 43 LernerInnen nahmen tatsächlich an der Befragung teil. Die anderen hatten die Fragebögen nicht ausgefüllt. Diese Fragebögen wurden von der Koordinatorin des Programms und den beteiligten TutorInnen inhaltlich gemeinsam entwickelt. Neben Fragen zur Bewertung der Nützlichkeit der einzelnen Bestandteile unseres Tutorenprogramms (siehe Fragen 3.1 – 3.9 des Fragebogens, geschlossene Fragen mit Wertungsskala von 1-6) wurden den LernerInnen auch solche gestellt, deren Antworten Rückschlüsse auf ihre Fähigkeit zum autonomen Lernen zuließen (Fragen 4-8 des Fragebogens, offene Fragen). Die Frage neun gab den TeilnehmerInnen die Option, den Mehrwert des Tutorenprogramms gegenüber einem Sprachkurs zu formulieren. Zuvor wurde abgefragt, warum TeilnehmerInnen am Tutorenprogramm teilnehmen (Frage 1 des Fragebogens) und wer von den TeilnehmerInnen parallel zum Tutorenprogramm noch einen Deutsch-Sprachkurs absolviert (Frage 2 des Fragebogens). Die abschließende Frage 10 gab den LernerInnen die Möglichkeit, zusätzliche Wünsche für erfolgreiches Lernen zu formulieren. Die Auswertung des Fragebogens erfolgte mit Hilfe von Excel und wird im Folgenden deskriptiv dargestellt.

4.1.2. Interviews

Nachdem die schriftliche Bewertung unseres Tutorenprogramms erfolgt war, wurden die 43 Studierenden, die an der schriftlichen Befragung teilgenommen hatten, noch einmal in mündlichen Interviews mit Hilfe unseres Fragebogens befragt. Insbesondere bei den TeilnehmerInnen, die den Fragebogen nicht so ausführlich beantwortet hatten, bot sich für uns so die Gelegenheit, noch einmal nachzufragen und so weitere Informationen einzuholen und tiefere Einblicke in subjektive Einstellungen zu bekommen. Vor allem für Nicht-MuttersprachlerInnen ist die mündliche Befragung einfacher, da Nachfragen auf beiden Seiten möglich sind (vgl. Riemer & Settinieri 2011: 773). Darüber hinaus trägt das Interview zur Inhaltsvalidierung einiger Fragebogenitems bei und kann helfen, eventuelle Widersprüche oder Fehlinterpretationen zu verhindern. So werden zentrale Vorteile einer Methodentriangulation genutzt. Im vorliegenden Beitrag kann nicht im Einzelnen auf die Analyse der Interviews, sondern nur an einigen Stellen auf diese Inhaltsvalidierung bestimmter Fragebogenitems eingegangen werden.

4.2. Ergebnisse der Befragung

An der Befragung (Fragebogen und Interviews) beteiligten sich insgesamt 43 DeutschlerInnen aus folgenden Ländern: China, Frankreich, Italien, Kamerun, Polen, Russland, Singapur, Spanien und der Türkei. Generell waren die Ergebnisse der Befragung sehr positiv und ermutigend – sowohl für die TeilnehmerInnen, als auch für uns als pädagogisches Team des Tutorenprogramms am FZHB. Im Folgenden werden eine quantitative Auswertung exemplarischer geschlossener Fragen sowie eine kurze Darstellung der offenen Antworten skizziert. Diese wurden nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse klassifiziert.

Etwa 45 % der Befragten gaben an, parallel zum Tutorenprogramm noch einen Deutschkurs zu besuchen (Frage 2). Hier ist anzumerken, dass das Tutorenprogramm nicht mit den Deutschkursen kooperiert, indem z.B. Inhalte aus den Kursen obligatorisch im Tutorenprogramm nachbereitet werden o.Ä. Eine Kooperation findet in dem Maße statt, dass z.B. Lehrkräfte vereinzelt bei Bedarf auf das Tutorenprogramm aufmerksam machen, um LernerInnen die Möglichkeit aufzuzeigen, mit Hilfe einer tutoriellen Beratung gezielt an möglichen Schwächen arbeiten zu können. Darüber hinaus verweisen Lehrkräfte Austauschstudierende, die nach Beginn der Deutschkurse in Bremen ankommen und keinen Platz mehr in den Kursen bekommen haben, an unser Tutorenprogramm. Die Studierenden, die später vielleicht noch in einen Kurs einsteigen wollen, arbeiten dann oft mit vorstrukturierteren Lernzielen (gebunden an das Curriculum des jeweiligen Deutschkurses) als LernerInnen, die das Tutorenprogramm als Ergänzung zu einem Kurs oder völlig losgelöst von Kursen belegen. Letztere formulieren ihre Lernziele unabhängig von den Kurscurricula und in Abstimmung auf ihre individuellen Bedürfnisse.

Die Nützlichkeit der Treffen mit den TutorInnen (Frage 3.1) wurde mit 98 % (Note 1 und 2; dabei wird die Note 2 zu 15% vergeben) als äußerst positiv bewertet. Bei den Fragen nach der individuellen Nützlichkeit und Wichtigkeit von Strategien zum autonomen Sprachenlernen äußerten sich die beteiligten LernerInnen wie folgt: Sich Lernziele setzen zu können (Frage 3.4) wurde mit 85 % als nützlich und mit der Wichtigkeit „2“ eingestuft. Geeignete Strategien und Materialien auswählen sowie sein Lernen reflektieren zu können (Fragen 3.4 und 3.6) betrachteten 91 % bzw. 85 % als für sie wichtig (Noten 1 und 2), die Arbeit mit dem ePortfolio EPOS (Frage 3.5) fand nicht ganz diese herausragende Zustimmung, aber dennoch breite Akzeptanz. So betonten 78 %, dass EPOS für sie wichtig sei (Note 2). In individuellen Lernberatungstreffen wurde auch die Arbeit mit EPOS kontinuierlich thematisiert. Es stellte sich heraus, dass viele LernerInnen im Tutorenprogramm erstmalig mit einem Portfolio gearbeitet hatten. Die Selbsteinschätzungsfunktion oder auch die Gruppenfunktion fanden breite Akzeptanz, viele gaben jedoch an, dass es ihnen schwerfalle, schriftliche, ausführliche Lernreflexionen vorzunehmen. In Lernberatungsgesprächen mit den studentischen TutorInnen oder auch mit der Projektkoordinatorin reflektierten aber genau diese LernerInnen nach kurzen Impulsfragen meist sehr ausführlich. Dies spiegelte sich bei einigen LernerInnen auch im weiteren Verlauf des Programms in reflektierten schriftlichen Beschreibungen ihres Lernprozesses wider. Von 72 % der LernerInnen wurden die Lernprotokolle als hilfreich angesehen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass das Bremer elektronische Sprachenportfolio als Instrument der Lerndokumentation, -reflexion und -evaluation und somit als Baustein für nachhaltiges Sprachenlernen im Bewusstsein der LernerInnen angekommen und auf breiter Ebene akzeptiert worden ist.

Bei Frage 4 gaben annähernd 85 % der Befragten an, dass sie ihre Lernziele so gut wie erreicht oder erreicht hatten und sich künftig auch neue Lernziele setzen können (Frage 7). Auch in den Fällen, in denen Teilnehmende ihre Lernziele noch nicht erreicht hatten, konnten sie aber sehr genau angeben, was sie denn schon geschafft hatten, indem sie z.B. formulierte Teilziele benannten und gleichsam festlegten, wie die nächsten Lernschritte aussehen könnten. Ebenso meinten 77 %, dass sie ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen können (Frage 6) und daran angelehnt Materialien auswählen können, mit denen sie gut lernen (Frage 5). Auf die Frage 8, was beim Lernen besonderen Spaß gemacht hat, wurde zu 90 % das Lernen in Gemeinschaft (Lerngruppe, Tandem, Freunde, TutorIn) genannt. Diese Antworten implizieren, dass es den LernerInnen hier durchaus bewusst ist, dass sie nicht nur unmittelbar bei der Arbeit am Projekt, beim Lernen zu ihren individuellen Lernzeiten das Gefühl haben, zu lernen, sondern auch beim online-Chat in sozialen Netzwerken oder beim Treffen mit Freunden in der Stadt. Hier ist anzumerken, dass gerade die letzten beiden Lernmöglichkeiten (Chat und Treffen mit Freunden) als Wege des informellen Lernens nicht von Anfang an in den Köpfen der LernerInnen explizit mit Lernen verbunden waren. Diese Optionen sind zum Großteil durch die Lernberatungsgespräche in einen für die LernerInnen bewussten Lernkontext gerückt worden. 10 % der Befragten gaben der Arbeit mit einer LernpartnerIn nur die Note 5-6. Auf Nachfragen in den Interviews, was mögliche Gründe hierfür sein könnten, wurden die Unzuverlässigkeit der LernpartnerInnen sowie der Sympathiefaktor genannt. Diese 10 % der LernerInnen hatten ihr Projekt auch alleine erarbeitet und präsentiert.

Bei Frage 9 (mögliche Vorteile/Leistungen des Tutorenprogramms gegenüber Sprachkursen) wurde sehr häufig (88 %) als Antwort die Möglichkeit genannt, selbst verantwortlich für das Lernen zu sein und sich so der Fülle an Möglichkeiten bewusst zu werden, die man hat. 12 % gaben an, sich noch mehr Unterstützung/Einführung vor Beginn bzw. in der Anfangsphase des Tutorenprogramms zu möglichen Strategien beim autonomen Sprachenlernen zu wünschen. 83% der Befragten betonten, dass die individuelle Zeiteinteilung im Tutorenprogramm ein entscheidender Vorteil gegenüber einem Sprachkurs ist. Jede LernerIn lernt nach individuellem Tempo und hat so keinen Lern- oder Leistungsdruck. Als ein weiterer großer Vorteil des Programms wird von 72% der TeilnehmerInnen erwähnt, dass sie durch das Tutorenprogramm Einblicke in ihren Lernprozess erhalten haben und verstanden haben, wie Lernen abläuft und funktioniert. Die Übertragbarkeit der erworbenen Lernstrategien auf das Studium allgemein wird als sehr hoch beschrieben.

Die Antworten auf die Frage 1 spiegeln die doch durchweg sehr positive Resonanz des Programms wider. Als Antworten werden hier z.B. folgende Punkte genannt: freie Zeiteinteilung, individuelle Betreuung, Möglichkeit, gezielt an Fertigkeiten/Kompetenzen zu arbeiten, eigenes Lerntempo, regelmäßige Treffen mit TutorInnen als Feedback und Motivation. Auffällig bei den Antworten zu Frage 1 sind auch Kommentare, wie z.B. folgender „ich hatte zu Beginn ja schon gewissen Vorstellungen, wie man denn selbstständig lernen kann, aber erst im Laufe des Programms haben sich die einzelnen Bausteine des Selbstlernens wie ein Puzzle zusammengefügt. Diese Frage kann ich am Ende des Programm viel konkreter beantworten als zu Beginn.“

Die abschließende Frage 10 nach weiteren Wünschen für erfolgreiches Lernen wurde von 77 % dahingehend beantwortet, dass sie meinten, mit dem Tutorenprogramm sehr gut bedient zu sein. 13 % gaben an, sich noch mehr Materialien für ihr Niveau zu wünschen, und 10 % hätten gerne gezielte sprachliche Korrekturen. In diesem letzten Fall haben wir z.B. auf die Möglichkeiten des Peer-Feedbacks durch LernpartnerInnen bzw. Tandems verwiesen.

5. Fazit

Das Tutorenprogramm am FZHB hat sich inzwischen als eine Serviceeinrichtung der Universität Bremen etabliert. Die stetig steigende Zahl der Anmeldungen dokumentiert, dass autonomes Lernen mit tutorieller Begleitung ein funktionierendes Konzept ist, es ist zu einem Aushängeschild des FZHB geworden – ein Konzept, an dem auch andere europäische Sprachenzentren sowie Fremdsprachenpolitik und -didaktik interessiert sind.

In Zusammenarbeit mit den Fachbereichen und Studienzentren ist ein Ausbau des Pools für fachorientierte Projektthemen geplant. Durch konkrete Ermittlung der Bedarfe der Fächer kann so im Tutorenprogramm eine direkte Vorbereitung der LernerInnen auf die Anforderungen der Fächer erfolgen. Die Nutzung des elektronischen Portfolios EPOS ist hier ein wichtiges Tool. EPOS ist nicht nur ein Instrument der Selbstbewertung, Lernplanung und Lernbe-

ratung, sondern soll im Tutorenprogramm auch verstärkt als Instrument der Begleitung kollaborativen Lernens in fachorientierten Projektgruppen eingesetzt werden. Die Gruppen-Funktion des Portfolios ermöglicht hier die Organisation von Projektgruppen, die Dokumentation der Projektarbeit und den Austausch aller Mitglieder der jeweiligen Projektgruppen.

Betrachtet man das hier skizzierte Beratungskonzept genauer, so ist zu erkennen, dass hier ein nicht-direktiver Ansatz einer individuellen Lernberatung verfolgt wird. Die TutorInnen sind hierarchisch gesehen auf einer Ebene mit den LernerInnen und agieren eher im Hintergrund, als das Beratungsgespräch zu steuern. ‚Individuell‘ bedeutet, dass die TutorInnen sich individuell auf ihre LernerInnen einlassen und diesen in seinen ganz persönlichen Entscheidungen im Verlauf des Lernprozesses, die an formulierte Lernziele geknüpft sind, bestärken. Lernberatung wird so zu einem reichen Ideenpool aus möglichen Lernstrategien, Lerntipps, Lernmaterialien sowie auch zu einer Spiegelung des Verhaltens der Lernenden, einem Aufzeigen von Fortschritten – einer Horizonterweiterung für LernerInnen und TutorInnen. Die Beratungspraxis zeigt, dass die ständige Reflexion des Lernprozesses auf LernerInnenseite und des Beratungsprozesses auf Tutor Innenseite ein sich bedingendes Kontinuum ist, welches einmal mehr ein Plädoyer dafür ist, dass autonomes Lernen begleitet werden sollte:

Autonomy, then, is an intimately personal affair. It is about your life, about what you want to achieve, and what you enjoy. In this way, it is the only way to learn successfully in the long term. Because no one knows you better than you do, and no one can make your choices for you, autonomy requires you to get to know yourself better. Becoming autonomous is a process of discovery. Because autonomy is about you and starts from within you, it cannot be forced upon you. You, and you alone, can make the decision to start this journey. But just as good travelers listen to others and learn from their experiences, good learners are not islands. They rely on others to offer insights, and occasionally, show them the way (Reinders o.J.).

Dieses Zitat von Reinders verdeutlicht, dass autonomes Sprachenlernen nicht von außen vorgegeben werden bzw. verpflichtend durchgeführt werden kann, sondern von den LernerInnen selbst ausgehen muss. Hat sie die Entscheidung zum autonomen Lernen getroffen, so bedeutet dies nicht, dass nicht Ratschläge und Empfehlungen angenommen werden können.

Unsere Erfahrung bei der Durchführung des Tutorenprogramms am FZHB hat gezeigt, dass LernerInnen sich eine Begleitung im Lernprozess wünschen, diese jedoch flexibel gestaltet werden kann. Je nach Autonomiegrad der LernerInnen, d.h., je nach ihrer Fähigkeit, ihren Lernprozess in allen seinen Belangen zu gestalten und zu evaluieren, wird Lernberatung regelmäßig oder bei Bedarf in Anspruch genommen. Wichtig dabei ist, dass die LernerInnen selbst die Hauptakteure in ihrem Lernprozess sind. Neben fachlichen Komponenten erfahren sie auch, welche Rolle affektive Faktoren beim Sprachenlernen spielen und so die Motivation aufrechterhalten können (vgl. hierzu z.B. Everhard 2012 und Tassinari & Ciekanski 2013). Dem vereinzelt Wunsch nach noch gezielterer Vorbereitung auf das autonome Lernen bzw. Unterstützung beim autonomen Lernprozess wird seit dem Wintersemester 2014/15 mit der Einführung von Strategienworkshops Rechnung getragen. Diese ca. einstündigen Workshops sind von der Projektkoordinatorin des Tutorenprogramms in Zusammenarbeit mit den TutorInnen konzipiert und durchgeführt worden. In einer Workshop-Reihe wurden und werden Workshops zu folgenden Themen im Selbstlernzentrum des FZHB angeboten: Strategien zum autonomen Sprachenlernen, Tipps und Tricks zum Vokabellernen, Projektarbeit planen und durchführen, Hilfe zum Zeitmanagement, Nutzung des ePortfolios EPOS, Möglichkeiten des Peer-Feedbacks sowie ein Tandemworkshop. Weitere Themen, wie etwa die Bedeutung von interkulturellen Kompetenzen beim Sprachenlernen, sind in Vorbereitung. Das Tutorenprogramm am FZHB bietet LernerInnen des Deutschen, aber auch vieler anderer Sprachen, die Gelegenheit, ihre individuellen Stärken und Schwächen erkennen zu können und zielgerichtet nach eigenem Lerntempo individuelle Lernziele zu verfolgen sowie neben den Sprachfertigkeiten auch fachliche und interkulturelle Kompetenzen trainieren zu können. Den LernerInnen wird mit der Lernberatung im Selbstlernzentrum (1) ein Raum für Entscheidungen (z.B. über Lernziele, Projekte, Materialien) und zum Lernen angeboten und zugleich auch (2) ein innerer Raum erschlossen, z.B. dadurch, dass sie mehr Bewusstheit über ihre eigene (Sprach-)Lern-biografie, die eigenen Lernstrategien, ihre Vorannahmen zum Lernen und andere affektive Aspekte des Lernens erlangen.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia & Stork, Antje (2011), Hör- und Sprechtraining mit Audioportfolios – ja, aber wie? *Fremdsprache Deutsch* 45, 17-20.
- Benson, Phil (1997), The philosophy and politics of learner autonomy. In: Benson, Phil & Voller, Peter (Hrsg.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 18-34.
- Benson, Phil (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow u.a.: Longman.
- Benson, Phil (2007), Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40, 21-40.
- Benson, Phil (2009), Mapping the world of language learning beyond the classroom. In: Kjisik, Felicity; Voller, Peter; Aoki, Naoko & Nakata, Yoshiyuki (Hrsg.), *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identity*. Tampere, Finland: Tampere University Press, 217-235.
- Benson, Phil (2011), Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In: Benson & Reinders (Hrsg.), 7-16.
- Benson, Phil & Reinders, Hayo (Hrsg.) (2011), *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Goethe-Institut.
- Buschmann-Göbels, Astrid; Rodewald, Christine & Heyse, Lisa (2011), Selbstlernen mit Beratung. Die Gestaltung einer motivierenden Lernumgebung. In: Arntz, Reiner; Krings, Hans P. & Kühn, Bärbel (Hrsg.), *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS-Verlag, 114-126.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Everhard, Carol J. (2012), Re-placing the jewel in the crown of autonomy: A revisiting of the ‘self’ or ‘selves’ in self-access. *Studies in Self-Access Learning Journal* 3: 4, 377-391 [Online unter <http://sisaljournal.org/archives/dec12/>. 15.06.2014].
- Fink, Matthias C. (2010), *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, John & Yates, Gregory (2013), *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- Holec, Henri (1979), *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et développement*. Straßburg: Europarat.
- Holec, Henri (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning* (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon.
- Kühn, Bärbel (2008), Vom ELP zu EPOS. Das Portfolio der Sprachen in Europa und am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen in Bremen. In: Krings, Hans P. & Mayer, Felix (Hrsg.), *Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht. Forum für Fachsprachen-Forschung*. Tübingen: Narr, 481-496
- Kühn, Bärbel & Langner, Michael (2011), Portfolios- ePortfolios – Plattformen. *Fremdsprache Deutsch* 45, 44-47.
- Kühn, Bärbel & Pérez Cavana, Maria Luisa (Hrsg.) (2012), *Perspectives from the European Language Portfolio. Learner Autonomy and Self-Assessment*. London: Routledge.
- Lamb, Terry (2014), Spaces for learning. In: *Promoting excellence in language education. European Centre for Modern Languages conference 20-21 March 2014. The conference blog* [Online unter <http://www.ecml.at/News/Conference20143/Articles/TabId/1568/ArtMID/4241/ArticleID/131/Spaces-for-learning.aspx>. 30.08.2014].
- Little, David (1991), *Learner Autonomy. Definitions, Issues, and Problems*. Dublin: Authentik.

- Little, David (1994), Learner Autonomy. A Theoretical Construct and its Practical Application. *Die Neueren Sprachen* 93, 430-442.
- Little, David (1995), *Learning as a dialogue. The dependence of learner autonomy and teacher autonomy* [Online unter <http://people.exeter.ac.uk/zhhm201/1-s2.0-0346251X95000066-main.pdf>, 23.05.2014].
- Little, David (2003), *Learner autonomy and second/foreign language learning* [Online unter <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>, 04.09.2014].
- Little, David (2008), Learner autonomy in practice: a challenge for university language teaching. In: Arntz, Rainer & Kühn, Bärbel (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bochum: AKS-Verlag, 47-63.
- Martinez, Hélène (2008), *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis*. Tübingen: Narr.
- Murray, Garold (Hrsg.) (2014), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Murray, Garold; Fujishima, Naomi & Uzuka, Mariko (2014), The Semiotics of Place: Autonomy and Space. In: Murray (Hrsg.), 81-99.
- NABIBB (2014), *Nichtformales und informelles Lernen. EU-Bildungspolitik*. Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung [Online unter http://www.eu-bildungspolitik.de/nichtformales_und_informelles_lernen_250.html, 15.09.2014].
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005), *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Oxford, Rebecca (2003), Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Palfeyman, David & Smith, Richard C. (Hrsg.), *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 75-91.
- Parnell, Rosie & Procter, Lisa (2011), Flexibility and placemaking for autonomy in learning. *Educational and Child Psychology*. Special Issue: Optimal environments for learning: The interface of psychology, architectural design and educational practice, 28: 1, 77-88.
- Pitkänen, Kari K.; Jokinen, Jaana; Karjalainen, Sinikka; Karlsson, Leena; Lehtonen, Tuula; Matilainen, Mirjami & Niedling, Christian (Hrsg.) (2011), *Out-of-classroom language learning*. University of Helsinki Language Centre: Language Centre [Online unter <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25854/outofcla.pdf?sequence=1>, 19.08.2014].
- Reinders, Hayo (2010), Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education* 35: 5 [Online unter <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.4>, 21.06.2014].
- Reinders, Hayo (2011), Materials development for learning beyond the classroom. In: Benson & Reinders (Hrsg.), 175-189.
- Reinders, Hayo (o.J.), *Innovation in teaching* [Online unter <http://innovationinteaching.org/autonomy/practical-tips/>, 12.07.2014]
- Riemer, Claudia & Settinieri, Julia (2010), Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 764-781.
- Schmenk, Barbara (2008), *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2010), Autonomes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.), *Lexikon der Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 11-12.

- Tassinari, Mario Giovanna (2010), *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tassinari, Maria Giovanna & Ciekanski, Maud (2013), Accessing the self in self-access learning: Emotions and feelings in language advising. *Studies in Self-Access Learning Journal* 4: 4, 262-280 [Online unter http://sisaljournal.org/archives/dec13/tassinari_ciekanski/. 15.07.2014].
- Wolff, Dieter (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Anmerkungen

- ¹ Es soll an dieser Stelle auf eine detaillierte Darstellung der Autonomiekonzepte von Benson und Oxford verzichtet werden. Vgl. hierzu Benson 1997, Oxford 2003 sowie für eine Übersicht z.B. Martinez (2008), Schmenk (2008), Tassinari (2010).
- ² Nach Benson (2011: 11) soll außerunterrichtliches Lernen als ein pädagogisches Kontinuum zwischen selbstgesteuertem Lernen (*self-instruction*) und natürlichem, implizitem Lernen (*naturalistic learning*) betrachtet werden. LernerInnen können im Rahmen dieses Kontinuums von Mitlernenden, Experten, Lehrenden sowie den Materialien selbst begleitet werden, sind jedoch die Aktanten ihres eigenen Lernprozesses und treffen Entscheidungen über ihr Lernen. Zu möglichen Szenarien des außerunterrichtlichen Lernens/*out-of-classroom learning* vgl. auch Benson (2009), Pitkänen et al. (2011), Reinders (2011), Benson & Reinders (2011).
- ³ Detaillierte Ausführungen zum Tutorenprogramm und den Einsatz des ePortfolios EPOS finden sich auch in Buschmann-Göbels, Rodewald & Heyse 2001, 114-126. Zur Arbeit mit EPOS im autonomen Sprachenlernen vgl. auch Kühn & Pérez-Cavana 2012.
- ⁴ Zu *spaces for learning* vgl. u.a. Lamb (2014); Murray, Fujishima & Uzuka (2014); Parnell & Procter (2011).

Anhang 1: Fragebogen

Deutsch lernen im Tutorenprogramm

Name:

Muttersprache / mother tongue :

Wir möchten das Tutorenprogramm ständig weiterentwickeln und auf die Bedürfnisse der LernerInnen ausrichten. Deine Antworten geben uns wertvolle Hinweise auf die Weiterentwicklung des Tutorenprogramms. Vielen Dank für deine Mithilfe!

We would like to continually develop and improve our tutorial program to suit it to the learners' needs. Your answers will give us important advice on this. Thanks a lot in advance for your support!

1. Ich lerne mit dem Tutorenprogramm Deutsch, weil.../ I am learning German in the tutorial program, because...
2. Ich lerne Deutsch im Tutorenprogramm und besuche parallel noch einen Deutsch-Kurs / I am learning German in the tutorial program and additionally, I am enrolled in a regular German class.
ja / yes: nein / no:
3. Welche Bestandteile des Tutorenprogramms sind für dich hilfreich? Bitte antworte kurz, warum diese Punkte für dich wichtig oder unwichtig sind.
Die Skala ist nach Schulnoten gegliedert (1: sehr wichtig, 6: unwichtig).
 - 3.1 Arbeit an einem Projekt / Project work: : 1 2 3 4 5 6
 - 3.2 Zusammenarbeit mit einem Lernpartner / Collaboration with a peer learner: 1 2 3 4 5 6
 - 3.3 Formulierung von Lernzielen / Formulation of learning objectives:
1 2 3 4 5 6
 - 3.4 Strategie- und Materialtipps / Tipps on material and strategies:
1 2 3 4 5 6
 - 3.5 Arbeit mit dem Portfolio EPOS / Working with the e-portfolio EPOS: 1 2 3 4 5 6
 - 3.6 Reflexion des eigenen Lernens / Reflecting my own learning:
1 2 3 4 5 6
 - 3.7 Tandem: : 1 2 3 4 5 6
 - 3.8 Teilnahme am Deutsch-Gesprächskreis / Participating in the German Round Table: : 1 2 3 4 5 6
4. Bist du deinen Lernzielen schon näher gekommen? / Have you somehow reached some of your learning objectives yet?
5. Mit welchen Materialien lernst du gut / Which materials are good to work with for you?
6. Kannst du eigene Erfolge / Schwächen erkennen / Are you able to recognize your own success / weakness?
7. Kannst du dir neue Lernziele setzen / Are you able to set new learning objectives for yourself?
8. Was macht dir beim Lernen besonders Spaß / What is most fun for you in learning?
9. Was leistet das Tutorenprogramm, was ein Sprachkurs nicht leistet / Is there any additional benefit of the tutorial program compared to a language course in class?

10. Was würdest du dir noch für ein erfolgreiches Lernen wünschen / Is there anything else you need to learn successfully?

Anhang 2: Fragebogen zur Erhebung der Sprachlernbiografie

Lernberatung

Fragebogen zur Erhebung der Sprachlernbiografie + Lernziele

Um den Einstieg ins Selbstlernprogramm so gut wie möglich vorzubereiten, möchten wir dich bitten, dir ein wenig Zeit zu nehmen und folgende Fragen (**stichpunktartig**) zu beantworten. Das hilft für die persönliche Lernberatung, da die TutorInnen dann schon ein relativ ausführliches Lernerprofil im Vorfeld der ersten Lernberatung erstellen können. **Bitte fülle diesen Fragebogen aus und schicke ihn per Mail an Deine TutorIn.** Wir bedanken uns schon jetzt für Deine produktive Unterstützung!

Name: _____ Vorname: _____

Gewählte Sprache(n): _____

Werden Creditpoints angestrebt? Ja: _____ Nein : _____ Wenn "ja", wie viele (1-3 ECTS)?: _____

I. Einstieg

- Was studierst du?
- Was ist deine Muttersprache?

II. Bislang gelernte Sprachen und Zeitraum

- Welche Fremdsprachen hast du bisher gelernt?
- Wie lange? (Hier bitte angeben, wie lange du die Sprache in der Schule oder woanders gelernt hast: Jahre oder Monate)
- Wie hast du Fremdsprachen bisher gelernt? (Unterricht im Kurs; Selbstlernen; Kombination aus Unterricht und Selbstlernen, CD, CD-Rom, DVD, Internet ...)
- Was war gut? Was war schlecht? (z.B. Was hat besonders gut geklappt und in welchen Situationen?, Was war ein positives Erlebnis? Was hast du in schlechter Erinnerung und warum?)
- Warum hast du Fremdsprachen gelernt? (Pflichtkurs; privates Interesse; um bessere Jobaussichten zu haben...?)
- In welchen Bereichen (Studium, Arbeit, Freizeit, Auslandsaufenthalt, social networks, ...) wendest Du diese Fremdsprachen an?
- Hast du Kontakt zu anderen Lernern/Muttersprachlern, die diese Fremdsprachen sprechen? (Tandem, peer-group, Briefkontakt, Freundschaften, social networks, e-mail, Chat, Chat bei PC-Spielen etc.). Bitte erläutere kurz.
 - Wie versuchst du dir neue Vokabeln zu merken (bitte ankreuzen)

<input type="checkbox"/> Vokabelheft	<input type="checkbox"/> Klebezettel
<input type="checkbox"/> Kartei	<input type="checkbox"/> Sonstiges (bitte erläutern)
 - Wie verbesserst du dein Hörverständnis? (bitte ankreuzen)

<input type="checkbox"/> Lieder hören	<input type="checkbox"/> Filme anschauen	<input type="checkbox"/> Hörbücher	<input type="checkbox"/> Tandem
<input type="checkbox"/> Sonstiges (bitte erläutern)			

- *Wie verbesserst du dein Leseverständnis? (bitte ankreuzen)*
 - Bücher, Zeitschriften, etc. Lautes Lesen Schlage immer sofort Vokabeln nach
 - E-Tandem Sonstiges (bitte erläutern)
- *Wie verbesserst du dein Schreiben? (bitte ankreuzen)*
 - Texte schreiben (Essays, Zusammenfassungen, etc.) Schreib-Tandem
 - Brief-Freundschaften Sonstiges (bitte erläutern)
- *Welche Bedeutung hat Korrektheit für dich beim Sprachenlernen? (Bitte erläutere die Wichtigkeit von 1 = nicht wichtig bis 6 = sehr wichtig)*

Grammatik: Aussprache: Idiomatik:

III. Erwartungen / Einstellungen an die zu lernende Sprache

- *Warum möchtest du diese Sprache lernen / auffrischen? (bitte ankreuzen)*
 - Studium Beruf Reisen Auslandspraktikum/-studium
 - privates Interessesse Sonstiges (bitte erläutern)
- *Was erwartest du von dir in diesem Semester?*
- *Was brauchst du, um dein eigenes Sprachenlernen zu fördern?*
- *Was erwartest du von der Lernberatung?*
- *Möchtest du ein Tandem? (bitte ankreuzen)*
 - ja nein